

---

**II METALENGUA DE LOS ESTUDIANTES Y DISCURSO ESPONTÁNEO: CONOCIMIENTOS EXPLÍCITOS E IMPLÍCITOS EN LA ADQUISICIÓN DE LOS VERBOS CASTELLANOS "SER" y ESTAR"**

JORGE GIACOBBE

MARTA LUCAS

*Este estudio es la continuación del trabajo presentado durante el coloquio "Acquisition d'une langue étrangère: perspectives de recherche" del 25 al 27 de abril de 1980, en la Universidad de Paris VIII-Vincennes y cuya primera parte se publicó en nuestra revista Estudios de Lingüística Aplicada, Año 2, No. 3, enero de 1984. Dicho trabajo presenta la constitución del sistema implícito y el aspecto gramatical de los verbos "Ser y Estar", y se analizan las relaciones existentes entre las explicitudes metalingüísticas y el empleo espontáneo de ambos verbos.*

---

*This is the continuation of the paper presented during the Colloquium "Acquisition d'une langue étrangère: perspectives de recherche" which was held at the University of Paris VIII-Vincennes from the 25 to the 27 of April 1980. The first part was published in the January 1984 issue (Año 2, No. 3) of our journal Estudios de Lingüística Aplicada. In this paper the structure of the implicit systems and the grammatical aspects of the verbs "ser" and "estar" are presented. The existing relationships between the explicit metalinguistic elements and the spontaneous use of both verbs are also analyzed*

*Cette étude est la continuation du travail présenté durant le colloque "Acquisition d'une langue étrangère: perspectives de recherche" du 25 au 27 avril 1980, à l'Université de Paris VIII-Vincennes et dont la première partie fut publiée dans notre revue d' Etudes de Linguistique appliquée, 2 ème Année No. 3 du mois de Janvier 1984.*

*Le travail présente la constitution du système implicite et l'aspect grammatical des verbes 'Ser y Estar'; il analyse aussi les relations qui existent entre les explicitudes métalinguistiques et l'emploi spontané des deux verbes.*

---

*Diese Untersuchung ist die Fortsetzung der Arbeit, die während des Kolloquiums "Acquisition d'une langue étrangère: perspectives de recherche" vom 25 bis 27. April 1980 in der Universität Paris VIII-Vincennes gehalten wurde und deren erster Teil in unserer Zeitschrift für Angewandte Linguistik, Jahrgang 2, nr. 3, Januar 1984 erschienen ist. Die Genannte Arbeit stellt die Konstitution des impliziten Systems und den grammatischen Aspekt der Verben "ser" und "estar" dar; ausserdem werden die Beziehungen untersucht, die zwischen den metalinguistischen, expliziten Gegebenheiten und dem spontanen Gebrauch beider Verben bestehen.*

---

Este estudio puede ser considerado la continuación de un trabajo presentado en el Coloquio "Acquisition d' une langue étrangère: perspectives de recherche" en abril de 1980<sup>1</sup>. Dicho trabajo nos servirá de referencia para todo lo que concierne a la constitución del sistema implícito y a la presentación gramatical de los dos verbos (especialmente el cuadro analítico).

Nos proponemos analizar las relaciones existentes entre las explicitaciones metalingüísticas formuladas a propósito de los verbos *ser* y *estar* por estudiantes de castellano (adultos de habla francesa) y el empleo de ambos verbos que hacen esos estudiantes en su discurso espontáneo (sistema implícito).

---

<sup>1</sup> Cf. J. Giacobbe - M. Lucas (1980).

## Corpus

Hemos tenido en cuenta fundamentalmente las producciones y las explicitaciones metalingüísticas de un estudiante que llamaremos "Juan" ("J" en el cuadro analítico del trabajo precedente) al que hemos seguido durante sus cuatro años de formación. Otros estudiantes han participado igualmente en las grabaciones.

Hemos analizado los documentos siguientes (por orden de grabación) :

1976/77	Discurso espontáneo (corpus del trabajo de 1980).
1977	1ra. explicitación metalingüística.
1978	Discurso espontáneo.
1979 (diciembre)	Discurso espontáneo.
1980 (enero)	2da. explicitación metalingüística.
1980 (enero)	Justificación de frases producidas en el discurso espontáneo de diciembre de 1979.
1980 (mayo)	Ejercicio gramatical (completar frases).

## EL SISTEMA IMPLICITO

En el estudio precedente habíamos llegado a la conclusión, después de analizar el discurso espontáneo de los estudiantes, que los "conocimientos implícitos" (no conscientes) son sistemáticos. Para la adquisición de *ser* y *estar* este carácter sistemático se manifiesta por la presencia de dos microsistemas intermedios parcialmen-

te sucesivos. Las hipótesis <sup>2</sup> que han permitido constituir estos dos microsistemas son contradictorias entre sí. La contradicción entre ellas es el aspecto central de la dinámica de la interlengua. Al comienzo de este proceso la L1 de los estudiantes funciona como "sistema previo", como "marco lingüístico y conceptual que permite 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 estudiante<sup>3</sup>. Dentro de esta perspectiva analizaremos brevemente la grabación de 1979.

*Análisis del discurso espontáneo de Juan (grabación de diciembre de 1979).*

Podemos señalar varios índices que nos permiten afirmar que el sistema implícito ha continuado evolucionando entre los dos momentos estudiados.

En primer lugar, el número de faltas relativas a la elección del verbo, que no era muy importante en el corpus precedente, es aún más reducido:

---

<sup>2</sup> Se trata aquí de hipótesis hechas por los estudiantes durante el proceso de adquisición. Debemos, por supuesto, diferenciarlas de nuestras propias hipótesis, que nos permitieron hacer, a partir de datos tomados de las producciones de los estudiantes, una reconstrucción teórica de este mismo proceso de adquisición. En efecto, a lo largo de nuestros dos estudios sobre *ser* y *estar* existen por lo menos dos maneras de emplear la palabra "hipótesis": las "hipótesis del estudiante" por una parte; la "hipótesis del investigador", por la otra.

<sup>3</sup> Cf. Jo Giacobbe - M. Lucas (1980)

Grabación	Número de enunciados que contienen <i>ser</i> o <i>estar</i>	Número de enunciados con elección incorrecta de los verbos <i>ser</i> o <i>estar</i>
Grabaciones 76/77	47	5
Grabación 79	84	2

Evidentemente Juan ha progresado en su capacidad para elegir correctamente *ser* o *estar*. Sin embargo, existen otros aspectos, en nuestra opinión más significativos para la evolución del sistema implícito, que podrían señalarse.

A diferencia de las grabaciones de los años 76/77 podemos observar en las producciones de 1979 que los dos verbos funcionan de manera independiente en todas sus formas, sin ningún tipo de confusión en lo que concierne a su especificidad. En este sentido observamos que:

(i) Juan ha empleado tanto las formas del presente como las del pretérito indefinido y del pretérito imperfecto de los dos verbos:

*Formas empleadas por Juan (grabación de 1979)*

<i>Presente</i>	<i>Pretérito indefinido</i>	<i>Pretérito imperfecto</i>
es	fué	era
está	-	estaba

No hay casos del pretérito indefinido de lo que nos hace suponer que se trata de una forma que Juan no ha incorporado todavía a su discurso.

(ii) La relación entre el número de casos de un verbo

con respecto al del otro ha cambiado completamente. En las grabaciones de los años 76/77 las categorías cuyas producciones estaban organizadas según la "hipótesis de la oposición morfológica" reservaban el empleo de *estar* para marcar los tiempos del pasado. Habíamos observado entonces un número muy reducido de casos del verbo en relación con los casos del verbo *ser*. El cuadro siguiente muestra que, en la grabación de 1979; Juan produjo casi el mismo número de casos de los dos verbos<sup>4</sup>.

