UNIVERSIDAD DE DEUSTO
FACULTAD DE FILOSIFÍA Y LETRAS
SECCIÓN DE FILOLOGÍA HISPÁNICA

"ASPECTOS MORFOSINTÁCTICOS DEL CASTELLANO EN LOS ESCOLARES DE E.G.B. UN ENFOQUE SOCIOLINGÜÍSTICO".

Memoria presentada por ROBERTO OLAETA RUBIO para optar al grado de Doctor en Filosofía y Letras. Año 1992
Director: Dr. HERNÁN URRUTIA CÁRDENAS.

Deseo agradecer al profesor Dr. Hernán Urrutia Cárdenas la aceptación de la dirección de esta Tesis, su ayuda constante, así como, el trato cordial y amistoso que siempre ha tenido conmigo.

Asimismo al profesor Dr. Jose Pérez Vilaplana por su ayuda en el tratamiento estadístico de los datos, al profesor Dr. Jose Miguel Rincón por permitirme el acceso al Centro de Cálculo de la UPV/EHU, a la profesora Dra. Gloria Pérez por su apoyo en el proceso informático de los datos, y a D. Alejandro Ipiña, del Servicio Vasco de Estadística, por su asesoramiento en la elaboración del cuestionario y proceso de muestreo.

Además a todos los directores, profesores y alumnos de los centros escolares cuya colaboración desinteresada y amable hicieron posible la recogida de los datos-base de este estudio.

Y, por último, al Ministerio de Educación y Ciencia por su ayuda económica al Proyecto: "Dominio morfosintáctico del castellano en los escolares del "Gran Bilbao", realizado por los profesores Dr. Hernán Urrutia Cárdenas, Dr. Francisco Milla Lozano, y Roberto Olaeta Rubio, sin la que este estudio no hubiése sido posible.

INTRODUCCIÓN

Nadie pone en duda la importancia del lenguaje en el proceso de desarrollo intelectual, en el rendimiento escolar y en las relaciones sociales del escolar, ni tampoco la necesidad de un mejor conocimiento del mismo. A pesar de ello, los estudios sobre el lenguaje escolar, realizados por linguistas, son escasos.

Con el nacimiento de las Autonomías y el resurgir de los nacionalismos, se ha suscitado un gran interés por buscar las señas de identidad cultural de los pueblos de España. Y es precisamente esta preocupación la que ha hecho surgir los estudios sobre los diversos factores que constituyen una naturaleza y un carácter diferenciado de los demás: su geografía, su historia, su lengua, su cultura, etc. Sobre todo, su lengua, ya que poseer una lengua y una cultura propias permiten a un pueblo constituirse como nación.

Sin embargo, no es éste el motivo que impulsó esta descripción de los usos morfosintácticos del castellano en los escolares de Educación General Básica (E.G.B.) de la Comarca del "Gran Bilbao", donde nacimos y donde hemos desarrollado toda nuestra actividad profesional, sino proporcionar un conocimiento real de la variabilidad linguística de los escolares que ayude, sino a erradicar, sí a reducir el desconocimiento que de los registros escolares se tiene. Resulta sorprendente que el desarrollo linguístico del escolar, cuya importancia es tan decisiva en el posterior éxito o fracaso no sólo educativo, sino también de integración social, continúe siendo un perfecto desconocido.

Si no se posee una descripción de los usos linguísticos de los escolares es difícil que el docente pueda conocer la variabilidad linguística que existe en el aula, así como entender la naturaleza de las diferencias entre su propio lenguaje y el de sus alumnos. Tampoco es posible, en rigor, establecer un programa de enseñanza de lengua sensato si no se cuenta con

estudios descriptivos de la gramática de la escuela, ya que en ella coinciden en el mismo espacio la variedad de lengua estándar -la de la escuela- y cada una de las variedades lingüísticas de los escolares, que serán las de su entorno socioambiental.

Desde el principio este estudio ha sido planteado como un trabajo eminentemente práctico, que, sin olvidar los fundamentos teóricos de la ciencia lingüística, utiliza métodos cuantitativos: muestreo, procedimientos estadísticos, que forman parte del instrumental metódico del sociólogo, y que hasta no hace mucho eran desconocidos por la ciencia lingüística, lo que ha motivado que algunos lingüistas los contemplen no sin reservas. Sin embargo, en la actualidad son varios los trabajos que se han realizado sobre distintos aspectos del español y de las demás lenguas peninsulares, que emplean métodos cuantitativos para el análisis de los datos lingüísticos.

Partimos del "cómo se debe decir" para averiguar el "cómo se dice", intentando justificar los distintos usos con criterios estrictamente lingüísticos, sin entrar en la complejidad cognitiva implícita en el uso del lenguaje escolar. Por ello hemos excluido de este estudio la variable "capacidad intelectual del escolar".

La interpretación de las respuestas ha sido, de alguna manera, el estadio más difícil, ya que es aquí donde los hallazgos tienen que encajar en un marco teórico general de estructura del lenguaje y sus relaciones para con la sociedad y los individuos. El éxito a este nivel no sólo depende de la metodología correcta empleada en todos los estadios previos, sino también en el hecho de asentarse en un marco teórico general adecuado.

Basamos las explicaciones y comentarios en la autoridad de la Gramática, de los estudios gramaticales y sociolingüísticos. Sin embargo, somos conscientes de que algunos podrán aducir

otras consideraciones a las que aquí indicamos tanto en las interpretaciones lingüísticas como sociológicas de las respuestas.

Seguimos las propuestas de la sociolingüística en cuanto tratamos de relacionar los usos lingüísticos con las características sociológicas de los escolares y sus padres. En ningún momento, se intenta establecer una relación causa-efecto entre los usos lingüísticos y la caracterización social de los encuestados.

No pretendemos tampoco comprobar si existe alguna relación entre el nivel lingüístico del escolar y su éxito o fracaso escolar, porque no creemos que un factor único pueda explicar el que algunos alumnos fracasen donde otros triunfan, sino que intentamos demostrar que el lenguaje, la clase social, el ambiente familiar y la procedencia geográfica son factores todos ellos interdependientes.

Persiguiendo la consecución de lo manifestado, planteamos este estudio en una serie de etapas agrupadas en capítulos. En el primer capítulo, se exponen las consideraciones de orden teórico y metodológico subyacentes a esta investigación y se relaciona este trabajo con otros estudios lingüísticos; en el segundo capítulo, se explicita la metodología utilizada para la recogida (muestreo, encuesta, cuestionario, trabajo de campo) y explotación de los datos (análisis multivariante); en el tercer capítulo, se describen, analizan e interpretan las variables lingüísticas; en el cuarto capítulo, se analizan e interpretan las variables sociológicas en relación con las lingüísticas; en el quinto capítulo, se exponen las conclusiones no sólo lingüísticas, sino también metodológicas y sociológicas a las que se ha llegado en este estudio. Finalmente, se señala la bibliografía utilizada y se recogen, en un apéndice, las tablas y gráficos en las que aparecen todo los datos sobre los que se ha efectuado el análisis.

CAPÍTULO PRIMERO

"FUNDAMENTOS TEÓRICOS
Y
ESTADO DE LA CUESTIÓN"

Es de sobra conocido el avance logrado por la ciencia lingüística en las tres últimas décadas, el desarrollo que ha experimentado su metodología y el cúmulo de relaciones interdisciplinares en las que se ve sumida. Por todo ello, creemos que es necesario precisar el marco teórico y metodológico en el que se desarrolla este estudio.

1.- LINGÜÍSTICA DESCRIPTIVA

La lingüística estructural, cuyo objeto es el estudio científico del lenguaje humano, es una ciencia descriptiva. Con este propósito nació en el siglo XIX frente a la gramática tradicional, que, en no pocas ocasiones, estaba mediatizada por objetivos externos a la propia lengua: explicar los textos, facilitar el aprendizaje de lenguas extranjeras, y enseñar a hablar y escribir correctamente.

Para acceder al conocimiento del lenguaje en toda su amplitud y profundidad, los estudiosos han establecido una serie de disciplinas lingüísticas que toman como objeto de estudio diferentes parcelas del lenguaje, que implican metodologías y técnicas particulares en cada caso. Habitualmente se reúnen estas disciplinas bajo las denominaciones de "divisiones de la lingüística" (que se ocupan de la estructura interna de la lengua) y "ramas de la lingüística" (que estudian la lengua en tanto en cuanto se sitúa en coordenadas externas) con resultados diversos y, a veces, contradictorios. (Fernández Pérez, 1986).

Desde el "Curso de Lingüística General" de F. Saussure (1915) se viene distinguiendo entre la lingüística sincrónica (estudio de cómo funciona una lengua en un momento dado, con prescindencia de su historia pasada y de su destino futuro) y la lingüística diacrónica (estudio de cómo cambian los hábitos lingüísticos en el transcurso del tiempo).

Ch. F. Hockett (1958:303) identifica la linguistica sincrónica con la linguistica descriptiva, si bien, en un segundo momento (:319) las diferencia:

> "La lingüistica descriptiva estudia el sistema lingüistico de una comunidad en un momento dado, prescindiendo de las diferencias entre distintos individuos o grupos de esa cocunidad. Tales diferencias existen siempre en toda lengua que nablen dos o más personas, ya que no hay dos que tengan exactamente el mismo repertorio de hábitos lingüisticos. La lingüistica sincrónica comprende, además de la lingüistica descriptiva, otros tipos de investigación: entre ellos y especialmente la dialectologia sincrónica, que es el estudio sistemático de las diferencias de hábitos lingüisticos entre individuos y entre grupos de individuos".

Para Ch. F. Hockett, por tanto, la linguistica sincrónica es una disciplina genérica en la que caben tanto estudios sobre la homogeneidad del sistema (linguistica descriptiva) como sobre sus aspectos heterogéneos (dialectologia sincrónica).

E. Coseriu (1958:281-282), por su parte, propone sustituir los términos linguistica sincrónica y linguistica diacrónica, "por la contradicción y por los equivocos que implican", por otros menos ambiguos y con menos connotaciones saussureanas. "Linguistica descriptiva y linguistica histórica son, sin duda, mejores" y ambas, descripción e historia de la lengua, se sitúan en el nivel histórico del lenguaje y constituyen juntas el estudio de las lenguas.[1] No existe, por tanto entre descripción e historia de la lengua (entre linguistica sincrónica y linguistica diacrónica) enfrentamiento u oposición, sino complementariedad, dado que la segunda comprende a la primera.

Por ello,este estudio de la lengua de los escolares, debe contemplar tanto la descripción del código linguistico, de la lengua abstracta, considerada como un cuerpo homogéneo,

---

(1)"La lengua nistórica se ha constituido como unidad ideal e identificada como tal por sus propios nablantes y por los nablantes de otras lenguas, comúnmente mediante un adjetivo propio: lengua española, lengua italiana [...]" (Coseriu, 1973:302)

ideal, como si no estuviese en el tiempo y que posee sus propias leyes internas de funcionamiento; como la descripción de la variabilidad linguística, de la lengua real, considerada como un cuerpo heterogéneo, que cambia debido a tres factores principales: el geográfico, el sociocultural y el individual, y que es utilizada por la comunidad en diversas situaciones comunicativas. Se trata, pues, de describir una lengua sincrónica, sintópica, sinstrática y sinfásica, esto es, lo que Coseriu llama "lengua funcional"[(2)], partiendo para ello de la lengua real, del "uso" linguístico como conjunto de realizaciones que cumplen una finalidad comunicativa según un sistema de lengua.

2.- CORRECTO E INCORRECTO

Conviene, en primer lugar, establecer la distinción entre linguística prescriptiva y descriptiva. La linguística tiende a ser descriptiva: se limita a realizar la descripción de una lengua, esto es, a describir cómo hablan o escriben los seres humanos, a diferencia de los estudios linguísticos anteriores que eran fundamentalmente normativos: prescriben cómo se debe hablar o escribir, considerando como incorrecto todo lo que no se ajusta a las normas establecidas por ella.

Estos son principios en los que el acuerdo entre linguistas es prácticamente unánime. De ahí que se haya opuesto tradicionalmente al concepto de descripción, el de prescripción,

---

(2)"Por lengua funcional se entiende la unión de una norma y un sistema, constituyendo aquella lo que en la técnica del discurso sin ser necesariamente funcional (distintivo) está tradicionalmente (socialmente) fijado y constituye uso común en la comunidad lingüística. El sistema, por el contrario, abarca todo lo que, dentro de lo tradicional es, al mismo tiempo, objetivamente funcional (distintivo)" (Coseriu, 1977:126).

que se rechaza, por lo general, como carente de rigor y cientificismo.

Es indudable que el criterio de corrección no es aplicable a la lengua. En el sistema de la lengua no hay elementos ni correctos ni incorrectos, como tampoco ningún sistema es mejor o peor que otro, ni la lengua literaria más pura y correcta que todas las demás formas de la lengua, tanto escrita como hablada, como señalaba la gramática tradicional. La noción de corrección implica la de regla, como indica K. Vossler (1940:3 y 7-8),[3] y esta, a su vez, la de uso, sin el que careceria de sentido.

De la misma opinión son otros linguistas, como A. Rosenblat (1967:3 y 29) y A. Alonso (1943). Sostiene el primero que

> "Por encima de todo principio, queda el hecho de la aceptabilidad social. ¿Por qué la norma social acepta haya y no naiga, que tiene a su favor traiga y caiga?. A veces la razón histórica encuentra motivos, más o menos plausibles, a posteriori. Pero el único criterio sincrónico de bondad es la adminisibilidad, el uso consagrado por la gente culta, la "consuetudo" de Varrón".

A. Alonso por su parte, escribe:

> "Correctas son las formas del habla aceptadas como buenas por el grupo dirigente en la vida cultural. Corrección es aceptación social, prestigio social. Las formas con que hablan los que tienen una educación que pasa por buena".[4]

Podemos, por tanto, señalar que lo correcto se establece con un criterio extralingüístico, que es el de su prestigio social. De esta manera, una misma forma linguística podrá ser

---

(3)"La corrección gramatical se basa en la regla, en la convención, y no en la lógica ni en la verdad. Lo gramaticalmente falso es lo que choca contra el uso idiomático... La justeza o corrección gramatical no tiene nada que ver con la exactitud empirica, ni con la histórica, ni con la lógica".

(4)ALONSO, A., , 1943, La Argentina y la nivelación del idioma, Buenos Aires; citado por LOPE BLANCH, J.M., 1972, "El concepto de prestigio y la norma lingüistica del español", en Anuario de Letras, X, pág. 33.

considerada como válida socialmente por un determinado grupo social y, tal vez, no lo sea por otro, con lo que la misma forma sería correcta para unos e incorrecta para otros; o bien un hecho lingüístico que se considera incorrecto por una determinada capa social, en un momento concreto, puede, en otro momento, ser aceptado como correcto por ese mismo estrato social, al haberse prestigiado el uso socialmente. No debemos olvidar que

> "uso es sinónimo de costumbre y a las veces de moda: la costumbre, como el interés, como el gusto, es varia, y la moda caprichosa; y modas y costumbres cambian y se diversifican con los lugares y con los tiempos". (5)

Además, las palabras correcto/incorrecto son interpretables en tres sentidos: popular, académico y científico. En sentido popular, correcto es muy parecido a cortesía, educación, buenas maneras e incorrecto lo opuesto. En sentido académico, lo correcto equivale a "bien visto" por la Real Academia Española de la Lengua, y lo incorrecto es equiparable a "mal visto" por la Academia. En sentido científico, son ambiguos y poco explicativos, pues un acto de habla puede ser no comunicativo por, al menos, tres causas: a) por carencia de condiciones propias de la facultad humana del lenguaje; b) por disconformidad con la estructura propia de la lengua correspondiente; c) por discrepancia respecto de las expectativas sistemáticas y de los usos normales de los hablantes.

Creemos que es necesario sustituir los términos correcto e incorrecto de la descripción lingüística. Para evitar el uso erróneo de los términos en cuestión, R. Almela (1987:98-100) propone que en lugar de correcto/incorrecto, demasiado generales, se empleen los términos, propuestos por E. Coseriu, congruente/no congruente, pertinente/no pertinente, apropiado/no

---

(5)CARO, M.A., 1881, Del uso en sus relaciones con el lenguaje, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1976, 7 ed., pág. 22.

apropiado; según estén de acuerdo con el saber elocucional, idiomático y expresivo.

Hemos preferido utilizar los términos adecuado/no adecuado en el cuestionario para designar las emisiones linguísticas que están formadas de acuerdo o en desacuerdo con la norma, entendida no en el sentido de E. Coseriu, como una abstracción intermedia entre el sistema y el habla, sino como la define L.F. Lara (1976):

> "Un modelo, una regla o un conjunto de reglas con cierto grado de obligatoriedad, impuesto por la comunidad lingüística sobre los hablantes de una lengua, que actúa sobre las modalidades de su sistema lingüístico, seleccionando entre la ilimitada variedad de posibles realizaciones en el uso, aquellas que considera aceptables"

Cuando hablamos de adecuado a la norma, hablamos de aceptación general y uso común, y de obligatoriedad de empleo o prohibición de uso, impuesto por la comunidad dentro de las posibilidades que ofrece el sistema linguístico.

En ocasiones, usamos los términos Bien/Mal, por parecernos más cercanos al escolar. Ello permite observar si las formas linguisticas seleccionadas son: a) congruentes -si observan las condiciones minimas de carácter social, sicológico, lógico etc., propias del lenguaje humano-, b) pertinentes -si se adecúan a un modo de hablar generalizado en algún geolecto, sociolecto o fasolecto-, c) apropiadas -si se acomodan a las circunstancias y objetivos linguisticos que están reconocidos por las costumbres de los hablantes-.

El uso que la gramática ha considerado como el de más prestigio social ha sido el de la lengua literaria; la tarea del gramático consiste en preservar de la corrupción esta forma de la lengua. Asi lo señala A. Robledo (1912:67-68) al comentar el discurso, "Del uso en sus relaciones con el lenguaje", leído

por A. Caro ante la Academia Colombiana en la junta inaugural del 6 de agosto de 1881:

> "los gramáticos y escritores ejercen y deben ejercer autoridad sobre el uso, dirigiéndolo, depurándolo y haciendo como el moralista, que no rompe de lleno con las costumbres establecidas, pero trata de corregirlas y de encaminarlas de acuerdo con una ley eterna e inmutable. Sostiene que los gramáticos fijan los cánones de la lengua mediante el estudio que hacen de las obras de los autores principales y de los procedimientos que éstos emplearon, sin perjuicio de apartárseles en ciertos casos, cuando infringen la sintaxis o entre sí se contradicen, pues entonces la gramática debe recordar, para que no sobrevenga la anarquía, las reglas fundamentales de la composición literaria".

La Gramática es, por tanto, un compendio metódico de reglas fundamentales extraídas de la composición literaria, de los usos de los mejores escritores. Sus preceptos y reglas nacen todas de la observación de los usos por lo que sus principios y sus conclusiones no pueden ser evidentes, pues todas dependen del uso que es cambiante. Por ello, la Gramática no puede ser considerada como una ciencia, -como "el conocimiento cierto de alguna cosa por sus causas y principios"-, sino como un arte, -como "la facultad que prescribe reglas y preceptos para hacer rectamente las cosas".(6)

Además, la lengua cambia con el uso diario que de ella hacen los hablantes, las reglas permanecen en la Gramática, hasta que con el tiempo los gramáticos deciden cambiarlas. Por tanto, la Gramática no es algo acabado ni perfecto, en donde el concepto de corrección lingüística tiene cabida si se entiende como hecho según las reglas que contiene la Gramática. Por consiguiente,

> "conocer una regla es conocer qué entidades ejemplifica o deja de ejemplificar el concepto de corrección lingüística; no, si se produce o deja de producir en el

---

(6) REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1726, Diccionario de Autoridades, edición facsimil, Madrid, Gredos, 1984, Tomo I pág. 422 y Tomo II pág. 345.

espacio y en el tiempo.[7]

Hasta la edición de 1931 la Gramática de la Academia, que como todas las gramáticas adopta un criterio normativo, incluía una Advertencia que recordaba su carácter de texto obligatorio y único para las escuelas, según disponía el artículo 88 de la Ley de 9 de setiembre de 1857, pero el actual Esbozo

> "POR SU CARACTER, PUES, DE SIMPLE PROYECTO, EL PRESENTE Esbozo CARECE DE TODA VALIDEZ NORMATIVA."[8]

y es que, como señala S. Fernández Ramírez (1986:338) al hablar sobre la nueva redacción de la Gramática de la Academia:

> "Las obras de lengua normativas pertenecen a un género aparte, si no mítico. Por un lado, tienen ciertas limitaciones, no suelen recoger más testimonios que el escrito. En el polo opuesto, hay que decirlo también, la lingüística descriptiva moderna, para la que no existe más testimonio que el oral. Por otro lado, las gramáticas normativas son contradictorias: no están elaboradas en una dimensión diacrónica, puesto que proponen una y no otra norma, pero tampoco nos presentan una imagen estética, puesto que, estando elaboradas para hoy, no dejan de hacer apelación a un clasicismo más o menos remoto. La norma única se halla también reñida con un área lingüística de alguna extensión. Diremos entonces que esas obras son intemporales y que apuntan a algo ideal que alienta solo en lo más íntimo de nuestras conciencias".

Este carácter normativo de la Gramática, en la que no se recogían testimonios de la lengua oral hizo que muchos consideraran la gramática normativa tradicional como algo obsoleto y la lingüística como una ciencia que no se interesa por los asuntos prescriptivos. Esto alcanza el momento cumbre con el movimiento estudiantil de los años sesenta, cuando se ponen en tela de juicio las normas todas, y naturalmente también las normas lingüísticas, que sólo contribuyen a cultivar la lengua de tipo tradi-

---

(7)REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1771, Gramática de la lengua Castellana, edición facsímil, introducción de Ramón Sarmiento, Madrid, Editora Nacional, 1984, pág. 77.

(8)REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva Gramática de la Lengua Española, Madrid, Espasa Calpe, pág. 5

cional y a consolidar el lenguaje como instrumento de dominación. Y este sentir, que estaba germinando en la sociedad desde mucho antes, parece recogerlo S. Fernández Ramírez (1961:XI) cuando, en el Prólogo al Diccionario de M. Seco, escribe:

> "Desde hace algunos decenios hemos asistido en España a un extraño enfriamiento del interés por los problemas normativos de la lengua".

Hoy, sin embargo, estas palabras de S. Fernández Ramírez parece que no se corresponden con nuestra realidad social, como lo demuestran los nuevos títulos de libros de consulta sobre problemas de gramática que las editoriales lanzan al mercado;(9) y la no menos frecuente aparición de cartas al director en la prensa diaria, recogiendo las quejas de los lectores sobre cuestiones de la misma índole. Parece, pues, que la idea de corrección lingüística es una preocupación para determinados hablantes, que acuden a los Diccionarios y a las Gramáticas en busca de la forma léxica o de la construcción que consideran aceptadas por la comunidad de hablantes y extendidas al ámbito general.

3.- LENGUA ESTÁNDAR

Nadie se atreve hoy a decir, por ejemplo, que el habla de Bilbao sea menos correcta que el habla de Valladolid, o que el lenguaje administrativo sea más imperfecto que el literario. Todos los dialectos del español poseen idéntica carta de ciuda-

---

(9)AGENCIA EFE, 1985, Manual de español urgente, Madrid, Cátedra; CASADO, M., 1988, El castellano actual. Usos y normas, Pamplona, EUNSA; EL PAIS, 1990, Libro de estilo, Madrid, El País; FONTANILLO, E. y RIESCO, M.I., 1990, Teleperversión de la lengua, Barcelona, Anthropos; FUNDACION GERMAN SANCHEZ RUIPEREZ y AGENCIA EFE (Coop.), 1990, El idioma español en las agencias de prensa, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez; GOMEZ TORREGO, L., 1989, Manual de español correcto, Madrid, Arco/Libros, 2 vols.; MARSA, F., 1986, Diccionario normativo y guía práctica de la lengua española, Barcelona, Ariel; MINISTERIO PARA LAS ADMINISTRACIONES PUBLICAS (MAP), 1990, Manual de estilo del lenguaje administrativo, Madrid, MAP.

dania. Si el español es un conjunto de variedades de diversa índole (culta, coloquial, regional, vulgar, argots, jergas profesionales etc., todas ellas utilizadas por el pueblo para la comunicación), no hay motivo para no tratar todas las variedades por igual.

Entre estas variedades del español la que llamamos lengua estándar ocupa:

> " una posición autónoma con respecto a las variantes subestándar por desempeñar una serie de funciones de primera importancia en la comunidad: la función representativa, la unificadora (dentro de la comunidad nacional), la cultural y estética (como instrumento de literatura y poesía) y naturalmente, la comunicativa y la intelectual. A diferencia de las variantes subestándar, que surgen, existen y evolucionan espontáneamente en el seno de los grupos sociales que las utilizan, la variante estándar no es espontánea, sino en cierto sentido artificial. Surge como producto de convención y bajo la influencia y el control de los sectores cultos de la comunidad lingüística. No se aprende en la familia, sino en la escuela, esto es, se adquiere con la educación. Y no existe ni evoluciona espontáneamente, sino que necesita cultivación y atención por parte de la sociedad, lo que presupone una institucionalización social".(10)

Añadiríamos que es un elemento necesario para el ascenso social, pues es la lengua de las relaciones oficiales y de las capas altas de la sociedad: su empleo proporciona prestigio y favorece el acceso a la adquisición de los privilegios sociales. Según estudios sociológicos, el joven va dejando de utilizar otras variantes dialectales en favor de la lengua estándar en cuanto consigue su primer trabajo estable; a pesar de que la lengua española

> "es una de las lenguas de cultura más homogeneizadas, incluso en el nivel coloquial, y con menos variantes dialectales, lo que hace que hablantes de las más diferentes zonas del dominio de la lengua española puedan entenderse sin mayores dificultades, aun sin recurrir a la lengua culta y literaria. Y esta homogeneidad [....] es todavía mucho mayor si nos referimos al español metropolitano o europeo, es decir al

---

(10) ZAVADIL, B., 1986, "Por una teoría de la codificación de la norma estándar en los países hispanoamericanos", en Revista de Filología Románica, IV, pág. 296.

español de España, aplicable a todo el dominio de la lengua española.[11]

Sin embargo, y a pesar de que la teoría científica de la lengua estándar la propusieron en la década de 1920-30 el fundador de la Escuela Lingüística de Praga, Vilém Mathesius, y Bohuslav Havranek, encontramos, en la actualidad, una gran cantidad de denominaciones para referirnos a ella: general, común, media, elaborada, culta, cuidada, normalizada. Y se le

> "podría agregar la calificación de correcta -lengua general correcta, lengua común correcta-, pero esta calificación, tan llena de problemas y conflictos, se ha vuelto tabú en la lingüística actual, tanto que los autores la rodean por lo común de unas oprobiosas comillas. Quizá sea mejor la designación de lengua general culta, o lengua común culta, aunque es muy difícil delimitar hasta dónde llegan los usos cultos, que por lo demás nunca son enteramente uniformes en ninguna comunidad nacional."[12]

En la actualidad, parece que el término más frecuente en los estudios sobre el español es el de lengua estándar, designación que los autores ingleses aplicaban, desde fines del siglo XVIII, al inglés usado por la generalidad de la gente culta de la Gran Bretaña. Y que es necesario no confundir con el de lengua literaria, términos ambos que son, a veces, usados como sinónimos.

Aunque el intento de una definición de la lengua estándar llevaría muy lejos, podemos decir, que es la lengua de la administración, la enseñanza, la ciencia, y los medios de comunicación social: prensa, radio, cine, televisión y teatro; ocupa una posición de primera importancia por ser representativa de la nación y portadora de su cultura; y es una abstracción, una

---

(11) LLORENTE MALDONADO DE GUEVARA, A., 1986, El lenguaje estándar español y sus variantes, Salamanca, ICE Universidad de Salamanca, pág. 7.

(12) ROSENBLAT, A., 1967, "El criterio de corrección lingüística. Unidad o pluralidad de normas en el español de España y América", en ALVARE MENDEZ, J.M., (ed.), Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar, Madrid, Akal, 1987, pág. 296.

entidad ideal, que se impone a todos los miembros de la colectividad y les permite llevar a cabo todas sus necesidades comunicativas, tanto internamente como con otras comunidades de la misma lengua.

Para describir la lengua estándar de un período dado es de gran importancia la caracterización de la norma estándar, que es un modelo, impuesto por la comunidad lingüística sobre los hablantes de una lengua, que actúa sobre las modalidades de actualización del sistema lingüístico, seleccionando en la ilimitada variedad de posibles realizaciones en el uso aquellas que considera aceptables. Su conocimiento permitirá la elaboración de reglas normativas para el uso correcto de la lengua estándar, percibidas y aceptadas por la comunidad lingüística como obligatorias. La Gramática que resultase de este compendio metódico de reglas extraídas de la lengua oral y aceptadas por la comunidad lingüística como obligatorias, creemos que diferiría en bastantes aspectos de las Gramáticas de uso actuales. El papel del gramático no es el de enseñar

> "a hablar y a escribir igual que Cervantes o Ricardo León, sino el de orientar nuestra lengua de hoy en un sentido de unidad entre todos los que la hablan. El gramático tienen que decirnos qué regionalismos, qué particularismos locales debemos desterrar de nuestro uso para acomodarnos a lo general, en nuestro beneficio; tiene que enseñarnos a seleccionar, entre las varias formas que circulan, las que son preferibles por adaptarse mejor al espíritu del idioma; tiene que darnos a conocer, o recordarnos, los usos que son normales y corrientes en nuestra lengua y que nosotros, por la razón que sea, no hemos sabido poner en práctica".(13)

Las propiedades de la norma estándar , como señala P. Carbonero (1985a), siguiendo a algunos autores de la escuela funcional de Praga, son fundamentalmente:

---

(13)SECO, M., 1961, Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española, Madrid, Espasa- Calpe, 1986, 9 ed. renovada, págs. XIV-XV.

a) Intelectualización: la norma estándar sirve a los hablantes para expresarse y comunicar no sólo acerca de las realidades inmediatas propias de una situación coloquial o familiar, sino para expresar todo tipo de conceptos intelectuales, abstractos, etc. en ámbitos no coloquiales. Y es esta elaboración intelectual lo que permite que sea la base de esa abstracción que llamamos lengua estándar.

b) Estabilidad flexible: la norma estándar debe disponer para los hablantes de unas reglas estables (aunque flexibles) acerca de su uso, que no ofrezca dudas respecto de lo que es adecuado e inadecuado.

c) Arraigo: los rasgos de la norma estándar han de ser considerados por los hablantes como propios, pertenecientes a su acervo histórico, debe identificarse culturalmente.

Las funciones que cumple la norma estándar son básicamente:

a) Función de prestigio: los rasgos que caracterizan esa norma son prestigiados socialmente y considerados como de "bien hablar".

b) Función unificadora/separadora: todos los hablantes siguen claramente una norma, que ellos consideran de prestigio, se sienten unidos como participantes de ese "modo de hablar", y al mismo tiempo eso les hace diferenciarse, separarse de otros grupos que mantienen normas diferentes.

La norma estándar está, debido a que se sostiene sobre un criterio extralingüístico de prestigio social, sujeta a los cambios que se producen -por razones muy diversas: históricas, políticas, culturales, etc., y, a veces, con gran rapidez- en la conciencia social que la sustenta. Lo que en un momento

histórico puede estar bien considerado puede pasar a no estarlo tanto y viceversa, según los avatares sociales. Además, como ocurre con la lengua española, la norma estándar peninsular en no pocos aspectos y puntos concretos no concuerda con la del español de América o con la de uno o más países hispanohablantes. Si a ello le unimos el hecho de que la mayoría de los lingüistas no quisieron ocuparse de la influencia sobre la lengua de elementos extralingüísticos, -no porque ignorasen dicha influencia, sino porque consideraban que la lingüística había de ocuparse solamente de hechos lingüísticos-, nos encontraremos con un conocimiento muy limitado de la norma estándar.

No debe extrañarnos este desconocimiento de la norma estándar, si tenemos en cuenta que es esta norma la que goza de mayor prestigio social por ser la de la clase culta. Su estudio fue descuidado primero, en la tradición romántica, debido a la convicción de que la vida auténtica y verdadera del lenguaje se desarrolla en el seno de los estratos más bajos del pueblo. Y es el pueblo inculto el más puro portador de las viejas tradiciones, por lo que la investigación lingüística se propuso, durante el siglo XIX, ante todo estudiar las hablas populares.

Como, además, toda actitud normativa implica, en cierta medida, la elaboración y aceptación de una serie de valores sociales, la crítica de estos supone también el rechazo de las normas lingüísticas. La igualdad social trae consigo la igualdad lingüística y, en consecuencia, ninguna lengua es superior o inferior a otra, todas las variedades lingüísticas dentro del diasistema gozan de los mismos derechos: la forma rectora -la norma estándar- no es sino una más. Si a esto añadimos la teoría del código y del déficit de Bernstein -quien distingue dos formas de uso lingüístico, el código elaborado -clase alta-, y el código restringido -clase baja- habremos llegado a la cima de la tradición de la actitud de distanciamiento frente a la lengua estándar.

Frente a valoraciones de este género, no causa sorpresa el hecho de que la norma estándar tropiece por lo general con muy escaso interés, si no ya con un abierto repudio. Sin embargo, en este estudio debemos tenerla en cuenta, porque la lengua estándar es la lengua de la escuela. Aunque hay que reconocer que dentro de los docentes no existe una unanimidad de criterios en la enseñanza del español: unos pretenden instruir de acuerdo con la norma estándar, y otros adoptan una postura totalmente permisiva y un tanto anárquica, como oposición y rechazo a la norma estándar.

Sea por las razones que fuere, la verdad es que, en la actualidad, desconocemos cuál es la norma estándar del español, aunque la actitud que asumen los hablantes de la Península Ibérica ante la norma estándar parece que es el dialecto de la capital, como manifiesta J.M. Lope Blanch (1972:40):

> "El dialecto madrileño o castellano "oficial" goza de un prestigio superior al del dialecto leonés, aragonés, castellano viejo (¿burgalés?), valenciano, andaluz [...] etc., de tal manera que la norma madrileña culta puede considerarse como la pauta del buen hablar peninsular, como la única o superior representante del español europeo. Está situada en un primer plano de prestigio lingüístico que, además, no se ve obligada a compartir con ninguna otra norma regional o local".

Esto no quiere decir que la norma madrileña sea ni más correcta ni más pura que las demás normas, que son tan propias y legítimas como ella; sino que los hablantes de la comunidad peninsular miran hacia esa norma como modelo que seguir, por razones de prestigio social, por influencia de los medios de comunicación de masas, por ser la del centro económico y administrativo del país, etc.

Consideramos que es necesario tener un conocimiento de los rasgos que caracterizan la norma estándar del español. Los procesos de normalización lingüística, tendentes a la unificación de la lengua cultivada, que se están llevando a cabo en la Península con el euskera, gallego y catalán, parecen confirmar

esta necesidad de describir la norma estándar del español. Esto servirá de base lingüística a la enseñanza, de útil orientación a los medios de comunicación de masas, en la elaboración de manuales de estilo, y de adecuación de sus usos lingüísticos a la administración. Además completará los compendios de usos lingüísticos de los hablantes cultos, que para el español aparecen recogidos en Diccionarios y Gramáticas de uso mencionados en otros apartados [véase I,2 y 6].

Ante esta necesidad de conocer la norma estándar del español y la imposibilidad de llevar a cabo, en un estudio de este tipo, su total descripción, nos proponemos describir algunos usos morfosintácticos de los escolares, porque éstos se pueden determinar científicamente y, a partir de ellos, es posible conocer no sólo la norma estándar de la comunidad lingüística escolar del "Gran Bilbao", sino también las diferentes desviaciones de la misma.

Por tanto, este estudio, partiendo de la aceptación o rechazo a distintas cuestiones lingüísticas, trata de describir la norma del español escolar. En primer lugar, la norma estándar de la escuela, que es la del nivel culto y que es la que impone el sistema educativo a sus hablantes, por la necesidad misma de la intercomunicación; y, al mismo tiempo, las demás variedades con las que el niño llega a la escuela que no son la norma estándar, sino variedades anormativas, que la escuela rechaza como un medio adecuado para la educación, y que los estudios lingüísticos no han logrado describir totalmente.

Se parte del "cómo se debe decir" para averiguar el "cómo se dice", sin dejar de describir ninguna de las variedades lingüísticas que utiliza el escolar, pero diferenciando y separando la norma estándar de las demás normas. De esta manera dispondremos de un conocimiento del modelo de lengua que se impone

en la escuela durante el trabajo en la clase y de la lengua que se utiliza en las relaciones familiares y sociales.

Creemos que estudios como éste, que pretenden descubrir y describir la normatividad linguística en la valoración que los escolares hacen de sus usos linguísticos, pueden contribuir a la elaboración de una gramática pedagógica que explique el funcionamiento de la lengua y aclare las dudas sobre la extensión de un determinado fenómeno, sobre la aceptabilidad de ciertas construcciones, etc; y pueden ser de una gran ayuda en la planificación linguística.

Sobre la necesidad de realizar este tipo de estudios parecen muy esclarecedoras las palabras de F.L. Gaona (1968: 385):

> "las investigaciones que se hagan del español estándar deben ser periódicas, cada diez años por lo menos, y deberían ser parte importante del organismo de investigaciones superiores de las secretarías gubernamentales de educación de nuestros países, por ser cosa que atañe al interés del pueblo"

Cuantos más trabajos de campo poseamos, de más información dispondremos para verificar con datos reales las teorías y generalizaciones sobre el español.

4.- MORFOSINTAXIS

En general, los estructuralistas se oponen a la división de la gramática en dos partes fundamentales distintas: la morfología y la sintaxis, tal como efectuaba la gramática tradicional. Ya F. Saussure afirma la imposibilidad de establecer una verdadera separación entre estas dos partes de la gramática. La Escuela de Ginebra también sostiene la unidad de la morfología y la sintaxis. Igualmente L. Hjelmslev no admite ningún fundamento teórico para la división.

A mediados de este siglo surge la discusión sobre el fundamento y la necesidad de partición de la Gramática. Hasta tal punto llega la importancia concedida a este problema, que es tema de la reunión de lingüistas en el IV Congreso Internacional celebrado en París, en 1948. Resultado de los debates son dos posturas enfrentadas, la de los que defienden la división de la Gramática y la de los que niegan la adecuación y la rentabilidad de dicha división.

Son ya clásicas y famosas las aseveraciones de A. LLorente Maldonado (1967:281) sobre la partición de la Gramática. Hace más de veinte años, señalaba que es notorio que la Morfología y la Sintaxis

> "no son dos realidades distintas, sino, a lo más, dos manifestaciones de la misma realidad, dos facetas de una misma cosa, de la Gramática, parte de la Lingüística que tiene por objeto el aspecto gramatical del lenguaje, aspecto unitario y teóricamente indivisible".

Para este autor, como para los partidarios de la no división, para los defensores de la Morfosintaxis, la unicidad y globalidad del campo disciplinar se justifica por la unicidad de los hechos que se estudian. Desde esta perspectiva, los aspectos de forma y función se manifiestan al mismo tiempo en los hechos gramaticales, de tal manera que, así como la unicidad forma-función se encuentra implicada en los fenómenos que se estudian, ello obliga a mantener la disciplina sin particiones, dado que estas no se ajustarían a la realidad de los hechos.

La división de la Gramática en Morfología y Sintaxis no responde a un criterio único, puesto que dentro de esta última se estudian no sólo las funciones de las palabras y de las oraciones, sino también los aspectos formales de las oraciones.

Sin seguir en la discusión del problema, en la exposición de los argumentos a favor o en contra de una u otra

postura, pensamos que la delimitación y partición de las disciplinas es cuestión metodológica, que compete exclusivamente al estudioso, el cual adopta una perspectiva particular, frente a otra, porque previamente la ha considerado más clarificadora y rentable que aquella. Y ésta es la postura que adopta S. Fernández Ramírez (1951b:300) en el prólogo de su gramática

> "Mi idea inicial fue la de componer una Sintaxis del Español común de nuestros días. No tardé en advertir, comenzados ya los trabajos, las dificultades que se me ofrecían para deslindar los fenómenos de rección, subordinación, agrupamiento y orden de las palabras en el campo sintáctico, etc., de lo puramente morfemático. Razones teóricas aconsejaban también considerar todo el sistema conjuntamente en su complejidad. Decidí, por lo tanto incorporar a la sintaxis el estudio de los morfemas, es decir, la morfología, pero sin formar con ello un tratado aparte, sino articulándolo precisamente con los otros fenómenos conexos, condicionantes o condicionados".

También, en este estudio, tomando como fundamento criterios de rentabilidad y alcance en la descripción, adoptamos una actitud de unicidad y globalidad del campo disciplinar, una postura morfosintáctica.

Las cuestiones morfosintácticas seleccionadas para este estudio aparecen recogidas en la mayoría de las gramáticas como usos frecuentes o como casos especiales. Sin embargo, resultan casi inéditas en los estudios de tipo sociolingüístico, y ello, a pesar de que,

> "lo único verdaderamente importante de una lengua es el aspecto morfosintáctico, por lo que respecta a su corrección o incorrección, por lo que hace a la norma. Todo lo demás es intrascendente, porque todo ello es opinable."(14)

Criterio compartido por J.M. Lope Blanch,(15) quien manifiesta que solo la norma peninsular académica del nivel

---

(14) LLORENTE MALDONADO, A., 1986, El lenguaje estándar español y sus variantes, Salamanca, ICE, Universidad de Salamanca, págs. 65-66.

(15) LOPE BLANCH, J.M., 1972, "El concepto de prestigio y la norma lingüística del español, en Anuario de Letras, X, pág. 40, nota a pie de página 28.

morfosintáctico de la lengua puede cumplir una función de ejemplaridad y de modelo para toda el área hispana.

Asimismo es una opinión generalizada la necesidad de que los docentes posean una descripción del funcionamiento del sistema morfosintáctico de la lengua, con todas sus variedades y complejidades en el uso, y tengan una información amplia y exacta sobre la norma y las normas de nuestra lengua; si de verdad quieren formar a las nuevas generaciones en el conocimiento de las variedades y de los niveles de aceptación en el amplio ámbito de la comunidad hispánica.

Las razones de este abandono de los estudios acerca del nivel morfosintáctico han sido varias. M. Alvar (1972:186) justifica la preferencia por el análisis fonético-fonológico en su obra "Niveles socio-culturales en el habla de Las Palmas de Gran Canaria", de la siguiente manera:

> "Cada grupo social -en la ciudad, en el campo- tiene sus necesidades léxicas, que son inalienables, pero la realización fonética de cada una de ellas es independiente de los contenidos. Resulta entonces más fácil comparar lo que es homogéneo (realizaciones que afectan a todos los niveles) que lo que se presenta como dispar (el aprovechamiento o la creación del vocabulario) y vemos cobrar sentido a una serie de oposiciones que dependen de la altura social o el nivel cultural de los hablantes."

R.A. Hudson (1980:56), por su parte, señala, que la escasez de estudios acerca del nivel sintáctico, es debida

> "a la dificultad de estudiar tales diferencias puesto que aparecen con relativamente poca frecuencia en la conversación normal y son difíciles de obtener en comparación, especialmente, con los elementos del vocabulario o de la pronunciación. Además existen pocos elementos sintácticos si los comparamos con los elementos del vocabulario, de modo que, aunque los elementos sintácticos variaran en la misma proporción, darían como resultado un número más pequeño. Parece que efectivamente hay una mayor tendencia a la uniformidad en la sintaxis que en las otras partes de la lengua."

Y de la misma opinión parece ser T.D. Terrel (1983:140), aunque se refiere al nivel morfológico, cuando dice:

> "La morfología de las variedades del español moderno, sean estas variedades

> regionales o sociales, difiere poco de una a otra y hay por consiguiente pocos estudios dialectológicos actuales. Hay algunos que se han aprovechado de los "corpora" de entrevistas sociolingüísticas para hacer estudios cuantitativos de morfología, pero estos son normalmente simples recuentos de la distribución de formas en un corpus dado."

Pero es sobre todo la falta de estudios en la investigación sociolinguística, que sigue el modelo cuantitativo correlacional de Labov, la que motiva esta carencia de estudios del nivel morfosintáctico. Pues como manifiesta B.R. Lavandera (1978:37)

> "en el estado actual de la investigación sociolingüística, resulta inadecuado extender a otros niveles de análisis de la variación, la noción de variable sociolingüística desarrollada originariamente sobre la base de datos fonológicos. Los estudios cuantitativos de variación que se ocupan de alternancias morfológicas, sintácticas y léxicas sufren de la falta de una teoría bien organizada de los significados.

Sin embargo, el éxito logrado en los estudios de variación fonológica animaron a algunos sociolinguistas aplicar las mismas técnicas y métodos al nivel morfológico y sintáctico. Si bien,

> "a esos datos estadísticos habrá que concederles otro tipo de interés en cuanto necesitan una interpretación adicional, no constituyen de por sí un análisis definitivo. Más aún, considero que la investigación de la variación sintáctica llevada a cabo hasta el momento tiene un gran valor, especialmente en cuanto posibilita el examen comparado de las diferencias entre la variación fonológica y la no fonológica." (B.R. Lavandera, 1978:37-38).

Esta extensión de los estudios a variantes que son unidades significativas, ha llevado a revisar los conceptos de base y a considerar tanto la intervención del hablante en la construcción de su discurso como las estrategias en las que se inscriben las formas alternantes.

5.- LENGUA Y SOCIEDAD

Desde siempre la humanidad reconoce el valor del lenguaje como instrumento de comunicación social y su aprendizaje es

la clave de la adquisición de los elementos culturales para la incorporación del hombre a la sociedad.

El principio de que la lengua es un hecho social es algo en lo que el acuerdo entre linguistas es prácticamente unánime. E. Coseriu (1958:43) manifiesta, al respecto, que:

> "La lengua es un hecho social, en el sentido más genuino del término "social", que es el de "propiamente humano". Pero, por un lado, la lengua no es simplemente un hecho social entre otros y como los otros (como los sistemas monetarios, p. ej.), pues el lenguaje es el fundamento mismo de todo lo social; y, por otro lado, los hechos sociales no son como los imaginaba Durkheim. Los hechos sociales no son exteriores a los individuos, no son extraindividuales, sino interindividuales".

M. Alvar (1977:80), por su parte, escribe:

> "El lenguaje es un hecho social [...] porque permite la comunicación. Es el único tipo de conducta social cuya función primaria es la comunicación".

Y A. Quilis (1978:243) manifiesta que:

> "El lenguaje es un fenómeno social. Debe ser concebido esencialmente como un medio de comunicacion entre los hombres"

Este principio, sin embargo, no es algo nuevo, pues algunos antropólogos como F. Boas y E. Sapir señalan, a comienzos de este siglo, la interdependencia entre los hechos linguisticos y las estructuras sociales. Y, por la misma época, A. Meillet señala asimismo la relación entre la estructura social de la comunidad humana y el lenguaje, y el hecho de que el lenguaje no es una entidad desconectada de sus hablantes y de su entorno social.

Tres siglos antes, G. Correas (1626:144) habia advertido sobre la enorme complejidad de todo sistema linguistico y sobre la gran cantidad de factores socioculturales que inciden en la lengua y las diferencias dialectales, sociales y de estilo que producen.

"Ase de advertir que una lengua tiene algunas diferenzias, fuera de dialectos particulares de provinzias, conforme a las edades, calidades, i estados de sus naturales, de rrusticos, de vulgo, de ziudad, de la xente más granada, i de la corte, del istoriador, del anziano, i predicador, i aún de la menor edad, de muxeres, i varones: i que todas estas abraza la lengua universal debajo de su propiedad, niervo i frase".

Esta enumeración de las diversas fuerzas que intervienen en la complicada vida de la lengua, en poco difieren de las variables socioculturales a que hoy atiende como fundamentales la sociolinguística, como manifiesta J.M. Lope Blanch (1983:44) al comentar este párrafo:

"establece Correas, en primer lugar, la distinción entre sistema (la lengua universal) y habla (dialectos); distingue después entre dialectos horizontales o geográficos (dialectos de provinzias) y dialectos verticales o sociales, y dentro de estos últimos enumera sus principales clases: de un lado, habla urbana (de ziudad) y habla rural (de rrusticos); de otro, habla culta (de la xente mas granada) y habla popular (de vulgo); de otro, habla femenina (de muxeres) y habla masculina (de varones). Tampoco escapan a su análisis las hablas generacionales, incluyendo la lengua infantil (del anziano... i de la menor edad), ni el habla oratoria (del predicador) ni otras modalidades diafásicas o estilísticas (del istoriador...i de la corte).

En realidad, la linguistica nunca ha ignorado que la lengua sea un hecho social, ni que existiesen variaciones en ella. Sin embargo, la mayoría de los linguistas no quisieron ocuparse de la influencia sobre la lengua del contexto social en el que esta se produce, porque consideraban que la linguistica habia de ocuparse solamente de la lengua al ser esta una estructura homogénea. Sólo la representación de la lengua como un diasistema suscitó en estos un cambio de actitud, que produjo análisis y descripciones de la lengua dentro de su contexto social.

Ahora bien, es necesario señalar que la presencia de lo extralinguistico ha estado siempre presente en los estudios dialectológicos, que han registrado y señalado el contexto externo de los hechos linguisticos y han concebido el lenguaje como un fenómeno cultural y social, aunque sin autodenominarse sociolinguistas, como indica G. Salvador (1952:151):

"Sociolingüistica, disciplina ahora de moda que por entonces aún no llamábamos asi. Para mi por aquellos años -y creo todavia ahora- tales precisiones

> sociológicas eran nada más que un aspecto necesario de la dialectología. Al fin y al cabo este artículo se escribió porque Sever Pop, el indiscutido fundador de la dialectología general, había proyectado la revista Orbis (...), y había propuesto para inaugurarla el de las diferencias lingüísticas entre hombres y mujeres, es decir, algo que hoy se considera un típico tema de sociolingüística".

Esta afirmación de G. Salvador no debe extrañarnos si tenemos en cuenta que sociolinguística y dialectología se han considerado hasta cierto punto sinónimas en cuanto que ambas disciplinas estudian la lengua hablada, el uso linguístico y establecen las relaciones que se dan entre ciertos rasgos linguísticos y ciertos grupos de individuos. Ambas han reconocido desde siempre la existencia de la heterogeneidad linguística. Sin embargo, mientras la dialectología se ha ocupado de los usos linguísticos de comunidades rurales, buscando establecer fronteras del cambio linguístico, la sociolinguística lo ha hecho de comunidades urbanas, buscando la variabilidad de estos usos y sus relaciones con factores sociales.

