CUANDO CORREGIR APENAS SIRVE PARA NADA, CUANDO DAR REGLAS TAMPOCO

ALFONSO MARTÍNEZ BAZTÁN
CEGRI. Centro Granadí

«No por mucho madrugar amanece más temprano.»

(acervo popular)

«Hay más estrellas en el cielo de las que tus ojos pueden ver.»

(W. SHAKESPEARE)

1. EL APRENDIZAJE DE UNA INTERLENGUA (IL)

Muchos son ya los trabajos, artículos e investigaciones que a lo largo de los últimos diez años han tocado el tema de la adquisición de lenguas. No es momento este para enumerarlos con sus logros o fracasos (Nunan, 1987; Ellis, 1990; White, 1991, y Long, 1988), pero sí quisiera recordar un par de enfoques y alguna hipótesis ya bastante comprobada que sin duda van a cambiar en los próximos años el panorama de la enseñanza de lenguas para todos aquellos que —como dice Long— no se conviertan al dogma de cualquier gurú, eclecticismos siempre ambiguos o intransigencia pedagógica.

En Liceras (1993, pág. 39) se apunta que el estatuto de las ILs es parecido al de las lenguas naturales y como tal debe ser estudiado y respetado. Esta idea se relaciona directamente con Johnston (1987), para quien el aprendizaje de una lengua extranjera sigue reglas propias y diferentes a las que son útiles para los nativos; así mientras cosas aparentemente fáciles ya memorizadas y practicadas les son imposibles de procesar a los estudiantes, otras no tan sencillas se aprenderían sin problemas sin que este orden se relacione directamente con la claridad de nuestras descripciones ni con la complejidad que nosotros creamos encontrar en ellas. La descripción gramatical y morfológica tal y como se ha venido enseñando hasta ahora es pues, muchas veces ineficaz por improcesable a la hora de intentar producir —el estudiante extranjero— un discurso autónomo y no dirigido.

ASELE. Actas IV (1994). ALFONSO MARTÍNEZ BAZTÁN. Cuando corregir apenas sirve para nada, cua...
Centro Virtual Cervantes

Siguiendo estas ideas el aprendizaje, la enseñanza y los errores de las interlenguas (ILs) de nuestros estudiantes tendrán que tratarse de acuerdo con sus propias leyes y no sólo con las de la gramática descriptiva nativa de la lengua meta a la que pretendan acercarse.

Por otra parte, es obvio que no todo el mundo llega a aprender la lengua que se propone. La perfección es un sistema ideal que no podemos exigir a los sistemas nativos, reclamarla a los extranjeros es forzado. Además en la producción de los hablantes adultos de una L2 pueden coexistir opciones contradictorias (mezcla de diversos sistemas) de gramática universal (GU) que originan un sistema sin contradicciones ni necesidades de reestructuración pero que —de acuerdo con las leyes de la lengua meta— provoca errores constantes y fosilizados (Liceras, 1992, pág. 23). Así, llegar a dominar esa lengua meta puede ser —en muchas ocasiones— tarea imposible.

2. LA ENSEÑANZA DE UNA INTERLENGUA

Enseñar, mejor dicho ayudar a aprender, no es un proceso lineal, directo y válido desde posturas de descripción gramatical y morfológica. Hasta con buena voluntad se puede entorpecer el camino del estudiante si cuando pretendemos ayudarle no le damos ningún material útil para las necesidades de construcción de su interlengua en ese momento. Johnston (1988) dice claramente que los errores no desaparecen por corregirlos duramente si no van acompañados de una práctica comunicativa apropiada, y Ellis (1990, pág. 28.) que «las estructuras no se aprenden por el mero hecho de practicarlas, sino por ofrecer el material necesario para reemplazar los errores y construir un material lingüístico más óptimo». Si nos descuidamos podemos estar dando reglas que el estudiante nunca pueda poner en práctica aunque las haya ejecutado en ejercicios cerrados, con éxito en la clase. O corregirle con reglas desfasadas que ya haya desechado poner en práctica al elaborar el discurso.