<i>Grabación</i>	<i>Ser</i>	<i>Estar</i>
76/77	35	4 - * 3
79	39 - * 1	32 - * 1

(iii) El número de categorías a las que pertenecen estos casos ha aumentado también. Observamos que en la grabación del 79 Juan emplea cuatro nuevas categorías (de las cuales dos exigen *estar*). Estas nuevas categorías son las siguientes:

<i>Categorías</i>	<i>Número de casos</i>
Atribución: ser + pronombre	3 - * 1
Atribución: estar + participio pasado	7
Relación de identidad (ser)	1
Aspecto: estar + gerundio	12

En cambio, sólo una de las categorías empleadas en las grabaciones de los años 76/77, la *localización insitucional* no está representada en la grabación del 79.

---

<sup>4</sup> A fin de evitar una distorsión eventual debida al factor morfológico, hemos tenido solamente en cuenta los casos de las formas más empleadas; las del presente, para las grabaciones de los años 76/77, las del pasado para la grabación de 1979.

---

El análisis de las producciones espontáneas grabadas en 1979 indica en consecuencia, una evolución de nuestro estudiante hacia un sistema próximo al de un locutor hispanohablante nativo: no encontramos más indicios de lo que habíamos llamado el "microsistema A" puesto que todas las producciones se organizan según la "hipótesis gramatical".

### *LAS EXPLICITACIONES METALINGÜISTICAS*

Los estudiantes que participaron en las sesiones de explicitación metalingüística no recibieron durante su formación ninguna enseñanza de tipo gramatical sobre la diferenciación entre *ser* y *estar*. No está excluido, sin embargo, que hayan consultado diferentes fuentes sobre este tema.

Desde un punto de vista pedagógico el objetivo de las explicitaciones era producir en los estudiantes un proceso de reflexión sobre sus propias producciones. En consecuencia el profesor no trató en ningún momento de interpretar o reformular las reglas de los estudiantes. Tampoco se intentó guiarlos para que llegaran a alguna conclusión "correcta". Precisemos por otra parte que, en el marco de este trabajo, tampoco hemos considerado estas reglas desde el punto de vista de su posible carácter gramatical. Como lo hemos señalado ya, nuestro interés se centró en el desarrollo de los conocimientos explícitos y en su relación con la evolución de la interlengua.

Vamos a presentar a continuación un resumen de las dos sesiones de explicitación metalingüística, tratando de esquematizarlas según los criterios que hemos podido observar. Hemos conservado en la presentación de las reglas y de sus diversas variaciones la formulación de los estudiantes.

#### *Primera sesión de explicitación metalingüística.*

La primera sesión de explicitación se realizó al finali-

zar las grabaciones que permitieron establecer el Corpus del trabajo precedente. Los cuatro estudiantes (Juan en tre ellos) que participaron habían seguido alrededor de 250 horas de formación. La discusión comenzó a raíz de una pregunta del profesor relativa a la manera de explicar la diferencia de empleo entre los dos verbos.

*A - Primer criterio*

*Regla "permanencia/cambio"*

*Ser* refiere a una situación que no cambia

*Estar* refiere a una situación que cambia

Juan dice textualmente <sup>5</sup>.

"Empleamos *ser* cuando se refiere a una situación fija en el tiempo y...eh...si esta situación no cambia; y empleamos *estar* para una situación, una definición de una cosa que cambia, que está sujeta a una evolución, que no queda como la describimos al tiempo preciso cuando hablamos".

Pero la duración y el cambio, son relativos al periodo de tiempo considerado. Tanto Juan como Miguel plantean este problema. Para Miguel, la cuestión de la división en periodos constituye la dificultad principal para aplicar este criterio:

"Creo que *estar* depende de la relatividad de la duración de una acción. La duración no está muy precisa y es la razón que no podemos emplear bien el verbo *estar* en unos casos".

---

<sup>5</sup> Las citas de los estudiantes están reproducidas tal como fueron grabadas. No hemos tratado de transcribir el texto fonéticamente.



Los estudiantes presentan así a la vez la regla que justifica la diferencia entre los dos verbos y la dificultad que encuentran para aplicarla.

*Ejemplos considerados*

(i) "Es loco"

"Está loco"

Los estudiantes presentan este primer ejemplo como una aplicación de la regla: *es* para una situación definitiva, *está* para una situación pasajera. Se trata, entonces, de un adjetivo que puede emplearse con los dos verbos, con cambio de sentido.

(ii) Catalina se pregunta si hay que decir

"Es joven"

o bien

"Está joven"

Para Juan, aun cuando no se trate de una situación definitiva, hay que emplear el verbo *ser* puesto que el cambio supone aquí periodos suficientemente largos de estabilidad. Juan dice:

" 'Soy joven' porque esta situación tendrá una evolución; pero ahora queda joven..."

La división en periodos aparece así como una condición previa a la aplicación de la regla propuesta: no podemos hablar de cambio sin precisar el periodo de referencia. En el interior de estos periodos -piensa Juan- habrá que utilizar el verbo

(iii) "Es convencido"

Juan repite aquí el razonamiento precedente, lo que lo lleva a aceptar la frase \* "es convencido": "... des-

pués no sabemos que va a hacer, pero *por el momento* es convencido".

(iv) En cambio para "terminado" y "contento" Juan considera que hay que emplear *estar* porque "la situación cambia". No tiene en cuenta, entonces, la expresión "por el momento" que en los ejemplos precedentes le había servido para justificar el empleo de *ser*.

(v) "El café es bueno"

"El café está frío"

Juan justifica el empleo de *ser* en el caso de "es bueno" porque, dice, el café es siempre bueno. En el caso de "está frío" el empleo de *estar* se justifica por el cambio rápido de la temperatura. Agrega, además, que la apreciación de la temperatura es subjetiva: "puede ser caliente para mí y frío para él".

(vi) "Está muerto"

Frente a la objeción de que está "muerto para siempre" Juan sostiene que el empleo del verbo *estar* es, aquí, la consecuencia de una toma de posición filosófica. Según Juan, desde un punto de vista religioso es posible aceptar una segunda vida. La muerte no sería más que un estado transitorio y, en consecuencia, habría que emplear *estar*. Teniendo en cuenta la influencia de la religión en España, esta concepción se habría impuesto y "está muerto" sería hoy la única forma posible.

*Variantes del primer criterio*

a) Regla "pasado/futuro"

*Ser* se emplea para el pasado (ya no puede cambiar)

*Estar* se emplea para el futuro (el cambio es posible)

Esta regla, enunciada por Juan y por Miguel, es un desarrollo del primer criterio: los periodos en los que

se divide el tiempo real servirían de referencia para elegir el verbo, y un mismo adjetivo puede ser empleado ya sea con uno o con el otro verbo, si el tiempo cambia. Para Miguel, el pasado (tiempo real) es considerado como un periodo en donde no hay cambios. Es entonces posible decir "era joven" si se trata de un sujeto que actualmente "no está joven". Para Juan, si hablamos de algo que va a pasar en el futuro (por ejemplo, si hacemos una previsión) tendremos que emplear *estar* porque "puede cambiar".