Las coincidencias entre ambas se descubren en los términos con que se ha denominado a veces a algunos de estos estudios: dialectología social, dialectología urbana o socio-dialectología, como la denomina J.P. Rona (1976), para quien, como señala F. Gimeno (1982:691):

> "la dialectología no puede separarse de la sociolingüística, puesto que no es cierto que la variación idiolectal deba ser bien horizontal o geográfica (dialectología), bien vertical o social (sociolingüística), ni que la variación social sea la misma en todos los niveles sociolingüísticos".

Aún va más lejos R.A. Hudson (1980:28), cuando señala que la linguística es distinguible de la sociolinguística

> "tan sólo en virtud de su falta de perspectiva social, su materia de estudio será muy restringida, y podemos concluir razonablemente que el estudio del lenguaje desde un punto de vista asocial casi no merece la pena. En efecto, la parte "soci-" de "sociolingüística es redundante y la lingüística debe incluir tanto el estudio del lenguaje en el que el contexto social se toma explícitamente en consideración..., como toda la labor llevada a cabo en la lingüística descriptiva, histórica y teórica..."

Así pues, tanto la concepción del lenguaje como un hecho social, como el estudio del lenguaje en relación con factores socioculturales, no es una invención de estos últimos años, sino que cuenta ya con una larga tradición. Sin embargo, es a partir de los años 60 cuando este tipo de estudios, realizados por psicólogos, sociólogos y lingüistas y englobados en diferentes disciplinas (psicolingüística, sociología del lenguaje y sociolingüística), han experimentado un gran desarrollo.

Una vez establecido el principio de que la lengua desempeña una función social, como medio de comunicación entre los hombres, y la necesidad de incluir en su estudio el contexto social en el que se aprende y se usa, se hace necesario realizar estudios que describan los hechos lingüísticos en relación con los factores socioculturales, y ése es el objetivo que pretende este estudio. Pertenece, por tanto, a la disciplina denominada sociolingüística, en el sentido que la define R.A. Hudson (1980: 11): "como el estudio del lenguaje en relación con la sociedad".

Es en la aceptación de esta relación entre lengua y sociedad, donde están de acuerdo las diferentes concepciones de la sociolingüística. Se supone correlaciones entre capa social y código de habla específica de capas sociales (B. Bernstein y su escuela), entre variables socioeconómicas y lingüísticas (W. Labov, teoría de las diferencias) o entre situación comunicativa y "roll", por una parte, y uso del habla, por otra (pragmática). Como señala Th. Ebneter (1976:84), "estas tres concepciones representan la sociolingüística en sentido estricto".

Somos conscientes de que el alcance de la sociolinguística definida en el sentido que la define R. Hudson (1980) es amplísimo, lo que provoca la confusión respecto al término sociolingüística y al terreno que esa denominación engloba; si a esto le añadimos su juventud, nos encontraremos con una disciplina llena de problemas: delimitación de su dominio, definición

de objetivos y establecimiento de método. Por ello, es necesario señalar en que sentido entendemos que este estudio pertenece a la sociolinguistica.

Consideramos que éste pertenece a la sociolinguistica o sociodialectologia, como la denomina J.P. Rona (1976), porque estudiamos el influjo de los fenómenos sociales en los hechos linguisticos del nivel morfosintáctico que hemos seleccionado previamente como objeto de estudio; y no en el sentido del modelo cuantitativo correlacional de Labov.[16] Observamos la sociedad desde dentro, adoptando el punto de vista del sujeto individual que habla y oye a otros individuos.

> "El hablante individual es importante en la sociolingüistica, en la misma medida en que lo es la célula individual en biologia: en la medida en que no entendemos el funcionamiento del individuo, tampoco seremos capaces de entender el comportamiento de los grupos de individuos".[17]

La sociedad está constituida por individuos que, aunque hablantes de la misma lengua, no poseen la misma lengua, porque no hay dos hablantes que hayan tenido la misma experiencia de lengua. Las diferencias entre hablantes pueden variar desde lo más mínimo y trivial -caso de hermanos gemelos que se han criado a la vez- hasta diferencias completas dentro de cualesquiera límites dados por las caracteristicas universales del lenguaje. Cada hablante es, pues, único.

---

(16)El modelo de Labov puede verse como un intento de incorporar a una gramática generativa la variación observable en el lenguaje, en cuanto se puede demostrar que tal variación está estructurada, y que se pueden convertir las reglas opcionales del modelo chomskiano en reglas variables en las que se asignan valores probabilisticos a las distintas opciones y a sus correspondientes contextos. Otra modificación que lleva de las reglas opcionales a las reglas variables consiste en agregar a los contextos lingüisticos, los contextos extralingüisticos, es decir, factores externos con los que pueden correlacionarse las distintas frecuencias de aplicación o no-aplicación de las reglas opcionales.

(17)HUDSON, R.A., Op. cit., pág. 22.

Ahora bien, no nos interesa el estudio del habla individual, sino el estudio, dentro de la norma linguística, de los usos linguísticos del colectivo escolar. Por ello tomamos como unidad de análisis no al sujeto aislado, sino al conjunto de individuos, la colectividad y su lugar en el entramado social, pues la categoría estrato social no puede ser tomada como unidad de análisis, al no estar organizada la comunidad escolar de la misma manera que la comunidad urbana a la que pertenece. Este enfoque difiere sustancialmente de otros estudios de la sociolinguistica, inaugurada por W. Labov en la década de los sesenta que toma, para explicar la variación linguistica de una comunidad de habla urbana, como unidad de análisis, no el individuo, sino el estrato social, ya que como él mismo señala, aunque no utilicen el idioma de manera idéntica, todos los miembros de una comunidad linguistica comparten las mismas normas sociolinguísticas.

Finalmente, es necesario señalar que el interés por los estudios en los que se trata de describir el sistema linguístico de una comunidad ha crecido rápidamente durante la última década, no por los logros obtenidos mediante la teorización, sino gracias a los descubrimientos empíricos conseguidos en el transcurso de proyectos sistemáticos de investigación.

Asimismo, es importante indicar que gran parte del interés por la sociolinguistica proviene de los docentes por el carácter práctico de este tipo de estudios y por la ayuda que supone para comprender mejor el funcionamiento de la lengua escolar. Este mismo interés práctico fue el que posibilitó en los Estados Unidos particularmente, durante las décadas de los sesenta, que se subvencionaran proyectos de investigación a gran escala, relacionados con el habla de los grupos menos privilegiados, con la convicción de que los hallazgos harían posible una política educativa más eficaz. No hay que olvidar tampoco las investigaciones sobre códigos linguísticos, llevadas a cabo

en Inglaterra por B. Bernstein y D. Lawton por la misma época, quienes señalan que la desventaja económica y, por consiguiente, social retarda el desarrollo del lenguaje del niño, lo que conduce a que su rendimiento académico no sea lo suficientemente satisfactorio.

6.- ANTECEDENTES DE ESTE ESTUDIO

Una revisión de la bibliografía actualizada de los estudios, sobre cada uno de los diferentes aspectos de los que tratamos en este estudio, permite descubrir la existencia de un número considerable de trabajos dentro de la investigación gramatical, escolar y sociolingüística. Sin embargo, cuando se examina la literatura con mayor cuidado, se comprueba que estudios como éste, que analizan problemas referentes a la normatividad lingüística basándose en la frecuencia de los usos, son poco comunes y recientes.(18) La errónea impresión de productividad deriva del número relativamente grande de libros, artículos, congresos, números especiales de revistas y traducciones, en cuyos títulos aparecen el vocablo gramática, sociolingüística y escuela.

No pocos de los estudios realizados sobre la lengua española de los niños se refieren a aspectos de adquisición de la misma.(19) Para ello utilizan métodos de observación, que

---

(18)"Los problemas referentes a la normatividad lingüística han sido abordados últimamente básandose en la frecuencia de los usos"(VALDIVIESO, H., 1981, "Valoración subjetiva de los usos lingüísticos", en Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina, (Phoenix, Arizona), México, UNAM, 1988, pág. 243).

(19)AGULLO, C., 1975, Aspectos de la adquisición del lenguaje de niños de ocho a doce años, Murcia, ICE, Universidad de Murcia. ALARCOS LLORACH, E., 1976, La adquisición del lenguaje por el niño, en Tratado de lenguaje, serie dirigida por A. Martinet, vol. 3, Buenos Aires, Nueva Visión, págs. 9-42. FERNANDEZ PINA, F., 1984, Teorías psicosociolingüísticas y su

consisten en recoger las producciones verbales espontáneas del niño, generalmente uno o dos, en sus primeros años.

Otros estudios, realizados con niños a partir de los cuatro o cinco años -edad en que ya han tenido lugar las adquisiciones fundamentales-, utilizan materiales procedentes de grabaciones, cuestionarios y/o redacciones y se ocupan de la lengua en general,[20] o bien sobre algún nivel linguístico en particular: fonético[21] y morfosintáctico;[22] además de los estudios sobre vocabularios escolares.[23]

---

aplicación a la adquisición del español como lengua materna, Madrid, Siglo XXI.

(20)TRIGO CUTIÑO, J.M., 1988, Configuraciones discursivas en el habla infantil (tesis doctoral inédita), Sevilla, Universidad de Sevilla. Analiza las configuraciones discursivas en niños de edades de cinco, ocho y diez años.

(21)URUBURU VIDAURRAZAGA, A., 1988, Niveles sociolingüísticos del habla juvenil cordobesa (tesis doctoral inédita), Córdoba, Universidad de Córdoba.

(22)GILI GAYA, S., 1972, Estudios de lenguaje infantil, Barcelona, Bibliograf, 1981, 2 ed.. Estudia el material lingüístico obtenido de escolares puertorriqueños. LIEBANA MACHO, C., 1982, Aportación al estudio del lenguaje infantil en Madrid (tesis doctoral), Madrid, Universidad Complutense. Estudia la sintaxis de niños de Madrid de 4 a 8 años. ECHEVARRIA, M.S., 1976-77, "Desarrollo de la comprensión infantil de la sintaxis española", en Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, 14-15, págs. 99-207 (Versión española de su tesis doctoral inédita presentada en The University of Washington, Seattle, 1975). MILLA LOZANO, F., 1989, Dominio morfosintáctico del castellano en el "Gran Bilbao" (tesis doctoral inédita), Bilbao, Universidad de Deusto. Utiliza los mismos informantes que este estudio en el análisis de la oración y los nexos oracionales, y emplea otra metodología en el análisis de los datos (análisis de varianza). SALVADOR MATA, F. de, 1985, Diagnóstico del desarrollo sintáctico en la expresión escrita, Granada, ICE, Universidad de Granada (Resumen de su tesis doctoral). Estudia la sintaxis en los escolares del Ciclo Medio de EGB.

(23)AA.VV., 1980, Vocabulario básico infantil, Barcelona, Bibliograf. CONTRERAS MUÑOZ, E., 1981, Estudio del vocabulario pretecnológico en la E.G.B. (tesis doctoral), Madrid, Universidad Complutense. GARCIA HOZ, V., 1976, El vocabulario general de orientación didáctica y sus estratos, Madrid, C.S.I.C. JUSTICIA JUSTICIA, F., 1985, El vocabulario usual del niño en el ciclo inicial y el ciclo medio de la E.G.B., Granada, ICE, Universidad de Granada. ROSA SENSAT, 1985, Vocabulario básico de la E.G.B., en textos dictados, Barcelona, Salvatella.

La metodología empleada en estos estudios, tanto para la recogida de los materiales, como para el análisis de los datos -escaso tratamiento estadístico o procedimientos estadísticos distintos- y ,a veces, hechos lingüísticos diferentes, dificulta la comparación de los resultados de estos estudios con los obtenidos aquí. A pesar de ello creemos que pueden ser considerados como precedentes de este estudio y a ellos nos referiremos puntualmente cuando la ocasión lo requiera.

También son frecuentes en la década de los ochenta los estudios sobre actitudes lingüísticas de los escolares y sobre bilingüismo, pero estos poca o ninguna relación guardan con este estudio.

Las obras de obligada referencia por ser las que más relación guardan con este estudio son las Gramáticas[24] en que se describen los usos de las personas doctas y la lengua literaria, a la vez que

> "como es normal hacerlo, se da indirectamente una calificación de los usos, o bien por el hecho de estar incluidos o no dentro de la norma común o literaria, o bien por su carácter arcaizante, poético, vulgar o coloquial."[25]

---

(24)ALONSO, A. y HENRIQUEZ UREÑA, P., 1938, Gramática castellana, Buenos Aires, Losada, 1964, 2 vols. BELLO, A., 1874, Gramática de la lengua castellana (destinada al uso de los americanos) con las notas de Rufino Jose Cuervo, edición crítica, estudio, notas y apéndices de Ramón Trujillo, Las Palmas de Gran Canaria, Cabildo Insular de Tenerife, 1981; Madrid, Arco Libros, 1988, 2 vols. FERNANDEZ RAMIREZ, S., 1951, Gramática Española, edición preparada por J. Polo, vol. I: Prolegómenos; vol. II: Los sonidos; vol. III: el nombre y el pronombre; vol. IV: El verbo, Madrid, Arco Libros,1985-87. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1931, Gramática de la Lengua Española, Madrid, Espasa Calpe; 1973, Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española, Madrid, Espasa Calpe. SALVA, V., 1835, Gramática de la lengua castellana (1835), Madrid, Arco Libros, 1988, 2 vols., etc.

(25)FERNANDEZ RAMIREZ, S., 1951, "Prólogo a la edición de 1951, en Gramática española, 1 Prolegómenos, Madrid, Arco Libros, 1985, pág. 305.

Si bien, dejan a un lado la lengua oral, en la que basamos este estudio, aunque

> "el español cuidado que hablan las gentes cultas y universitarias de Madrid. Y entre ese español hablado y el literario no existe, sobre todo en nuestros días, una distancia considerable".[26]

Asimismo, los estudios de la norma culta, que se han realizado dentro del Programa Interamericano de Linguística y Enseñanza de Idiomas (PILEI),[27] son también obligadas referencias para nosotros por: a) elegir la lengua oral, b) el nivel de norma, c) la ciudad, d) dos variables socioculturales (el sexo y la edad -generaciones-), e) métodos estadísticos para el análisis de los datos. Además estos estudios presentan datos que son comparables entre sí al haber conseguido una uniformidad en el método y técnicas de investigación. Y precisamente la homogeneidad de criterios condujo a la publicación del Cuestionario para la recogida del material[28] en grabaciones magnetofónicas.

En Madrid está siendo llevado a cabo por los departamentos de Geografía Linguística y Fonética del Instituto Miguel de Cervantes, perteneciente al C.S.I.C., bajo la dirección de M. Alvar y A. Quilis; y son varias las obras que han sido publicadas después mostrando los resultados obtenidos.[29]

---

(26) Ibidem, págs. 307-308.

(27) LOPE BLANCH, J.M., 1964, "Proyecto de estudio del habla culta de las principales ciudades de Hispanoamerica", El Simposio de Bloomington. Actas, informes y comunicaciones, Bogotá, PILEI/ICC, 1967, págs. 255-264.

(28) CUESTIONARIO PARA EL ESTUDIO COORDINADO DE LA NORMA LINGUISTICA CULTA DE LAS PRINCIPALES CIUDADES DE IBEROAMERICA Y DE LA PENINSULA IBERICA, 1971-1973, vol. I: Fonética y Fonología (1971); vol. II: Morfosintaxis (1972); vol. III: Léxico (1973), Madrid, C.S.I.C.

(29) ALBALA HERNANDEZ, M.J., 1986, Contribución al estudio del gerundio en la Lengua Española hablada en Madrid, Madrid, Universidad Complutense. ENRIQUEZ, E.V., 1984, El pronombre personal sujeto en la Lengua Española hablada en Madrid, Madrid, C.S.I.C. ESGUEVA, M. y CANTARERO, M., 1981, El habla de la ciudad de Madrid (Materiales para su estudio), Madrid,

También en Sevilla[30] se llevaron a cabo algunos estudios bajo la dirección de V. Lamiquiz, pero en el resto de las ciudades españolas no se realizó ningún trabajo dentro de este Programa.

Hay entrevistas completas de las ciudades de San Juan, La Habana, México, Caracas, Santiago de Chile, Buenos Aires, Bogotá y otras, y existe una bibliografía extensa de trabajos elaborados con estos materiales. En algunos casos se han transcrito ortográficamente las entrevistas y las versiones publicadas sirven actualmente de base de investigaciones morfológicas, sintácticas y semánticas. Caben destacar los estudios realizados en México,[31] como no era menos de esperar al haber partido de allí la idea.

Este estudio se diferencia de estas investigaciones en: a) la selección de los informantes, b) la recogida del material, c) el nivel de lengua elegido, d) las variables sociales objeto de estudio, e) los métodos estadísticos utilizados para el análisis de los datos. Sin embargo, son, asimismo, obligadas referencias.

C.S.I.C. HAN SANG KIM, 1987, Contribución al estudio del sistema verbal en el habla de Madrid, (tesis doctoral inédita), Madrid, Universidad Complutense. QUILIS, A., 1983, La concordancia gramatical en la Lengua Española hablada en Madrid, Madrid, C.S.I.C. TORRE MARTINEZ, J.C. de, 1981, Encuestas léxicas del habla culta de Madrid, Madrid, C.S.I.C. UN KYUN KIM, 1987, Contribución al estudio de las preposiciones en el habla de Madrid, (tesis doctoral inédita), Madrid, Universidad Complutense.

(30)LAMIQUIZ, V. y col., 1985-87, Sociolingüística andaluza, vol. I: Metodología y estudios (1985), vol. II: Material de encuestas para el estudio del habla urbana culta de Sevilla (1983); vol. III: El discurso sociolingüístico (1985); vol. IV: Encuestas del habla urbana de Sevilla, nivel popular (1987), Sevilla, Universidad de Sevilla.

(31)LOPE BLANCH, J.M., (Ed.), 1977, Estudios sobre el español hablado en las principales ciudades de América, México, UNAM. LUNA TRAILL, E., 1980, Sintaxis de los verboides en el habla culta de la ciudad de México, México, UNAM. MORENO DE ALBA, J.G., 1978, Valores de las formas verbales en el español de México, México, UNAM.

Finalmente, nos referiremos a investigaciones dentro del campo de la sociolinguística que guardan relación con este estudio.

La linguistica española posee una larga tradición de análisis e investigaciones en los que se utilizan factores extralinguisticos en las explicaciones de los hechos linguisticos. El concepto de que el lenguaje está insertado en la cultural y en la sociedad siempre ha estado presente en la investigación dialectológica. En opinión de R. Sarmiento, el estudio de M. Alvar[32] sobre el habla de las Palmas de Gran Canaria "significó la superación de una etapa de geografía dialectal para afirmar una concepción sociológica del lenguaje".[33]

Se puede afirmar que, a finales de la década de los sesenta, se estaba haciendo sociolinguistica en sentido estricto en España.

El enfoque que se le ha dado a la sociolinguistica en España ha variado notablemente según el trabajo de campo se realizara en zona bilingue o en zona monolingue castellana. En las áreas de habla catalana se ha venido haciendo sociologia del lenguaje desde 1969:

> "la sociolingüistica catalana és, basicament, una sociologia de llenguatge del més pur estil fishmania. Aixi ho veia F. Vallerdú fa ara un decceni[34] i encara ho reconeix M.T.Turell recentment [...] Aquests camins alternatius i complementaris de la sociologia del llenguatge, ja es prefiguren entre els nostres investigadors: son el

---

(32)ALVAR, M., 1972, Niveles socio-culturales en el habla de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria, Excmo. Cabildo Insular de Gran Canaria.

(33)SARMIENTO, R., 1979, Introducción a la edición española de "Sociología del lenguaje" de J. Fishman, Madrid, Cátedra, 1982, 2 ed., pág. 19.

(34)VALLVERDU, F., 1980, Aproximación critica a la sociolingüistica catalana, Barcelona, Edicions 62, pág. 12.

de l'etnografia de la comunicació i el de la variació lingüística."[35]

Tanto en Cataluña, como en Galicia y en el País Vasco se trabaja sobre problemas asociados con la diglosia, el bilinguismo, la planificación linguistica, la lealtad linguistica, etc. y la manera en que estos hechos han afectado a cada una de estas Comunidades Autónomas. Es fácil discernir la importancia que, lógicamente, han adquirido y merecen todavia para los movimientos nacionalistas de estas Comunidades las investigaciones de esta indole. No deben extrañar, por tanto, lo que manifiesta una linguista como B.R. Lavandera alejada de la problemática social y politica de estas Comunidades Autónomas, cuando se refiere a los estudios sobre el catalán:

> "La situación del catalán, aun más que la del occitano roza demasiado los sentimientos personales y las pasiones politicas como para que sea posible encarar su estudio sin que intervengan elementos emocionales. Asimismo es más probable que el problema resulte atractivo para los sociólogos y los ideólogos politicos antes que para los lingüistas".[36]

Estas mismas palabras se pueden hacer extensibles al gallego y al euskera, lenguas respectivas de las otras dos Comunidades Autónomas históricas.

Si bien, este estudio se realiza en una zona bilingue, escasa o nula relación muestra con los estudios mencionados anteriormente. Por el contrario, enlaza con los estudios, que fuera del Programa de J.M. Lope Blanch, se han propuesto el estudio de las hablas urbanas, continuando, de esta manera, la tradición dialectológica.[37] Algunos dialectólogos se han mostrado

---

(35) GIMENO MENENDEZ, F. y MONTOYA ABAD, B., 1989, Sociolingüística, Valencia, Universidad de Valencia.

(36) LAVANDERA, B.R., 1984, Variación y significado, Buenos Aires, Hachette, págs. 192-193.

(37) BADIA MARGARIT, A., 1969, La llengua dels barcelonis. Resultats d'una enquesta

reacios a su estudio; sin embargo, fueron tenidas en cuenta en el AIS; sistemáticamente las ha investigado M. Alvar en su ALEA; y lo mismo ha hecho L. Flórez en el Atlas Linguistico de Colombia; como manifiesta J.M. Lope Blanch (1964:259)

> "No hay duda de que, de todas las realizaciones del habla existentes en una nación, la urbana normal -o estándar- es la más importante y digna de estudio, puesto que suele ser el foco de irradiación lingüística desde el cual se extienden los hechos de la lengua al resto del pais. Y si es de gran interés descubrir y revelar las hablas arcaizantes que reflejan etapas antiguas de la lengua, no lo es menos, por supuesto, el dar a conocer las modalidades generales urbanas, que muchas veces descubren las tendencias evolutivas hacia las que apunta la lengua.

Este estudio mantiene estrecha relación con estos estudios de dialectologia urbana o sociolinguistica, no sólo porque se refiere a una espacio urbano, la Comarca del "Gran Bilbao", sino también por: a) la utilización de un cuestionario para la recogida de los datos, b) el tamaño de la muestra, d) la selección de los informantes, c) el tratamiento estadistico en el análisis de los datos, d) las variables sociológicas objeto de estudio. Difiere, en cambio, en la metodologia concreta de análisis de los datos, en los hechos linguisticos observados y en el tipo de informantes.

Algunos, tal vez, consideren que las referencias a estudios de sociolinguistas americanos y canadienses son escasas; ya hemos señalado, reiteradamente (véase I,4 y 5), las razones que nos mueven a apartarnos de ellos y a enlazar con la tradición

---

sociológico- lingüística, Barcelona, Edicions 62. ETXEBARRIA AROSTEGUI, M., 1985, Sociolingüística urbana. El habla de Bilbao, Salamanca, Universidad de Salamanca. Analiza el vocabulario utilizado por los hablantes de Bilbao, para comprobar la influencia de factores sociales capaces de incidir sobre comportamientos lingüísticos. Relaciona las variables sociales con la ocurrencia léxica. GOMEZ MOLINA, J.R., 1986, Estudio sociolingüistico de la comunidad de habla de Sagunto(Valencia), Valencia, Institució Valenciana d'Estudis i Investigació. Utiliza el método de análisis factorial de componentes principales. GUILLEN SUTIL, R., 1987, El habla culta de Sevilla (estudio léxico), Sevilla, Alfar. TURELL, M.T., 1981, Estudio sociolingüistico en Barcelona: la lengua de los trabajadores en la empresa, (Tesis doctoral inédita), Barcelona, Universidad de Barcelona.

linguistica española y europea. En todo momento, nos hemos limitado a señalar los estudios más estrechamente relacionados con éste, a la vez, que indicábamos sus semajanzas y diferencias.

CAPÍTULO SEGUNDO

"METODOLOGÍA"

El proceso de trabajo de este estudio exige coherencia en todas sus fases: a) en los fines que se persiguen; b) en el tipo de información (de datos) que se pretende analizar; c) en el modo de recogerla; d) en la validez y fiabilidad del cuestionario (del instrumento de medida); e) en la definición de la población; f) en la selección de la muestra (tamaño y control de errores); g) en la forma de analizar e interpretar los datos. A su análisis, a la verificación de la coherencia metodológica, dedicamos este capítulo.

En él describimos el proceso en sí mismo: qué se persigue, qué y cómo se ha observado, qué y cómo se ha analizado; esto es, lo que se pretende conseguir, lo que se ha realizado y cómo se ha llevado a cabo. En consecuencia, fines y procedimientos establecidos para su consecución están estrechamente relacionados.

Los objetivos de este estudio no se limitan sólo a la observación -condición primera y necesaria de un trabajo descriptivo- de unos hechos lingüísticos, sino que tratamos de analizarlos y explicarlos, para lo cual establecemos los nexos necesarios entre las cuestiones lingüísticas y la metodología empleada para la selección de los escolares, la recogida de los datos y el análisis estadístico de los mismos. De la cohesión que hayamos establecido entre los hechos lingüísticos y la metodología empleada dependen la interpretación de los resultados y la comprobación de las hipótesis establecidas.

1.- HIPÓTESIS DE TRABAJO

Tres son las hipotesis que intentamos verificar en este estudio:

a) Si la metodología empleada en el mismo es rentable o no para la descripcion linguistica

b) Si existe alguna relacion significativa estadisticamente entre los usos linguisticos escolares y la norma estandar del español.

c) Si existe alguna relacion significativa estadisticamente entre los usos linguisticos observados y las caracteristicas biologicas, escolares, sociales, culturales, geográficas y familiares de los escolares.

2.- MUESTREO

Para poder describir el uso que los escolares de los cursos 3° a 8° (Ciclo Medio y Ciclo Superior) de E.G.B. del "Gran Bilbao" hacen de algunos aspectos morfosintácticos del español, no es necesario obtener datos de todos y cada uno de los escolares, sino que se puede alcanzar esa descripción con una parte de los sujetos. La técnica empleada para obtener muestras representativas de una población recibe el nombre de muestreo.

Este método estadístico estudia la relación entre población (conjunto de todos los individuos que se desean investigar) y muestra (subconjunto de la población en la que se realiza el estudio). Se utiliza universalmente para obtener inferencias acerca de una población a partir de una fracción pequeña de la misma, por medio de reglas preestablecidas en el diseño de

experimentos. Sus ventajas más sobresalientes son la de proporcionar una base firme para describir con determinada exactitud y dentro de unos límites de error previamente establecidos las características de las cuestiones linguísticas que se estudian, con una enorme reducción del coste del estudio en tiempo y en dinero.

Describimos, a continuación, los dos factores básico del muestreo: población y muestra. Ello nos permitirá conocer si los datos obtenidos en este estudio son representativos de la realidad escolar del "Gran Bilbao" o no.

2.1.- Población

Alumnos de 3°-8° curso de E.G.B. de la Comarca del "Gran Bilbao", que comprende los siguientes municipios: Abanto y Ciérvana, Arrigorriaga, Baracaldo, Basauri, Berango, Bilbao, Derio, Erandio, Etxebarri, Galdakao, Getxo, Larrabetzu, Lezama, Leioa, Loiu, Muskiz, Ortuella, Portugalete, Santurtzi, Sestao, Sondika, Valle de Trápaga, Zamudio y Zarátamo.

La población escolar de 3° a 8° curso de E.G.B. en la Comarca del "Gran Bilbao", según datos de la Delegación de Educación del Gobierno Vasco, durante el curso escolar 1983-84 fue de 102.447 escolares, lo que representa el 83,1% de la población escolar de la provincia de Vizcaya y el 45,6% de la Comunidad Autónoma del País Vasco[1].

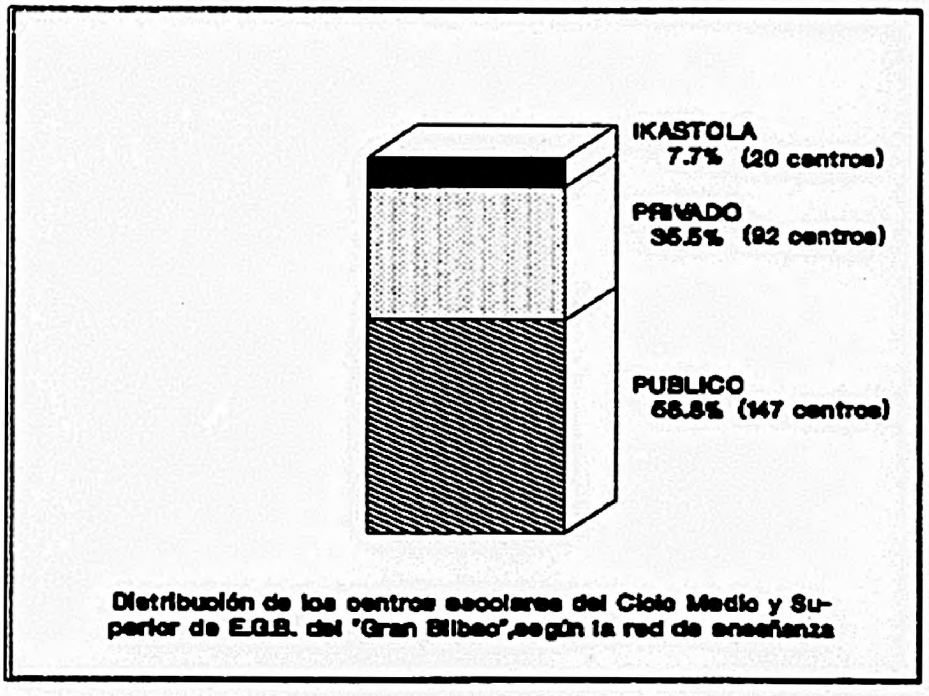
---

(1) (EUSKO JAURLARITZAREN ESTATISTITKA ZUZENDARITZA - DIRECCION DE ESTADISTICA DEL GOBIERNO VASCO, 1984a).

La poblacion escolar de la Comarca del "Gran Bilbao" se distribuye, segun el tipo de centro, el curso, el sexo y el municipio de escolarización, de la siguiente manera:

2.1.1.- Tipo de Centro

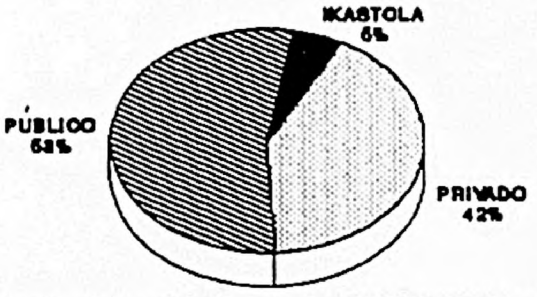
En la Comunidad Autonoma del Pais Vasco a diferencia de las restantes Comunidades Autonomas que configuran el mapa autonomico español, existen tres tipos de centros: publico, privado e Ikastola, segun la propiedad del centro y la lengua en que se imparte la enseñanza. Algo más de la mitad son de titularidad pública, y entre públicos y privados componen la casi totalidad de los centros.



Distribución de los centros escolares del Ciclo Medio y Superior de E.G.B. del "Gran Bilbao",según la red de enseñanza

El indice de centros escolares en la comarca del "Gran Bilbao", según datos del Gobierno Vasco,[2] no difiere sustancialmente del indice de centros en la Comunidad Autónoma del Pais Vasco, en donde los centros publicos son el 57% (491 centros), los privados el 31,5% (272 centros) y las ikastolas el 11,5% (100 centros).

La población escolar, por tanto, se concentra en los centros públicos y privados. La distribución de esta población escolar por centros en la Comarca del "Gran Bilbao", según datos del Gobierno Vasco, no difiere sustancialmente de la registrada en la Comunidad del Pais Vasco.[3] Si bien, la presencia de las ikastolas en esta Comarca es algo menor que en el resto de la Comunidad Autónoma del Pais Vasco.



Distribución de la población escolar del Ciclo Medio y Superior de E.G.B. del "Gran Bilbao", según la red de enseñanza

---

(2)(EUSKO JAURLARITZAREN ESTATISTITKA ZUZENDARITZA - DIRECCION DE ESTADISTICA DEL GOBIERNO VASCO, 1984b:2).

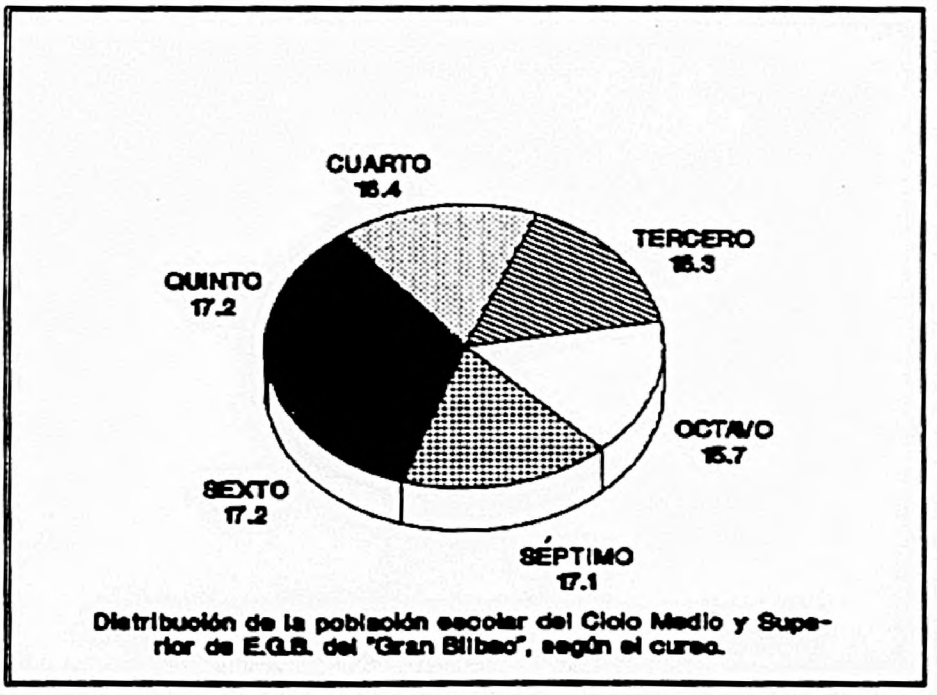
(3)Los centros públicos concentran el 50% (159.342 escolares) del alumnado, los privados el 38% (121.658 escolares) y las ikastolas el 12% (38.394 escolares). (Op. cit., pág.22)

2.1.2- Curso

Los cursos, objeto de estudio, son los que corresponden al Ciclo Medio: 3°, 4°, 5°; y al Ciclo Superior: 6°, 7° y 8°, de la Educación General Básica, cuya población escolar se distribuye de manera uniforme por todos ellos.

CURSO	ESCOLARES							
	PUBLICO		PRIVADO		IKASTOLA		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%		
3°	8.811	8,6	6.768	6,6	1.142	1,1	16.721	16,3
4°	8.810	8,6	6.881	6,7	1.084	1,1	16.775	16,4
5°	9.608	9,4	7.120	6,9	921	0,9	17.649	17,2
6°	9.791	9,6	7.097	6,9	776	0,8	17.664	17,2
7°	9.584	9,4	7.297	7,1	657	0,6	17.538	17,1
8°	8.531	8,3	6.988	6,8	581	0,6	16.100	15,7
	55.135	53,8	6.988	41,1	5.161	5,1	102.447	100,00

Distribución de la población escolar del Ciclo Medio y Superior de E.G.B. de la Comarca del "Gran Bilbao", según el tipo de centro y el curso.



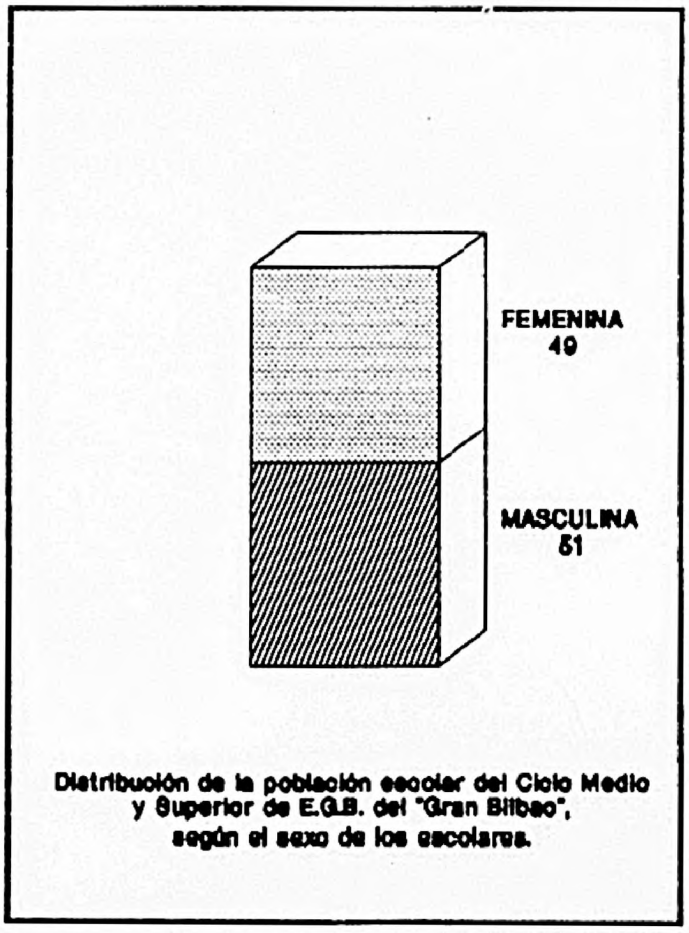
Distribución de la población escolar del Ciclo Medio y Superior de E.G.B. del "Gran Bilbao", según el curso.

2.1.3.-Sexo

La población escolar, cuyas edades se encuentran comprendidas entre los 8 y los 13 años, al inicio del curso, no muestran diferencias cuantitativas significativas entre la población masculina y femenina.

	ESCOLARES							
	PUBLICO		PRIVADO		IKASTOLA			
	n	%	n	%	n	%	TOTAL	
MASCULINO	30.161	29,4	19.480	19,0	2.634	2,6	52.275	51,0
FEMENINO	24.974	24,4	22.671	22,1	2.527	2,5	50.172	49,0
	55.135	53,8	6.988	41,1	5.161	5,1	102.447	100,00

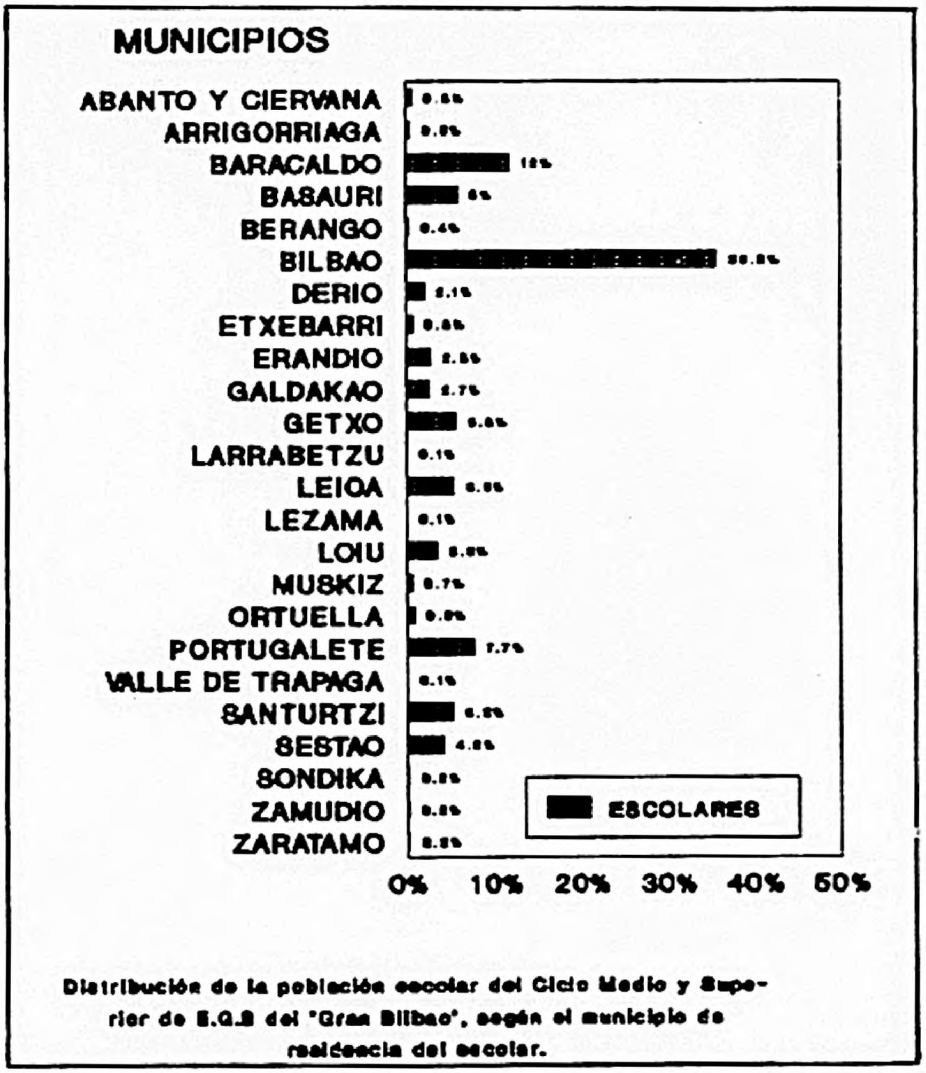
Distribución de la población escolar del Ciclo Medio y Superior de E.G.B. de la Comarca del "Gran Bilbao", según el tipo de centro y el sexo.



Distribución de la población escolar del Ciclo Medio y Superior de E.G.B. del "Gran Bilbao", según el sexo de los escolares.

2.1.4.- Municipio

La Comarca del "Gran Bilbao", que se extiende longitudinalmente a ambas orillas de la Ria de Bilbao, abarca una extensión de 372,3 Km^2,(4) y comprende veinticuatro municipios de muy distinta dimensión (3,1 Km^2 Portugalete / 109,4 Km^2 Bilbao), entre los que se distribuye, de manera muy desigual, la población escolar (74 escolares en Lezama / 36.666 en Bilbao)



Distribución de la población escolar del Ciclo Medio y Superior de E.G.B del "Gran Bilbao", según el municipio de residencia del escolar.

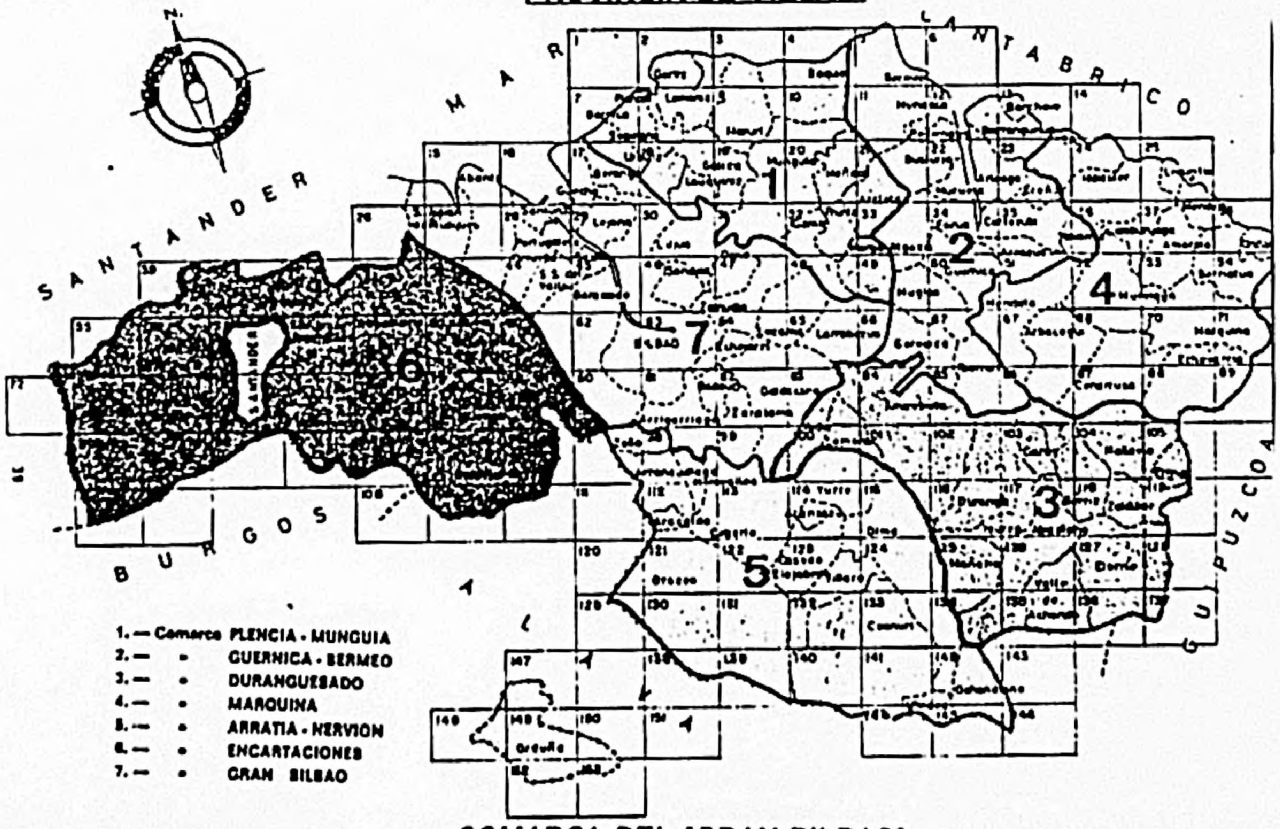
---

(4)La Comarca del Gran Bilbao representa el 16,79% del espacio de la provincia de Vizcaya y el 5,1% del de la Comunidad Autónoma del Pais Vasco (EUSKO JAURLARITZAREN ESTATISTIKA ZUZENDARITZA - DIRECCION DE ESTADISTICA DEL GOBIERNO VASCO, 1983).

	ESCOLARES											
	PUBLICO				PRIVADO				IKASTOLA			
	A	B	D	X	A	B	D	X	B	D	TOTAL	
ABANTO Y CIERVANA	742			3						74	819	0,8
ARRIGORRIAGA	618	46									664	0,6
BARACALDO	1.583	37	8	5.347	5.235			78			12.288	12,0
BASAURI	3.899	69		372	1.593					169	6.102	6,0
BERANGO	376	20						47			443	0,4
BILBAO	5.419	56		12.948	15.465	214		960	478	1.148	36.688	35,8
DERIO	411	19			1.280	37		416			2.163	2,1
ETXEBARRI	724	51									775	0,8
ERANDIO	1.876			107	768					125	2.876	2,8
GALDAKAO	2.427	34								309	2.770	2,7
GETXO	3.351	75			1.768					709	5.903	5,8
LARRABETZU	133										133	0,1
LEIOA	1.576				3.217		468			352	5.613	5,5
LEZAMA	35	20	19								74	0,1
LOIU				62	1.496			1.250		783	3.591	3,5
MUSKIZ	80			180	427					46	733	0,7
ORTUELLA	117			509	190	93					909	0,9
PORTUGALETE	782	76	168	2.759	3.346				446	300	7.877	7,7
VALLE DE TRAPAGA	248			633	591					48	1.520	0,1
SANTURTZI	467	49		2.909	1.625			400			5.450	5,3
SESTAO	1.132			1.998	1.168						4.298	4,2
SONDIKA	170				19						189	0,2
ZAMUDIO	194		21								215	0,2
ZARATAMO	180									174	354	0,3
	26.540	552	216	27.827	38.188	344	468	3.252	924	4.237	102.447	100,0%

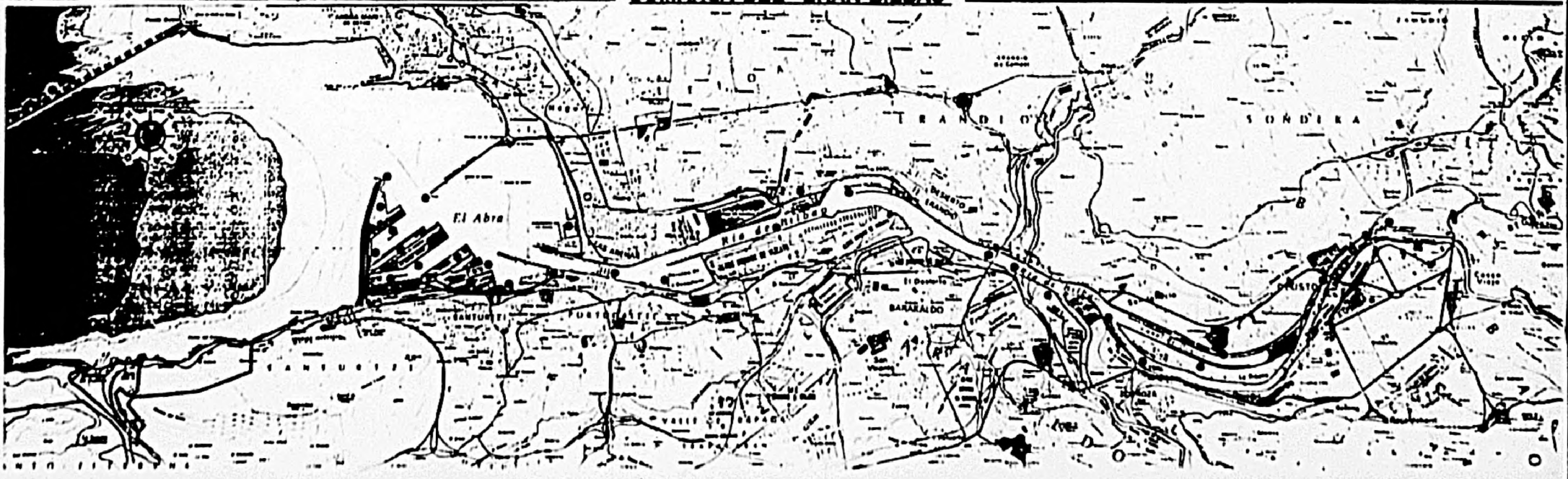
Distribución de la población escolar del Ciclo medio y Superior de E.G.B. de la Comarca del "Gran Bilbao" de 3º a 8º de E.G.B., según el tipo de centro, el modelo de enseñanza y el municipio.

