



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

UNIDAD ACADÉMICA DE LOS CICLOS PROFESIONALES Y  
DE POSGRADO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y  
HUMANIDADES Y  
CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

**ADQUISICION DE LOS CASOS GRAMATICALES  
DEL IDIOMA ALEMAN POR HISPANO-HABLAN-  
TES: UN ESTUDIO EMPIRICO,  
IMPLICACIONES Y APLICACIONES**

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
MAESTRIA EN LINGUISTICA APLICADA

P R E S E N T A  
EVA NAGY HOFFMANN

MEXICO, D. F.

TEJIS CON  
FALLA DE ORIGEN

1989



Universidad Nacional  
Autónoma de México



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## SINOPSIS

El presente trabajo se propone investigar el proceso de aprendizaje de los casos nominales por alumnos hispanohablantes, debido a los problemas pedagógicos que este tema representa para la enseñanza del alemán como lengua extranjera.

Aunque la lingüística contrastiva puede predecir, en este caso particular, algunas de las dificultades en la producción, el verdadero apoyo didáctico sería descubrir y analizar desde el punto de vista psicolingüístico y de la psicología del aprendizaje las etapas y las estrategias involucradas en este proceso de aprendizaje gramatical.

Este estudio se propone delinear algunos rasgos relevantes de la producción de oraciones alemanas simples por hispanohablantes, basándose en las estrategias que se manifiestan en la producción escrita, especialmente en los errores en los marcadores de los casos.

Se sistematizan y analizan rasgos invariables del aprendizaje gramatical del concepto caso y de la flexión nominal desde el punto de vista de los alumnos hispanohablantes.

Se destacan las observaciones siguientes con respecto a los casos y su aprendizaje:

1. El tema caso tiene que ser introducido en varios niveles lingüísticos bien aclarados con anterioridad. Ahora bien, para interpretar el concepto caso, es necesario introducir otros conceptos gramaticales relacionados con él. Los

términos y los conceptos usados pueden ser interpretados según el enfoque y la posición de cada autor. A pesar de las controversias lingüísticas acerca de este tema, es preferible ofrecer a los alumnos una presentación ya establecida, ampliamente aceptada para fomentar la asimilación cognoscitiva del material.

Con respecto a los casos nominales del alemán, hay que subrayar sus múltiples funciones y la complejidad de su forma. Sólo una parte de las funciones y del uso se puede explicar en términos de los casos profundos, el resto tiene que ser aceptado por el alumno como manifestación del carácter arbitrario de los signos lingüísticos.

2. Las gramáticas pedagógicas del alemán reflejan las deficiencias en la descripción lingüística adecuada de los casos. Al mismo tiempo incluyen pocos elementos relativos al proceso del aprendizaje mismo y la mayor parte de ellas no toma en cuenta las necesidades específicas de los alumnos extranjeros.

3. El aprendizaje de los casos, de su forma y su función representa una tarea difícil y compleja aún para nativo-hablantes. Las etapas y las estrategias en esta adquisición gramatical pueden proporcionar datos valiosos para el aprendizaje del mismo tema por hispanohablantes, aún cuando el modelo de producción es diferente.

4. La complejidad del tema y los pocos conocimientos que los alumnos hispanohablantes pueden aportar a partir de su lengua

materna son causa de un proceso de aprendizaje largo y difícil.

Podemos considerar los principios generales del aprendizaje gramatical elaborados por Slobin y los datos especiales de Clahsen como un pronóstico desfavorable para que el alumno hispanohablante entre al sistema de los casos del alemán. Si además los factores desfavorables se juntan y fortalecen mutuamente (deficientes conocimientos gramaticales en la lengua materna, reglas latentes incorrectas del alumno, falta de explicaciones gramaticales adecuadas etc.) es probable que el alumno desarrolle conscientemente una estrategia evasiva con respecto al uso de los casos nominales del alemán.

5. La perseverancia de los errores en los marcadores de los casos no es manifestación de la falta de conocimientos gramaticales particulares, más bien revela una estrategia general equivocada de producción:

En el interlenguaje de alumnos hispanohablantes el concepto caso y los marcadores morfológicos del alemán no se perciben en el grado necesario como la fuerza organizativa de la oración. Los alumnos recurren de preferencia a otros medios gramaticales conocidos de la lengua materna para determinar y marcar el caso.

Mientras no se familiarizan con el concepto mismo y no reconocen el valor distintivo de los marcadores, se apoyan en sus patrones automatizados, en suposiciones sintáctico-semánticas cuando tienen que marcar la función de una frase nominal. El alumno preferirá estas estrategias contrarias a

los fines pedagógicos de la enseñanza en base a sus experiencias en la lengua materna y por la aparente complejidad del tema caso.

Así, en este modelo de producción la función de cada frase nominal no se identifica relacionando entre sí los elementos de la oración sino en base a criterios externos a ella. Los marcadores se imponen a la supuesta estructura ya determinada, en vez de introducirlos en la fase anterior de producción. La estructura así generada puede coincidir o no con las relaciones reales existentes en la oración dada.

6. Partimos del supuesto de que la estrategia de producción de nuestros alumnos puede ser modificada con un diseño didáctico apropiado. La adaptación tiene que dirigirse a las necesidades de los alumnos cuya lengua materna no opera con la flexión nominal.

La estrategia del maestro tiene que basarse en un conocimiento amplio del procedimiento de sus alumnos. Puede prevenir o atenuar la estrategia evasiva antes descrita introduciendo conscientemente elementos que destacan la importancia y el rendimiento de los marcadores morfológicos, subrayando la importancia de un análisis de las oraciones donde el valor de cada frase nominal se determina por dentro, por su conexión con los demás elementos presentes.

Este procedimiento de análisis sintáctico para determinar el caso se acerca al proceso llevado a cabo por los nativohablantes y desconectaría la fase 'especulativa' (resumida en el punto 4.4.) que tantos errores causa en la

producción de los alumnos extranjeros.

# INDICE

PAGINA

CAP.1. Los aspectos lingüísticos de los casos nominales de la lengua alemana	1
1.1. Los casos nominales como concepto lingüístico	1
1.2. Los casos nominales en la lengua española	18
1.3. Los casos nominales en la lengua alemana	21
1.4. La gramática de dependencia en la enseñanza del alemán como lengua extranjera	28
CAP.2. Los casos y la flexión nominal en la enseñanza del alemán como lengua extranjera	34
2.1. Los elementos de la elaboración pedagógica del tema de los casos	34
2.2. Las gramáticas pedagógicas del alemán	37
2.3. Algunos ejemplos concretos de la presentación pedagógica de los casos en libros de texto	41
2.4. El papel del maestro	45
CAP.3. El proceso de aprendizaje de los casos nominales del alemán	51
3.1. Objetivos y procedimiento	51
3.2. Teorías generales sobre el aprendizaje gramatical	54
3.3. Harald Clahsen: La adquisición de los marcadores de los casos en la lengua de niños alemanes	63



3.4.	Las circunstancias de la entrada desde el punto de vista de la psicología del aprendizaje	66
3.5.	Entrar al sistema	71
3.6.	Del "kennen" al "können"	75
3.7.	Conclusiones	82
CAP.4.	Análisis de errores y conclusiones para el proceso de la formación de oraciones básicas alemanas	85
4.1.	Análisis de errores de alumnos hispano-hablantes	85
4.2.	El sistema final en el interlenguaje	92
4.3.	Interpretación de errores en los marcadores de los casos por Peter Jordens	97
4.4.	Conclusiones: error superficial como indicador de una estrategia equivocada de producción	101
CAP.5.	Resumen y sugerencias didácticas	110
5.1.	Conclusiones para la enseñanza de los casos nominales del alemán como lengua extranjera	110
5.2.	Sugerencias didácticas concretas con respecto a la enseñanza de los casos nominales del alemán	119
	Bibliografía	123
	Apéndice I	130
	Apéndice II	133
	Apéndice III	138

## CAPÍTULO 1. LOS ASPECTOS LINGÜÍSTICOS DE LOS CASOS NOMINALES DE LA LENGUA ALEMANA

### 1.1. Los casos nominales como concepto lingüístico

Definir los casos nominales no es tarea fácil, debido a la complejidad de términos y relaciones propias del concepto mismo. Las descripciones se limitan en general a destacar los rasgos más relevantes de la forma y de la función. Una descripción corta y sucinta se refiere a los casos como "la categoría gramatical del nombre para indicar su función sintáctica" [Handbuch der Linguistik, 1975, p.207].

Esta definición indica que el nombre está involucrado en la flexión para expresar una de sus funciones básicas: marcar y con eso establecer las relaciones en la oración, partiendo de un conjunto suelto de palabras para formar una estructura con propiedades nuevas.

John Lyons considera que en las gramáticas clásicas el concepto 'caso' era una de las más especiales entre las categorías tradicionales inflexionales [Lyons, 1968, p.289.]. Por ser un término lingüístico ampliamente usado en muchos idiomas indoeuropeos, por la complejidad de los aspectos morfológicos y sintáctico-semánticos involucrados en ese concepto, la definición del caso como una categoría inflexional propia del nombre no será fácil o simple.

Lyons opina con respecto a la tarea de definir los casos:

"... el problema principal de la definición del caso como categoría gramatical es decidir cuántos rasgos indoeuropeos especiales queremos mantener en la definición" [1968, p.291].

El principio más accesible de una descripción adecuada es el lado formal. La morfología de los casos es relativamente estable, después de experimentar varios cambios en el curso del desarrollo lingüístico que abarca varios siglos.

Como punto de partida se distingue entre el *casus rectus* (forma no declinada) o nominativo, y los *casus obliqui*, casos declinados, representados en el alemán por el acusativo, el dativo y el genitivo. Como caso de las lenguas indoeuropeas se conocía además el vocativo, el ablativo, el locativo y el instrumental. Restos de sus elementos formales y de contenido se encuentran todavía en varias lenguas indoeuropeas actuales.

Con respecto a su función sintáctica, la mayor parte de las definiciones lingüísticas destacan el papel de los casos en la organización de la oración o la frase, relacionando gramaticalmente sus elementos constituyentes.

En la gramática tradicional domina la descripción de las funciones sintácticas, sin incluir la relación y el grado de adhesión entre la frase nominal y el verbo, lo que será el tema principal de la gramática de dependencia en la sexta y séptima década de este siglo en la lingüística alemana.

Wilhelm Schmidt considera que la función lógico-gramatical, el valor estructural y la forma son los aspectos esenciales de los casos. A pesar de la separación metodológica, destaca la importancia de ver estos aspectos en una relación de interdependencia mutua [1983, p.126].

La interrelación entre la forma y la función determina la manera de interpretar la definición misma del caso. Los rasgos morfológicos, el paradigma de la flexión nominal es un punto estable para formular afirmaciones gramaticales pero su función de organizar la estructura de la oración es tan básica que se mantiene aún cuando el paradigma deja de existir parcial o totalmente en la lengua.

Lyons opina que la categoría del caso no puede ser discutida sólo desde el punto de vista morfológico sino que es preciso incluir la relación entre el orden de las palabras y el caso, así como entre el caso y las frases preposicionales, por la similitud de sus funciones [Lyons, 1968, p. 294].

Hablando de las funciones 'local' y 'gramatical' de las preposiciones en inglés, Lyons llega a la conclusión de que "podemos considerar las preposiciones como casos que rigen al nombre, si el término 'caso' no se reduce a la variante inflexional" [Lyons, 1968, pp.301-302].

John M. Anderson tampoco considera necesario tomar los criterios formales como únicos para definir los casos. Parte de la premisa de que hay relaciones profundas de casos (*underlying case relations*) universales del lenguaje

(espacial, temporal etc) introducidas en un conjunto de estructuras básicas universales [Anderson, 1971, p.14]. La representación lingüística, la codificación superficial puede asumir varias formas, entre otras la flexión nominal. El concepto 'caso' incluye el sentido 'concreto' en su forma más frecuente con la local y la temporal. Los casos 'sintácticos' típicos, por otro lado serían el nominativo, el acusativo y el genitivo. El dativo es considerado por Anderson como un caso locativo:

"...the dative is to a considerable extent a predictable variant of the locative ..." [Anderson, 1971, p.103].

Gerhard Helbig, al tratar las funciones de los casos nominales del alemán, constata que en la lingüística tradicional las descripciones de las diferentes funciones sintácticas de los casos se caracterizan por la mezcla de criterios y de niveles [Helbig, 1973, pp.16-17].

Este autor menciona el ejemplo de las tres oraciones siguientes para demostrar las relaciones entre los diferentes niveles de función:

1. *Er kauft den Anzug.*
2. *Der Anzug wird gekauft.*
3. *Das Kaufen des Anzugs.*

Señala que la oración 1) es la expresión de una estructura sintáctica profunda, mientras las otras dos son estructuras derivadas por medio de una transformación cada una. A pesar de los diferentes marcadores en la superficie, en la

codificación gramatical, el traje sigue siendo el objeto de la compra en las tres oraciones:

"...1-3 liegt derselbe Sachverhalt in der aussensprachlichen Realität zugrunde, d.h. 'Anzug' ist in allen drei Fällen 'Objekt' des Kaufens im ontologisch-denotativen Sinne" [Helbig, 1973, p.227].

Helbig distingue entre funciones sintácticas (gramaticales) y no sintácticas (semánticas) de los casos nominales que él llama denotativas. Según el uso y la frecuencia, habla de funciones primarias y secundarias [Helbig, 1973, p. 192].

Aclarar los niveles de las funciones y la separación metodológica, puede contribuir a mejorar la interpretación del tema caso en las gramáticas:

Eine methodologische Scheidung in verschiedene Ebenen der Funktion erleichtert es auch, falsche Verabsolutierungen der bisherigen Grammatik (einseitig formal strukturelle, inhaltbezogene, sachbezogene oder logische Verfahren) in ihrer Einseitigkeit kenntlich zu machen... [Helbig, 1973, p.235].

Las descripciones lingüísticas de los casos nominales tienen que cubrir la variedad de funciones que se deben en gran parte al surgimiento de los casos sincréticos como resultado de una larga evolución histórica, así como elementos formales. Los nuevos enfoques de los últimos diez a veinte años tratan de abarcar los aspectos sintácticos y semánticos según criterios mejor definidos y separados.

Un intento de incluir aspectos semánticos en la descripción de los casos nominales es representado por la teoría de los casos profundos - en el sentido de 'underlying

case relations' - de Charles Fillmore.

La gramática de los casos es la denominación común de esta teoría semántica, a pesar de que el mismo autor indica que no es un modelo coherente de una gramática. Es una variante de la gramática transformacional, iniciada por Fillmore en 1966 [Fillmore, 1966]. Trata de establecer relaciones semánticas en una nueva interpretación entre los elementos de la oración, desarrollando la noción del caso profundo, como una función especial de la frase nominal.

Fillmore parte de la observación de que el verbo y la frase nominal están asociados en una relación particular de los casos en el sentido del caso subyacente. Esta relación de pertinencia semántica muchas veces no se refleja en las relaciones sintácticas en la superficie. Sus conocidos ejemplos

*The door will open.*

*The janitor will open the door.*

*The janitor will open the door with this key.*

*This key will open the door* [Fillmore, 1966, en Contreras, H. (ed.) 1975. p.48]

indican que las relaciones en la superficie no siempre dejan ver las verdaderas relaciones lógico-semánticas de la oración.

Por eso propone incluir en el análisis de las relaciones internas de la oración aspectos del contenido, los casos semánticos como conceptos universales del lenguaje. Propone

modificar la teoría de la gramática transformacional con la introducción de la noción de la valencia lógica (*conceptual framework*) para el sistema de los casos [Fillmore, 1968, en: Abraham, (ed.) 1977, p.30.].

Las categorías propuestas por Fillmore fueron revisadas y modificadas conforme avanzaba la discusión científica del tema. En uno de sus primeros artículos [Fillmore, 1966, en: Contreras, H. (ed.) 1975] propone una agrupación todavía bastante heterogénea de sus casos como componentes de la proposición: Objeto, Dativo, Locativo, Comitativo, Instrumental, Agente, mientras considera componentes de la Modalidad el Tiempo, el Benefactivo y el Frecuentativo.

En su artículo *The Case for Case* [1968] ya menciona como elementos de la proposición el Agente, el Instrumental, el Dativo, el Factitivo, el Locativo y el Objectivo. [En: Abraham, (ed.) 1977. pp.34-35]. Estas categorías fueron modificadas en 1971, quedando el Agente, el Instrumental y el Objectivo, pero agregando nuevas como los *Experiencer*, *Source*, *Goal*, *Place*, *Time* [ibid, p.201.].

Los casos semánticos de Fillmore despertaron mucha polémica entre los lingüistas, sus opiniones varían de uno a otro. Pero es un hecho que lo planteado por Fillmore representa cuestiones básicas de la lingüística, a pesar de que las definiciones y las categorías fueron criticadas desde diferentes puntos de vista.

El número y el contenido de los casos semánticos depende



de la interpretación de cada autor. Magdalena Zoeppritz propone para el alemán 20 casos [en: Braunmüller, K. Kürschner, W. (eds.) 1976, pp.199-208.] mientras Kalevi Tarvainen propone 16, abogando por incorporar el sistema de los casos profundos en la enseñanza práctica del alemán como lengua extranjera [en: Deutsch als Fremdsprache, 1987/4, 1987/5].

Stefan Fink propone también elaborar una gramática pedagógica del alemán incluyendo elementos semánticos en la descripción de las estructuras sintácticas básicas [Fink, 1977, p.59-60]. Distingue 13 casos profundos, y afirma que las estructuras de dependencia semántica representan conceptos cognoscitivos universales que permiten comparaciones entre diferentes lenguas [Fink, 1977, p.42].

La necesidad de analizar las relaciones semánticas en la oración, especialmente entre el verbo y sus complementos más cercanos surgió en la lingüística alemana con un enfoque especial cuando se empezaron a editar diccionarios de valencia (Helbig/Schenkel). Los términos aplicados aquí permitieron describir unos rasgos semánticos fundamentales (humano, abstracto, animado) de los complementos.

Los autores del diccionario de valencia *Kleines Valenzlexikon deutscher Verben*, Engel y Schumacher, optaron en 1978 (!) por dejar de lado el aspecto semántico en la descripción de la valencia de sus verbos, argumentando que el nivel de la investigación no permite una descripción semántico-sintáctica adecuada [Engel y Schumacher, 1978, p. 11].

Ahora bien, las innumerables implicaciones teóricas y prácticas del tema de los casos semánticos se incluyen en este trabajo mientras estén relacionados con el proceso de aprendizaje-enseñanza en cuestión.

El carácter universal de las nociones introducidas como casos profundos es uno de los argumentos principales por su utilidad en la enseñanza de lenguas extranjeras. Es cierto que una parte de los términos (final, causal, agente, objetivo, etc.) es bien conocida, de una manera vaga y poco definida explícitamente, como contenido cognoscitivo general que se usa para descripciones gramaticales desde hace muchos siglos.

Wolfgang Ulrich Dressler agrupa los conceptos 'objeto', 'situaciones', 'eventos' y 'acciones' como candidatos probables a ser conceptos primarios en el sentido de ser "Steuerungsmittelpunkte", activados en la mente para construir la continuidad de sentido de un texto. Los conceptos secundarios constituyen un grupo más amplio, con elementos como el estado, el agente, la locación, el tiempo, el movimiento y la causa entre otros. [Beaugrande, R.-A. Dressler, W.U. 1981. p.100-101].

Dressler afirma que muchos de estos conceptos sirven como probables guías para la elaboración (cognoscitiva) de un texto (Steuerungsmittelpunkte) por su calidad de contener elementos de significado que activan ciertos conocimientos en la mente del receptor [Beaugrande, R.-A. Dressler, W.U. 1981,

p.100].

En la enseñanza práctica este proceso puede crear un entendimiento de las estructuras en la lengua meta, si los conceptos y términos usados por el maestro y el alumno coinciden. De otra manera pueden surgir malentendidos y reglas latentes o explícitas incorrectas de parte del alumno, por las diferencias en el nivel y el contenido del conocimiento activado. Podría haber una sobregeneralización como la del benefactor a una oración \* Ich lade dir ein o diferencias en la interpretación de una categoría debido a la multitud y complejidad de elementos de significado que estas contienen.

Constatamos que se necesita una base teórica firme para introducir el concepto de los casos semánticos en la enseñanza de los casos nominales del alemán.

Pero la pregunta básica surge conociendo las peculiaridades de los casos nominales del alemán: ¿cuanto avanzamos sistematizando los conocimientos semánticos de la relación entre el verbo y sus complementos?

Las informaciones elaboradas probablemente no son nuevas para los alumnos: si conocen el significado del verbo - lo que suponemos desde el principio - van a poder asignarles complementos con ciertos rasgos semánticos. El reconocer y categorizar un agente, un instrumento, un objetivo, etc., le servirá al alumno sólo hasta donde puede conectarlos con un caso superficial, como auxiliar para el próximo paso, la codificación gramatical.

Si aceptamos el caracter universal de los rasgos semánticos como parte de la capacidad lingüística humana, esto sería una importante premisa teórica para el proceso de aprendizaje concreto de una segunda lengua que estudiamos en este trabajo. El enfoque se dirige entonces no al contenido semántico-lógico expresado en las palabras y en la oración, sino a su forma gramatical:

... durante el proceso de adquisición del lenguaje, no se aprenden los componentes semánticos, sino sus combinaciones particulares en conceptos específicos, y la asignación de formas fonemáticas y propiedades morfológicas a dichos conceptos [Bierwisch, M. en : Lyons, J.(ed.) 1975, p. 192.].

Medimos la utilidad del concepto del caso semántico para nuestros fines en la posibilidad de ayudar a identificar la codificación superficial, el verdadero problema para nuestros alumnos hispanohablantes.

Sólo una parte de los casos puros se presta para la descripción semántica en los términos de los casos profundos (por ejemplo el benefactor). Los alumnos saben intuitivamente que el verbo 'pedir' requiere dos complementos 'seres vivos' y el objeto, pero de ahí no pueden deducir en que forma gramatical se expresa este contenido.

Fink cita a Engel quien afirma que "no hay una relación sistemática entre los dos niveles (de la valencia morfológica y semántica, E.N.); no se puede correlacionar cierto 'contenido' con un cierto caso superficial (*Ergänzung*)" [Fink, 1977, p.22.].

Como veremos en la presentación del dativo actual en la

lengua alemana por Eisenberg, [p.26.] esto no es totalmente cierto; hay algunos puntos claves que junto con los rasgos sintácticos ofrecen un auxiliar útil para formular una idea de lo que son los casos del alemán.

Para la descripción semántica de los casos nominales del alemán - que es inseparable del aspecto formal - las gramáticas siempre han recurrido a elementos semánticos que aparecen sistematizados en la teoría de los casos profundos.

La teoría de Fillmore dio un impulso decisivo para sistematizar y elevar a un nivel científico nociones vagamente expresadas antes. Las investigaciones sobre el tema contribuyeron a elaborar el perfil lógico-semántico de las relaciones existentes en la oración. (Engel ya presenta en su nueva gramática una lista de significados categoriales y relacionales que pueden existir entre el nombre y sus complementos [1988, pp.639-640].)

Sin embargo, no sólo las deficiencias teóricas fueron el motivo de que los casos semánticos hayan encontrado poco espacio en las gramáticas didácticas.

Para el alemán, el punto clave es el carácter arbitrario de la codificación gramatical. Aún detectadas y organizadas las relaciones profundas, el alumno no podrá deducir - con pocas excepciones - en que caso expresarlas, lo cual constituye el problema principal para alumnos extranjeros.

La inconformidad con los pocos resultados satisfactorios del enfoque semántico de los casos puede haber sido uno de

los elementos que impulsaron la búsqueda en otras direcciones. Con el avance de la pragmática se abrió una nueva posibilidad de interpretar con nuevos criterios el concepto del caso. Se habla en este contexto de la semántica de escenas y marco, para ampliar la perspectiva implicada en la repartición del papel de los casos.

Pragmatische Erklärungsversuche der Kasus mit Hilfe von Szenen sind ein Versuch...einen adäquateren Erklärungsrahmen zu schaffen...Man knüpfte einerseits an die ursprüngliche Vorstellung Tesnières von einem 'petit drame' ...an, andererseits an Ausgangspunkte der kognitiven Psychologie und an Forschungen auf dem Gebiet der künstlichen Intelligenz...[Helbig, 1987, p.201].