Tres son los hallazgos —a mi juicio, relevantes— que nos deben llevar a replantear nuestra labor de profesor:

— La hipótesis de aprendibilidad de Pienemann y Johnston (1987), la distinción que éstos hacen entre *accuracy* y desarrollo de una lengua y el análisis de las restricciones sicológicas a que se somete el aprendizaje de las reglas gramaticales (ídem, 1988).
— Los estudios de la ventaja que sobre el aprendizaje parecen obtener los elementos marcados sobre los no marcados (Chomsky, 1981 y 1986).
— y las últimas investigaciones sobre selección de parámetros lingüísticos de GU (Liceras, 1993).

ASELE. Actas IV (1994). ALFONSO MARTÍNEZ BAZTÁN. Cuando corregir apenas sirve para nada, cua...
Centro Virtual Cervantes

A partir de ellos sabemos que el alumno, cuando está fuera de clase, recibe multitud de estímulos lingüísticos y los interpreta según sus necesidades y preferencias, y cuando está en clase los recibe o rechaza, los aprehende o espera a otros más acordes con sus necesidades (*intake*), dependiendo de restricciones sicológicas inalterables de las que no es consciente. Sabemos que los alumnos pueden aprender muchas reglas, pero que ponerlas en práctica ya es otra cosa. Y sabemos que no es suficiente —aunque sea necesario— describir la lengua meta y desentenderse de qué pueda pasar luego en la calle cuando el alumno se las tenga que ver sólo ante el mundo y no pueda acceder o poner en funcionamiento esas reglas que unos más fácil, otros más difícilmente hayan practicado y asimilado en el aula.

Pero que no podamos enseñar lengua como si fueran matemáticas tampoco significa que tengamos que dejar la profesión ni que ya podamos hacer cualquier cosa y que en el aula todo valga.

Está bien, hemos perdido el tradicional estatus del nativo que —orgulloso de su sabiduría— se instauraba con complacencia en el conservador papel del que sabe la verdad y la transmite; y es absurdo que queramos continuar siendo los jefes de un proceso que no nos pertenece y muchas veces en poco nos compromete: sus ILs. ¿Qué nos queda entonces a los profesionales? Unas cuantas certezas sobre lo que no sirve y lo que sí. Y mucho camino por recorrer: nuestro trabajo —reorientado hacia sus problemas en vez de hacia su memoria, centrado en sus necesidades y considerando como legítima su IL en vez de pretendiendo que aprenda a la perfección la nuestra— puede volver a ser su más activa guía y uno de sus mejores referentes: pero esta nueva situación no podemos pretenderla desde el papel clásico e ineficaz del profesor: tenemos que ganárnosla.

3. ALGUNAS EVIDENCIAS SOBRE EL APRENDIZAJE DE L2

Pienemann y Johnston (1988), Lightbown (1983), Ellis (1984), Schumann (1978) han demostrado que las secuencias de adquisición de una lengua no se ven alteradas por efecto de la instrucción y sólo se incrementan cuando se está en situación óptima para recibirlas; que sobreenseñar aquello para lo que no se está preparado todavía y forzar su adquisición es inútil y contraproducente y puede llevar —a lo sumo— a que el alumno aprenda en ejercicios de clase discursos imposibles de repetir fuera de ella y que con el tiempo se olvidan o destruyen para pasar a construir su propia interlengua, a «dejar de utilizar (y de aprender y practicar) estructuras propias de su estadio de adquisición, con lo que su desarrollo lingüístico se bloquea» (Picó, 1990) y a que generalice reglas

ASELE. Actas IV (1994). ALFONSO MARTÍNEZ BAZTÁN. Cuando corregir apenas sirve para nada, cua...
Centro Virtual Cervantes

que no comprende bien y produzca errores innecesarios. Por citar sólo dos ejemplos: Schumann no logró que Alberto aprendiera la negación de la fase cuarta, pues estaba fosilizado en la segunda, y Ellis no logró que sus alumnos principiantes aprendieran las «WH *questions*».