Pero ni Juan ni los otros estudiantes van más allá de estas consideraciones. Tampoco tratan de aplicar la regla a otros ejemplos. No perciben entonces las contradicciones que tendrían que aparecer sin duda puesto que todos ellos emplean los dos verbos en los diferentes tiempos verbales. Es también interesante notar el "olvido" del presente en la formulación de la regla.

b). *Regla "inherente/no inherente"*

*Ser* se emplea para las características inherentes del objeto.

"...como cuando decimos un color de un objeto es inherente al objeto y siempre sin cambiar, es decir que quedará con ese color" (Juan).

Aquí la idea de cualidad inherente se asimila a la de ausencia de cambio<sup>6</sup>.

B - *Segundo criterio*

*Regla certeza/duda*

*Ser* se emplea cuando estamos seguros de lo que afirmamos.

*Estar* se emplea cuando tenemos dudas sobre lo que afirmamos.

---

<sup>6</sup> En este mismo sentido ver el análisis hecho por B. Py a propósito de la asimilación que los estudiantes hacen entre la idea de "esencia" y la de "permanencia" B. Py (1980:77).

Juan propone este segundo criterio -visiblemente diferente del precedente- con la intención de precisar el sentido del primero. Para él no se trata más que de un desarrollo de la regla "permanencia/cambio". Los dos criterios se encadenan en su discurso, sin que nuestro estudiante pueda percibir los desplazamientos conceptuales que están operando. Juan dice:

"Si como lo explico al principio, cuando decimos 'Soy Juan' es siempre. Es el caso que es fijado para toda la vida. Para una cosa que va a pasar dentro de un poco tiempo, por ejemplo una previsión (...), decimos *estar* porque no es una seguridad y puede cambiar y entonces como tiene un dudo hay que emplear *estar*. (...) Si queremos decir que es una situación definitiva, hay que emplear *ser* (...)".

Otro estudiante, Francisco, ausente en el momento en que Juan realizó estas últimas consideraciones, hace un razonamiento similar. Francisco se interroga a propósito de la expresión "puede ser". Se pregunta si la forma correcta no sería "puede estar" puesto que "hay un dudo... entonces no es durable". Después de una breve discusión al final de la cual todo el grupo coincide en aceptar que el verbo *ser* es la forma correcta, Francisco concluye diciendo que "no corresponde a la regla general".

### *Segunda sesión de explicación metalingüística*

La segunda explicitación metalingüística se realizó en 1980 (enero) al cabo de aproximadamente 600 horas de formación. En la discusión participaron Juan y otros tres estudiantes (que no estaban presentes en la primera explicitación). La discusión comenzó con la misma pregunta que en la explicitación de 1977, formulada por el mismo profesor.

#### *A - Primer criterio*

La formulación del primer criterio se realizó a través de una serie de variantes que buscaban adaptarlo a los diferentes ejemplos.





---

*Regla permanencia/cambio*

*Ser* se emplea para situaciones o acciones que duran (o, más bien, que son definitivas).

*Estar* se emplea para situaciones o acciones que pueden cambiar.

Ejemplo: "La mesa es de madera", puesto que, por el momento, no va a cambiar (Gerardo). Se introduce así la noción de la división en periodos en donde no hay cambios, noción que no será desarrollada en lo que sigue.

*Variantes del primer criterio*

a) *Regla inherente/no inherente*

Tomando el ejemplo precedente, Juan introduce una variante de la regla que, para él, no es sino otra manera de decir lo mismo:

*Ser* se emplea para las características inherentes.

*Estar* se emplea para las características no inherentes.

Se considera carácter inherente a aquél que "no cambia" <sup>7</sup>

En otro momento de la discusión los estudiantes consideran una vez más la regla de la inherencia como equivalente a la de "permanencia/cambio". Juan, por ejemplo, piensa que hay que decir que la hierba o la pizarra "son verdes" porque se trata de *su* color; pero cuando hablamos del cielo o del mar habrá que decir "está gris" porque no son siempre grises. Juan acepta estas dos frases :

---

<sup>7</sup> Cf. J. Giacobbe - M. Lucas (1980).

"La pizarra es de madera".

"La pizarra es verde".

Considera que ambas son correctas puesto que, a su juicio, satisfacen la regla de inherencia (ausencia de cambio).

*Contra-ejemplo de la regla permanencia/cambio .*

"Está muerto" (Pedro).

Pedro agrega que muerto es definitivo. Los estudiantes dan otro contra-ejemplo que consideran del mismo tipo: "Está terminado".

b) *Regla cosa/acción*

A fin de encontrar una explicación a estos dos contra-ejemplos Juan introduce una nueva variante.

*Ser* se emplea cuando se trata de algo "tangibile".

*Estar* se emplea cuando se trata de una acción.

Así, según Juan, es posible decir "está terminado" puesto que "es la acción que está terminado". En cambio solamente sería posible decir "es muerto" en "lenguaje figurado" <sup>8</sup>.

Un desplazamiento conceptual importante se opera aquí: de la idea de inherencia el estudiante pasa a la de "tangibile", lo que lleva a Juan a pensar que *ser* se emplea para las cosas y que *estar* debe reservarse para las acciones.

---

<sup>8</sup> Juan dice también, al analizar el ejemplo "La torre Eiffel es París" que es posible emplear *ser* porque se trata de una imagen, de un símbolo. Otra variante sería entonces considerar a *ser* como el verbo que expresa el lenguaje simbólico



c) *Regla localización*

*Estar* se emplea para situar.

Ejemplo: "La torre Eiffel está en París". Puesto que, señala Juan, "el sitio no pertenece a la torre Eiffel, es decir que no es su cualidad, no es algo de la torre Eiffel, es algo exterior (...)".

De este modo la regla de localización es asimilada a la regla de inherencia. Es interesante señalar que, en la justificación de las frases que produjo en el discurso espontáneo de 1979, Juan asimila la localización a la regla "permanencia/cambio": allí sostiene que para situar lo que puede cambiar de lugar hay que emplear *estar*; para situar lo que no puede cambiar, habría que emplear *ser*.

*Otros ejemplos considerados*

En diversas ocasiones los estudiantes consideran la regla "permanencia/cambio". Esteban dice que el empleo de *ser* y de *estar* depende del "carácter definitivo o no de la acción o el estado" sin percibir la contradicción entre su afirmación y la variante (b). Se consideran varios ejemplos:

"El cielo es de aire"

"El cielo está gris" (puesto que se trata de un estado que puede cambiar).

"Está sentado" (puesto que puede cambiar: se puede poner de pie).

En otros momentos de la discusión, y siempre teniendo presente la regla "permanencia/cambio", consideran diversos adjetivos: "loco", "enfermo", "pobre", "rico". Tratan de ver si es posible cambiar el sentido de la frase empleando los dos verbos. Los estudiantes perciben la diferencia sin llegar a poderla precisar. Al analizar el adjetivo "inestable" tratan de aplicarlo a la to-

rre de la Défense. Llegan a la conclusión de que hay que emplear *estar* porque la torre se encuentra "en un sitio inestable": la inestabilidad se percibe como una idea próxima a la noción de cambio.

### *B - Segundo criterio*

Los estudiantes exponen este segundo criterio como otra manera de presentar la regla "permanencia/cambio". Podemos señalar dos variantes:

#### *a) Regla certeza/duda*

"Si decimos 'seguro', si empleamos el hecho seguro, empleamos *ser*..." (Juan) *Estar*, en cambio, "permite un dudo".

#### *b) Regla pregunta/respuesta*

"Cuando hay una pregunta pienso que podemos emplear *estar*, y para la respuesta *ser*" (Juan).

Para Juan la pregunta es una manera de expresar que no se está seguro, que se tiene una duda. La respuesta, por el contrario, traduce la ausencia de duda.