Estas investigaciones fueron impulsadas por Fillmore mismo, pero pronto encontró muchos seguidores. En la lingüística alemana se menciona en primer lugar el nombre de Heringer relacionado con estudios del enfoque pragmático de los casos.

Helbig destaca el papel del trabajo teórico de Heringer con respecto a la redefinición del concepto del caso incluyendo en él aspectos pragmáticos [Helbig, 1987, p. 202].

En resumen, Helbig analiza en su artículo el desarrollo de la interpretación del concepto 'caso' y distingue entre tres grupos básicos:

"Caso A : El caso semántico-sintáctico como funciones de argumentos de la estructura semántica.

Caso B: El caso semántico-significativo, situado en la cercanía de la estructura superficial, ligado directamente a la sintaxis o a los elementos de la oración.(Satzglieder).

Caso C: El caso pragmático, el que se da por relacionarse en escenas y es determinado por ellas" [1987, p.203].

Los casos mismos tienen carácter mixto con respecto a los varios niveles de análisis lingüístico. Sus funciones tampoco son fáciles de elaborar. Helbig distingue en su libro entre

- a) funciones sintácticas, destacando la función distribucional y el análisis de transformaciones,
- b) funciones lógicas,
- c) funciones ontológicas (*sachlich-denotativ*) y
- d) las funciones semánticas, que él interpreta como el contenido (*Inhalt*) de los casos, estrechamente ligado a las funciones sintácticas:

...haben wir aus den primären syntaktischen Funktionen den Inhalt der betreffenden Kasus gewonnen. Dieser Inhalt liegt nicht vor (cursivo en el original, E.N.) oder über den syntaktischen Beziehungen, sondern besteht in ihnen. Die Inhalte der Kasus sind ihre syntaktischen Funktionen, die...einen spezifischen inhaltlichen Wert (einen "Kerninhalt") besitzen [Helbig, 1973, p.194].

Por otro lado, cada caso particular representa un tema de discusiones científicas dentro de la lingüística alemana.

La definición de los casos tiene que ser hecha necesariamente por niveles. El concepto mismo no solo es complejo sino también amplio. No se puede abordar el tema 'caso' sin introducir otros conceptos gramaticales básicos como por ejemplo sujeto y objeto. El estudio de los casos requiere incluir en el análisis las relaciones que se dan en

la oración simple, la estructura básica para realizar gramaticalmente los casos nominales. El carácter y la descripción adecuada de estos términos despierta mucha polémica en la lingüística actual, lo que no contribuye a ofrecer definiciones satisfactorias en las gramáticas didácticas del alemán.

La primera pregunta fundamental es cómo introducir y definir los términos sujeto y objeto.

Aún cuando aceptemos que las categorías gramaticales sujeto y objeto son categorías básicas indefinidas - según John M. Anderson "primitivas" en contraste con las definidas [Anderson, 1983, en: Plank, F. (ed.) p. 29] - su uso en la enseñanza trae varios problemas en el nivel de la interpretación práctica.

La noción de sujeto siempre ha tenido un lugar distinguido en las gramáticas, así que cualquier cambio al respecto provoca fuertes discusiones en los círculos lingüísticos. Mencionemos como ejemplo la controvertida propuesta de Marga Reis: eliminar de la gramática alemana la noción del sujeto como una categoría descriptiva no relevante y sustituirla por la frase nominal-nominativo (*nominalistisch*) [Sternefeld, 1985, p.394].

La gramática de Engel (1988) aboga por eliminar la posición especial del sujeto (*Sonderstellung*) en las gramáticas, con cuatro argumentos en contra y con dos a favor [pp. 187 - 191]. En el mismo lugar afirma que " *es ist nach den neueren*



Erkenntnissen unmöglich, das Subjekt semantisch zu definieren" [ibid, p.191].

Los casos marcados con el nominativo disponen de cierta posición especial con respecto a los demás, pero siguen siendo uno de los complementos que requiere el verbo. La relación entre el verbo y el sujeto tiene un estatus especial - la congruencia - pero los autores divergen en su opinión sobre el lugar que se le asigna al sujeto, su descripción sintáctico-semántica como elemento de la oración.

Los argumentos lingüísticos son innumerables para cada opinión. Rosengren por ejemplo afirma que "las relaciones de caso ... agente y paciente son superordinados, mientras objeto, origen y objetivo son subordinados" [En: Abraham, (ed.) 1978, p.377].

Otro tema de controversia es la descripción lingüística adecuada del dativo actual en el alemán. El tema puede ser interesante para nuestros alumnos hispanohablantes no sólo por las múltiples funciones de este caso, sino también por aclarar su relación con el objeto indirecto, un concepto de la gramática española al que recurren nuestros alumnos cuando buscan un auxiliar conceptual para describir el dativo del alemán.

Heide Wegener opina en su artículo " Gibt es im Deutschen ein indirektes Objekt?" [1986] que el concepto del objeto indirecto no se puede definir ni por la forma, ni por criterios topológicos en la lengua alemana. La única descrip-

ción satisfactoria parece ser la semántica, la que indica su relación menos directa, menos cercana a la acción marcada por el verbo: *"Es lässt sich nachweisen... dass... der Referent der Dativ-NP weniger direkt, nachhaltig oder vollkommen ins Geschehen involviert ist als der im Akkusativ kodierte"* [Wegener, 1986, p.13].

Como esta descripción no le parece suficiente para determinar el lugar y la función del objeto indirecto en la gramática alemana, Wegener llega a la conclusión de eliminar este concepto a favor del término frase nominal-dativo:

Mir scheint nach dem Dargelegten angesagt, parallel zur Ablehnung des Subjektbegriffs zugunsten des Terminus 'Nominativ-NP' durch Reis ... es auch beim IO (indirektes Objekt, E.N.) für das Deutsche beim Terminus 'Dativ-NP' zu belassen [Wegener, 1986, p.26.].

Como indican los ejemplos arriba mencionados, la definición de los casos nominales y de los conceptos lingüísticos en torno a este tema ofrecen muy pocos puntos cristalizados y aceptados generalmente. Las descripciones lingüísticas reflejan más bien el avance en la elaboración de los diferentes niveles de análisis. Los nuevos enfoques señalan hacia una interpretación de los casos nominales en un marco más amplio, incluyendo elementos que hacen ver las relaciones existentes en la oración simple.

## 1.2. Los casos nominales en la lengua española

El español, igual que el alemán, pertenece al grupo de las lenguas indoeuropeas. Debido a su desarrollo histórico, en la lengua española actual no se conoce la flexión nominal, pero se usan los casos como conceptos gramaticales básicos para expresar las funciones sintácticas representadas por otras formas lingüísticas.

Es probable que debido a que el sistema de la flexión nominal es apenas existente en el español, se usan más los términos de los complementos, en vez del acusativo y del dativo. Su forma y su función difieren en aspectos fundamentales del alemán y como rasgo relevante podemos destacar la poca claridad de criterios para definir exactamente la diferencia entre estos dos casos. La línea de separación es borrosa y altamente vaga. El uso actual contribuye todavía más a la confusión general que domina en este terreno (le invitamos, lo ayudas etc).

Las causas del estado actual de la flexión nominal del español se explican claramente por la evolución histórica del idioma.

El punto de partida es el latín histórico con un amplio sistema de flexión nominal, cuyos rasgos se iban perdiendo y simplificando conforme avanzaba el tiempo. Es obvio que la evolución histórica de la lengua española recorre un camino diferente al alemán desde el punto de vista de la forma y

función de los casos nominales.

Desde el latín vulgar y latín hispánico se observa la pérdida de la declinación latina; la flexión del nombre fue limitándose a favor de las estructuras con preposiciones. Las desinencias casuales latinas se olvidaron, usándose sólo el acusativo, de los otros casos queda algún recuerdo en palabras aisladas [Menéndez, 1982, p. 205].

El proceso es bien conocido, así como las razones sintácticas, fonológicas y psicológicas. El uso de las preposiciones tendía a las construcciones con acusativo, relegando al ablativo y al dativo a segundo término. La pérdida de fuerza de expresión del dativo se puede observar no sólo en el latín, sino también en el español clásico, o desde antes, en la Edad Media. Rafael Lapesa constata la creciente unificación del dativo con el acusativo en el idioma actual: "condenado por la Academia en 1796, el dativo ha decaído en el lenguaje literario. La discusiones entre leístas, laístas y loístas son episodios representativos de la inseguridad general castellana" [1980, pp. 471-2].

La gramática de Andrés Bello [1984] no usa el término nominativo, sino el "sustantivo sujeto" a que se refiere el verbo, atribuyéndole "alguna cualidad, acción, ser o estado" [1984, pp.270-271] en el sentido clásico de la unidad básica sujeto-predicado.

El acusativo y dativo aparecen explícitamente en los pronombres declinables [1984, cap. XXXIII, p. 270] donde la mayor parte del capítulo se dedica al uso correcto de los pronombres duplicados sin preocuparse por la separación clara de los dos casos mencionados. En el paradigma se pone 'le o

lo' para ambos casos, para la separación solo menciona vagamente que "...la que a mi me parece aproximarse algo al mejor uso es la de Don Vicente Salvá: le representa más bien las personas o los entes personificados, lo las cosas [Bello, 1984, p.276.].

El gran número de reglas se debe a las ambigüedades y la homonimia que caracteriza al acusativo y al dativo en el español actual.

Rafael Seco [1969], partiendo de la primacía de los aspectos funcionales, introduce en su *Manual de Gramática Española* los tradicionales seis casos del latín como medio de sistematización de las funciones sintácticas, aclarando antes que en el español ya no existe la declinación formal del sustantivo.

En español, el sustantivo no cambia de forma según sus oficios en la oración, sino. ... estos oficios se expresan a lo más, o por su colocación, o por medio de preposiciones [1969, p. 142].

Seco designa al sujeto el nominativo, [1969, p. 143] mientras los objetos "indispensables" de los verbos transitivos están en el caso acusativo [1969, p.145]. Se dedica más detalladamente al dativo, no tanto por razones morfológicas sino ofreciendo más bien un análisis semántico. Rechaza la idea tradicional de que el acusativo y el dativo reciban directa o indirectamente la acción del verbo, pero considera legítimo el uso de los términos para estos complementos [1969, p. 147].

Lo que ocurre es que el acusativo complementa la acción del verbo y el dativo complementa la acción del verbo

después de incrementada en el acusativo. El dativo "a Andrés" es complemento no de regalar, sino del conjunto "regalar un libro" que forman el predicado y su acusativo [1984, pp.147-8].

### 1.3. Los casos nominales en la lengua alemana

Comparando con el español, el desarrollo histórico de los casos nominales de la lengua alemana les asigna un lugar mucho más importante. Son las categorías básicas del nombre.

El paradigma de los marcadores morfológicos ocupa un lugar central en la gramática.

El marcador principal es el artículo o el pronombre, pero el sustantivo mismo es susceptible también de cambios en su forma. El sustantivo experimenta cambios principalmente en el genitivo del masculino y del neutro, así como en el dativo del plural.

Los cuatro casos nominales han mantenido su vigor gramatical y nunca fueron desplazados por las preposiciones.

Otra característica del alemán es el caso obligatorio después de las preposiciones. Por eso se hace necesaria la distinción metodológica entre 'casos puros' y 'casos preposicionales', a pesar de que somos conscientes de la estrecha relación entre ambos.

El estado actual se debe a una simplificación en el sistema de los casos desde los orígenes de las lenguas indoeuropeas. Como se sabe, en el indoeuropeo había ocho casos, el nominativo, el acusativo, el dativo, el genitivo, el

vocativo, el ablativo, el locativo y el instrumental. El desarrollo histórico de los casos en la lengua alemana se caracterizó por la pérdida formal de algunos casos, mientras sus funciones fueron absorbidas por los demás.

Wilhelm Schmidt describe de la siguiente manera ese proceso de la simplificación formal, que se llevó a cabo en el idioma germano:

Das Germanische zeigt gegenüber dem Ide. (Indo-europäischen, E.N.) eine deutliche Tendenz zur Vereinfachung des Formenbestandes. So sind in den historischen germanischen Sprachen von den ide. acht Kasus des Substantivs der Ablativ...und der Lokativ...bereits nicht mehr erhalten. Ihre Funktionen sind im wesentlichen vom Dativ übernommen worden. Der Vokativ,..und der Instrumental...schwinden ebenfalls; der Instrumental geht in den Dativ über, der Vokativ fällt mit dem Nominativ zusammen [Schmidt, 1969, p.39.]..

La reducción de los ocho casos a cuatro en el alemán actual trajo consigo el correspondiente cambio de función de cada uno. Cuando un caso asume las funciones de otro, o sea que se trata de una coincidencia secundaria de las funciones propias de dos o más casos en una sola forma, tenemos un fenómeno gramatical llamado sincretismo en la lengua dada.

Un ejemplo del sincretismo en el alemán es el dativo, definido por Hans Krahe de la manera siguiente:

Desde el punto de vista del germano, llamamos dativo a un caso resultante de la fusión de las funciones propias del dativo, instrumental, locativo y en parte también del ablativo [1977, p.138].

Las funciones del vocativo indoeuropeo fueron asumidas por el nominativo actual, mientras la función del genitivo quedó más restringida. Además, igual que en el español, el uso creciente de las preposiciones causaba la restricción de

las funciones de los casos, un proceso caracterizado por Schmidt directamente cómo pérdida de valor de las funciones (*Funktionsentwertung*) [1983, p.127].

Tomando en cuenta el carácter sincrético de los casos existentes en el alemán actual, no nos sorprende la variedad de formas y funciones de las cuales hacen uso en el momento de asumir la tarea de la organización de la oración o de la frase.

La Pequeña Enciclopedia de la Lengua Alemana (*Kleine Enzyklopädie Deutsche Sprache* [1983]) señala como la función semántica principal de los casos marcar la existencia de relaciones sintácticas de dependencia y de asignación (*Zuordnung*) entre el verbo y la frase nominal.

Con referencia al aspecto semántico, afirma que los casos no tienen significado gramatical con carácter icónico. Menciona la posición de una parte considerable de los científicos, quienes dudan si hay funciones de contenido generales abstractas que puedan ser ligadas con las funciones sintácticas [1983, pp.156-7].

Los cuatro casos del alemán actual son:

- el nominativo (latín: *nominare* = nombrar),
- el acusativo (latín: *accusare* = acusar, traducción equivocada del griego *aitiatiké ptosis*, *das Bewirkte*),
- el dativo (latín: *datum* = dado),
- el genitivo (latín: *genitivus* = congénito).

En la gramática tradicional alemana se le asigna al no-



minativo un papel sintácticamente independiente 1) como marcador del sujeto en la relación básica sujeto-predicado; 2) como marcador del nombre en el predicado en caso de los llamados "*Gleichsetzungsnominativ*" o predicativum (*Er ist der Ehemann*), y 3) como marcador de la aposición (*Herr Müller, der Arzt, war krank*).

El uso del nominativo se puede presentar en pocos ejemplos esquemáticos, lo que facilita su aprendizaje. Helbig [1973] distingue además de las funciones mencionadas las oraciones con *wie* y *als* (*er arbeitet als Arzt, er kämpft wie ein Löwe*) así como el uso del nominativo en la función del vocativo (*gib mir den Bleistift, Vater!*) y el uso especial en la oración "*Er wurde ein Dummkopf genannt*" [Helbig, 1973, p. 60].

El nominativo, el caso recto como marcador del sujeto se opone en la gramática tradicional al acusativo y al dativo, ambos pertenecientes al área del predicado, cada uno por su parte con diferente grado de adhesión al verbo.

El acusativo y el dativo representan generalmente los complementos más cercanos al verbo, así que sus funciones se interpretan mejor desde el punto de vista de las relaciones que rigen en la estructura.

La gramática tradicional - partiendo de una descripción semántica simplificada - le asignaba al acusativo el papel del marcador del objeto gramatical que representaba el fin o punto de orientación de la acción [Jung, 1982, p.76.]. Sin

embargo los estudios de los casos profundos lograron elaborar un perfil mucho más diferenciado de este caso, y llegaron a señalar la variedad de los contenidos lógico-semánticos que hay atrás de la forma del acusativo [Fillmore, 1966, 1968.].

Para la enseñanza del alemán como lengua extranjera cabe destacar el hecho que hay unos verbos que rigen dos acusativos en la misma oración. *Lehren, kosten y nennen* son de este tipo. (*Wir nennen ihn einen Lügner.*)

En cuanto al dativo es importante señalar que también tiene múltiples funciones.

Peter Eisenberg se dedica en el capítulo 8.2.2. de su libro *Grundriss der deutschen Grammatik* (1986) al dativo, donde constata que el dativo como complemento no tiene funciones semánticas homogéneas. Como un medio de descripción diferencia relaciones parciales sintácticas, para ofrecer unas agrupaciones que se caracterizan por las relaciones semánticas relativamente homogéneas entre el verbo y la frase nominal en dativo. La descripción de los casos incluye criterios morfo-sintácticos y semánticos, dos niveles bien separados y claramente definidos, un aspecto importante si tomamos en cuenta los posibles usos didácticos del mismo.

Eisenberg distingue en el dativo como complemento:

1. Con verbos de una sola valencia las oraciones tipo:

*Mir schwindet/ graut/ ist angst*, donde la transformación con 'es' es posible.

2. Dos valencias, el dativo y el nominativo, bajo el denominador común de 'Betroffenheit' (que él mismo encuentra demasiado general.)

a) dativo obligatorio: *einfallen, entgehen, gehören, liegen, zustehen, etc.,*

b) dativo facultativo: *auffallen, bekommen, fehlen, glücken, gefallen, gelingen, nützen, schmecken, wohl tun, etc.*

Eisenberg señala que estos verbos no permiten la transformación a la voz pasiva:

\* *Ihm wird von diesem Vorschlag gefallen,*

\* *Sie bekommt nicht von dem Ausbruch gelungen* [1986, p.286].

3. Verbos ergativos, bajo el nombre de 'Verantwortlichkeit'

*Die Möbel verbrennen ihm.*

*Die Hose zerreisst ihm.*

Estas oraciones permiten la transformación a la voz pasiva o con el verbo *lassen*.

4. Los verbos de la simetría: *ähneln, entsprechen, gleichen, begegnen.*

5. Los verbos del 'Zuwendung', (un término relacionado con el "Zuwendgrösse" introducido por Glinz en 1965):

a) dativo obligatorio: *danken, drohen, dienen, fluchen folgen, gratulieren, helfen, etc.*

b) dativo facultativo: *absagen, auflauern, ausweichen,*

*nachblicken, nachfahren, zuwinken, zuraten, etc.*

Eisenberg reconoce que es difícil resumir lo común en el contenido semántico de estos verbos, pero llama la atención que no permiten ni oraciones ni grupos con infinitivo para sustituir el complemento en dativo.

6. Los verbos de 'dar' y 'tomar', con el nominativo, el acusativo y el dativo como complemento:

a) *geben, nehmen, verkaufen, schicken, etc.,*

b) *sagen, mitteilen, erklären etc.* que permiten oraciones con 'dass'.

Este tipo de oraciones se caracterizan por el rasgo [+humano] para el sujeto y el 'benefactor' y [-humano] para el acusativo, este último con más adhesión al verbo que el complemento en dativo [Eisenberg, 1986, p.288].

Una característica del acusativo y del dativo es la complejidad de sus funciones. Una parte de ellas se puede describir en términos de los casos profundos. Se puede dar una descripción semántica aproximada para facilitar su uso, sin embargo hay otras funciones - digamos funciones gramaticales -, donde el uso del caso dado no se rige por reglas en términos del caso profundo, sino simplemente se requiere como complemento gramatical del verbo, manifestando los rasgos arbitrarios de este subsistema gramatical de la lengua alemana (*ich folge dir, jeden Tag, eines Tages, etc.*).

Esta característica, junto con la complejidad del sistema de paradigma (con homónimos y con sinónimos en el

uso), indica que no será fácil la enseñanza de los casos del alemán como lengua extranjera.

Las gramáticas tradicionales destacan como rasgo lingüístico relevante que el acusativo y el dativo comparten con el genitivo la propiedad de ser variantes morfológicas del caso recto, del nominativo. Otro rasgo común de los tres casos declinados en oposición al nominativo es su capacidad de ser requeridos por nombres, por adjetivos o por preposiciones.

El genitivo, en oposición al acusativo y dativo, puede expresar la relación entre dos nombres. Hay pocos verbos que requieren como complemento el genitivo de la frase nominal (*wir gedenken unserer Helden*).

El uso del genitivo como complemento pertenece más bien al estilo literario o puede ser un arcaísmo (*Er entsinnt sich seiner*). El genitivo, después de la preposición 'wegen', cede su lugar al dativo. Como atributo, el genitivo ha mantenido la frecuencia en su uso, como un elemento del idioma hablado común.

#### 1.4. La gramática de dependencia en la enseñanza del alemán como lengua extranjera

La noción de la valencia fue introducida por Tesnière a la lingüística, partiendo del verbo como núcleo del cual dependen cierto número de actantes. Esta propiedad del verbo es universal, pero fue en la lingüística alemana donde se

desarrolló con más éxito la gramática de dependencia, lo que significa la aplicación de la teoría a los aspectos prácticos de la enseñanza del alemán como lengua extranjera.

La valencia fue usada primero en la sintaxis para indicar que distintos verbos pueden requerir diferente número elementos de la oración, llamados actantes o complementos (*Mitspieler, Ergänzungen*). Estos fueron categorizados según la necesidad sintáctica de su presencia en la oración como obligatorios y facultativos, una clasificación que implica varios problemas de definición.

Erben considera el verbo, en el sentido de la teoría de la dependencia, como el núcleo de la oración con la capacidad de decidir cuántos y cuáles elementos entran al formularse la oración:

...von seiner syntaktischen Wertigkeit ('Fügungspotenz')  
 - man kann sie geradezu mit der Valenz des Atoms  
 vergleichen - hängt es wesentlich ab, welche und wie  
 viele Ergänzungsbestimmungen im Vor- und Nachfeld des  
 Verbs auftreten und das Satzschema ausgestalten. [Erben,  
 1972, p. 246.]

Helbig y Schenkel definen la valencia como la relación abstracta entre el verbo y los elementos dependientes de él [1975, pp.49-50.]. Después de describir las premisas necesarias, proceden a definir la valencia sintáctica:

"...die Fähigkeit des Verbs, bestimmte Leerstellen um sich herum zu eröffnen, die durch obligatorische oder fakultative Mitspieler zu besetzen sind" [1975, p. 49].

La descripción de los complementos obligatorios como indispensables para una oración gramaticalmente correcta y de

los facultativos como no necesarios para este criterio despertó mucha polémica. Los criterios de Helbig\Schenkel para distinguir entre complementos obligatorios y facultativos por un lado, y los criterios para determinar cuales son eliminables de la oración (*veglassbar*) despertaron mucha polémica. Rall-Engel-Rall hacen ver al respecto que en la oración:

*Der Antragsteller telegraphierte ihm nähere Angaben,*  
"nähere Angaben" puede ser eliminado desde el punto de vista gramatical, pero eso causaría una desviación de los fines comunicativos, pues puede contener una información relevante para el hablante. Subrayan que la prueba obligatorio/facultativo se aplica según reglas gramaticales, pero no comunicativas [Rall, M. Engel, U. Rall, D. 1975. p.140.]: un aspecto igualmente importante para emitir o interpretar un mensaje.

Hay intentos de incluir aspectos semánticos en la valencia del verbo en el nivel didáctico. Stefan Fink aboga por la utilidad de la valencia lógico-semántica en la descripción de estructuras semánticas de la oración [Fink. 1977, p.153.]. Esta conclusión deriva de sus experimentos con alumnos estadounidenses y de los errores que ellos cometen al determinar y codificar las valencias de ciertos verbos.

Sin embargo, los aspectos semánticos son especialmente susceptibles de interpretaciones subjetivas por los alumnos. Nuestras experiencias con alumnos hispanohablantes indican que el problema básico para extranjeros no reside primordial-

mente en detectar las relaciones lógico-semánticas en la oración sino en expresarlas. El autor mismo reconoce que muchas relaciones semánticas son conocidas intuitivamente [Fink, 1977, p. 4.].