Sí parece —en cambio— que se puede incrementar el grado de adquisición de una lengua y acelerar su proceso de aprendizaje cuando se está preparado y dispuesto para ello, si se explican adecuadamente y se utilizan las escalas de jerarquía atendiendo a los elementos marcados frente a los no marcados. Y hay muchas cosas que se pueden aprender de forma simplificada sin enseñarlas directamente, pues las propiedades de un parámetro dado van asociadas con otras propiedades que incluyen la solución a determinados problemas sin necesidad de tratarlos directamente (Liceras, 1993, pág. 46). A este respecto hay investigaciones que parecen probarlo, como las de Gass (1982) y Zobl (1985). El primero instruyó a un grupo de estudiantes sobre las cláusulas de relativo con preposición y humanos (cláusulas marcadas y cuarta en la escala de Keenan y Comrie, 1977) y a otro grupo sobre las cláusulas sin preposición y de cosa (cláusulas no marcadas) y logró que el primer grupo aprendiera tanto aquéllas (consideradas marcadas) como las que no se le habían enseñado. Igualmente, Zobl, enseñando a un grupo de estudiantes los posesivos marcados (humanos) del inglés y a otro grupo los no marcados (no humanos), logró que el primer grupo mejorara también en el uso de los no marcados que no se le habían enseñado y con más éxito que el obtenido por el grupo al que se le enseñaban específicamente.

4. ANÁLISIS PRÁCTICO

Teniendo en mente este punto de vista intentaremos atender a algunos temas que a nuestro juicio no han estado bien tratados por gramáticas y libros de ejercicios, pues parten de un error de fondo sobre las necesidades del aprendizaje de nuestros estudiantes: creer que aprender una lengua es una labor similar a la de aprender cualquier otra cosa. Y nos centraremos fundamentalmente en dos aspectos: el problema de la identificación y recuperación de información aparecida en el discurso (pronombres personales y de otro tipo, presentadores de información, parámetro *pro-drop* y concordancia entre verbo y sujetos nulos) y el del aprendizaje de algunas diferencias aspecto-temporales del pasado.

Porque el problema no reside en saberse la morfología pronominal y lograr sustituir los complementos directos o indirectos por pronombres en el caso de que falten, ni en entender la diferencia entre un reflexivo, un acusativo y un dativo; o en saber que el pluscuamperfecto se usa en pasado para expresar la ante-

ASELE. Actas IV (1994). ALFONSO MARTÍNEZ BAZTÁN. Cuando corregir apenas sirve para nada, cua...
Centro Virtual Cervantes

rioridad de otros pasados, en conocer una regla sobre usos más o menos subjetivos del imperfecto e indefinido o relacionada con si sus acciones están terminadas o no.

4.1. Los recuperadores de información: los pronombres

Un ejemplo claro de incumplimiento de las expectativas de aprendizaje que los profesores ponen al enseñar y que nos debería llevar a plantear la enseñanza de éste y otros temas que se relacionan con él de forma gradual y no meramente morfológica y memorística, es la cantidad de errores producidos a la hora de utilizar los pronombres (personales o demostrativos) y la diferenciación entre el presentador de información «Un/una o plural» frente al recuperador e identificador (artículo determinado «el/la/los/las») acompañados de su correspondiente verbo «haber» o «estar» que quedan —en la IL de los estudiantes— reducidos a pronombres plenos («si un hombre dice *a ti» / «si pregunta *a nosotros» / «vi *a él»), a nada (yo vi) y al verbo «ser» («*son dos estudiantes en la puerta»).

Veamos los siguientes ejemplos con errores típicos:

1. «Alex es un joven, trabaja en *la empresa de ropa, *no es muy grande y *es de su tío. Es bastante *competente pero no tiene mucho *interés en su trabajo» (recogido de Liceras, 1993).
   Demasiado ambiguo, ¿verdad? Es de un chino: en su idioma no presenta ambigüedad.

Este ejemplo puede darnos una idea de los problemas ante los que se encuentra un extranjero a la hora de producir ciertas informaciones que a nosotros desde nuestra ingenua posición de nativos nos parecen fáciles y claramente explicadas. Algo así sienten ellos cuando les decimos que la pasiva apenas la usamos, que en su lugar hacemos impersonales reflejas, que no hay pronombres acusativos con el verbo gustar, que las impersonales reflejas tampoco los llevan pues lo que les parece objeto es en realidad sujeto, etc. Poner en práctica las reglas que les ofrecemos no es tan fácil: ¿cómo darle la vuelta al mundo para expresar las cosas como nosotros, hacer una pirueta con las informaciones, sujetándose al mismo tiempo el sombrero, eligiendo las palabras adecuadas y caer de pie?