PROVINCIA DE VIZCAYA



1. — Comarca PLENCIA - MUNGUIA
2. — " GUERNICA - BERMEO
3. — " DURANGUESADO
4. — " MARQUINA
5. — " ARRATIA - NERVION
6. — " ENCARTACIONES
7. — " GRAN BILBAO

COMARCA DEL "GRAN BILBAO"



2.2.- Muestra

Una muestra debe ser representativa de la población de donde se obtiene para que sea útil al inferir estadísticamente sobre la propia población. Para ello deben estar representadas todas las clases diferentes que contenga la población y en proporciones semejantes.

El procedimiento seguido para la selección del subconjunto de la población en el que se efectuará el estudio de los distintos aspectos morfosintácticos del castellano en la E.G.B., comprende diferentes momentos, que describimos a continuación

2.2.1.- Tamaño de la muestra

Es necesario diseñar cuidadosamente el tamaño de la muestra, si lo que queremos es que sea representativa de la población de donde fue obtenida; de tal manera que, sin contener todos los elementos de la población, lo que daría lugar a un estudio exhaustivo y con un alto coste económico, sí sea lo suficientemente grande para contener todas las variedades de la característica que se trata de estudiar.

Teniendo en cuenta el tamaño de la población, y supuesto un nivel de confianza del 95% y un error ± 5%, el tamaño de la muestra es de 1.536 escolares, de acuerdo con la expresión:

$$\sqrt{n} = \frac{Z\,\alpha/2\ .\ \sigma}{E} = \frac{1{,}96\ .\ \sigma}{0{,}05\ .\ \sigma} = 39{,}2$$

de donde $n = 39{,}2^2 \approx 1.536$.[5]

---

(5)En donde n es el tamaño de la muestra; Z α/2 el nivel de significación en una curva normal; σ la desviación típica de la población; E el error como función de la desviación típica.

Diseñamos una muestra de tamaño grande (1.536 escolares) y una prueba de hipótesis nula con un 5% de nivel de significación, de manera que se tendrá una probabilidad del 95% de tomar una buena decisión, esto es, de cada 100 veces que tomemos una decisión, admitimos que 5 son erróneas.

2.2.2.- Selección de la muestra

La muestra es ponderada y aleatoria. La elección de un número prefijado de elementos de la población se efectuó a través de un proceso de selección estratificado polietápico, irrestrictamente aleatorio y complementado en algunas partes por cuotas.

La elección de individuos se realizó mediante una selección estratificada. Se dividió la población en tres estratos, de acuerdo con los tres tipos de centros existentes; público, privado e ikastola. En el tipo de enseñanza privada no se tuvo en cuenta su carácter religioso, cooperativista, particular, subvencionado, etc. Para fijar el número de individuos que se iba a tomar de cada estrato se utilizó el método de afijación proporcional, consistente en sacar un número de elementos de cada estrato proporcional al tamaño del estrato considerado.

La población resultante de esta primera estratificación se volvió a estratificar. Cada uno de los tres estratos obtenidos se dividió en seis estratos correspondientes a cada uno de los seis cursos objeto de estudio. El número de individuos de cada uno de estos estratos se fijó mediante el método de afijación uniforme, que consiste en sacar el mismo número de elementos de cada uno de los estratos. Se eligió este método al observarse que apenas si existían diferencias numéricas importantes entre los colectivos de cada uno de los diversos cursos.

En esta distribución poblacional no se ha atendido al sexo de los individuos, debido a que no existen diferencias cuantitativas significativas entre la población masculina (51%) y la femenina (49%) y, sobre todo, por los problemas de realización que presentaba un muestreo en el que el sexo de los individuos hubiese sido fijado previamente, ya que la mayoría de los centros son mixtos, con población masculina y femenina desigualmente distribuida.

Se decidió elegir una muestra de un 12,5% de la población de centros, de manera que fuese lo suficientemente grande para que estuviesen representados la mayoría de los Municipios y los tres tipos de centros, y, por otra parte, no tan amplia que superase nuestras posibilidades y no la pudiésemos realizar con los medios con que contábamos. De esta manera se fijó el número de centros en treinta y tres. Estos, mediante el método de afijación proporcional, se distribuyeron entre los tres tipos de centros.

Se tuvo que corregir la muestra, ya que esta distribución presentaba problemas en el momento de la realización del muestreo, pues era necesario pasar los cuestionarios en cada ikastola a dos cursos con lo que la vida escolar de esa jornada se veía enormemente perturbada, por lo que se aumentó el número de ikastolas a seis, siendo el número total de centros encuestados 36.

La elección del centro y del municipio se realizó mediante una selección aleatoria pura. Para ello se dio uno o varios números correlativos a cada centro, en función del número de unidades que éste tenía. De esta manera, se obtuvo una numeración que iba desde el número 1 al 3.202. A esta serie aplicamos una Tabla de Números Aleatorios, obteniendo, de esta manera, el nombre del centro y el municipio en los que encuestar.

El curso objeto del muestreo se distribuyó aleatoriamente entre cada uno de los centros seleccionados. A cada uno de los números aleatorios, dispuestos según su orden en la Tabla, se colocó correlativamente un curso; así al primer número aleatorio le correspondió el curso 3°, al segundo el 4°, etc., repitiéndose la operación tantas veces como fue necesario.

Como el número de individuos por centro y curso era fijo, su selección se realizó por el método de cuotas. Cada cuota se formaba por selección seudoaleatoria, en unos casos, con los alumnos de un aula, y en otros, con alumnos de varias aulas. A cada una de las aulas se le asignaba una bola con un número que se introducía en un bombo, de donde se extraía posteriormente. En otras ocasiones, se elegían por sorteo un número determinado de individuos de cada una de las diversas aulas en que se dividía el curso hasta completar la cuota. La utilización de uno u otro procedimiento ha dependido de que su aplicación incidiera lo menos posible en el desarrollo habitual de la vida académica del centro.

Una vez realizado el trabajo de campo y depurados los cuestionarios, el tamaño de la muestra quedó reducido a 1.212 individuos.

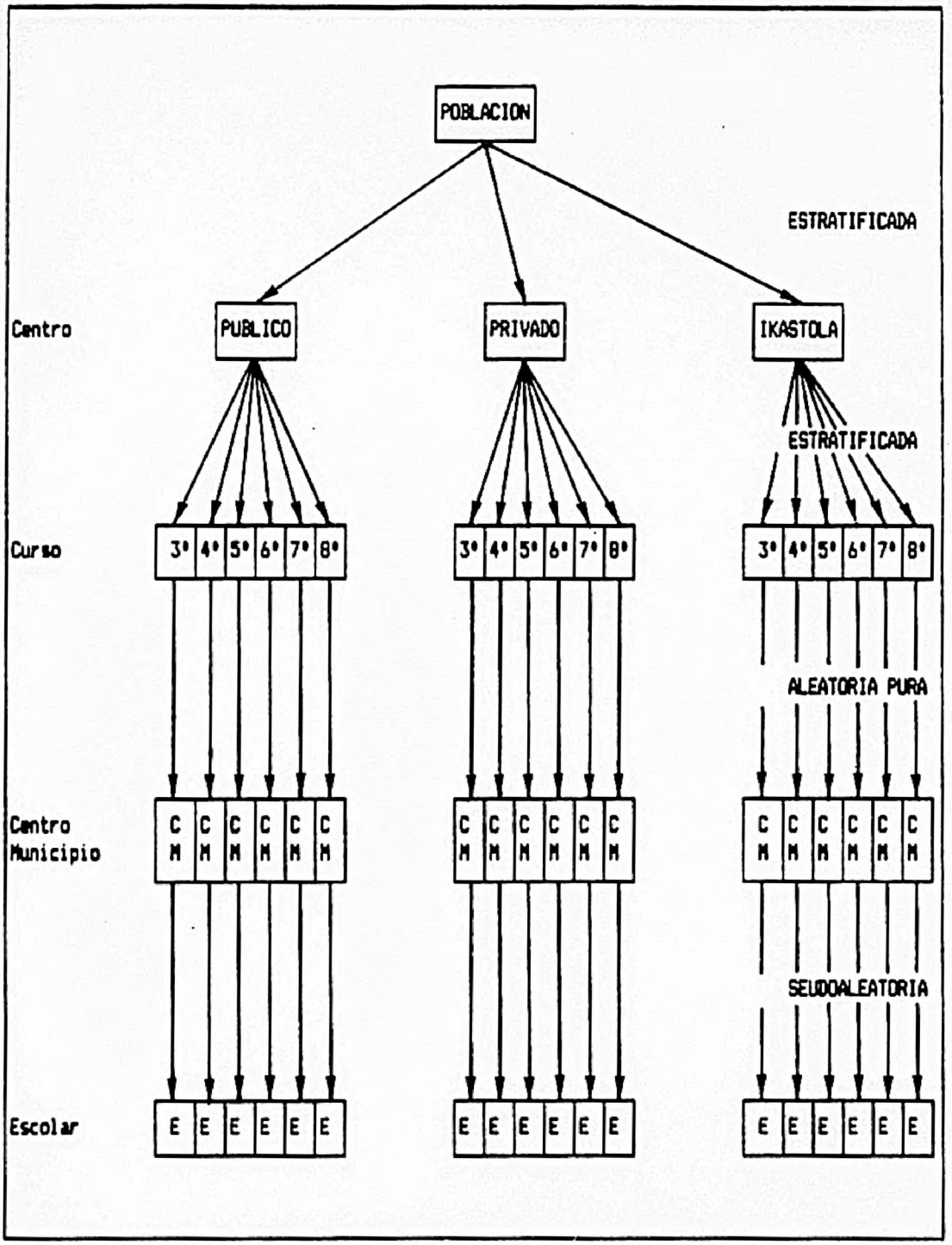


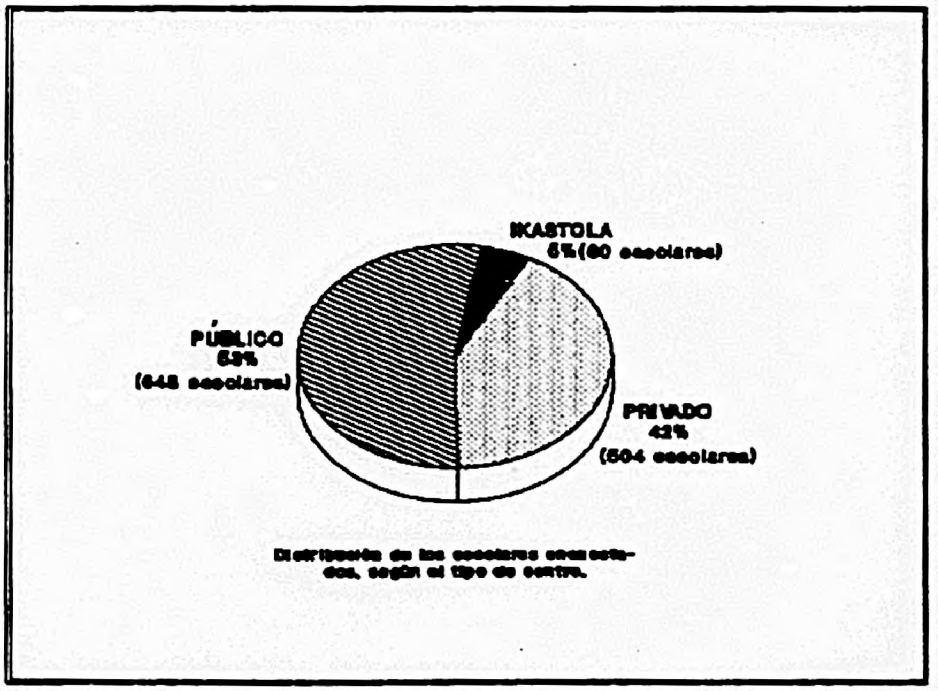
Diagrama del proceso para la obtención de la muestra.

2.2.3.- Datos Sociológicos

Los datos de la "Ficha Técnica del Escolar", realizado el trabajo de campo y depurados los cuestionarios, permiten conocer las características escolares, linguísticas, socioculturales y familiares de los escolares, a los que se les pasaron los cuestionarios.

2.2.3.1.- Red de enseñanza

Puesto que han sido encuestados un número determinado de escolares de los tres tipos de Centros de la Comunidad Autónoma del País Vasco, tal y como habíamos establecido en el proceso de muestreo, los datos obtenidos y los establecidos en la muestra no varían.



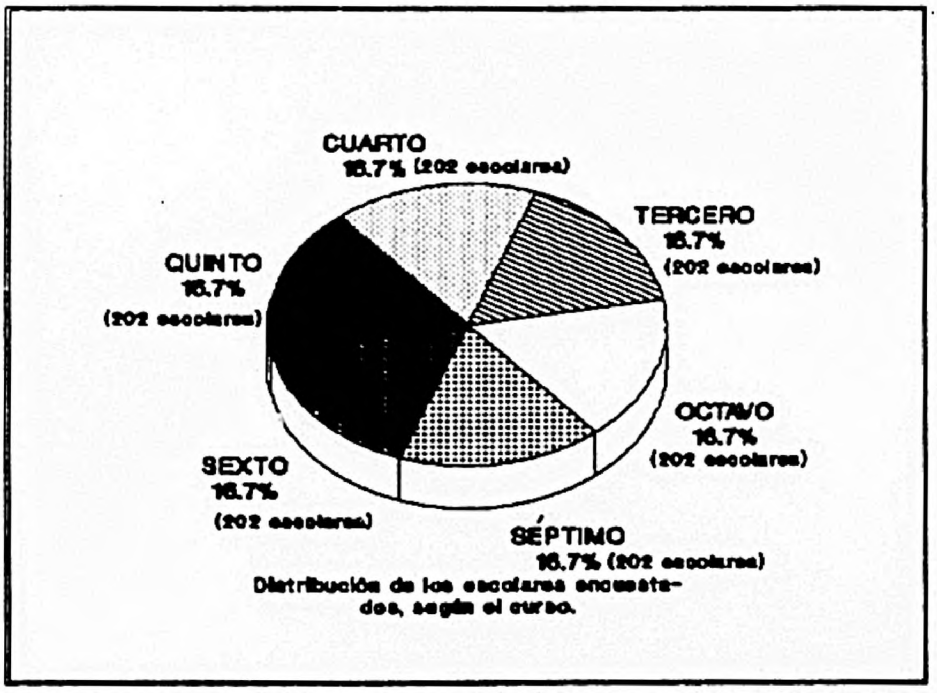
Distribución de los escolares encuestados, según el tipo de centro.

2.2.3.2.- Curso

Los cursos se fijaron previamente, estableciéndose su estudio en los cursos 3° a 8° de E.G.B. El número de escolares de cada uno de estos seis niveles se fijó mediante el método de afijación uniforme, ya que no se observaron diferencias numéricas significativas entre la población de cada uno de ellos. Por ello, el número de escolares varía de una red de enseñanza a otra, pero se mantiene constante en cada curso.

CURSO	ESCOLARES						TOTAL	
	PUBLICO		PRIVADO		IKASTOLA			
	n	%	n	%	n	%		
3°	108	16,7	84	16,7	10	16,7	202	16,7
4°	108	16,7	84	16,7	10	16,7	202	16,7
5°	108	16,7	84	16,7	10	16,7	202	16,7
6°	108	16,7	84	16,7	10	16,7	202	16,7
7°	108	16,7	84	16,7	10	16,7	202	16,7
8°	108	16,7	84	16,7	10	16,7	202	16,7
	648	53,5	504	41,5	60	5,0	1.212	100,00

Distribución de los escolares, según el curso y el tipo de centro.

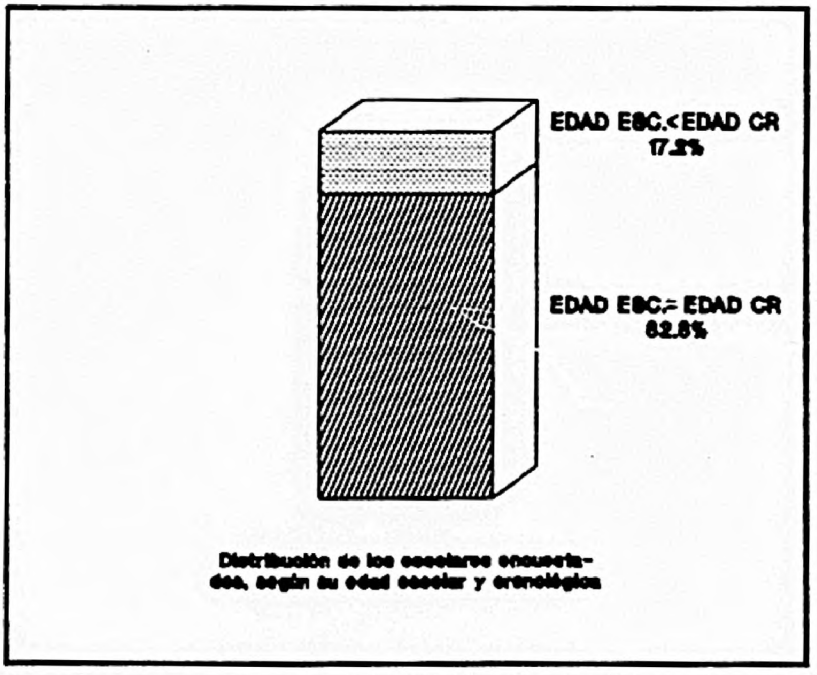


Distribución de los escolares encuestados, según el curso.

Existe un 17,2% (209 escolares) de los encuestados que no adecuan su edad escolar con la cronológica, y de estos, casi las tres cuartas partes (153 escolares) pertenecen al Ciclo Superior (6°,7°y 8° de E.G.B.). Este desajuste es, asimismo, mayor en los centros públicos (163 escolares), que en los centros privados (43 escolares), y apenas es significativo en las ikastolas (3 escolares).

EDAD CRONOLÓGICA	EDAD ESCOLAR																		TOTAL	
	1.976 (3°)			1.975 (4°)			1.974 (5°)			1.973 (6°)			1.972 (7°)			1.971 (8°)				
	Púb.	Pri.	Ika.	Púb.	Pri.	Ika.	Púb.	Pri.	Ika.	Púb.	Pri.	Ika.	Púb.	Pri.	Ika.	Púb.	Pri.	Ika.		
1976	93	84	10																187	15,4
1975	15			104	77	10													206	17,0
1974				1	7		88	75	9										180	14,9
1973				1			15	8	1	68	77	10							180	14,9
1972				2			4	1		22	7		71	72	10				189	15,6
1971							1			15			30	11		61	76	8	202	16,7
1970										3			6	1		34	7	1	52	4,3
1969													1			13	1	1	16	1,3
	108	84	10	108	84	10	108	84	10	108	84	10	108	84	10	108	84	10	1.212	100,0

Distribución de los escolares, según la edad y el curso.



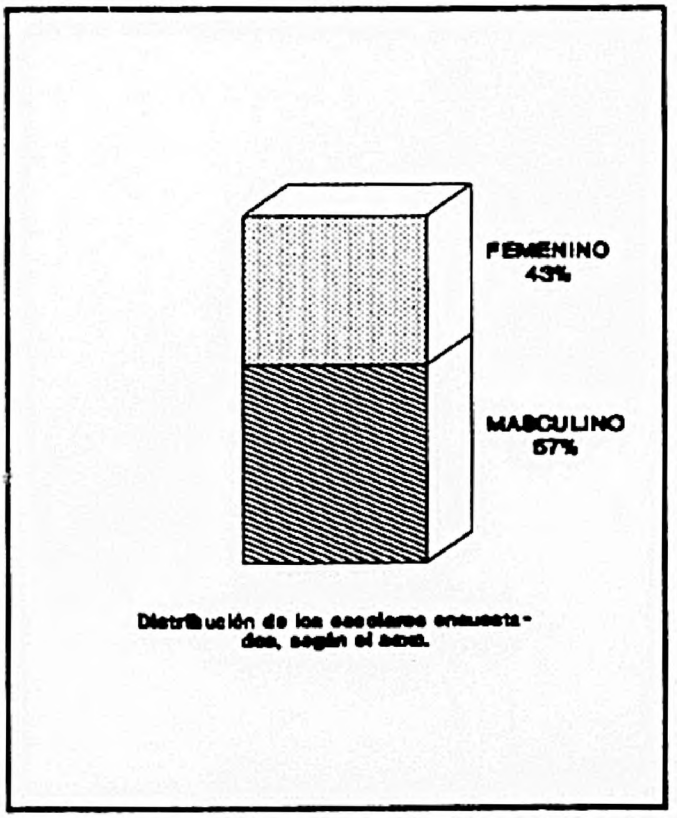
Distribución de los escolares encuestados, según su edad escolar y cronológica

2.2.3.3.- Sexo

Problemas de carácter ajeno al proceso de muestreo, como la existencia de centros no mixtos y la desproporción entre hembras y varones en una misma aula determinaron que la distribución de los escolares masculinos encuestados sea algo mayor que el de los femeninos. En algunos cursos, como 5° y 7°, los escolares masculinos son bastante más numerosos que los femeninos, mientras en el curso 6° sucede lo contrario.

CURSO	ESCOLARES					
	MASCULINO		FEMENINO		TOTAL	
	n.	%	n.	%		
3°	112	16,3	90	17,1	202	16,7
4°	102	14,9	100	19,0	202	16,7
5°	141	20,6	61	11,6	202	16,7
6°	77	11,2	125	23,8	202	16,7
7°	136	19,8	66	12,5	202	16,7
8°	118	17,2	84	16,0	202	16,7
	686	56,6	526	43,4	1.212	100.0%

Distribución de los escolares, según el curso y el sexo.



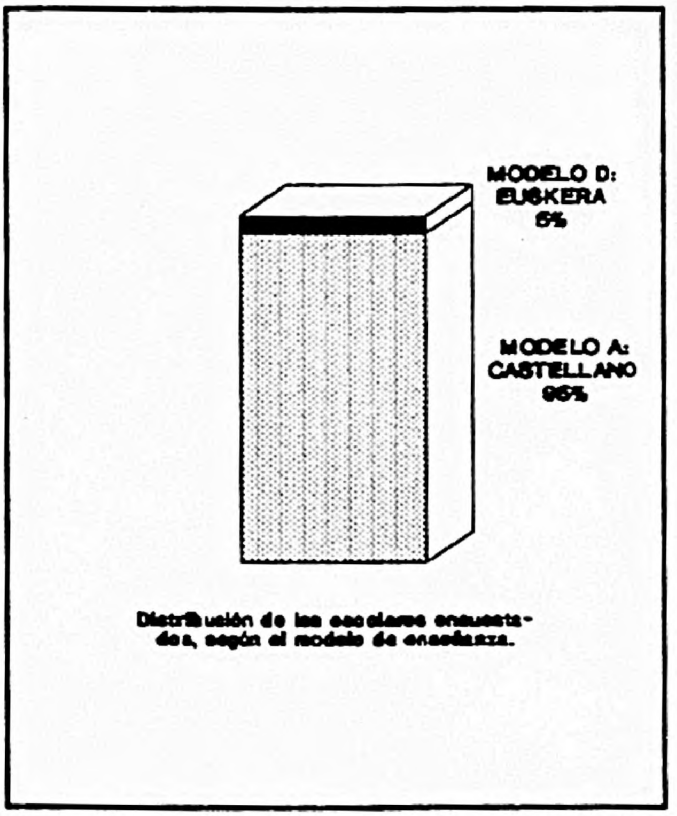
Distribución de los escolares encuestados, según el sexo.

2.2.3.4.- Modelo de enseñanza

La selección de los centros se realizó de manera irrestrictamente aleatoria, sin que aparezcan centros del Modelo B, ni del Modelo X,[6] que en el curso 1984-85 en la Comarca del "Gran Bilbao" eran escasos, ya que los primeros se estaban creando y los segundos desapareciendo.

	PUBLICO		PRIVADO		IKASTOLA		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%		
MODELO A	648	53,5	504	41,6			1.152	95,0
MODELO D					60	5,0	60	5,0
							1.212	100,0%

Distribución de los escolares, según el modelo de enseñanza y el tipo de centro.



Distribución de los escolares encuestados, según el modelo de enseñanza.

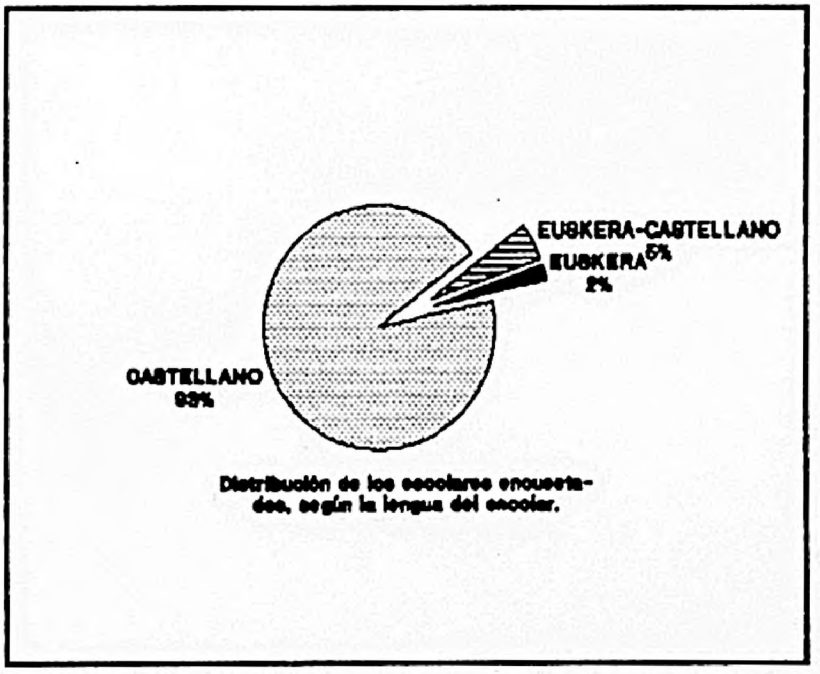
---

(6)A la clasificación y definición de los distintos modelos de enseñanza, que existen en la Comunidad Autónoma del Pais Vasco, nos referiremos más adelante (véase, IV,1.2.).

2.2.3.5.- Lengua

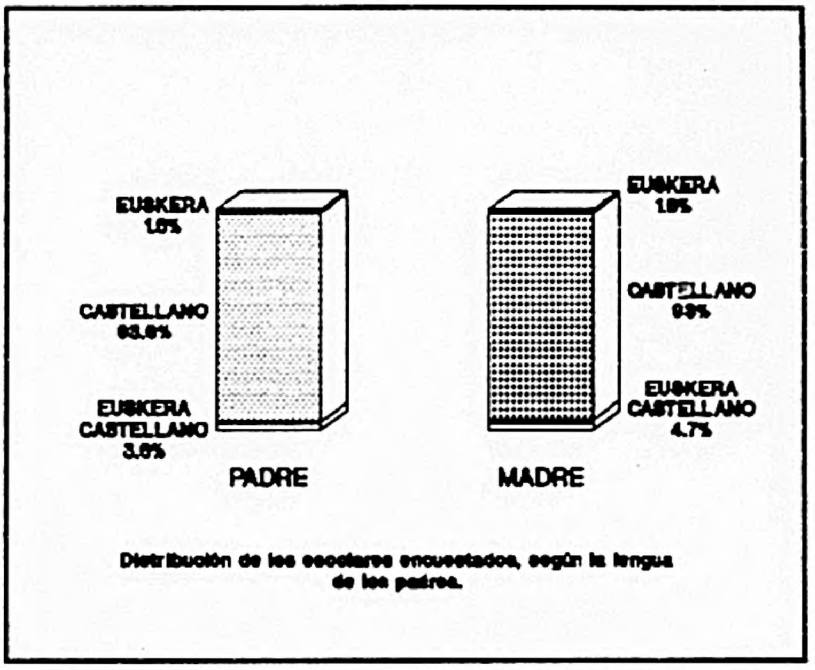
En el diseño del cuestionario no consideramos clasificaciones cualitativas, BIEN/REGULAR/MAL, ni tampoco otras instruccionales, ALFABETIZADO/SEMIALFABETIZADO/ANALFABETO, que en otro tipo de estudio hubiesen cabido. Lo importante era si el alumno hablaba o no euskera y si esto lo hacia desde sus primeros balbuceos y habitualmente. De ahi que se hayan clasificado a los escolares y a sus padres en tres grupos:

- EUSKERA: Hablan y entienden bien euskera. La primera lengua adquirida y la hablada, habitualmente, en casa es el euskera.
- CASTELLANO: No hablan ni entienden euskera. La primera lengua adquirida y la hablada, habitualmente, en casa es el castellano.
- EUSKERA-CASTELLANO: Hablan y entienden bien euskera. La primera lengua adquirida y la hablada, habitualmente, en casa es el euskera o el castellano, o ambas lenguas indistintamente.



Distribución de los escolares encuestados, según la lengua del escolar.

Los datos obtenidos en este estudio no difieren de los que aparecen en el Censo de Poblacion del Gobierno Vasco, referentes a la lengua de la poblacion de la Comarca del "Gran Bilbao", que indican que el 6,5% (58.959 individuos) de esta poblacion entiende y habla bien euskera (euskaldunes).(7)



Distribución de los escolares encuestados, según la lengua de los padres.

---

(7)En la Comarca del "Gran Bilbao", entre los 5-9 años, la población que habla y entiende bien euskera (euskaldunes) es del 5,7% (4.686 individuos), y entre los 10-14 años del 5,5% (4.486 individuos). En la totalidad de la provincia de Vizcaya es del 14,9% (171.684 individuos) y en la Comunidad Autónoma del Pais Vasco del 21,5% (448.156 individuos). (EUSKO JAURLARITZAREN ESTATISTITKA ZUZENDARITZA - DIRECCION DE ESTADISTICA DEL GOBIERNO VASCO, 1984a: 211, 212 y 218).

	PUBLICO		PRIVADO		IKASTOLA		TOTAL	
	n_i	%	n_i	%	n_i	%		
EUSKERA	3	0,4	10	2,0	9	15,0	22	1,8
CASTELLANO	632	97,5	477	94,6	22	36,7	1.131	93,3
EUSKERA-CASTELLANO	13	2,0	17	3,4	29	48,3	59	4,9
	648	53,5	504	41,6	60	5,0	1.212	100,0%

Distribución de los escolares, según la lengua y el tipo de centro.

	PUBLICO		PRIVADO		IKASTOLA		TOTAL	
	n_i	%	n_i	%	n_i	%		
EUSKERA	5	0,8	9	1,8	5	8,3	19	1,6
CASTELLANO	622	96,0	478	94,8	34	56,7	1.134	93,6
EUSKERA-CASTELLANO	8	1,2	16	3,2	20	33,3	44	3,6
NO SABE/NO CONTESTA	13	2,0	1	0,2	1	1,7	15	1,2
	648	53,5	504	41,6	60	5,0	1.212	100,0%

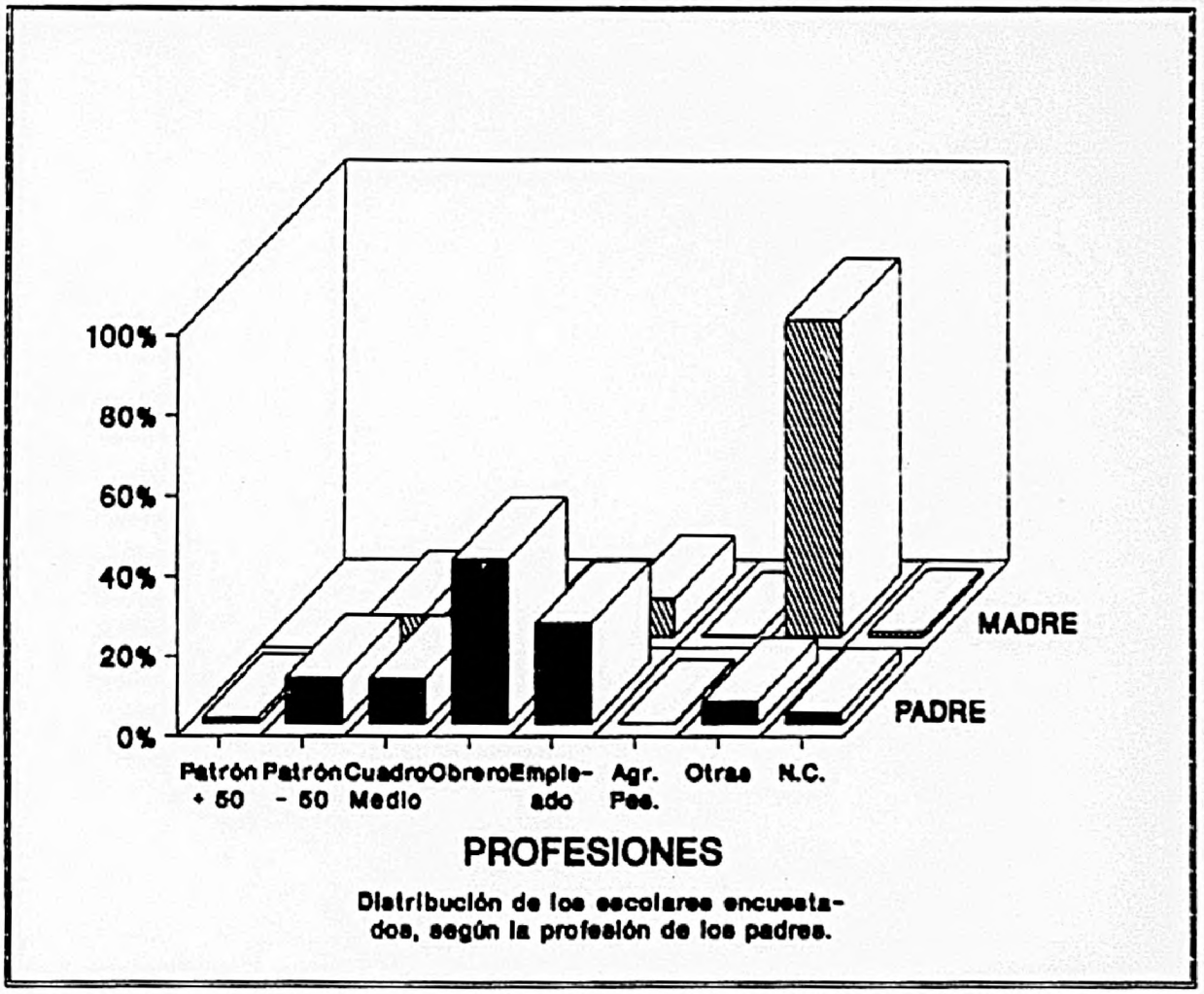
Distribución de los escolares, según la lengua del padre y el tipo de centro.

	PUBLICO		PRIVADO		IKASTOLA		TOTAL	
	n_i	%	n_i	%	n_i	%		
EUSKERA	4	0,6	10	2,0	5	8,3	19	1,6
CASTELLANO	629	97,0	474	94,0	25	41,7	1.128	93,1
EUSKERA-CASTELLANO	9	1,4	18	3,6	30	50,0	57	4,7
NO SABE/NO CONTESTA	6	1,0	2	0,4			8	0,7
	648	53,5	504	41,6	60	5,0	1.212	100,0%

Distribución de los escolares, según la lengua de la madre y el tipo de centro.

2.2.3.6.- Profesion

Se ha optado por una clasificacion profesional, a partir de la cual establecer el nivel economico de nuestros informantes, ya que parecia una clasificacion mas concreta y cercana al escolar que la de niveles económicos MEDIO ALTO (industriales, altos directivos, gerentes, etc.), MEDIO (comerciantes, vendedores, personal de servicio, etc.) y MEDIO BAJO (obreros, peones, agricultores, ganaderos, pescadores, etc.), mas abstracta y lejana de la realidad del escolar.



Distribución de los escolares encuestados, según la profesión de los padres.

Se contempla en esta variable la profesión de los padres, no su actividad o inactividad cualquiera que fuese la causa: paro, enfermedad, etc. El escolar cumplimenta este apartado, señalando la labor principal que sus padres desarrollan habitualmente.

	PADRE								MADRE							
	PUBLICO		PRIVADO		IKASTOLA		TOTAL		PUBLICO		PRIVADO		IKASTOLA		TOTAL	
	n_i	%	n_i	%	n_i	%	n_i	%	n_i	%	n_i	%	n_i	%	n_i	%
PATRONES + 50 EMPLEADOS	1	5,0	19	95,0			20	1,7								
PATRONES - 50 EMPLEADOS	39	27,7	91	64,5	11	7,8	141	11,6	16	23,9	43	64,2	8	11,9	67	5,5
CUADROS MEDIOS	23	16,8	99	72,2	15	10,9	137	11,3	4	19,0	16	76,2	1	4,7	21	1,7
OBREROS	397	79,9	93	18,7	7	1,4	497	41,0	32	78,0	6	14,6	3	7,8	41	3,4
EMPLEADOS	131	43,2	147	48,5	25	8,3	303	25,0	43	39,1	57	51,8	10	9,1	110	9,1
AGRICULTORES	1	16,7	5	83,3			6	0,5			2	100,0			2	0,2
OTROS	32	46,4	37	53,6			69	5,7	545	57,0	373	39,0	38	4,0	956	78,9
NO SABE/NO CONTESTA	24	61,5	13	33,3	2	5,1	39	3,2	8	53,3	7	46,7			15	1,2
	648	53,5	504	41,6	60	5,0	1212	100,0	648	53,5	504	41,6	60	5,0	1212	100,0

Distribución de los escolares según la profesión de los padres.

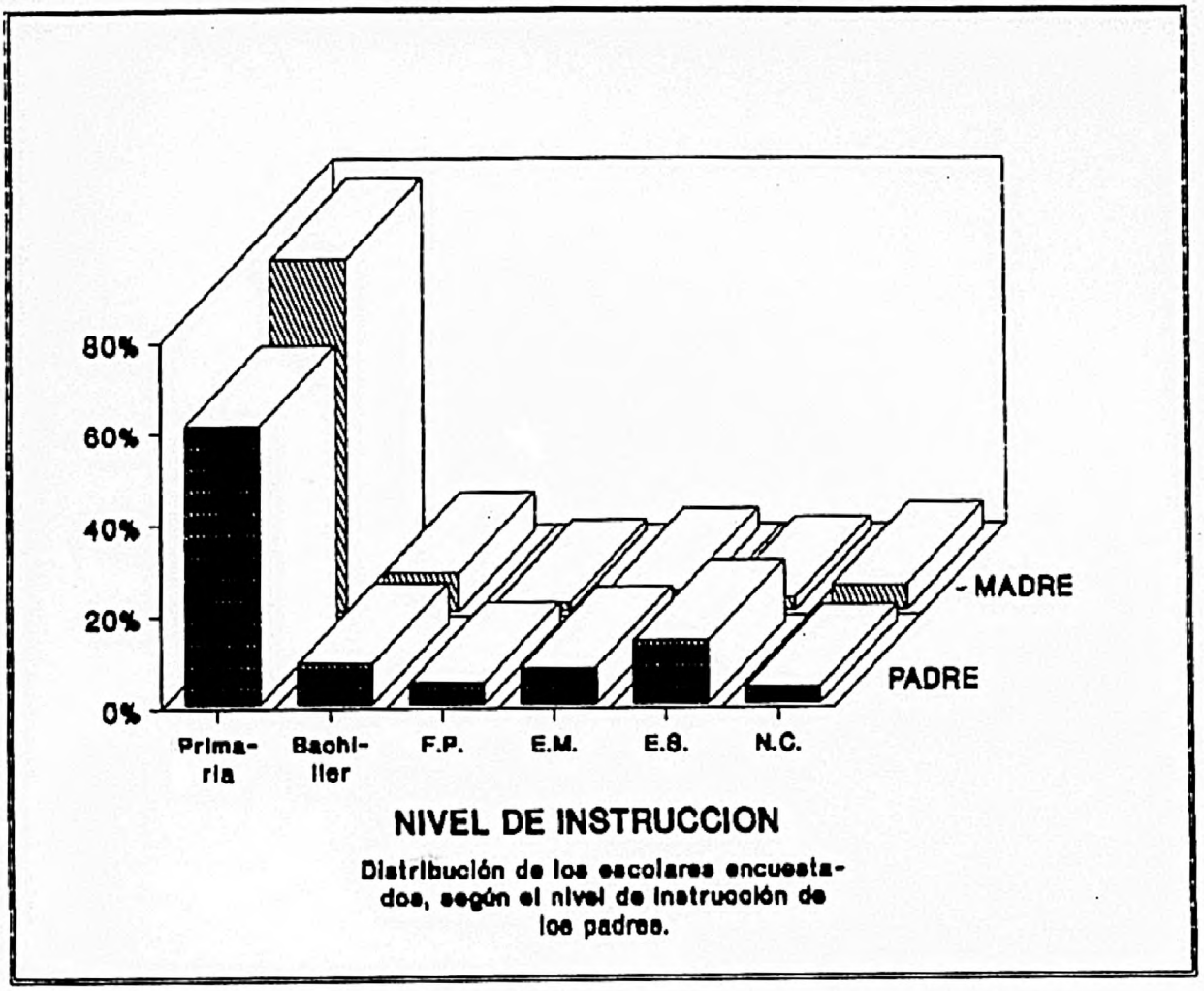
Debido a que algunas celdillas de la tabla están vacías o contienen valores muy pequeños, hemos agrupado los datos de esta variable en las siguientes categorías profesionales: Patrones (propietarios con - 50 empleados), Cuadros Medios, Obreros, Empleados y Otros. En este último grupo se han incluido las Amas de Casa, y también los patrones de + 50 empleados, agricultores, ganaderos, pescadores al ser sus valores muy pequeños.

2.2.3.7.- Instruccion

La instruccion de los padres se contempla a traves de todos los niveles educativos. Se ha optado por una clasificacion precisa y concreta, desechando la mas tradicional y abstracta de BAJO/MEDIO/ALTO/MUY ALTO, que hubiese dificultado la cumplimentacion de este apartado del cuestionario por parte del escolar. En la realizacion de este apartado y de los otros referentes a los padres del escolar se utilizaron las fichas de identificacion sociológica del centro y el conocimiento personal y familiar que el profesor-tutor posee de sus alumnos.

	PADRE								MADRE							
	PUBLICO		PRIVADO		IKASTOLA		TOTAL		PUBLICO		PRIVADO		IKASTOLA		TOTAL	
	n_1	%	n_1	%	n_1	%	n_1	%	n_1	%	n_1	%	n_1	%	n_1	%
PRIMARIA	509	69,3	207	28,2	19	2,5	735	60,6	584	62,7	314	33,7	34	3,7	932	76,9
BACHILLERATO	43	41,3	49	47,1	12	11,5	104	8,6	22	22,0	67	67,0	11	11,0	100	8,3
FORMACION PROFESIONAL	37	66,3	16	29,1	2	3,6	55	4,5	6	26,1	16	69,6	1	4,3	23	1,9
ENSEÑANZA MEDIA	18	18,8	72	75,0	6	6,2	96	7,9	17	30,4	34	60,7	5	6,9	56	4,6
ENSEÑANZA SUPERIOR	20	12,3	125	76,7	18	11,0	163	13,4	2	6,1	28	84,8	3	9,1	33	2,7
NO SABE/NO CONTESTA	21	35,6	35	59,3	3	5,1	59	3,5	17	25,0	45	66,2	6	8,8	68	5,6
	648	53,5	504	41,6	60	5,0	1212	100,0	648	53,5	504	41,6	60	5,0	1212	100,0

Distribución de los escolares según el nivel de instrucción de los padres.

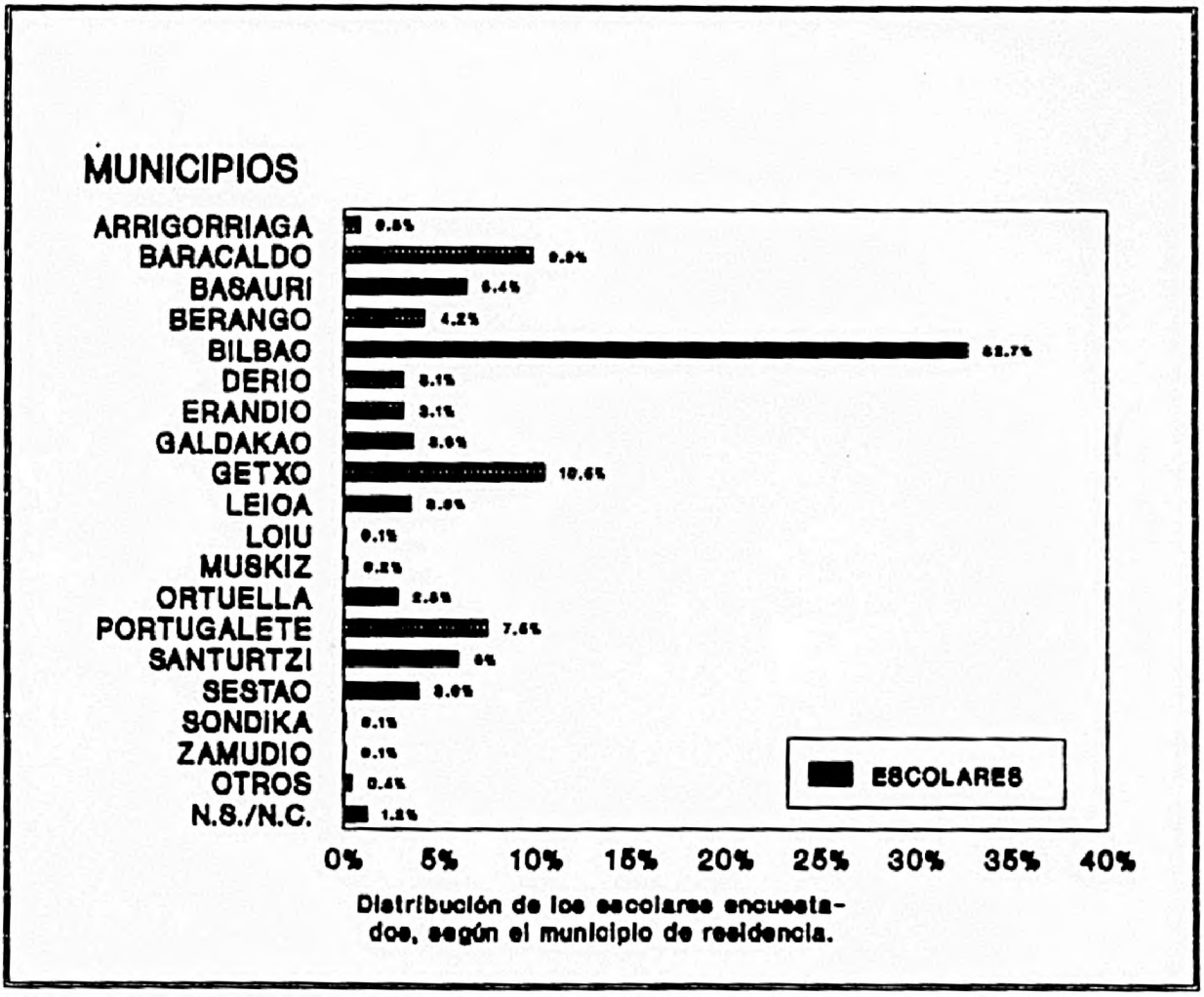


Distribución de los escolares encuestados, según el nivel de instrucción de los padres.

Se observa en los datos obtenidos una estrecha relación, por una parte, entre las profesiones con alto nivel de remuneración económica y un alto nivel instructivo y los centros privados e ikastolas; y, por otra parte, entre las profesiones con bajo nivel remunerativo y bajo nivel de instrucción y los centros públicos.

2.2.3.8.- Municipio

Nos hemos fijado en el lugar de residencia de los escolares y no en el de nacimiento, debido a que la mayoria de los niños de la provincia de Vizcaya han nacido en los grandes centros asistenciales de Cruces y Basurto, o en clinicas privadas de Bilbao.



Distribución de los escolares encuestados, según el municipio de residencia.

A pesar de que el municipio, como se ha indicado, se eligió previamente mediante una selección irrestrictamente aleatoria, los escolares encuestados abarcan un espacio mucho más amplio de municipios que aquellos en los que se encuentra radicado el centro. La localización de los centros no coincide, por tanto, con el lugar de residencia de los escolares. Esto se debe, principalmente, al alejamiento de los centros privados de los grandes núcleos de población.

	PUBLICO		PRIVADO		IKASTOLA			
	n_i	%	n_i	%	n_i	%	TOTAL	
ARRIGORRIAGA			4	40,0	6	60,0	10	0,8
BARAKALDO	69	57,5	51	42,5			120	9,9
BASAURI	33	42,9	43	55,8	1	1,3	77	6,4
BERANGO	35	68,6	13	25,5	3	5,9	51	4,2
BILBAO	187	47,2	183	46,2	26	6,6	396	32,7
DERIO	36	97,3	1	2,7			37	3,1
ERANDIO	33	89,2	4	10,8			37	3,1
GALDAKAO	35	79,5			9	20,5	44	3,6
GETXO	37	29,1	81	63,8	9	7,1	127	10,5
LEIOA	36	83,7	5	11,6	2	4,7	43	3,5
LOIU			1	100,0			1	0,1
MUSKIZ	1	50,0	1	50,0			2	0,2
ORTUELLA	34	100,0					34	2,8
PORTUGALETE	36	39,6	55	60,4			91	7,5
SANTURTZI	36	49,3	37	50,7			73	6,0
SESTAO	35	74,5	12	25,5			47	3,9
SONDIKA			1	100,0			1	0,1
ZAMUDIO			1	100,0			1	0,1
OTROS			4	80,0	1	20,0	5	0,4
NO CONTESTA	5	33,3	7	46,7	3	20,0	15	1,2
	648	53,5	504	41,6	60	5,0	1.212	100,0%

Distribución de los escolares, según el municipio de residencia y el tipo de centro.

Los municipios se han agrupado por su proximidad geográfica, de manera que contengan un numero mas grande y variado de escolares. Con ello evitamos el sesgo que un estudio individual de los mismos nos proporcionaria, ya que ni los cursos se distribuyen homogeneamente por los municipios, ni estos contienen el mismo numero de escolares.