El problema está en el siguiente paso: la codificación gramatical en la forma superficial es arbitraria y por eso es fuente de errores en la producción de los alumnos extranjeros.

La definición de la gramática de dependencia se entiende como un método posible de descripción sintáctica:

Dependenzgrammatik ist ein Beschreibungsverfahren, das nach Ansicht der meisten Autoren... konkurrierend mit anderen Verfahren und mit denselben Ansprüchen wie diese auftritt. Dependenzgrammatik konkurriert vor allem mit der Konstituenten(struktur)grammatik, die als Phrasenstrukturgrammatik von der Chomsky-Schule bis zu einem hohen Formalisierungsgrad entwickelt wurde... Die Dependenzgrammatik geht von den Teilen... aus und erklärt durch sie das Ganze [Rall, M. Engel, U. Rall, D. 1985. p. 14-15].

La teoría de la dependencia del verbo sirve para diseñar un modelo de descripción de las relaciones sintácticas de la oración alemana.

La gramática de dependencia ocupa un lugar fijo en las gramáticas didácticas del alemán. Demostró ser el enfoque apropiado para abordar aspectos de la morfosintaxis, especialmente como gramática de identificación para la comprensión de la lectura.

Partir del verbo como núcleo y determinar primero los complementos más cercanos, ayuda al alumno extranjero a analizar y entender las oraciones alemanas compuestas, com-



plicadas por el orden de las palabras, tan especial en este idioma. Pero no sólo el enfoque sino el uso reducido del metalenguaje y las listas de los verbos con su correspondiente valencia, fabricadas según las necesidades directas de los alumnos extranjeros, justifican su lugar entre las gramáticas del alemán.

Prueba de ello es la creciente aplicación de la gramática de dependencia en los libros de texto y en las gramáticas.

En la séptima década de este siglo se iniciaron varios proyectos destinados a elaborar diccionarios de valencia con fines pedagógicos (Engel, Helbig/Schenkel, más tarde con la ampliación de la noción de la valencia a adjetivos y sustantivos en los diccionarios de Sommerfeldt\Schreiber en 1977).

También desde el punto de vista del aprendizaje de los casos nominales es recomendable incluir la gramática de dependencia en la enseñanza.

Die Valenztheorie schult, nach unserer Meinung mehr als andere Beschreibungsmodelle, den Sinn für oberflächen-syntaktische Vorkommensrelationen und leitet klar zum richtigen Gebrauch der morfologischen Formen für die syntaktischen Funktionen an [Rall, M. 1979. p. 95]

Los casos nominales representan generalmente funciones sintácticas determinadas por el verbo como núcleo. Las frases nominales marcadas con los casos son generalmente los complementos más cercanos al verbo. Identificarlas y marcarlas implica verlas en un pequeño conjunto, donde su relación con el verbo y con los demás complementos les asigna el valor

correspondiente.

La forma, los marcadores morfológicos indican al alumno cuál es la función de la frase nominal, ayudando a reconocer el rendimiento gramatical de la flexión nominal que es un concepto nuevo para ellos.

Al mismo tiempo, al asimilar las reglas de la posición del verbo y aprender que los marcadores morfológicos nominales tienen un papel significativo, distintivo, los alumnos van familiarizándose con dos aspectos fundamentales de la gramática alemana, en contraste con las nociones adquiridas en la lengua materna.

La gramática de dependencias subraya entonces puntos cruciales para la introducción y asimilación de la noción del caso nominal del alemán, en su forma y en su función.

## CAPÍTULO 2. LOS CASOS Y LA FLEXIÓN NOMINAL EN LA ENSEÑANZA DEL ALEMÁN COMO LENGUA EXTRANJERA

### 2.1. *Los elementos de la elaboración pedagógica del tema de los casos*

Los aspectos lingüísticos de los casos representan un tema tan amplio, que tiene que ser reducido y simplificado para su uso en la enseñanza. Es obvio que para los fines gramaticales del aprendizaje del alemán como segunda lengua sólo se requieren los elementos y conceptos más relevantes del tema caso y flexión nominal.

El material lingüístico pasa por un filtro, se analiza según varios criterios y principios, determinando qué rasgos de elementos del tema y en qué forma se incluyen en las gramáticas pedagógicas. (GP)

Los criterios de selección, el enfoque lingüístico y didáctico, así como las necesidades de los posibles receptores dan el marco teórico para diseñar la presentación del tema.

Entre los enfoques didácticos podemos distinguir dos básicos que determinan la manera de introducir el tema de los casos.

1. El enfoque tradicional parte de la unidad básica sujeto-predicado, un concepto lingüístico-filosófico funda-

mental en la enseñanza gramatical.

2. La gramática de dependencia se concentra en el verbo como núcleo de la oración, del cual dependen los complementos, que en el alemán son con frecuencia las frases nominales marcadas con el acusativo y el dativo. Este enfoque es favorable para la introducción pedagógica de los casos nominales, como tratamos de señalarlo en el capítulo 1.4.

El objetivo de este capítulo es revisar los criterios de la elaboración pedagógica del tema de los casos. Partimos de la premisa de que la interpretación didáctica de los aspectos lingüísticos de los casos nominales será la base, la entrada del proceso mental, del aprendizaje. Con otras palabras, lo que transmiten los libros de texto sobre el tema es el material inicial para el alumno.

El contenido de las gramáticas pedagógicas referentes al problema de los casos juega un papel más bien indirecto en el aprendizaje, a través del maestro. El libro de texto ofrece igualmente una presentación abierta a modificaciones por el maestro. En el curso del intercambio entre el maestro y el alumno el material de la entrada puede ser ajustado a las necesidades y capacidades de los alumnos.

Para dar una imagen fiel de las condiciones y del contenido de la entrada, este capítulo se dedica a sus tres elementos constituyentes:

- Las gramáticas pedagógicas. Las incluimos con base en la premisa de que tienen sólo una influencia indirecta en el

aprendizaje de los alumnos. Las consideramos más bien un fondo didáctico que surte efecto en los libros de texto o se refleja en las explicaciones del maestro.

- Los libros de texto con sus correspondientes guías para el maestro. Pueden ser decisivos desde el punto de vista del alumno, si hay poco material adicional para explicar y detallar lo expuesto en los libros de texto. La importancia de los fragmentos gramaticales y de los paradigmas depende mucho de cómo los introduce y aplica el maestro, pero también de las capacidades y la disposición del alumno.

- La práctica, las clases de idioma. Es la parte menos accesible a una evaluación científica, por su carácter oral en primer lugar, y por la enorme cantidad de factores subjetivos y objetivos que determinan el proceso de aprendizaje. Sin embargo, se considera como una fuente de información valiosa recurrir a las experiencias del maestro, a sus opiniones y observaciones con respecto a la enseñanza de los casos.

Nuestro trabajo se concentra en los elementos que determinan la elaboración pedagógica del tema desde el punto de vista del aprendizaje, del proceso mental que se inicia en el alumno. Eso no excluye determinar los rasgos pertinentes de la presencia del maestro en el proceso.

Para este fin se llevó a cabo en 1988 una encuesta entre los maestros de alemán del CELE de la UNAM, de nacionalidad alemana y mexicana, entre principiantes y gente con más de

veinte años de experiencia.

Las gramáticas, los libros de texto, los ejercicios auxiliares y el maestro representan los elementos clave de la entrada. Nos proponemos revisar el papel y los rasgos relevantes de cada uno, para formular el conjunto pedagógico que envuelve el tema lingüístico y que se cristaliza como entrada para el aprendizaje gramatical.

## 2.2. Las gramáticas pedagógicas del alemán

Como mencionamos, las GP del alemán entran de una manera indirecta en el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos. Con eso no queremos subestimar su influencia, pues los principios y criterios reflejadas en ellas determinan hasta cierto grado el estilo y el contenido de la enseñanza.

Se puede observar un desarrollo marcado en el diseño de las GP del alemán. Según las tradiciones, ellas se entienden como el transmisor entre el material lingüístico y el receptor del mismo. Esta interpretación se amplía conforme avanzan las investigaciones correspondientes con criterios referentes al posible receptor, el alumno extranjero.

Lothar Jung opina que la lingüística y la enseñanza de la lengua extranjera constituyen la base para una gramática didáctica, la que define como tal desde estos dos aspectos básicos:

Die didaktische Grammatik, ...die auf einer Systematisierung der zwischen beiden Bereichen interagierenden Faktoren basiert und die Nutzbarmachung linguistischer

Beschreibungen für die Fremdsprachen- vermittlung zum Ziel hat. [Lothar Jung, 1975, p.25].

Conforme avanzan las investigaciones psicolingüísticas, especialmente las relacionadas con la psicología del aprendizaje, se aclaran las similitudes y las diferencias entre el proceso de aprendizaje de la lengua materna y de una lengua extranjera. La concepción gramatical refleja el desarrollo teórico de las disciplinas antecedentes a la elaboración didáctica.

La nueva guía para maestros de la serie *Themen*, un libro de texto del alemán, formula como objetivo de la gramática didáctica tomar en cuenta no sólo la estructura, el sistema de la lengua, sino también los factores humanos del aprendizaje [1988, p.22.].

Las tradiciones clásicas del diseño gramatical destacaron unilateralmente el papel del sistema por describir, sin preocuparse mucho por los aspectos prácticos de la enseñanza, del proceso de aprendizaje. Como resultado existen muchas gramáticas del alemán para alemanes y extranjeros, que no toman en cuenta los problemas especiales de estos últimos.

Con la introducción y el avance indiscutible de la gramática de dependencia como método pedagógico, podemos observar una paulatina modificación de las GP del alemán en la presentación del tema caso.

Fuera del desarrollo general de las disciplinas relacionadas con la enseñanza de lenguas extranjeras, la

creciente demanda y el enfoque renovador de la gramática de dependencia contribuyeron a redefinir los objetivos prácticos de las GP del alemán para extranjeros.

Reiner Schmidt formula así los criterios de una buena GP para extranjeros:

- tiene que ser ecléctica con respecto a los subsistemas de la lengua.
- Tiene que subordinarse en su función a la adquisición y uso de la lengua meta;
- sus subpartes tienen que ser integradas en las demás estrategias de aprendizaje.
- Tiene que promover de preferencia los métodos inductivos y operativos.
- El trabajo gramatical tiene que partir de lo conocido y hacer consciente lo aprendido de una manera inconsciente.
- Tiene que evitar de preferencia expresiones relacionadas con el metalenguaje en la lengua meta [en: Heid, M.(ed.) 1982, pp. 235-6.].

Constatamos que las teorías pedagógicas se enfocan cada vez más hacia el receptor final y sus necesidades. Los criterios elaborados pueden ser discutibles, puede haber divergencias sobre el contenido y el método, pero es obvio que la tendencia favorece a los alumnos extranjeros.

Después de revisar varias GP del alemán, podemos resumir los resultados referentes a la presentación del tema caso y flexión nominal de la manera siguiente:



Según el enfoque, hay dos grupos básicos, y la posibilidad de mezclar los dos enfoques en la presentación didáctica. Las gramáticas abordan el tema de los casos y de la flexión nominal

a) con una descripción tradicional. Esta consta del paradigma de la declinación y de la descripción de unas pocas funciones en la oración. Las reglas son generalizaciones en el sentido de sistematizar y transmitir conocimientos gramaticales más bien teóricos, pero las simplificaciones no siempre son 100% válidas.

La descripción lingüística está muy por encima del nivel de los alumnos y de las necesidades prácticas de ellos.

b) por medio de la gramática de dependencia con ejemplos concretos, con listas y formulaciones directamente destinadas al uso. El metalenguaje se reduce al mínimo necesario, la descripción y el uso forman una herramienta general para determinar y marcar el caso correcto.

c) La combinación de los dos enfoques anteriores. Hay varias gramáticas tradicionales (*Duden*) que incluyen al final de las nuevas ediciones un capítulo sobre la dependencia del verbo, que es una gran ayuda práctica para los extranjeros.

Como dijimos, las GP del alemán tienen sólo uso muy reducido entre nuestros alumnos. Los motivos son los siguientes:

1. El nivel lingüístico es muy alto para ellos, son muy teóricas, con pocos o nada de instructivos operativos.

2. Son escritas en alemán.
3. No están a la venta en México, o son muy caras.

### 2.3. Algunos ejemplos concretos de la presentación pedagógica de los casos en libros de texto

2.3.1. Dora Schulz, Heinz Griesbach: Deutsche Sprachlehre für Ausländer, Grundstufe 1.2.Teil  
Lehrerhandbuch

#### El enfoque tradicional

Se trata de libros de texto del alemán muy conocidos y usados en Europa durante varias décadas. Reflejan en su diseño los criterios del enfoque tradicional. En la gramática de 1972 ya se nota cierta influencia de la gramática de la dependencia.

Los libros de texto ofrecen una visión reducida y simplificada del tema, suponiendo que los alumnos ya manejan los conceptos básicos necesarios. De los primeros dos tomos sólo el primero se dedica al tema, a nivel de principiantes.

Sugieren introducir el tema de los casos con el acusativo como complemento natural en las oraciones básicas. Los ejercicios sirven para automatizar las formas morfológicas, en ejemplos muy poco comunicativos, siempre con la misma estructura S-V-O. Este patrón se amplía en el capítulo 5 con el complemento marcado por el dativo.

Estos son los dos elementos más importantes y más frecuentes en el tema de los casos. Parece ser bastante reducido y simplificado si comparamos con el nivel de vocabulario y de las estructuras sintácticas que deben de dominar los alumnos hasta el final del segundo tomo.

La gramática ofrece naturalmente una visión más compleja. Trata de abordar todos los aspectos útiles para el uso. Por ejemplo, señala que ciertos verbos con el mismo prefijo siempre requieren el mismo caso, llama la atención sobre las peculiaridades morfológicas de la flexión nominal.

Es muy fuerte la tendencia a sistematizar; el uso de metalenguaje y la cantidad de conceptos gramaticales en alemán requieren conocimientos firmes de parte de los alumnos.

### 2.3.2. Häussermann etc: Sprachkurs Deutsch, 1.2. Band (SKD)

#### El enfoque comunicativo-cognoscitivo

Se elige este libro como representante de las nuevas influencias pedagógicas mencionadas al principio de este capítulo. La primera edición es del año 1978. El libro está totalmente comprometido con la gramática de dependencia. El enfoque cognoscitivo-comunicativo refleja el (relativo) equilibrio teórico entre fines comunicativos y el trabajo gramatical, que en tiempos anteriores difícilmente se acomodaban juntos.

Se puede considerar este libro como el resumen creativo de los logros y deficiencias de las escuelas previas. Ya no se dedica tanto tiempo y esfuerzo al formalismo gramatical en ejercicios sin contextos auténticos. Tampoco se relega el problema a segundo término, negando la necesidad y la posibilidad del trabajo cognoscitivo en el aprendizaje.

Los libros comunicativos dieron el primer paso hacia una interpretación diferente del papel de la gramática, rompiendo esquemas didácticos establecidos desde hace siglos. Declararon el trabajo gramatical consciente como un freno indeseable a la producción, reduciendo todo a un mínimo necesario. Abogaron por ingresar el material gramatical - lo que no se puede evitar - en contextos comunicativos, de preferencia sin usar términos abstractos. Los autores del *Deutsch Aktiv*, un libro comunicativo de los 70-s, todavía formularon sus metas gramaticales basándose en el trabajo inductivo del alumno, sin formular las reglas teóricas explícitamente:

Das jeweilige grammatische Phänomen wird in seiner Regelmässigkeit dadurch verdeutlicht, kognitiv erfassbar und lernbar gemacht, dass der Lerner in induktivem Nachvollzug vom konkreten Beispiel zur Regel gelangt, die jedoch nie theoretisch formuliert ist, sondern die durch optische Mittel veranschaulicht ist [Deutsch Aktiv, Lehrerhandbuch, 1983, pp.12-13.].

El SKD asume naturalmente una posición más equilibrada con respecto al papel del aprendizaje gramatical. No considera como polos opuestos la gramática y la comunicación, sino más bien como elementos del aprendizaje de la lengua

meta, que se apoyan mutuamente. Promueve la integración consciente del material gramatical, que por su parte contribuye a emitir mensajes cada vez más amplios y detallados.

El SKD, igual que el libro de Schulz-Griesbach, empieza el primer capítulo con verbos transitivos, donde la necesidad del complemento se da en contextos naturales.

La estructura básica S-V-O se aprende de manera inductiva, pero pronto se hace consciente la morfología de la declinación nominal, en los capítulos 5 y 6. En el capítulo 13 se amplía esta estructura básica con el caso semántico del "benefactive" representado por el dativo. Aparecen algunos otros usos del dativo, en los pares de verbos *fragen\antworten* o *hören\zuhören*.

Por principio, los autores del SKD no elaboraron ejercicios con estos verbos "difíciles", para no aumentar la posibilidad de confundirse con ellos. Sin embargo, este tipo de errores es muy frecuente en la producción de nuestros alumnos hispanohablantes.

Desde el punto de vista de los alumnos, el SKD les ofrece información sobre los casos nominales en forma cognoscitiva. Se trata la morfología, el uso en oraciones básicas, con patrones semánticos reducidos.

#### 2.4. El papel del maestro

Como mencionamos, el material escrito pocas veces representa la entrada directa para el aprendizaje de nuestros alumnos. Es más bien el fondo que adquiere forma definitiva junto con la interpretación del maestro. Puede ser modificado, ampliado o reducido según las consideraciones del maestro. El maestro decide qué rasgos y qué contenido del tema prefiere destacar, planea el tiempo y los métodos adecuados para el grupo concreto.

Los aspectos relacionados con la persona del maestro pueden jugar un papel importante en la presentación del tema. Sus capacidades, su motivación y sus conocimientos determinan la forma de la entrada y con eso influyen en gran medida en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

A pesar de las dificultades técnicas de reproducir momentos de la clase donde surgen los problemas y preguntas de los alumnos, consideramos relevante incluir aquí las opiniones de los maestros del CELE de la UNAM. Somos conscientes de que los elementos subjetivos de la enseñanza son difíciles de sistematizar y evaluar, pero el intercambio entre el maestro y el alumno es determinante desde el punto de vista del aprendizaje.

Nuestro objetivo es dar una imagen global de la enseñanza de los casos nominales, recabar datos e informaciones relacionados con este tema, con la enseñanza y el aprendizaje de los casos nominales del alemán.

Para tales fines elaboramos una encuesta (Apéndice II) que se llevó a cabo entre los maestros del CELE de la UNAM. (Una encuesta oral en septiembre de 1988, la versión escrita y ampliada en enero de 1989.) El grupo es altamente heterogéneo, por edad (y experiencia), por nivel de escolaridad; por motivación y otros factores, difícilmente se prestan para cualquier generalización. Sin embargo, el trabajo común, los fines pedagógicos y la similitud de las condiciones subjetivas y objetivas permiten sacar conclusiones sobre el trabajo de los maestros como grupo.

Para el trabajo de los maestros, el punto de partida es su propia preparación, sus conocimientos gramaticales. Quedó confirmado el hecho de que la gramática tradicional o estructuralista no ofrece fundamentos suficientes para enseñar el tema caso. Encontraron un apoyo para este tema en la gramática de la dependencia, después de haber trabajado varios años con otros métodos.

Con respecto al enfoque lingüístico: todos los maestros del CELE están comprometidos con la enseñanza cognoscitiva. Destacan la importancia de explicar bien, aplicar ejercicios en contextos comunicativos. Sin embargo, cuando aparecen usos de los casos no "traducibles" al español, el único método es "aprender de memoria."

Dos colegas mostraron cierta sensibilidad gramatical hacia los problemas específicos del tema: una mencionó que le parece útil practicar con oraciones invertidas, mientras la

otra citó un ejemplo que igualmente se desvía de los patrones básicos, oraciones tipo *Ich stelle dich meinem Freund vor*.

Este tipo de oraciones no ofrecen apoyo para descifrarse según la posición o en base a los elementos de significado. El ejemplo citado tiene tres complementos con el rasgo semántico 'ser vivo' cada uno, así que su función no puede ser determinada calculando que el objeto directo será el que no tiene el rasgo 'humano'.

Las oraciones invertidas requieren igualmente de un análisis morfológico consciente para determinar la relación entre las frases nominales. Ambas actividades llevan a los alumnos a reflexionar sobre el papel distintivo de los marcadores morfológicos.

Muchos maestros recurren a la traducción del alemán al español para hacer ver a sus alumnos el tipo de error que cometieron. En la lengua materna se aclaran las relaciones sintácticas, lo que puede dar el impulso al alumno a codificarlas correctamente. Este método parece funcionar especialmente con las oraciones que contienen verbos del tipo *schmecken* o *gefallen*.

En rasgos generales, los maestros de alemán del CELE de la UNAM son conscientes del grado de dificultad que representan los casos nominales para sus alumnos y tratan de adaptarse en sus métodos y procedimientos a las necesidades de ellos, en primer lugar con una explicación amplia y repetida. Siguen los pasos recomendados y establecidos en la



enseñanza comunicativa-cognoscitiva:

1. Introducción inductiva, luego explicación explícita cuando se sistematiza la forma en paradigmas. Forma y función aparecen en ejemplos comunicativos.
2. Automatización, en primer lugar de las estructuras básicas. No es exactamente una característica de la enseñanza comunicativa, pero ninguna teoría didáctica puede recomendar algo para sustituir la repetición y la automatización en el aprendizaje gramatical. Incluir unos *drills* en la enseñanza comunicativo-cognoscitiva no significa absolutizarlos; su presencia se debe al reconocimiento de que la gramática fomenta a largo plazo la comunicación exitosa, la transmisión correcta del mensaje. Corrección de preferencia por escrito, repetición y explicación según las necesidades de los alumnos.

Algunos maestros mencionaron como una tarea adicional en la enseñanza de los casos dedicar algo de tiempo al uso del diccionario (descifrar las abreviaciones referentes al uso de los casos). Con eso se amplía la posibilidad de que el alumno tenga la consciencia gramatical y la sensibilidad hacia los marcadores morfológicos.

Ningún maestro mencionó retomar el tema de nuevo en un nivel más avanzado, aún cuando persistan los errores en los marcadores de los casos. Más bien confían en la disposición del alumno a aprender de memoria automáticamente el uso de los casos.

Es un punto muy importante la motivación del alumno para superarse en la gramática por medio del aprendizaje auto-didáctico, pero no sustituye lo que el maestro tiene que dominar y poder explicar. Los errores persistentes indican la falta de asimilación cognoscitiva y que los alumnos no llegaron a entender la importancia gramatical de los marcadores morfológicos.

Los maestros del CELE indican como método para el aprendizaje de las valencias, del uso de los casos, primordialmente el aprendizaje de memoria. En menor grado sostienen la opinión de que este aprendizaje tiene que ir acompañado por una asimilación cognoscitiva.

Sin entender las funciones sintácticas y semánticas, la importancia de los marcadores morfológicos, no tiene sentido y efecto duradero exigir el aprendizaje de memoria. Sólo después de haber asimilado el sentido del concepto 'caso' y reconocido su rendimiento gramatical podemos esperar un aprendizaje consciente, premisa indispensable para la sistematización de los elementos formales.

La automatización baja la frecuencia de los errores, pero no elimina uno de sus orígenes principales: el no entender la importancia del caso y de la flexión nominal como organizador fundamental de la oración. Los libros de texto, las gramáticas, introducen el tema 'caso' suponiendo que el alumno ya tiene las bases conceptuales para seguir con la morfología. Los paradigmas y los ejercicios del libro parten

de este nivel de conocimiento, y presentan el tema de la manera correspondiente en el nivel técnico, no en el abstracto.

Así que es menester tomar en cuenta el papel del maestro que puede percibir la falta de una introducción adecuada, y proporcionar los datos necesarios.

El libro de texto, los libros de consulta, diccionarios y otros auxiliares, junto con los conocimientos y técnicas transmitidos por el maestro, forman el conjunto de la entrada, la base de su elaboración en la mente, cuyo trabajo será el tema del próximo capítulo.

## CAPÍTULO 3. EL PROCESO DEL APRENDIZAJE DE LOS CASOS NOMINALES DEL ALEMÁN

### 3. 1. *Objetivos y procedimiento*

El tema principal de este capítulo es el aprendizaje gramatical como proceso que se lleva a cabo en la mente del alumno hispanohablante. Tratamos de ofrecer una idea del tipo de información y estrategias de elaboración que participan en ese proceso, cuyo resultado es la oración básica generada con ayuda de los casos nominales del alemán.