Veamos estos otros ejemplos:

2. «—No puedo hacer pis: ¡con las ganas que tengo!
   —¿Qué pasa?
   —Que no tendré.»

ASELE. Actas IV (1994). ALFONSO MARTÍNEZ BAZTÁN. Cuando corregir apenas sirve para nada, cua...
Centro Virtual Cervantes

La ambigüedad es menor y se puede entender. Este es de un nativo. Tras pedirle un juicio gramatical sobre el mismo admitió que al decirlo había entendido la ambigüedad pero había decidido no decir más.

3. «—¿Has comido alguna vez tortilla de patatas?
—No, *no he comido.»
4. «—Y tú, ¿has viajado alguna vez a un país como ese?
—No, *no he viajado.»
5. «Debido a esas diferencias, a ellos *les interesa* mutuamente y llegan a querer conocer al otro.»
6. «Pero el hecho de que los homosexuales *le llaman* más la atención *del mundo* que las lesbianas ...»
7. «De todas maneras todo el mundo puede hacerse homosexual o lesbiana. Pero debido al sentido común del mundo es difícil de expresarlo.»
8. «—¿Tú conoces el bar? —Sí, yo conozco.»
9. «Si un hombre dice a ti...»

Los ejemplos 5, 6 y 7 son de Akie, una estudiante japonesa ya con bastante nivel de expresión espontánea, y son además de una redacción de un folio (para la que ha tenido un día de tiempo y a la que le ha dedicado tres horas).

El ejemplo 5 presenta la ambigüedad de saber qué les interesa mutuamente. La solución es «ellos mismos se interesan mutuamente el uno por el otro». Akie ha interpretado el «mutuamente» o la otra oración «llegan a querer conocer al otro» como objeto directo claro del verbo *interesar* y por lo tanto no ha creído necesario identificarlo o recuperarlo de otra forma. Pero en español, el objeto directo de reciprocidad se expresa con el obligatorio «se» y no se puede acudir al contexto para solucionar el sentido.

En el ejemplo 6 el dativo «le» quiere hacer referencia a «del mundo/al mundo» (llamar la atención a una persona/a el mundo entero). No aplica mal la regla el estudiante, sólo que en este caso es innecesaria: lo sería si la preposición usada hubiera sido «a» y no «de».

Y en el 7 vuelve a recuperar con «lo» (expresarlo) algo ya dicho anteriormente. Pero este pronombre no aclara el qué exactamente. La estudiante no se refiere a lo inmediato y no dice que es difícil expresar la posibilidad de hacerse homosexual o lesbiana sino que es difícil expresar la homosexualidad misma de la que está hablando en el párrafo y texto. El recuperador que debe utilizar ahora no suele explicarse junto ni relacionado con la función y paradigma de los pronombres personales ni con este tipo de sustituciones gramaticales aunque realiza su misma función: es un demostrativo, «eso». «Pero debido al sentido común del mundo, ESO es difícil de expresar.»

ASELE. Actas IV (1994). ALFONSO MARTÍNEZ BAZTÁN. Cuando corregir apenas sirve para nada, cua...
Centro Virtual Cervantes

El 8 es de un alumno alemán principiante. Teóricamente conoce el paradigma para objetos directos de tercera persona pues en ejercicios de clase lo utiliza, pero lo elide al hablar, como es natural en los extranjeros en los primeros niveles.

Y el caso 9 es ya de un nivel medio. Ahora prefiere usar pronombres plenos en vez de los explicados en clase en la morfología pronominal (para la elección de pronombres plenos ver Fernández Soriano, 1993).

¿Qué tenemos entre manos en estos ejemplos? Una diferente visión y conocimiento del mundo, del contexto y de los verbos con sus correspondientes marcadores de identidad y recuperación de temas. Los responsables del asunto son las lenguas con sus diferentes formas de marcar, remarcar, identificar o recuperar los temas. En este sentido Ross (1982) clasifica las lenguas en frías (las que necesitan que toda la información que se requiere para entender una oración esté en ella contenida, como el inglés) y calientes (las que recurren al contexto para aclarar las oraciones. Cito a través de Liceras, 1993).