Este segundo criterio reaparece en dos oportunidades, en el curso de la discusión y en las dos a propósito del análisis del adjetivo "seguro". Al igual de lo que sucedía en la primera explicitación, todos los estudiantes consideran aquí la idea de certeza como próxima a la idea de permanencia. Esta asimilación entre certeza y permanencia, por una parte, y entre duda y cambio, por la otra, provoca una discusión bastante confusa. Citemos un ejemplo del tipo de contradicciones que aparecen en este contexto: Juan afirma que hay que decir "es una duda" porque se trata de una "constatación"<sup>9</sup> y, un poco más adelante, sostiene que la forma correcta es "está una duda" porque cuando hay una duda hay que emplear *estar*.

---

<sup>9</sup> Para decirlo con las palabras de Esteban: "Porque estoy seguro que se trata de una duda".

---

## ANÁLISIS DE LAS EXPLICITACIONES METALINGÜÍSTICAS

### Los criterios

Hemos encontrado dos criterios diferentes en la formulación de las reglas propuestas para explicar el empleo de los verbos *ser* y *estar*. Estos dos criterios responden a dos enfoques diferentes en la manera de considerar una lengua.

El primer criterio es un criterio "objetivo". Los estudiantes conciben a los dos verbos como signos que refieren a una realidad objetiva. Son elementos simbólicos <sup>10</sup> que hacen referencia a lo que cambia (*estar*) y a lo que no cambia (*ser*) en la realidad exterior al locutor. Señalemos que para los estudiantes esta interpretación corresponde a la totalidad de los empleos de *ser* y *estar*, y muy particularmente a su función atributiva.

El segundo criterio es de naturaleza subjetiva. Por ejemplo, el estudiante piensa que debe emplearse *ser* cuando el locutor está seguro de lo que está diciendo y que debe emplearse *estar*, cuando expresa una duda. En este caso se conciben los dos verbos como elementos "indiciéis" <sup>11</sup> que indicarían "la actitud (subjetiva) del locutor frente al enunciado que profiere" <sup>12</sup>. *Ser* y *estar* se transforman así en verbos de actitud. Pero, a diferencia de estos últimos que indican la actitud del locutor con respecto a la proposición que sigue, *ser* y *estar* formarían parte integrante de la frase.

El primer criterio correspondería a un análisis de la estructura semántica del enunciado; el segundo a la enunciación

Los dos criterios aparecen en las dos explicitaciones formulados de manera casi idéntica. Los estudiantes parten del primero (regla "permanencia/cambio") para pasar al segundo (regla "certeza/duda") sin tener concien-

---

<sup>10</sup> Cfo Todorov, T. (1970:7)

<sup>11</sup> Cf. Todorov, T. (1970:7)

<sup>12</sup> Benveniste, E. (1979:264)

<sup>13</sup> En lo que sigue hablaremos de "criterio semántico" y de "criterio enunciativo".

cía de que con este desplazamiento se opera un cambio conceptual importante. Prueba de ello es que existen casos en que ambos criterios son invocados simultáneamente para explicitar un empleo de *ser* o de *estar*. Dos ejemplos servirán de ilustración:

(i) "... decimos 'estar' porque no es una seguridad y puede cambiar y ... entonces como tiene una duda... hay que emplear *estar*". (Juan: 1ra. explicitación).

(ii) "Aquí es el sitio. Como es una pregunta y además no está seguro que estaba en una escuela... (...) decimos *está* (porque) no va a cambiar de lugar, ..." (Juan: justificación de frases del discurso espontáneo de 1979).

#### *Las reglas*

Todos los estudiantes consultados en las dos explicitaciones metalingüísticas tienen la misma actitud y tratan de formular una regla única que les permita dar cuenta de *todos* los empleos de los dos verbos 14. Dos puntos deben señalarse al respecto:

(i) Las diferentes funciones de *ser* y de *estar*, tal como aparecen en los ejemplos analizados, obligan a los estudiantes (sin que, sin embargo, lleguen a tener conciencia de ello) a modificar constantemente su formulación de las reglas por medio de lo que hemos llamado "desplazamientos conceptuales".

(ii) Los estudiantes no son tampoco conscientes de las contradicciones que aparecen, por una parte, entre las diferentes reglas que formulan y, por la otra, entre estas mismas reglas y los ejemplos analizados.

Las reglas explicitadas aparecen entonces como "hipótesis" que, sin embargo, no son jamás puestas a prueba. Los ejemplos no son más que ilustraciones acrílicas y las variantes son sólo ajustes que no invalidan las versiones precedentes.

Diferentes variantes pueden citarse simultáneamente pues la yuxtaposición se percibe como una redundancia que trata de hacer más "clara" la explicación. Las re-

<sup>14</sup> Cf., sobre este tema, B. Py (1980:77).

glas son entonces para los estudiantes una fórmula que pretenden infalible, una especie de receta de carácter puntual.

En las dos explicitaciones el proceso de justificación, en sus líneas generales, es el mismo: la regla "permanencia/cambio" constituye el punto de partida de los "desplazamientos conceptuales"; los ejemplos se representan de manera tal que confirman esta regla supuestamente única.

Para terminar esta sección, nos ocuparemos de las relaciones entre las reglas y las categorías <sup>15</sup> por una parte, y entre las reglas y las hipótesis implícitas de los estudiantes, por la otra.

(i) Relación reglas/categorías: El análisis de las reglas nos muestra que los estudiantes en su discurso metalingüístico no reconocen ni la función ni la especificidad de las diferentes categorías de los dos verbos. Reconocimiento que, recordémoslo, se constituye progresivamente en el sistema implícito gracias a un proceso en donde las contradicciones entre las hipótesis de los dos microsistemas juegan el rol de elemento dinámico.

Sin embargo, podemos preguntarnos hasta qué punto en la segunda explicitación las variantes (b) y (c) del primer criterio así como la insistencia en justificar el empleo de *ser.* para los "hechos reales" <sup>16</sup> no son reglas inspiradas por la necesidad de dar cuenta de ciertas categorías en el empleo de los dos verbos. Así, los pares "cosa/acción", "tangible/no tangible", "realidad/irrealidad" habrían sido propuestos para explicar el empleo exclusivo de *ser.* en la *atribución* con participio pasado, en el *aspecto* con participio pasado y en el *aspecto* con gerundio <sup>17</sup> Pero las reglas fueron formuladas en cada

---

<sup>15</sup> Ver el cuadro analítico en nuestro trabajo de 1980.

<sup>16</sup> En la justificación de las frases del discurso espontáneo grabado en 1979.

<sup>17</sup> No hay un solo ejemplo presentado por los estudiantes del *aspecto* con gerundio. Sin embargo, la "hipótesis gramatical" correspondiente a esta categoría aparece muy temprano en el sistema implícito de los estudiantes.

oportunidad como si se tratara de la única explicación posible para cada verbo, lo que está lejos de ser el caso, aún cuando consideremos sólo los ejemplos de los estudiantes. Por lo tanto, estos últimos no llegan a percibir tampoco la especificidad de las tres categorías en cuestión.

(ii) Relación reglas/hipótesis implícitas de los estudiantes: Las reglas formuladas por los estudiantes tratan de explicitar la diferencia entre *ser* y *estar* cuando se encuentran en oposición (la misma frase acepta ya sea uno ya sea el otro de los dos verbos, con cambio de sentido). Ahora bien, esta posibilidad no ha sido utilizada en los discursos espontáneos grabados<sup>18</sup>. Esto hace pensar que el aspecto que ha interesado más a los estudiantes no ha sido todavía adquirido (sistema implícito) a pesar del largo periodo de formación.