La lista de errores (apéndice I) y los resultados del examen que trata los conocimientos relacionados con el uso de los casos nominales del alemán (apéndice III) constituyen el material empírico, que junto con otros estudios sirve de base a las deducciones de este capítulo. La producción escrita de los alumnos tiene que ser analizada para diseñar el desarrollo del proceso de aprendizaje, y para elaborar un modelo de producción lingüístico en la lengua meta, el tema del capítulo cuatro.

El aprendizaje gramatical de los casos tiene como resultado un sistema de reglas en el interlenguaje. Si pudiéramos describir los conceptos gramático-cognoscitivos involucrados y el camino que conduce a los alumnos al dominio de tales reglas, se nos facilitaría llegar a una generalización acerca del proceso mismo. El modelo basado en las

observaciones de este capítulo y en el análisis de errores pretenderá abordar rasgos generales de las estrategias y etapas relevantes en el aprendizaje de los casos nominales del alemán por hispanohablantes.

Los procesos mentales no son fácilmente medibles en el sentido de los criterios de las ciencias exactas. La llamada 'caja negra', la labor de la mente humana, se caracteriza más bien por ser descrita a través de inferencias y generalizaciones en base a elementos observables y verificables, relacionados con el proceso mental en cuestión, en nuestro caso el aprendizaje gramatical. Por eso se considera necesario describir lo más detalladamente posible el tipo y la estructura de la entrada, del input gramatical, uno de los pocos puntos fijos que determinan el proceso que investigamos.

Es por ello que nos apoyamos también en teorías relacionadas con el problema de la adquisición de la gramática en la lengua materna. Las estrategias, los conceptos gramaticales y cognoscitivos adquiridos durante este proceso influyen en el aprendizaje de segundas lenguas, como es bien conocido y marcado en la psicolingüística y en la psicología del aprendizaje bajo los nombres de transferencia, interferencia etc.

Los *cross-linguistic studies* pueden aportar datos sobre el comportamiento lingüístico de los niños alemanes y de los alumnos extranjeros al ser expuestos a elementos morfológicos de la flexión nominal.

A pesar de que son conocidas las diferencias entre la adquisición de la lengua materna y de las segundas lenguas, los dos procesos pueden tener importantes rasgos y criterios en común. Hay investigaciones psicolingüísticas que abogan por acercar estos dos procesos basándose en las similitudes existentes en el aprendizaje.

Con respecto a la relación entre la adquisición de la lengua materna - más bien los conceptos y nociones gramaticales adquiridos durante este tiempo - y la lengua meta, nos interesa especialmente la posible influencia de los universales del lenguaje. Estos podrían constituir un posible puente conceptual y de los elementos formales gramaticales que determinan los rasgos más relevantes del interlenguaje del alumno.

Nuestra hipótesis es que los alumnos se basan en los universales del lenguaje como un punto fijo y conocido para confrontarse con la flexión nominal del alemán que contiene muchos elementos nuevos y difíciles de entender y elaborar.

La elaboración de la entrada, de los elementos provenientes de la lengua materna y de las posibles similitudes con el aprendizaje del mismo material por nativohablantes constituyen los puntos claves en este capítulo. Sirven de base para llegar a deducciones sobre el carácter del proceso del aprendizaje gramatical por nuestros alumnos hispanohablantes.

El perfil del interlenguaje que se delinea aquí, señala

la fuerte presencia de conceptos y elementos de la lengua materna, que van reduciéndose conforme los alumnos asimilan y entienden el sentido y el rendimiento de la flexión nominal.

Ese conjunto de estudios psicolingüísticos relacionados con el aprendizaje gramatical de nuestros alumnos ofrece datos importantes para definir el modelo de producción de oraciones alemanas simples junto con el uso de los casos nominales en particular.

El modelo tiene que tomar en cuenta las condiciones y premisas anteriores a la producción, así como tiene que ser reforzado por los datos de la 'salida', de la producción de los alumnos. Esta representa un punto final fijo y claramente medible: el análisis de errores se basa en material objetivamente existente, un hecho favorable en un estudio que forzosamente tiene que trabajar con deducciones y suposiciones acerca de la labor de la mente humana.

La salida, la producción oral y escrita con sus errores sistemáticos, nos permite inferencias sobre los niveles y los procedimientos de la integración del material.

### 3. 2. *Teorías generales sobre el aprendizaje gramatical*

La psicolingüística de los últimos 25-30 años hizo grandes avances en la investigación de los procesos mentales, por ejemplo en el aprendizaje y la adquisición de segundas lenguas. Muchos estudios han sido influidos y promovidos por una de las hipótesis principales de la lingüística actual: la

hipótesis de Noam Chomsky sobre la existencia de un dispositivo innato del hombre que lo capacita adquirir su lengua materna.

Este aparato, un conjunto de información y estrategias poco definidas en detalle, el LAD (*Language Acquisition Device*), se basa en el hecho de que todos los niños aprenden más o menos al mismo tiempo su lengua materna, un logro extraordinario que nunca repetirán en su vida. De ahí la teoría de los universales del lenguaje, como capacidades lingüísticas específicas, como la expresión formal de las estructuras lingüísticas innatas del individuo.

La teoría de Chomsky destaca las capacidades creativas del hombre durante el curso del aprendizaje lingüístico, una observación válida - en otras dimensiones naturalmente - también para segundas lenguas.

Junto con este enfoque, nos parece útil introducir en este trabajo el concepto de los universales de lenguaje, porque suponemos cierta influencia de ellos en el aprendizaje de nuestros alumnos. Las relaciones básicas sujeto-verbo y sujeto-predicado son dominantes en la producción en la lengua meta, representan el fundamento para el proceso de aprendizaje gramatical.

La existencia de los universales del lenguaje, su carácter innato es uno de los temas principales de la discusión psicolingüística, así como su funcionamiento y su relación con otras capacidades no lingüísticas.



A pesar de las controversias, nos parece útil introducir el concepto de los universales del lenguaje. A través de ellos se describen aspectos generales del aprendizaje lingüístico, los cuales pueden ofrecer importantes conclusiones para aspectos particulares, que es el tema de este trabajo.

Los universales del lenguaje se definen desde diferentes puntos de vista psicolingüísticos. Dan I. Slobin se refiere a los universales del lenguaje (*language-definitional universals*) en el sentido de que " los niños y los adultos tienen a su disposición ...la misma definición común de la forma y función del lenguaje" [en:Leuninger,H.; Miller, M. Müller, F.(eds.) 1974, p.336].

Esta definición amplia coincide con el concepto de David McNeill de los universales fuertes. McNeill distingue entre universales del lenguaje fuertes y débiles, según si es la reflexión de una capacidad cognoscitiva universal en la lengua - débil - o la reflexión de una capacidad lingüística especial - fuerte. Con respecto a los universales fuertes determina que : " el universal cognoscitivo es una condición necesaria, pero no suficiente para el universal lingüístico fuerte. No es suficiente, porque también se necesita una capacidad lingüística" [1974, p.102.].

Su función en el aprendizaje de los niños, la interpreta de la manera siguiente:

Los aspectos importantes de la estructura profunda de oraciones se describen a través de los universales; la mayor parte de las transformaciones son usos idiosincráticos de tipos universales de la transfor-

mación... La abstracción de la estructura profunda refleja la capacidad lingüística de los niños y son realizados por ellos de una manera abstracta, mientras descubren las transformaciones de su lengua [1974, p. 100].

Mientras McNeill parte de la premisa de que los universales se manifiestan en la estructura profunda y constituyen los elementos innatos del LAD - afirmaciones cuestionadas por muchos -, otros autores se dedican a investigar el desarrollo general de estos universales en el marco del desarrollo cognoscitivo inseparable del proceso de la adquisición de la lengua materna.

Para nuestro trabajo no tiene importancia de qué manera y en qué nivel se establecen los universales del lenguaje. Contamos con ellos como producto final que influye en el proceso de la adquisición de segundas lenguas. Suponemos que juegan cierto papel en la formación de reglas y conceptos del interlenguaje.

Para establecer los universales del lenguaje, debe de haber bases psicolingüísticas, capacidades humanas que contribuyen a formular en la mente humana la gramática, - que constan de nuestras capacidades combinatorias según Miller [en: Bühler, H. Müller, G. (eds.) 1974, p. 37.] - y otras como la abstracción, el rendimiento y el funcionamiento de la memoria, etc.

Por la edad y por la formación de nuestros alumnos - estudiantes universitarios -, contamos con ciertas capacidades lingüísticas básicas y con los universales del lenguaje como algo ya establecido. Nos interesa en primer

lugar su efecto en el aprendizaje gramatical de la lengua meta, las posibles influencias al formarse una idea del concepto de los casos del alemán. Siendo estos algo nuevo y complejo que requiere de una elaboración creativa, más allá de los conceptos y criterios conocidos desde el español, suponemos que la labor gramatical no será fácil.

Los alumnos tienen que evaluar desde un nuevo punto de vista las nociones y términos adquiridos en la lengua materna para dar lugar a elementos conceptuales y formales nuevos (forma y función de los casos nominales, valencia de los verbos, orden de palabras en la oración alemana etc.). Esto conllevaría un trabajo cognoscitivo-lingüístico mucho más amplio y profundo que el puro aprendizaje de unas tablas del paradigma de la declinación nominal.

Junto con el concepto de los universales del lenguaje, nos interesa también el carácter y el funcionamiento de las habilidades involucradas en el aprendizaje gramatical en la lengua meta. Es uno de los temas psicolingüísticos donde más controversias hay sobre la interrelación de los aspectos cognoscitivos y lingüísticos, sin duda vinculados estrechamente en cualquier tipo de aprendizaje verbal.

Estos universales representan estructuras y reglas generales que pueden contribuir a elaborar estrategias comunes del aprendizaje de la lengua materna y de segundas lenguas. En la psicología del aprendizaje hay últimamente esfuerzos teóricos en este sentido, autores que abogan por considerar más los rasgos paralelos.

Bruno Schneider afirma, basándose en estudios de varios colegas suyos, que los dos procesos se llevan a cabo básicamente con grandes similitudes:

Was allerdings die mehr linguistische und lernpsychologische Betrachtung der Spracherwerbsprozesse betrifft, so gibt es gerade neuerdings wieder Stimmen, die dafürhalten, dass im Grundsätzlichen und Wesensmäßigen das Erlernen einer Fremdsprache (selbst im Erwachsenenalter) nicht viel anders vor sich gehe als das Erlernen der Muttersprache [1983, p.192].

Aún cuando semejantes afirmaciones nos parecen muy atrevidas, tenemos que reconocer que los estudios que van en esta dirección proporcionan sin duda datos cada vez más exactos sobre los dos procesos en cuestión. Los estudios específicos sobre el desarrollo cognoscitivo-lingüístico en el curso de la adquisición de la lengua materna observan y establecen rasgos invariables del mismo.

A partir de estos resultados se podría formar una plataforma teórica común para elaborar rasgos invariables del sistema gramatical en el interlenguaje del alumno. A pesar de las diferencias en el proceso mismo, se sabe que la lengua materna influye en el aprendizaje de segundas lenguas. La transferencia es notoria en el caso de los conceptos gramaticales, y la experiencia de la enseñanza práctica demuestra que puede jugar un papel especial - en el sentido positivo y negativo de la palabra - para asimilar algo tan nuevo y complejo como es el sistema flexional del alemán.

Nos interesan las bases gramaticales que aportan nuestros alumnos hispanohablantes al aprendizaje de un

materia conceptualmente nuevo, así como las estrategias en el procesamiento del mismo. Las reglas del interlenguaje que forman un sistema en la mente del alumno, pueden aclarar las relaciones entre la L1 y L2 así como entre la L1 y el interlenguaje por otro lado.

La tendencia a relacionar los dos procesos de aprendizaje - L1 y L2 - se fortalece conforme las investigaciones logran elaborar criterios y rasgos generales aplicables a estos dos procesos en cuestión.

Kenji Hakuta se dedica a buscar los objetivos comunes que determinan fundamentalmente los dos procesos de aprendizaje. Indica como una de las tareas principales la de elaborar criterios apropiados para la descripción del sistema gramatical del alumno, un concepto cercano al interlenguaje de Larry Selinker. Su pregunta de cómo entra el alumno al sistema gramatical de la lengua, sea materna o extranjera, toca otro tema crucial que puede ser un buen punto de partida para este trabajo [en: Andersen, (ed.) 1981, p.1].

Dan I. Slobin, bajo la fuerte influencia de Piaget, enfatiza que el lenguaje está estrechamente relacionado con las habilidades cognoscitivas. En el capítulo 4 de su libro *Psicolinguistics* observa el desarrollo lingüístico del niño. Llega a la conclusión de que primero se lleva a cabo el crecimiento de las habilidades cognoscitivas generales de concebir las relaciones de tiempo, espacio, casualidad, objetivo, etc. El segundo paso es lexicalizar todo eso en intentos comunicativos de una forma coherente. Poco a poco

descubre los instrumentos gramaticales que le sirven para codificar lingüísticamente el contenido y construye su propia gramática [1979, pp.95-96].

En el artículo de Slobin "*Kognitive Voraussetzungen der Sprachentwicklung*" el autor ofrece un resumen de varios trabajos psicolingüísticos sobre diferentes lenguas (*cross-linguistic studies*). El fin era establecer el orden de desarrollo de las diferentes estructuras gramaticales. Las conclusiones se basan en datos que comprenden la adquisición de más de 40 lenguas maternas y la observación del aprendizaje gramatical de niños bilingües [En: Leuninger, H.; Miller, M. Müller, F. (eds.) 1974, pp.332-375].

En el mismo artículo, Slobin elaboró principios operacionales generales que funcionan como instrucciones en la adquisición de la lengua materna. Su universal A se refiere a un detalle directamente ligado con el sistema de flexión nominal del alemán, a la diferencia en la adquisición de realizaciones gramaticales en post- y preposiciones:

Für jegliches semantisches Konzept werden grammatische Realisierungen in Form von Suffixen oder Postpositionen früher erworben als Realisierungen in Form von Präfixen oder Präpositionen. [En: Leuninger, H. (ed) 1974, p.353].

Slobin mismo señala que en el alemán se adquiere relativamente tarde la flexión que aparece en forma de los artículos prenominales (p. 352).

En su universal, Slobin se refiere a la importancia del orden de las palabras, señala la concentración de los niños en el orden de las palabras, y la consecuente dificultad

cuando el orden superficial sea "irregular" para ellos. La tendencia de los niños a orientarse más bien en el orden y menos en la flexión para determinar las relaciones gramaticales es uno de los principios operativos principales de Slobin:

Die normale Ordnung von funktionalen Morfemen in der perzipierten Sprache wird in der Kindersprache beibehalten. [p.359]

Slobin resume estudios de sus colegas, entre ellos Fraser-Bellugi y Brown (1963) Roeper (1973), cuando constata la enorme importancia del orden de las palabras para los niños, aún por encima de los indicadores gramaticales. Roeper, citado por Slobin, estudiaba la atención que niños alemanes prestan en cierta etapa de su desarrollo lingüístico al orden de las palabras y a la flexión gramatical. La conclusión confirma la regla universal: estos niños tienden a orientarse más por el orden de las palabras que por la flexión como indicador de las relaciones gramaticales, en la imitación y en la comprensión [1974, p.362].

En el mismo artículo, Slobin llega a varios universales directamente aplicables a nuestro tema, el aprendizaje de la flexión nominal del alemán. Los rasgos y las etapas de la adquisición del alemán por niños nativohablantes, demuestra que hay estrategias y niveles comunes entre el proceso de aprendizaje del alemán como lengua materna y como lengua extranjera.

Dado que Slobin mismo hace referencia directa al problema de la morfología de los casos del alemán en este

artículo, sería interesante comprobar sus principios generales en un estudio concretamente relacionado con este tema.

### 3. 3. Harald Clahsen: La adquisición de los marcadores de los casos en la lengua de niños alemanes

En su estudio longitudinal *Der Erwerb von Kasusmarkierungen in der deutschen Kindersprache* [1984] el autor presenta el proceso de adquisición de los marcadores de los casos por tres niños alemanes.

Al analizar el sistema flexional del alemán desde el punto de vista de su adquisición, Clahsen constata que es un sistema formal altamente complejo, con múltiples funciones.

En la forma, el paradigma consta de muchos homónimos, por lo cual para marcar la función, el sistema se sirve del orden de las palabras o recurre a la entonación, como auxiliares para cubrir las deficiencias del sistema. Por ese carácter mixto y complejo y por las dificultades que este representa para el aprendizaje, el sistema flexional se adquiere relativamente tarde en el desarrollo lingüístico de los niños alemanes y causa sobregeneralizaciones al principio del aprendizaje. [1984, pp.14-15].

Clahsen no sólo describe las etapas de desarrollo de la flexión nominal, sino que trata de ofrecer explicaciones con respecto a las causas y las estrategias involucradas en el proceso. Los pasos y las instrucciones - probablemente



innatas - que siguen los niños alemanes, demuestran la enorme capacidad cognoscitiva y lingüística que tantas veces observamos en la adquisición de lenguas maternas.

Los resultados de su estudio longitudinal son interpretados por Clahsen en un marco con validez general., con referencia directa a los principios universales de Slobin:

...sollen jedoch ...einige Ergebnisse zum Erwerb der Kasusflexion hervorgehoben werden, die meines Erachtens Hypothesen und Grundannahmen des kognitiven Ansatzes in der Spracherwerbsforschung (vgl. Slobin 1973) unterstützen. [En: Linguistische Berichte, 89\84, p.23].

Clahsen se refiere directamente a los principios elaborados por Slobin en su artículo *Cognitive Prerequisites for the Development of Grammar*. [1973, en alemán 1974a].

Una de las hipótesis centrales de Slobin es acerca de las estrategias en la adquisición de lenguas sin un sistema flexional homogéneo (*einheitlich*), como es el del alemán. El principio general es la primacía del orden de las palabras, [principio operacional C) [Slobin,1974a, p.359], lo mismo que observa también Clahsen.

Antes de conocer el sistema morfológico de los casos, los niños alemanes marcan la función de los nombres a través de su posición en la oración: el nombre antes del verbo es el sujeto, mientras la posición postverbal se asigna a los objetos [1984,p..17].

Según Clahsen, la adquisición de las reglas de la posición del verbo está ligada de manera causal con la necesidad de adquirir un sistema adicional de marcadores nominales. El sistema anterior pierde valor de función cuando

los niños se dan cuenta de que el sujeto y el objeto pueden aparecer en posición post o preverbal [1984,p.17].

El primer caso marcado por los niños alemanes es el nominativo, al principio sobregeneralizado a todos los demás nombres en la oración, probablemente también por la deficiente discriminación morfológica entre el nominativo y el acusativo en femenino, neutro y plural.

Otro hecho que promueve la ampliación del sistema morfológico de los casos es el aumento de las funciones semánticas que los niños quieren expresar. Por ejemplo, el sujeto no sólo como agente sino también como 'recipiente' [1984 p.24]. (En la terminología de Fillmore el 'benefactive').

El acusativo se adquiere mucho más temprano que el dativo, se usa con mayor frecuencia y se sobregeneraliza en muchos contextos que requerirían el dativo [1984,p.20].

Llama la atención el papel subordinado del dativo en un sistema que se basa principalmente en la dualidad del sujeto-objeto, marcados con el correspondiente nominativo y el acusativo. El dativo se adquiere al final del proceso, con inseguridad en el uso, pues sus funciones semánticas fueron cubiertas hasta ese momento por medio de la sobregeneralización del acusativo.

El estudio de Clahsen sobre un idioma en particular está diseñado en un marco general con referencia directa a los principios cognoscitivos del desarrollo lingüístico de Slobin.

Se confirman otros principios generales de la adquisición de la gramática como la mencionada adquisición tardía de estructuras y reglas lingüísticas que requieren un alto nivel de capacidad de elaboración o procesamiento (*Verarbeitungskapazität*). [Slobin citado por Clahsen en: 1984, p.26].

Sin duda la flexión nominal del alemán pertenece a ese grupo, y tenemos motivos para suponer que es de igual (o mayor) complicación su aprendizaje para extranjeros. En caso de los alumnos hispanohablantes tenemos que tomar en cuenta la transferencia gramático-conceptual desde su lengua materna, así como las estrategias no siempre adecuadas de aprendizaje-enseñanza.

### 3. 4. *Las circunstancias de la entrada desde el punto de vista de la psicología del aprendizaje*

En el capítulo 2 constatamos que la presentación didáctica del problema no parece corresponder al grado de dificultad de este tema gramatical. Las gramáticas didácticas tienden más bien a una descripción lingüísticamente satisfactoria, pero no parecen tomar en cuenta las dificultades que surgen a raíz de los aspectos psicolingüísticos del proceso del aprendizaje mismo. (La novedad del concepto del caso, homonimia de la forma, diferentes funciones de cada caso etc.).

Por su valor comunicativo como elemento de la oración

básica, se introduce temprano el concepto de los casos, reducido a unos detalles formales y funcionales. Los libros de texto parten de la premisa de que los alumnos ya disponen de ciertos conocimientos gramaticales con respecto al tema que tratan. Por eso ofrecen un enfoque reducido y simplificado de los casos nominales del alemán, concentrándose en los aspectos formales. Pero las tablas de paradigma representan para los alumnos un misterio profundo si no las pueden conectar con cierta función gramatical.

La opinión de algunos alumnos al respecto nos hace suponer que quedan varios detalles relevantes sin aclarar, especialmente los relacionados con las diferentes funciones de los marcadores nominales y la falta de claridad de los conceptos gramaticales manejados en este tema. Estos problemas se arrastran de un semestre a otro, causando la repetición permanente del mismo tipo de errores.

Una alumna confesó tener ataques de sueño cuando empezó a conocer el problema de la declinación nominal en la lengua rusa; ya está en un nivel avanzado en este idioma, aprendió una parte mínima de la flexión nominal necesaria para el exámen sin tener la menor idea de su sentido. Así que considera absolutamente imprescindible empezar con el mismo tema en alemán. Confía en pasar los exámenes de alguna manera y lograr la comunicación sin "las terminaciones chistosas estas".

Otro informante con pocos conocimientos en el alemán

considera la tabla de la declinación nominal un enigma estilo ajedrez: con cada cuadro se multiplican al cuadrado los problemas. A los ocho-nueve cuadros, esto ya representa una cantidad insuperable para cualquier humano común y corriente.

Las gramáticas y los libros de texto no parecen tener en cuenta las deficiencias o falsas suposiciones conceptuales que pueden obstaculizar la integración cognoscitiva de la flexión nominal. Una parte de estos problemas se deriva de la enseñanza gramatical en la lengua materna.

Por otro lado, si el libro reduce sus patrones a las estructuras conocidas sujeto-verbo-objeto, sugiere al alumno poder comunicarse, aún sin marcar la función explícitamente. El lugar mismo marca la función, como vimos en la primera etapa de la adquisición del alemán como lengua materna.

Si el alumno se apoya, no en la flexión sino en la pura posición de las palabras, eso significa seguir ignorando el papel gramatical de los marcadores de los casos. Con otras palabras, se fortalece la estrategia evasiva. Si el alumno no está forzado a conectar y reconocer la forma y la función de los casos nominales nunca va a construir las oraciones como un conjunto de forma y significado.

El alumno se basa entonces en la posición de las palabras y con eso, en las relaciones sintácticas obvias y fáciles de detectar en oraciones cortas, fomentando las estrategias evasivas cuando el paradigma y su aplicación les parece demasiado complicado.

Si el alumno evita el análisis funcional de la oración

en cuestión, las funciones son determinadas al azar solo por la posición, aún cuando los marcadores morfológicos pueden expresar otro tipo de relación dentro de la oración.

La dominancia de las estructuras tipo sujeto-verbo-objeto, es entonces contraproducente para el objetivo de ese aprendizaje gramatical y no se justifica ni por el uso ni por consideraciones pedagógicas, especialmente si tomamos en cuenta el deficiente valor distintivo de los artículos en el nominativo y el acusativo.

El aprendizaje de los casos nominales implica una labor mental compleja: los alumnos extranjeros no sólo tienen que dominar los elementos formales de la flexión - el problema principal es el desconocimiento del género, un aspecto descuidado desde el principio del curso -, sino también llevar a cabo un análisis gramatical para determinar la función de cada frase nominal.