El español sería «tibia»: lo hace a veces, otras no; por ejemplo, elide las concordancias con los participios verbales, se conforma con el relativo invariable «que» tanto en función de sujeto como de objeto directo y es lengua *pro-drop*.

Por ser «tibia», muy a menudo el contexto nos ayuda a dar sentido correcto a frases de estudiantes que en realidad son erróneas (de la misma forma que a veces nosotros mismos somos capaces de producir frases algo ambiguas que dejamos en manos de nuestro interlocutor en espera de alguna pregunta suya que aclare el sentido real); y por ello aceptamos cantidad de errores pasando por alto la enorme dificultad que para los estudiantes supone expresarse adecuadamente. A éstos muchas veces, aunque nosotros no lo creemos así, es el contexto el que les saca de dudas o les aclara el sentido: por ejemplo, quienes siempre concuerdan los participios deben recurrir al contexto para recordar informaciones que nosotros no necesitamos. Lo que para nosotros puede ser una redundancia para ellos se convierte en una necesidad o una dificultad más.

Por eso podemos interpretar mejor el ejemplo 2, y peor el primer. Y por esto los ejemplos 3 y 4 (sabiendo que es imposible que alguien no haya comido nunca o que un extranjero no haya viajado) pueden ser en determinados momentos, aunque algo ambiguos, perfectamente nativos.

Lo difícil para un estudiante en estos casos no es aprender la complejidad de la gramática y morfología españolas que con tanto orgullo exhibimos en gramáticas y libros de ejercicios, con personas, géneros y casos, con verbos reflexivos, transitivos, terciopersonales, etc. (si es que la tiene en mayor medida que otras lenguas), sino decidir en qué casos la información debe recuperarla a través de un pronombre, un artículo u otra partícula y en cuáles el contexto no queda ambiguo.

ASELE. Actas IV (1994). ALFONSO MARTÍNEZ BAZTÁN. Cuando corregir apenas sirve para nada, cua...
Centro Virtual Cervantes

4.2. Alguna propuesta didáctica

Solucionar sus ambigüedades no es tan fácil. Pero que no podamos solucionarlas no quiere decir que debamos dejarles en esa situación de desamparo. Según Fernández Soriano (1993), «el contexto no permite a los estudiantes hasta etapas avanzadas satisfacer las condiciones de recuperabilidad» y como la opción no marcada es la de utilizar pronombres nulos, las posibilidades de recuperación e identificación se irán solucionando a medida que se domine la flexión verbal (F. Soriano, pág. 164).

Será, pues, inútil, exigir el uso de pronombres en las primeras etapas del aprendizaje y si no se considera innecesario presentar el paradigma, sí que podríamos ir pensando en introducirlo gradualmente o de otras formas, y en no corregirlo insistentemente. También Fernández Soriano explica que las fases obligadas de adquisición empiezan por la distinción, gradualmente, de las personas y luego los casos sin distinción aparente, fijando y aislando las propiedades de un parámetro de las de otros.

No tener en cuenta todo esto lleva a frustraciones, pues aprender no es cuestión de memorizar, sino de complejas tareas interrelacionadas que se elaboran gradualmente.

Los ejercicios, mientras tanto, no deberían ser tanto de sustituir complementos como de elidir una información cuando se pueda y sustituirla por un pronombre o cualquier otra partícula cuando sea necesario.

4.3. Los tiempos del pasado

Vamos a ver ahora otro tema diferente y que se relaciona no directamente con el aprendizaje, sino a través de la corrección de algunos errores del uso de los tiempos del pasado. Empezaré hablando, aunque sólo sea de pasada y porque se relaciona directamente con las conclusiones ya apuntadas en los apartados anteriores, del uso del pluscuamperfecto: de él se dice que expresa una acción antepasada. Pero son muchas las situaciones en que tal acción antepasada no se expresa en pluscuamperfecto, sino en indefinido, pues el sentido aclara la anterioridad y posterioridad («el periodista se enfadó porque le dieron una noticia falsa»); por lo tanto, el problema para un estudiante es otro, es el mismo que el de los pronombres aunque aquí no haya tal complejidad de paradigmas: no consiste en expresar la anterioridad de una acción sino en averiguar en qué casos hay que marcarla y en cuáles no.