Por otra parte, en las dos explicitaciones no hay ningún índice que permita reconocer una cierta percepción consciente de la "hipótesis de la oposición morfológica" y, en consecuencia, del proceso de construcción del sistema implícito.

#### *Los ejemplos analizados*

De la misma manera que las reglas, los ejemplos propuestos muestran que no hay un reconocimiento metalingüístico de las categorías. Sin embargo, éstas son reconocidas implícitamente en el discurso espontáneo.

Podemos constatar que los ejemplos analizados no presentan más que una parte de las categorías empleadas corrientemente en las grabaciones que han precedido cada sesión de explicitación. Podemos preguntarnos entonces si estos ejemplos no corresponden a la totalidad de empleos conscientemente reconocidos de los dos verbos.

En la primera explicitación, la casi totalidad de los ejemplos pertenece a dos categorías: la *atribución* con adjetivo (10 ejemplos) y el *aspecto* con participio pasado (5 ejemplos). Pero como esta última categoría es

---

<sup>18</sup> EL análisis de este fenómeno se encuentra en el capítulo siguiente (Los ejemplos analizados).

probablemente asimilada por los estudiantes a la *atribución* con participio pasado <sup>19</sup>, podemos pensar que todas las frases consideradas se perciben como ejemplos de la *atribución* (15 frases sobre 17, de las cuales 11 fueron propuestas o analizadas por Juan). Ahora bien, en las grabaciones del discurso espontáneo de Juan que han precedido esta explicitación (corpus 76/77) encontramos que la *atribución*, aun cuando sea la categoría a la que pertenece el número más elevado de casos, no representa más que, aproximadamente, un tercio del total de las producciones.

<u>Comparación entre el número de frases (por categorías de ser y de estar) producidas por Juan en el discurso espontáneo de 1976/77 y el número de ejemplos considerados en la primera explicitación.</u>		
<u>Categorías</u>	<u>Casos de ser y de estar en el discurso espontáneo (76/77)</u>	<u>Ejemplos con si derados en la primera explicitación.</u>
<i>Atribución</i>		
Ser/estar + adjetivo	16	10
Estar 4- sintagma preposicional	1	-
<i>Relaciones</i>		
Especificación	11	-
Destinatario	1	-
Identificación	7	1
<i>Aspecto</i>		
Completud (estar + participio pasado)	1	5
<i>Ser y estar, verbos con sentido propio</i>		
Existencia	5	1
Localización	4	-
Localización institucional	1	-

<sup>19</sup> Cf. Giacobbe-Lucas (1980).

Es probable que durante la primera explicitación metalingüística nuestro estudiante haya percibido solo una parte de las categorías que podía emplear, y que haya podido reconocer únicamente la categoría más utilizada (la atribución) <sup>20</sup>. Esta hipótesis no es, sin embargo, com-

<u>Comparación entre el número de frases (por categorías de ser y de estar) producidas por Juan en el discurso de 1979 y el número de ejemplos considerados en la segunda explicitación.</u>		
<u>Categorías</u>	<u>Casos de ser y de estar en el discurso espontáneo (1979)</u>	<u>Ejemplos considerados en la segunda explicitación</u>
<u>Atribución</u>		
Ser/estar + adjetivo	6	7
Estar + participio-pasado	7	3
Otras	7	-
<u>Relaciones</u>		
Especificación	23	6
Otras	2	2
<u>Aspecto</u>		
Completud (estar + participio pasado)	1	7
Incompletud (estar + gerundio)	12	-
<u>Ser y estar, verbos con sentido propio:</u>		
Localización	11	1
Otras	9	-

<sup>20</sup> Señalemos que observamos la misma tendencia en los otros estudiantes.



---

pletamente convincente puesto que entre las categorías dejadas de lado en los ejemplos se encuentra la *especificación*. En las grabaciones de los años 76/77 esta última categoría presenta un número elevado de casos en todos los estudiantes (Juan: 11 casos, todos correctos).

La misma tendencia se observa en la segunda explicitación, aun cuando los ejemplos considerados corresponden a un número más elevado de categorías (Juan propuso o analizó casi la totalidad de estos ejemplos).

El cuadro anterior permite comprobar:

(i) Que los ejemplos más numerosos en la segunda explicitación pertenecen, una vez más, a las categorías de la *atribución*.

(ii) Que, en relación con la primera explicitación, aparecen ejemplos que pertenecen a nuevas categorías, la *especificación* entre ellas.

(iii) Que, como sucedía en la primera explicitación, la relación entre los ejemplos y los casos producidos en el discurso espontáneo grabado en el periodo precedente a la sesión (el de 1979 para esta segunda explicitación) no es directa: la *atribución* en primer lugar y la *especificación* están representadas en las dos situaciones (discurso espontáneo y explicitación). Ahora bien, el *aspecto* con gerundio (incompletud) que, como lo habíamos señalado, es una categoría que se constituye relativamente rápido en el sistema implícito según la hipótesis gramatical, no aparece en la explicitación a pesar que señalamos 12 casos en el discurso espontáneo.

Otro punto interesante referido a los ejemplos es la relación de éstos últimos con la imagen de la oposición entre *ser* y *estar* que tienen los estudiantes. En las explicitaciones metalingüísticas la mayor parte de los ejemplos aparecen como casos de la oposición semántica en sentido estricto. Por el contrario, en todas las grabaciones consideradas del discurso espontáneo de Juan -y lo mismo sucede con los otros estudiantes- no hemos podido encontrar un sólo caso en donde se podría señalar un

cambio de sentido debido a la elección del verbo. Así, en las grabaciones de los años 76/77 el verbo *estar* aparece en la *atribución* sólo una vez, en el enunciado "está, está pequeña". La repetición del verbo podría hacer nos pensar que Juan está tratando de controlar conscientemente su discurso en función de la regla "permanencia/cambio". Pero esta eventualidad sería contradictoria con lo que afirma en la primera explicitación. Entonces había dicho que "joven" (adjetivo que en este caso equivale a "pequeña", puesto que se aplica a un periodo de la vida) debe emplearse con *ser*: para Juan, aun cuando la juventud pase (regla "permanencia/cambio") "por el momento queda joven".

Con todos los otros adjetivos que aparecen en su discurso espontáneo emplea el verbo *ser*: "especial", "general", "importante", "posible", "necesario", "seguro", "normal", "diferente" y "fuerte".

Vemos entonces que Juan ha empleado siempre *ser*, aún con adjetivos que expresan conceptos opuestos, y esto podría considerarse en contradicción con sus análisis explícitos: por ejemplo, aplicando la regla "certeza/duda" Juan debería admitir que "seguro" exige *ser* y que, por el contrario, "posible" exige *estar*. Pero Juan emplea (correctamente, por otra parte) *ser* en los dos casos. Un razonamiento similar podría hacerse en los numerosos casos en los que comienza una frase diciendo "yo pienso...", lo que equivale a expresar una cierta duda.

Este tipo de comentario podría formularse también a propósito de las otras oposiciones que aparecen en su discurso espontáneo de 1976/77 (aún cuando no las mencione en la explicitación): "especial/general", "importante para algunas personas/muy importante (para todos)", "diferente/normal".

Estas consideraciones son válidas, en sus líneas generales, para la segunda explicitación.