No es fácil reconocer las relaciones básicas en la oración si hay marcadores homónimos. Tampoco podemos esperar una correcta codificación gramatical si los alumnos no disponen de la valencia del verbo, que no siempre es deducible de ejemplos análogos.

A pesar de la complejidad del problema, en la práctica pedagógica destacan todavía los aspectos formales, debido también a las tradiciones en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Con todos los avances del enfoque comunicativo-cognoscitivo, en los exámenes sigue el dominio

de la forma gramaticalmente correcta: se premia según criterios normativos, fomentando el aprendizaje automatizado.

Una encuesta de Günter Zimmermann demuestra que en el enfoque tradicional hacia la gramática domina a pesar de todo el estilo de enseñanza de los maestros, lo mismo que se refleja en las exigencias de los exámenes [en: Donnerstag, J. Knapp-Potthoff, A. (eds.) 1985 p. 313.].

Lo que se formula en el salón de clase como una entrada elaborada, simplificada, con explicaciones explícitas del maestro y contando con conocimientos lingüísticos anteriores, puede entrar o no al proceso de elaboración. La interacción entre el maestro y el alumno puede tener resultados parciales, como es de suponer, dada la complejidad del tema, o resultados diferentes a lo planeado por el maestro y el plan de estudios.

Unos comentarios de los alumnos nos sugieren que es más frecuente la actitud de tipo "lotería con los artículos", aún cuando eso no se detecta fácilmente en la producción oral, por los rasgos fonéticos de los marcadores. Los alumnos aprenden tácticas para disfrazar la falta de comprensión de la morfología de los casos, y se adaptan a las expectativas y los tipos de ejercicios del curso. También por eso es importante usar ejercicios escritos para asegurarse si los alumnos dominan bien el tema de los casos.

Las divergencias entre lo que enseñamos y lo que verdaderamente aprende el alumno pueden alcanzar niveles sorprendentes.

Las opiniones de los maestros reflejan cierta resignación con respecto a ese tema. Puede ser diferente el nivel de la sensibilidad gramatical o de la preparación, pero domina entre ellos la opinión de que es un problema formal y cuestión de aprendizaje automático. Por ciertos rasgos arbitrarios de la flexión nominal del alemán el problema se reduce para muchos maestros a un simple acto de memorización. Eso relega la pregunta de la responsabilidad unilateralmente al alumno, como si fuera su capacidad y motivación el único factor decisivo en el proceso.

### 3.5. Entrar al sistema

En los capítulos anteriores describimos las condiciones previas al aprendizaje gramatical de nuestros alumnos hispanohablantes. Vimos que el sistema formal y sus funciones son bastante complejas. De ahí podemos inferir que la entrada al sistema flexional del alemán no será simple para un alumno hispanohablante.

Las hipótesis generales sobre el proceso de aprendizaje de los casos del alemán se confirman en las observaciones particulares llevadas a cabo en el CELE de la UNAM. (Apéndice I y III).

Los alumnos de los grupos de alemán recorren un camino largo y complejo para asimilar el concepto y el uso del caso, con resultados que confirman el grado de dificultad del tema.



Como señalamos, la entrada al sistema de la flexión nominal representa varios problemas al mismo tiempo para los alumnos hispanohablantes. Las deficiencias mencionadas - didácticas o derivadas de la enseñanza gramatical de la lengua materna - perjudican el avance cuando los alumnos tienen que asimilar un material nuevo, aplicando los conocimientos supuestamente ya dominados. Así que a los problemas antiguos se juntan los nuevos, que radican en los rasgos particulares de la gramática alemana.

Para determinar y marcar el caso de una frase nominal, hay que partir del género y de su función en la oración. Estas dos coordinadas proporcionan el marcador morfológico correcto. Si el alumno no aprendió el género del sustantivo, o no puede llevar a cabo el análisis de la oración para determinar la función basada en las interrelaciones dentro de la estructura, no podrá reconocer y/o marcar correctamente el caso.

Como queda de manifiesto en las respuestas de los maestros en la encuesta (apéndice II), estas dos premisas básicas raras veces están presentes en la labor gramatical de nuestros alumnos. Desde el principio no ponen énfasis en el aprendizaje de los artículos, y se acostumbran a determinar las relaciones en la oración en base a la posición de las palabras. (Vea los resultados de la primera tarea en el examen del apéndice III.)

La entrada al sistema comienza entonces con tácticas evasivas, lo que puede funcionar más o menos bien mientras se

tratan oraciones sencillas y semánticamente inconfundibles. Aprenden los marcadores morfológicos más bien por automatización, sin conectar la forma y la función de una manera creativa.

Algunos maestros mencionaron en la encuesta (apéndice II) que los problemas se amplían cuando los alumnos tienen que marcar también el adjetivo y el sustantivo según el caso.

La falta de la visión general conceptual del caso obstaculiza dar este próximo paso; el alumno se desespera por tener más marcadores, cada vez menos comprensibles para él. La extensión formal no va acompañada por un mejor entendimiento de la función de los casos, si desde el principio falta explicar su papel constitutivo en la oración.

Así que las intenciones de la enseñanza formal - dirigir la atención de los alumnos hacia la morfología de los casos nominales - diverge de las estrategias de los alumnos. Si no ven el sentido del asunto desde el principio, será un ejercicio gramatical impuesto por la autoridad del maestro, una norma lingüística a cumplir.

El sistema en sí es complejo y tiene muchos elementos nuevos que asimilar. La motivación tiene que ser fuerte y verdadera para enfrentarse al "reto".

Es difícil calcular el porcentaje de los alumnos que no entran verdaderamente al sistema en el sentido de avanzar en sus conceptos gramaticales, pues el rendimiento puede reflejar más bien el grado de automatización de ciertos tipos

de oraciones que una verdadera elaboración cognoscitiva del tema gramatical.

Por la complejidad del problema, es probable que el grupo dominante lo constituyan los alumnos con una asimilación parcial del material. Están dispuestos a aprender la flexión nominal, disponen de conocimientos anteriores para entrar al sistema, pero fallan en ciertos detalles.

La organización didáctica de la entrada y los criterios normativos, fomentan el aprendizaje que se mueve con bastante seguridad en los marcos preestablecidos. Sin embargo, en el momento que surja una estructura fuera de serie - sujeto en el tercer lugar y el objeto en el primero, (*Diesen Typ möchte ich gar nicht kennenlernen*) rasgos semánticos que no ayudan a descifrar la función de la frase nominal, (*Ich stelle dich meiner Mutter vor*) etc. - empiezan a fallar, pues nunca llegaron a elaborar creativamente el material.

Si el alumno tenía la tendencia de no enfrentarse a las verdaderas profundidades del problema de la flexión nominal, le puede traer consecuencias pronto, en la ampliación del mismo con el dativo: el alumno tiene que abandonar el terreno seguro del S-V-O y además de aprender los marcadores morfológicos, distinguir entre dativo y acusativo, así como dominar la valencia arbitraria de los verbos nuevos.

Es una tarea sumamente difícil, dada la inseguridad y los límites formales inciertos del acusativo y del dativo en el español.

El dativo como caso sincrético en el alemán, cumple

además diferentes funciones nuevas difícilmente identificables para un alumno hispanohablante. (*Ich folge dir, ich höre dir zu etc.* ).

Como punto de apoyo, el alumno se basa en el conocido complemento directo\ indirecto, dos conceptos que sólo tienen utilidad en el alemán mientras aparecen en la misma oración, con el auxiliar adicional del rasgo semántico [+humano] que tiene el 'benefactor' y el sujeto en general pero no el tercer complemento.

Resumiendo el proceso del aprendizaje de los casos nominales, tenemos que constatar que será largo y complejo, debido a los factores mencionados en este capítulo.

Para entrar al sistema de la flexión nominal del alemán, los alumnos hispanohablantes tienen que:

- entender y manejar las categorías y las relaciones sintáctico-semánticas básicas del tema,
- haber aprendido el género del sustantivo
- así como la valencia de los verbos,
- llevar a cabo un análisis para determinar la función de las frases nominales en la oración
- conocer el paradigma de la flexión nominal para codificar gramaticalmente las funciones identificadas.

### 3.6. Del "kennen" al "können"

Estos dos verbos alemanes se prestan para describir procesos de aprendizaje en general. "Kennen" es conocer,

tener información sobre algo, mientras "können" es poder, saber, tener la capacidad y el conocimiento de hacer algo. La diferencia entre los dos niveles de dominancia es conocida; marcan los dos extremos de la asimilación que conduce a los alumnos a un nivel superior de aprendizaje.

Para cristalizar los rasgos invariables relevantes en este tema renunciamos a estudiar las diferencias individuales siempre presentes en el aprendizaje. Los resultados se refieren a grupos, una abstracción necesaria que reconoce la existencia del carácter individual del aprendizaje gramatical.

Como grupo se entiende el conjunto de alumnos del CELE que estudian alemán en el mismo nivel, la mayor parte de segundo y tercer semestre. Grupos concretos entonces, cuyo proceso de aprendizaje tratamos de interpretar en un marco general, en base al material representado en el apéndice I y III.

En el capítulo 3.4. y 3.5. establecimos las condiciones necesarias para iniciar ese trabajo mental, para "entrar al sistema".

Por su valor comunicativo, los casos nominales del alemán, especialmente el nominativo y el acusativo, luego el dativo, se introducen pronto, al principio del aprendizaje.

Al final de esta primera etapa tienen una noción de la existencia de ese sistema, y empiezan a aplicar ciertos elementos en contextos ya automatizados. Es el estado que podemos caracterizar con el 'kennen', saber de la existencia de los casos, sin dominarlos.

El camino que tienen que recorrer para llegar a 'können', poder, saber usar los casos del alemán será largo y difícil. Por las condiciones poco favorables de la entrada, por el nivel de conocimientos y la cantidad de maniobras gramaticales requeridas, suponemos que los alumnos tardarán en establecer el sistema de los casos en la gramática de su interlenguaje.

Desde el principio se puede observar una discrepancia entre los objetivos pedagógicos y las estrategias de los alumnos: aparentemente ambos consideran las explicaciones y la automatización como la vía para el aprendizaje de los marcadores morfológicos, pero el alumno - por las circunstancias ya delineadas - va a desarrollar opciones que le permitan atenuar la importancia gramatical de la flexión nominal (Apéndice III). Tratan de ignorarla y relegarla a segundo término, buscando 'sustitutos', como lo demostrarán los errores analizados en el capítulo siguiente.

La codificación gramatical correcta no siempre es requisito necesario y suficiente para lograr la comunicación. Debido a las reducciones de las estructuras formales y de contenido, se propicia esa opinión entre los alumnos, y pueden automatizar sin llegar a entender la función gramatical.

En estas circunstancias, es lógico que nuestros alumnos recurran a los patrones conocidos y automatizados, donde pueden estar seguros del uso de los casos. Por otro lado, la

dominancia de la estructura sujeto-verbo objeto o su forma extensiva con el objeto indirecto como recipiente no sólo facilita la codificación gramatical, sino que permite la transferencia - en términos generales - entre la lengua materna y la lengua meta.

La transmisión de los conocimientos anteriores favorece la posición emocional del alumno ante una tarea nueva y aparentemente difícil, le da un cierto sentido de seguridad y confianza en sí mismo.

El apoyo emotivo-racional que los alumnos encuentran en los universales del lenguaje, puede ser un motivo fuerte para mantener las tácticas de aprendizaje descritas en los párrafos anteriores, aún cuando las estrategias de enseñanza sugieren desligarse de ellos, a favor de la integración de las nuevas herramientas gramaticales como la flexión nominal del alemán.

Ese sistema básico se amplía en la segunda etapa - por lo menos en los libros de texto publicados en las últimas dos décadas - con la introducción de la noción gramatical "valencia de los verbos". La práctica demostró que el concepto es altamente útil para analizar la función de la morfología nominal del alemán. Aparecen cada vez más verbos nuevos, en parte con valencias arbitrarias para nuestros alumnos, lo que requiere más disposición de memorizar y de aplicar sus conocimientos en contextos nuevos.

No sólo la introducción permanente de nuevos verbos con valencias diferentes a los esquemas anteriores, sino también

la creciente complejidad de las oraciones, obliga a los alumnos a reforzar sus conceptos básicos relacionados con la flexión nominal. No debemos de olvidar que conforme se alargan las oraciones, se dificulta más descubrir y entender sus relaciones sintáctico-semánticas. La estructura sintáctica del alemán complica más la tarea de decodificar y volver a construir el contenido de la oración.

En la transición de la primera etapa a la segunda (del 'kennen' al 'können'), se decide si los conceptos y formas entran al sistema lingüístico del alumno, o quedan en el nivel de los conocimientos superficiales. Si los alumnos no perciben el papel constitutivo, distintivo de los marcadores de los casos, el maestro tiene que regresar al principio para reforzar la entrada en todo su conjunto. Desafortunadamente, los indicadores de este estado gramatical en el interlenguaje se manifiestan en forma de errores triviales tipo "Ich stelle dich *meinen* Freund vor" lo que provoca sólo un tratamiento local, la corrección del error en sí.

Esa etapa se caracteriza además por la eterna lucha entre el trabajo gramatical y los fines comunicativos. Por los criterios típicos de la enseñanza formal de los adultos, tenemos buenas razones para suponer que éstos son propensos al procedimiento analítico en el aprendizaje de lenguas.

Las desventajas derivadas del trabajo gramatical demasiado detallado y analítico se manifiestan claramente en la comunicación. El uso del monitor, del control consciente



de la producción en la lengua meta puede alcanzar grados no deseados en la enseñanza comunicativa, cuando provoca pérdida de tiempo sin recompensa para el avance gramatical.

Introducimos ese término de Stephen Krashen por ser un término importante de los procesos de aprendizaje de segundas lenguas, sin discutir su clasificación de aprendizaje\adquisición. Tampoco es nuestro objetivo examinar en el sentido de los términos de Krashen, si todo el material gramatical verdaderamente pasa por el monitor y no por el LAD como él supone.

Los efectos del énfasis en el trabajo puramente gramatical son conocidos: pérdida de tiempo, preferencia por la forma correcta, relegando los aspectos del contenido a segundo término, lo que dificulta la comunicación exitosa y el intercambio de opiniones de forma coherente.

Bauer y Grzybek se refieren a este problema en un artículo donde constatan que un procedimiento analítico de aprendizaje es desfavorable para la comunicación, pero no parece causar dificultades para integrar los conocimientos gramaticales en contextos comunicativos, uno de los lemas de la enseñanza comunicativo-cognoscitiva:

...sich zu bestätigen scheint, dass ein analytisch orientiertes Lernverfahren den Übergang zur Kommunikation erschwert, während die Integration grammatischer Kenntnisse in einem kommunikativen Kontext kein Problem darzustellen scheint [en Donnerstag, J. Knapp-Potthof, A. (eds.) 1985. p.178.].

Los alumnos con participación activa sienten "haber aprendido" los casos nominales en esta etapa, basándose en un rendimiento gramatical estable. Ese dominio es naturalmente

de carácter reducido.

El concepto del monitor es un auxiliar metodológico para describir el nivel de conocimiento lingüístico, cuando los alumnos ya pueden aplicar para su propio control interno los conocimientos sobre los casos.

Después de la fase de la introducción podríamos llamar esta segunda etapa como la etapa de la automatización, del uso correcto y cada vez más seguro de los casos en estructuras conocidas. Representa un avance como ampliación de los conceptos lingüísticos del alumno y como aplicación de estos elementos nuevos en el interlenguaje.

Como veremos en el análisis de algunos errores concretos, la creciente seguridad en el uso de la flexión nominal indica que el alumno va reconociendo su papel organizativo de la oración. Conforme vaya ampliando las funciones de los casos, el alumno aprende a recurrir a los marcadores morfológicos como indicadores de primera importancia al formar la estructura a partir del conjunto.

Los errores de esta etapa reflejan que el alumno alcanzó un cierto nivel en su interlenguaje. Su análisis gramatical puede fallar, pero ya le asigna cierto significado a los marcadores morfológicos, rasgos distintivos. La presencia de errores por sobregeneralización tipo \*Ich bin einen Arzt \*Ich helfe dich indican que el alumno se encuentra en medio del proceso de aprendizaje, como lo vimos en el caso de los niños alemanes.

### 3.7. Conclusiones

En este capítulo revisamos las condiciones psicolingüísticas que determinan el proceso de aprendizaje gramatical de nuestros alumnos. Los estudios generales referentes al tema introducen principios generales del mencionado proceso, puntos de vista de la psicología del aprendizaje, de la percepción gramatical, de la labor cognoscitiva de la mente humana en general. El enfoque psicolingüístico parte de la premisa de que el aprendizaje es un proceso creativo que involucra varias capacidades cognoscitivas del alumno.

El marco teórico general indica que el aprendizaje de los casos nominales requiere un trabajo mental cognoscitivo complejo, con el término de Slobin, una labor que necesita de parte del alumno una gran capacidad de procesamiento. La adquisición de los casos del alemán como lengua extranjera implica 'olvidar', no considerar, varios principios generales del aprendizaje gramatical que elaboró Slobin como premisas cognoscitivas a partir de la lengua materna.

Un estudio particular sobre el mismo aprendizaje en niños alemanes refuerza la evaluación anterior: los nativohablantes empiezan relativamente tarde con la adquisición de los casos y recorren un camino largo para dominarlos. Las sobregeneralizaciones y la inseguridad general en el uso caracteriza mucho tiempo este proceso.

El análisis del aprendizaje de los casos como L1 y L2 deja ver algunos rasgos paralelos en el proceso. Hay etapas y secuencias de desarrollo gramaticales que aparecen en ambos procesos, pero la diferencia en la estructura final indica que los alumnos extranjeros recurren a otros métodos menos eficaces para construir las reglas en su interlenguaje.

En resumen, las condiciones de la entrada al sistema no favorecen este aprendizaje: fuera de los principios generales contraproducentes al aprendizaje de los casos, los alumnos hispanohablantes se ven confrontados con conceptos lingüísticos indispensables que no dominan lo suficientemente bien. Además, les faltan conocimientos gramaticales especiales para marcar el caso, y se requiere llevar a cabo un análisis funcional al que tampoco están acostumbrados.

En estas condiciones es lógico y previsible que los alumnos desarrollen estrategias evasivas. En vez de reconocer el caso como organizador de la oración, recurren conscientemente a los medios y conceptos conocidos en la lengua materna, tratando de sustituir formas y funciones de los casos. Desde el punto de vista emotivo y racional esto es una salida obvia, cuando el tema les parece difícil y no cuentan con los impulsos necesarios para asimilarlo bien.

Las estrategias comunicativas y el aprendizaje automatizado con patrones reducidos les permite un rendimiento parcial, aún sin entender bien el concepto y el uso de los casos.

El estudio psicolingüístico del proceso de aprendizaje en cuestión se reforzará con el análisis de errores, donde se confirman en ejemplos concretos las suposiciones acerca del carácter y de los pasos en este proceso, se analizan las reglas gramaticales como resultado del aprendizaje de nuestros alumnos.

Una prueba de la existencia del interlenguaje, de un conjunto de reglas y elementos intermediarios entre la L1 y L2 es la tipología de los errores sistemáticos que cometen los alumnos. Su carácter sistemático y el hecho de que corresponden a varios niveles de aprendizaje sugieren un estudio enfocado hacia las estrategias conscientes que aplican los alumnos hispanohablantes al aprender los casos nominales del alemán.

El análisis de estos 'errores' - que más bien reflejan el estado actual del sistema gramatical en el interlenguaje - se lleva a cabo con el fin de determinar las estrategias involucradas en el proceso de aprendizaje de los alumnos hispanohablantes. Los rasgos elaborados de este proceso pueden ofrecer un conjunto de datos que facilitan el diseño de un modelo de producción en el interlenguaje. En esto consiste el objetivo a largo plazo del próximo capítulo.

## CAPITULO 4. ANÁLISIS DE ERRORES Y CONCLUSIONES PARA EL PROCESO DE LA FORMACIÓN DE ORACIONES BÁSICAS ALEMANAS

### 4.1. Análisis de errores de alumnos hispanohablantes

Partimos de la premisa de muchos lingüistas: los errores son indicadores del estado del interlenguaje del alumno, nos pueden señalar como y en que nivel están procesando los alumnos las informaciones pertinentes del tema.

Los errores en los marcadores de los casos se destacan por su perseverancia. Los maestros tienden a interpretar el carácter "eterno" de estos errores como manifestación del contraste entre la L1 y L2, por los rasgos arbitrarios de los marcadores morfológicos y de su uso. De ahí es sólo un paso la conclusión: son difíciles de erradicar porque el contraste está dado, es normal que los alumnos hagan transferencias negativas de su lengua materna a la segunda lengua.

Los errores de los alumnos hispanohablantes reflejan la búsqueda de construir un sistema de reglas para los casos nominales. La búsqueda incluye suposiciones, deducciones a partir de la lengua materna, transferencia de conceptos semánticos y sintácticos.

Veamos una tipología de errores de nuestros alumnos hispanohablantes (apéndice I), bajo la premisa de que una

agrupación de este carácter siempre es relativa: el objetivo principal es destacar un rasgo relevante. El proceso de aprendizaje siempre incluye la influencia de varios factores y elementos al mismo tiempo; las estrategias aplicadas pueden coincidir en el mismo elemento, los resultados pueden reflejar deficiencias a diferentes niveles al mismo tiempo.

1. El alumno no reconoce el papel del marcador, todavía no entró al sistema:

- \* Ich trinke *der* Tee.
- \* Ich lasse *der* Mantel reinigen.
- \* *Dein* Vater wollen wir nichts schenken.
- \* Wir schenken *meine* Mutter das Buch.
- \* Wie geht es *dein* Nachbar?

Los errores en el primer grupo son característicos al principio del aprendizaje. Los alumnos tardan en reconocer el rendimiento de los marcadores, tratan de evadir la confrontación con la "terrible tabla de la declinación nominal", confían en comunicarse basándose en el orden de las palabras, otro medio gramatical para los mismos fines.

Entrando al sistema se confirman los temores: es un laberinto sin salidas, quien sabe cuando se usa el acusativo, el dativo, el sujeto aparece en el tercer lugar cuando ya lo marcamos con el acusativo...hay que crear orden antes de que se expandan la confusión y las estrategias equivocadas.

2. Falta de sistematización: a) distinción del acusativo y del dativo:

\* Du hast *mir* nicht gegrüsst.

\* Du liebst *mir* nicht.

\* Wann ruft *mir* an?

2.b. Falta de sistematización, no conecta el dativo con el concepto semántico del 'benefactor':

\* Mutti hat *sie* eine Pizza gekauft.

\* Ich bestelle *dich* ein Bier und einen Kaffee.

\* Die Kinder helfen *die* Mutter beim Kochen.

\* Kannst du *mich* mal einen Kaffee kochen?

Diferenciar entre el dativo y el acusativo es una tarea sumamente difícil para los hispanohablantes. Una orientación puede ser conectar la forma con ciertas interpretaciones del caso profundo, ofrecer guías para que el alumno no use el marcador al azar.

La estrategia del alumno en el segundo grupo indica que reconoció el papel de la frase nominal como objeto en la oración, y lo está indicando, pero con deficiencias formales. Igualmente suponemos que los rasgos semánticos le hacen entender el papel de cada frase nominal en 2\b, pero todavía no llegó a expresarlo por medio del marcador correspondiente.

3. Transferencia de estructuras sintácticas automatizadas:

\* Er ist einen Arzt.



\* *Dein Vater wollen wir nichts schenken.*

\* *Ich passe den Mantel.*

\* *Der Mantel passt ihn nicht.*

Las transferencias sintácticas en el tercer grupo, especialmente el imponer los marcadores de la estructura universal sujeto-verbo-objeto pueden causar distorsiones fundamentales en la oración alemana. El alumno sigue ignorando el carácter relativo del caso, que puede ser determinado solo a través de su relación con los demás elementos. Aplica el marcador o lo omite según sus formulas automatizadas, una táctica con probabilidades de éxito mientras se trata de oraciones del mismo patrón. Esa táctica evasiva hace probable que el alumno no entre al sistema de una manera cognoscitiva, sino aprende unos ejemplos del uso de los casos que más tarde tratará de sobregeneralizar.