Y ya para terminar vamos a centrarnos en el uso y corrección de los pretéritos imperfectos. Sin entrar a analizar toda la complejidad de un tiempo que es

ASELE. Actas IV (1994). ALFONSO MARTÍNEZ BAZTÁN. Cuando corregir apenas sirve para nada, cua...
Centro Virtual Cervantes

subjetivo y optativo muchas veces y difícil de corregir, pues para ello hay que saber si el estudiante pretende decir lo que con su elección entendemos u otra cosa que no logra, vamos a ver algunos ejemplos sobre ciertos aspectos de la corrección de este tiempo:

1. Me iba al baño, abría todos los grifos y después de una hora me iba a ver el resultado. Al abrir la puerta vi una piscina y yo saltaba.
2. La calle estuvo pequeño.
3. Ayer vi el mar desde la montaña.
   —¿Y eso?
   —Iba en lo alto de la montaña...
4. Iba en la cuesta en el tope.
5. El sol se fue en el cielo.
6. No (1.ª) fueron muchos niños (2.ª iban) estaban.

El primer caso —aceptando que no se pretende un uso especial de narración periodística con imperfectos— presenta errores en los verbos «ir» (de movimiento), «abrir los grifos» y «saltar» cada uno de ellos diferente desde el punto de vista del tipo de acción según la escala de Mourelatos (1981) —para una mayor información sobre la adquisición graduada de estos verbos véase Andersen (1991) y Martínez Baztán (en prensa)—. Nuestra hipótesis aquí es que corregir esos usos erróneos de imperfecto con el doblete correspondiente en indefinido (fui/abri/fui-volví a ver/salté) no es de recibo por parte del estudiante y de nada le sirve ni le ayuda a aprender el uso de estos tiempos.

Este estudiante conoce el paradigma morfológico y el uso de indefinidos (así lo hace a menudo), pero aquí no los usa porque sabe que no le sirven para expresar lo que él desea. Opta por el imperfecto tras una decisión en la que desecha el indefinido. El material que realmente necesita para construir mejor su IL no es nuevas reglas o repeticiones sobre si indefinido o imperfecto o sobre el tipo de acción que expresa con el verbo concreto que utiliza. Su problema es otro: su IL es perfecta y no produce errores, pero carece de elementos suficientes para expresar adecuadamente sus ideas y no le queda otro remedio que intentar aproximarse a ellas mediante esos imperfectos. Por muchos ejercicios y muchas correcciones que le hagamos, continuará fallando y produciendo imperfectos pues él sabe que lo que no debe usar es el indefinido cuyo sentido conoce bien y desecha por inexpresivo o inadecuado a su sentido.

Para hacerlo bien necesita tiempo para aprender a usar adverbios, preposiciones y sobre todo perífrasis y léxico: más variedad de verbos. Como «empezar a hacer una cosa», «ponerse a hacer algo», «dirigirse hacia un lugar», que le den riqueza expresiva y le permitan elegir su mensaje adecuadamente. Tiempo y no correcciones automáticas para sustituir imperfecto por indefinido.

ASELE. Actas IV (1994). ALFONSO MARTÍNEZ BAZTÁN. Cuando corregir apenas sirve para nada, cua...
Centro Virtual Cervantes

Si elige «iba» es porque no quiere decir que ha llegado al baño, sino que se dirigió hacia él; al poner «abría» quiere matizar que lo hizo hasta el final y no sabe que este verbo tiene el sentido tanto de abrir de golpe como un poquito o abrir hasta el final; y si dice «saltaba» es porque desconoce otras formas de marcar la repetición como «ponerse a» o «empezar a». Si conociera más variedad léxica elegiría otros verbos que quizás en indefinido le darían el sentido que pretende. Nuestra ayuda automática está desfasada respecto a sus necesidades y le retrotrae a una situación que él mismo ha desestimado: su error es, pues, mucho más productivo que nuestra intervención para corregirle.