---

### La oposición

Hemos diferenciado en el cuadro analítico las categorías en donde hay oposición entre *ser* y *estar* de las categorías en donde esta oposición no existe. Hemos señalado además, en el análisis del sistema implícito, como esta distinción ha jugado un rol en la constitución de los sistemas intermediarios. Ahora bien, no hay reconocimiento neto de esta diferencia entre categorías en el discurso metalingüístico de los estudiantes que, en general, consideran que los dos verbos constituyen una única oposición <sup>21</sup>. Una sola regla será entonces utilizada para explicar esta supuesta oposición única. En consecuencia, para los estudiantes, la misma razón debe explicar la diferencia de sentido entre "es enfermo" y "está enfermo" por una parte y el empleo exclusivo de *estar* en la frase "está muerto", por la otra.

La confusión permanente de categorías en el discurso metalingüístico de los estudiantes, que ya hemos señalado, aparece así directamente ligada a esta concepción de la oposición única.

Podríamos encontrar también el origen de otra confusión en la idea de esta oposición única entre *ser* y *estar*. Los estudiantes conciben a veces a los dos verbos como dos conceptos opuestos. La regla que ellos enuncian daría la significación de esta oposición de la misma manera que una regla semántica da la significación de un adjetivo. Los estudiantes piensan que dos adjetivos con sentido opuesto deben emplearse uno con *y* el otro con *estar* y que, en última instancia, podríamos "reemplazar" los adjetivos por los verbos conservando el sentido de la oposición.

Los estudiantes van transformando así la dicotomía inicial a medida que introducen nuevas oposiciones. Es el caso, por ejemplo, del par "estable/inestable". Para

---

<sup>21</sup> La idea de una oposición única deriva probablemente de su puesta en relación con el verbo francés *être*. Cf. B. Py (1980)

Juan, cuando hablamos de la torre de la Défense, debemos emplear "sin ninguna duda" *estar* puesto que está en "un sitio inestable". De esta manera ha asimilado la significación del adjetivo a la idea de cambio (en el espacio, no en el tiempo, como sucedía en la primera formulación de la regla). Pero cuando analiza el adjetivo opuesto ("estable") parece desorientado y justifica la frase "El Louvre (que es un edificio "estable") *está* en París" por medio de la regla de la "localización".

El caso más interesante de esta confusión es sin duda el "desplazamiento" hacia el segundo criterio gracias a la asimilación de la oposición "certeza/duda" a la oposición "permanencia/cambio". "Afirmar" aparece así como el resultado de una convicción, de una certeza y, en consecuencia, como algo "estable", que no cambia. "Dudar" supone una fluctuación, una inestabilidad en la opinión y por consiguiente un cambio. Por otra parte se considera también a "afirmar" en oposición con "preguntar". Los estudiantes podrán decir así que una afirmación exige *ser* y que, por el contrario, una duda exige *estar*. Un razonamiento similar los llevará a decir que en las preguntas hay que emplear *estar* (si preguntamos es porque no estamos seguros) y que en las respuestas utilizaremos *ser*.

*El control consciente.*

Durante el largo y complejo proceso de construcción del sistema implícito, los estudiantes experimentan un sentimiento permanente de inestabilidad en sus propias producciones.

Al comienzo de nuestro estudio prestamos particular atención a este hecho. Así, nuestra primera hipótesis de trabajo sostenía que los estudiantes elegían al azar entre los dos verbos (en el discurso espontáneo). Ahora podemos ver que si esta hipótesis hubiera tenido sentido, lo hubiese tenido en relación al control consciente <sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> a propósito del rol del control consciente en la adquisición, cf. Krashen (1977).

---

Los estudiantes consideran (sin razón, lo hemos visto para el caso que nos ocupa) la posibilidad de controlar conscientemente sus producciones como una solución para las dificultades de la adquisición. Incluso llegan a pensar que es la única manera de hablar correctamente.

Sin embargo, hemos visto como el sistema implícito se ha desarrollado sin que, paralelamente, pudiera constituirse un sistema de control consciente. El análisis del ejercicio (completar frases) <sup>23</sup> nos muestra que cuando existe la posibilidad de controlar conscientemente las producciones, los errores en la elección de los dos verbos y en la concordancia de tiempo y persona son más importantes que en el discurso espontáneo (en donde podemos suponer que las posibilidades de control consciente disminuyen).

Podemos señalar también (en los análisis del discurso espontáneo y en las explicitaciones) diversos índices que muestran los casos en que el estudiante trata de aplicar una regla explícita y no puede llegar a tomar una decisión. En consecuencia, se ve obligado a recurrir a su sistema implícito para resolver el problema.

Un ejemplo de lo que acabamos de decir se encuentra en un momento del discurso espontáneo de 1979. Juan dice;

"¿No era una campana?... (¿estaba o era? ...¡ah! ... ¡un dudo!) ...

¿No era una campana para anunciar el fuego?"

Hay aquí una tentativa de controlar conscientemente una frase ya emitida. Se trata de un caso de la categoría "especificación" que, como lo hemos visto, se organiza muy rápido según la hipótesis gramatical. Hemos observado que Juan ha producido, en la grabación de 1979, 23 casos de esta categoría, y en las grabaciones de los años 1976/77, 11 casos; todos ellos correctos. Sin embargo, Juan duda cuando la elección entre los dos verbos se hace

---

<sup>23</sup> No presentaremos aquí el análisis de este ejercicio.

consciente. La última frase de la cita nos autoriza a pensar que Juan vuelve a su sistema implícito, lo que le permite continuar construyendo correctamente este tipo de frases sin vacilaciones.

En la segunda explicitación se produce la misma situación cuando los estudiantes analizan la frase "es/está una duda". Llegan a la conclusión -contrariamente a lo que dicen las reglas que ellos mismos han propuesto- que la forma correcta es "es una duda", porque "suena mejor". Es decir, recurriendo al sistema implícito. "Suena mejor" es, en este caso una expresión metalingüística que supone la comparación entre la hipótesis inconsciente y la hipótesis consciente. Es también, en cierta medida, una toma de conciencia de la independencia del sistema implícito. Toma de conciencia bastante relativa, sin duda, puesto que no lleva a los estudiantes a rever sus hipótesis explícitas.

#### *Los razonamientos metalingüísticos de los estudiantes*

Al invitar a los estudiantes a discutir y justificar los empleos de los verbos *ser* y *estar*, hemos provocado en ellos una compleja actividad metalingüística. Sin embargo, no se logró el objetivo propuesto: los estudiantes no pudieron construir un sistema que fuera a la vez explicativo y que permitiera ejercer un control consciente de sus producciones. Pero las condiciones en las que este fracaso se produjo no son menos significativas desde el punto de vista psicolingüístico.

Los razonamientos de los estudiantes se organizaron alrededor de lo que hemos llamado "desplazamientos conceptuales". Podemos considerar a estos últimos como razonamientos por analogía por medio de los cuales los estudiantes trataron de aproximarse al significado de la diferenciación entre *ser* y *estar*, tomando como punto de partida la oposición "permanencia/cambio" y poniéndola en relación con otras oposiciones más o menos familiares a su pensamiento.

Al hacer esto los estudiantes se encontraron frente a una serie de problemas lingüísticos, que abordaron de mane-

---

ra intuitiva y casi siempre sin percibirlos como tales <sup>24</sup>. Dos ejemplos nos servirán como ilustración, (i) Hemos señalado ya como, al pasar del "criterio semántico" al "criterio enunciativo", la atención de los estudiantes se desplazó de los elementos objetivos a los elementos subjetivos (modalidades) de la lengua. En un momento de la primera explicitación, Miguel afirma que la diferencia entre *ser* y *estar* es "un problema de uso más que un problema de reglas", lo que es, en cierta medida, una toma de conciencia del rol de la enunciación. Pero en general esta toma de conciencia es rara, lo que no debe asombrarnos puesto que no disponen de las categorías metalingüísticas que les permitirían hacerlo.