4. Transferencia formal o semántica de la lengua materna.

\* *Sie hat mit einem reichen Mann geheiratet.*

\* *Ich frage meiner Schwester.*

\* *Ich gratuliere dich.*

\* *Der Chef bittet der Sekretärin ein Stück Papier.*

\* *Wann ruft mir an?*

\* *Du hörst mich nicht zu.*

El cuarto grupo representa también una búsqueda ante la nueva tarea. El alumno tiene que marcar casos, conectar de alguna manera gramatical los elementos de una oración. Si no tiene otro punto de orientación y no le llamaron la atención

acerca del carácter arbitrario de sus medios gramaticales, lo más seguro es que se basa en sus conocimientos en la lengua materna.

La transferencia de la forma o del significado es la respuesta a la necesidad de marcar las relaciones internas de la oración, los marcadores, aún incorrectos expresan la cohesión según las reglas del interlenguaje del alumno.

El avance es a pesar de todo notable: ya le asigna a los marcadores un papel, los usa entendiendo su función sintáctica, pero falla en la forma correcta, por ser contraria a sus conceptos sintáctico-semánticos ya establecidos.

5. Los verbos tipo "schmecken" :

- \* Er\ihn schmeckt der Fisch nicht.
- \* Diese Mäntel gefallen mich nicht.
- \* Was gefallen Sie?
- \* Was gefallen Sie Ihnen?

Los verbos tipo *schmecken* son un excelente ejemplo para subrayar la influencia profunda y amplia de los conceptos ya establecidos. Los errores de este tipo no se explican a partir de la lingüística contrastiva, las causas se encuentran en el proceso de construir la oración.

Para generar ese tipo de oraciones, los alumnos tienen que enfrentarse a diferentes cambios. Primero, el rasgo semántico 'ser vivo' no se encuentra en el sujeto, sino en el complemento, además "fuera de lugar" ambos en la oración.

No hay que olvidar una discrepancia entre la codificación gramatical superficial y las relaciones profundas: el alumno puede percibir el caso profundo 'experienter' en la frase nominal marcada correctamente con el dativo. Si el alumno asoció el sujeto con el 'experienter' en ejemplos anteriores, es una consecuencia lógica la transferencia a oraciones tipo \* *Ich schmeckt die Suppe*.

La tendencia es reforzada por el hecho de que los alumnos hispanohablantes carecen de la sensibilidad morfológica necesaria para darse cuenta de sus errores. La traducción literal al español los hace ver en muchas ocasiones el tipo de error, reestructuran en la lengua materna las relaciones internas y después de haber reflexionado sobre el marcador correcto pueden corregir ellos mismos la oración.

#### 6. Analogías con verbos o con significados anteriores:

- \* *Du hörst mich nicht zu.*
- \* *Ich stelle dich meine Mutter vor.*
- \* *Ich stelle mich vor, ich habe einen Mercedes.*

Las posibles analogías del sexto grupo indican igualmente la búsqueda del marcador correcto, un proceso que puede dar resultados si se lleva a cabo con criterios confirmados.

El proceso mismo es un enfoque creativo de parte del alumno y un método válido en muchos casos, sea por criterios sintácticos, morfológicos o semánticos. El maestro tiene que

guiar las analogías y llamar la atención sobre los límites del mismo. Los nuevos significados del mismo verbo representan una dificultad si no se aclara bien el contenido semántico y la consecuente diferencia en la forma. (*Ich stelle dich vor, ich stelle mir vor, dass...*)

Estos grupos contienen unos tipos de errores reducidos en cantidad y con poca variedad, debido al nivel de vocabulario y de conocimientos sintácticos mínimos en los primeros semestres. Sin embargo, indican rasgos relevantes del proceso mismo que queremos investigar.

Los ejemplos anteriores tienen varios rasgos en común. Con excepción del primer grupo representan intentos relevantes para establecer un sistema de reglas acerca del uso de los marcadores de los casos.

Las condiciones descritas en los capítulos anteriores pronostican que el proceso de aprendizaje no se desarrollará en una forma lineal. Falta un perfil lingüístico del caso donde las diferentes funciones aparecen en niveles bien analizados antes (por lo menos la función sintáctica y la semántica), las gramáticas didácticas tampoco elaboran una presentación del tema adaptada a las necesidades de alumnos extranjeros que tienen que empezar desde el concepto y el "sentido" de los casos.

Los errores indican algo importante para el maestro: el alumno trata de acomodar el uso y la función de los casos en su interlenguaje, pero basándose en primer lugar en sus

propios medios conceptuales y gramaticales.

Los errores del grupo dos-seis tienen el denominador común de representar diferentes etapas y métodos de esta búsqueda. A partir del tercer grupo las estrategias acentúan que el alumno está desarrollando sus propios métodos para determinar el caso. Las maniobras lingüístico-conceptuales no conducen a los resultados deseados por ser ajenos al único método correcto posible: determinar el caso analizando las relaciones internas en la oración.

Las estrategias aquí expuestas representan intentos fallidos entonces, son auxiliares para sustituir una elaboración cognoscitiva del tema. El no entender bien la función sintáctica de los marcadores morfológicos, su papel distintivo en la gramática provoca que los alumnos se apoyen en sus conocimientos anteriores. La influencia de la lengua materna, las transferencias, las suposiciones, (si está en el primer lugar debe ser el sujeto) los marcadores según los patrones automatizados representan estrategias evasivas en vez de asimilar el sentido y las formas de los casos nominales.

#### 4.2. *El sistema final en el interlenguaje*

Los errores indican el estado actual del sistema de reglas del alumno en su interlenguaje. La producción escrita da fé de los avances y de las deficiencias que marcan los

pasos al dominio más o menos seguro de los casos nominales del alemán.

El sistema final de nuestros alumnos - igual que el aprendizaje mismo - es un conjunto teórico que incluye, pero no expresa los detalles individuales de cada uno. Ese sistema difiere del sistema de los nativohablantes. Los alumnos extranjeros adquieren un 'sistema aproximativo' con menos datos lingüísticos bajo la interferencia de su lengua materna que se refleja en su rendimiento final.

Las estrategias de producción y la influencia gramático-conceptual a partir de la lengua materna del alumno, caracterizan el interlenguaje adquirido en el proceso de aprendizaje de los casos nominales del alemán. Cabe destacar que los alumnos recurren conscientemente a su lengua materna mientras esta les brinda más seguridad y apoyo en la asimilación de los casos nominales del alemán.

Este interlenguaje es un conjunto de datos, reglas y subreglas en permanente ampliación y desarrollo, susceptible de cambios. Es un sistema que se rige por sus reglas internas, por lo cual los errores no deben de ser juzgados según las normas de la lengua meta, sino como expresión del estado actual del interlenguaje.

La diferencia principal entre el sistema gramatical del nativohablante y del interlenguaje de un extranjero se deriva del proceso de aprendizaje mismo, lo que incluye, en caso de segundas lenguas, la influencia de los conocimientos y

habilidades cognoscitivas previas, que siempre aporta el alumno a partir de su lengua materna. Esa influencia determina el grado de aceptación y las limitaciones en el uso del nuevo material, que tiene que confrontarse y convivir con los conceptos lingüísticos ya establecidos con anterioridad.

El proceso de aprendizaje se determina en términos de la decreciente influencia de los elementos correspondientes a la lengua materna, hasta que el nuevo sistema flexional adquiere un lugar estable entre los conocimientos integrados del alumno. En ese sentido, lo podemos caracterizar como un sistema intermedio entre la lengua materna y la lengua meta, un interlenguaje, como diseñó Larry Selinker ese concepto [en: Richards, J.(ed.) 1982. pp.31-53].

La competencia del alumno no es tan amplia y profunda como la del nativohablante; siempre va a preferir verbos y estructuras ya conocidos y automatizados. (Difícilmente detectable en los errores, sino más bien en la frecuencia de uso.) Su programa no incluye todos los casos en todos los contextos posibles. Puede hacer deducciones, recurrir a inferencias en caso de un nuevo verbo con valencia desconocida, pero necesitará más tiempo para el análisis gramatical consciente.

Selinker denomina fósiles a los pequeños detalles, errores especiales que caracterizan el interlenguaje [en: Richards, J. (ed.)1982, p.36]. Son resultados de la fosilización lingüística que se da en el curso de aprendizaje de

segundas lenguas. Estos elementos son difíciles de erradicar. Selinker los describe por medio de cinco procesos cruciales en el aprendizaje de una lengua extranjera. Al mismo tiempo, reconoce que no siempre se puede determinar claramente qué fósil lingüístico se debe a cuál proceso [ibid,p.42.]. La separación es más bien teórica y en la realidad nos conviene suponer una interacción o influencia común de varios procesos al mismo tiempo.

Comparemos los resultados de nuestro análisis de errores con las afirmaciones de Selinker acerca de los procesos más destacados en el interlenguaje.

El primer proceso es la transferencia lingüística entre la lengua materna y el interlenguaje [ibid, p.37]. Se trata de un fenómeno conocido en la enseñanza de segundas lenguas; conceptos cognoscitivos y lingüísticos que se manifiestan con perseverencia en la segunda lengua. A ese grupo pertenece probablemente el problema de la deficiente distinción entre acusativo y el dativo en el alemán, cuyas funciones trata de entender el alumno a partir de la transferencia de su lengua materna, el español.

Como transferencia conceptual podemos mencionar el hecho mismo de que los alumnos asignan más importancia gramatical al orden de las palabras que a los marcadores morfológicos para indicar la función de la frase nominal.

La fosilización recibe un impulso adicional por las estrategias de comunicación en segundas lenguas, otro proceso



relevante para la descripción del interlenguaje [ibid,p.37.]. Se refiere a la decisión consciente del alumno a relegar a segundo término los detalles gramaticales para favorecer una rápida comunicación. Atrás de esa táctica está la suposición de que los intentos comunicativos se puedan llevar a cabo aún con deficiencias formales, en este caso con errores en los marcadores morfológicos. El carácter preseverante de los errores en los marcadores debe tener entre otros también esta "justificación".

Las estrategias de comunicación y de aprendizaje determinan el nivel y la complejidad de las estructuras producidas por el alumno. Su efecto es la elaboración de un material que se usa con seguridad, mientras elabora técnicas para evitar otro, que no domina. Reduce la variedad y la extensión del producto final en el sentido de optimizar los conocimientos en el uso.

Esas estrategias pueden ser reforzadas por las transferencias de entrenamiento, otro proceso determinante del interlenguaje [ibid, p.39]. Estas transferencias se pueden manifestar en el énfasis de los aspectos formales de la gramática, en la aplicación de términos y conceptos ajenos a los fines pedagógicos concretos, o en la automatización sin un análisis funcional de los conceptos involucrados. (Tercer y cuarto grupo de nuestra tipología de errores.)

Si la flexión nominal se enseña desde el punto de vista primordialmente formal, ya en sí complejo para nuestros

alumnos, la falta de entendimiento propiciará que los alumnos busquen otras alternativas en sustitución del mismo sistema. Ese es además un peligro inminente durante todo el proceso de aprendizaje, dadas las instrucciones operativas de la lengua materna del alumno.

Podemos observar también el quinto proceso, el de la sobregeneralización del material lingüístico de la lengua meta. Es fuerte esa tendencia en caso de oraciones tipo sujeto-verbo-objeto (\*Ich bin einen Arzt) o del acusativo a contextos que requieren el dativo (\* Ich mache dich einen Kaffee).

Los problemas con la sobregeneralización son parcialmente predecibles a partir de las conclusiones referentes a la adquisición del mismo sistema por niños nativohablantes.

#### 4.3. Interpretación de errores en los marcadores de los casos por Peter Jordens

Si los principiantes tienen tantas dificultades con este tema gramatical, esto debe perjudicar en su avance posterior.

Veamos como analizó Peter Jordens (1983) los errores en los marcadores de los casos nominales del alemán como lengua extranjera. Sus alumnos estadounidenses y holandeses dominan el alemán en niveles avanzados, lo que no implica estar libres de estos errores. La población de 1200 alumnos ofrece una muestra representativa y más diferenciada que los

ejemplos en el apéndice de este trabajo.

A pesar de que el contacto lingüístico-cultural es diferente y a pesar de que la enseñanza de la lengua materna de estos alumnos es probablemente poco comparable con la de nuestros alumnos hispanohablantes, nos permitimos referirnos a estos errores en el marco de las reflexiones de este trabajo.

Hay un condición común importante para los alumnos hispanohablantes, holandeses y de lengua materna inglesa: no conocen la declinación nominal en su lengua materna, solo unos restos de ella en ciertas formas de los pronombres. Partimos entonces de la premisa de que tienen que asimilar el tema empezando con el concepto mismo del caso.

Jordens investiga en su libro *El sistema de los casos del alemán en su adquisición como lengua extranjera* [1983] los errores de los marcadores del nominativo y del acusativo, cometidos por alumnos holandeses y estadounidenses.

Al analizar y agrupar las oraciones con marcadores incorrectos - con especial atención hacia la voz pasiva y hacia los sujetos y objetos en posiciones y papeles menos frecuentes -, llega a la conclusión de que los rasgos semánticos, (*\*Das interessiert mir nicht,* ) las funciones de discurso ( *\*Einer der Demonstranten, die weggeführt wurde, erkannte ich* ) y la posición en la oración ( *\* Die Vokale sind als reinen Ton hörbar* ) influyen en gran medida en la manera de marcar incorrectamente la frase nominal [1983,

pp.219-220]. Este resultado de su análisis de errores coincide con las afirmaciones de Slobin con respecto a los principios operativos universales del lenguaje.

Los errores en los marcadores de los casos:

"\*Es wird bei D. und B. *einen* Fall erwähnt

\*Den Film im Burgtheater hat uns sehr gefallen

\*Dieses Mädchen sollte eigentlich *einen* Jungen sein" [1983, p.219], señalan claramente la primacía de los rasgos semánticos y de la posición por encima de las relaciones expresadas a través de los elementos morfológicos, lo mismo que observamos en los alumnos hispanohablantes.

La aparición de este fenómeno lingüístico y su presencia perseverante en las producciones de los alumnos extranjeros nos hacen suponer que se trata de estrategias universales auxiliares cuando el sistema flexional de la lengua meta no se entiende a partir de su función organizativa.

Jordens establece al lado de la semántica y de la posición en la oración una tercera categoría de errores según las funciones de discurso de las frases nominales. Este grupo encaja en los principios anteriores de la producción de errores: la desviación de los patrones establecidos - en vez del sujeto, el objeto como tópico que probablemente se marca con el nominativo - favorece los marcadores incorrectos en la oración [1983, pp.22-223].

El autor trata de interpretar estos resultados en el marco de una teoría de producción de oraciones, del

Incremental Procedure Grammar diseñado por Kempen y Hoenkamp. "Nach dem in dieser prozeduralen Grammatik entwickelten Satzproduktionsmodell werden Sätze inkrementell, d.h. in durch ein dezentralisiertes Produktionsverfahren bedingten Teileinheiten produziert" [Jordens, 1983, p.221.].

Kempen ha demostrado por medio de una investigación experimental que la producción de oraciones se empieza en el momento en que el hablante elige entre los primeros elementos de contenido (elementos semánticos). Eso trae como consecuencia que la estructura de la oración se subordine a las condiciones sintácticas relacionadas con la elección de los elementos ya expresados. El proceso de la construcción de las oraciones no solo depende entonces de las estructuras semánticas de la entrada [Jordens, 1983, p.54.].

Jordens interpreta la teoría de Kempen como un modelo lineal - en el sentido temporal - de producción de oraciones, donde el elemento adicional, posterior a la estructura, no siempre se acomoda como tal. La fuente de errores es entonces la dificultad de que la frase nominal tiene que ser marcada en el momento de su aparición en la oración, sin llevar a cabo el proceso de reestructuración [1983, p.54].

Kempen ...hat...dargelegt, dass die Satzproduktion schon ihren Anfang nimmt, sobald der Sprecher seine Wahl getroffen hat in bezug auf die ersten inhaltlichen (semantischen) Elemente...Wenn also die syntaktische Struktur und manchmal auch die lexikalische Füllung der restlichen Satzteile schon zu einem grossen Teil durch das erste schon geäusserte Satzfragment bedingt sind, ist es die Aufgabe des Sprechers, gerade jene syntaktische Struktur und solche lexikalischen Einheiten zu wählen, die sowohl mit der gegebenen syntaktischen und lexikalischen Bedingungen wie mit der dem Satz

zugrundeliegenden konzeptuellen Struktur im Einklang sind [Jordens, 1983, p.54.].

Jordens aplica aquí ese modelo de producción como la interpretación de ciertos tipos de errores investigados en su libro.

Este modelo de producción descentralizado justifica los errores que se dan por no coincidir las formas y las funciones de las relaciones ya establecidas y los datos aportados por la nueva unidad agregada a la oración en proceso de generalización. Al surgir estas discrepancias entre lo que el hablante 'espera' - por ejemplo un sujeto en la función del tema - y lo que sigue verdaderamente en la oración es la causa de la inseguridad y del consecuente error en los marcadores de los casos. El denominador común de los errores es la desviación de los patrones establecidos en la producción de oraciones.

Otro indicador de ese tipo de conducta gramatical- cognoscitivo es la baja frecuencia de cierto tipo de oraciones - Jordens menciona las oraciones invertidas tipo objeto-verbo-sujeto [1983, p.222].

#### 4.4. Conclusiones: error superficial como indicador de una estrategia equivocada de producción

Jordens interpreta en su trabajo los errores de sus alumnos como resultado de una desviación de los patrones acostumbrados, sintácticos, semánticos o en términos de

funciones de discurso.

Estos conceptos se imponen a los marcadores nominales, aún en contra de las verdaderas relaciones internas de la oración. Jordens agrupa los errores según a) la orientación sintáctica:

\* *Der Kurs Didaktik habe ich nicht mitgemacht,*

\* *Da kommt unseren neuen Deutschlehrer,*

b) combinada con la influencia de la función lógica:

\* *Gestern wurde meinen Bruder besucht,*

\* *Er wurde wie einen Hirsch erlegt,*

c) y con la influencia conceptual-semántica:

\* *Diesen Mantel passe ich nicht mehr,*

\* *Den Sieg konnte ich nicht mehr entgehen,*

así como desde el punto de vista de las funciones de discurso.

Los errores de los alumnos de Jordens y de nuestros alumnos tienen unos rasgos en común:

1. Reflejan una deficiente sensibilidad morfológica. Los alumnos reconocen las relaciones en la oración pero no lo marcan bien, no le asignan al marcador gramatical una función distintiva. Confían en transmitir el mensaje a través de las relaciones supuestamente expresadas por el orden lineal.
2. Los conceptos sintáctico-semánticos tienen preferencia para elegir el marcador. El alumno se basa en sus expectativas, en sus suposiciones y no procede a comprobar si las relaciones generadas así coinciden o no con lo que

quieran decir en la oración concreta en cuestión.

3. Estos conceptos y las estrategias desarrolladas para determinar el caso representan auxiliares, tácticas evasivas en vez de proceder según el único método posible, dado el carácter relativo del caso en en nivel sintáctico: determinarlo dentro de la oración, analizando los elementos entre si.

Las expectativas de cualquier carácter (si está en el primer lugar es sujeto, en el segundo lugar tiene que ser objeto, si es ser vivo es dativo, etc.) o dejar dominar los criterios lógicos en vez de analizar la constelación en la oración misma (\* Gestern wurde *meinen* Bruder besucht) significa alejarse del estudio de la oración concreta donde queremos expresar ciertas relaciones.

4. Estas estrategias tienen en común el rasgo de ser auxiliares externos que no pueden ayudar a determinar las relaciones internas en la oración, que debería ser la base para marcar el caso. (Con excepción de la transferencia negativa para el uso arbitrario de los casos y de las preposiciones, (\* Sie heiratet *mit einem* Mann) donde las estrategias tampoco ayudan, pero por otros motivos inherentes al rasgo arbitrario de cada lengua.)

La interpretación de Jordens - la desviación de los patrones significa el aumento de la susceptibilidad a errores morfológicos - pueden ofrecer una explicación en la fase final de la producción. Pero el error se encuentra en etapas



anteriores, como resultado de una estrategia general evasiva de usar los marcadores de los casos.

La interpretación de Jordens parece obvia pero sólo si aceptamos que los alumnos extranjeros aprenden y aplican los marcadores sin reconocer su verdadera función sintáctica: expresar las relaciones de los elementos de la oración, construir un contenido que está codificado en estos marcadores.

El modelo de Kempen aborda parcialmente este problema: pero no se trata de que un elemento se incorpore o no a una estructura ya establecida, sino del procedimiento que permite establecer las relaciones entre los elementos.

La correcta incorporación de un elemento nuevo requiere verlo en conexión con los demás; si el alumno no lleva a cabo este análisis, sino que "se imagina" la función correspondiente y así lo marca, siempre arriesgará equivocarse.

El valor de una frase nominal se da sólo en la relación con los demás elementos de la oración. Una vez determinado este, y marcado lo que reconocimos, no habrá equivocaciones ni por encontrarse el sujeto en el tercer lugar, no por ser un objeto el tema.

El modelo de producción de los alumnos extranjeros sigue otros pasos menos eficaces: primero determinan el papel de la frase nominal en base a criterios externos ya mencionados, criterios no-morfológicos sino con ayuda de otros medios gramaticales más familiares de su lengua materna. Luego, suponiendo haber establecido una estructura, le imponen

marcadores desconectados del paso anterior.

En este modelo es lógico que surjan los errores, pues los marcadores no expresan lo que es su "sentido" sino se imponen a una supuesta estructura, como un "adorno gramatical" al final, en vez de incluirlos en la fase constitutiva al principio. La declinación nominal queda relegada a segundo término, su función sintáctica sustituida por otros elementos y medios gramaticales.

Nos hace pensar que ni la forma ni la función de los casos nominales es lo suficientemente familiar para los alumnos, como vimos en los ejemplos de errores de los avanzados. La consecuencia lógica es que prefieren apoyarse en sus conceptos gramaticales adquiridos en la lengua materna, lo que naturalmente no les ayuda mucho en asimilar el concepto, la forma y el uso de la declinación nominal del alemán.

Este modelo de producción trata de formular los pasos y las estrategias conscientes de los alumnos. Ante el reto a entender y aplicar los casos nominales del alemán los alumnos desarrollan estrategias, como una respuesta a las normas y expectativas de la enseñanza formal, pero en muchos casos lo hacen sin haber asimilado y entendido en su profundidad la esencia del tema.

Al decir estrategia consciente queremos expresar dos aspectos del mismo: primero, el alumno busca salidas y elige la que más le parece. Si la entrada, la explicación y los

ejercicios en la clase del alemán no lo satisfacen, no lo convencen y no lo impulsan a un aprendizaje cognoscitivo, seguramente no hará esfuerzos para superarse en el tema gramatical. Su sistema de reglas en el interlenguaje quedará deficiente con fuertes influencias de la lengua materna.

Por otro lado, el modelo de las estrategias conscientes no incluye el nivel de producción donde los errores se derivan - a pesar de todos los conocimientos y a pesar de un aprendizaje motivado - del uso arbitrario de los casos y/o de las preposiciones.

Ahora bien, el próximo paso sería preguntar por los motivos de este procedimiento. Un argumento válido es la falta de una premisa importante: los alumnos extranjeros no tienen 'programadas' las herramientas para expresar las relaciones internas de la oración: los conocimientos gramaticales de la flexión y de la valencia. Como consecuencia lógica, no están acostumbrados a percibir los datos que los elementos gramaticales pueden proporcionar.

Sin embargo, eso es solamente parte de la verdad. Una encuesta entre 43 alumnos hispanohablantes nos demostró claramente que están lejos de conocer y aplicar la noción del sujeto y del objeto. ( Encuesta realizada por Eva Nagy en 1987 en el CELE de la UNAM, entre alumnos del 2.,3.y 4. nivel de alemán. Cf. apéndice III).

La falta de ese conocimiento gramatical se debe a deficiencias de la enseñanza formal de la lengua materna,

cuyos efectos negativos se manifiestan en el momento en que hay que marcar explícitamente en el alemán el sujeto y los objetos, nociones vagas para los alumnos.

En las nueve oraciones españolas donde tenían que subrayar los complementos, es muy alto el porcentaje de errores que confirman las estrategias aplicadas en el alemán. La orientación semántica y sintáctica en vez de un verdadero análisis gramatical predomina en las respuestas de los alumnos.