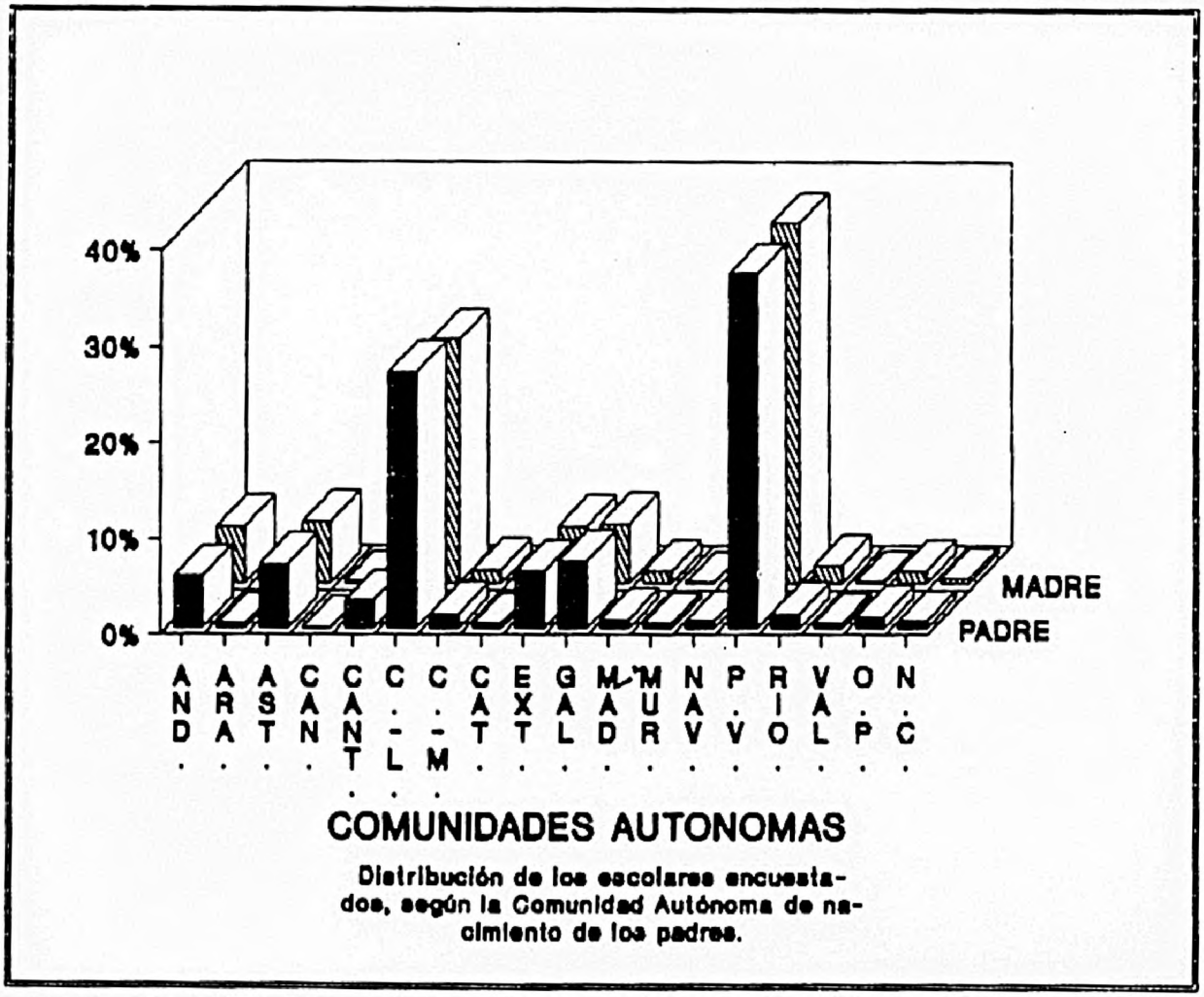
MUNICIPIO	ESCOLARES	
	n_1	%
ABANTO Y CIERVANA, SANTURTZI, PORTUGALETE	166	13,7
VALLE DE TRAPAGA, SESTAO, ORTUELLA, BARAKALDO	201	16,6
ARRIGORRIAGA, BASAURI, ZARATAMO, GALDAKAO, ETXEBARRI	131	10,8
BILBAO	396	32,7
ERANDIO, LEIOA	80	6,6
BERANGO, GETXO	178	14,7
OTROS	45	3,7
NO SABE/NO CONTESTA	15	1,2
	1.212	100,0%

Distribución de los escolares, según los municipios agrupados.

2.2.3.9.- Comunidad Autonoma

Las provincias de nacimiento de los padres se han agrupado según la Comunidad Autónoma a la que pertenecen, con el fin de que esta variable fuese más fácil de tratar estadísticamente.

Las Comunidades Autónomas más significativamente representadas son aquellas que tradicionalmente han aportado un mayor numero de individuos a la Comunidad Autónoma del Pais Vasco.



Distribución de los escolares encuestados, según la Comunidad Autónoma de nacimiento de los padres.

	PADRE								MADRE							
	PUBLICO		PRIVADO		IKASTOLA		TOTAL		PUBLICO		PRIVADO		IKASTOLA		TOTAL	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
ANDALUCIA	51	77,3	14	21,2	1	1,5	66	5,4	53	73,6	18	25,0	1	1,4	72	5,9
ARAGON	1	20,0	4	80,0			5	0,4	2	33,3	3	50,0	1	16,7	6	0,5
ASTURIAS	54	66,7	26	32,0	1	1,2	81	6,7	54	70,1	23	29,9			77	6,4
CANARIAS			1	100,0			1	0,1			2	66,7	1	33,3	3	0,2
CANTABRIA	14	40,0	18	51,4	3	8,6	35	2,9	20	57,1	15	42,9			35	2,9
CASTILLA-LEON	204	63,2	116	35,9	3	0,9	323	26,7	204	66,2	102	33,1	2	0,7	308	25,4
CASTILLA-MANCHA	16	88,9	2	11,1			18	1,5	12	70,5	4	23,5	1	5,9	17	1,4
CATALUÑA	3	50,0	2	33,3	1	16,7	6	0,5	3	33,3	6	66,7			9	0,7
EXTREMADURA	61	85,9	10	14,1			71	5,9	61	84,7	10	13,9	1	1,4	72	5,9
GALICIA	59	69,4	25	29,4	1	1,2	85	7,0	48	64,0	27	36,0			75	6,2
MADRID	7	63,6	4	36,4			11	0,9	6	40,0	9	60,0			15	1,2
MURCIA	5	83,3	1	16,7			6	0,5			1	100,0			1	0,1
NAVARRA	1	12,5	6	75,0	1	12,5	8	0,7	2	11,1	16	88,9			18	1,5
PAIS VASCO	143	31,9	256	57,1	49	11,0	448	37,0	159	34,9	246	53,9	51	11,2	456	37,6
RIOJA	6	33,3	12	66,7			18	1,5	9	39,1	13	56,5	1	4,4	23	1,9
VALENCIA	5	83,3	1	16,7			6	0,5	1	50,0	1	50,0			2	0,2
OTROS PAISES	12	80,0	3	20,0			15	1,2	9	56,3	6	37,5	1	6,2	16	1,3
NO CONTESTA	6	66,7	3	33,3			9	0,7	4	66,7	2	33,3			6	0,5
	648	53,5	504	41,6	60	5,0	1212	100,0	648	53,5	504	41,6	60	5,0	1212	100,0

Distribución de los escolares según la Comunidad Autónoma de nacimiento de los padres.

COMUNIDAD AUTONOMA	1961/1973	1974/1981	TOTAL
CASTILLA-LEON	106.262	10.871	117.133
EXTREMADURA	50.796	3.635	54.431
ANDALUCIA	27.472	-505	26.967
GALICIA	23.972	1.865	25.837
CANTABRIA	11.540	472	12.012
CASTILLA-LA MANCHA	7.701	-25	7.676
RIOJA	5.860	-1.998	3.862
ASTURIAS	2.653	308	2.961
ARAGON	2.552	-920	1.632
CEUTA Y MELILLA	374	-151	223
MURCIA	159	-523	-364
BALEARES	-23	-344	-367
CANARIAS	-947	-1.250	-2.197
CATALUÑA	-3.715	-2.150	-5.865
COMUNIDAD VALENCIANA	-2.104	-4.541	-6.645
MADRID	-4.756	-8.358	-13.114
TOTAL	227.796	-3.614	224.182

Origen de los saldos migratorios del Pais Vasco
(Instituto Nacional de Estadistica)

Puede observarse que los datos obtenidos en este estudio, a pesar de ser una variable aleatoria pura, coinciden con los facilitados por el Instituto Nacional de Estadística en su Anuario.

El número de Comunidades Autónomas es grande y algunas con valores muy pequeños, por lo que se han agrupado para este estudio según la evolución natural de la población en el País Vasco.

	PADRE		MADRE	
PAIS VASCO	448	37,0	456	37,6
GALICIA, ASTURIAS	166	13,7	152	12,5
ANDALUCIA, EXTREMADURA	137	11,3	144	11,9
CANTABRIA, CASTILLA-LEON, CASTILLA-LA MANCHA, RIOJA	394	32,5	383	31,6
OTRAS	58	4,8	71	5,9
NO SABE/NO CONTESTA	9	0,7	6	0,5
	1.212	100,0	1.212	100,0

Distribución de los escolares según las Comunidades Autónomas de nacimiento de los padres agrupadas.

3.- ENCUESTA

Realizado el muestreo que ha permitido determinar la población que se estudiará, el tamaño de la muestra y el proceso de selección de los escolares, establecemos el método estadístico para la recogida de los datos.

De los diferentes métodos que existen para la recopilación de datos, según se trate de lengua oral o escrita, elegimos el método de encuesta. Desechamos otros métodos como:

a) el de observación, ya que no pretendemos recoger las producciones verbales espontáneas del niño. Creemos que es un método muy útil para el estudio de la adquisición del lenguaje, y estudios de psicolinguística.

b) el experimental, por la gran cantidad de imaginación, tiempo y medios, humanos y económicos, que se necesitan para recoger la información y para crear cada una de las situaciones propicias que provoquen, en el escolar, reacciones verbales que expresen el fenómeno o fenómenos que queremos estudiar. Además, las situaciones que se crean y las estrategias que se utilizan son, a veces, demasiado artificiales como para mostrar la competencia lingüística del escolar.

c) la entrevista grabada, por no considerarla muy adecuada para estudiar una gran cantidad de hechos lingüísticos previamente definidos, ya que en una entrevista libre nunca se sabe si van a aparecer o no, y en una dirigida se asegura más o menos su presencia, pero el material lingüístico así obtenido es imposible de procesar automáticamente, sino que se necesita un examen exhaustivo del mismo para caracterizar lingüísticamente cada uno de los casos. Además, el tamaño de la muestra también lo desaconseja por la gran cantidad de tiempo, dinero y recursos humanos que son necesarios emplear para la grabación y

trascripción de la información. Sin embargo, es el método más utilizado por dialectólogos y sociolinguísticas, quienes, en general, utilizan muestras pequeñas.

El método de encuesta, con el que obtenemos los datos haciendo una pregunta verbal al escolar, es, evidentemente, un método de las disciplinas sociales, cuya utilización como método de indagación se remonta a épocas antiquísimas. Como método de pensamiento floreció en la antigüedad a través de las enseñanzas de Sócrates, y como método de recogida de datos floreció a partir de los años 50, al buscar información con sondeos de opinión de todo tipo. La finalidad esencial de este método es la búsqueda de información a un bajo coste de tiempo, dinero y medios humanos.

El núcleo del método de encuesta y su elemento más importante es la pregunta en sí misma, cuyo conjunto ordenado forma el cuestionario.

Las técnicas de encuesta varían en función de la interacción encuestador-escolar y del tipo de respuesta que se permita dar al sujeto. En este estudio, elegimos la interacción mixta: el encuestador se reúne con un grupo de escolares, les explica el propósito del estudio, la intención del instrumento y responde a todas sus preguntas. Más tarde, distribuye las preguntas impresas y aclara cualquier duda que surga mientras estos cumplimentan el cuestionario.

La encuesta permite obtener grandes masas de datos, pues un encuestador se puede reunir con grupos grandes de escolares, conservando una relación personal razonable en el sentido de motivarlos y responder a sus preguntas. También nos aseguramos de que todos los escolares contesten al mismo grupo de preguntas en el mismo orden. Ahora bien, es imposible evitar que si un escolar no quiere contestar a una pregunta no lo pueda hacer.

Es éste un método muy poco utilizado en los estudios de sociolinguística, cuyos datos creemos que son tan válidos y manifiestan la lengua real de los informantes como los obtenidos en observaciones directas, experimentos o entrevistas grabadas; siempre y cuando la metodología empleada y el análisis de los datos sea el más adecuado para conseguir los fines que han sido establecidos previamente. No creemos que se pueda hablar de que un método sea mejor que otro, sino que cada uno es más o menos adecuado a un determinado tipo de estudio. Confiamos en que los resultados de este estudio vengan a confirmar la validez de este método en la investigación sociolinguística.

Ahora bien, no pensamos que los datos de este estudio, ni de ningún otro sean totalmente comparables, a no ser que todas las fases de la investigación sean exactamente las mismas; cualquier cambio o alteración de una de las etapas del estudio dificultan e incluso imposibilitan la comparación de los datos.

4.- CUESTIONARIO

Un cuestionario, que se puede definir "comme étant une formule qui contient un ensemble de questions visant à recueillir des renseignements sur un sujet auprès d'un répondant",(8) permite formular muchas preguntas y obtener una amplia información, a un bajo coste de tiempo y de dinero; así como la normalización completa de las instrucciones que se imparten.

---

(8) PLATEK, R., PIERRE-PIERRE, F.K. y STEVENS, P., 1985, Elaboration et conception ces questionnaires d'enquête, Ottawa, Statistique Canada, pág. 9.

En los últimos años, tanto las pruebas de lenguaje como las pruebas de medida en general han proliferado notablemente, lo que obliga a un examen, aunque sea breve, de la bibliografía.

Una revisión de la bibliografía sobre pruebas de lenguaje nos descubre la existencia de dos tipos de pruebas: las unas, elaboradas por psicólogos principalmente, pretenden evaluar el lenguaje;[9] las otras, confeccionadas por linguistas, con el fin de analizarlo y estudiarlo, eran escasas y no servían para nuestros propósitos.

Existen algunas pruebas que tratan sobre las formas de los nombres, verbos, adjetivos y adverbios,[10] y entre las técnicas más conocidas se encuentran: la presentación de estructuras modelo que deben ser adaptadas morfológicamente, a demanda del examinador y en presencia de estímulos visuales (Pruebas de cierre gramatical); y la producción de las reglas de relación entre palabras a partir de la presentación de enunciados no significativos para el sujeto.[11]

---

(9) TRIADO, C. y FORNS, M., 1989, La evaluación del lenguaje. Una aproximación evolutiva, Barcelona, Anthropos. Contiene una amplia descripción bibliográfica sobre pruebas confeccionadas para evaluar el lenguaje.

(10) LUND, N.J. y DUCHAN, J.F., 1983, Assessing children's Language in Naturalistic contexts, New Jersey, Prentice-Hall. Proponen ejercicios de comprobación del uso. Su objetivo central será la identificación de las estructuras que son consistentemente correctas, o ausentes, detectando las excepciones o inconsistencias.

(11) BERKO, Berko Experimental Test of Morphology, 1958. "The child's learning of english morphology, Word, 14, págs. 150-177. Identificación de la producción de regularidades morfológicas en palabras sin sentido. Ha sido adaptada a la lengua española por SERRA, M., Métodos e índices para el estudio psicológico y patológico del lenguaje, Anuario Psicológico, vol. 15, págs. 173-196. KIRK, S.A., McCARTHY, J.J. y KIRK, W., 1969, (ITPA) Test Illinois de Aptitudes psicolingüísticas, Madrid, TEA, 1984. Aplicación de reglas morfológicas pertinentes para completar una frase. BANKSON, N.W., 1977, Bankson's Language Screening Test. Subtest de Reglas Morfológicas, Baltimore, University Park Press. Identificación de la correcta aplicación de regularidades morfológicas. Especialmente en pronombres, tiempos verbales, plurales, comparativos y superlativos.

Los aspectos sintácticos más abordados son la estructura interna de las frases según los elementos que las componen (Sujeto, cópula, complemento- SVC- etc., los distintos tipos de coordinación, subordinación de los enunciados, las reglas y usos de los pronombres, las frases interrogativas y el sistema de negación de la lengua).(12)

La mayoría son pruebas estandarizadas confeccionadas para la evaluación del inglés, y aunque de algunas de ellas como de la de Berko y de la de Toronto existen adaptaciones validadas para el español, no presentan ningún interés para nosotros, pues son pruebas de evaluación linguística.

El evaluar supone asociar un juicio de valor a una puntuación directa, con lo que se obtiene un nuevo valor al que se llama puntuación convertida, basado en la comparación con un grupo normativo. Por eso en este estudio no hablamos ni de puntuación típica, ni de cuantiles, ni de baremos, ni de escalas.

---

(12)LEE, 1969, Northwestern Syntax Screening Test, (NSST), Evanston (III), Northwestern University Press. Comprensión y producción de estructuras sintácticas ante dibujos. BURT, M.K., DULAY, H.C. y HERNANDEZ-CHAVEZ, Ch.E., 1976, Bilingual Syntax Measure. Inglés-español (BSM), Technical Handbook, Harcourt Brace Jovanovich, Inc. Tiene como objetivo básico el estudio de las producciones sintácticas: inspirado en la linguística generativa estudia la adquisición de la sintaxis. La prueba consiste en la determinación del nivel de eficiencia oral de las estructuras gramaticales en inglés y en español en niños de 4 a 9 años. COHEN, S., CRUZ R.y BRAVO, R., 1977, Bahia Oral Language Test Bolt-English-Spanish, Berkeley, California, Bilingual Media Productions, B.M.P., Inc. Evaluación del dominio oral de la lengua inglesa y española. Analiza la habilidad para formar oraciones simples y complejas. FERNANDEZ POZAR, F., 1983, Evaluación de la lengua Castellana en el ciclo medio, Madrid. TEA. TORONTO, A., 1973, Screenin Test of Spanish Grammar (STSG), Evanston (III), Northwestern University Press. "Developmental Assessment Spanish Grammar (DASG)", en Journal of Speech and Hearing Disorders, vol. 41, 2, 1976, págs. 150-171. Análisis de la comprensión sintáctica de la lengua española en niños mexicanos y puertorriqueños de 3 a 7 años residentes en EE.UU., con finalidades de otorgación de nivel. TORONTO, A. y col., 1975, Del Rio Language Screening Test (DRLST), National Education Laboratory, Austin. Fue elaborado para analizar las habilidades lingüísticas de niños de 3 a 7 años en el marco de los programas de educación compensatoria. Repetición de frases de estructura sintáctica creciente en dificultad.

ni de perfiles, conceptos estadisticos que aparecen constantemente citados en estudios de psicolinguistica y que tienen por objeto evaluar distintos aspectos del lenguaje.

Este estudio, que es descriptivo, mide, traduce en simbolos numéricos las observaciones obtenidas en la fase de recogida de datos, con el fin de poder realizar análisis estadisticos que faciliten la interpretación de las distintas respuestas que ha dado el escolar a las diferentes opciones que se le presentan.

Podiamos haber seleccionado las pruebas ya confeccionadas para la descripción del español,[13] pero la una por estar elaborada para estudiar el lenguaje de los adultos, y la otra por contener caracteristicas sintácticas dialectales del habla hispanoamericana fueron rechazadas. De todos es conocida la gran dificultad que entraña la descripción de una lengua mediante pruebas estandarizadas, cuando las caracteristicas de los estudios no son las mismas.

Por todo ello, elaboramos un cuestionario[14] con el que obtener información de forma sistemática y normalizada, a partir de la cual describir los usos que los escolares realizan de su competencia linguistica: el grado de dominio de los recursos idiomáticos; esto es, la habilidad o destreza tanto para elegir los recursos expresivos adecuados, como para interpretar los

---

(13) CUESTIONARIO PARA EL ESTUDIO COORDINADO DE LA NORMA LINGUISTICA CULTA DE LAS PRINCIPALES CIUDADES DE IBEROAMERICA Y DE LA PENINSULA IBERICA, 1971-1973, vol. I: Fonética y fonologia (1973); vol. II: Morfosintaxis (1972); vol. III: Léxico (1971), Madrid, C.S.I.C. NAVARRO TOMAS, T., 1951, Cuestionario lingüistico hispanoamericano Buenos Aires, Facultad de Filosofia y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

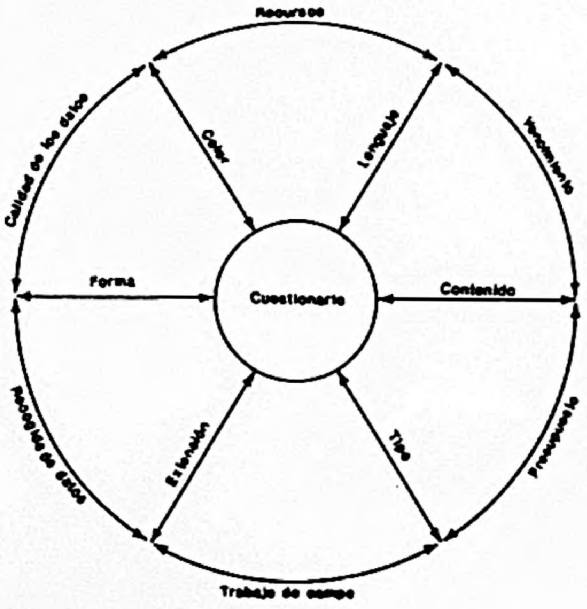
(14) OLAETA, R., MILLA, F. y URRUTIA, H., 1985, Test de dominio morfosintáctico del castellano (TDMC). Ciclo Medio y Ciclo Superior, Bilbao, ICE Universidad del Pais Vasco.

seleccionados por los demás; su capacidad de comprensión y expresión oral de cualquiera de las normas lingüísticas de la escuela, en suma.

El cuestionario ni interroga, ni mide conocimientos teóricos de gramática, sino que recoge la actitud del escolar ante determinadas estructuras lingüísticas que se le proporcionan y que son las mismas para todos los encuestados; de esta manera, "al consultar a sujetos hablantes, estaímos] haciendo tests de aceptabilidad, lo que es un método de prueba de la gramática que construye".(15)

4.1.- Descripción del cuestionario

El proceso de elaboración de un cuestionario comprende algunos consejos prácticos y diversas etapas, como la determinación del contenido, la selección del vocabulario, el orden de las preguntas; todas ellas estrechamente relacionadas con el plan de encuesta preparado previamente, como se puede observar en el gráfico.



(15)ABAD, F., 1981, "Metodología y lingüística", en Analecta Malacitana, IV, pág. 158.

Los consejos prácticos que se deben tener en cuenta, y que no olvidamos en nuestra elaboración, se pueden resumir en: claridad, precisión y sencillez expresiva en la formulación de las preguntas y de las instrucciones; reducción, al mínimo, de lo que tiene que escribir el escolar; posibilidad de contestar a todas las preguntas; limitación de la extensión del cuestionario; libertad para contestar o no, etc.

El resultado obtenido es un conjunto ordenado de preguntas escritas, de aplicación colectiva, en donde cada individuo marca sus respuestas en la misma hoja en donde aparece la cuestión propuesta para resolver, de ahí que a las pruebas que forman el cuestionario se las llame de papel y lápiz.

Asimismo, el cuestionario presenta una estructura formal del tipo de respuesta estructurada, en la que se plantea una pregunta y se ofrece una lista de respuestas potenciales pidiéndole al escolar que elija entre ellas sin añadir nada por su cuenta; o bien se le plantea una pregunta que el escolar debe aceptar o rechazar. Ambas están basadas en estímulos verbales y en una reacción verbal; en el primer caso, la reacción será seleccionando una de las formas propuestas; en el segundo caso, aceptándola o rechazándola. Este tipo de estructura estimula y provoca las respuestas, y, al mismo tiempo, permite obtener información sobre un sujeto o un grupo de sujetos en condiciones controladas.

De acuerdo con cada uno de estos tipos de estructura formal se elaboraron una serie de pruebas:

a) Pruebas de opción múltiple

Cada una de las cuestiones de opción múltiple está constituida por una proposición, expresada como una oración incompleta, y cuatro soluciones establecidas en forma de opciones una

de las cuales es la más adecuada o la mejor respuesta con un criterio culto o de norma estándar, y las tres restantes actúan como distrayentes. Esto motiva que la selección y expresión de la respuesta más adecuada presenten a los escolares dudas respecto a su veracidad y pertinencia.

La disposición de las diversas alternativas de cada cuestión se colocan al azar, no ubicando de manera fija la respuesta más adecuada y los demás distractores a la misma posición siempre; y se ordenan una debajo de otra. Asimismo, se agrupan las cuestiones en torno a los contenidos básicos de estudio.

b) Pruebas de opción simple

Este tipo de pruebas requieren la selección de alternativas constantes. El escolar debe expresar su juicio acerca de cada una de las cuestiones mediante su aceptación o rechazo, marcando con una cruz la expresión "Bien" / "Mal".

Se intenta que cada cuestión posea una extensión similar, un léxico coloquial y un único fenómeno linguístico de características ya comprobadas en la prueba de elección múltiple. Se evita la utilización de frases, que por su frecuente uso, por su desarrollo lógico, etc. tiendan a engañar al escolar respecto a la falsedad o veracidad de las mismas.

Se distribuyen el mismo número de cuestiones verdaderas (50%) y falsas (50%), a pesar de que las investigaciones de rendimiento escolar han demostrado que las proposiciones falsas tienden a presentar una mayor discriminación entre los alumnos de alto y bajo rendimiento; y a que se recomiende que el porcentaje de los enunciados falsos cubra un 60% del total de la prueba. En ausencia de conocimientos, el escolar parece más inclinado a aceptar que a cuestionar algo, cuya verdad o falsedad

deberá dirimir. También es verdad que existe la costumbre, por parte de algunos escolares, de responder siempre con "sí" o "no", en mérito a una tendencia del sujeto a aceptar como verdadera toda proposición cuya falsedad o certeza debe juzgar. No creemos tampoco que la actitud adivinatoria de los escolares, la tentación a señalar al azar incida de modo preponderante en los resultados de este tipo de prueba.

Los resultados de las pruebas manifestarán si la construcción de pruebas de alternativas constantes aceptan de modo natural la estructura que las mismas adoptan.

c) Pruebas de pares

Las pruebas de respuestas por pares consisten en la presentación de una primera columna de frases incompletas que el escolar deberá completar, mediante la selección de una preposición de la segunda columna, que presenta la respuesta propiamente dicha y los distractores.

Su elaboración está motivada, en este caso, porque la encuesta piloto indicó que las pruebas de opción múltiple no permitían discriminar los distintos usos preposicionales. Por el contrario, se mantienen las pruebas de opción simple.

El cambio de tipo de prueba no supone al escolar una dificultad mayor que las pruebas de otro tipo, ya que las instrucciones indican con suficiente claridad sobre qué bases se establecen las relaciones, cómo expresar la respuesta y si las alternativas dadas son usadas más de una vez.

Se procura que las frases que constituyen las premisas sean lo suficientemente homogéneas, se limita su número a 9 ó 10, con el fin de evitar que la columna de las respuestas

presente un número mayor de alternativas que las proposiciones que integran la premisa. No es fácil hallar respuestas y distractores que posean la misma dificultad, de ahí que en numerosas ocasiones varias preposiciones sirvan para completar la frase. No creemos que esto desvirtue los resultados de la prueba, ya que lo que se busca es el uso, no el acierto o el error. Se considera como acierto cualquier uso adecuado a la norma estándar, y se analiza dentro de este acierto la elección de una u otra forma.

En la confección de las pruebas, en cualquiera de las tres variantes que acabamos de señalar, se tienen en cuenta una serie de factores:

a) la presentación y las fórmulas de expresión se mantiene las mismas en todas las pruebas, con el fin de que el escolar comprenda mejor la tarea que se le exige.

b) la disposición de las diferentes cuestiones se distribuyen sin olvidar su grado de dificultad, colocando al principio las cuestiones más fáciles, que animen al escolar a continuar realizando la prueba, para ir, más tarde, intercalando las cuestiones que representan mayor dificultad, según nuestro parecer.

c) se emplea el menor número posible de palabras y se selecciona el léxico que más conviene con el nivel de E.G.B., para lo que se consultó diccionarios básicos y manuales al uso.

d) se verifica que tipos de contenidos podían aceptar la estructura establecida en las pruebas de opción múltiple. No siempre es fácil adjudicar a una cuestión la respuesta más adecuada, sin afectar su natural modo de desarrollo.

No ignoramos que los enunciados que se proponen estan descontextualizados, faltos de un entorno comunicativo, que cada escolar los contextualizara en consonancia con su dominio y experiencia de lengua. Por ello no podemos evitar cierta subjetividad en la interpretacion de algunos hechos linguisticos, que encuentran su explicitacion en el contexto sociocultural del escolar.

4.2.- Elementos del cuestionario

El cuestionario[16] consta de una serie de normas de aplicacion, dirigidas al encuestador; una ficha técnica; y ocho pruebas, cada una independiente entre si y con una estructura homogenea en la presentacion, en la extension (casi siempre) y en el tipo de prueba (opcion multiple u opcion por pares y opcion simple).

4.2.1.- Normas de aplicación

Se dan una serie de normas escritas al encuestador, que debe observar cuidadosamente, sobre el modo en que los escolares deben cumplimentar el cuestionario.

La cumplimentación de esta normativa evita gran cantidad de problemas, como encontrar cuestionarios vacios o sin identificar; o bien, impide que se produzcan situaciones de nerviosismo en los escolares, porque no les escribe el boligrafo, etc.

---

(16)El cuestionario completo se encuentra en los apéndices (véase,apéndice primero).

4.2.2.- Ficha técnica.

La ficha técnica, que es una identificadora sociológica del escolar, permite registrar, de manera estructurada, una serie de datos sociológicos del escolar y sus padres, a partir de los cuales elaboramos, para su tratamiento informático, el fichero de datos sociales.

El registro de estas variables sirve para comprobar la tercera hipótesis de trabajo: si existe alguna relación significativa estadísticamente entre las variables linguísticas (variables activas) y las variables sociales (variables ilustrativas). Sin olvidar que, a pesar del condicionamiento que sobre la lengua ejercen ciertas variables sociales, la lengua sigue manteniendo su independencia.

Esta ficha técnica fue cumplimentada personalmente por el encuestador con la ayuda del profesor-tutor del curso y con los datos que poseía el centro; en caso de duda se le preguntaba al escolar o a sus padres.

4.2.3.- Instrucciones

Las pruebas se dividen en dos bloques: el uno formado por las cuestiones verbales, y el otro por las restantes, con la finalidad de que los escolares lo cumplimenten en dos sesiones, una de mañana y otra de tarde. Con ello se pretende evitar el cansancio y el aburrimiento.

Cada bloque viene precedido por una serie de normas sobre el modo de realizar la(s) prueba(s). Estas instrucciones, detalladas y completas, con indicación de los límites de tiempo y demostración previa, las lee en voz alta el encuestador, al mismo tiempo que las leen los escolares; se les manda rellenar

el ejemplo propuesto y comprobar su acierto o error; se les interroga acerca de las dudas que les han surgido durante el entrenamiento; se resuelven las dudas planteadas y se da comienzo a la prueba.

Cada alumno, cuando termina de realizar la prueba, cierra el cuestionario y espera a que el encuestador le ordene pasar a la prueba siguiente. Este cuida que todos los escolares contesten todas las preguntas, dentro del tiempo previsto, y ordena que se pase a otra prueba cuando la mayoría ha terminado.

4.2.4.- Pruebas

El material lingüístico sobre el que basamos este estudio se centra en el sistema gramatical, en la descripción del funcionamiento del sistema morfosintáctico del español, que las propias limitaciones de este estudio aconsejan delimitar.

Cualquier cuestión hubiese podido ser objeto de estudio, ya que los trabajos en psicolinguística demuestran que, en la etapa de preescolar, el niño ya está incluido en una red de comunicación preverbal, y que, en las etapas escolares de este estudio, la utilización del sistema lingüístico está ya alcanzada. Sin embargo, seleccionamos, con nuestra experiencia de lengua, trescientas cuestiones lingüísticas diferentes, de las que ciento ochenta corresponden a distintos aspectos verbales, sesenta a hechos de concordancia gramatical y el mismo número al paradigma preposicional. Este material lingüístico ordenado constituye las diferentes pruebas del cuestionario.

Somos conscientes de que el estudio de estos aspectos morfosintácticos del español escolar hace que sean muchos los problemas que quedan por examinar y numerosas las cuestiones que todavía están por resolver. Asimismo se podrá objetar que se

podían haber seleccionado otras cuestiones lingüísticas que las elegidas aquí. Sin embargo, el hecho de que este asunto no haya sido nunca sometido a un análisis de este tipo, permite abordar el tema sin el temor de repetir una serie de hechos conocidos y nos hace albergar la esperanza de poder aportar datos nuevos y llegar a conclusiones que justifiquen esta elección.

El criterio utilizado en la elaboración de cada una de las pruebas consistió en que cada cuestión lingüística se adecuara o no a la norma estándar, y que presentase también otros usos admitidos como normales por la variedad diatópica, diastrática o diafásica de la lengua del escolar. Por eso se le ordena al escolar que coloque el aspa en el cuadrito que le parece más adecuado según su experiencia comunicativa. En la hoja de respuesta consideramos la más adecuada aquella que concuerda con la norma estándar, no la mejor ni la peor, ni la única posible. Así lo señalan T. Labrador y R. Sainz de la Maza (1988:322) cuando se refieren a este cuestionario:

> "Las respuestas posibles suelen ser más de una y el buen sentido idiomático de los alumnos apunta a las que, en el uso real, se ajustan más al modelo de lengua que se practica en casa y en la calle. Por otra parte, se impone computar los grados de desviación y la ponderación de las respuestas elegidas para comprobar si la norma funciona o en qué medida funciona, sin olvidarse que todas las respuestas deberían ser matizadas desde lo que denominamos experiencia de lengua de cada individuo, grupo, curso, centro, etc.: el entorno en que produce la comunicación".

De esta manera, a la vista de los resultados, comprobaremos la variabilidad y la vitalidad de algunos hechos lingüísticos en el uso real.

4.3.- Características del cuestionario

El cuestionario contiene una serie de factores como la fiabilidad y la validez, que se refieren a la eficacia del mismo, realmente muy difíciles de establecer, por la propia naturaleza de la información que se pretende obtener. No hay que olvidar que es un cuestionario elaborado para describir los usos linguísticos de los escolares, aceptando como más adecuado lo que coincide con la norma estándar y como menos adecuado lo que no coincide con esta, pero que puede estar de acuerdo con la variedad diatópica, diastrática o diafásica de la lengua del escolar, esto es, con otras normas.

No se puede hablar de respuestas acertadas, como bien realizadas frente a respuestas erróneas, como equivocadas; sino de respuestas acertadas, como adecuadas a la norma estándar, y respuestas erróneas, lo mismo que adecuadas a otras normas, agramaticales y gramaticales no aceptadas por la norma.

Creemos, por ello, que los datos de este apartado deben ser tomados con suma cautela.

4.3.1.- Fiabilidad

La fiabilidad es el grado de consistencia del cuestionario, lo que este mide con exactitud y certeza, cuando es aplicado más de una vez.

Para medir la consistencia interna de este cuestionario seleccionamos el método de equivalencia racional. Este se basa en las intercorrelaciones de las cuestiones de la prueba y en las correlaciones de las cuestiones con la prueba en su totalidad. Se han derivado cuatro fórmulas para determinar la fiabilidad de una prueba, elegimos la de Kuder y Richardson

(KR20).[17] cuyo uso está limitado a cuestionarios del tipo como el nuestro: a) usa pruebas con respuestas dicotómicas, esto es, la selección de una modalidad de respuesta excluye a todas las demás; b) presupone una prueba de contenido homogeneo c) son cuestiones con un grado de dificultad media; d) la varianza de las cuestiones son iguales. Y, sobre todo, presenta la ventaja de que sólo hay que aplicarlo una vez a los escolares.

Se desecharon otras técnicas para estimar la fiabilidad, como el Test-Retest por la imposibilidad de aplicar el mismo cuestionario dos veces a los alumnos, debido al alto coste económico y a las molestias que se volverían a ocasionar a los centros; y la de dos mitades, por el escaso número de cuestiones que presenta cada prueba.

PRUEBAS								
TEMPORALIDAD VERBAL	IRREGULARIDAD VERBAL	PERIFRASIS VERBAL	CORRELACION TEMPORAL	FORMAS DE MANDATO	CONCORDANCIA NUMERO	CONCORDANCIA GENERO	PREPOSICION Prueba 1ª	Prueba 2ª
0.825	0.891	0.862	0.857	0.640	0.718	0.851	0.882	0.760
68,1%	79,4%	74,3%	73,4%	41,0%	51,6%	72,4%	77,8%	57,8%

Distribución de los coeficientes de fiabilidad (KR20), según las distintas pruebas.

---

(17)RICHARDSON, M.W. y KUDER, G.F., 1939, "The Calculation of Test Reliability Coefficients Based upon the Method of Rational Equivalence", en Journal of Educational Psychology, 30 págs. 681-687; citado por GARRET, H.E., Estadistica en psicologia y educación, Barcelona, Paidós, Barcelona, 1983, pág. 377.
La fórmula nº 20 de Kuder-Richardson:

$$\text{Fiabilidad (KR20)} = \frac{k}{k-1}\left(1 - \frac{(n-1)\sum_j [p_j (1-p_j)]}{n s^2}\right) \quad (2)$$

Los coeficientes de fiabilidad de cada una de las pruebas y de cada curso se encuentran en el apéndice segundo.

Consideramos que los coeficientes de fiabilidad obtenidos en cada una de las pruebas son aceptables, aunque en pruebas estandarizadas se utilicen por lo común coeficientes superiores a 0,90. Sin embargo, las características del cuestionario y de cada una de las pruebas no permiten, en ningún caso, obtener valores muy altos.

Esta aseveración se ve ratificada por los valores de correlación biserial[18] y correlación biserial puntual,[19] [véase, apéndice segundo], referidos al total de la prueba y a cada uno de los cursos. En todas las pruebas más de la mitad -entre un 55% y un 90%- de las cuestiones linguísticas muestran valores de correlación mayores de 0,50. Esto, en pruebas de características como las de este estudio, indica que existen buenas correlaciones entre los resultados obtenidos en cada una de las pruebas y los conseguidos en cada una de las cuestiones linguísticas estudiadas.

Son varios los factores que alteran los valores de fiabilidad y de correlación de este cuestionario y que limitan la consistencia del mismo:

---

(18)

$$r_{bis} = \frac{\bar{X}p - \bar{X}q}{\sigma} \cdot \frac{pq}{y}$$

$\bar{X}p$: media de las puntuaciones de la primera categoría dicotómica; $\bar{X}q$: media de las puntuaciones de la segunda categoría dicotómica; σ: desviación típica de la serie total; p: proporción del grupo entero de la primera categoría; q: proporción del grupo entero de la segunda categoría; y: altura de la ordenada que divide el polígono normal.

(19)

$$rp_{bis} = \frac{\bar{X}p - \bar{X}q}{\sigma} \cdot \sqrt{pq}$$

1.- El número de cuestiones incluidas. Si observamos los coeficientes de fiabilidad comprobamos que los valores más bajos aparecen en las dos pruebas que contienen veinte cuestiones -formas de mandato y concordancia de número gramatical-, mientras el resto muestra valores muy semejantes, a pesar de que los resultados en valores absolutos son muy parecidos en todas las pruebas. Si analizáramos los coeficientes de correlación biserial llegaríamos a idénticas conclusiones.

Por ello, cabe esperar que, si se hubiera calculado el coeficiente de fiabilidad de todo el cuestionario, éste hubiera sido más alto. Sin embargo, esto no se realizó, porque el análisis de los datos, que se realizó de manera independiente en cada prueba, desaconsejaba un análisis de todo el cuestionario en esta parte del estudio.

2.- El grado de homogeneidad. La lengua, entidad sistemática y homogénea, produce resultados más fiables que otras pruebas referidas a materias menos homogéneas. Sin embargo, la lengua es también un cuerpo heterogéneo y es precisamente la variabilidad de usos lo que nos interesa describir, lo que está de acuerdo con la norma estándar y lo que pertenece a otras normas. Ocurre, en algunas cuestiones, que los usos de la norma estándar son tan escasos que nadie los selecciona; no porque la cuestión esté mal presentada, ni porque sea difícil, sino porque para los escolares esa forma de la norma estándar está en desuso. Rechazan la norma estándar y seleccionan otras formas que se adecuan a su norma; y, sin embargo, las consideramos inadecuadas al tomar como punto de referencia para este estudio la norma estándar.(20)

---

(20) Puede servir, como ejemplo, la cuestión "Comió aceituna verde" (62.9), que es marcada como adecuada por algo más de un tercio de los escolares (39,9%), mientra el resto la rechaza.

Esto provoca que los resultados de las pruebas (vease, apendice cuarto) no sean homogeneos, y que las cuestiones, que son consideradas como inadecuadas por la norma estándar, pero utilizadas por la mayoria de los escolares, presenten bajos o muy bajos valores de correlación.

3.- El grado de dificultad de las cuestiones. En este estudio no se puede hablar de grados de dificultad de las cuestiones, pues no existen hechos linguisticos faciles ni dificiles, ni usos linguisticos mejores ni peores, sino que existen usos que se adecuan a la norma estándar y otros que no lo hacen.

4.- La homogeneidad de los encuestados. Es un grupo homogéneo, en cuanto se refiere a la comunidad escolar, pero son grupos heterogéneos en cuanto pertenecen a cursos de formación diferentes. Esto aparece claramente reflejado en los valores de fiabilidad que se calcularon para los cursos. Hay que hacer notar que los valores de fiabilidad obtenidos son, en la mayoria de los casos, algo más altos en los cursos del Ciclo Medio (3°, 4°, 5°) que en los del Ciclo Superior (6°, 7°, 8°), pero sin que se pueda establecer un criterio único que lo explique.

5.- Factores causales o aleatorios dificiles de precisar, que inciden en cualquier estudio de este tipo, aunque se intentó que no se produjesen.

Creemos, pues, que la consistencia interna del cuestionario y de cada una de las pruebas es aceptable, lo que permite comparar los resultados de este estudio con otros diferentes que se realicen con este mismo cuestionario.

4.3.2.- Validez

La validez, que se define como el grado en que el cuestionario cumple lo que se pretende que cumpla o mide lo que se pretende que mida, la estimamos una vez demostrado satisfactoriamente que el cuestionario es fiable.

La validez depende de la fidelidad con que mide lo que se propone medir, y refleja la relación de los datos obtenidos con la finalidad para la que se han escogido.

Determinamos la validez del cuestionario por medio de juicios (validez aparente y validez de contenido), y por medio de datos (validez factorial).

a) Validez aparente

Se dice que un cuestionario posee validez aparente cuando parece medir aquello que nos propusimos cuando elaboramos el cuestionario. Si se realiza un examen del cuestionario, se comprueba que todas las preguntas se refieren a aspectos morfosintácticos del español: formas verbales, concordancias y paradigma preposicional. Parece lógico pensar que esa prueba mide la capacidad para utilizar diferentes hechos linguisticos y es probable que, si mide algo, sea eso lo que mide.

No creemos que el cuestionario mida otra cosa que lo que quiere medir, lo que no quiere significar que las respuestas de los escolares no se deban a otras razones, a veces, diferentes de las allí planteadas; asi lo explicitamos en la descripción de las variables linguisticas.

b) Validez de contenido

Se define como el grado en que una prueba mide una muestra representativa de un contenido de una materia y de la conducta que traduce su uso funcional.

El cuestionario que fue diseñado para la descripción de la lengua de los escolares del Ciclo Medio y Ciclo Superior de E.G.B. ha resultado rentable, como señalan T. Labrador y R. Sainz de la Maza (1988:322).

> "también en las Enseñanzas Medias,[21] si bien a algunos les pareció casi una ofensa el que se les propusieran tales pruebas: una cosa es lo que se cree saber y otra, muy distinta por cierto, lo que realmente se conoce y domina"

Además, este cuestionario está confeccionado, tomando como elemento de referencia la norma estándar.

c) Validez factorial

En el estudio estadístico realizado con ayuda del Análisis Multivariante, método que hemos empleado para analizar las correlaciones entre sí de las cuestiones linguísticas, aparece en todas las pruebas como primer factor claramente dominante la la norma estándar (adecuación frente a inadecuación), que es la segunda hipótesis que intentamos comprobar. Además permite

---

(21)Este mismo cuestionario ha sido utilizado para describir la competencia lingüística en los alumnos de Enseñanzas Medias (B.U.P. y C.O.U.) y Formación Profesional de la Comunidad Autónoma de Cantabria, dentro de las actividades del Seminario Permanente de Lengua Española, vinculado al Departamento de Filología de la Universidad de Cantabria, bajo la dirección del profesor Tomás Labrador. La falta de ayuda económica para la realización del trabajo de campo y análisis de los datos ha hecho que sólo se haya realizado una premuestra en ochos Centros de Enseñanzas Medias, lo que ha proporcionado una serie de datos sobre cada una de las cuestiones, que han permitido "constatar que en todos los cursos de BUP, en COU y en FP se confirman las mismas desviaciones escandalosas" de la norma estándar.

discriminar a los escolares según las variables sociológicas analizadas.

No debemos olvidar que los estudios de correlaciones realizados con cuestionarios de poca fiabilidad y dudosa validez no dan pruebas de la existencia de relaciones significativas, lo que no ocurre aquí [véase, cap. III y IV].

4.4.- Respuesta al cuestionario

Analizamos la respuesta al cuestionario con el fin de determinar la calidad de éste. Necesitamos conocer, antes de adentrarnos en el análisis e interpretación de los datos, si el cuestionario es adecuado para los escolares a los que se encuestó o si, por el contrario, encierra una dificultad tan grande que hace que los datos obtenidos apenas sean significativos y carezcan de valor alguno. Asimismo, si es capaz de discriminar entre los escolares que lo realizaron y de facilitarnos datos en función de lo que se mide.

La actitud de los escolares ante las estructuras lingüísticas, que el cuestionario les presenta, permite que se les pueda distribuir en tres secciones: a) los que sus respuestas se adecuan a la norma estándar, b) los que no lo hacen, c) los que no contestan a las cuestiones.

Para conocer cómo se distribuyen los escolares en cada una de los tres tipos de respuestas recurrimos a la estadística descriptiva, a los parámetros descriptivos del coeficiente de

asimetria[22] y del coeficiente momento de curtosis o coeficiente de aplanamiento,[23] porque además de proporcionarnos un valor para su interpretación, permite una representación gráfica que ayuda a comprender las respuestas, pues existe una relación entre la distribución del número de respuestas y su representación gráfica.[24]

---

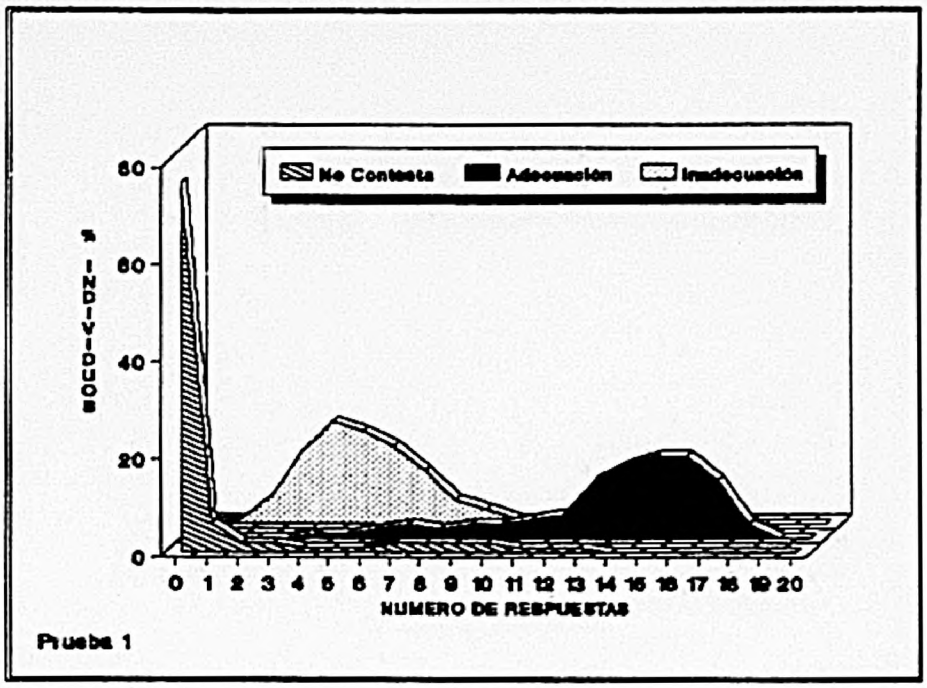
(22)Utilizamos como medida de asimetria el coeficiente de Bowley:

$$\text{Coeficiente } B_1 = \frac{m_3^2}{m_2^3} = \frac{\left[\frac{\Sigma (X_i - \bar{X})^3}{N}\right]^2}{\left[\frac{\Sigma (X_i - \bar{X})^2}{N}\right]^3}$$

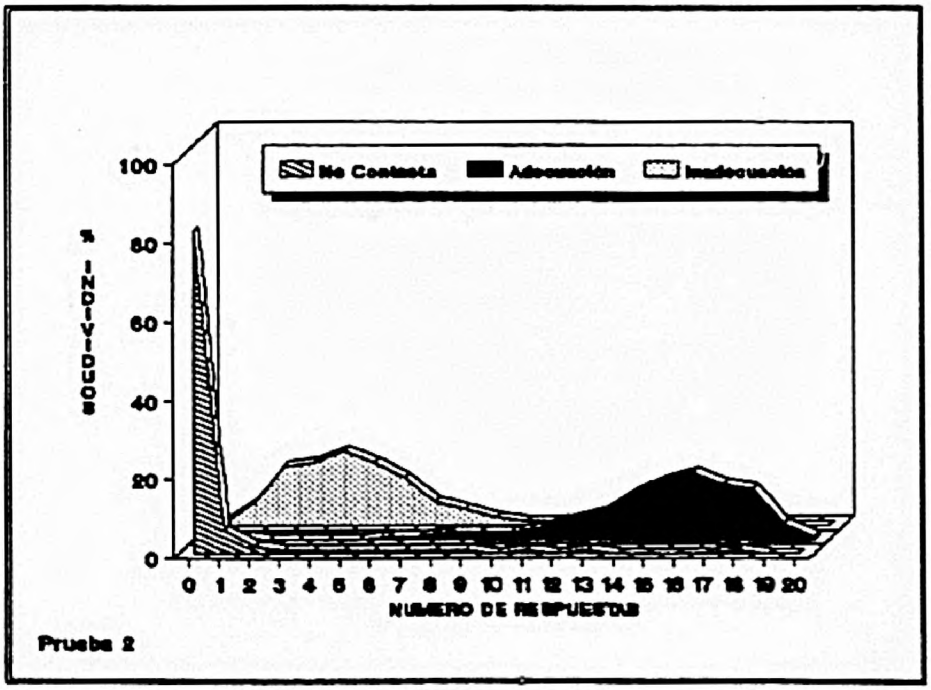
(23)La curtosis es el grado de aplanamiento de una distribución empírica y se mide a través del cuarto momento con respecto a la media expresada en forma adimensional.

$$\text{Curt} = \frac{m_4}{m_2^2} = \frac{\left[\frac{\Sigma (X_i - \bar{X})}{N}\right]^4}{\left[\frac{\Sigma (X_i - \bar{X})^2}{N}\right]^2}$$

(24)Los datos, parámetros y gráficos de todas y cada una de las pruebas aparecen recogidos en el apéndice tercero. Incluimos aqui, como ejemplo que facilite la lectura de las páginas siguientes, las representaciones gráficas de las dos primeras pruebas del cuestionario que recogen datos sobre la temporalidad verbal.