Esto es lo que debemos conseguir con nuestras explicaciones y correcciones si queremos que mejoren el uso de estos tiempos; y si su nivel lingüístico les impide acceder a tales formas de expresarse será mejor dejar para más adelante otras explicaciones y empeños que de nada le van a servir y quizá puedan ser contraproducentes.

El alumno que dice «La calle estuve pequeño» y se confunde, no está pensando en tiempo o aspecto cuando avisado o preguntado por el profesor se autocorrige. No piensa en que está mal «estuve» y lo cambia por «estaba». Preguntado sobre cómo había hecho el cambio confesó que había pensado en «era pequeño». Lo que hace es pensar en un ejemplo del mismo sentido que lo que él pretende expresar y piensa en «Cuando era pequeño...» y dice «La calle era pequeña». Cambia al mismo tiempo el verbo (estar por ser) y el tiempo que ahora pone en imperfecto.

Al realizar esta operación no aplica reglas gramaticales, sino comparaciones de funciones.

En el ejemplo 3, el problema tampoco es de indefinido o imperfecto, sino de léxico, y lo que hay que corregir no es ni el tiempo ni la preposición, sino cambiar el verbo «ir» por «estar»: «estuve en una montaña» es la elección no satisfecha por el estudiante, quien al ser preguntado por el profesor y acorralado sin darle soluciones cambió *«to go»* (fui, de ir, no de *ser*) por *«to be»* (fui, de *ser*, que finalmente quedó en *estar* pues también se cruzaba el típico error de *ser* y *estar*) y al mismo tiempo el imperfecto *(iba)* por el indefinido *(estuve)*. Triple confusión entre *ir/ser/estar*, que intercambia el tiempo verbal según se elija ir o *ser (iba)*, o *estar (estuve)*.

Esto es además un dato de que el uso y las correcciones de estos tiempos no debe basarse en cambios automáticos del aspecto del verbo utilizado, pues dependen del sentido que se le otorgue al verbo elegido (a veces erróneamente y el fallo será pues léxico, principalmente), así como del sentido aportado por determinadas situaciones y ejemplos que se tomen como referencia mnemotécnica. Y este caso puede ser más habitual de lo que parece, pues muchas de las veces que se comete tal error se están confundiendo *ir* por *estar* (poniendo en funcio-

ASELE. Actas IV (1994). ALFONSO MARTÍNEZ BAZTÁN. Cuando corregir apenas sirve para nada, cua...
Centro Virtual Cervantes

namiento la lógica antes que la gramática: si he ido a un sitio he estado en él, y cambiando de tiempo al cambiar de verbo).

Igualmente quien dice «Iba en la cuesta en el tope» no enfrenta o confunde «iba» con «fui», sino con «estaba». La triple confusión *ir/ser/*(en indefinido «fue») y *estar/ser* se agudiza en ocasiones con el verbo «haber» e incluso con las pasivas con estar o con otros verbos: el ejemplo siguiente «El sol se fue en el cielo» es un ejemplo de esto: estaba en el cielo porque había salido ya. *Ir/salir* como acción y *ser/estar/ir* como resultado de tal acción, como estado pasivo.

Esta complejidad, a menudo insalvable, es la causa de la fácil fosilización de errores tales como *ser/estar/ir* y *haber.* La solución a estos errores no está en una mera corrección y no pasa sólo por una descripción gramatical, sino por una desmembración de todos los errores y funciones.

5. CONCLUSIÓN

Un nativo no intuye todas las dificultades ante las que va a encontrarse un extranjero, pero para éste son caóticas e insalvables, siendo a veces causa de fosilización. Pasamos a menudo en nuestras explicaciones por los problemas reales sin saberlo y nos detenemos en obviedades o simplezas que de poco sirven a nuestros estudiantes quienes —en su diario enfrentamiento con la comunicación e interacción nativas— en el aula (y no sólo fuera de ella) están solos.

Ya terminamos con unas palabras de E. Picó: «La gramática es un arma poderosa. Utilizada con precisión puede producir unos avances rapidísimos. Pero utilizada a la ligera, de forma cándida o inocente, desconociendo el estadio interlingual en que se encuentra el alumno, puede producir resultados catastróficos. El profesor no es omnipotente y no puede hacer que el alumno aprenda todo lo que se le ocurra enseñar. Hay cosas que el alumno no puede aprender. No puede aprender lo que se encuentra más allá de su estado de adquisición. La acción del profesor tiene que ser muy meditada, muy pautada. Sabiendo lo que hace como le corresponde como buen profesional.»