En la oración "A ti no te gustan las películas italianas", de 43 alumnos 34 marcaron al sujeto como complemento. Reconocieron correctamente 57% de los sustantivos, pero sólo 19% de los pronombres, lo que indica una orientación más bien semántica en el proceso de la identificación.

La diferencia entre estos dos resultados sugiere que una parte de las respuestas correctas se debe más a suposiciones intuitivas, a un conocimiento basado en automatización, que a una verdadera capacidad de análisis gramatical.

Agregando todo eso a las estrategias impropias de enseñanza-aprendizaje, a los ejemplos que sugieren una posible comunicación, aún sin los marcadores correctos, es muy probable que los alumnos no apliquen la forma como la expresión de categorías relativas constituyentes de la oración.

La enseñanza normativa los llevará a automatizar ciertas estructuras necesarias para cumplir con los requisitos indispensables en la educación formal, sin formar habilidades

gramaticales verdaderamente necesarias para un trabajo tan complejo como es la construcción de una oración alemana usando la flexión nominal.

Una parte de las deficiencias en el aprendizaje no se manifiesta por errores sino por las desviaciones en la frecuencia de uso. Si los alumnos llegaron a dominar los casos nominales del alemán, es muy probable que lo hagan bien en contextos ya conocidos. Pueden llegar al grado de percibir que los elementos morfológicos cumplen una función importante en la oración, que no son un 'adorno' para hacerles difícil la vida a los alumnos de alemán como lengua extranjera.

A pesar de los avances, la limitación en el uso de estructuras nunca oídas antes existirá. El alumno extranjero no va a poder producir libremente todo tipo de oraciones con valencias nuevas. Podrá generar oraciones nuevas de una manera creativa donde ya sabe identificar los marcadores de los casos con ciertos significados de la función. Si aprendió a conectar la forma con ciertas funciones semánticas, habrá logrado un importante avance hacia el dominio de los casos nominales del alemán.

En ese nivel es más fácil ampliar lo asimilado con nuevos elementos: si está consciente del papel constitutivo de los elementos morfológicos, tiene más probabilidades de poder observar y asimilar las nuevas valencias donde el uso de un caso o de otro no se rige según deducciones de ejemplos

ya conocidos.

La disposición para aprender los marcadores nuevos por imitación significa renunciar en cierto grado a las 'suposiciones' con respecto al papel de la frase nominal y los consecuentes marcadores al azar. Si el alumno desconecta esta fase de análisis, donde recurre a auxiliares externos para determinar las relaciones internas en la estructura a generar, y decide empezar directamente a buscar tras de los elementos el conjunto con sus interrelaciones, da un gran paso adelante en la unificación de la forma y la función de los marcadores de los casos nominales del alemán.

## CAPÍTULO 5. RESUMEN Y SUGERENCIAS DIDACTICAS

### 5.1. Conclusiones para la enseñanza de los casos nominales del alemán como lengua extranjera

Nuestro modelo teórico ofrece importantes puntos de referencia para la enseñanza del alemán como lengua extranjera.

En el primer capítulo señalamos las propiedades lingüísticas de los casos del alemán. Destacamos el hecho de que debido a su desarrollo histórico, son casos sincréticos, con múltiples funciones y con una gran complejidad formal.

Por estos rasgos, la definición del concepto 'caso' tiene que ser realizada por niveles lingüísticos claramente separados con anterioridad.

Por otro lado, la introducción del caso sintáctico-semántico - que adquiere sus funciones sólo en relación con otros elementos de la oración - trae consigo la necesidad de describir y determinar otros términos gramaticales relacionados con la oración simple. El tipo de relación entre los elementos de la oración, el papel del sujeto y la clasificación de los complementos son temas controvertidos en la lingüística.

El tema de los casos se caracteriza entonces por ser amplio y complejo en la lingüística alemana. Los conceptos involucrados y las descripciones gramaticales pueden ser

interpretados según el enfoque y el nivel lingüístico.

En contraste con el papel central del caso como una categoría básica del nombre en alemán, constatamos, en un resumen breve, su menor importancia en la lengua española. Ni el concepto, ni los marcadores morfológicos merecen atención gramatical, pues la lengua española se estableció desde mucho antes recurriendo a otros medios gramaticales para expresar relaciones sintácticas (orden de las palabras y preposiciones en primer lugar).

A partir de la comparación lingüística, se puede pronosticar que los casos nominales causarán problemas en el aprendizaje de los alumnos hispanohablantes. Sin embargo, la lingüística comparativa sólo abarca los aspectos lingüísticos, no los psicológicos del tema.

Este trabajo se propuso entonces investigar el proceso de aprendizaje de los casos desde el punto de vista psicolingüístico. El enfoque tiene que incluir varios elementos relacionados con el aprendizaje en cuestión, como la psicología del aprendizaje, de la percepción gramatical, la labor mental como una actividad cognoscitiva, etc.

La labor de la mente humana no es fácil de analizar con criterios de investigación científica. Las deducciones se basan en lo observado en el input y el output, la producción del alumno, junto con los errores como evidencia del estado actual del interlenguaje del alumno.

Los principios generales del aprendizaje gramatical, del



comportamiento verbal y cognoscitivo en el aprendizaje de segundas lenguas dieron el marco teórico general para interpretar el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos.

Las observaciones y las pruebas se llevaron a cabo en el CELE de la UNAM, entre los alumnos de alemán del segundo, tercer y cuarto nivel, en los semestres de 1987 y 1988.

Para comenzar, decidimos analizar el material didáctico, que constituye la base del aprendizaje gramatical. Constatamos que las gramáticas pedagógicas ofrecen, en su mayor parte, una descripción lingüística reducida y simplificada del tema, poco apropiada para las necesidades específicas de alumnos cuya lengua materna carece del concepto 'caso'.

Aún cuando suponemos que el contenido de las gramáticas sólo entra en el proceso de aprendizaje de una manera indirecta, a través de la explicación del maestro, la base teórica parece ser insuficiente.

Los libros de texto y las gramáticas abordan el tema desde el punto de vista tradicional o con el enfoque de la gramática de dependencia. Esta última demostró ser muy útil para introducir el tema de los casos, siendo un método que conecta la forma y la función del mismo.

La forma, los paradigmas, tienen que aparecer junto con una explicación que destaque su importancia, su papel gramatical, para iniciar el aprendizaje con una motivación racional-afectiva favorable.

El maestro tiene que ser consciente de que sólo una

parte de las funciones de los casos puede ser interpretada en términos semánticos (casos profundos), mientras el resto tiene que ser aceptado por los alumnos como manifestación del carácter arbitrario de los signos lingüísticos.

Se propone introducir entonces todo tipo de funciones para que los alumnos no lleguen a conclusiones simplificantes con respecto al uso de los casos. Los ejercicios y los patrones reducidos del material didáctico fomentan las reglas latentes en este sentido contraproducente.

Por ser el concepto mismo del caso un material nuevo, el maestro tiene que saber introducirlo con detalle, apoyándose en los conocimientos anteriores de los alumnos. Es recomendable aclarar los términos en uso, para prevenir transferencias negativas, o interpretaciones gramaticales falsas que se dan por deficiencias en la enseñanza de la lengua materna.

La complejidad del tema contrasta con los pocos conocimientos que aportan los alumnos hispanohablantes a partir de su lengua materna. Por eso es inevitable una amplia y profunda introducción conceptual previa, que tiene que ser elaborada por el maestro, según las necesidades particulares de sus alumnos. Las reflexiones previas del maestro acerca del *input* apropiado incluyen decisiones sobre el método. La introducción deductiva puede ser completada con un trabajo inductivo para la asimilación y profundización del tema.

La automatización puede mejorar el rendimiento

gramatical en el sentido normativo, sin profundizar la verdadera función de los marcadores morfológicos. S.Pit Corder caracteriza este tipo de producción como "conducta" y se refiere al término de Spolsky para especificar que lo considera 'language-like behaviour' [1981, p.12]. El alumno puede reproducir oraciones y estructuras sin haber llevado a cabo un aprendizaje cognoscitivo, creativo. Aprende por imitación a producir algo que en la realidad no domina, que no puede reproducir en nuevos contextos, porque no lo asimiló de manera cognoscitiva.

Para evitar esta 'conducta', el menú didáctico debe ofrecer impulsos apropiados invitando al alumno a 'entrar' al sistema.

Los principios generales de la adquisición lingüística (Slobin) y un estudio concreto del aprendizaje de los casos por niños alemanes (Clahsen) indican que hay varios argumentos desfavorables para enfrentar esta tarea. En el caso de los alumnos hispanohablantes, la influencia de la lengua materna se manifiesta en la falta de conceptos gramaticales para interpretar el tema, y en las estrategias evasivas con respecto a la flexión nominal.

Las etapas de adquisición de los niños alemanes - primero el orden determina las funciones, luego los marcadores morfológicos, con limitaciones en el uso y con sobregeneralización - y sus estrategias aparecen también en el aprendizaje de los extranjeros. Sin embargo, el modelo de

producción de oraciones es diferente, con la consecuente desventaja en caso del alemán como segunda lengua.

Las condiciones de la entrada son poco favorables si tomamos en cuenta además que los alumnos no disponen de conocimientos gramaticales específicos - género y valencia - para codificar bien las relaciones identificadas en la oración. Tampoco están acostumbrados a llevar a cabo análisis sintáctico para determinar las funciones en la oración, otra tarea indispensable para marcar el caso.

La persistencia de los errores en los marcadores de los casos sugieren revisar el sistema gramatical del interlenguaje de nuestros alumnos.

Después de considerar los argumentos de los capítulos anteriores, nos parece lógico y necesario que los alumnos hispanohablantes desarrollen una estrategia evasiva en el aprendizaje de los casos nominales del alemán.

La complejidad del material nuevo, poco adaptado a sus necesidades y conocimientos, aunada a las fuertes influencias de parte de la lengua materna, provocan una reacción consciente de los alumnos: buscar otros medios y conceptos gramaticales que les ayudan en la asimilación - o sustitución - de los casos.

Describir esta estrategia como consciente implica que los maestros pueden influir en ella. Tienen que 'convencer' a los alumnos de que los marcadores morfológicos son distintivos, tienen significado gramatical. Para este fin se puede

recurrir a ejemplos donde ni la posición de las palabras ni los rasgos semánticos ayuden a construir la oración.

Señalar la importancia gramatical es el primer paso para una elaboración cognoscitiva y de la subsecuente automatización. El objetivo a largo plazo es confiar en los marcadores como primordiales para la organización interna de la oración, y aceptar que el uso de los casos es en parte arbitrario.

El análisis de errores demostró que en las reglas del interlenguaje de los alumnos hispanohablantes conviven los elementos gramaticales del alemán y del español.

La mencionada estrategia evasiva se basa en las experiencias lingüísticas adquiridas en la lengua meta: en vez de analizar funciones y formas de los casos, los alumnos recurren a la posición en la oración, a los rasgos semánticos u otras expectativas, suposiciones para marcar la frase nominal.

El modelo de producción de oraciones simples alemanas ofrece una explicación para interpretar los errores en los marcadores de los casos.

Según este modelo, los alumnos hispanohablantes no sólo cometen los errores 'clásicos' debidos a la sobregeneralización o a la falta de conocimientos gramaticales particulares: los errores tienen su fundamento en la estrategia que desarrollaron conscientemente.

Esta estrategia significa establecer las relaciones

internas en la oración de una manera equivocada desde el punto de vista de los casos: en vez de relacionar los elementos entre ellos mismos, la única vía posible, los alumnos hispanohablantes prefieren recurrir a criterios externos (para la oración concreta que quieren generar), a sus suposiciones, expectativas o a los patrones automatizados para 'adivinar' la función y el correspondiente marcador. Si aparece una oración que se desvía de las expectativas, de los patrones automatizados, se falla en los cálculos y aparece el marcador incorrecto. (\*Dieser Brief habe ich gestern bekommen.)

La tarea didáctica es entonces, por lo menos, modificar algunos elementos de este proceso. No podemos eliminar la influencia de la lengua materna, sino atenuar los efectos contraproducentes al aprendizaje de los casos nominales del alemán. Hay que introducir conceptos nuevos y entrenar la sensibilidad morfológica de los alumnos hispanohablantes, contando con su colaboración activa en una labor consciente y creativa. Tienen que ir reconociendo el rendimiento, la fuerza organizativa de la flexión nominal.

El proceso debe de tener una secuencia elaborada en base a los estudios psicolingüísticos y de la psicología del aprendizaje: introducir el tema según las necesidades del receptor.

Una parte de las funciones puede ser interpretada con ayuda de los casos profundos, si el maestro lo considera fa-

vorable. Las demás funciones tienen que aparecer en una forma accesible, fácil de localizar y entender, por ejemplo, en las listas de valencia.

El grado de dificultad del tema amerita un tratamiento didáctico especial. La influencia de la lengua materna es fuerte mientras los impulsos para entrar al nuevo sistema no son satisfactorios.

El maestro tiene que reconocer las estrategias evasivas y el aprendizaje 'disimulado' para prevenir y corregirlos.

Los estudios psicolingüísticos, los principios generales del aprendizaje lingüístico indican que hay muchos argumentos desfavorables al aprendizaje gramatical en cuestión. Si las condiciones no favorecen la entrada al sistema, el alumno desarrollará necesariamente una estrategia evasiva con respecto al uso de los casos. Este comportamiento lingüístico es consciente y modificable por parte del maestro.

Si conocemos los puntos claves donde ocurren las transferencias negativas de la lengua materna, si sabemos cuales son los rasgos y elementos lingüísticos a destacar de los casos nominales del alemán, si elaboramos el perfil psicolingüístico del aprendizaje y las secuencias del mismo, creamos las condiciones para diseñar un modelo de enseñanza de los casos que podría prevenir por lo menos parcialmente las estrategias evasivas de los alumnos y promover un verdadero aprendizaje cognoscitivo del tema.

## 5.2. Sugerencias didácticas concretas con respecto a la enseñanza de los casos nominales del alemán

### 1. Introducción del tema.

Puntos claves: formar y fortalecer la noción del caso nominal, señalar la importancia gramatical de los marcadores morfológicos, el rendimiento en establecer la estructura, contrarrestar la tendencia de los alumnos dejarse guiar por el orden de palabras o por los marcadores semánticos.

Método: a) comparar un conjunto de palabras sueltas con oraciones formadas por medio de los marcadores (por ejemplo repartir palabras anotadas en tarjetas:sólo se puede construir oraciones si se completa con otras tarjetas que contengan los marcadores, elementos del paradigma de la declinación nominal).

b) Interpretar oraciones donde el sujeto no se encuentra en el primer lugar (tipo '*den Wagen verkaufe ich nie*') o donde los rasgos semánticos no ayudan a distinguir las funciones (tipo '*Ich stelle dich meiner Mutter vor*').

### 2. Problemas particulares de cada caso.

#### 2.1. El nominativo

Por ser reducido el uso de este caso, podemos ofrecer -



después de aclarar la noción del sujeto y su papel en la oración - las demás funciones resumidas con pocas reglas, como:

- el uso de los dos nominativos con los verbos *sein*, *bleiben*, *werden*; (en las gramáticas bajo el nombre de *Gleichsetzungsnominativ*)

- después de *als* y *wie*: *Er arbeitet als Arzt, er kämpft wie ein Löwe.*

- eventualmente el uso del nominativo como vocativo: *Gib mir den Bleistift, Vater!* [Helbig, 1973, p.60].

## 2.2. El acusativo y el dativo

Objetivo: formar una imagen separada y bien determinada de las diferentes funciones de cada caso, contrarrestar la tendencia de identificar cada caso con una sola función..

Para estos fines se sirven de criterios sintácticos y de semánticos, (los términos del caso profundo sólo si no crean confusión conceptual).

Procedimiento: a) Introducir diferentes usos del acusativo en posición pre y postverbal como complemento del verbo:

*Wir schreiben einen Brief.*

*Diese Frau kenne ich seit zwei Jahren.*

*Wen wollen wir besuchen? etc.*

b) Ampliar la noción del acusativo con otras funciones arbitrarias: *jeden Tag, diese Woche etc.*

c) Agrupar los verbos que llevan dos acusativos; (*Gleichsetzungsakkusativ*)

*lehren, kosten fragen, nennen.*

d) señalar rasgos morfológicos de los verbos que requieren el acusativo: por ejemplo los verbos con el prefijo 'be'.

Procedimiento para introducir el dativo:

según la interpretación de Eisenberg (primer capítulo de este trabajo, p.26), que reúne los rasgos sintácticos y semánticos para el dativo como complemento del verbo.

### 3. Problemas particulares de los alumnos hispanohablantes

- la distinción del acusativo y del dativo

Auxiliares espontáneos sin generalizaciones amplias:

a) el complemento en acusativo y en dativo tiene diferente comportamiento en ciertas transformaciones: (Véase Helbig-Buscha, 1981, *Deutsche Übungsgrammatik*)

Nominalización: *Ich kaufe einen Mantel - Der Kauf des Mantels*

*Ich helfe dir - Meine Hilfe für dich.*

Voz pasiva: *Wir besuchen dich - du wirst besucht.*

*Wir helfen dir - dir wird geholfen.*

b) algunos verbos difíciles pueden ser interpretados para explicar el caso con un rasgo semántico especial:

*zuhören* : prestarle atención, hacerle caso,

helfen = darle, proporcionarle ayuda (el 'benefactor')  
o con una paráfrasis en alemán: *ich frage dich = ich stelle  
eine Frage (acusativo), ich antworte dir = ich gebe dir eine  
Antwort. (dativo)*

Cabe destacar que la noción del complemento directo/indirecto sólo es aplicable en las oraciones tipo *Ich schenke dir ein Buch*, con rasgos semánticos distintivos.

Para otros verbos difíciles podemos referirnos al carácter arbitrario del uso (los complementos pueden ser codificados también con preposiciones) de los medios gramaticales.

Debido a la complejidad funcional y formal, así como al uso arbitrario de los casos nominales, el aprendizaje largo y perseverante del sistema de la declinación nominal del alemán, no será fácilmente aceptado por nuestros alumnos hispanohablantes.

En caso de 'reclamaciones' por la complejidad del sistema de la flexión nominal, como extranjera me permito indicar que el sistema verbal del español tampoco es fácil. Sin embargo, lo aprendemos, pues cada paradigma tiene su función: nos ayuda expresar contenidos diferentes. Los marcadores morfológicos de los casos también cumplen funciones importantes que los alumnos tienen que reconocer como base de su aprendizaje.

## BIBLIOGRAFIA

- Admoni, W. 1970. *Der deutsche Sprachbau*. München: Beck Verlag.
- Althaus, H. Henne, H. Wiegand, H.E. (eds.) 1973. *Lexikon der germanistischen Linguistik*. 4 Bde. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Anderson, J. 1971. *The Grammar of Case. Towards a Localistic Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . 1983. "Objecthood" En: Plank, F. (ed.) *Objects, Towards a Theory of Grammatical Relations*. London: Academic Press, pp. 29-53.
- Bauer, R.S. y Grzybek, P. 1985. "Neuropsychologische Grundlagen des Fremdsprachenerwerbs". En: Donnerstag, J. Knapp-Potthoff, A. (eds.). *Kongressdokumentation der 10. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker*, pp. 173-182.
- Beaugrande, R-A. Dressler, W.U. 1981. *Einführung in die Text-linguistik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Bello, A. 1984. *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Colección EDAF Universitaria.
- Bierwisch, M. "Semántica" en: Lyons, J. 1975. *Nuevos horizontes de la lingüística*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 175-194.
- Bühler, H. Mühle, G. (eds.) 1974. *Sprachentwicklungspsychologie*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Chomsky, N. 1957. (14-a ed. 1985.) *Syntactic Structures*. The Hague- Paris: Mouton.
- . 1981. *Lectures on Government and Binding*. Holland - USA: Doordrecht.
- Clahsen, H. 1984. "Der Erwerb von Kasusmarkierungen in der deutschen Kindersprache." En: *Linguistische Berichte* 89/84. Braunschweig, pp. 1-31.
- Corder, S.P. 1973. *Introducing Applied Linguistics*. Londres: Penguin.
- . 1981. *Error Analysis and Interlanguage*.

- Oxford: Oxford University Press.
- Coseriu, E.; 1979. *Sprache, Strukturen und Funktionen*. Tübingen: Gunter Narr.
- Donnerstag, J. Knapp-Potthoff, A. (eds.) 1985. *Kongressdokumentation der 10. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Drosdowski, G. (ed.) 1984. *Duden. Die Grammatik. 4*. Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Dulay, H.; Burt, M. Krashen, S. 1982. *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.
- Eisenberg, P. 1986. *Grundriss der deutschen Grammatik*. Stuttgart: Metzlersche Verlagsbuchhandlung.
- Ellis, R. 1987. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Engel, U. 1977. *Syntax der deutschen Gegenwartssprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- , 1988. *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Erben, J. 1972. *Deutsche Grammatik. Ein Abriss*. München: Hueber.
- , 1968. *Deutsche Grammatik. Ein Leitfaden*. Frankfurt/M: Fischer Verlag.
- Faber, H. 1982. "Ist Grammatik extrakommunikativ bzw. Kommunikation extragrammatisch?" en: Heid, M. (ed.) *Die Rolle der Grammatik im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*, pp. 81-101.
- Fillmore, Ch. 1966. "Hacia una teoría moderna de los casos." En: Contreras, H. (ed.) 1975. *Los fundamentos de la gramática transformacional*. México: Siglo XXI, pp. 45-65.
- , 1968. "The Case for Case." En: Abraham, W. (ed.) 1977. *Kasustheorie*. Wiesbaden: Athenaion Verlag, pp. 1-118.
- Fillmore, Ch. 1981. *Die Wiedereröffnung des Plädoyers für Kasus*. En: Pleines, J. (ed.) *Beiträge zum Stand der Kasustheorie*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Fink, S.R. 1977. *Aspects of a Pedagogical Grammar*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

- Fletcher, P. Garman, M. (eds.) 1986. *Language Acquisition. Studies In First Language Development*. Cambridge: Cambridge University Press
- Gerdes, M. Müller, H. 1984. *Themen. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Lehrerhandbuch*. 1984, München: Hueber.
- Glinz, H. 1971. *Deutsche Grammatik*. Frankfurt/M: Athenäum.
- Götze, L. 1979. *Valenzstrukturen deutscher Verben und Adjektive. Bd. 3*. München: Hueber.
- Grimm, H. Engelkamp, J. 1981. *Sprachpsychologie. Handbuch und Lexikon der Psycholinguistik*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Hakuta, Kenji. 1981. "Some Common Goals for Second and First Language." En: Andersen, W. (ed.) *New Dimensions in Second Language Acquisition Research*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, pp. 1-9.
- Halbe, H. 1976. *Psycholinguistik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Häussermann, U.; Woods, U. Zenkner, H. 1983. *Sprachkurs Deutsch*. 1. 2. Frankfurt/M: Diesterweg.
- Handbuch der Linguistik*. 1975. München: Nymphenburger Verlag.
- Heid, M. (ed.) 1982. *Die Rolle der Grammatik im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*. München: Goethe-Institut.
- Helbig, G. 1973. *Die Funktionen des substantivischen Kasus in der deutschen Gegenwartssprache*. Halle, Saale: VEB Max Niemeyer Verlag.
- 1974. *Geschichte der neueren Sprachwissenschaft*. Hamburg: Rowohlt.
- Helbig, G. 1987. "Valenz, semantische Kasus und 'Szenen'". en: *Deutsch als Fremdsprache* 87/4. Leipzig: Herder-Institut.
- Helbig, G. Buscha, J. 1974. *Kurze deutsche Grammatik für Ausländer*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- 1981. *Deutsche Übungsgrammatik*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- Helbig, G. Schenkel, W. 1975. *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.