Prueba 1



Prueba 2

La distribución estadística del número de cuestiones respondidas por los escolares, según la adecuación, la inadecuación y la no contestación,[25] presentan unos coeficientes de asimetría y curtosis que muestran desviación respecto de la curva normal, y sus representaciones gráficas toman la forma de una curva en forma asimétrica con diferentes grados de aplanamiento.

Los coeficientes de asimetría en la adecuación indican, en la mayoría de las pruebas,[26] una distribución claramente asimétrica hacia la izquierda, ya que son valores negativos mayores que uno. Esto significa que la adecuación se sitúa principalmente en los valores altos del eje de abscisas por el que van descendiendo lentamente hacia valores más bajos. Es, por tanto, pequeña la proporción de escolares que responden adecuadamente a pocas preguntas.

Por el contrario, en la inadecuación toman, en casi las tres cuartas partes (62,5%) de las pruebas, valores positivos menores que uno, lo que expresa que la distribución es ligeramente asimétrica hacia la derecha.[27] Esto denota que la inadecuación se sitúa principalmente en los valores bajos del eje de abscisas por el que progresan lentamente hacia valores más altos. Son, pues, muy pocos los escolares que responden errónea-

---

(25) Identificamos la adecuación a la norma estándar con "A", la inadecuación a la misma con "I" y la no contestación con "NC".

(26) Hay que exceptuar las pruebas E1, E2 (Formas de mandato), F1 (Concordancia de Número), que tiene una distribución ligeramente asimétrica hacia la izquierda.

(27) Hay que exceptuar la mayoría de las pruebas de elección múltiple: A1 (Temporalidad Verbal), B1 (Irregularidad Verbal), C1 (Perífrasis Verbal), D1 (Correlación Temporal), G1 (Concordancia de Género), y la de elección por pares: H1 (Preposición), que tienen una distribución claramente asimétrica hacia la derecha.

mente a muchas preguntas.

La curtosis presenta, en la mayoría de las pruebas,[28] valores menores que tres, lo que produce que tanto en la adecuación a la norma estándar como en la inadecuación a la misma las distribuciones presentan distintos grados de achatamiento.

Esto significa que en "A" y en "I" existe gran amplitud, grandes diferencias entre el número de respuestas que dan unos escolares y otros. En consecuencia, no todos los escolares presentan un mismo nivel de respuesta al cuestionario, para unos encierra mayor dificultad que para otros. Tampoco es tan fácil que todos responden adecuadamente, ni tan difícil que todos lo hacen erróneamente.

Por el contrario, los coeficientes altos de asimetría y curtosis en el "NC" corresponden a una distribución muy asimétrica positiva y con alto grado de apuntamiento, lo que origina una distribución en forma de J, en donde las cuestiones lingüísticas que quedan sin contestar apenas muestran variación. No existen, pues, diferencias significativas entre el número de cuestiones que no son respondidas por los escolares.

La acumulación del número de cuestiones sin contestación en el extremo inferior del eje de abscisas denota que el cuestionario no presenta dificultades insalvables que motiven que el escolar deje sin respuesta las cuestiones.

---

(28) Debemos exceptuar las pruebas A2 (Temporalidad Verbal en los "A"), C1 (Perífrasis Verbal en los "E"), C2 (Perífrasis Verbal en los "A") y G2 (Concordancia de Género en los "A"), que tienen un aplanamiento un poco más alto y estrecho que el de una distribución normal.

Todas y cada una de las pruebas presentan, pues, una distribución estadística con asimetría y curtosis distintas de la normal, lo que implica la existencia de factores heterogéneos no definibles que se combinan obedeciendo a distribuciones estadísticas de tipo Kaypten. En este estudio pensamos que las razones por las que las distribuciones muestran asimetría y curtosis pueden ser: a) linguísticas, ya que se incluyen tanto casos gramaticales especiales como usos normales, b) escolares, por las propias características crónicas y socioculturales de los encuestados

En suma, las distribuciones del tipo, como las que aparecen en este estudio, se deben a una serie de factores diversos y difíciles de precisar, pero cuyas causas más posibles hay que buscarlas, como acabamos de indicar, en la variabilidad de usos linguísticos, en la heterogeneidad de los escolares y en la procedencia de los datos de muestras grandes. Asimismo existen, en nuestra opinión, otros factores causales o aleatorios difíciles de determinar como la naturaleza del escolar, el momento y lugar de realización de la encuesta, el encuestador, la naturaleza de la pregunta, la falta de tiempo, el cansancio etc., que, aunque se intentó en todo momento que no se produjeran, inciden en este tipo de distribuciones.

Por todo ello, creemos que podemos afirmar que este cuestionarió posee una serie de características, como la sensibilidad, la adecuación y la objetividad, que unidas a la fiabilidad y validez anteriormente mencionadas, determinan que los datos de este estudio posean una calidad que permite interpretaciones y conclusiones exactas y verdaderas.

5.- TRABAJO DE CAMPO

El trabajo de recogida de datos se realizó en dos períodos de tiempo diferentes:

1.- Encuesta Piloto:

Se encuestó de manera sistemática, en el mes de Abril de 1984, a 48 alumnas (seis por curso) de los cursos 3°- 8° de E.G.B. del Colegio Femenino Nuestra Señora de Begoña de Bilbao. Los cuestionarios cumplimentados, cuyos resultados no aparecen en este estudio, sirvieron para:

a) Observar las dificultades que la aplicación de la muestra conllevaba, tales como errores en la presentación de la prueba, la no comprensión de instrucciones, errores tipográficos, etc.

Advertimos que la presentación de la prueba en un solo cuestionario fatigaba, aburría y distraía a los escolares, que estaban más pendientes de qué iba a venir o de cuándo se iba a acabar que de la prueba en sí misma, por lo se dividió la prueba en dos cuestionarios.

b) Establecer el tiempo aproximado de duración de toda la prueba y de cada uno de los cuestionarios. Ello orienta al encuestador en la distribución de los cuestionarios y evita que los alumnos se pasen la jornada escolar con un solo cuestionario y que la hora de salida y del recreo les coincida con la realización de la prueba.

c) Comprobar la validez de las cuestiones, es decir, si eran capaces de discriminar entre los diferentes individuos de la característica que se quería medir.

Esto permitió la corrección de algunas cuestiones que por demasiado fáciles o muy difíciles apenas eran contestados o, por el contrario, lo eran por la mayoría. De ahí que algunas pruebas presenten una estructura diferente o tengan un número de cuestiones distinto al de las otras pruebas. Asimismo, nos sirvió para cambiar el orden de las cuestiones y de las pruebas.

Se eliminaron las palabras que a los alumnos les resultaban incomprensibles o eran cuestionadas por una minoría; se acortaron frases y se suprimieron cuestiones enteras.

d) Organizar la distribución de los escolares en el aula, de manera que trabajasen con independencia y tranquilidad. Señalar los útiles necesarios para el desarrollo de las pruebas, evitando así que se originasen interferencias una vez comenzada la realización de las mismas.

2.- Encuesta

La recogida de los datos, que sirven de base a este estudio, se realizó del 4 al 20 de Diciembre de 1984. Previamente se había organizado un equipo de campo, supervisado por mí y formado por cuatro personas, dos de ellas bilingües, a las que se entrenó en el manejo de los cuestionarios.

Con antelación a la realización del muestreo se concertó con el Centro Escolar el curso, día y hora de realización de la prueba. Se informó a los tutores y directores de los Centros Escolares de que no se trataba de un ejercicio escolar, ni de una prueba evaluadora y que la encuesta era totalmente anónima, tanto en lo que concernía al centro como al alumno.

Se respetó no sólo el horario escolar de entrada, salida y recreo, sino también el aula y mesa que utilizaban habitualmente. Se intentó crear una atmósfera de confianza y comodidad con la finalidad de mantener constante el factor emocional. El profesor se mantuvo ausente del aula.

5.1.- Puntos de muestreo

MUNICIPIO DE BARACALDO	
Colegio Público "JUÁN IGNACIO GOROSTIZA"	Colegio Público "LARREA"
Curso 6º 36 alumnos Fecha: 4-12-84	Curso 4º 36 alumnos Fecha: 4-12-84
Colegio "EL REGATO"	Colegio "SAN JUÁN BOSCO"
Curso 7º 42 alumnos Fecha: 4-12-84	Curso 4º 42 alumnos Fecha: 4-12-84
MUNICIPIO DE BASAURI	
Colegio Público "VELÁZQUEZ"	Colegio "BASAURI"
Curso 4º 36 alumnos Fecha: 5-12-84	Curso 8º 42 alumnos Fecha: 5-12-84
MUNICIPIO DE BERANGO	
Colegio Público "SANTO DOMINGO DE GUZMÁN"	
Curso 7º 36 alumnos Fecha: 5-12-84	
MUNICIPIO DE BILBAO	
Colegio Público "MÚGICA"	Colegio Público "FRANCISCO GOYA"
Curso 3º 36 alumnos Fecha: 7-12-84	Curso 6º 36 alumnos Fecha: 7-12-84
Colegio Público "GENERAL ZUMALACARREGUI"	Colegio Público "CERVANTES"
Curso 5º 36 alumnos Fecha: 7-12-84	Curso 8º 36 alumnos Fecha:17-12-84
Colegio Público "BIRJINETXE"	Colegio "INMACULADA "HIJAS DE JESÚS"
Curso 7º 36 alumnos Fecha: 11-12-84	Curso 4º 42 alumnos Fecha: 6-12-84
Colegio "LA SALLE"	Colegio "NUESTRA SEÑORA DE BEGOÑA"
Curso 3º 42 alumnos Fecha: 6-12-84	Curso 5º 42 alumnos Fecha: 6-12-84
Colegio "JESÚS MARÍA"	"KARMELO IKASTOLA"
Curso 6º 42 alumnos Fecha: 17-12-84	Curso 7º 10 alumnos Fecha:10-12-84

"KIRIKIÑO IKASTOLA"
Curso 4º 10 alumnos Fecha: 14-12-84

MUNICIPIO DE DERIO

Colegio Público "DERIO"
Curso 3º 36 alumnos Fecha: 11-12-84

MUNICIPIO DE ERANDIO

Colegio Público "IGNACIO ALDECOA"
Curso 7º 36 alumnos Fecha: 10-12-84

MUNICIPIO DE GALDAKAO

Colegio Público "APERRIBAI"
Curso 5º 36 alumnos Fecha: 5-12-84

"GALDAKAO IKASTOLA"
Curso 6º 10 alumnos Fecha: 14-12-84

MUNICIPIO DE GETXO

Colegio Público "SAN IGNACIO"
Curso 4º 36 alumnos Fecha: 11-12-84

Cooperativa "AZKORRI"
Curso 6º 42 alumnos Fecha: 4-12-84

Cooperativa "E. SAN NICOLAS" (IKASTOLA)
Curso 5º 10 alumnos Fecha: 14-12-84

MUNICIPIO DE LEIOA

Colegio Público "SAKONETAS"
Curso 6º 36 alumnos Fecha: 10-12-84

Colegio "ASKARTZA CLARET"
Curso 8º 42 alumnos Fecha: 6-12-84

MUNICIPIO DE LOIU

Colegio "PADRE ANDRÉS URDANETA"
Curso 7º 42 alumnos Fecha: 20-12-84

"LAURO IKASTOLA"
Curso 8º 10 alumnos Fecha: 13-12-84

MUNICIPIO DE ORTUELLA

Colegio Público "MARCELINO UGALDE"
Curso 5º 36 alumnos Fecha: 13-12-84

MUNICIPIO DE PORTUGALETE

Colegio Público "VIRGEN DE LA GUÍA"
Curso 8º 36 alumnos Fecha: 12-12-84

Colegio "NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN"
Curso 3º 42 alumnos Fecha: 12-12-84

MUNICIPIO DE SANTURTZI

Colegio Público "LOS CUETOS II"
Curso 8º 36 alumnos Fecha: 12-12-84

Colegio "SAN FRANCISCO JAVIER"
Curso 5º 42 alumnos Fecha: 12-12-84

MUNICIPIO DE SESTAO

Colegio Público "LA REDONDA"
Curso 3º 36 alumnos Fecha: 13-12-84

MUNICIPIO DE ZARATAMO

"ZARATAMO IKASTOLA"
Curso 3º 10 alumnos Fecha: 13-12-84

Municipio	PUBLICO			PRIVADO			IKASTOLA		
	Centros	Cursos	Escolares	Centros	Cursos	Escolares	Centros	Cursos	Escolares
BARAKALDO	2	6°,4°	72	2	7°,4°	84			
BASAURI	1	4°	36	1	8°	42			
BERANGO	1	7°	36						
BILBAO	5	8°7°6°5°3°	180	4	6°5°4°3°	168	2	7° 4°	20
DERIO	1	3°	36						
ERANDIO	1	7°	36						
GALDAKAO	1	5°	36				1	6°	10
GETXO	1	4°	36	1	6°	42	1	5°	10
LEIOA	1	6°	36	1	8°	42			
LOIU				1	7°	42	1	8°	10
ORTUELLA	1	5°	36						
PORTUGALETE	1	8°	36	1	3°	42			
SANTURTZI	1	8°	36	1	5°	42			
SESTAO	1	3°	36						
ZARATAMO							1	3°	10
	18	18	648	12	12	504	6	6	60

Distribución de la muestra por municipios, tipo de centro, curso y número de escolares.

6.- CODIFICACIÓN DE LOS DATOS

Se comprobaron los cuestionarios y se rechazaron aquellos que presentaban gran parte del cuestionario en blanco o una información ilegible. Esto motivó que se retiraran aleatoriamente cuestionarios válidos que aumentaban el tamaño de algunas variables. De esta manera, depurados todos los cuestionarios la muestra quedó reducida a 1.212 escolares.

Asimismo, se verificó, a pesar de que la habia cumplimentado el encuestador, la ficha técnica del escolar, de manera que no presentara casillas vacias ni que estas fueran contradictorias.

La información registrada en cada cuestionario se transcribió en un fichero de datos, para su análisis estadistico. No hubo necesidad de una codificación adicional de la información,

pues, el cuestionario presentaba la información representada numéricamente, lo que permitía su introducción directa en el computador.

Se introdujeron los ficheros de datos en el computador y se verificaron primero con un programa de verificación que buscaba y corregía los datos imposibles, inconsecuentes o improbables; y después por nosotros, tomando una muestra aleatoria de los cuestionarios. De esta manera, redujimos los errores de mecanización que se habían producido y determinamos la fiabilidad y consistencia globales de la información.

Antes del análisis estadístico de los datos, se obtuvo una información general del fichero de datos, con el objeto de detectar problemas imprevistos y de conocer el número de escolares que existen en cada una de las variables seleccionadas aleatoriamente. Ello posibilitó la eliminación o el agrupamiento de determinadas variables sociales por no contener o ser muy escasos los escolares de esas clases. Evitamos, así, que el análisis de los datos tuviese que ser corregido y repetido, con los enormes costes que esto supone.

7.-ANÁLISIS DE LOS DATOS

El análisis de los datos implica traducir las observaciones registradas en el estudio en símbolos numéricos, lo que conduce a su análisis estadístico y a la aplicación de modelos matemáticos representativos de teorías sustantivas facilitando su interpretación. En efecto, los símbolos numéricos al permitir la síntesis estructurada de los datos y su adecuado análisis hacen posible discriminaciones precisas en la comparación de las variables y en la determinación de la magnitud de sus relaciones y diferencias.

Un estudio, cuyo objeto es el lenguaje concebido como un hecho social, necesita recurrir a procedimientos metodológicos de las ciencias sociales, hasta no hace mucho reservados a las ciencias experimentales como la física, la química o la biología.(29)

En el momento actual, nos encontramos ante una mayor utilización de las técnicas estadísticas, debido al progreso de la informática, lo que ha dado origen a un prodigioso desarrollo de trabajos prácticos en linguistica. Y como señala F. Rodriguez Adrados (1988:54-55)

> "el uso del ordenador lo que hace, ante todo, es perfeccionar nuestras posibilidades de reunir inventarios de datos más completos y accesibles que los actuales; de obtener una base más sólida para la estadística lingüística, y de obtener, igualmente, una serie de aplicaciones prácticas. En los tres casos, continúa métodos de trabajo lingüístico ya conocidos, pero los lleva más allá. [...] Puede decirse que en la Estadística lingüística está el primer modelo de lo que puede hacerse con un ordenador en Lingüística.

Ya hace más de veinticinco años, cuando la informática apenas habia comenzado a dar sus primeros pasos, se hacian las siguientes recomendaciones:

> "Que en los institutos que organice el Programa Interamericano de Lingüística y Enseñanza de Idiomas, se tome en cuenta la necesidad de dar a la profesión lingüística en la América Latina una preparación adecuada para el tratamiento de los datos lingüísticos por medio de equipos automáticos, así como de presentar a determinados computólogos los conceptos básico de la lingüística".(30)

---

(29)La concepción de la estadística como un método general de investigación aplicable a cualquier ciencia de observación se debe a Quetelet,"Anthropométrie", 1871. Gauss y Galton desarrollaron y perfeccionaron diversos procedimientos estadísticos en conexión con sus estudios sobre la herencia y la biometria. Fue, no obstante, K. Pearson, quien contribuyó de manera decisiva a la configuración de la teoria estadística a través de sus múltiples estudios, que aparecieron recogidos en "Mathematical contributions to the Theory of Evaluation", 1896 a 1916.

(30)GRIMES, J.E., GARVIN, P.L. y LASTRA, Y., 1964, "Recomendaciones del subcomité de lingüística computacional", en El Simposio de Bloomington, Actas, informes y comunicaciones, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1967, pág. 277.

Nosotros utilizamos el computador y la estadística como recursos técnicos, como herramientas que ensanchan el ámbito de la ciencia lingüística, hasta ahora casi únicamente teórica. No se puede hablar de una nueva disciplina, la lingüística estadística, sino más bien de métodos estadísticos en lingüística, aunque algunos autores como H. López Morales (1983:210) hablen de ella pero reconozcan "el hecho de que continúen efectuándose tareas estadísticas en lingüística ha dado pie a que se mantenga la duda con respecto a la existencia de tal disciplina". Y Muller, aunque titule su obra "Estadística lingüística", trata de metodos estadísticos aplicados a la lingüística.

No debemos olvidar que este estudio pertenece a la sociolinguística o sociodialectología, como la denomina Rona, y que "sin duda alguna la corriente principal hoy en día en la investigación dialectológica es a base de cuantificar los resultados".(31) Es inevitable, pues, en un estudio de estas características la presencia de símbolos numéricos, conceptos matemáticos e informáticos, a los que los lingüistas no estábamos muy acostumbrados.

El análisis de los datos que realizamos consta de dos fases: a) decisión sobre el nivel de análisis de los datos, b) selección del método estadístico.

---

(31) TERRELL, T.D., 1983, "Dialectología", en LOPEZ MORALES, H. (Coord.), Introducción a la lingüística actual, Madrid, Playor, pág. 139.

7.1.- Nivel de análisis de los datos

Para analizar estadísticamente los datos de la encuesta necesitamos un conjunto de procedimientos que describan las características de éstos.

Nos planteamos una serie de problemas estadísticos de diversa complejidad, que necesitan técnicas de análisis también diferentes. El primer problema estadístico es el de conocer las características esenciales de ese conjunto de datos muestrales; el segundo, el de saber qué dicen esas estadísticas muestrales acerca de las características de la población; el tercero, el de explorar las relaciones existentes o subyacentes a la estructura de dos o más variables.

Para intentar resolverlos, describimos las características de toda la muestra y los valores de cada una de las variables, para lo que utilizamos la distribución de frecuencias.(32) (véase, apéndice cuarto).

Condensados los datos de la muestra en varias tablas de frecuencias, que representan la distribución empírica de la misma, obtenemos una gran información, pero difícilmente podemos descubrir el comportamiento global, debido a la gran cantidad de datos, a la dispersión de los mismos y a que parte de esa información es redundante.

Además, cada día es menor el número de estudios de lingüística que se basan únicamente en las frecuencias, bien

---

(32)La distribución de frecuencias permite resumir grandes conjuntos de datos, que se presentan agrupados y ordenados en tablas de contingencia o tablas cruzadas, cuyas filas representan las categorías de cada una de las variables y las columnas la adecuación o no a la norma estándar, así como las no contestaciones.

expresadas de forma absoluta o relativa, como indica Ch. Muller (1973:111):

> " Las frecuencias observadas son sólo el reflejo, siempre imperfecto, inconstante y aleatorio, de una realidad constante (en los límites a definir) que se hace de probabilidades. El que no observa y no interpreta más que las frecuencias ve sólo apariencias, como los prisioneros que, encadenados en la caverna mítica, sólo ven las sombras de los objetos y de los seres. El cálculo estadístico y el conocimiento de leyes estadísticas comunes a los fenómenos más diversos son medios de alcanzar una realidad más sólida y más simple".

Para comprobar si los valores obtenidos en este estudio pueden proporcionar alguna información que sea de interés, utilizamos las diferentes formas que puede tomar la distribución de frecuencias de las variables (véase, II,4.4). Sin embargo, la información continúa siendo amplia, general y redundante.

Si queremos tener una imagen más matizada de la realidad y aprovechar toda la información que el fichero de datos contiene, necesitamos seleccionar el método estadístico que, apoyado en el uso de computador, describa, clasifique y clarifique estos datos, esto es, que simplifique la complejidad del estudio con una pérdida mínima de información.

7.2.- Selección del método estadístico

Para seleccionar el método adecuado, el que más interesa al estudio, es preciso comprender la relación que existe entre las características de los datos y los modelos matemáticos utilizables y después ajustar los datos al modelo.

Elegimos el Análisis Multivariante, que consiste en identificar y describir las relaciones de dependencia que se establecen entre más de dos conjuntos de datos observados en una misma población. Es un instrumento muy útil de observación, ya que suministra representaciones sintéticas de las relaciones

entre variables y modalidades de respuesta,[33] lo que permite descubrir la estructura, ocasionalmente complicada, de la tabla de datos, y traducirla por otra estructura más sencilla y que la resume mejor.

Se pueden dividir las técnicas de Análisis Multivariante en dos grandes familias, que son más complementarias que concurrentes, y que utilizamos conjuntamente sobre el mismo conjunto de datos.

a) Análisis Factorial

Los principios del análisis factorial hay que buscarlos en 1869, en el libro Genio Hereditario, de Galton, quien afirma que, por analogía con otras características físicas la inteligencia debería tener un valor medio constante para el conjunto de habitantes en Gran Bretaña, y las desviaciones con respecto a este valor promedio debían regirse según la ley Normal. Posteriormente esta idea fue considerablemente más elaborada por Pearson (1901). Basándose en estas ideas, Spearman (1904) propone el primer modelo de Análisis Factorial, conocido con el nombre de "modelo de los dos factores". Y en 1933, Hotteling propone un algoritmo para hallar dichos ejes, lo cual supuso un gran avance en la diagonalización de matrices simétricas.[34]

---

(33)Se entiende por modalidad cada uno de los valores o categorías que puede tomar una variable.

(34)BATISTA FOGUET, J.M., 1984, "Componentes principales y análisis factorial (exploratorio y confirmatorio), en SANCHEZ CARRION, J.J., Introducción a las técnicas de análisis multivariable aplicadas a las ciencias sociales, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, pág. 48.

Dado un conjunto de p características medibles sobre N individuos, el objetivo del Análisis Factorial es la obtención e interpretación de un conjunto más reducido (m) de factores latentes (no observables) que expliquen la covariación existente entre dichas p variables originales.

El modelo supone que toda variable (x_1) se compone de dos partes: una común con otras variables originales (C_1), que puede ser expresada por ello en términos de factores comunes; y otra única (U_1), que incluye tanto lo específico propio de la variable como el llamado "error de medida"

El análisis factorial permite describir las relaciones que existen entre varios conjuntos de datos y estimar el número mínimo de factores distintos que son necesarios para obtener la información contenida en una matriz de correlaciones. Este método no contesta directamente a la cuestión de la naturaleza de las relaciones que hay entre las variables, sino que trata de analizar la estructura subyacente de las relaciones, para determinar cuántas y cuáles son las variables que la explican.

Utiliza cálculos de ajuste basados esencialmente en el álgebra lineal. Se posicionan las modalidades, cada una en relación con las otras, y se obtienen mapas que estructuran, a la vez, todas las posiciones relativas del conjunto de filas y columnas de la tabla que se quiere describir. Esta estructuración es referenciada por medio de los llamados ejes factoriales.

La parte del análisis factorial elegido es la del Análisis de Correspondencias Múltiples, ya que tratamos de describir un fichero de variables nominales, en donde las cuestiones linguísticas están precodificadas de forma disyuntiva completa -las

diversas modalidades de respuesta se excluyen mutuamente y una modalidad es obligatoriamente escogida-.[35]

Aunque los trabajos de Hirsfeld (1936), R. Fisher(1940), L. Guttman (1941) y C. Burt (1950)[36] sobre tablas de contingencia pueden considerarse como precursores, el Análisis de Correspondencias es una técnica relativamente reciente, cuyo término fue propuesto, por vez primera, por J.P. Benzecri (1962). El desarrollo de esta técnica, que pone el énfasis en los aspectos algebraicos y geométricos más que en la aplicación inferencial estadística planteada por R. Fisher, se debe a la escuela estadística francesa.[37]

El método de Análisis de Correspondencias Múltiples presentado aquí es una simple extensión del dominio de aplicación del análisis binario.

Su utilización responde a la necesidad de profundizar en las relaciones de dependencia que se establecen entre varias variables categóricas de una misma población, incidiendo sobre todo en explicar cómo los distintos valores de varias variables se relacionan unos con otros.

---

(35)Desechamos otras partes del análisis factorial, como el Análisis de Componentes Principales por utilizarse cuando se trata de describir una tabla de valores numéricos continuos del tipo Individuos & Variables Nominales; o el Análisis de Correspondencias por ser el indicado para el análisis de tablas de contingencia.

(36)BENZECRI, J.P. y col., 1982, Histoire et préhistoire de l'analyse des données, Paris, Dunod.

(37)BENZECRI, J.P. et coll., 1980-1981, Pratique de l'analyse des données, vol. I: La taxonomie; vol. II: L'Analyse des correspondances: vol. III: Linguistique et lexicologie, Paris, Dunod. LEBART, L., MORINEAU, A. y FENELON, J.P., 1979, Traitement des données statistiques, Paris, Dunod, trad. Tratamiento estadístico de datos, Barcelona, Marcombo, 1985. LEBART, L., MORINEAU, A. y TABARD, N., 1982, Tecniques de la description statisque: Méthodes et logiciels pour l'Analyse des grandes tableaux, Paris, Dunod.

Los resultados obtenidos mediante esta técnica se observan en las tablas de datos y en los planos de proyección de las variables [véase, apéndice quinto], los cuales permiten la realización de un análisis descriptivo exploratorio.

Ahora bien, puesto que son consideraciones que se hacen para llegar a resultados de carácter geométrico y están dentro de las técnicas descriptivas de la estadística, no se podrán extender, en principio, ninguna de las conclusiones que obtengamos más allá de los encuestados. El tipo de resultados a los que lleguemos tiene, por tanto, un carácter meramente descriptivo de estos escolares.

b) Técnicas de Clasificación Automática

Son más recientes, se conocen con el término anglosajón "Cluster Analysis" y utilizan cálculos algorítmicos con la finalidad de explorar una matriz de datos X (N x p) que incluya información con respecto a p características medidas sobre N individuos. Todos estos métodos tienen como objetivo común clasificar o diseccionar un conjunto de N individuos en subgrupos que difieren entre sí y que están formados, cada uno de ellos, por individuos homogéneos. Son sus medidas en las p características las que determinan las diferencias entre individuos. A diferencia de otras técnicas de clasificación, como el análisis discriminante, que asigna individuos a grupos previamente establecidos, aquí se trata de identificar estos grupos en primer lugar, para después agruparlos y ordenarlos jerárquicamente.

Se verifica, de esta manera, si existen agrupaciones que no se habían tenido en cuenta en el procedimiento anterior, cuyos resultados se observan en las tablas de datos y en los planos de proyección de las clases [véase, apéndice sexto].

7.3.- Programa de Análisis Multivariante

Para el análisis multivariante de Correspondencia Múltiples y de Clasificación Automática, utilizamos, en el Centro de Cálculo de la UPV/EHU, el sistema SPAD para macroordenadores ("mainframe").[38] El SPAD descompone el análisis en etapas, cada una de las cuales es llamada por una palabra clave:. LISTP, DONNE, LILE, MULT, GRAPH, SEMIS, TAMIS y GRAFK, que se determina por algunos parámetros; y la comunicación de los resultados entre etapa se efectúa automáticamente por medio de ficheros que pueden ser conservados para usos posteriores.

7.3.1.- Análisis de Correspondencias Múltiples

1.- Etapa LISTP

Efectúa un listado del conjunto de las tarjetas de parámetros. Se obtiene el listado de los parámetros de órdenes

2.- Etapa DONNE

Esta etapa lee el fichero inicial, que cuenta con 34 variables (20 activas y 14 ilustrativas) y 1212 individuos (número de lineas de la tabla de datos), y crea un fichero archivo utilizable en entrada por la etapa siguiente.

---

(38)Además del paquete estadístico SPAD (Système portable pour l'analyse des données), existen otros paquetes como BMD (BioMeDical Computer Programs), SAS (Statistical Analysis System), y SPSS (Statistical Package for Social Sciences) que permiten este tipo de análisis

3.- Etapa LILEX

Muestra la información útil sobre los ficheros archivos y permite escoger los elementos activos e ilustrativos de análisis posteriores. Consideramos variables activas las que permiten describir los usos lingüísticos de los escolares, y establecemos como ilustrativas -sin intervenir en el cálculo de los ejes y situadas posteriormente como "baricentros"[39] de los individuos que caracterizan- las variables sociales que se desean relacionar con las variables lingüísticas, pero no entre ellas.

4.- Etapa MULTC

Realiza los cálculos, efectúa las ediciones para el análisis, y proporciona, para la interpretación de los resultados, el histograma de los valores propios o autovalores, que permite explicar la parte de inercia -de varianza-, expresada en porcentaje, con que contribuye cada factor a la inercia total. Esto es, permite establecer la importancia relativa de cada eje factorial y, por tanto, la de los planos que formemos combinando estos ejes.

Sin embargo, estos valores propios no tienen gran significación aquí,[40] sólo son útiles en el caso de un Análisis de Correspondencias, pues en el Análisis de Correspondencias

---

(39)El baricentro es una media ponderada entre todos los valores de esa modalidad.

(40)La parte de la inercia explicada por un eje es:

$$PHE_k = \frac{I_k}{H(I,0)} = \frac{I_k}{p-M} < \frac{M}{p-M}$$

que es función del número de carácteres y del total de modalidades consideradas, y no tiene gran significación. (Judez, 1989:113)

Múltiples "la codificación disyuntiva completa tiene la propiedad de volver los porcentajes de inercia excepcionalmente bajos" (Lebart y otros, 1979:354). Con el fin de esclarecer la importancia de cada uno, los expresamos en todos los planos encima de cada factor.

El programa calcula y salvaguarda seis ejes factoriales,[41] aquí nos fijamos, para describir las asociaciones entre las diferentes variables, en las representaciones gráficas que se obtienen de considerar los dos primeros ejes factoriales -el primero es siempre el dominante- por ser los que más contribuyen a la inercia total. Los demás ejes contribuyen con valores muy pequeños, lo que hace muy difícil establecer el factor que lo explique.

Para poder interpretar los ejes determinados en un análisis de correspondencias múltiples, el programa calcula dos series de valores para cada factor y para cada uno de los elementos puestos en correspondencia:

a) Contribución absoluta: expresa la parte de la inercia -varianza- explicada por el eje de orden K que es atribuible al punto de observación i.

Permite conocer el nivel de participación de cada elemento fila o columna en la construcción o definición del eje factorial, lógicamente la $CA_K(i) = 1$.

---

(41)Un eje o factor es una función matemática que permite asignar un valor real a todos los elementos.

Los puntos de la variable j con una fuerte contribución absoluta al eje k serán los puntos responsables de la aparición de dicho eje factorial.

b) Contribución relativa: determina la proximidad del punto al eje mediante el cuadrado del coseno del ángulo que forman el punto respecto al eje; esta medida puede ser interpretada geométricamente como el cuadrado del coeficiente de correlación del elemento y el eje que se considere, es decir, la influencia del eje en la explicación de la distancia del punto al origen.[42] En esta se cumple: $CR_k(i) = 1$.

Esta contribución es, pues, un indicador de la calidad de la representación y puede interpretarse como un coeficiente de correlación.

Mientras que las contribuciones absolutas permiten saber la importancia que tiene cada punto en la definición de un eje, las contribuciones relativas muestran la calidad de la representación de un punto sobre un eje.

Acudimos a la edición de estos valores [véase, apéndice quinto], para conocer el papel que desempeña cada una las variables activas -cuestiones linguísticas- en la determinación de los ejes factoriales y, de esta manera, poder definirlos.

Además, consideramos los Valores Test, -medidas de contraste- que permiten comparar las significaciones respectivas de las modalidades ilustrativas -variables sociales-. Se consideran

---

(42)El origen es el centro de gravedad tanto de los puntos filas como el de los puntos columna.

sólo significativos los Valores Test > 2, por lo que las modalidades con valores menores que este no necesitan interpretación.

5.- Etapa GRAPH

Permite obtener, en el plano, las posiciones respectivas del conjunto de las modalidades en cada uno de los ejes factoriales. Se posicionan simultáneamente las modalidades, cada una en relación con otras, y se obtiene, de esta manera, planos de alto poder descriptivo.

Todos los individuos que responden a cada una de las modalidades están expresados en un solo punto, que es el baricentro de todos ellos.

Asimismo, se puede obtener en esta etapa las posiciones de los 1.212 individuos de la muestra en el plano en los dos primeros ejes factoriales. Cada individuo aparece en el plano designado con el número de identificación de su cuestionario. Esto permite poder identificar la posición de cada individuo en la prueba y su relación con los demás. En muestras grandes como la nuestra es frecuente la aparición de gran cantidad de puntos dobles, que dificultan la visión global de la prueba y la localización inmediata de los individuos. Por ello y porque el objeto de análisis son cuestiones linguísticas y no individuos, desechamos este tipo de planos.

Sólo consideramos las representaciones gráficas que se obtienen de examinar los dos primeros ejes factoriales por ser los que más contribuyen a la inercia total. Una vez obtenido el espacio que los ejes factoriales retenidos determinan, la interpretación puede enriquecerse posicionando, en este mismo plano, las variables ilustrativas. Sin embargo, preferimos trabajar sobre dos planos separados: el uno para las modalidades ac-

tivas[43] -lingüísticas- y el otro para las modalidades ilustrativas -sociales-, por razones de claridad expositiva.

7.3.2.- Clasificación Automática

Para contrastación y enriquecimiento de la interpretación del análisis factorial precedente, se ha realizado una clasificación jerarquizada ascendente de grupos estables de sujetos, con descripción de las características más relevantes de los grupos homogéneos de sujetos.

1.- Etapa SEMIS

Una primera etapa consiste en obtener una partición de N objetos en un número K de clases homogéneas, ese número K es muy superior al número de clases reales en la población observada. En una segunda etapa se efectúa una clasificación jerárquica ascendente, donde los elementos terminales del árbol son precisamente las clases de la partición. La etapa final consiste en efectuar una inspección visual del árbol para cortarlo al nivel que sea más apropiado. El corte del dendograma definirá la partición final de los individuos. La elección del nivel de este corte y del número de clases de la partición se hace a la vista del árbol. Es necesario cortar encima de las agregaciones bajas, que reúnen los elementos más próximos, y por debajo de las agregaciones altas, que no hacen más que reunir en un solo conjunto las diversas clases de población observada. Uno obtiene así una

---

(43)En el plano de proyección de las variables activas aparecen las cuestiones lingüísticas identificadas con "A" y "E" y con el número de orden con que aparecen en el cuestionario. Las no contestaciones, que presentaban valores muy pequeños, se han considerado como "E" con el fin de que no distorsionen las representaciones gráficas.

partición definitiva de los N escolares en K_o ($K_o < K < N$) que pasan a describirse.

La salida listada determina los 10 individuos fuentes extraídos al azar para cada una de las dos particiones de base, proporciona una descripción de los nudos de la jerarquía, una descripción de las clases y un dendograma.

2.- Etapa TAMIS

Esta etapa permite ilustrar e interpretar una clasificación de elementos, independientemente que las clases provengan de un algoritmo de clasificación o que las clases sean las modalidades de una variable nominal del fichero de los datos. Se pueden obtener sucesivamente las descripciones de varias particiones -hasta cinco diferentes-, aunque, aquí solo solicitamos la descripción de la partición elegida en la etapa anterior.

Se edita una descripción de cada una de las clases solicitadas a partir de las 30 modalidades más características, aunque ciertas clases puedan tener menos de 30 modalidades características, lo que sucede cuando alguna de estas modalidades tiene un efectivo inferior a 10.

Cada clase está descrita mediante la especificación de las modalidades que posee y por siete columnas de valores numéricos que aparecen a su derecha:

a) Los individuos del total de la prueba que han elegido esa modalidad, expresados en frecuencias absolutas y relativas.

b) Los individuos que componen la clase, expresados de la misma manera que los anteriores, y referidos no sólo a la clase, sino también a la modalidad.

c) El "criterio" es aproximadamente una variable normal tipificada, N (0, 1), centrada reducida que mide la distancia en el porcentaje de la modalidad de la clase y su porcentaje en la población total, teniendo en cuenta los efectivos de la modalidad y de la clase. Este valor sirve para ordenar las modalidades por orden de poder descriptivo de la clase.

d) La "probabilidad" es la probabilidad de que el valor del coeficiente anterior se rebase en la hipótesis de una modalidad que procede de una muestra aleatoria sin reemplazamiento de una población finita. De manera práctica, no se debe interpretar la presencia de una modalidad, cuyo "criterio" sea inferior a 2 ó la "probabilidad" sea superior a 0,025. Ambos valores se han respetado en las descripciones de las clases.

3.- Etapa GRAFK

Suministra dos tipos de representaciones gráficas:

a) Una proyección de los centros de las clases sobre los primeros planos factoriales. En este estudio hemos elegido los dos primeros ejes factoriales.

b) Una proyección de la totalidad de los individuos, identificados mediante el número de su clase de pertenencia. Esta proyección ha sido desechada, como ya hemos señalado anteriormente.

8.- PRESENTACION DE LAS RESPUESTAS

Los datos, el conjunto de valores asignados a la variable de respuesta para cada elemento perteneciente a la muestra, se presentan agrupados y ordenados en diferentes tablas de datos

o tablas de contingencia. Estas colecciones de datos, que ocupan las distintas células o casillas de la tabla, se expresan en frecuencias absolutas y relativas.

Ello permite leer los datos con una perspectiva longitudinal, en relación con las otras cuestiones, o con una perspectiva transversal, en relación con las demás variables.

Asimismo, se presentan aspectos de los datos de una forma visual, de manera que son fácilmente comprendidos. Para ello se construyen, a partir de los datos de la tabla, distintos tipos de gráficos (circulares o tartas, de barras, lineales e histogramas). Estos, lo mismo que las tablas, preceden al texto al que se refieren, precisamente con el fin de hacerlo más comprensible.

Por razones de claridad expositiva, se reproducen al tiempo tablas y gráficos sobre los datos observados; lejos de ser una información redundante sin valor alguno, facilita la captación del conjunto de datos con una simple observación y posibilita la lectura detallada de los mismos.

CAPÍTULO TERCERO

"VARIABLES LINGÜÍSTICAS"

Los hechos lingüísticos que estudiamos en este trabajo se determinaron y ordenaron en diferentes pruebas que constituyen el cuestionario (veáse, II.4.). En este capítulo se analizan e interpretan las respuestas de los escolares, desde una perspectiva exclusivamente lingüística. Sin olvidar, como ya hemos expresado anteriormente, que inciden también, en los usos lingüísticos manifestados por los escolares en sus respuestas al cuestionario, otros factores de naturaleza muy diversa: socioculturales, psicolingüísticos, cognitivos y otros. Pero al análisis e interpretación de los factores socioculturales dedicamos el capítulo siguiente.

En el análisis e interpretación de las respuestas seguimos el orden y clasificación del cuestionario:

1.- Temporalidad Verbal (A.1 y A.2).
2.- Irregularidad Verbal (B.1.y B.2).
3.- Perífrasis Verbal (C.1. y C.2).
4.- Correlación Temporal (D.1 y D.2).
5.- Formas de Mandato (E.1. y E.2).
6.- Concordancia de Número (F.1. y F.2).
7.- Concordancia de Género (G.1. y G.2).
8.- Preposición (H.1. y H.2).

Cada uno de estos aspectos morfosintácticos del español ocupa un apartado independiente, en el que, después de una serie de consideraciones generales sobre los mismos, se analizan e interpretan en cada una de las pruebas:

a) La distribución de las respuestas, con el objeto de saber el nivel de adecuación a la norma estándar del español de los escolares.

b) Cada una de las variables lingüísticas, con el fin de conocer cómo utilizan determinados aspectos morfosintácticos del

español y comprobar la adecuación o no de los diversos usos linguísticos escolares a la norma estándar del español. Para ello se agrupan las variables con criterios linguísticos diversos que se establecen según las características propias del fenómeno morfosintáctico que se estudia

c) El conjunto de las variables linguísticas, con el objeto de verificar las relaciones que las modalidades de respuesta de las diversas variables linguísticas mantienen entre sí (hipótesis segunda).

Para el análisis e interpretación de los dos primeros apartados es sólo necesario el análisis de las tablas de frecuencias, en las que aparecen recogidas y ordenadas las respuestas al cuestionario; en el tercer apartado, en cambio, es necesario utilizar el Análisis Factorial de Correspondencias Múltiples, que posiciona las modalidades descriptas unas en relación con otras, lo que permite clarificar toda la información que los escolares han proporcionado sobre las diferentes variables linguísticas.

De esta técnica de Análisis Multivariante usamos el histograma de los valores propios, las representaciones gráficas y las tablas de datos de las variables linguísticas.(1)

El histograma de los valores propios(2) registra, en los dos primeros ejes factoriales, los porcentajes más altos de

---

(1)Los planos completos de todas las pruebas aparecen, con el fin facilitar su lectura, en el lugar en que se analiza la información que contienen. En cambio, las tablas de datos de todas las pruebas se hallan en el apéndice quinto.

(2)El histograma de los valores propios expresa en porcentaje la parte de inercia -varianza- con que contribuye cada factor a la inercia total, y es como hemos indicado, un valor meramente orientativo. El valor propio de cada factor aparece en todas y cada una de las representaciones gráficas encima de cada eje factorial.

inercia y evidencia que el dominante es el primer factor. Este es el que mayor poder explicativo contiene y el que mejor esclarece las asociaciones entre las diferentes variables. Por ello, este estudio centra el análisis e interpretación de las respuestas en este factor y dedica un breve análisis al segundo factor.

Los planos permiten observar simultáneamente las posiciones respectivas del conjunto de las modalidades de respuesta[3] en cada uno de los dos ejes factoriales, sus distancias al origen[4] y las relaciones que mantienen entre sí.

La visualización de los planos proporciona una idea clara y precisa de los índices de respuesta[5] y permite conocer rápidamente la homogeneidad o heterogeneidad de las respuestas.[6].

Las tablas proporcionan las coordenadas, las contribuciones absolutas y las contribuciones relativas de las dos modalidades de cada variable en los dos ejes factoriales

---

(3)Cada modalidad está representada por un punto, que es el baricentro de todos los valores de esa modalidad. Y se identifica con el Acierto (A) o Error (E) a la respuesta, y con el número de orden de la cuestión lingüística en el cuestionario.

(4)La distancia al origen se interpreta como desviación con respecto al individuo medio .

(5)La relación entre los dos puntos de una misma variable lingüística se indica mediante una línea recta que pasa por el centro de gravedad u origen (Linealidad de la regresión).
La distancia al origen de los dos puntos de una modalidad (Acierto/Error) es inversamente proporcional al número de individuos que responden a cada una de las dos preguntas. Aquellas con muy altos índices de acierto y bajos de error sitúan sus puntos aciertos (A) muy cerca del origen y los puntos error (E) muy lejos, y viceversa. Los puntos equidistantes a uno y otro lado del origen indican que los índices de respuestas acertadas y erróneas son muy semejantes.

(6)El agrupamiento o separación a uno y otro lado del origen de las diversas modalidades indica la homogeneidad o heterogeneidad de los índices de respuesta. Las nubes verticales indican las modalidades que están relacionadas en el primer factor, mientras las nubes horizontales lo hacen con respecto al segundo factor.

considerados. Estas contribuciones son necesarias para la interpretación correcta de las representaciones gráficas, pues no sólo se requiere la posición y proximidad de las modalidades en el plano definido por los dos factores principales, sino que es preciso conocer, también, el papel que desempeña cada modalidad en la determinación de los ejes factoriales[7].

La información visual que suministran los planos y la no visual que proporcionan las tablas permiten definir el eje horizontal y el vertical de los distintos planos de proyección de las variables linguisticas.

Cada plano de este estudio está definido fundamentalmente por la oposición entre la inadecuación a la norma estándar y la adecuación a la misma; definición de carácter general, que destaca necesariamente y explica el primer factor o eje horizontal que es el más importante.[8] En cambio, el segundo factor o eje vertical está definido por oposiciones que varían de unas pruebas a otras.[9]

---

(7)Las contribuciones absolutas permiten saber la importancia que tiene cada modalidad en la definición de un eje, mientras las contribuciones relativas muestran la calidad de la representación de una modalidad sobre un eje.

(8)En el plano, la mayoría de las respuestas adecuadas a la norma estándar toman valores de signo negativo en las coordenadas del primer eje factorial y se sitúan a la izquierda del origen o centro de gravedad. Por el contrario, las inadecuadas toman valores de signo contrario y se colocan a la derecha del origen. Tal disposición traduce el hecho de que la mayor parte de las modalidades de cada unas las variables lingüísticas adecuadas a la norma estándar están correlacionadas entre ellas y lo mismo ocurre con las que no se adecuan.
Para evitar equivocos aparece su definición, en todas y cada una de las representaciones gráficas, encima del factor.

(9)Algunas modalidades adecuadas a la norma estándar toman valores de signo positivo en las coordenadas del segundo eje factorial y se sitúan en la parte superior del plano; mientras que otras, asimismo adecuadas, toman valores de signo contrario y se sitúan en la parte inferior del plano. Por el contrario, debido a que la tabla de Burt sobre la que se realiza el análisis factorial es simétrica, las modalidades inadecuadas se sitúan a la derecha del origen, colocadas en sentido inverso.

Asimismo, recurrimos a las agrupaciones de los escolares en clases que nos proporcionan las Técnicas de Clasificación Automática,[10] pero sólo para contrastar y enriquecer la interpretación del análisis factorial anterior, ya que, en la mayoría de las ocasiones, la información que proporciona una y otra técnica es la misma.

---

origen, colocadas en sentido inverso.
La visualización de la mitad izquierda o derecha del plano es suficiente para poder explicar este factor, pues las dos mitades proporcionan la misma información en un caso relacionada con la adecuación y en el otro con la inadecuación; esto es, con el primer factor. Nosotros, por brevedad y claridad expositiva, nos referiremos, en todas las pruebas, únicamente a la parte superior e inferior derecha; de ahí que los comentarios hagan referencia a la inadecuación y que las nubes horizontales, que indican las modalidades que están relacionadas en el segundo factor, sólo aparezcan en este lado del plano y no en el otro, como ocurre en el primer factor.

(10) En el apéndice sexto aparecen las tablas y planos que nos facilitan las Técnicas de Clasificación Automática, las cuales permiten comprobar si las agrupaciones que hemos realizado en el análisis factorial de correspondencias múltiples existen en la realidad, pues las clases se constituyen por sí mismas. Las tablas describen las clases, mediante las modalidades que posee y por siete columnas de valores numéricos que aparecen a su derecha, que son las que nos permiten conocer cómo se agrupan las modalidades. Los planos completan esta información, ya que indican cómo se definen estas por su posición sobre los ejes.