BIBLIOGRAFÍA

ANDERSEN, R. W. (1991), «Developmental secuences: the emergence of aspect marking in second language acquisition», en HUEBNER y FERGUSON, *Crosscurrents in Second Language acquisition and Linguistic Theories*, 305-324.

CHOMSKY, N. (1981), *Lectures on goverment and binding*, Dordrecht, Foris.

ASELE. Actas IV (1994). ALFONSO MARTÍNEZ BAZTÁN. Cuando corregir apenas sirve para nada, cua...

Centro Virtual Cervantes

— (1986), *Knowledge of language: its nature, origin and use*, New York, Praeger.
ELLIS, R. (1984), «Can syntax be taught? A study of the effects of formal instruction on the acquisition of WH questions in children, *Applied Linguistics*, 5 (2): 138-155.
— (1990), *Instructed second language acquisition*, Oxford, Basil Blakwell.
FERNÁNDEZ SORIANO, O. (1993), «La visión paramétrica del lenguaje», en LICERAS (ed.), *La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos*, Ottawa Hispanic Studies, 12: 161-175.
GASS, S. (1982), «From theory to practice», *TESOL'81*, Washington DC: TESOL 82.
JOHNSTON, M. (1987), «Understanding learner language», *Applying second language acquisition research*, National *Curriculum* Resource Centre, Adelaide, Adult Migrant Education Program.
— (1988), «Mistake correction», *ELT Journal*, 2: 89-96.
KEENAN, E., y COMRIE, B. (1977), «NP accesibility and universal grammar», *Linguistic inquiry*, 8: 63-99.
LICERAS, J. M. (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor.
— (1993), «Los principios de la gramática universal y la adquisición de lenguas modernas», *La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos*, Ottawa Hispanic Studies, 12: 25-57.
LIGHTBOWN, P. M. (1983), «Exploring relationships between developmental and instructional sequences», en SELIGER y LONG (eds.), *Classroom oriented research on second language acquisition*, Rowley, MA, Newbury House.
LONG (1988), «Instructed interlanguage development», *Issues in second language acquisition*, Newbury House, Rowley, MA: 115-141.
MARTÍNEZ BAZTÁN, A. (en prensa), «Análisis transversal de los usos de imperfecto e indefinido en estudiantes holandeses de ELE», *Foro Hispánico*, Amsterdam, Universiteit van Amsterdam.
MOURELATOS, A. (1981), «Events, processes and states», *Syntax and Semantics*, Tense and Aspect, 14, New York, Academic Press.
NUNAN, D. (ed.) (1987), *Applying second language acquisition research*, National *Curriculum* Resource Centre, Adelaide, Adult Migrant Education Program.
PICÓ, E. (1990), *El modelo ZISA de desarrollo de la interlengua*, Curso Master E/LE-TFL, Universitat de Barcelona.
PIENEMANN, M., y JOHNSTON, M. (1987), «Factors influencing the development of language proficiency», *Applying second language acquisition research*, National *Curriculum* Resource Centre, Adelaide, Adult Migrant Education Program.
— (1988), «Psychological constraints on the teachability of languages», en W. RUTHERFORD y M. S. SMITH (eds.) *Grammar and second language teaching*, New York, Newbury House, 85-106.
ROSS, H. (1982), «Pronoun deletion in german», trabajo presentado en en Congreso anual de la Linguistic Society of America, San Diego, California.
SCHUMANN, J. H. (1978), *The pidginization process: A model for second language acquisition*, Rowley, MA, Newbury House.
WHITE, L. (1991), «Second language competence *versus* Second language performance: UG or Processing Strategies», *Universal grammar in the second language*, JOHN BENJAMINS: 167-189.
ZOBL (1985), «Grammars in search of imput and intake», *Input and second language acquisition*, Rowley MA, Newbury House.

ASELE. Actas IV (1994). ALFONSO MARTÍNEZ BAZTÁN. Cuando corregir apenas sirve para nada, cua...
Centro Virtual Cervantes