Los estudiantes hacen así, sin darse cuenta, una especie de teoría de la enunciación. Pero confunden este enfoque con lo que ya podían hacer de una manera más o menos consciente: el análisis semántico. Con el "criterio enunciativo", tal como ellos lo presentaron, los estudiantes no podían llegar a la explicación buscada, puesto que la diferencia entre *ser* y *estar* no depende de las modalidades. Ahora bien, lo que es interesante señalar aquí es que la búsqueda de la "significación" de los dos verbos condujo a los estudiantes a considerar la lengua desde el doble punto de vista de su estructura y de su apropiación por el que la emplea.

(ii) Encontramos un fenómeno similar en la discusión sobre la división del tiempo en periodos que tuvo lugar durante la primera explicitación. Hay allí un intento de descubrir a través de la noción semántica del tiempo una distinción que no llegan sin embargo a conceptualizar.

En un momento de la discusión, Juan y Miguel dicen que es en "la noción de tiempo se encuentra la dificultad". Esta "dificultad" <sup>25</sup>, en nuestra opinión, se debe a

---

<sup>24</sup> Hay que tener en cuenta que ninguno de ellos continuó sus estudios de gramática más allá del bachillerato.

<sup>25</sup> Hemos encontrado esta misma dificultad, dicho sea de paso, cuando hemos pedido a hispanohablantes nativos que expliciten la diferencia entre *ser* y *estar*.

la imposibilidad que tienen nuestros estudiantes de distinguir claramente los valores del aspecto. Sin embargo podemos pensar que al formular la regla "pasado/futuro" (cf. p. 7) lo que han querido expresar - empleando, desde luego, una terminología que no es la apropiada- es la necesidad de introducir una distinción aspectual para explicar la diferenciación entre *ser* y *estar*. El no haber percibido la contradicción entre la formulación de la regla (*ser* para el pasado; *estar* para el futuro) y el empleo de los dos verbos en todos los tiempos verbales (incluido el presente) sería así un índice de que al enunciar esta regla los estudiantes no razonaban en términos de cronología.

La misma tendencia aparece igualmente en el empleo de ciertas expresiones que se repiten a lo largo de la discusión: "tiene una evolución", "continúa todo el tiempo", "sin terminar", "quedar", etc.

Son, por lo tanto, estos "desplazamientos" y estas intuiciones los que muestran que la actividad metalingüística de los estudiantes es también un proceso cognitivo, y por lo tanto hipotético, de exploración de la lengua en el curso de adquisición.

Queda, sin embargo, un problema planteado: determinar las razones que han impedido la constitución de un sistema de reglas que dé cuenta de los ejemplos producidos. Trataremos de esbozar una respuesta en la conclusión.

## CONCLUSION

En el curso de nuestro análisis del discurso metalingüístico de los estudiantes han aparecido diversos fenómenos. Cada uno de ellos puede servir como índice para apreciar la divergencia entre los conocimientos explícitos y el sistema implícito. Entre todos estos fenómenos, señalemos los que nos parecen más significativos:

- el carácter "no sistemático" del conjunto de enunciados;
- la manera "no hipotética" de considerar las reglas,



- 
- el número limitado de categorías representadas por los ejemplos elegidos;
  - la imposibilidad de ejercer un control consciente;
  - la ausencia de desarrollo de la metalengua entre las dos sesiones de explicitación metalingüística.

El primero de ellos se refiere a la estructura de la metalengua; los otros, a la manera en la que se ha - construido la metalengua.

Intentaremos explicar estos fenómenos por medio de dos hipótesis.

1a. *hipótesis. La manera "no hipotética" de considerar las reglas: sus consecuencias.*

Según la primera de nuestras hipótesis, todos los aspectos que acabamos de enumerar podrían derivarse, en última instancia, del hecho de que las reglas no son propuestas de manera hipotética. Esto último se manifiesta de dos maneras: por la formulación imprecisa de las reglas y por que los estudiantes no llegan nunca a aceptar su invalidación por los ejemplos que las contradicen.

(i) Como sus hipótesis no son invalidables, los estudiantes, no pueden reconocer las frecuentes contradicciones que aparecen en sus razonamientos. La posibilidad de que un *sistema* comience a constituirse, aún a través de varios microsistemas contradictorios, está, por esta razón, excluida. Las relaciones entre diversos enunciados de la metalengua de los estudiantes, dependen así, más de los "desplazamientos conceptuales" que de un proceso de organización deductiva.

(ii) El *número limitado de categorías* representadas en los ejemplos sería también una consecuencia del hecho de que las reglas no son consideradas por los estudiantes como hipótesis. Hemos comprobado en efecto, que estos últimos buscan siempre ejemplos para confirmar reglas cuya corrección ya ha sido aceptada. De esta manera, las reglas funcionarían como "filtros" para la selección de los ejemplos

y los estudiantes sólo podrían percibir sus propios empleos de los dos verbos a partir de las determinaciones hechas por las reglas (recordemos que ellas postulan la oposición estricta). Esto explicaría el gran número de ejemplos de la *atribución* (en donde es posible encontrar la oposición) y el olvido de otras categorías como la *incompietud* (donde no hay oposición). En este último caso, el empleo exclusivo de *estar* adquiere muy pronto y la ausencia de ejemplos en las dos explicitaciones podría, entonces, hacernos pensar que los estudiantes ni siquiera llegan a percibirlo como uno de los empleos del verbo *estar*.

La categoría que hemos llamado "*especificación*" presenta también un aspecto interesante si la consideramos desde este punto de vista. Muy empleada en las grabaciones del discurso espontáneo, no encontramos, sin embargo, un solo ejemplo en la primera explicitación: esto concuerda con las consideraciones precedentes puesto que el empleo de *ser* es la única forma admitida. En la segunda explicitación aparecen varios ejemplos que pertenecen a esta categoría. El análisis de estos ejemplos muestra que los estudiantes la consideran en oposición con la *atribución* con adjetivo: Pedro, por ejemplo, dice que es diferente decir "X es un enfermo" y "X está enfermo". Hemos encontrado también un caso en el que Juan vacilaba entre los dos verbos en un intento de controlar conscientemente una frase que correspondía a la *especificación* (cf. p. 22). Todos estos hechos nos permiten suponer que, en la segunda explicitación los estudiantes consideran esta categoría de una manera ambigua: emplean solamente el verbo *ser* en su discurso espontáneo (sistema implícito), lo que significa el reconocimiento de su especificidad. Pero, conscientemente, la consideran como un caso de la *atribución*: aceptan por lo tanto la posibilidad de emplear los dos verbos. Esta contradicción entre el sistema implícito y los análisis metalingüísticos, entre el empleo y la regla formulada, explicaría por qué los ejemplos pertenecientes a esta categoría aparecen siempre de manera conflictiva en la segunda explicitación. Conflicto que, como lo hemos mostrado, no conduce sin embargo a la revisión de la regla.

(iii) En cuanto al *control consciente*, estas últimas con-

---

sideraciones muestran como es imposible que sea ejercido por reglas cuya aceptación acrítica impide a los estudiantes reconocer su verdadero alcance.