1.- TEMPORALIDAD VERBAL

TEMPORALIDAD VERBAL

		ITEMES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
INDICATIVO	TIEMPOS SIMPLES	PRESENTE 1º	Es			Hay											Pide					
		PRESENTE 2º	Vamos					Eres	Vamos			Pide									Es	
		PRETERITO IMPERFECTO 1º			Hacía					Andabas												Leíais
		PRETERITO IMPERFECTO 2º					Salíamos															
		PRETERITO PERFECTO SIMPLE 1º													Tuvo					Hicimos	Escribieron	
		PRETERITO PERFECTO SIMPLE 2º								Anduviste	Despertó					Hubo						
		FUTURO 1º		Habrá			Saldremos												Llloverá			
		FUTURO 2º		Jugará	Saldrá								Comerás	Correremos				Hará				Andará
		CONDICIONAL 1º							Jugaríamos							Correría						
		CONDICIONAL 2º																				
	COMPUESTOS	PRETERITO PERFECTO 1º							Hemos ido	Has andado	Hemos comido											
		PRETERITO PERFECTO 2º																			Ha sido	
		PRETERITO PLUSCUAMPERFECTO 1º												Habían salido								
		PRETERITO PLUSCUAMPERFECTO 2º				Había hecho																
		FUTURO PERFECTO 1º											Habrás tenido									
		FUTURO PERFECTO 2º																	Habrá cantado			
SUBJUNTIVO	SPILMES	PRETERITO IMPERFECTO 1º						Fuéramos														
		PRETERITO IMPERFECTO 2º																				
		PRETERITO PERFECTO 1º										Haya mejorado										
		PRETERITO PERFECTO 2º															Hayas llegado	Haya llegado				
	COMPUESTOS	PRETERITO PLUSCUAMPERFECTO 1º																				
		PRETERITO PLUSCUAMPERFECTO 2º													Hubiera leído					Hubiéramos tenido		
		IMPERATIVO 1º																				
		IMPERATIVO 2º										Pide										

A. 1

PON EL ASPA [X] AL CUADRITO DE LAS PALABRAS MAS ADECUADAS EN CADA FRASE

DURACION
C.S.: 5'
C.M.: 6'

1.- Ahora .....martes
- es [1]
- era [2]
- fue [3]
- seria [4]

2.- A lo mejor.....excursión mañana.
- haya [1]
- habia [2]
- habrá [3]
- hubo [4]

3.- Incluso antes.....calor
- nace [1]
- hacia [2]
- hará [3]
- haria [4]

4.- Aqui.....mucha gente
- hubiera [1]
- haya [2]
- habiendo [3]
- hay [4]

5.- La semana próxima .....al recreo.
- saliamos [1]
- salir [2]
- saldremos [3]
- hemos salido [4]

6.- Quizá.....a la playa
- iriamos [1]
- vamos [2]
- ibamos [3]
- fuéramos [4]

7.- ¿Cuántas veces ..... a la pelota?
- jugariamos [1]
- juguemos [2]
- jugando [3]
- jugáramos [4]

8.- Antes.....en bicicleta
- andes [1]
- andabas [2]
- andas [3]
- andando [4]

9.- Tal vez ..... un helado de fresa.
- hemos comido [1]
- haber comido [2]
- hubimos comido [3]
- hubiéramos comido [4]

10.- Acaso .....el tiempo
- haya mejorado [1]
- mejoraba [2]
- mejorando [3]
- mejoró [4]

11.- ¿El verano pasado.....vacaciones?
- habiendo tenido [1]
- hubieras tenido [2]
- hayas tenido [3]
- habrás tenido [4]

12.- Los niños.....pronto.
- hubieran salido [1]
- habian salido [2]
- hayan salido [3]
- habiendo salido [4]

13.- Susana .....fiebre el otro dia.
- tendrá [1]
- tiene [2]
- tuvo [3]
- tenga [4]

14.- Antonio.....toda la mañana
- correr [1]
- correria [2]
- corriera [3]
- corriendo [4]

15.- Ahora Juan.....una goma
- pidió [1]
- pidiera [2]
- pide [3]
- pida [4]

16.- ¡Ojalá que el tren.....tarde
- habrá llegado [1]
- haya llegado [2]
- ha llegado [3]
- habia llegado [4]

17.- Después .....muy poco.
- lloverá [1]
- llovia [2]
- llovió [3]
- lloveria [4]

18.- Este juego lo .....muy bien
- hagamos [1]
- haríamos [2]
- hayamos hecho [3]
- hicimos [4]

19.- En 1980.....muchos libros
- escribieron [1]
- escribirán [2]
- escribiendo [3]
- escriban [4]

20.- ..... unos cuentos
- Leer [1]
- Leáis [2]
- Leíais [3]
- Leyendo [4]

- Si has terminado repasa tus contestaciones

NO PASES A LA OTRA PAGINA HASTA QUE SE TE INDIQUE

A. 2

PON EL ASPA [X] DEBAJO DE BIEN SI LA FRASE ESTA BIEN DICHA

PON EL ASPA [X] DEBAJO DE MAL SI LA FRASE ESTA MAL DICHA

DURACION
C.G.: 4'
C.M.: 4'

	BIEN	MAL
1.- Todos los dias vamos a jugar	1	2
2.- Antonio jugará al fútbol.	1	2
3.- Mañana no ha salido el tren.	1	2
4.- Susana había hecho toda la tarea.	1	2
5.- Cuando saliamos a las cinco.....	1	2
6.- Ahora seas más listo.	1	2
7.- Hoy habíamos ido al cine.	1	2
8.- Ayer andarás en bicicleta.	1	2
9.- Susana despertó pronto.	1	2
10.- Pide helado de fresa.	1	2
11.- Mañana comerías arroz con leche.	1	2
12.- El año próximo corrimos en el campeonato.	1	2
13.- Hoy hubiera leído tres cuentos	1	2
14.- El lunes pasado hay fiestas.	1	2
15.- ¡Ojalá que hayas llegado pronto!.	1	2
16.- Mañana por la mañana hacía calor.	1	2
17.- Ese niño habrá cantado bien.	1	2
18.- ¡Qué alegría, si hubiéramos tenido fiesta!	1	2
19.- Hoy fue tu cumpleaños.	1	2
20.- Mañana hubo andado todo el camino.	1	2

- Si has terminado, repasa tus contestaciones

NO PASES A LA OTRA PAGINA HASTA QUE SE TE INDIQUE

Iniciamos el estudio de las variables linguisticas con el análisis, en oraciones independientes, de la conjugación verbal que la Gramática (1931:§ 82) de la Academia define como "la serie ordenada de las distintas formas que puede tomar el verbo cambiando de desinencias". Al verbo,

> "clase de palabra que sintácticamente desempeña la función obligatoria de relación predicativa (siendo núcleo del predicado o formando parte de él), que en su flexión indica siempre tiempo y que en la secuencia establece o puede establecer regimenes propios",(1)

dedicamos, asimismo, los cuatro siguientes apartados. Esto porque el verbo es una parte de la oración de gran riqueza significativa y la de mayor complejidad formal en español, lo que ha motivado que desde siempre(2) haya sido considerado como la parte de la oración más importante de la lengua castellana, aunque tal afirmación no es, en opinión de la Gramática de la Academia (1931: § 266), "verdadera en absoluto", porque "tan esencial como el verbo es el nombre".

Es tarea difícil y un problema práctico, como manifiestan A. Narbona (1985:89) y V. Lamiquiz (1971:89 y 1982:24), la

---

(1)GONZALEZ CALVO, J.M., 1978, "El concepto de Verbo", en Anuario de Estudios Filológicos, I, pág. 81

(2)"E llámase verbo, que en castellano quiere dezir palabra, no por que las otras partes de la oración no sean palabras, mas por que las otras sin esta no nazen sentencia alguna, esta, por ezcelencia, llamóse palabra". (NEBRIJA, A., 1492, Gramática de la lengua castellana, Madrid, Editora Nacional, 1984, 2 ed., pág. 184) "El verbo es una parte tan principal de la oración, que sin él no se puede formar sentido, ni expresar concepto alguno" (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1771, Gramática de la lengua castellana, ed. facsimil, Madrid, Editora Nacional, 1984, part.I cap.VI art.I). "El verbo es la palabra oracional por excelencia, a causa de las siguientes propiedades: 1ª Es el núcleo del predicado y el centro de todos su complementos. 2ª Expresa la actitud enunciativa, desiderativa o imperativa del que habla, con lo cual establece la unidad de pensamiento en la oración. 3ª Con sus desinencias repite la persona gramatical del sujeto y asi une sintéticamente las dos partes del sujeto y predicado. 4ª Con sus tiempos sitúa no sólo su significado sino el de toda la oración en el presente, en el pasado o en el porvenir. (ALONSO, A. y HENRIQUEZ UREÑA, P., 1938, Gramática castellana, Buenos Aires, Losada, 1966, 23 ed., vol. I. pág. 108).

interpretación de una forma verbal en funcionamiento, por la dificultad que supone la indicación exacta del clasificador verbal que funciona en cada caso. Modo y tiempo no son categorías simples ni separables, sino que se presentan solidariamente y constituyen un sistema unitario.(3) Resultan así, lógicamente, tiempos pasados, presentes y futuros; perfectos e imperfectos; de indicativo y subjuntivo. Por ello y para evitar que al describir los usos verbales escolares se nos pase inadvertida la categoría verbal que domina y caigamos en la atribución a una de lo que en realidad pertenece a otra, nos referiremos a los valores que predominan, aquellos que hacen que el escolar utilice una determinada forma verbal y rechace otras. No consideramos el modo como algo absolutamente diferente del tiempo y a este como separado del aspecto, sino como categorías que confluyen, se interfieren y se complementan en cada forma verbal.(4)

---

(3)"los hechos del verbo español y sistemas más o menos próximos muestran claramente que la actuación de las categorías temporalidad y modo es "entrecruzada" en el sistema y simultánea en el contenido de sus unidades, por lo que en cada caso existirá para cada aparición de una de estas unidades una realización temporal y una realización modal; que esta, aquella o ambas presenten dificultades en lo tocante a su determinación, es, en cualquier caso, un problema metodológico, no una prueba que niegue la efectiva concreción de un contenido funcional de cada clase en una realización particular; factores de sistema o contextuales pueden hacer a primera vista más reconocible el contenido temporal que el modal, o al revés, de una unidad dada en una situación concreta, pero en todo caso, toda aparición de una unidad perteneciente a un sistema verbal realizará los contenidos funcionales correspondientes a las diversas categorías que intervengan en la estructuración del mismo" (VEIGA, A., "Planteamientos básicos para un análisis funcional de las categorías verbales en español", en WOTJAK, G. y VEIGA, A., "La descripción del verbo español", en Verba, Anexo 32, 1990, pág. 240).

(4)"cada forma flexionada no está en un tiempo y en un modo y en un aspecto. O predomina el aspecto -ha hablado-, o el modo -hable-, o el tiempo -hablaba-, o dos de ellos frente a un tercero recesivo -haya hablado [...] Tiempo, modo y aspecto pueden enfantizar alternativamente los mismos factores -el sujeto, el proceso y el vector de enunciación-, y sólo difieren en abordarlos desde el locutor en cuanto tal, desde el locutor como ente del mundo, y desde el sujeto empírico" (LOPEZ GARCIA, A., 1990, "La interpretación metalingüística de los tiempos, modos y aspectos del verbo español: Ensayo de fundamentación", en BOSQUE, I., (ed.), Tiempo y aspecto en español, Madrid, Cátedra, pág. 174).

En ningún caso pretendemos analizar las funciones sistemáticas especificas de los tiempos verbales, sino que examinamos la significación que cada forma verbal tiene en el enunciado propuesto. Nos situamos en el nivel de las realizaciones normales y no del sistema funcional.

Las distintas cuestiones linguisticas de este apartado aparecen agrupadas para su análisis e interpretación, según los accidentes gramaticales de tiempo y modo que caracterizan la forma verbal objeto de análisis, tal y como se muestran en el cuadro general. Organización, que salvo aspectos muy particulares y concretos, es aceptada básicamente por todos los gramáticos, pese a que, sin duda, se dispone de otras alternativas, idénticamente válidas, de ordenación. En lo que ya los gramáticos no están tan de acuerdo es en la nomenclatura de las formas verbales, pues "hay que partir de la base de que no puede haber nombre alguno, por largo que sea, que exprese sin residuo todos los usos de cada uno de los tiempos".(5) En Linguistica, como en la mayor parte de las disciplinas cientificas, la terminologia es convencional y cada término exige una definición previa.

De entre las terminologias más utilizadas y conocidas(6) adoptamos la del Esbozo de la Academia, que tiene la ventaja de representar la terminologia gramatical que hoy se utiliza en las enseñanzas primaria y secundaria; si bien la de Bello es la más

---

(5)S. GILI GAYA, , 1966, "Unificación de la terminologia gramatical", en Actas del IV Congreso de Academias de la Lengua Española, Buenos Aires, Academia Argentina de las Letras, 1966, pág. 198.

(6)BELLO, A., 1874, Gramática de la lengua castellana, § 484-488; REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1931, Gramática de la lengua española, § 84-85; GILI GAYA, S., 1961, Curso superior de sintaxis española, § 117; REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, págs. 260-269.

adecuada por su coherencia, porque deja traslucir un sistema que admite relaciones temporales complejas.

Se han omitido algunos tiempos verbales, porque, no todos los tiempos están igualmente vivos en el uso general. Así el pretérito anterior[7] y el futuro de subjuntivo[8] son formas de escaso uso, que se conservan en la Península y en América en usos dialectales arcaizantes. Otros tiempos se han excluido de este apartado porque se estudian en otras partes de este capítulo: imperativo e infinitivo en las formas de mandato; gerundio,

---

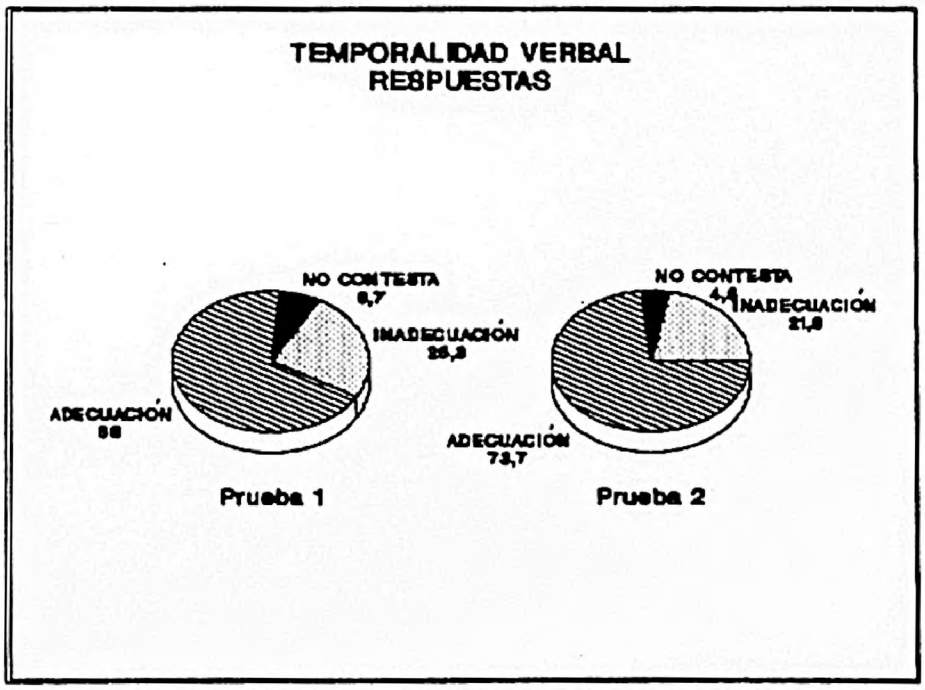
(7) El pretérito pluscuamperfecto y el perfecto simple "han eliminado al pretérito anterior del habla usual. Sólo la lengua literaria lo conserva más o menos". (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, pág. 470). Opinión que es extensible al español de uno y otro lado del Atlántico. J.M. Lope Blanch (1972 b:142) señala que en el español de México "también como en el español general, el pretérito anterior puede considerarse forma totalmente olvidada por el habla cotidiana. El pretérito simple basta para expresar la anterioridad inmediata a una acción pasada. Por su parte, E. Lorenzo (1966:161) manifiesta "que el pretérito anterior todavía desempeña una función estilística, si no meramente comunicativa, cuando el escritor trata de evitar la cacofonía de pretéritos indefinidos oxítonos acumulados".

(8) A pesar de que la Comisión de Temas Gramaticales del IV Congreso de Academias de la Lengua Española recomienda en su resolución XVI "la necesidad del uso del futuro de subjuntivo, a fin de que no desaparezca del habla hispánica".(Actas del IV Congreso de Academias de la Lengua Española, Buenos Aires, Academia Argentina de las Letras, 1966, pág. 559). El futuro del subjuntivo, como indica S. de los Mozos (1984:67), "es una reliquia, un fósil que la arqueología lingüística puede excavar en los yacimientos jurídicos, o en algunos refranes (adonde fueres, haz lo que vieres) o frase hechas (sea como fuere). Alarcos, por ejemplo, no lo incluye en su estudio sobre la estructura del verbo español, y es natural". Opinión compartida por J. M. Lope Blanch (1972 b:141-142): "En el español de América y aun en el español general de la Península, han caído en el más completo olvido los dos futuros de subjuntivo. sus funciones se las reparten: las de la forma simple, el imperfecto de subjuntivo -forma en -ra exclusivamente-, el presente de subjuntivo y el presente de indicativo; las del futuro compuesto, el pluscuamperfecto de subjuntivo -también en su forma -ra sólo-, el perfecto y el presente de subjuntivo. Por su parte, A. Zuluaga (1980:1078) manifiesta que "El futuro de subjuntivo funciona, pues libremente en el español escrito contemporáneo, aunque con preferencia en ciertos tipos de textos (administrativos, normativo-jurídicos y literario), y se presenta en unidades fraseológicas tanto del español hablado como del español escrito. Las afirmaciones simplistas, en que han incurrido aun lingüistas lúcidos (B.Pottier y E. Alarcos) de que el futuro de subjuntivo ha desaparecido del sistema verbal del español actual, se aplican por el hecho de que dicha categoría gramatical no se presenta en la modalidad hablada española actual más que en unidades fraseológicas".

infinitivo y participio en las perifrasis verbales; presente de subjuntivo y condicional perfecto en la correlación temporal. También se suprimen las formas en -ra que conservan el valor de pluscuamperfecto de indicativo, debido a su origen etimológico, ya que en la actualidad su uso es exclusivamente literario arcaizante o aparece solo en ciertas regiones.

1.1.- Distribución de las respuestas

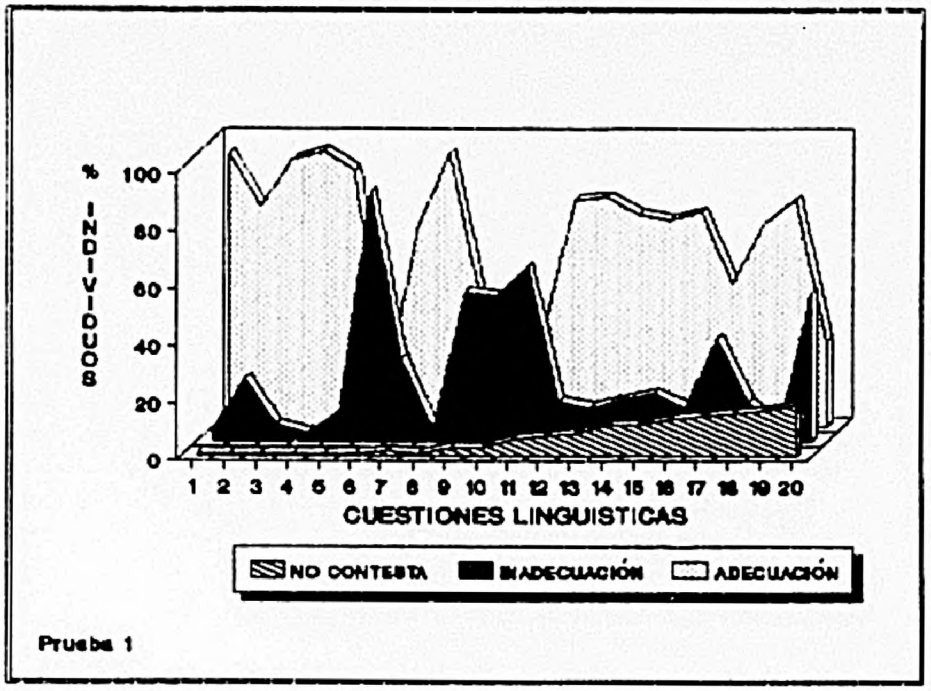
Las dos pruebas en las que se estudia la temporalidad verbal muestran índices de respuesta diferentes significativamente entre sí. El escolar no manifiesta la misma habilidad para realizar como para comprender las diversas formas verbales del cuestionario, ya que encuentra mayor dificultad a la hora de interpretar la adecuación o no de la forma verbal propuesta, que en el momento de elegir el término más adecuado.



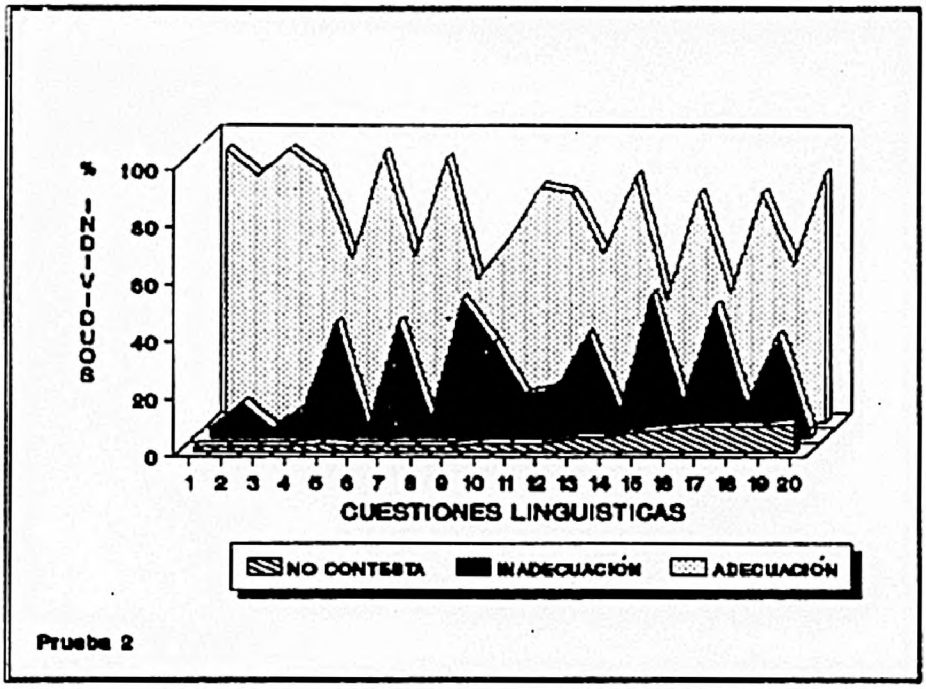
Estas diferencias de respuesta entre ambas pruebas no creemos que se puedan atribuir a la estructura formal del cuestionario, porque en otras pruebas de este estudio los índices de respuesta aparecen colocados en sentido inverso, esto es, se adecuan más en la primera prueba y menos en la segunda. Es, por tanto, la mayor o menor dificultad de los propios fenómenos linguísticos propuestos en una y otra prueba o de los términos linguísticos que constituyen el enunciado los que originan estas desemejanzas.

Los elevados índices de inadecuación (25,3% y 21,8%) de ambas pruebas sumados a los índices de no contestación (alrededor del 5%) revelan que los escolares de E.G.B., a pesar de ser conscientes de la existencia de formas verbales diferentes para expresar la temporalidad verbal, no han desarrollado las habilidades y destrezas que les posibiliten, en la mayoría de los casos, un uso adecuado de las formas verbales.

Si en lugar de analizar los resultados globales de ambas pruebas, observamos los índices de respuesta de cada una de las cuestiones linguísticas, se comprueba que existe gran amplitud, un importante campo de variación entre los índices de respuesta. Esto significa que los escolares no poseen el mismo grado de dominio de todas las formas verbales y que el desarrollo de su competencia linguística no es ajena al dominio de los paradigmas verbales, de las referencias temporales y/o de otros términos léxicos que forman parte del enunciado y de la apreciación subjetiva del escolar, lo que corrobora lo manifestado anteriormente.



Prueba 1



Prueba 2

Se advierte, asimismo, un paulatino ascenso en el número de cuestiones linguisticas que quedan sin respuesta, según va transcurriendo la prueba, debido a factores extralinguisticos diversos, como falta de tiempo, cansancio, etc. El escolar contesta más al comienzo y menos al final de las pruebas, como es normal en este tipo de pruebas de lápiz y papel, independientemente de la dificultad linguistica que encierre la cuestión que se le propone.

1.2.- Análisis e interpretación de las respuestas

Las cuestiones lingüísticas las hemos reunido para su estudio en varios grupos de características homogéneas, según el modo y el tiempo de la forma verbal que se analiza. Seguimos la organización de las formas flexivas verbales impuesta por la tradición gramatical.

Según las distintas maneras de expresar la significación del verbo, las Gramáticas han reunido las distintas formas verbales en grupos que han ido variando en número de unas a otras. La Gramática de la Academia indica que son cuatro: indicativo, potencial, imperativo y subjuntivo;(9) mientras el Esbozo los reduce a tres: indicativo, subjuntivo e imperativo;(10) E. Alarcos (1970 a) elimina del inventario el imperativo al que considera una variante de expresión del modo subjuntivo en un entorno discursivo muy preciso; e incluso algunos como el Brocense y H. Weinrich niegan la existencia de estos.(11) Por

---

(9)"el indicativo, que expresa el hecho como real y objetivo [...]; el potencial, que lo indica, no como real, sino como posible [...]: el imperativo, que lo enuncia como un mandato [...], y el subjuntivo, que lo expresa como un deseo, o como dependiente y subordinado a otro hecho indicado por uno cualquiera de los otros tres modos" (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1931, Gramática de la lengua española, § 285).

(10)"Entre los medios gramaticales que denotan la actitud del hablante respecto a lo que se dice, se encuentran las formas de conjugación conocidas por antonomasia con el nombre tradicional de modos.
La gramática estructural moderna mira las formas modales del subjuntivo y del indicativo como expresivas de la oposición no realidad/realidad; y debe advertirse que entre los dos miembros de la correlación, el primero (no realidad = subjuntivo) es el positivo, el miembro marcado diferenciador [...] El imperativo [...] es un modo especial que responde exclusivamente a la función activa del lenguaje y expresa exhortación, mandato o ruego dirigidos a otra persona, de la cual depende que la acción se realice o no". (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramáticca de la lengua española, pág. 454.

(11)"El modo, que lo llama Varrón especie (species), no toca a la naturaleza del verbo, por eso no es atributo de él" (SANCHEZ DE LAS BROZAS, "EL BROCENSE", 1587, Minerva o De la pronunciación de la lengua latina, Madrid, Cátedra, 1976, pág. 81).
"El concepto de modo es inutilizable, molesto y engañoso, porque se atraviesa en todas las

razones de claridad expositiva adoptamos aquí la agrupación que realiza el Esbozo.

1.2.1.- Indicativo

El indicativo es el proceso visto en su realización, sea en el presente, el pasado o el futuro, los tres tipos del indicativo que describen el fenómeno de manera objetiva.(12)

Distinguimos aquí, lo mismo que en el subjuntivo, dos tipos de variaciones o formas de flexión verbal, unas que vienen dadas por medio de desinencias y otras por sintagmas constituidos por haber + participio.(13) Para nosotros tanto los denominados tiempos o formas simples como los tiempos o formas compuestas entran en el sistema de la conjugación.(14) Esta di-

---

estructuras del lenguaje" (WEINRICH, H., 1964, Estructura y función de los tiempos del lenguaje, Madrid, Gredos, 1968, pág. 348).

(12)ALVAR, M. y POTTIER, B., 1983, Morfología histórica del español, Madrid, Gredos, pág. 213.

(13)Excluimos de este apartado las demás formas sintagmáticas constituidas por un verbo auxiliar y una forma no personal, que estudiamos en el apartado dedicado al análisis de las perífrasis verbales.

(14)Existen argumentos en favor y en contra de la inclusión de las formas compuestas en el sistema de la conjugación del verbo español. E. Alarcos (1970 d:71-72) señala "que no cabe hablar de formas compuestas más que como expediente práctico: cantaré sería también una forma compuesta en un análisis de grado superior". Asimismo, M. Sánchez Ruipérez (1967:89-93) argumenta en favor de la inclusión, basándose en ciertas características formales de las formas compuestas: el participio aparece en una forma fija, en masculino singular; el participio no puede ser eliminado ni sustituido por ningún otro elemento morfológico, ni tampoco el verbo auxiliar haber; auxiliar y auxiliado aparecen en un orden fijo y, normalmente, no aceptan entre ellos la intercalación de otro elemento. S. de los Mozos (1973:93) manifiesta "que estas formas no se pueden escindir [...] ni el participio es conmutable (ni por otro elemento morfológico ni por cero), ni el elemento auxiliar haber (ni por cer, ni por ser o estar, ni por otor verbo predicativo del tipo tener, querer)". Por el contrario, C. Hernández (1973:149) manifiesta que no "hay razón alguna para englobar en el sistema temporal del verbo español a las llamadas compuestas. Estas son unos sintagmas

ferenciación permite reunir las diversas formas verbales de este estudio en dos grandes grupos, que pasamos a analizar.

1.2.1.1.- Tiempos Simples

Estudiamos aquí diversas formas simples del verbo, ordenadas y distribuidas en subparadigmas.(15)

a) Presente: eres; es; hay; pide; vamos; vamos a jugar.

Se analiza aquí el presente(16) flexivo del verbo tanto en cuestiones donde se usa como directamente medido desde el momento de la enunciación, como en aquellas otras en que aparece en conexión gramatical con una información temporal que se especifica mediante adverbios temporales.

En primer lugar, examinamos las cuestiones "aquí hay mucha gente" y "todos los días vamos a jugar", en las que lo expresado por el verbo es simultáneo y posterior, respectivamente, con el momento de la emisión del enunciado, y en las que ni el adverbio "aquí", que es un indicador situacional, ni el

---

perifrásticos con participio organizados paralelamente y al amparo de las formas temporales propias, basados en un criterio aspectual".

(15) Cada uno de los subparadigmas o tiempos verbales en que se estructuran las formas de la conjugación muestran variaciones de número y persona, que no son objeto particular de este estudio, por lo que sólo nos referiremos a estas categorías cuando sea indispensable para la explicación de la forma verbal.

(16) "El presente verbal no es sino la coincidencia del tiempo implicado en el comportamiento expresado por el verbo -referido a un acontecer determinado- y el tiempo implicado en el proceso de manifestación lingüística". (MARSA, F., 1984, "El presente", en Cuestiones de sintaxis española, Barcelona, Ariel, 1984, pág. 156).

sintagma nominal "todos los días" que expresa asiduidad determinan la morfología verbal.

La casi totalidad (96,3%) de los escolares no encuentran ninguna dificultad para marcar la forma "hay" del presente del verbo "haber" como impersonal, que expresa como cierto, en relación con el momento de la palabra, un hecho observado. El escolar ante la ausencia de indicadores temporales elige sin vacilar la forma de presente puntual, porque la coincidencia temporal entre el momento del habla y el acontecimiento expresado es tan evidente que él participa como un elemento más en la situación espacio-temporal que manifiesta. El resto de las formas verbales apenas si son seleccionadas, bien porque son formas de subjuntivo ("hubiera y haya"), bien porque necesitan una información complementaria ("habiendo").

Estas respuestas coinciden con lo manifestado por S. Gili Gaya (1972:103-104) para quien tanto el niño como el adulto sin instrucción emplean con preferencia las formas del presente de indicativo para construir frases breves con intención simplemente enunciativa como la que aquí se analiza.

Indices de respuesta casi idénticos muestra la otra cuestión, en la que casi la totalidad (95,0%) de los escolares aceptan el enunciado "todos los días vamos a jugar", que expresa una acción que se produce cíclica o repetidamente, y, por tanto, no tiene por qué coincidir con el presente. De lo que se trata es de ponor de manifiesto que esa acción se viene realizando desde el pasado y se seguirá llevando a cabo en el futuro.

Las respuestas revelan un uso generalizado de esta perífrasis verbal para expresar futuro, hecho ya indicado por otros

estudios sobre el lenguaje escolar.[17] Ello explicita su aceptación masiva, a pesar de los diversos valores (habitual, incoativo y de futuro) que posee este enunciado. Además de ampliar el campo significativo del presente hacia el futuro, presenta la acción en su comienzo y denota la asiduidad de la acción, reiteración que está marcada por el sintagma nominal "todos los días".

En suma, el escolar domina no sólo el presente puntual, sino también la perifrasis incoativa ir + a + infinitivo con valor de futuro.

Proseguimos el análisis del presente con la revisión de cinco cuestiones, en las que la información temporal queda expresada por medios intrínsecos, del nivel morfosintáctico, dependientes del funcionamiento de la estructura del sistema verbal, y por medios extrínsecos, lexemáticos, del nivel de significación, como son los deícticos temporales "ahora y "hoy".

Los escolares no encuentran, en las tres cuestiones en las que aparece el indicador temporal "ahora", ninguna dificultad para usar adecuadamente el presente de indicativo.

La casi totalidad (94,2%) de los escolares rechaza la construcción "ahora seas más listo", porque para ellos el hecho enunciado está acorde con la realidad tal y como la conocen, es un hecho objetivo y no subjetivo. El modo de la aseveración y el que sirve para comunicar realidades es el indicativo y no el

---

(17) "Usan mucho también la frase o locución verbal ir a + infinitivo [...] Puede afirmarse que el futuro y la frase verbal mencionada constituyen la forma normal para indicar la acción venidera en el lenguaje infantil". (GILI GAYA, S., 1972, Estudios de lenguaje infantil, Barcelona, Biblograf, pág. 59).

subjuntivo que encierra un fuerte contenido de predicción, suposición, intención y deseo.

La actitud de los escolares ante los hechos es tan manifiesta que la presencia del indicador temporal "ahora" con referencia implícita interna de tiempo actual no ha evitado que, mayoritariamente, rechacen la forma de presente de subjuntivo, que expresa, lo mismo que la de indicativo, la simultaneidad de la acción verbal con respecto al momento de la enunciación.

Semejantes índices de respuesta (95,1%) obtiene la cuestión "ahora es martes". Los escolares seleccionan la forma de presente "es" que expresa la simultaneidad del tercer día de la semana con el momento de la emisión del enunciado. Sienten la referencia genérica de tiempo actual que el adverbio "ahora" expresa y buscan la forma verbal que coincida con este momento, sin indagar la veracidad o no de los hechos expresados. Consideran el hecho como repetitivo y habitual y no les importa que realmente el día de la semana sea o no éste.

Ello, a pesar de lo que significamos con la palabra "ahora"[18] y de que la forma más frecuente para indicar este tipo de tiempo cronológico es el adverbio "hoy".

Respuestas algo diferentes de las anteriores se consiguen en la cuestión "ahora Juan pide una goma". Alrededor de las tres cuartas partes (71,5%) de los escolares eligen la forma de presente "pide". Perciben la referencia genérica de tiempo

---

(18) "Según el contexto y la situación ahora es un lapso de tiempo que puede ser prolongado desde este momento hasta nuestra era geológica, de límites indeterminados antes y después de nosotros; o desde el descubrimiento de América, punto preciso del pasado; o bien, mientras dure mi vida, o la del género humano, hacia un porvenir desconocido.
Ahora puede tener asimismo una representación más o menos puntiforme y aludir sólo al instante en que pronunció esta palabra". (GILI GAYA, S., 1972, Op.cit., pág. 98).

actual respecto del momento en que se emite el enunciado que el adverbio de tiempo "ahora" expresa. Para ellos "ahora" tiene una representación más o menos puntiforme y alude sólo al instante de emisión del enunciado, de manera que la referencia lingüística al momento de la palabra coincide con el tiempo de la enunciación

Algunos (16,2%), sin embargo, prefieren la forma del pretérito perfecto simple "pidió", porque el adverbio "ahora" es un presente muy indeterminado que puede cubrir o no el presente enunciativo.(19) Significa no solo lo que es estrictamente simultáneo al origen, sino un lapso de tiempo que comprende una parte anterior y otra posterior a él, lo que posibilita esta elección.(20)

S. Gili Gaya (1972:72) lo explica de la siguiente manera:

> "Nuestro ahora es, pues, dilatable en cualquier sentido; y así se explica que, en la conjugación de todos los idiomas, las gramáticas registren un presente actual, un presente habitual, un presente histórico y un presente futuro. El presente es el Tiempo por antonomasia, el tiempo que se basta a sí mismo; es decir, la Eternidad, que es omnipresencia.

Finalmente, analizamos las dos cuestiones en las que aparece el indicador temporal "hoy", que sitúa un acontecimiento dado en el mismo instante de su enunciación, instante que vale tanto para el emisor como para el oyente.

---

(19) "Ahora es un elemento de referencia temporal que puede contraerse, dilatarse y seccionarse a voluntad, y así comprender un espacio de tiempo muy superior al acto de habla que lo incluye explícitamente" (CERDA, R., 1985, "Tiempo e historia en la actividad lingüística", en Symbolae Ludovico Mitxelena. Septuagenario Oblatae Pars Prior, Anejo I, Vitoria, Universidad del País Vasco, pág. 368).

(20) ROJO, G., 1974, "La temporalidad verbal en español", en Verba, 1, págs. 85 y 91.

Ambas cuestiones muestran adecuación muy parecida, que apenas sobrepasa la mitad de los escolares.

Algo más de la mitad (54,6%) de éstos rechazan el enunciado "hoy fue tu cumpleaños". Consideran que no existe sincronización, esto es, concordancia temporal entre el tiempo verbal y su modificador adverbial.

En cambio, un numero significativo(35,8%) la aceptan, sienten el aniversario como algo pasado, lejano del acto comunicativo. Para ellos el adverbio "hoy", que mantiene una relación directa de simultaneidad con el momento del enunciado, expresa con respecto a este momento relaciones de anterioridad. La aceptación de este enunciado con el verbo en pretérito perfecto simple se puede deber a que el adverbio "hoy" es una designación temporal correlativa a "ayer" y "mañana" que expresa el dia al que pertenece el momento de la enunciación, esto es, abarca todo el espacio temporal, las 24 horas del dia en que hablamos. Esta amplitud es la que produce la aceptación de la forma de anterioridad. Sin embargo, "hoy" sólo posibilita formas verbales de simultaneidad, esto es, de presente[21] y de pretérito perfecto, que A. Bello (§ 635-638) denomina ante-presente, porque, si bien es primariamente forma de anterioridad, secundariamente lo es de simultaneidad.[22]

---

(21) "El presente es un tiempo verbal que indica que se produce una coincidencia entre la acción descrita y el momento en que se enuncia. No obstante, esa coincidencia temporal, que se da verdaderamente en los "presentes puros" es ficticia en no pocos usos del presente" (FERNANDEZ RAMIREZ, S., 1986, Gramática española, vol. 4: El verbo y la oración, Madrid, Arco Libros, págs. 212-213).
No hay que interpretar la coincidencia (simultaneidad) en sentido matemático o físico, ni se puede pensar en una coincidencia total entre el enunciado lingüístico de la acción y la acción misma, ya que la acción se adelanta o precede a las palabras, pero el hablante la percibe como simultánea. El presente indica normalmente coincidencia temporal en sentido amplio entre el momento de la enunciación y la acción expresada.

(22) El pretérito perfecto designa acciones pasadas, pero de alguna manera vinculadas a lo

En la otra cuestión, algo más de la mitad (58,3%) de los escolares rechazan el enunciado "hoy habíamos ido al cine". Entienden que no existe concordancia temporal entre el pretérito pluscuamperfecto que señala anterioridad a una referencia que, a su vez, indica anterioridad al momento de la enunciación, y el adverbio "hoy" que es un indicador temporal complementario de la acción verbal, que marca la simultaneidad respecto al momento del habla, lo que sólo posibilita en el acto comunicativo las formas "vamos" y "hemos ido".

La identidad de respuestas en ambas cuestiones parece demostrar que la aceptación de formas verbales que indican anterioridad se debe a la amplitud temporal que manifiesta el adverbio "hoy". Las pequeñas diferencias, que existen entre ellas, se pueden deber a que el pretérito pluscuamperfecto es un tiempo relativo que exige casi siempre,(23) bien de manera explícita de un pretérito, con el que se relaciona en el momento del habla, o de manera implícita de un adverbio temporal como entonces, etc.. Además de ser un tiempo de poco uso en español, que suele reemplazarse por tiempos de mayor vitalidad.(24)

En suma, las respuestas son las que cabía esperar, ya que, prescindiendo de su significado temporal, las formas del presente de indicativo son, con diferencia, las más frecuentes

---

simultáneo al origen; de ahí la facilidad con que esta forma verbal aparece en presencia de indicaciones temporales de un período presente, o bien indica acciones recién ocurridas o acciones más o menos remotas cronológicamente, pero cuyas consecuencias se mantienen.

(23) En pocas ocasiones se usa sin ninguna referencia que señale otro momento pasado, pues es un pasado remoto proyectado hacia un pasado.

(24) W.F. Bull (1947) sitúa sus índices de aparición en el 0,68%, mientras que Han Sang Kim (1987:359) los coloca en el habla de Madrid en el 0,4%.

en el uso general de la lengua hablada y escrita, en comparación con las demás de la conjugación española.[25]

Los escolares de este estudio no confunden como manifiesta S. Gili Gaya (1972:102) el significado de los adverbios de tiempo, sino que extienden su significado lo que les lleva a utilizar en determinados entornos discursivos formas verbales de pretérito.[26]

b) Pretérito Imperfecto: andabas; hacía; leíais; salíamos.

Se analiza el pretérito imperfecto[27] de indicativo en cuestiones donde la determinación temporal está a cargo exclusivamente de la morfología verbal y en aquellas otras en que la información temporal se especifica además mediante indicadores temporales no verbales.

---

(25) W.F. Bull (1947) sitúa sus índices de aparición en el 34,5%, mientras que Han Sang Kim (1987:359) los coloca en el habla de Madrid en el 62,4%.

(26) Los escolares de este estudio son de edades comprendidas entre 8 y 13 años, mientras los escolares a los que se refiere S. Gili Gaya tienen entre 4 y 7 años, lo que explica las respuestas de uno y otro estudio. No podemos hacer nuestras estas palabras de S. Gili Gaya (1972:102): "Nuestros niños [...] viven encantados en su presente redondo e inmóvil, sin divisiones interiores. Por esto confunden tan a menudo el significado de los adverbios de tiempo".

(27) "El imperfecto en español tiene, en primer término, un significado referencial: expresar tiempo pasado en transcurso; en segundo término, un significado textual: conectar el discurso presente con otro real o presupuesto; y finalmente, tiene un significado modal: indicar irrealidad o posibilidad, y en menor medida obligación. (REYES, G., 1990, La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje, Barcelona, Montesinos, págs. 99-100).

Las respuestas se distribuyen entre las diferentes formas verbales que se proponen. El escolar se muestra inseguro, desconoce cuál es la forma verbal que corresponde al enunciado, lo que produce esta dispersión de las respuestas.

Solamente algunos (29,9%) marcan la forma del pretérito imperfecto "leíais", que expresa la simultaneidad con lo genéricamente anterior al momento de la enunciación, no con respecto a un punto concreto orientado en este sentido. Es un pasado ampliado, es decir, un pasado pero alargado potencialmente hasta el momento actual. Para su elección el escolar toma como punto de referencia el momento del habla y localiza la acción de leer en un antes, en un pasado en transcurso, lo que supone una anterioridad del sujeto del enunciado a la enunciación, pero al mismo tiempo un acercamiento a dicho momento derivado del desarrollo de un proceso que se alarga potencialmente.

Su escasa elección está motivada por el hecho de que el único punto de referencia para situar la acción de leer sea el acto de elocución. No se fija la atención sobre otras circunstancias de tiempo que el tiempo mismo, en cuya dimensión se iba realizando la acción de leer, pero no se concreta nada acerca del tiempo inicial o final. Asimismo, tal vez, haya influido el que las formas de segunda persona del plural resultan menos frecuentes que las del resto del paradigma verbal.[28] Sin embargo, parece que tenía que haber favorecido la elección del pretérito imperfecto el hecho de que leer sea un verbo durativo, que no

---

(28) "Como ha sucedido en el español hablado en los demás países de América, en el de México han desaparecido las formas correspondientes a la segunda persona del plural de todos los tiempos. Sólo hacen acto de presencia, ocasionalmente, en la lengua oratoria, en especial religiosa. Los morfemas personales se han reducido así a cinco en todos los casos". (LOPE BLANCH, J.M., 1972, "La reducción del paradigma verbal en el español de México", en Estudio sobre el español de México, Universidad Nacional Autónoma de México, pág. 141).

admite, en cuanto tal, determinación extensional alguna, pues al admitirla adquiere valor frecuentativo.

La forma del infinitivo es la que marcan un mayor numero de escolares (34,9%). Se trata de un uso vulgar, ampliamente extendido,[29] del infinitivo como segunda persona del plural del imperativo referido al presente o al futuro. (véase, III, 4.2.8.a y III, 5.2.3).

Otros (12,6%), por el contrario, prefieren la forma del gerundio "leyendo", que necesita una información complementaria sin la cual no es posible en el enunciado.[30] Un número (4,9%) escasamente significativo escogen la forma del presente de subjuntivo "leais" con valor de imperativo.

Continuamos el analisis del preterito imperfecto con el estudio de tres cuestiones, donde la información temporal se especifica por medios del nivel morfosintactico, dependientes de

---

(29)"Tanto en España como en América se ha extendido bastante el vulgarismo de emplear el infinitivo por el imperativo (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, pág. 460). M. Moliner (1975:II,1480) se muestra de acuerdo con este carácter vulgar de este empleo, cuando escribe: "Para mandar; en lenguaje vulgar, en tono brusco o en encargos o recomendaciones hechos impersonalmente por escrito, en vez del imperativo". Por su parte, A. Llorente (1986:25), señala que este uso "puede tolerarse en la lengua hablada pero seria un flagrante vulgarismo en la lengua escrita".

(30)"El gerundio, como forma perteneciente al paradigma verbal, puede establecer relaciones predicativas, objetivas, circunstanciales, etc. y constituirse asi en núcleo oracional. La oración o sentencia en torno a un gerundio está necesariamente subordinada a otra con verbo en forma personal. El gerundio puede indicar una condición, el modo, el tiempo, la causa, etc. en que se realiza la acción del verbo principal". (BOBES NAVES. M.C., "Sistema, norma y uso del gerundio castellano", en Revista Española de Lingüística, 1975, 5/1, págs. 26-27).

la estructura del sistema verbal, y por medios lexemáticos, como son los deícticos temporales "antes" y "cuando".

En las cuestiones "antes andabas en bicicleta" e "incluso antes hacía calor", la casi totalidad de los escolares (94,8% y 93,3% respectivamente) rechazan las formas verbales que indican simultaneidad y posterioridad con respecto al momento de la enunciación y seleccionan la forma verbal que expresa simultaneidad pero no con respecto al momento de la enunciación, sino a un tiempo anterior, expresado por el adverbio "antes".(31)

La referencia temporal al pasado es tan visible, a la vez que se mantiene una relación psicológica con el presente, que los escolares masivamente seleccionan la forma del pretérito imperfecto. Y ello a pesar de que en una cuestión forman parte de la misma el adverbio "incluso", que da al enunciado un matiz enfático, el verbo "hacer"(32) usado como impersonal y el hecho de que la forma "hace" que se les propone en esta cuestión, sea posible en contextos comunicativos dialogados, del tipo "aquí hace un calor terrible cuando sale el sol", "incluso antes hace calor", etc..

En la cuestión, introducida por la conjunción "cuando" que expresa simultaneidad de dos acciones que suceden en el pasado, una de las cuales indica el momento determinado del día en

---

(31) Antes "que sirve para referirse al tiempo ya pasado o que ya había pasado en el momento de que se trata; se emplea generalmente con tiempos imperfectos y pluscuamperfectos. [...] Con otros tiempos pretéritos se usan otras expresiones como "ya, hace tiempo, antes de ahora. [...] Equivale también a antiguamente [...]. Otras veces, equivale a "hace un rato". (MOLINER, M., 1975, Diccionario de uso del español, Madrid, Gredos, vol. I, pág. 193).

(32) El verbo hacer pierde significado activo y se convierte en un verbo de existencia con el significado de "el tiempo era", construcción común a todas las lenguas romances.

que se realiza el movimiento hacia el exterior y de la otra desconocemos su contenido, que solamente se nos anuncia por medio de los puntos suspensivos que preceden a la hora, las respuestas se reparten casi por igual entre los que aceptan (57,1%) el enunciado "cuando saliamos a las cinco..." y los que lo rechazan. Tal vez, la elipsis de la oración regente sea lo que ha que hecho que algunos escolares rechacen este enunciado, ya que desconocen la acción que coincide con la salida.(33)

Asimismo, ha podido influir en las respuestas el hecho de que no coincide el aspecto intrinseco de la significación del verbo y el aspecto del tiempo en que aparece usado, pues "saliamos" es un verbo desinente en tiempo imperfectivo.

En suma, el escolar no solo tiene adquirido el pretérito imperfecto, sino que lo usa con seguridad cuando existe un punto de referencia temporal en el enunciado. Sin embargo, cuando la referencia no está especificada, bien porque el pretérito imperfecto se usa como forma "absoluta"(34) en el sentido de que no necesita un refrendo temporal concreto, bien porque se elide, entonces dudan, no son capaces de conectar el discurso presente con otro.

Las respuestas confirman y matizan lo manifestado por S. Gili Gaya (1972:106), para quien el pretérito imperfecto "es una complicación del sistema verbal que no debe ser dificil de

---

(33)"Cuando" no funciona como un adverbio relativo sin antecedente expreso, sino como una conjunción que expresa que ambas acciones son simultáneas: Cuando saliamos a las cinco [mi madre venia a buscarme]. "Cuando" relaciona ambos verbos al precisar el tiempo de la acción de uno de ellos por el de la acción del otro.

(34)Sin especificación del momento al cual está referida cuando ese momento expresa simultaneidad a lo genéricamente anterior al momento de la enunciación.

adquirir, puesto que nuestros niños la aprenden pronto y con seguridad".

c) Pretérito Perfecto Simple: anduviste; despertó; escribieron; hicimos; hubo; tuvo.

Se examina el pretérito perfecto simple[35] tanto en cuestiones en las que la determinación temporal está a cargo exclusivamente de la morfología verbal como en aquellas otras en que la información temporal se especifica además mediante adverbios temporales y otras expresiones deícticas equivalentes.

En primer lugar, examinamos dos cuestiones, "este juego lo hicimos muy bien" y "Susana despertó pronto", en las que la determinación temporal está a cargo de la morfología verbal, pues fuera de ella no existe ninguna modificación o complementación que indique la orientación temporal.

Algo menos de las tres cuartas partes (71,0%) de los escolares seleccionan la forma del pretérito perfecto simple "hicimos", que designa hechos singulares, puntuales y únicos con un principio y un fin.

Otros (9,5%) prefieren la forma del condicional "haríamos", tiempo relativo que en oraciones declarativas independientes como esta adquiere un valor optativo. Su escasa elección se debe al carácter dubitativo, eventual y venidero de la acción

---

(35) "Nos servimos de este tiempo para las acciones pasadas independientes de cualquier otra acción. Es la forma absoluta del pasado. Con verbos perfectivos expresa la anterioridad de toda la acción; con los imperfectivos, la anterioridad de la perfección". (GILI GAYA, S., 1961, Curso superior de sintaxis española, § 122).

expresada por el condicional, frente a la seguridad del hecho mostrada por el pretérito perfecto simple.