- Heringer, H-J. 1973. *Theorie der deutschen Syntax*.  
Linguistische Reihe Band 1. München: Hueber.
- 1984. "Neues von der Verbszene. en:  
Stickel, G. (ed.) *Pragmatik in der Grammatik*.  
Düsseldorf, p. 34 ff.
- Heringer, H-J.; Strecker, B. Wimmer, R. 1980. *Syntax*.  
München: Wilhelm Fink Verlag.
- Jung, L. 1975. *Linguistische Grammatik und didaktische  
Grammatik*. Frankfurt/M: Diesterweg.
- Jung, W. 1982. *Grammatik der deutschen Sprache*. Leipzig: VEB  
Bibliographisches Institut.
- Kleine Enzyklopädie deutsche Sprache. 1983. Leipzig: VEB  
Bibliographisches Institut.
- Kleines Wörterbuch sprachwissenschaftlicher Termini. 1975.  
Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- Krahe, H. 1977. *Lingüística germánica*. Madrid: Ed. Cátedra.
- Krashen, S. 1984. *Principles and Practice in Second Language  
Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. Scarcella, R. (eds.) 1982. *Issues in Second  
Language Research*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Lapesa, R. 1980. *Historia de la lengua española*. Madrid: Ed.  
Gredos.
- Leontjev, A. 1974. *Psycholinguistik und Sprachunterricht*.  
Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Leuninger, H.; Miller, M. Müller, F. (eds.) 1974. *Linguistik  
und Psychologie. Ein Reader*. Frankfurt/M: Athenaion.
- Lewandowsy, Th. (ed.) 1984. *Linguistisches Wörterbuch. 3 Bde.*  
Heidelberg: Quelle-Meyer.
- Luscher, R. 1981. *Gramática del alemán contemporáneo*.  
München: Hueber.
- Lyons, J. 1968. *Introduction to Theoretical Linguistics..*  
Cambridge: Cambridge University Press.
- 1980. *Semántica*. Barcelona: Ed. Teide.

- McNeill, D. 1973. "The Creation of Language." En: Oldfield, R.C. Marshall, J.C. (eds.) *Language*. Harmondsworth. Middlesex.
- , 1974. *Der Spracherwerb. Psycholinguistische Untersuchungen*. Düsseldorf: Schwann Verlag.
- Menéndez, R. 1982. *Manual de gramática histórica española*. Madrid: Espasa - Calpe.
- Miller, G.A. 1974. "Einige psychologische Untersuchungen der Grammatik." En: Bühler, H. Mühle, G. (eds.) *Sprachentwicklungspsychologie*, pp. 3-31.
- Nieder, L. 1987. *Lernergrammatik für Deutsch als Fremdsprache*. München: Hueber.
- Neuner, G.; Schmidt, R. Wilms, H. 1983. *Deutsch Aktiv. Ein Lehrwerk für Erwachsene. Lehrerhandbuch 1*. Berlin und München: Langenscheidt.
- Otto, E. Ruppert, E. 1963. *Gramática sucinta de la lengua alemana*. Barcelona: Herder.
- Pleines, J. (ed). 1981. *Beiträge zum Stand der Kasustheorie*. Tübingen: Gunter Narr.
- Rall, M. 1979. "Vom Nutzen der Dependenz-Verb-Grammatik für den einzelnen Schüler." En: Wierlacher, A. (ed.) *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg: Julius Groos Verlag, pp. 87-102.
- Rall, M. Engel, U. Rall, D. 1985. *Dependenz-Verb-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Reis, M. "Zum Subjektbegriff im Deutschen." 1982. En: Abraham, W. (ed.) *Satzglieder im Deutschen. Studien zur deutschen Grammatik*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, pp. 171-212.
- Rosengren, I. 1978. "Die Beziehung zwischen semantischen Kasusrelationen und syntaktischen Satzgliedfunktionen: der freie Dativ." En: Abraham, W. (ed.) *Valence, Semantic Case and Grammatical Relations*. Amsterdam: John Benjamins B.V., pp. 377-398.
- Schmidt, R. 1982. "Überlegungen zu einer pädagogischen Grammatik für Deutsch als Fremdsprache." En: Heid, M. (ed.) *Die Rolle der Grammatik im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*, pp. 230-252.
- Schmidt, W. 1969. *Geschichte der deutschen Sprache*. Berlin:



Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

- 1983. *Grundfragen der deutschen Grammatik.*  
Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Schneider, B. 1978. *Sprachliche Lernprozesse.* Tübingen:  
Gunter Narr.
- Schulz, D. Griesbach, H. 1965. *Deutsche Sprachlehre für  
Ausländer. Grundstufe 1. 2. Teil.* München: Hueber.
- 1965. *Deutsche Sprachlehre für Ausländer.  
Lehrerhandbuch.* München: Hueber.
- 1972. *Grammatik der deutschen Sprache.*  
München: Hueber.
- Schumacher, H. "Verbale Valenz und Bedeutung." 1974. En:  
Nickel, G. Raasch, A. (eds.) *IRAL-Sonderband: Kongress-  
bericht der 10. Jahrestagung der Gesellschaft für  
Angewandte Linguistik.* Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Seco, R. 1969. *Manual de gramática española.* Madrid: Aguilar.
- Selinker, L. 1972. "Interlanguage." en: Richards, J. (ed.)  
1984. *Error Analysis. Perspectives on Second Language  
Acquisition.* Londres: Longman. pp.31-53.
- Slobin, Dan I. 1974.a "Kognitive Voraussetzungen der  
Sprachentwicklung." In: Leuninger, H. Miller, M. Müller,  
F. (eds.) *Linguistik und Psychologie.*
- Slobin, Dan I. 1974.b *Introducción a la psicolingüística.*  
Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Slobin, Dan. I. "Universalien der grammatischen Entwicklung  
bei Kindern." In: Bühler, H. Mühl e G. (eds.) 1974.  
*Sprachentwicklungspsychologie,* pp. 137-148.
- Slobin, Dan I. 1979. *Psycholinguistics.* London: Scott,  
Foresman, pp. 73-113.
- Sternefeld, W. 1985. "Deutsch ohne grammatische Funktionen:  
Ein Beitrag zur Rektions- und Bindungstheorie." En:  
*Linguistische Berichte 99/1985.* Braunschweig, pp.394-439.
- Stowell, T. 1981. *Origins of Phrase Structure.* Rowley,  
Massachusetts: Newbury House.
- Tarvainen, K. 1987. "Zur Kasustheorie und Dependenz." En:  
*Deutsch als Fremdsprache 1987/4 y 1987/5.* Leipzig:  
Herder-Institut.

- Vogel, K. Vogel, S. 1975. *Lernpsychologie und Fremdspracherwerb*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Wegener, H. 1986. "Gibt es im deutschen ein indirektes Objekt?" En: *Deutsche Sprache* 14. München, pp.12-22.
- Zimmermann, J. 1985. "Usancen und Einstellungen von Lehrern im Fremdsprachenunterricht." En: Donnerstag, J. Knapp-Potthoff, A. (eds.) *Kongressdokumentation der 10. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker*, pp.309-314.
- Zoeppritz, M. 1976. "Kasus für Deutsch." 1976. En: Braunmüller, K. Kürschner, W. (eds.) *Akten des 10. Linguistischen Kolloquiums*. Tübingen, 1975. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, pp. 199-208.

## APENDICE I

*Errores en los marcadores de los casos, recopilados por Eva Nagy entre alumnos del alemán del CELE en 1987 y 1988*

- \*Sie fragen ihn, aber er antwortet sie nur ungerne.
- \*Ich höre dich, aber du hörst mich nicht zu.
- \*Du siehst gut diese Bluse aus.
- \*Er passt nicht den Mantel, aber der Pulli gefällt ihn nicht auch.
- \*Wann ruft mir an?
- \*Er schmeckt der Fisch nicht.
- \*Im Dezember kauft mich meine Mutti ein Geschenk.
- \*Er ist einen Arzt.
- \*Rufen wir ihm an oder schicken wir ihn lieber ein Telegramm?
- \*Meine Tante lädt ihrer Tante nach Bremen ein.
- \*Mutti hat sie eine Pizza gekauft.
- \*Ich bestelle dich ein Bier und einen Kaffee.
- \*Ihn schmeckt der Fisch gar nicht.
- \*Dein Vater wollen wir nichts schenken.
- \*Guten Tag, wie sind Sie, Herr Müller?
- \*Diesem Typ möchte ich gar nicht kennenlernen.
- \*Meinen Bruder schmeckt der Fisch gar nicht.
- \*Die Kinder helfen die Mutter beim Kochen.
- \*Ich gratuliere dich dein Besuch.
- \*Biete das Kind keine Schokolade mehr an.
- \*Wir besuchen jeden Sonntag unsere Tante und bringen sie etwas zum Essen.
- \*Der Mantel passt ihn nicht.
- \*Ich lasse der mantel reinigen.
- \*Kannst du mich mal einen Kaffee kochen?

- \*Meiner Bruder schmeckt der Fisch nicht.
- \*Ich höre dich, aber du hörst mich nicht zu.
- \*Die alte Dame bietet mich Kaffee an.
- \*Wir schenken deine Mutter das Buch.
- \*Mein Nachbar repariert mich das Auto.
- \*Tante Emma schreibt mein Bruder einen Brief.
- \*Oma erzählt das Mädchen ein Märchen.
- \*Du hast mir nicht gegrüsst.
- \*Du liebst mir nicht.
- \*Er geht jeder Montag spazieren.
- \*Meine Mutti zurückgebet mir der Brief.
- \*Die Kinder helfen sie beim Kochen.
- \*Wie geht es dein Nachbar?
- \*Ich koche die Kinder ein gutes Essen.
- \*Du hörst mich nicht zu.
- \*Ich habe dich ganz Tag anrufen.
- \*Schenken wir die Platte deinen Vater.
- \*Wann rufst mir an?
- \*Du sehest sehr gut mit diese Bluse.
- \*Ich stelle mich vor, ich habe einen Mercedes.
- \*Wann telefonierst du mich?
- \*Emma erzählt jeden Abend dem Kinder ein Märchen.
- \*Kannst du mich mal einen Kaffee kochen?
- \*Der Mantel passt sie nicht, aber den Pullover gefällt auch sie nicht.
- \*Wer ist die Fahrrad?
- \*Dieser Mann anruft meiner Schwester.
- \*Ich frage meiner Schwester.

- \*Heute ruft der alte Mann meiner Mutti an.
- \*Der alte Mann hat ein Brief geschrieben.
- \*Der alte Mann gibt die Leute gutes Essen.
- \*Meine Mutter schreibt meine Schwester einen Brief.
- \*Du passt sehr gut mit diese Bluse.
- \*Ich gedanke dich der Besuch.
- \*Die Bluse stehet dich gut.
- \*Ich gefalle nicht sie.
- \*Ich passe den Mantel blau.
- \*Der Chef bittet der Sekretärin ein Stück Papier.
- \*Guter Tag!
- \*Ich trinke der Tee.
- \*Der Chef ruft der Sekretärin an.
- \*Diese Mäntel gefallen mich nicht.
- \*Den Film gefällt mir sehr.
- \*Wen ihr schenkt den Taschenrechner?
- \*Wen gibt sie einen Kuss?
- \*Wen sind glücklich?
- \*Was gefallen sie Ihnen?
- \*Ich passe den neue Mantel.
- \*Das blaue Kleid steht das junge Mädchen gut.
- \*Wie siehst du mir mit dieses Kleid?
- \*Was siehst mir dieses Kleid an?
- \*Wie sehe mir aus?
- \*Ich gratuliere dich.

## APÉNDICE II

### PREGUNTAS A MAESTROS DE ALEMÁN CON RESPECTO A LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA ALEMANA PARA HISPANOHABLANTES

Cuestionario elaborado por Eva Nagy H.

INSTRUCCIONES: Conteste con palabras o en una escala del 0 al 10, donde 10 representa el máximo.

1. ¿Le gusta enseñar gramática?
2. ¿Que tipo de gramática del alemán usa Ud. para preparar sus clases?
3. ¿Que tipo de gramática u otros libros recomienda Ud. a sus alumnos?
4. ¿Que tipo de teoría gramatical considera Ud. útil para la enseñanza del alemán?
5. ¿Que importancia da Ud. a la enseñanza de
  - a) la gramática en general?
  - b) de los casos nominales del alemán?
6. En la enseñanza de los casos nominales, ¿que importancia le da Ud. a la explicación gramatical del maestro?  
¿Y a los ejercicios de automatización?
7. ¿Considera Ud. importante enseñar la diferencia entre el acusativo y el dativo del alemán?
8. ¿Cómo y cuando corrige Ud. los errores de los marcadores de los casos
  - a) en la producción oral?
  - b) en la producción escrita?
9. ¿Cuales son los problemas claves según Ud. de la enseñanza de los casos (ejemplos)?
10. Según su opinión ¿a que grado llegan a dominar los alumnos hispanohablantes los casos nominales del alemán?
  - a) en la producción oral,
  - b) en la producción escrita.

11. ¿Que importancia le da
- a) a los conocimientos y motivación del maestro?
  - b) del alumno?
12. ¿Cuales son las oraciones con errores típicos de la flexión nominal en el caso de sus alumnos?

#### Comentarios:

Se llevaron a cabo 5 encuestas en el CELE de la UNAM, 15 en el Instituto Goethe.

Sin generalizar los resultados, se pueden efectuar algunas observaciones con respecto a las respuestas obtenidas de los maestros del Instituto Goethe (el total de respuestas puede ser mayor o menor que el número de participantes; es posible una respuesta múltiple y hay formulaciones que no contestan directamente la pregunta y por eso no fueron incluidas en la evaluación).

#### Primera pregunta:

Las respuestas positivas predominan (promedio 8.7). Este resultado coincide con la preferencia por la enseñanza de la gramática observada por Zimmermann (1985) entre los maestros del alemán como lengua materna.

#### Segunda pregunta:

Se destaca la creciente importancia de la gramática de dependencia (7 respuestas). Muchos mencionan también la gramática de Helbig-Buscha (5 veces). Ninguna gramática en especial: dos personas.

#### Tercera pregunta:

Respuestas heterogéneas. Muchas respuestas negativas (no recomiendan ninguna gramática 8 personas). Comparando con la pregunta anterior donde los maestros demuestran conocer varias, las recomendaciones individuales son diversas y sin ninguna regularidad. Dos maestros recomiendan el *Deutsch 2000* para avanzados, uno para principiantes.

La deficiencia es obvia, hace falta una gramática accesible

del alemán para hispanohablantes. (*Lernergrammatik*).

Cuarta pregunta:

Dominancia total de la gramática de dependencia (12).

Quinta pregunta:

La importancia de la gramática 8.2 en promedio, la de la enseñanza de los casos 7.3. Estos valores son más altos de lo que deberían ocupar en la enseñanza comunicativo-cognoscitiva.

Sexta pregunta:

Mucha importancia de a) en 8 preguntas, b) en 4 respuestas valor 9; el resto le da menos importancia, las respuestas son condicionadas. Esto manifiesta que los maestros reflexionan de una manera crítica acerca de la utilidad del medio gramatical en cuestión.

Séptima pregunta:

12 respuestas afirmativas. Hubiera sido más interesante preguntar por el 'cómo'.

Octava pregunta:

Respuestas heterogéneas, por la formulación poco afortunada de la pregunta. Cabe destacar la diferencia en los criterios: por escrito casi todos corrigen, en el trabajo oral solo en ciertas condiciones.

Muchas respuestas referentes a la corrección oral determinan condiciones importantes de la misma, lo que señala el alto nivel de trabajo cognoscitivo del maestro.

Novena pregunta:

Experiencias empíricas determinan primordialmente el carácter de las respuestas. (diferencia entre el L1 y L2, no conocer el género, el uso de los casos).

Dos respuestas reflejan que el maestro reflexiona sobre el proceso mismo del aprendizaje y lo ve en su complejidad.

Una respuesta en términos lingüísticos en un nivel teórico mucho más alto (el problema es que el alumno no ve la



relación entre gramática y significado).

Décima pregunta: a) promedio 6,2.

b) promedio 7,7.

Undécima pregunta: a) promedio 9,7.

b) promedio 9,9.

Duodécima pregunta:

Ejemplos concretos y generalizaciones, por ejemplo el uso de los casos, el género( no conocerlo), la diferencia entre el acusativo y el nominativo, la transferencia negativa de L1.

Una respuesta destaca el rasgo semántico del sujeto de no ser un ser vivo como fuente de errores.

Comentarios acerca de los resultados obtenidos en el CELE:

Primera pregunta:

Tres respuestas positivas, numéricamente una 9 y una 6.

Segunda pregunta:

Una respuesta múltiple, de buenos conocimientos, otra menciona la gramática de dependencia. Respuestas poco evaluables: mi propia gramática, todo tipo de gramática, gramática descriptiva y contrastiva.

Tercera pregunta:

Una respuesta múltiple, contrasta con la opinión general de no recomendar ninguna gramática o una determinada.

Dos veces: Gramática del verbo por Marlene Rall, editada en el CELE de la UNAM.

Varias respuestas poco concretas.

Cuarta pregunta:

Cuatro veces la gramática de dependencia, una vez la tradicional, una vez la descriptiva. Una respuesta: lo que sirve.

Quinta pregunta:

- a) promedio 6.5 (de tres respuestas).
  - b) promedio:8.0 (de tres respuestas).
- Dos respuestas condicionadas (depende...).

Sexta pregunta:

Tres respuestas evaluables. Valores en a) 4, 5, 5, en b) 6, 5, 5.

En la misma pregunta los maestros del Instituto Goethe contestaron con valores más altos.

Séptima pregunta:

Cuatro respuestas afirmativas. Una pregunta en vez de respuesta: "¿cual diferencia? Ambos son casos nominales y dependientes de la carga semántica del verbo."

Octava pregunta:

- a) Respuestas condicionadas, una sola respuesta entre todos los participantes de las dos instituciones menciona incluir a los alumnos mismos en el proceso, pedir a los compañeros y al alumno mismo que corrija.
- b) Siempre corrigen en la producción escrita.

Novena pregunta:

Las mismas observaciones empíricas que en el Instituto Goethe, enfocadas hacia el punto final del aprendizaje. Una respuesta menciona además el problema de la distinción fonética de los marcadores morfológicos 'm' y 'n'.

Décima pregunta:

- a) 4.8,    b) 5.10 .

Dos veces respuestas condicionadas, una respuesta poco evaluable.

Undécima pregunta:

- a) promedio 9.5 (cinco respuestas).
- b) tres veces valor 10.

Duodécima pregunta: ejemplos concretos.

### APÉNDICE III

Examen aplicado en el semestre 87\1 en el CELE entre los alumnos del segundo, tercer y cuarto nivel de alemán

Objetivo: analizar estrategias de los alumnos hispano-hablantes en el uso de los marcadores de los casos nominales.

Exámenes aplicados: 43 alumnos

1. Subraya en las próximas oraciones - en caso de que haya - el complemento directo e indirecto marcandolos con CD o CI.

Espérame, me pongo los zapatos.

Sus primos le regalan cada año un coche.

Mi vecino saluda cada mañana a mi mamá.

El jefe dicta una carta a la Srita Lopez.

Eso no me gusta.

Cuando visitamos a nuestros parientes en Brasil?

No te lo creo.

A ti no te interesan las películas italianas.

Me muero de frío.

2. Forma oraciones completas con ayuda de las próximas palabras: (por lo menos cinco oraciones)

Man, heute, Mutti, der alte Mann, die Leute, hier, gern, im Dezember, sofort, Kinder, Wagen, Pizza, gutes Essen, Geschenk, Brief, bringen, zeigen, anrufen, kaufen, kochen, zurückgeben, putzen, fragen.

3. Completa - de ser posible - las próximas oraciones con CD o con CI. Ejemplo: Ich serviere den Fisch. - Ich serviere dem Gast den Fisch.

Tante Emma schreibt einen Brief.

Mir gefällt die Kamera.

Die alte Dame bietet Kaffee an.

Oma erzählt jeden Abend ein Märchen.

Ich bestelle ein Bier und einen Kaffee.

Mein Nachbar repariert das Auto.

4. Complete las oraciones usando el caso correcto de los sustantivos en paréntesis:

Die Kinder helfen (die Mutter) beim Kochen.

Kannst du (ich) mal (ein Kaffee) kochen?

Wie geht es (Sie), Herr Müller?

Schenken wir die Platte (dein Vater)!

Meine Freundin lädt (ihre Tante) nach Bremen ein.

(Dieser Typ) möchte ich gar nicht kennenlernen.

(Mein Bruder) schmeckt der Fisch nicht.

5. ¿Acusativo o dativo? Complete las oraciones.

Er liebt sie, aber sie liebt.....nicht, sie hasst....

Sie fragen ihn, aber er antwortet ....nur ungerne.

Ich höre dich, aber du hörst .....nicht zu.

Deine Mutter bittet dich: biete..... Kind keine Schokolade mehr an!

Rufen wir .... an oder schicken wir ....lieber ein Telegramm?

Wir besuchen jeden Sonntag unsere Tante und bringen ... etwas zum Essen.

Comentarios: el objetivo general era juntar material acerca de las estrategias y de los conceptos gramaticales de nuestros alumnos, relevantes en el aprendizaje de los casos nominales del alemán.

Objetivo particular: estudiar las estrategias para el uso del acusativo y del dativo del alemán, en diferentes funciones.

**Evaluación de los resultados:****Primer ejercicio:**

a) Se confirma la inseguridad conceptual, especialmente entre el complemento directo e indirecto.

3. oración: "a mi mamá" - 15 CD, 23CI,

6. "a nuestros parientes" - 23 CD, 13 CI.

Los resultados son mucho mejores donde aparecen los dos complementos en la misma oración, ofreciendo elementos semánticos para su distinción.

1. "me pongo" - 1 CD, 7 CI, "los zapatos" - 37 CD

2. "le" - 1 CD, 22 CI, "un coche" - 35 CD, 2 CI.

4. "una carta" - 31 CD, 3 CI, "a la Srita Lopez" - 3 CD, 32 CI.

b) Deficiencia en la distinción entre el sujeto y el objeto:

5. oración: "eso" - 18CD, 3 CI,

7. oración: "lo" - 18 CD, 1 CI.

8. "las películas italianas" - 31 CD, 3 CI.

Podemos afirmar con bastante seguridad que los alumnos no disponen de los conocimientos necesarios para llevar a cabo ni este análisis gramatical, ni determinar los criterios para definir el complemento directo e indirecto.

La orientación semántica como un medio auxiliar para determinar el papel gramatical se puede medir en la diferencia entre los resultados correctos en caso de sustantivos - 57,47% y de pronombres - 19,47%.

## Segundo ejercicio:

La estructura básica sujeto-verbo-objeto ofrece un buen punto de partida para construir oraciones en alemán. Casi todos los alumnos lograron construir 5 oraciones correctas, con preferencia usando los verbos transitivos *kaufen*, *kochen*, *fragen*, *putzen*. El verbo *zeigen* aparece 9 veces, el verbo *zurückgeben* 10 veces, ambos con el dativo y el acusativo como complementos.

## Tercer ejercicio:

El promedio de las soluciones correctas es 4,3 oraciones, el buen resultado se debe a las estrategias ya mencionadas: los rasgos semánticos '+ser vivo' para el dativo y '-ser vivo' para el objeto marcado con el acusativo facilitan el trabajo. Los alumnos ya elaboraron estos conceptos para usarlos en la distinción del acusativo y del dativo.

## Cuarto ejercicio:

Aquí aparecen los casos en funciones diferentes a los ejemplos anteriores (dativo por ejemplo con *helfen*, *schmecken*,) y en una oración el acusativo en el primer lugar, un reto a la sensibilidad morfológica de los alumnos.

Numero de respuestas correctas y en porcentaje por cada oración:

1 - 33 - 76%

2 - 33 - 76%

3 - 41 - 95%

4 - 40 - 93%

5 - 39 - 90%

6 - 33 - 76%

7 - 29 - 67%

Como se ve, a pesar de la automatización en la clase la oración con el verbo *schmecken* y la oración invertida (objeto-verbo-sujeto) son las más sensibles a los errores morfológicos.

Quinto ejercicio: (39 alumnos)

Unos verbos difíciles amplían la tarea: *fragen-antworten*, *hören-zuhören* y *anrufen* son verbos con valencia poco determinable en términos semánticos. La diferencia en los resultados reflejan que los alumnos no saben asignar a los marcadores morfológicos ninguna interpretación semántica, así los casos siguen marcándose al azar, a pesar de los intentos de automatización en su libro de texto.

Resultados: oraciones correctas y porcentaje:

1 - 33 y 32 - 84% y 82%

2 - 4 - 10,25%

3 - 11 - 28%

4 - 20 - 51%

5 - 32 y 28 - 82% y 71%

6 - 21 - 53%