(iv) Podemos comprender también por qué la *metalengua de los estudiantes no ha evolucionado* en el periodo considerado. Una vez que han propuesto reglas que suponen correctas, los estudiantes no ven ninguna razón para pensar que existan ejemplos que puedan invalidarlas. La metalengua de los estudiantes no evoluciona; gira siempre alrededor de las mismas ideas a pesar de sus esfuerzos para comprender una realidad lingüística que se les escapa.

2a. *hipótesis. El origen de las reglas formuladas por los estudiantes.*

Nuestra segunda hipótesis trata de explicitar por qué los estudiantes no han presentado sus reglas de manera hipotética.

Uno de los rasgos más notables de las dos explicitaciones es que todos los estudiantes formulan o aceptan prácticamente las mismas reglas. Este fenómeno nos ha llevado a preguntarnos sobre el origen de los conocimientos explícitos referidos a *ser* y *estar*. Para hacerlo, tenemos que dejar de lado dos explicaciones:

(i) En nuestro trabajo precedente habíamos descartado la ilusión inductivista de los métodos audiovisuales como una manera de explicar el origen de los microsistemas intermedios. Aquí también debemos renunciar a explicar el origen de las reglas por un razonamiento inductivo que los estudiantes realizarían a partir de sus propias producciones. Hemos observado que las reglas propuestas hacen referencia a un fenómeno que el discurso espontáneo de los estudiantes no tiene en cuenta (la oposición estricta) y que, por otra parte, estos últimos no consideraron explícitamente ciertas categorías muy frecuentemente empleadas en sus grabaciones.

(ii) La segunda eventualidad que debemos excluir es la hipótesis de un "sistema previo" (dejando de lado, evidentemente, la hipótesis inmediata que pone en relación al verbo *être* con *ser* y *estar* tomados en conjunto). No hay, en efecto, ningún índice que nos haga pensar que los estudiantes puedan encontrar en su metalengua de L1 las referencias que les permitan comprender la diferencia entre *ser* y *estar* <sup>27</sup>.

En nuestra opinión los estudiantes toman como punto de partida para sus razonamientos metalingüísticos una idea "recibida", "aprendida". Esta idea (que hemos llamado la regla "permanencia/cambio" es tal vez la formulación más simplificada y más difundida de la diferenciación entre *ser* y *estar*.

Hemos llegado al punto que nos interesa: por su origen exterior a todo sistema y por su carácter de fórmula aprendida, la regla "permanencia/cambio" (y con ella todas las modificaciones y adaptaciones que introducen los estudiantes) no puede constituirse como una verdadera hipótesis: es decir, un enunciado propuesto con el fin de ser confirmado o invalidado. Por esta razón es considerada como una verdad incuestionable.

Las reglas propuestas no son entonces puntos de partida en la exploración de ciertas propiedades de la lengua. Son, y desde el comienzo mismo de cada explicitación, un "punto de llegada" gracias al cual los estudiantes se imaginan poder explicar y controlar sus propios empleos de los dos verbos.

---

<sup>26</sup> J. Arditty y M. Mittner (1980) han señalado con toda pertinencia que el "sistema previo" "se manifieste aussi bien dans les activités inconscientes que conscientes, et déborde ainsi le domaine métalinguistique" (p.8).

<sup>27</sup> Las tentativas para poner en relación (gracias a los "desplazamientos conceptuales") *ser* y *estar* con oposiciones más o menos claras podría considerarse como una búsqueda (infructuosa) de un "sistema previo" en L1.

---

El carácter exterior de la idea principal que ha sostenido toda la actividad metalingüística de los estudiantes y el hecho de que ella no esté deducida de un marco hipotético) previo, explicarían los rasgos más importantes de los conocimientos explícitos de los estudiantes y la distancia observada entre estos conocimientos y el sistema implícito. De esta manera, el concepto de "sistema previo" nos permite una vez más encontrar una explicación a un fenómeno relativo a la adquisición -en sentido amplio- de una lengua segunda. Recordemos que en el caso del sistema implícito, la existencia de un sistema previo ha permitido que se originara un proceso, también sistemático, de elaboración y refutación de las hipótesis de la interlengua.

#### *Algunas observaciones terminológicas*

No podemos hablar (para el caso que nos ocupa) de un "sistema explícito" como lo hemos hecho de un "sistema implícito". Lo que hemos encontrado es un cierto conocimiento (en el sentido de un saber que es posible explicitar verbalmente), adquirido y desarrollado de la manera expuesta y que en ciertos casos los estudiantes utilizan con la intención de controlar sus producciones.

Por otra parte (y esta observación tiene un alcance mayor que la precedente) no nos parece totalmente apropiado hablar de "conocimientos implícitos", sobre todo cuando se trata de un sistema que no es consciente para el sujeto que lo construye y al cual tenemos solamente acceso gracias a la reconstrucción hipotética del investigador.

Finalmente, en el curso de nuestro trabajo hemos podido descubrir en nuestros estudiantes dos tipos de actividades congnotivas que debemos diferenciar conceptualmente:

- una actividad que no es consciente, implícita, que consiste en la construcción de un sistema de hipótesis que permiten el empleo de las diferentes formas de los verbos *ser* y *estar*.

- una actividad consciente, explicitada verbalmente, que consiste en la formulación de reglas para explicar y controlar el empleo de los verbos *ser* y *estar*.

La actividad consciente puede llamarse, sin gran vacilación, "metalingüística". Tal vez nos sea permitido de actividad "epilingüística"<sup>28</sup> cuando nos refiramos a la actividad que no es consciente.

Evidentemente, también existe una actividad propiamente lingüística que consiste en la producción de un discurso en castellano y que sin duda debe diferenciarse de las dos actividades mencionadas más arriba.

<sup>28</sup> Sobre el concepto de "activité épilinguistique" Cf. Culioli, A (1975/76: 18 y 1979:205)

## BIBLIOGRAFIA

- AROITTY, J. MITTNER, M., "Presentation générale", *Encrages* Numéro spécial, Acquisition d'une langue étrangère. Paris, Université de Paris VIII - Vincennes à Saint-Denis, Automne 1980.
- BENVENISTE, E., (1979): *Problèmes de linguistique: générale* Paris, Gallimard.
- CULIOLI, A., (1975-76): *Recherche en linguistique: théorie de opérations énonciatives*. Transcription du séminaire. de D.E.A.,D.R.L., Université de Paris VII.
- CULIOLI, A., (1979): Paris. "Why Teach How to Learn to - Teach what is Best Learnt Untaught". *Recherches à l'Ins-titut d'Anglais Charles V*, Université de Paris VII, 1.Linguistique, Paris, février 1979 PP. 199-210.
- GIACOBBE, J. LUCAS, M., (1980): "Quelques hypothèses sur le rapport langue maternelle-systèmes intermédiaires "a propos d'une étude: sur l'acquisition des verbes -- espagnols *ser* et *estar* par des adultes francophones", *Encrages* Numéro spécial, Acquisition d'une langue étrangère. Paris, Université de Paris VIII - Vincennes à Saint Denis, Automne 1980.
- KRASHEN, S. (1977): "The monitor model for adult second language performance", in: BURT, M., DULAY, H. -- FINOCCHIARO, M. (eds.) *Viewpoints on English as a Second language*. New York, Regents.
- PY, B., (1980): "Hétérogénéité et transgression dans le fonctionnement de l'interlangue", *Ecrages*, Numéro spécial, Acquisitions d'une langue étrangère. Paris, Université de Paris VIII - Vincennes à Saint-Denis, Automne 1980.
- TODOROV, T., (1970): "Problèmes de l'énonciation", *Langages*, 17: 3 - 11, Paris, Didier.