Respuestas muy diferentes muestra la otra cuestión, en la que la mitad de los escolares (49,5%) aceptan la frase "Susana despertó pronto", porque consideran el momento del despertar como algo lejano del acto elocutivo. La razón de esta baja adecuación, creemos que no se debe al tiempo verbal, ni al adverbio "pronto",(36) que pertenece, como señala G. Rojo (1974:86) a un sistema adverbial terciario "cuya característica es la de funcionar indiferentemente con respecto al origen o a un punto alocéntrico"; ni tampoco a la actitud subjetiva del escolar que se coloca en el presente; sino al hecho de que la forma espontánea y coloquial en este tipo de construcciones es con el verbo "despertarse", cuyo uso reflexivo no supone cambio de significado, si bien la presencia del reflexivo totaliza la acción en el sujeto dándole un cierto sentido intransitivo.(37) Son, por tanto, razones pragmáticas y semánticas las que mueven al escolar a rechazar este enunciado.

---

(36)Este adverbio es llamado por Alcina y Blecua adverbio temporal proporcional, ya que "expresa la idea de tiempo de manera relativa a un valor temporal previamente conocido" (ALCINA, J. y BLECUA, J.M., 1975, Gramática española, Barcelona, Ariel, 1982, 3 ed., pág. 712).

(37)El vocabulario activo de los alumnos de Educación General Básica da un total de 10 apariciones para "despertar" y 2 para "despertarse" y sitúa ambas formas verbales como como vocabulario tipo del Ciclo Inicial. (CASANOVA, M.A. y RIVERA, M. (Coord.), 1989, Vocabulario básico en la E.G.B., Madrid, M.E.C /Espasa-Calpe, vol. II, págs. 132 y 928). Sin embargo, el proceso de la acción no se realiza de la misma manera: "despertar" presupone una construcción transitiva con complemento directo divergente y "despertarse" presupone una construcción reflexivo medial que expresa la total inmersión del sujeto en la acción por él realizada. (ALCINA, J. y BLECUA, J.M., 1975, Gramática española, págs. 911-913).
A. Morales (1991:246-247) ha encontrado, en niños de 1,8 a 3 años, "tendencias claras en la utilización de determinadas clases verbales con preferencia a otras en las distintas formas. Esta especie de determinismo semántico se ve claramente en el pasado, no tanto en el presente. [...] Los verbos más repetidos en pasado, los verbos irse, acabarse y romperse alcanzan el 76,76% del volumen total de expresiones intransitivas en pasado y estas, a su vez, constituyen el 78,82% de las expresiones de pasado".

Continuamos el análisis con el examen de la cuestión, en la que la información temporal se especifica no sólo mediante la morfología verbal, sino también mediante el adverbio temporal de referencia específica "ayer" que expresa una circunstancia temporal anterior respecto a la unidad cronológica día y es equivalente a la expresión analítica "día inmediato anterior a hoy=momento del habla.

La casi totalidad de los escolares (92,0%) rechazan el enunciado "ayer andarás en bicicleta", ya que la posterioridad con respecto al momento de la enunciación que indica la forma verbal "andarás" es incompatible con el adverbio "ayer" que expresa relación de anterioridad.

Es obligada la forma del pretérito simple "anduviste" que indica un hecho anterior al momento de la enunciación, porque el adverbio "ayer" sitúa objetivamente la acción en un punto del pasado sin relación con el presente.(38)

Sin embargo, es posible que otros lo hayan rechazado porque prefieren la forma del pretérito perfecto compuesto,(39)

---

(38)"Observamos que ciertas modificaciones (adverbios o complementos temporales) exigen una forma u otra, y ciertas otras pueden emplearse bien con el perfecto simple, bien con el compuesto [...] 1º Se emplea el perfecto compuesto con los adverbios que indican que la acción se ha efectuado en un periodo en el que se halla comprendido el momento presente del que habla o escribe: hoy, ahora, estos días [...] 2º Se emplea el perfecto simple con los adverbios que indican que la acción se produce en un periodo de tiempo en el que no está incluido el momento presente del que habla: ayer, anoche" (ALARCOS, E., 1970 e, "Perfecto simple y compuesto", en Estudios de gramática funcional del español", Madrid, Gredos, 1980, 3 ed., págs. 24-25).

(39)El pretérito perfecto goza de plena vitalidad y vigencia en el País Vasco. No se aprecia el desuso creciente de la forma compuesta como ocurre en Hispanoamérica, donde se usa solamente en la lengua literaria o en la narración coloquial, en Galicia por la interferencia entre gallego y castellano y en Asturias.
Han Sang Kim (1987:196-197) observa en el habla de Madrid un uso frecuente del pretérito perfecto con adverbios temporales que señalan la anterioridad: ayer, anteayer, la semana

ya que observan el hecho desde el dia de ayer, con respecto al cual la acción verbal es simultánea.

Con los datos que poseemos es imposible saber si los escolares rechazan el enunciado propuesto por preferir el perfecto simple, forma objetiva del pasado, o el pretérito perfecto, forma subjetiva del pasado, pues ambos coinciden en ser tiempos de anterioridad y de aspecto perfectivo.(40)

Finalmente, revisamos tres cuestiones, en las que la información temporal se especifica no sólo mediante la morfología verbal, sino también mediante las expresiones temporales "en 1980" (escribieron muchos libros), (Susana tuvo fiebre) "el otro día" y "el lunes pasado" (hubo fiestas) que constituyen referencias temporales.

En la cuestión, que se inicia con una fecha, la mayoría (79,4%) de los escolares seleccionan el pretérito perfecto simple "escribieron" que indica que la acción verbal es anterior al acto elocutivo. La fecha es una referencia al tiempo cronológico objetivo, que no indica en si misma la forma verbal que puede acompañarla; sin embargo, orienta linguisticamente tras la

---

pasada, etc; aumento que ya S. Gili Gaya (1961:§123 nota2) habia constatado varios años antes en el habla vulgar madrileña.

(40) "Ambas unidades verbales mantienen bien deslindada su esfera de empleo. Pueden las dos designar hechos situados cronológicamente en una misma época anterior al momento de la actividad lingüística del hablante, pero el utilizar una u otra depende del enfoque formal de contenido que se adopte. He cantado conlleva el morfema de perspectiva de presente, mientras canté posee el morfema de perspectiva de pasado; he cantado contiene el morfema de anterioridad respecto de su propia perspectiva, mientras canté carece de tal referencia. La oposición entre ambas magnitudes, pues, es doble". (ALARCOS LLORACH, E., 1975, "Otra vez sobre el sistema verbal en español", en Homenaje a la Memoria de D. Antonio Rodriguez Moñino 1910-70, Madrid, Castalia, pág 25).

localización del momento de la enunciación en el tiempo cronológico.(41)

El resto de las formas apenas si son seleccionadas por los escolares, bien porque necesitan información complementaria (escribiendo), bien porque expresa posterioridad/simultaneidad con respecto al momento del habla (escribirán, escriban), que sólo serían posibles en el enunciado si los escolares se situaran subjetivamente en un momento anterior al de los acontecimientos fijados cronológicamente.

Respuestas semejantes muestra la cuestión, "Susana tuvo fiebre el otro día" con la especificación temporal "el otro día" que constituye una referencia temporal de anterioridad con respecto al momento de la enunciación. La mayoría (80,1%) de los escolares seleccionan la forma verbal de pretérito perfecto simple, debido a que contemplan la enfermedad del sujeto como algo que ha tenido lugar antes del momento del habla y que está completamente terminado. Pues es, como señala A. Bello (§ 692), "propiedad del pretérito sugerir una idea de negación, relativa al presente. Decir que una cosa fue es insinuar que no es".

Algunos (7,9%) prefieren la forma de presente "tiene", porque consideran lo simultáneo al momento del habla de una manera amplia. Ello, tal vez, se vea favorecido por la indeterminación temporal y por los vínculos con el momento de la enunciación que manifiesta "día", si bien "el otro día" es "cierto día ya pasado" que se contrapone a "este día" (momento en que se

---

(41)"Las fechas sólo orientan lingüísticamente tras la localización del origen o punto alocéntrico en el tiempo cronológico objetivo, mientras que los elementos que indican temporalidad lingüística primeramente orientan y luego, a través de la mensuración, pueden localizar" (ROJO, G., 1974, Op. cit., pág. 88).

está en el instante en que se habla).[42] Ellos sitúan subjetivamente la enfermedad de la joven en el momento de la enunciación y se olvidan de la especificación temporal.

En la otra cuestión, la mayoria (85,8%) de los escolares rechazan el enunciado "el lunes pasado hay fiestas", porque la presencia de la especificación temporal "el lunes pasado" constituye una referencia temporal de anterioridad con respecto al momento de la enunciación. Esta relación de anterioridad que manifiesta la gradación crónica "el lunes pasado" (el lunes anterior al dia de la semana en que nos encontramos) que mantiene sus vinculos con el momento del habla y constituye el nexo de unión entre el tiempo linguistico y el tiempo crónico, es tan visible que los escolares no dudan en rechazar la forma verbal que expresa simultaneidad.

En resumen, el escolar utiliza adecuadamente el pretérito perfecto simple, principalmente cuando el enunciado contiene referencias temporales. Asimismo, se comprueba que cuanto más especificas son estas, esto es, cuanta mayor relación mantienen la especificación temporal con el acto elocutivo menores dificultades encuentran los escolares.

---

(42) "La agrupación de otro con dia toma diversos sentidos según el articulo y las preposiciones con que se emplee. Otro dia es "un dia distinto del de hoy o del que se ha hablado". En el castellano clásico, sin embargo, con o sin preposición significa "el dia siguiente.
El otro dia y desde el otro dia, es "cierto dia ya pasado".
De manera semejante, a, para o hasta el otro dia significan "al dia siguiente". (ALCINA, J. y BLECUA, J.M., 1975, Gramática española, pág. 629).

d) Futuro: andará; comerás; correremos; habrá; hará; jugará; lloverá; saldremos; saldrá.

Se analiza el futuro[43] flexivo del verbo tanto en cuestiones donde se usa como directamente medido desde el momento de la enunciación, como en aquellas otras en que aparece en conexión gramatical con una información temporal que se especifica mediante adverbios temporales y otras expresiones deícticas equivalentes.

En primer lugar, examinamos la cuestión en la que la determinación temporal está a cargo de la morfología verbal.

La mayoría (86,3%) de los escolares no encuentran ninguna dificultad para aceptar la frase "Antonio jugará al fútbol", que enuncia la acción de jugar como posterior al momento del habla. Estas respuestas se explican por la familiaridad de los términos léxicos que constituyen el enunciado y porque no existe ninguna referencia temporal externa a la temporalidad lingüística, lo que permite que la mayor parte de las formas verbales puedan formar parte del enunciado

Pasamos a analizar seis cuestiones, en las que la información temporal se especifica no sólo mediante la morfología verbal, sino también mediante los deícticos temporales "después" y "mañana".

En la cuestión "después lloverá muy poco", que se inicia con el adverbio "después" que expresa una circunstancia

---

(43) "el futuro es el tiempo propio de la existencia. La existencia humana es permanente anticipación del futuro, de aquello que aún no es; es un traer el futuro al presente, como intención, obligación o posibilidad" (COSERIU, E., 1958, Sincronía, diacronía e historia. (El problema del cambio lingüístico), Madrid, Gredos, 1973, 3 ed. pág. 172).

temporal posterior en relación con otro momento sin mediación cronológica concreta, la mitad (50,4%) de los escolares marcan la forma de futuro "lloverá", que indica posterioridad con respecto al momento de la enunciación. Consideran el fenómeno meteorológico enunciado como posible, porque el yo que anuncia desconoce si posteriormente "lloverá" y mucho menos la cantidad de agua que caerá. Pero, ello no es ningún obstáculo para la elección de esta forma verbal, porque toda expresión de futuridad tiene en el fondo un carácter modal de probabilidad.

Seleccionan "lloverá" por la presencia del adverbio de referencia genérica "después",[44] que si bien se relaciona indirectamente con el momento de la enunciación, ellos lo relacionan directamente.

Un grupo importante (28,2%) de escolares prefieren la forma del pretérito perfecto simple "llovió", que indica una acción anterior con respecto al momento del habla. Otros (6,1%) eligen la forma del pretérito imperfecto "llovia", que expresa una acción durativa simultánea con respecto a una referencia anterior al acto elocutivo. Unos y otros juzgan el hecho enunciado como un proceso cumplido y anterior al acto de elocución; los que seleccionan "llovia" atienden únicamente al transcurso de la acción y no a sus límites temporales.

Esta dispersión de las respuestas se explica porque el adverbio "después" se caracteriza por funcionar indiferentemente con respecto al momento de la enunciación. De ahí que unos expresen la posterioridad de la acción verbal con respecto al momento de la emisión del enunciado y otros la anterioridad.

---

(44) "Adverbio que expresa que la cosa de que se trata está con respecto a otra determinada más lejos en el tiempo de la que se considera primera o principal. A continuación. En seguida. Inmediatamente detrás.". (MOLINER, M., 1975, Op. cit., vol. I, págs. 968-969.).

Esta afirmación de que el comportamiento de los escolares depende de su actitud subjetiva ante el enunciado lo corrobora el hecho de que los escolares respondan de la misma manera, independientemente del curso de E.G.B. en que se encuentren; comportamiento que difiere del mostrado en la mayoría de las cuestiones lingüísticas no sólo de esta prueba sino del cuestionario en su totalidad.(45)

Proseguimos el análisis con el estudio de cinco cuestiones en las que la información temporal se especifica no sólo mediante morfemas flexivos del verbo, sino también con el adverbio temporal de referencia específica "mañana" que expresa una circunstancia temporal posterior respecto a la unidad cronológica día y es equivalente a la expresión analítica "día inmediato posterior a hoy=momento del habla.

La cuestión en la que los escolares muestran mayor adecuación (94,8%) es aquella donde tienen que rechazar el enunciado "mañana no ha salido el tren", porque no existe coincidencia temporal entre el adverbio "mañana" que designa el día inmediato posterior al momento del habla y el pretérito perfecto que "expresa la perfección de una acción pasada, verificada en el presente, presente que puede quedar incluido o excluido del tiempo implicado en el acontecer."(46)

Importante adecuación (87,0%) presenta también la cuestión en la que deben rechazar el enunciado "mañana hubo andado todo el camino", porque no existe coincidencia entre el adverbio "mañana" que es una referencia temporal de posterioridad y el

---

(45) Indice de acierto en cada uno de los cursos de la E.G.B. estudiados: 3º:12,1%; 4º:19,6%; 5º:17,5%; 6º:19,6%; 7º:16,9%; 8º:14,2%.

(46) MARSA, F., 1984, Op. cit., pág. 160.

pretérito anterior hubo andado que es una forma escasamente utilizada en español actual. Su empleo ha quedado restringido a oraciones subordinadas temporales que indican sucesión inmediata.(47) La práctica desaparición de esta forma se debe, según G. Rojo (1974:107),

> "a su conflictiva situación dentro del sistema verbal. Por un lado, indica una relación temporal idéntica a la expresada por "había llegado". Lo único que la distingue de esta última es la inmediatez. Ahora bien, la exigencia de un elemento adverbial o conjuntivo que haga patente el corto intervalo entre las dos acciones provoca que "hube llegado" sea una forma innecesaria"

En la siguiente cuestión, la mayoría(82,2%) de los escolares rechazan la frase "mañana comerías arroz con leche", porque están seguros de que la acción de comer se cumplirá, lo que exige el verbo en futuro. Sin embargo, los que la aceptan consideran la acción de comer como probable.

Ambas formas verbales coinciden con el adverbio "mañana" en la expresión de posterioridad. La distinción entre "comerás" y "comerías" se basa en su diferente perspectiva: "comerás" indica posterioridad con respecto al momento del habla, "comerías" expresa posterioridad con respecto a una referencia anterior al momento de la enunciación.(48)

---

(47)"Este tiempo es de poco uso en castellano moderno, pues solo se emplea en oraciones temporales y precedido de las locuciones después, luego que, así que, cuando, no bien, enseguida que, en cuanto, tan pronto como u otras semejantes. [...] Como también el pluscuamperfecto y el perfecto simple pueden unirse a las locuciones antedichas (después que, luego que, etc.), las cuales por sí solas indican sucesión inmediata, estos dos tiempos han eliminado al pretérito anterior del habla usual. Solo la lengua literaria lo conserva más o menos.(REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, pág. 470).

(48)Futuro y condicional son manifestación de sendas posibilidades de un presente que se proyecta: lo que indican son, justamente, matices (con mayor grado de certeza o de incertidumbre) de una realidad que no se puede conocer. (ALVAR, M. y POTTIER, B., 1983, Op. cit., pág. 216)

Lo que distingue "comerás" de "comerías", cuando actúan con independencia de otro verbo, es el mayor alejamiento del hablante en el empleo del condicional. "Comerás" presenta la comida como real, en cambio "comerías" implica una cierta dosis de irrealidad, el escolar duda, no está seguro de la preparación del postre. El sentido de irrealidad se debe a que no aparece en el enunciado la prótasis de la oración condicional.

En la cuestión "a lo mejor habrá excursión mañana" en la que se estudia el futuro irregular del verbo "haber" en una oración impersonal, introducida por la locución adverbial "a lo mejor", que expresa la esperanza que tiene el hablante en que la excursión tenga lugar al dia siguiente, se obtiene la adecuación más baja de todas en las que "mañana" constituye una referencia temporal.

Más de las tres cuartas partes (77,5%) de los escolares seleccionan la forma del futuro "habrá", porque consideran que la presencia de la especificación temporal "mañana" constituye una referencia temporal de posterioridad.

Algunos (13,5%) eligen la forma "haya" del presente de subjuntivo, ya que el carácter de irrealidad de las formas del subjuntivo motiva que estas puedan confundirse con el futuro.[49] Sin embargo, la locución adverbial "a lo mejor" más usada en la lengua coloquial que otros adverbios de posibilidad

---

(49)"El intercambio entre un subjuntivo y un futuro -por sus caracteristicas comunes de abstracción e irrealidad- es tan sutil que el hablante fácilmente puede reemplazarlo. El tiempo y el modo se entrecruzan entre si, principalmente cuando se trata de acciones que todavia no existen, que pueden cumplirse o no". (RIPOLL ARCARONS, R., 1990, "¿Tienen futuro las lenguas?", en Actas del Congreso de la Sociedad Española de Lingüistica. XX Aniversario, Tenerife, Madrid, Gredos, t. II, pág. 1046).

como "quizá" y "tal vez"[50] acompaña siempre a verbo en indicativo y no en subjuntivo, como normalmente lo hacen esos otros adverbios.[51]

Otros (6,7%) escogen la forma del pretérito imperfecto de indicativo "había", pues no se refieren ya al pasado de la posibilidad de excursión, ya que aparece un adverbio de posterioridad, sino que aluden, en cambio, a un discurso anterior en el que se anunciaba la posibilidad de la excursión. Sólo es posible esta forma verbal si se entiende una expresión introductora de discurso indirecto: "Me dijeron que a lo mejor había excursión mañana", que se ha omitido. El escolar entiende que alguien ha dicho que existe la posibilidad de excursión la próxima semana.[52]

Este uso del pretérito imperfecto en un contexto temporal de futuro, lo observamos también en la cuestión "mañana por la mañana hacía calor" que la mayoría de los escolares (80,1%) rechazan. Estos juzgan que no existe coincidencia entre el adverbio "mañana" que sitúa un acontecimiento en relación con un

---

(50) "Hoy la clausulilla a lo mejor (...) desplaza del habla coloquial a otros adverbios de tinte más literario (acaso, quizá, tal vez)". (BEINHAUER, W., 1964, El español coloquial, Madrid, Gredos, 1978, 3 ed., pág. 126 nota 177).

(51) "Como resultado de la pérdida o de la neutralización de una oposición basada en la realidad o no-realidad de la idea verbal, en las oraciones de duda encabezadas por diversos adverbios o locuciones adverbiales, a finales del siglo XV, pasa a emplearse en español el modo subjuntivo: quizá venga, acaso venga. Sin embargo, como limitación normativa queda todavía en español actual obligado el empleo de indicativo con otras locuciones adverbiales de duda: * a lo mejor venga, a lo mejor vengo". (RIDRUEJO, E., 1989, Las estructuras gramaticales desde el punto de vista histórico, Madrid, Síntesis, pág. 50).

(52) "Pero el hablante parece no acercar, sino alejar la acción cuando usa el imperfecto como un evidencial, en frase del tipo Venía mañana. Efectivamente, el hablante da un rodeo, abre un espacio de intertextualidad, sugiriendo unos discursos anteriores al suyo, una historia". (REYES, G., 1990, Op. cit., pág. 118).

momento posterior al momento del habla y el pretérito imperfecto que es una forma de anterioridad.

Tal vez, los que la aceptan consideren únicamente la especificación temporal "por la mañana"[53] que determina el momento del día en que ocurrió la acción expresada por el verbo y que posibilita la utilización de "hacia" que expresa acción pasada en su transcurso.

Finalmente, revisamos dos cuestiones donde la determinación temporal está a cargo de la flexión verbal y de las referencias temporales "el año próximo" y "la semana próxima".

En la primera, algo más de las tres cuartas partes (79,5%) de los escolares rechazan el enunciado "el año próximo corrimos en el campeonato", porque no observan una coincidencia temporal entre la especificación temporal "el año próximo", que indica un tiempo cronológico que está inmediatamente después del momento en que se habla o del que se trata y el pretérito perfecto simple que expresa anterioridad con respecto al momento de la emisión del enunciado.

Mayor adecuación (89,0%) muestra la cuestión "la semana próxima saldremos al recreo", a pesar de que el verbo salir es un verbo con sincopa de -e- y adición de -d- en el futuro. Pues, la presencia de la especificación temporal "la semana próxima", que constituye una referencia temporal de posterioridad con respecto al acto elocutivo, les parece tan evidente que marcan la forma de futuro "saldremos".

---

(53) "Por la mañana" representa el tiempo situacional, es decir, la duración o porción de tiempo ocupada por el proceso verbal, en cambio, "mañana" representa junto con el morfema verbal de futuro el tiempo situacional.

Sin embargo, un número significativo de escolares (8,2%) no consideran la referencia de posterioridad "la semana próxima" y marcan la forma del pretérito imperfecto "saliamos" por las razones ya manifestadas anteriormente.

Ha podido influir en las respuesta el hecho de que los verbos de estas dos cuestiones sean futuros resolutivos en primera persona del plural, mediante los que expresamos el firme propósito de llevar a cabo las acciones expresadas por los verbos.

En suma, los escolares no sólo tienen adquirido el futuro, que apenas existe en la edad preescolar y que se consolida lentamente en el habla infantil,[54] sino que lo usan con seguridad tanto cuando aparece sin ninguna modificación o complementación que indique la orientación temporal de posterioridad, como cuando existe un punto de referencia temporal en el enunciado. Sólo encuentran dificultades cuando el futuro aparece con un adverbio que se relaciona indirectamente con el acto de la elocución.

---

(54)"El empleo del futuro supone, pues, cierta abstracción o grado de cultura. No es sorprendente que la consolidación de esta categoria gramatical sea lenta en el habla infantil". [...]
"Las formas del futuro aparecen muy tarde, y se consolidan con extremada lentitud, en contraste con la relativa rapidez con que los niños empiezan a escalonar sus experiencias y a distinguirlas del ahora".(GILI GAYA, 1972, Op. cit., págs. 75 y 104).
Además la debilitación del futuro es fenómeno ampliamente documentado en muchos paises de América. En una gran extensión del dominio hispánico tiende a desaparecer del habla familiar, popular e infantil, y "es sustituido normalmente por el presente o por una perifrasis verbal (haber de, ir a ...) de infinitivo, en este mismo tiempo [...] Indudablemente, el fenómeno es paralelo al de la pérdida del futuro latino. No cabe duda de que los idiomas pierden el uso de este tiempo, por razones similares: por un rechazo de la abstracción e imprecisión del tiempo, y con apoyo de la riqueza significativa que da toda perifrasis" (HERNANDEZ ALONSO, C., 1968, "El futuro absoluto de indicativo", en Archivum, XVIII, págs. 30 y 35).

e) Condicional: <u>correría; jugaríamos</u>.

Se estudia la utilización del condicional[55] en oraciones independientes.

En la primera cuestión "Antonio correría toda la mañana", alrededor de las tres cuartas partes (73,8%) de los escolares marcan la forma del condicional "correría", para expresar una acción probable o posible y anterior, simultánea o posterior con respecto al momento de la enunciación, ya que el condicional es una forma no marcada en cuanto al tiempo externo y la especificación temporal "toda la mañana" representa el tiempo extensional, es decir, la duración o porción de tiempo ocupada por el proceso verbal que abarca desde la salida del sol hasta el mediodía.

Un grupo reducido (6,2%) elige la forma del pretérito imperfecto de subjuntivo "corriera" para expresar un aserto cuyo cumplimiento se subordina a una condición que no se menciona.[56] Sin embargo, en estos casos lo normal hoy es usar el condicional, como lo atestigua el lenguaje periodístico.[57]

---

(55)El condicional, que indica la posterioridad a una referencia anterior al momento del habla, ha quedado reducido en el Esbozo (1973:472-474) a un tiempo del indicativo, mientras la Gramática de la Academia (1931:§298a) lo consideraba en la doble dimensión de tiempo simple o imperfecto y modo potencial.

(56)"Son también equivalentes las formas -ra y ría en la apódosis de las oraciones condicionales:v. gr.: Si quisieran escucharme les diría (dijera) la verdad. En la lengua moderna, la forma en -ra en la apódosis se siente como afectada; raras veces se emplea fuera del estilo literario. En la conversación, parecería hoy pedante decir: si tuviera dinero comprara esta casa; lo usual es compraría. En los clásicos, el uso de -ra o -ría parece indiferente". (GILI GAYA, S., 1961, Curso superior de sintaxis española, § 129).

(57)Sobre este uso en la prensa, véase: LAPESA, R. (Coord.), 1977, "Tendencias y problemas actuales de la lengua española", en Comunicación y lenguaje, Madrid, Karpos, pág. 227; LAZARO CARRETER, F., 1976, Vivir en cantaria, Informaciones, 22.4.76; CASADO, M., 1988, El castellano actual. Usos y normas, Pamplona, EUNSA, págs. 85-86.

En la segunda cuestión "¿cuántas veces jugaríamos a la pelota?", se pregunta sobre la cantidad de veces, ocasiones, momentos en los que ocurre lo que se expresa.

Algo más de las dos terceras partes (69,3%) de los escolares eligen la forma del condicional "jugaríamos", porque consideran este enunciado no como una pregunta que indica una acción como suposición o cálculo aproximado, sino como una expresión dubitativa.

Casi una cuarta parte (20,4%) eligen la forma de presente de subjuntivo "juguemos" y algunos otros (6,9%) la forma de pretérito imperfecto de subjuntivo "jugáramos", porque entienden el enunciado no como una pregunta, sino como un aserto. Se olvidan no sólo de los signos de interrogación con que se abre y cierra el enunciado, sino también de que el pronombre "cuántas" es interrogativo y no relativo.(58)

En general, el escolar encuentra dificultades en la utilización del condicional como tiempo absoluto, ya que éste es un tiempo indirectamente medido, "mucho más raro que el futuro",(59) "bastante escaso"(60) y de carácter imperfectivo.

---

(58) Condicional y subjuntivo "coinciden en expresar la eventualidad, la condicionalidad, la hipótesis y, muy especilamente la afectividad" (CRIADO DE VAL, M., 1972, Fisonomía del español y de las lenguas modernas, Madrid, Saeta, pág. 149).

(59) GILI GAYA, S., 1972, Op. cit., pág. 75.

(60) "La escasez de este uso creemos que se debe a varios factores, tanto externos como internos. Como factores externos podríamos indicar tres formas que puede asumir esta función. Es decir, el imperfecto de subjuntivo, el imperfecto y la perífrasis venidera en imperfecto (iba a cantar) [...] Como factor interno, indicaríamos el ensanchamiento de aquellas funciones dislocadas". (HAN SANG KIM, 1987, Op. cit., págs. 284-285).

1.2.1.2- Tiempos Compuestos

Estudiamos aquí diversas formas compuestas del verbo, ordenadas y distribuidas en tiempos.

a) Pretérito perfecto: hemos comido.

Se examina el uso independiente del pretérito perfecto[61] de indicativo en una oración dubitativa que se inicia con el adverbio "tal vez" (hemos comido un helado de fresa).

Las respuestas de los escolares se reparten de manera casi idénticas entre el pretérito perfecto "hemos comido" (44,8%) que restringe el sentido de duda y no precisa de información complementaria y el pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo "hubiéramos comido" (42,8%), que aumenta el sentido dubitativo y necesita información complementaria; sólo en un contexto apropiado, esto es, en la apódosis condicional se realiza como forma del enunciado.

Esta distribución de las respuestas se puede deber a que es una oración dubitativa con verbo desinente. La duda de un proceso cumplido, pero de alguna manera vinculado a lo simultáneo al acto de elocución, motiva que la frase posea un cierto sentido ilógico, ya que acabamos de comer un helado de fresa y dudamos de si el helado era de fresa o no, como si este sabor fuera imperceptible, e incluso no estamos seguros si lo hemos comido o no.

---

(61) Indica la anterioridad a un punto simultáneo al momento de la enunciación. "El perfecto compuesto es, pues, relativo y se mide no como los tiempos absolutos (esto es, desde la conciencia presente, sino desde el presente gramatical" (ALARCOS LLORACH, E., 1970, Perfecto simple y compuesto, en Estudios de gramática funcional, Madrid, Gredos, pág. 35).

Este desconocimiento del sentido de la frase es el que explica que un grupo (8,4%) significativo de escolares seleccionen el pretérito anterior "hubimos comido", forma escasamente utilizada en español actual, con la que nunca se expresa duda, posibilidad o probabilidad. Como indica S. Gili Gaya (1972:107)

> "No hay que decir que el pretérito anterior (hube cantado) no existe para el niño, ni para el adulto que no haya recibido instrucción literaria de nivel elevado; y aun así no se usa más que en la lengua escrita".

No parece que las respuestas corroboren el hecho de que entre los niños españoles,

> "la primera expresión del pasado es el participio sin verbo auxiliar: nena comido [...] entre los tres y los cuatro años he cantado, con verbo auxiliar o sin él, suele bastar como forma única del pasado".(62)

Sólo el sentido extraño e incluso ilógico que toma la oración dubitativa con verbo perfectivo en un tiempo de aspecto perfectivo puede explicar las respuestas.

b) Pretérito Pluscuamperfecto: <u>había hecho; habían salido</u>

Se estudia el uso independiente del pretérito pluscuamperfecto de indicativo, que señala la anterioridad a una referencia que, a su vez , indica la anterioridad al momento de la enunciación. Sin embargo, en estas dos cuestiones la noción de "anterioridad en el pasado que este tiempo expresa se considera en relación con el momento presente".(63)

---

(62)GILI GAYA, S., 1972, Estudio de lenguaje infantil, Barcelona, Bibliograf, 1982, 2 ed., págs. 104-105.

(63)CRIADO DE VAL, M., 1969, El verbo español, Madrid, Saeta, pág. 104.

La mayoría (86,8%) de los escolares aceptan la construcción "Susana había hecho toda la tarea", de la que forma parte el participio irregular "hecho".

Respuestas semejantes, por encima de las tres cuartas partes (79,2%), muestra la otra cuestión en la que los escolares tienen que seleccionar la forma del pretérito pluscuamperfecto de indicativo "habían salido". Esto a pesar de que este tiempo verbal se usa en pocas ocasiones sin ninguna referencia que señale otro momento pasado, de que suele reemplazarse por tiempos pasados de mayor vitalidad (imperfecto, pretérito perfecto simple y pretérito perfecto),[64] y de que como indica S. Gili Gaya (1972:107)

> El pluscuamperfecto (había cantado) es esporádico hasta los siete años, y raro hasta los diez. No llega a consolidarse hasta los 10-11 años, con diferencias individuales según el grado de instrucción escolar y el medio familiar en que viven los niños. Supone un escalonamiento relativo de las acciones pasadas, que la mente infantil no necesita en su comunicación espontánea, aunque lo entienda cuando lo oye a los mayores".

Algunos (8,2%), por el contrario, prefieren la forma del pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo "hubieran salido", que aparece como expresión en subjuntivo para las realizaciones temporales de pretérito pluscuamperfecto, porque señala lo anterior a algo anterior al acto de elocución. Sin embargo, no existe en el enunciado ni adverbio, ni entonación, ni verbo introductorio, ni nexo sintáctico que señale en una misma óptica temporal contenidos modales como irrealidad, ignorancia e incertidumbre, esto es, de subjuntivo.

---

(64)Existe un pluscuamperfecto del mismo sentido "de modestia" o "de vacilación" que el imperfecto, que sustituye al pretérito perfecto; lo mismo que el imperfecto sustituye al presente. Hablando con miramiento o timidez: Había traído esto para ti. ¿Me había llamado usted.

Unos pocos (4,0%) marcan el gerundio compuesto "habiendo salido", que denota una acción realizada antes de la expresada por un verbo que en el enunciado hay que sobrentender. En casos como éste, en que el gerundio se refiere al sujeto de la oración, cuyo verbo se omite, la oración no representa un juicio perfecto sino una percepción compleja, y por esta razón admite un gerundio en el lugar del verbo.(65)

No creemos que el adverbio "pronto" que señala una situación temporal, pero relacionada con alguna otra referencia de tiempo, tenga ninguna incidencia en la elección de unas u otras formas verbales. Pertenece, como señala G. Rojo (1974:86), a un sistema adverbial terciario "cuya característica es la de funcionar indiferentemente con respecto al origen o a un punto alocéntrico".

c) Futuro perfecto: <u>habrá cantado; habrás tenido</u>.

Se estudia el futuro perfecto de indicativo(66) en oraciones independientes, la primera, sin deicticos temporales, la

---

(65)"Nótese que en esta clase de construcciones,, si bien en cierto modo incompletas por faltar verbo propiamanete dicho, la ausencia de este no altera, con todo, lo esencial del carácter que hemos atribuido al participio castellano cuando va en combinación con el sustantivo que expresa la persona agente, o sea la propiedad de referirse a él explicándolo" (CARO, M.A., 1870, Tratado del participio, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1976, 5 ed. pág. 41).
§ Hay que hacer notar que M.A. Caro denomina a la forma verbal amando participio porque ese es su oficio principal y más general.

(66)A. Bello (§ 645) y S. Gili Gaya (1961:§128) denominan a este tiempo antefuturo, porque expresa la acción venidera anterior a otra también venidera. Es un tiempo perfecto y relativo que guarda con el futuro absoluto la misma relación que guarda he cantado con canté en la serie de los pretéritos.

otra, interrogativa directa y con la especificación temporal "el verano pasado".

En la primera cuestión se analiza el futuro perfecto con el valor de probabilidad en una oración aseverativa.

Menos de la mitad de los escolares (44,8%) aceptan la frase "ese niño habrá cantado bien". En nuestra opinión, los escolares la rechazan porque además de una relación temporal de anterioridad a una referencia que es, a su vez, posterior al origen, la acción indicada posee una connotación de probabilidad o posibilidad.(67) Pero, el escolar no encuentra referencias adverbiales (seguramente) que expresen su misma noción hipotética o de verbos (supongo, es probable etc.) que ayuden a esta idea. En este caso, la forma verbal equivalente es la del pretérito perfecto (Supongo que ese niño ha cantado bien).(68)

Mayor inadecuación se obtiene en la otra cuestión, ¿El verano pasado habrás tenido vacaciones?, en la que se examina el futuro perfecto con el valor de duda interrogativa referida a un tiempo ya lejano.

Un tercio (33,2%) de los escolares seleccionan la forma de futuro de probabilidad "habrás tenido", con la que el hablante consciente de los hechos, pretende reconfirmar lo que ya sabe casi con seguridad de antemano. Se trata con esta forma verbal no tanto de expresar suposición o conjetura sino de evitar la

---

(67) "Un primer caso de dislocación del sistema temporal es el uso de una forma cuya función es la de indicar posterioridad a un cierto punto para expresar la simultaneidad a él. La consecuencia es que el hecho adquiere un matiz complementario de probabilidad" (G. ROJO, 1974, Op. cit., págs. 116-117).

(68) Las respuestas obtenidas en el análisis del pretérito perfecto en oraciones dubitativas con verbo desinente y adverbio de duda indican que los escolares no dominan este tiempo.

rigidez de la pregunta, con lo que el enunciado adquiere un cierto efecto de modestia o cortesia.

Sin embargo, más de la mitad (53,5%) prefieren la forma del pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo "hubieras tenido", que señala una acción anterior a una referencia que es, a su vez, anterior al origen. Esta forma verbal y el futuro perfecto expresan de forma inequivoca la anterioridad de la acción verbal que el escolar reconoce en la especificación temporal "el verano pasado".

Asimismo, los escolares la seleccionan porque el pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo se encuentra en su mayoria en oraciones condicionales irreales, tanto en la apódosis como en la prótasis, que se omite cuando és de tipo genérico como "si hubieras podido" y sólo se enuncia la apódosis señalando el deseo que no se ha cumplido en el pasado.

En suma, se comprueba que el futuro perfecto de indicativo de escasa utilización tanto en el lenguaje infantil[69] como en la lengua hablada y escrita de los adultos,[70] es una forma verbal que los escolares no dominan independientemente del curso de E.G.B. en que se encuentren. La enseñanza recibida en la escuela no ha modificado los comportamientos linguisticos de los escolares que desconocen la utilización de esta forma verbal.

---

(69)"No se han dado en nuestras transcripciones el futuro compuesto (GILI GAYA, S., 1972, Op. cit., pág. 59).

(70)W.F. Bull señala un indice de aparición de 0,052 y Han Sang Kim indica para el habla culta de Madrid un indice de 0,09.

1.2.2.- Subjuntivo

Si bien el uso más general del subjuntivo es en oraciones dependientes, en las que este depende de otro verbo, "de aquí el nombre de subjuntivo, que significa subordinado o dependiente".(71) Esto no quiere decir que el uso de este modo adopte siempre la forma de verbo regente expreso + subjuntivo regido, sino que existen, por el contrario, oraciones independientes en subjuntivo,(72) a cuyo estudio dedicamos este apartado, y a él volveremos a referirnos cuando examinemos las formas de mandato. Del subjuntivo en oraciones dependientes nos ocuparemos también más adelante, cuando analicemos la correlación temporal.

1.2.2.1.- Tiempos Simples

Reiteramos aquí lo dicho anteriormente al referirnos a los tiempos simples del modo indicativo.

a) Pretérito imperfecto: fuéramos.

Se estudia el uso del pretérito imperfecto de subjuntivo "fuéramos", precedido por la referencia modal "quizá" que

---

(71) REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, pág. 455.
Por su parte E. Alarcos (1970f:112) señala que "el subjuntivo no puede definirse sólo por su función como modo de la subordinación, puesto que existen contextos en que es el contenido semántico el que lo exige".

(72) "Usamos el subjuntivo en la oración subordinada siempre que el verbo principal exprese una acción dudosa, posible, necesaria o deseada. Los pocos casos de subjuntivos en oraciones independientes se hacían depender mentalmente de un verbo principal tácito" (GILI GAYA, S., 1961, Curso superior de sintaxis española, § 108).

confiere carácter dubitativo a la oración independiente que encabeza.

Solamente unos pocos (11,7%) marcan la forma del pretérito imperfecto de subjuntivo "fuéramos",.otros prefieren la forma del condicional "iríamos"(14,9%) y casi las tres cuartas partes de los escolares (70,3%) seleccionan la forma de presente de indicativo "vamos".

Aquellos que eligen la forma "iríamos" lo hacen porque prefieren esta forma verbal a la forma en -ra del pretérito imperfecto de subjuntivo con la que también se expresa la duda en la posibilidad de cierta cosa.(73) Ambas formas verbales son equivalentes y la una puede sustituir a la otra, pues realizaciones que en indicativo son realizaciones básicas de tres funciones temporales diferentes (pretérito imperfecto, condicional y pretérito perfecto simple), en subjuntivo constituyen realizaciones de una misma unidad temporal funcional (pretérito imperfecto).

En el bajo índice de elección de "fuéramos" no creemos que haya influido ni el desconocimiento del adverbio de modalidad,(74) y, por tanto, el carácter de duda del enunciado; ni el

---

(73)"Con la adición de uno de los adverbios de duda, acaso, posiblemente o quizá (no con a lo mejor), se añade sentido dubitativo a una oración de posibilidad construida con condicional simple referida al pretérito o al futuro y, entonces, la sustitución de este por la forma en -ra del pretérito imperfecto de subjuntivo es también usual en lenguaje actual" (MOLINER, M., Op. cit., vol II, pág. 1471).

(74)El vocabulario activo de los alumnos de Educación General Básica lo coloca como vocabulario tipo del Ciclo Medio. (CASANOVA, M.A. y RIVERA, M. (Coord.), 1989, Op. cit., vol. II, págs. 1038).
Puede decirse distintamente quizá o quizás. Parece tanto más frecuente, tanto en la lengua hablada como en la escrita, la primera de las dos formas, que es la etimológica. La Academia, que acoge las dos, da preferencia a la primera. (SECO, M., 1961, Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española, Madrid, Espasa-Calpe, 1986, 9 ed. renovada, pág. 317).

sincretismo verbal que presenta "fuéramos" al coincidir en esta forma única el verbo ir y ser; ni el hecho innegable de que el subjuntivo aparezca fundamentalmente en oraciones dependientes, porque no es menos cierto que puede figurar también en oraciones independientes de duda como la que aquí analizamos; ni tampoco a que no tengan adquirido el subjuntivo, pues este "aparece ya afianzado desde los cuatro años en algunas de sus significaciones. Sus formas son el presente y el imperfecto en -ra".(75)

Por el contrario, pensamos que se debe a la actitud subjetiva del escolar, para quien la duda es casi una certeza. El escolar no está obligado a escoger la forma del subjuntivo, el verbo puede estar en subjuntivo o en indicativo. La elección entre uno y otro modo depende del grado de seguridad que el escolar quiera conceder a lo que dice.(76)

De esta manera, los que seleccionan el presente "vamos" (70,3%) ven la posibilidad de ir a la playa con confianza, con mucha probabilidad de que así suceda; en cambio, los que eligen "fuéramos" (11,7%) expresan un deseo que siente, pero que ven como poco probable su realización. Por tanto, el uso del

---

(75)GILI GAYA, S., 1972, Op. cit., pág. 59.

(76)REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, págs. 455-456.
V. Lamiquiz (1982b:730) manifiesta que hay ocasiones en que la variabilidad del modo verbal es paradigma y sintagmáticamente posible. "Cada hablante tiene a su disposición el doble empleo, con indicativo o con subjuntivo, según sea su visión individual y subjetiva en cuanto al grado de probabilidad de realización de la acción verbal: si subjetivamente considera el desarrollo de la acción verbal en gran posibilidad, aparecerá el modo indicativo, mientras que, si su criterio o convencimiento subjetivo inclina a ver como poco probable su realización, usará el modo subjuntivo"
Por su parte, C. Hernández (1979:142) señala que "la duda tiene una serie de matices significativos. cuando se trata de duda absoluta o atenuada, ya en sentido positivo o negativo, el subjuntivo es casi inevitable; pero si es un matiz de probabilidad o posibilidad más o menos débiles, suele aparecer indicativo. En todo caso el grado dubitativo depende del verbo y de los elementos que lo acompañan".

presente de indicativo o del pretérito imperfecto de subjuntivo conlleva ciertos matices de acentuación o no de la posibilidad de la ida a la playa: "fuéramos" marca un mayor grado de incertidumbre que "vamos". Lo que cambia son las presuposiciones por parte del escolar, esto es, el tipo de actitud relativa al enunciado.

Este dominio de la modalidad sobre el tiempo linguistico lo es por igual a cualquier edad, como lo demuestra el hecho de que los escolares respondan de la misma manera, independientemente del curso de E.G.B. en que se encuentran; comportamiento que difiere del mostrado en la mayoria de las cuestiones linguisticas no sólo de esta prueba sino de la totalidad del cuestionario.(77)

La plena vigencia de esta alternancia opositiva modal tras "quizá" la ha señalado recientemente V. Lamiquiz (1982b: 730-731; 1985:114) para el habla de Sevilla.(78) Sin embargo, las respuestas de este estudio difieren de las observadas en el habla sevillana, tal vez, ello se deba a las caracteristicas culturales de los informantes de uno y otro estudio. Pues cuando el subjuntivo aparece por apreciaciones puramente subjetivas

> "se trata siempre del subjuntivo que resulta de una matización por reflexión acerca del acto expresado por el verbo; no puede darse en estados de lengua excesivamente primitivos, antes bien requiere un cierto grado de experiencia y elaboración de los usos idiomáticos."(79)

---

(77) Indice de acierto en cada uno de los cursos de la E.G.B. estudiados: 18,3% (3º); 12,7% (4º); 12,0% (5º); 9,9% (6º); 29,6% (7º); 17,6% (8º).

(78) "El texto sevillano de nuestra documentación proporciona 83 ocurrencias de esta construcción quizás + verbo, que nos ofrecen los siguientes valores porcentuales: Indicativo: 40,96% Subjuntivo: 59,04%, porcentajes que dejan ver la plena vigencia de la alternancia opositiva modal tras quizás con un ligero predominio del subjuntivo".

(79) BADIA MARGARIT, A., 1953, "El subjuntivo de subordinación en las lenguas romances y especialmente en iberorrománico", en Revista de Filología Española, XXXVII, págs. 112-113.

1.2.2.2.- Tiempos Compuestos

Reiteramos aquí lo manifestado anteriormente al referirnos a los tiempos compuestos del modo indicativo.

a) Pretérito Perfecto: haya llegado; hayas llegado; haya mejorado.

Se estudia en estas tres cuestiones el uso del pretérito perfecto de subjuntivo en oraciones independientes de carácter desiderativo y dubitativo.

En las dos cuestiones, que se abren y se cierran con signos de exclamación, el enunciado aparece introducido por la interjección de origen árabe "ojalá" con la que se demuestra el deseo de que ocurra cierta cosa.(80) Si bien, entre la expresión exclamativa y la oración se intercala, como hace el lenguaje popular, la conjunción "que".

En la primera cuestión "¡ojalá que el tren haya llegado tarde!" las tres cuartas partes (75,1%) de los escolares seleccionan la forma del pretérito perfecto "haya llegado", que expresa un deseo de realización posible acerca de un hecho pasado, que el hablante desconoce. Algunos (5,0%) marcan el pretérito perfecto "ha llegado" y otros (4,5%) eligen la forma de futuro perfecto "habrá llegado", pues estas dos formas verbales son las

---

(80)"En las expresiones de deseo, la oración principal puede ser sustituida por una partícula exclamativa; esta equivale a una oración en presente de indicativo o en condicional" (MOLINER, M., 1975, Op. cit., vol. II, pág. 1496).

expresiones en indicativo correspondientes a las relaciones temporales básicas de pretérito perfecto en subjuntivo.(81)

En la otra cuestión, a pesar de ser el enunciado, "¡ojalá que hayas llegado pronto!", casi idéntico al anterior, menos de la mitad de los escolares (43,3%) lo consideran adecuado.

Resulta singular que las respuestas de una y otra cuestión difieran tanto entre si. En nuestra opinión, esta disparidad de respuestas se puede deber a que el escolar utiliza rara vez el pretérito perfecto de subjuntivo en este tipo de oraciones desiderativas independientes que si bien exigen que el verbo vaya en subjuntivo,(82) la forma verbal puede ser tanto de presente como de pasado: "¡ojalá que hubiera(s) llegado/llegue(s)/ llegara(s)/ llegase(s)!", según el grado de realización que se conceda al hecho enunciado como deseo.(83)

De ahí que cuando se le interroga acerca de la adecuación o no del enunciado y no tiene más referencia que la forma verbal "hayas llegado", el escolar duda, el enunciado le resulta tan extraño que lo rechaza, independientemente del curso de

---

(81)"Haya llegado" es paralela a la forma "ha llegado": es totalmente compatible con los contextos que implican temporalmente el momento en que se habla. También sirve para indicar acciones anteriores cuyas consecuencias persisten en el momento de la enunciación.
Asimismo, puede funcionar lo mismo que el futuro perfecto de indicativo para indicar una acción anterior a una referencia posterior al origen, dado que en el subjuntivo no existen formas especificas para indicar la posterioridad.

(82)REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, pág. 458.

(83)"El matiz semántico que distingue "ojalá llueva" de ojalá lloviese" depende de la perspectiva: el deseo de lluvia se expresa más vivamente en la primera que en la segunda oración; en esta, el hablante "conoce" su deseo, pero no se atreve a esperar su cumplimiento" (ALARCOS, E., 1970, "Cantaría: modo, tiempo y aspecto", en Estudios de gramática funcional del español, Madrid, Gredos, 1980, 3 ed. pág. 118).

E.G.B en que se encuentre.(84) Sin embargo, cuando tiene que elegir entre una forma del subjuntivo frente a otras del indicativo, vacila menos y elige la única forma del subjuntivo que se le presenta porque la condición desiderativa del enunciado afecta al modo de su forma, pero no a su tiempo.

Continuamos el análisis con el examen de la cuestión "acaso haya mejorado el tiempo", de carácter dubitativo introducida por el adverbio de duda "acaso", equivalente a "quizá" o "tal vez", con que se expresa la creencia en la posibilidad de que el tiempo mejore.

Las respuestas se reparten de manera casi idéntica entre la forma pretérito perfecto de subjuntivo "haya mejorado" (45,6%) y la del pretérito perfecto simple "mejoró" (43,4%), prefiriendo unos pocos (6,4%) la forma del pretérito imperfecto de indicativo "mejoraba".

Este comportamiento de los escolares depende de su actitud subjetiva, del grado de seguridad que cada uno concede a la posibilidad de que el tiempo mejore, pues en oraciones independientes introducidas por el adverbio de duda "acaso" el verbo va en subjuntivo cuando el grado de incertidumbre es grande; sin embargo, cuando va en indicativo es porque la duda es casi una certeza.

Oposición modal que es independiente de la edad de los escolares, ya que estos responden de la misma manera independientemente del curso de E.G.B. en que se encuentren.(85) Ello

---

(84) Indice de acierto en cada uno de los cursos de la E.G.B. estudiados: 15,6% (3º); 18,7% (4º); 16,8% (5º); 12,8% (6º); 19,8% (7º); 16,2% (8º).

(85) Indice de acierto en cada uno de los cursos de la E.G.B. estudiados: 21,7% (3º); 18,6%

sorprende porque parece lógico pensar que a mayor educación y edad le corresponde mayor reflexión lingüística y, por tanto, más alta presencia del subjuntivo, y, sin embargo, no es éste el comportamiento que manifiestan los escolares.

El orden de los elementos oracionales: adverbio de duda+ verbo+sujeto, le hace asemejarse a las oraciones interrogativas, lo que, tal vez, haya influido en la elección de las formas del indicativo.(86)

En resumen, el escolar conoce el pretérito perfecto de subjuntivo, pero no lo domina ni le resulta familiar a ninguna edad.

b) Pretérito Pluscuamperfecto: hubiera leído; hubiéramos tenido.

Se estudia el uso del pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo en oraciones independientes para expresar acción probable o posible.

La primera cuestión contiene una oración introducida por el adverbio de tiempo "hoy", con que se designa el día en que se está en el momento del habla, que queda interrumpida sin que se sepa qué es lo que ocurrió en el momento de la acción, como lo indican los puntos suspensivos que preceden al complemento directo de cosa.

(4º); 16,3% (5º); 14,1% (6º); 15,9% (7º); 13,4% (8º).

(86) "En frases interrogativas equivale a ¿es que...?, y sirve para introducir una pregunta que es más bien la expresión de una duda: ¿Acaso estabas tú allí para oírlo?" (MOLINER, M., 1975, Op. cit., vol. I, pág. 24).

Algo más de la mitad (58,9%) de los escolares aceptan la frase "hoy hubiera leído tres cuentos.....", que expresa una acción que no llegó a realizarse, y de la que se desconocen cuáles han sido las razones o motivos que han impedido que tal acción se realizara.

La ausencia de sujeto, posibilita el sincretismo de persona, que no creemos que esté relacionado con las respuestas. Sin embargo, pensamos que ha podido influir en las mismas el hecho de que sea una forma de escaso uso dentro del paradigma verbal;[87] o tal vez, porque consideran que no existe concordancia temporal entre el pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo, que señala una acción anterior a una referencia que es, a su vez, anterior al momento de la enunciación y la referencia temporal "hoy" que sitúa un acontecimiento dado en el mismo instante de su enunciación; o bien, porque se presupone la omisión de la prótasis[88] que aparece anunciada por los puntos suspensivos.

Sea por una u otra razón, la realidad es que esta afecta por igual a todos los escolares, independientemente del curso de E.G.B. en que se encuentren.[89]

En la otra cuestión, por el contrario, se elide el verbo de la apódosis, "¡qué alegría (habríamos sentido/hubiéramos sentido)", con el propósito de que la oración exclamativa adquiera

---

(87) "El subjuntivo aparece ya afianzado desde los cuatro años en algunas de sus significaciones [...]. Fuera del presente y el imperfecto, no hallamos más que un caso esporádico de pluscuamperfecto" (GILI GAYA, S., 1972, Op. cit., pág. 59).

(88) Cuando la prótasis es de tipo genérico como "si hubiera podido" se omite y sólo queda la apódosis señalando el deseo que no se ha cumplido en el pasado.

(89) Indice de acierto en cada uno de los cursos de la E.G.B. estudiados: 16,0% (3º); 17,5% (4º); 16,1% (5º); 18,9% (6º); 17,1% (7º); 14,4% (8º).

mayor valor expresivo. El carácter exclamativo viene expresado por los signos de exclamación con que se abre y se cierra el enunciado, asi como por la frase exclamativa ("qué + alegria"), que expresa un sentimiento de euforia.(90)

Algo más de las tres cuartas partes (79,9%) de los escolares aceptan el enunciado ¡qué alegria, si hubiéramos tenido fiesta!, lo que contrasta con las respuestas de la cuestión anterior. Ambas oraciones se desarrollan en un tiempo cronológico ya pasado y manifiestan un deseo que no llegó a realizarse. Sin embargo, no tiene el mismo efecto la ausencia de los elementos que se eliminan en uno y otro enunciado; es ahi donde creemos que hay que buscar la explicación de las diferentes respuestas.

En suma, el escolar no desconoce el pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo y lo usa con seguridad cuando aparece en la prótasis de la oración condicional; sin embargo, lo utilizan con dificultad cuando se halla en la apódisis y se presupone la omisión de una prótasis genérica.

1.2.3. Imperativo

El imperativo, modo de discurso directo que es comparable al vocativo en el dominio nominal, no tiene diferenciación

---

(90)"Con el mismo significado y la misma construcción que en las expresiones interrogativas se emplea "qué" en exclamaciones directas e indirectas, representando una cualidad que no es expresa, por la cual se manifiesta ponderativamente asombro, miedo, enfado, pena o cualquier otro sentimiento: ¡Qué concierto!, ¡Qué vino!, ¡Qué tormenta se prepara!. Cuando el nombre a que precede es de sentimiento o actitud, la cualidad representada es grande: ¡Qué alegria!. (MOLINER, M., 1975, Op. cit., vol. II, pág. 900).

de tiempos y cuenta con una única persona, la segunda, en singular y en plural.[91]

Se estudia aquí en su segunda persona de singular, para expresar un mandato que el interlocutor debe cumplir. Formalmente coincide con la tercera persona de un presente prospectivo con valor de mandato o futuro de proyecto que describe situaciones no comenzadas, que han de cumplirse en el futuro.

Alrededor de dos tercios (64,4%) de los escolares aceptan el enunciado "pide helado de fresa", en donde la ausencia de sujeto no resuelve el sincretismo verbal, por lo que el escolar puede entenderla como asertiva o como un mandato que se ha de cumplir inmediatamente después del acto elocutivo.

El número de escolares que rechazan este enunciado parece excesivo y sus causas difíciles de determinar. Tal vez, haya podido influir la forma irregular que es "pide", o quizá, la aparición del sustantivo sin actualizador, a pesar de que

> "es hecho bien conocido que la mayor frecuencia del sustantivo sin tales adjuntos se da cuando funciona como objeto directo del verbo."[92]

y de que

> "En el uso general el sustantivo que es objeto directo del verbo puede emplearse sin actualizador [...] cuando representa realidades no numerables ("bebimos cerveza").[93]

---

(91)Las formas modernas del imperativo son las que describió Nebrija en su Gramática, por más que no sea exacto su planteamiento: "El imperativo no tiene primera persona del singular, forma la segunda persona del presente del singular, quitando la s final de la segunda persona del singular del presente del indicativo [...]. Las terceras personas del singular, las primeras et terceras del plural, son semajantes a quellas mesmas en el tiempo venidero del optativo. Las segundas personas del plural fórmase mudando la r final del infinitivo en d, (NEBRIJA, A. de, 1492, Op. cit., pág. 252).

(92)LAPESA, R., 1974, "El sustantivo sin actualizador en español", en Estudios lingüísticos, literarios y estilísticos, Valencia, Universitat de Valencia, 1987, pág. 57

(93)LAPESA, R., 1973, "Lenguaje normal y lenguaje poético: El sustantivo sin actualizador en

Sin embargo, la ausencia o presencia del numeral cardinal "un" en este enunciado diferencia claramente dos significados de la misma, ya que el uso del numeral recategoriza el sustantivo continuo como discontinuo. La utilización del sustantivo helado como continuo, designa una sustancia fría, mientras que como discontinuo "un helado", designa un determinado objeto. Es posible que el escolar utilice con mayor frecuencia el sustantivo helado como discontinuo que como continuo, por lo que este enunciado le resulta extraña.

1.3.- Análisis e interpretación del conjunto de las respuestas

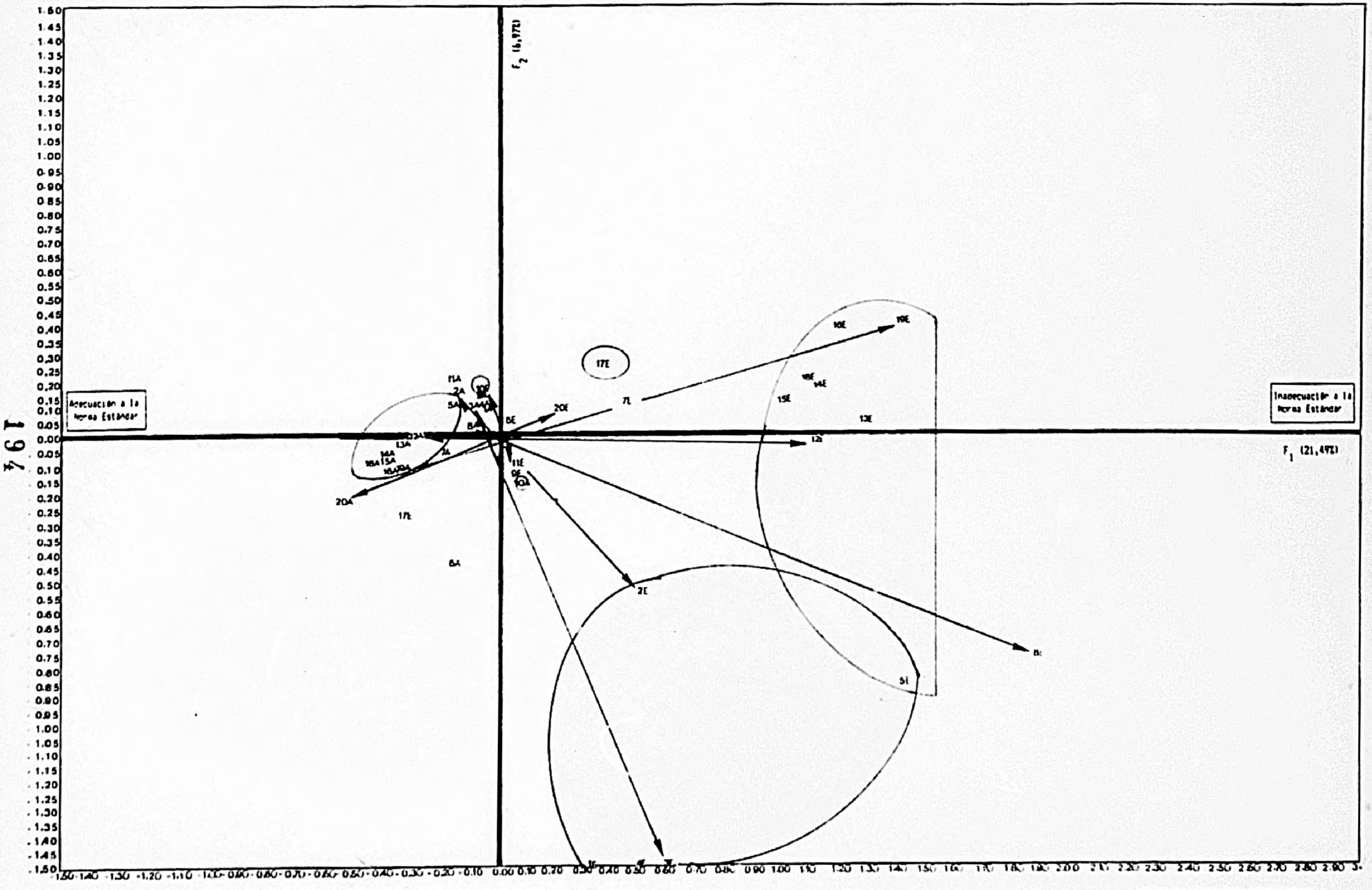
La hipótesis que intentamos comprobar es si existe alguna relación significativa estadísticamente entre las modalidades de respuesta de las distintas cuestiones lingüísticas en las que se analiza la conjugación verbal en oraciones independientes. Se trata, con ello, de conocer mejor el comportamiento de la flexión verbal en diferentes realizaciones lingüísticas escolares.

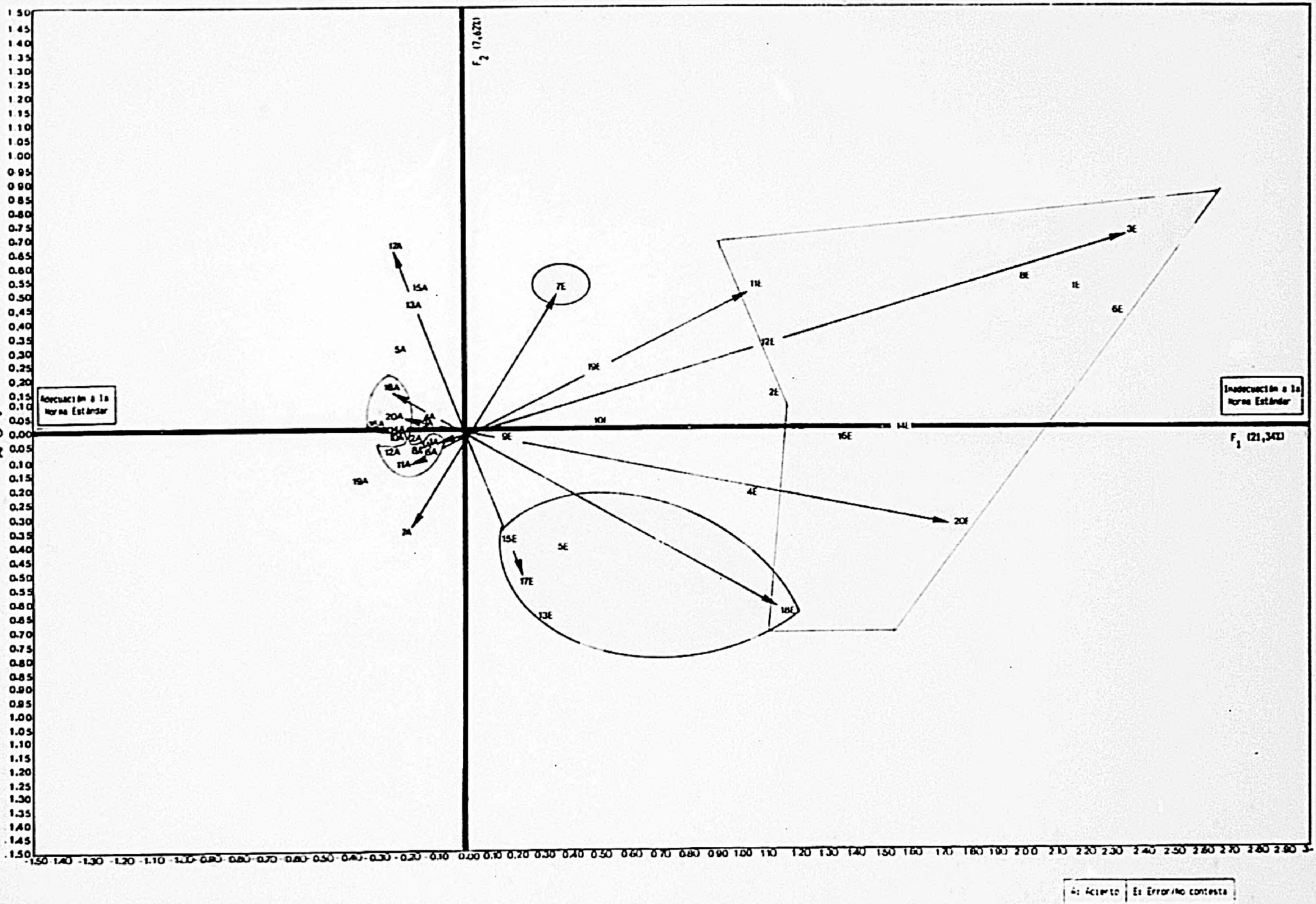
Para la verificación de esta hipótesis acudimos a las representaciones gráficas y tablas de datos del análisis de correspondencias múltiples.

La observación de los planos permite verificar la existencia de una gran dispersión de las modalidades alrededor del origen o centro de gravedad, lo que significa que el escolar muestra comportamientos muy diversos, cuando trata de utilizar las diferentes formas de la conjugación verbal.

---

las "Soledades" çongorinas", en Estudios lingüísticos, literarios y estilísticos, Valencia, Universitat de Valencia, 1987, págs. 116-117.


Acercación a la Norma Estándar
Inadecuación a la Norma Estándar
F_2 (16,97%)
F_1 (21,49%)
A: Acierto
E: Error/No contesta



Adecuación a la Norma Estándar
Inadecuación a la Norma Estándar
F_2 (7,62%)
F_1 (21,34%)
A: Acierto
E: Error/No contesta

Un examen más detenido permite comprobar que cada una de las modalidades de una misma cuestión se unen por medio de una línea recta que pasa por el centro,[94] y que la distancia al origen de la inadecuación es mayor que la adecuación de la misma cuestión, lo que denota que son más los escolares que adecuan sus respuestas que los que no lo hacen.

De esta separación en el plano, tenemos que exceptuar siete cuestiones[95] que colocan su inadecuación a menor distancia que su adecuación, lo que significa que, cuando:

- no existen referencias adverbiales ni verbales:
  - a una circunstancia temporal que fije el significado verbal de pretérito imperfecto.
  - que expresen la noción de probabilidad que el futuro perfecto indica.
- aparecen referencias modales de carácter dubitativo y desiderativo
- un mismo verbo conoce una forma reflexiva y otra que no lo es.

el escolar encuentra dificultades insalvables para utilizar adecuadamente las formas flexivas de: pretérito imperfecto, futuro perfecto, pretérito perfecto de indicativo y subjuntivo y pretérito perfecto simple.

El hecho de que, en la primera prueba, el 60% de las variables lingüísticas tengan contribuciones relativas muy bajas, esto es, que más de la mitad estén mal representadas en el plano en el primer factor no permite agrupar las cuestiones por su posición más o menos lejana al origen.

---

(94) En el plano, por claridad expositiva, sólo marcamos las relaciones que hemos considerado más significativas por alguna razón.

(95) Las cuestiones: 6/1 (pret.imp.subj.); 20/1 (pret.imp.ind.); 11/1 (fut.perf.); 9/1 (pret. perf.); 15/2 (pret.perf.subj.); 17/2 (fut.perf.); 9/2 (pret.perf.simple) sitúan su adecuación más lejos que su inadecuación. Esto significa que los escolares que no adecuan sus usos lingüísticos son más de la mitad en cada una de estas cuestiones lingüísticas.

Una nueva observación del plano, esta vez en sentido horizontal, esto es, en relación con el factor que mayor poder explicativo tiene, permite verificar que las modalidades que se adecuan se sitúan a la izquierda del origen, mientras que las que no lo hacen se colocan a la derecha. Este hecho diferenciador entre las respuestas de los escolares se caracteriza por la oposición entre la adecuación a la norma estándar y la inadecuación a la misma; oposición que define el primer factor.(96)

De esta colocación en el plano debemos exceptuar una cuestión (10/1), que sitúa sus modalidades en sentido contrario y que se caracteriza por ser una oración dubitativa, introducida por un adverbio de duda, en la que pueden entrar a formar parte formas verbales de indicativo o de subjuntivo, según la apreciación subjetiva del escolar. Es, por tanto, el dominio de la modalidad sobre el tiempo lingüístico el que produce que esta cuestión muestre un comportamiento totalmente diferente del resto de las variables lingüísticas estudiadas.

En cada una de las pruebas, ocho y diez cuestiones(97) en las que aparecen diversas formas verbales son, en un 79,3% y

---

(96)Idéntica oposición ha desvelado la Clasificación Automática de las modalidades de respuesta de los escolares, que sitúa las clases 1, 3 y 4 -en la prueba primera- 1, 2 y 3 -en la prueba segunda-, caracterizadas porque los escolares adecuan sus usos lingüísticos en la mayoría de las cuestiones, a la izquierda del plano; mientras las clases 2 y 5 -en la prueba primera-, 4 y 5 -en la prueba segunda-, caracterizadas por la inadecuación se colocan a la derecha y se oponen linealmente (Prueba primera: clase 4 vs. 2; clase 3 vs. 5. Prueba segunda: clase 1 vs. 4).

(97)Como se puede ver en las tablas, las cuestiones responsables de la oposición entre adecuación e inadecuación, son en cada una de las pruebas por orden de significación: a) prueba primera: 19/1 (pret.perf.simple); 18/1 (pret.perf.simple); 16/1 (pret.perf.subj.); 14/1 (cond.); 13/1 (pret.perf.simple); 15/1 (pres.); 12/1 (pret.plusc.ind.); 5/1 (fut.); b) prueba segunda: 20/2 (fut.); 16/2 (fut.); 14/2 (pret.perf.simple); 8/2 (pret.perf.simple);

un 78,2%, las responsables de la aparición del primer factor. Las otras cuestiones, siete y ocho[98] con valores pequeños, entre el 1% y el 4,5%, y cinco y dos[99] con valores cercanos al cero, contribuyen con el 20,7% y 21,8% restante.

Se constata que ni todas las cuestiones tienen el mismo comportamiento, ni están relacionadas con este factor de nivel general, que se destaca necesariamente, ni contribuyen a su definición de la misma manera.

Si proseguimos la observación del plano y desechamos del análisis las modalidades que no son significativas estadísticamente en el primer factor por tener contribuciones pequeñas o muy pequeñas, descubrimos que las cuestiones, que mejor contribuyen a explicar la oposición entre la adecuación/inadecuación de los usos linguísticos de los escolares, están agrupadas y formando una nube vertical de diferente tamaño y forma a uno y otro lado del origen.

6/2 (pres.); 18/2 (pret.plusc.subj.); 3/2 (fut.); 12/2 (fut.); 1/2 (pres.); 11/2 (fut.) que poseen en el primer factor, contribuciones absolutas mayores que el 5,0%, porcentaje que tomaría cada cuestión si la inercia total estuviese uniformemente repartida y todas las cuestiones contribuyesen por igual a la constitución del eje factorial (100%:20=5,0%). También se encuentran bien representadas en el plano al tener contribuciones relativas con valores bastante altos.

(98)Las cuestiones, como se puede ver en las tablas, con valores pequeños son: a) prueba primera: 8/1 (pret.imp.); 17/1 (fut.); 20/1 (pret.imp.); 4/1 (pres.); 3/1 (pret.imp.); 7/1 (cond.); 2/1 (fut.); b) prueba segunda: 2/2 (fut.); 19/2 (pres.); 4/2 (pret.plusc.ind.); 10/2 (pres.); 5/2 (pret.imp.); 7/2 (pres.); 13/2 (pret.plusc.subj.); 17/2 (fut.perf.) apenas si contribuyen a la formación de este factor.

(99)Se observa en las tablas que las cuestiones:a) prueba primera: 1/1 (pres.); 11/1 (fut. perf.); 9/1 (pret.perf.); 10/1 (pret.perf.subj.); 6/1 (pret.imp.subj.); b) prueba segunda: 15/2 (pret.perf.subj.); 9/2 (pret.perf.simple) no son responsable en absoluto de la definición de este factor.

Esto significa que los escolares muestran en estas cuestiones un comportamiento homogéneo y compacto, que se caracteriza:

a) En la prueba primera por aceptar (vs. rechazar):

- formas simples de indicativo (presente, pretérito perfecto simple (principalmente), futuro y condicional y formas compuestas de indicativo y subjuntivo (pretérito pluscuamperfecto (ind.) y pretérito perfecto (subj.)

en enunciados que:

- contienen referencias temporales y modales que concretan de algún modo la forma verbal.
- no incluyen ninguna determinación temporal fuera de la morfología verbal.
- poseen referencias temporales indiferentes a la forma verbal.

b) En la prueba segunda por aceptar (vs. rechazar):

- formas simples de indicativo (presente, futuro (principalmente), pretérito perfecto simple) y el pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo

en enunciados que contienen referencias temporales y modales que determinan de alguna manera la forma verbal.

- la perífrasis verbal incoativa con valor de futuro: ir a + infinitivo.

Los escolares, que adecuan sus usos en estas formas verbales, muestran capacidad para expresar y comprender adecuadamente, tanto formas verbales que poseen un valor temporal bien definido, como aquellas otras que, además, contienen valores que no pertenecen a la esfera temporal. Por el contrario, los que manifiestan un uso inadecuado de las mismas expresan incapacidad para utilizarlas adecuadamente. Esto no significa que sean, en todos los casos y en todo momento, capaces/incapaces de usar las

formas verbales según la norma estándar, pero sí en la mayoría de los casos.

Las agrupaciones que proporciona la técnica de Clasificación Automática corroboran estas aseveraciones. De las cinco clases en las que se agrupan los escolares de este estudio, la clase 1, 3 y 4 -en la prueba primera-, 1, 2 y 3 -en la prueba segunda- contienen los escolares que adecuan sus usos linguísticos en estas cuestiones y en casi todas las demás. Mientras que las clases 2 y 5 -en la prueba primera-, 4 y 5 -en la prueba segunda- se oponen a las anteriores y agrupan a los escolares que manifiestan usos inadecuados en estas y en otras cuestiones.(100)

Se confirma que los escolares, al final de la E.G.B., no han desarrollado las habilidades y destrezas que les posibiliten utilizar cualquier forma verbal en cualquier contexto, si bien tienen adquiridas las formas verbales de los tres modelos de variación (-ar, -er, -ir) que se distinguen en el verbo español y son capaces de expresar todos los valores funcionales de la estructura verbal. Asimismo, se corrobora la diversidad de comportamientos mostrados por estos, que van desde la adecuación casi siempre hasta la inadecuación en la mayoría de los casos, pasando por la vacilación.

Es necesario, por tanto, para explicar la adecuación o no de las formas flexivas del verbo en oraciones independientes acudir al conjunto de formas verbales y a referencias temporales, ya que estas condicionan poderosamente el significado de los tiempos verbales; o bien, a referencias modales, que señalen

---

(100) Renunciamos a un análisis pormenorizado de estas clases por considerar que poca más información podemos proporcionar que la señalada anteriormente.

A1: TEMPORALIDAD VERBAL

CLASE 1 INDIVIDUOS 474 39,1%	TOTAL EN LA PRUEBA n_i	%	PERTENECEN A ESTA CLASE n_i	% Clase	% Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 7 Acierto	840	69,3	445	93,9	53,0	16,36	0,000
" 6 Error	1.070	88,3	474	100,0	44,3	14,98	0,000
" 20 Acierto	342	28,9	257	54,2	71,0	14,57	0,000
" 18 Acierto	860	71,0	436	92,0	50,7	14,03	0,000
" 19 Acierto	962	79,4	452	95,4	47,0	12,42	0,000
" 14 Acierto	895	73,8	433	91,4	48,4	12,02	0,000
" 16 Acierto	910	75,1	432	91,1	47,5	11,18	0,000
" 15 Acierto	866	71,5	406	85,7	46,9	9,20	0,000
" 2 Acierto	939	77,5	427	90,1	45,5	9,00	0,000
" 13 Acierto	971	80,1	436	92,0	44,9	8,97	0,000
" 5 Acierto	1.070	89,0	442	97,5	42,8	8,71	0,000
" 11 Error	810	66,8	384	81,0	47,4	8,70	0,000
" 4 Acierto	1.167	96,3	474	100,0	40,6	8,50	0,000
" 3 Acierto	1.131	93,3	470	99,2	41,6	8,06	0,000
" 12 Acierto	960	79,2	424	89,5	44,2	7,47	0,000
PRIVADO (Centro)	504	41,6	259	54,6	51,4	7,41	0,000
Item 8 Acierto	1.149	94,8	448	98,7	40,7	5,81	0,000
OCTAVO (Curso)	202	16,7	116	24,5	57,4	5,80	0,000
Item 17 Acierto	611	50,4	280	59,1	45,8	4,90	0,000
PAIS VASCO (Padre)	453	37,4	217	45,8	47,9	4,88	0,000
ENS. SUPERIOR (Padre)	163	13,4	92	19,4	56,4	4,86	0,000
PAIS VASCO (Madre)	459	37,9	214	45,1	46,6	4,22	0,000
CUADRO MEDIO (Padre)	137	11,3	76	16,0	55,5	4,18	0,000
Item 10 Error	659	54,4	292	61,6	44,3	4,12	0,000
BERANO, SETIO (Run.)	178	14,7	91	19,2	51,1	3,58	0,000
ENS. SUPERIOR (Madre)	33	2,7	22	4,6	66,7	3,38	0,000
BACHILLER (Padre)	100	8,3	53	11,2	53,0	3,03	0,001
PATRON -50 empl. (Padre)	141	11,6	71	15,0	50,4	2,96	0,002
MUJER (Sexo)	526	43,4	228	48,1	43,3	2,70	0,003
SEXTO (Curso)	202	16,7	95	20,0	47,0	2,38	0,005

CLASE 2 INDIVIDUOS 118 9,7%	TOTAL EN LA PRUEBA n_i	%	PERTENECEN A ESTA CLASE n_i	% Clase	% Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 19 Error	250	20,6	116	98,3	46,4	18,33	0,000
" 16 Error	302	24,9	117	99,2	38,7	18,05	0,000
" 15 Error	346	28,5	114	96,6	32,9	16,35	0,000
" 18 Error	352	29,0	114	96,6	32,4	16,27	0,000
" 14 Error	317	26,2	112	94,9	35,3	16,21	0,000
" 13 Error	241	19,9	101	85,6	41,9	15,13	0,000
" 17 Error	601	49,6	116	98,3	19,3	13,56	0,000
" 12 Error	252	20,8	87	73,7	34,5	12,33	0,000
" 20 Error	851	70,2	118	100,0	13,9	11,93	0,000
TERCERO (Curso)	202	16,7	68	57,6	33,7	10,10	0,000
PRIMARIA (Padre)	733	60,6	101	85,6	13,7	6,50	0,000
" " (Madre)	932	76,9	111	94,1	11,9	5,71	0,000
Item 5 Error	133	11,0	35	29,7	26,3	5,70	0,000
" 8 Error	63	5,2	22	18,6	34,9	5,34	0,000
OTROS MUNICIPIOS	45	3,7	18	15,3	40,0	5,20	0,000
Item 7 Error	372	30,7	59	50,0	15,9	4,64	0,000
ARRI.,BAS., IAR.(Run.)	131	10,8	28	23,7	21,4	4,21	0,000
PUBLICO (Centro)	648	53,5	83	70,3	12,8	4,04	0,000
AMA DE CASA	938	77,0	105	89,0	11,0	3,15	0,001
QUINTO (Curso)	202	16,7	32	27,1	15,8	3,09	0,001
OBRERO (Padre)	497	41,0	63	53,4	12,7	2,94	0,002
Item 11 Error	810	66,8	92	78,0	11,4	2,91	0,002
ANDAL., EXTRE. (Padre)	139	11,5	23	19,5	16,5	2,78	0,003
Item 2 Error	273	22,5	37	31,4	13,6	2,64	0,007
Item 10 Error	659	54,4	76	64,4	11,5	2,42	0,008
ANDAL., EXTRE. (Madre)	145	12,0	22	18,6	15,2	2,35	0,009
Item 6 Error	1.070	88,3	110	93,2	10,3	2,00	0,023

CLASE 3 INDIVIDUOS 453 37,4%	TOTAL EN LA PRUEBA n_i	%	PERTENECEN A ESTA CLASE n_i	% Clase	% Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 7 Error	372	30,7	239	52,8	64,2	12,60	0,000
" 20 Error	851	70,2	400	88,3	47,0	11,35	0,000
" 11 Acierto	462	33,2	239	52,8	39,5	11,02	0,200
" 6 Error	1.070	88,3	444	98,0	41,5	9,72	0,000
" 13 Acierto	971	80,1	396	87,4	40,8	5,17	0,000
PUBLICO (Centro)	648	53,5	283	62,5	43,7	4,93	0,000
CUARTO (Curso)	202	16,7	104	23,0	51,5	4,52	0,000
Item 2 Error	273	22,5	133	29,4	48,7	4,40	0,000
OBRERO (Padre)	497	41,0	219	48,3	44,1	4,06	0,000
Item 10 Acierto	353	45,6	238	52,5	43,0	3,79	0,000
" 12 Acierto	960	79,2	380	83,9	39,6	3,22	0,001
PRIMARIA (Madre)	932	76,9	370	81,7	39,7	3,16	0,001
Item 4 Acierto	1.167	96,3	444	98,0	38,0	2,74	0,003
" 15 Acierto	866	71,5	342	75,5	39,5	2,69	0,006
" 9 Acierto	543	44,8	223	49,2	41,1	2,45	0,007
" 19 Acierto	962	79,4	374	82,6	38,9	2,21	0,014
" 8 Acierto	1.149	94,8	437	96,5	38,0	2,20	0,014
MS/MC (Inst. Padre)	74	6,1	36	7,9	48,6	2,16	0,015
Item 11 Acierto	611	50,4	246	54,3	40,3	2,15	0,016
" 1 Acierto	1.153	95,1	438	96,7	38,0	2,13	0,017
ORT., BAR., SEB. (Run.)	201	16,6	88	19,4	43,8	2,12	0,017

CLASE 4 INDIVIDUOS 122 10,1%	TOTAL EN LA PRUEBA n_i	%	PERTENECEN A ESTA CLASE n_i	% Clase	% Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 6 Acierto	142	11,7	122	100,0	85,9	20,86	0,000
" 8 Acierto	1.149	94,8	122	100,0	10,6	3,10	0,000
" 14 Acierto	895	73,8	110	90,2	12,3	3,01	0,000
" 19 Acierto	962	79,4	114	93,4	11,9	4,87	0,000
SEPTIMO (Curso)	202	16,7	40	32,8	19,8	4,59	0,000
Item 16 Acierto	910	75,1	109	89,3	12,0	4,40	0,000
" 12 Acierto	960	79,2	109	89,3	11,4	3,29	0,000
" 15 Acierto	866	71,5	101	82,8	11,7	3,20	0,001
ENS. SUPERIOR (Padre)	163	13,4	28	23,0	17,2	3,10	0,001
Item 7 Acierto	840	69,3	98	80,3	11,7	3,01	0,001
HOMBRE (Sexo)	685	56,5	82	67,2	12,0	2,64	0,004
Item 9 Error	669	55,2	80	65,6	12,0	2,55	0,005
" 13 Acierto	971	80,1	107	87,7	11,0	2,46	0,007
" 4 Acierto	1.167	96,3	121	99,2	10,4	2,40	0,008
BACHILLER (Madre)	100	8,3	17	13,9	17,0	2,38	0,009
Item 18 Acierto	860	71,0	97	79,5	11,3	2,37	0,009
" 5 Acierto	1.079	89,0	115	94,3	10,7	2,25	0,012
CUADRO MEDIO (Padre)	137	11,3	21	17,2	15,3	2,20	0,014
RIOJA, CAST.-LEON(Padre)	397	32,8	50	41,0	12,6	2,11	0,017
Item 10 Acierto	353	45,6	66	54,1	11,9	2,07	0,019
EMPLEADO (Madre)	110	9,1	17	13,9	15,5	2,02	0,022

CLASE 5 INDIVIDUOS 45 3,7%	TOTAL EN LA PRUEBA n_i	%	PERTENECEN A ESTA CLASE n_i	% Clase	% Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 4 Error	45	3,7	33	73,3	73,3	10,70	0,000
" 5 Error	133	11,0	31	68,9	23,3	8,44	0,000
" 3 Error	81	6,7	25	55,6	30,9	7,85	0,000
" 2 Error	273	22,5	32	71,1	11,7	6,84	0,000
" 8 Error	63	5,2	19	42,2	30,2	6,67	0,000
" 13 Error	241	19,9	30	66,7	12,4	6,67	0,000
" 18 Error	352	29,0	34	75,6	9,7	6,31	0,000
" 1 Error	59	4,9	18	40,0	30,5	6,30	0,000
" 12 Error	252	20,8	29	64,4	11,5	6,26	0,000
TERCERO (Curso)	202	16,7	26	57,8	12,9	6,08	0,000
Item 14 Error	317	26,2	31	68,9	9,8	6,02	0,000
" 15 Error	346	28,5	32	71,1	9,2	5,98	0,000
" 16 Error	302	24,9	28	62,2	9,3	5,33	0,000
" 19 Error	250	20,6	25	55,6	10,0	5,14	0,000
PRIMARIA (Padre)	733	60,6	38	84,4	5,2	3,77	0,000
CASTELLANO (Lang.-padre)	1.134	93,6	45	100,0	4,0	3,46	0,000
GALICIA, ASTURIAS(Padre)	153	12,6	14	31,1	9,2	3,37	0,000
PUBLICO (Centro)	648	53,5	34	75,6	5,2	3,28	0,001
HOMBRE (Sexo)	685	56,5	35	77,8	5,1	3,21	0,001
Item 9 Error	669	55,2	34	75,6	5,2	3,08	0,001
MODELO "A"	1.152	95,0	43	100,0	3,9	3,04	0,001
Item 11 Error	810	66,8	38	84,4	4,7	2,92	0,002
OTROS MUNICIPIOS	45	3,7	6	13,3	13,3	2,87	0,002
Item 7 Error	372	30,7	21	46,7	5,6	2,43	0,008
MS./MC. (Ins. madre)	73	6,2	6	13,3	8,0	2,06	0,020
Item 20 Error	851	70,2	37	82,2	4,3	2,03	0,021

A2: TEMPORALIDAD VERBAL

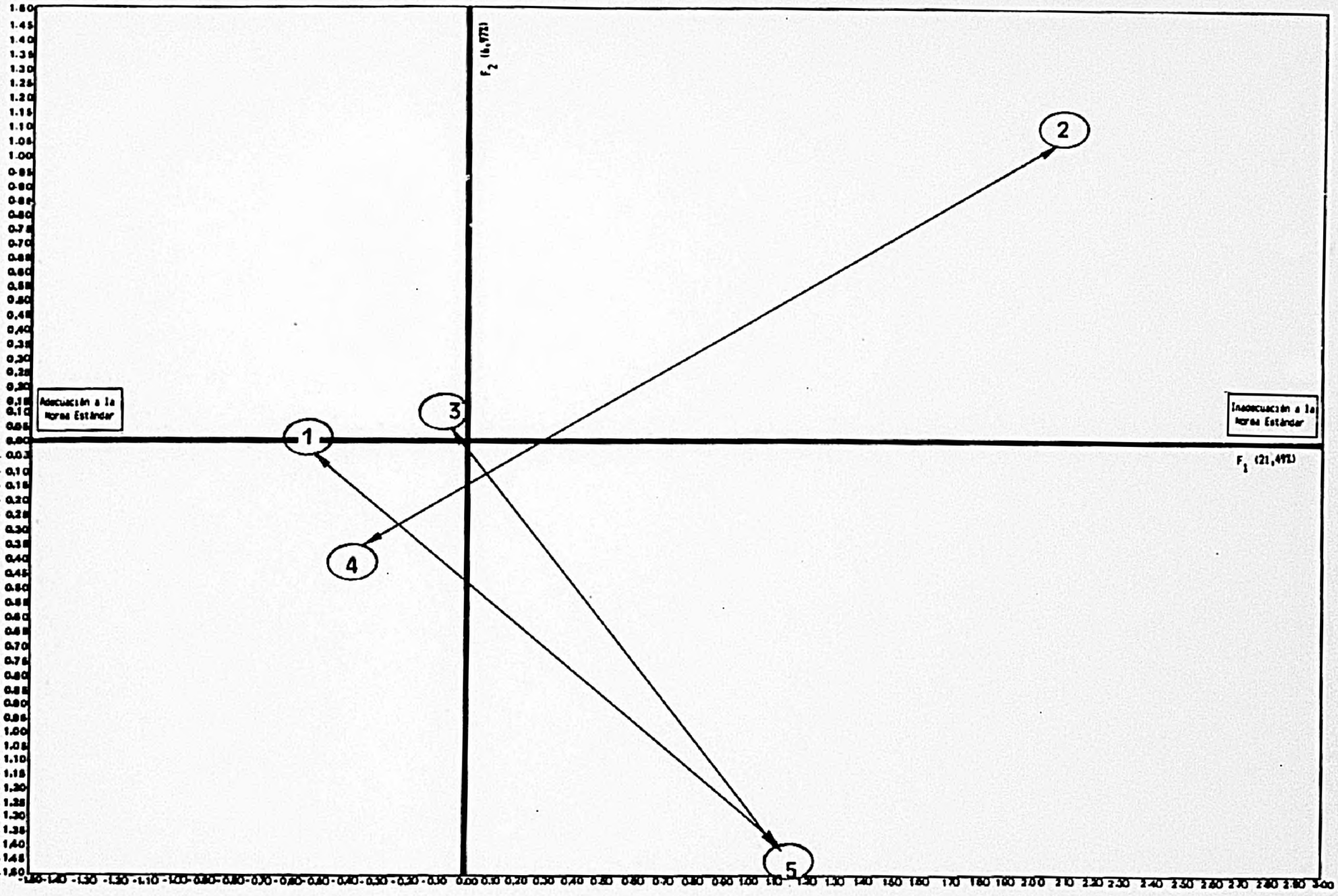
CLASE 1 INDIVIDUOS 226 18,6%	TOTAL EN LA PRUEBA n_j	 %	PERTENECEN A ESTA CLASE n_j	% Clase	% Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 13 Error	498	41,1	185	81,9	37,1	13,34	0,000
" 7 Acierto	706	58,3	208	92,0	29,5	12,93	0,000
" 17 Error	669	55,2	194	95,8	29,0	11,07	0,000
" 19 Acierto	662	54,6	188	83,2	28,4	10,18	0,000
" 5 Error	520	42,9	158	69,9	30,4	9,10	0,000
" 15 Error	687	56,7	175	77,4	25,5	7,33	0,000
" 14 Acierto	1.040	85,8	218	96,5	21,0	6,26	0,000
" 16 Acierto	971	80,1	210	92,9	21,6	6,21	0,000
" 12 Acierto	964	79,5	209	92,5	21,7	6,17	0,000
" 20 Acierto	1.055	87,0	219	96,9	20,8	6,08	0,000
" 11 Acierto	996	82,2	211	93,4	21,2	5,66	0,000
" 8 Acierto	1.115	92,0	223	98,7	20,0	5,61	0,000
" 3 Acierto	1.149	94,8	224	99,1	19,5	4,32	0,000
" 4 Error	160	13,2	50	22,1	31,3	4,16	0,000
OCTAVO (Curso)	202	16,7	57	25,2	28,2	3,70	0,000
BACHILLER (Madre)	100	8,3	33	14,6	33,0	3,63	0,000
Item 2 Acierto	1.046	86,3	210	92,9	20,1	3,61	0,000
Item 6 Acierto	1.142	94,2	222	98,2	19,4	3,54	0,000
OTRAS PROFESIONES (Padre)	95	7,8	27	11,9	28,4	2,53	0,006
CASTELLANO (Escolar)	1.146	94,6	220	97,3	19,2	2,39	0,008
Item 1 Acierto	1.152	95,0	220	97,3	19,1	2,04	0,021

CLASE 2 INDIVIDUOS 372 30,7%	TOTAL EN LA PRUEBA n_j	 %	PERTENECEN A ESTA CLASE n_j	% Clase	% Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 19 Acierto	662	54,6	323	86,8	48,8	15,77	0,000
" 13 Acierto	714	58,9	315	84,7	44,1	12,81	0,000
" 5 Acierto	692	57,1	308	82,8	44,5	12,59	0,000
" 16 Acierto	971	80,1	359	96,5	37,0	11,38	0,000
" 20 Acierto	1.055	87,0	367	98,7	34,8	10,27	0,000
" 2 Acierto	1.046	86,3	364	97,8	34,8	9,60	0,000
" 14 Acierto	1.040	85,8	363	97,6	34,9	9,56	0,000
" 18 Acierto	968	79,9	350	94,1	36,2	9,38	0,000
" 12 Acierto	964	79,5	349	93,8	36,2	9,33	0,000
" 7 Acierto	706	58,3	284	76,3	40,2	8,79	0,000
" 10 Acierto	780	64,4	297	79,8	38,1	7,83	0,000
" 17 Acierto	543	44,8	214	57,5	39,4	5,96	0,000
" 4 Acierto	1.052	86,8	351	94,4	33,4	5,79	0,000
" 15 Error	687	56,7	252	67,7	36,7	5,29	0,000
ELBICERA-CASTELLANO (Padre)	57	4,7	36	9,7	63,2	5,18	0,000
OCTAVO (Curso)	202	16,7	93	25,0	46,0	5,05	0,000
PAIS VASCO (Padre)	453	37,4	177	47,6	39,1	4,89	0,000
ENSE. SUPERIOR (Padre)	163	13,4	77	20,7	47,2	4,79	0,000
PAIS VASCO (Madre)	459	37,9	178	47,8	38,8	4,78	0,000
Item 8 Acierto	1.115	92,0	340	96,8	32,3	4,66	0,000
" 11 Acierto	996	82,2	332	89,2	33,3	4,59	0,000
CUADRO MEDIO (Padre)	137	11,3	65	17,5	17,4	4,40	0,000
Item 1 Acierto	1.152	95,0	346	98,4	31,8	4,22	0,000
ELBICERA-CASTELL. (Escol.)	99	4,9	33	8,9	55,9	4,17	0,000
Item 3 Acierto	1.149	94,8	345	98,1	31,8	4,04	0,000
BERANGO, BETIO (Mun.)	178	14,7	77	20,7	43,3	3,89	0,000
Item 6 Acierto	1.142	94,2	343	97,6	31,8	3,82	0,000
PRIVADO (Centro)	504	41,6	182	48,9	36,1	3,50	0,000
ENS. SUPERIOR (Madre)	33	2,7	19	5,1	57,6	3,33	0,000
SEXTO (Curso)	202	16,7	82	22,0	40,6	3,34	0,000

CLASE 3 INDIVIDUOS 374 30,9%	TOTAL EN LA PRUEBA n_j	 %	PERTENECEN A ESTA CLASE n_j	% Clase	% Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 15 Acierto	525	43,3	268	71,7	51,0	13,26	0,000
" 19 Error	550	45,4	262	70,1	47,6	11,56	0,000
" 7 Error	506	41,7	215	65,5	48,4	11,13	0,000
" 8 Acierto	1.115	92,0	370	98,9	33,2	7,60	0,000
" 20 Acierto	1.055	87,0	359	96,0	34,0	7,17	0,000
" 18 Acierto	968	79,9	337	90,1	34,8	6,46	0,000
" 6 Acierto	1.142	94,2	371	99,2	32,5	6,38	0,000
" 17 Acierto	543	44,8	217	58,0	40,0	6,22	0,000
" 16 Acierto	971	80,1	332	88,8	34,2	5,42	0,000
" 14 Acierto	1.040	85,8	348	93,0	33,5	5,31	0,000
QUINTO (Curso)	202	16,7	91	24,3	45,0	4,69	0,000
HOMBRE (Sexo)	685	56,5	247	66,0	36,1	4,57	0,000
Item 3 Acierto	1.149	94,8	368	98,4	32,0	4,47	0,000
" 4 Acierto	1.052	86,8	344	92,5	32,9	4,27	0,000
" 11 Acierto	996	82,2	329	88,0	33,0	3,74	0,000
" 1 Acierto	1.152	95,0	364	97,9	31,8	3,46	0,000
ERANCIO, LEIOA (Mun.)	80	6,6	38	10,2	47,5	3,31	0,000
RIOJA, CAST.-LEON (Madre)	384	31,7	143	38,2	37,2	3,30	0,000
RIOJA, CAST.-LEON (Padre)	397	32,8	144	38,0	36,8	3,15	0,001
PRIMARIA (Madre)	932	76,9	307	82,1	32,9	2,99	0,001
Item 13 Acierto	714	58,9	242	64,7	33,9	2,82	0,002
CASTELLANO (Madre)	1.128	93,1	358	95,7	31,7	2,67	0,004
PRIMARIA (Padre)	733	60,6	245	65,5	33,3	2,39	0,008
ABAN., PORT., SANT. (Mun.)	166	13,7	64	17,1	38,6	2,36	0,009
CASTELLANO (Padre)	1.134	93,6	358	95,7	31,6	2,24	0,013
CUARTO (Curso)	202	16,7	75	20,1	37,1	2,17	0,015
GALICIA, ASTURIAS (Madre)	153	12,6	58	15,5	37,9	2,08	0,019
GALICIA, ASTURIAS (Padre)	168	13,9	63	16,8	37,5	2,07	0,019

CLASE 4 INDIVIDUOS 203 16,7%	TOTAL EN LA PRUEBA n_j	 %	PERTENECEN A ESTA CLASE n_j	% Clase	% Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 16 Error	241	19,9	139	68,5	57,7	15,85	0,000
" 20 Error	158	13,0	103	50,7	65,2	13,85	0,000
" 14 Error	172	14,2	105	51,7	61,0	13,31	0,000
" 19 Error	550	45,4	174	85,7	31,6	13,14	0,000
" 18 Error	244	20,1	113	55,7	46,3	11,95	0,000
TERCERO (Curso)	202	16,7	100	49,3	49,5	11,31	0,000
Item 12 Error	248	20,5	109	53,7	44,0	11,22	0,000
" 11 Error	216	17,8	89	43,8	41,2	9,29	0,000
" 10 Error	432	35,6	125	61,6	28,9	8,21	0,000
" 8 Error	97	8,0	47	23,2	48,5	7,26	0,000
" 2 Error	166	13,7	64	31,5	38,6	7,12	0,000
" 7 Error	506	41,7	130	64,0	25,7	7,04	0,000
PRIMARIA (Madre)	932	76,9	182	89,7	19,5	5,32	0,000
Item 6 Error	70	5,8	28	13,8	40,0	4,70	0,000
OTROS MUNICIPIOS	45	3,7	19	9,4	42,2	4,09	0,000
PUBLICO (Centro)	648	53,5	134	66,0	20,7	4,05	0,000
PRIMARIA (Padre)	733	60,6	143	70,4	19,5	3,27	0,001
Item 9 Error	612	50,5	121	59,6	19,8	2,93	0,002
CASTELLANO (Madre)	1.128	93,1	197	97,0	17,5	2,89	0,002
Item 5 Error	520	42,9	105	51,7	20,2	2,84	0,002
AMA DE CASA	958	79,0	174	85,7	18,2	2,76	0,003
Item 17 Error	669	55,2	129	63,5	19,3	2,72	0,003
OBRERO (Padre)	497	41,0	100	49,3	20,1	2,68	0,004
CASTELLANO (Escolar)	1.146	94,6	198	97,5	17,3	2,43	0,008
OBRERO (Madre)	41	3,4	12	5,9	29,3	2,21	0,013
Item 13 Error	498	41,1	97	47,8	19,5	2,19	0,014
ORT., BAR., BES. (Mun.)	201	16,6	44	21,7	21,9	2,18	0,015
NS/NC (Inst. Padre)	74	6,1	19	9,4	25,7	2,16	0,015

CLASE 5 INDIVIDUOS 37 3,1%	TOTAL EN LA PRUEBA n_j	 %	PERTENECEN A ESTA CLASE n_j	% Clase	% Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 3 Error	63	5,2	34	91,9	54,0	10,98	0,000
" 1 Error	60	5,0	30	81,1	50,0	10,00	0,000
" 4 Error	160	13,2	34	91,9	21,3	9,90	0,000
" 8 Error	97	8,0	31	83,8	32,0	9,69	0,000
" 6 Error	70	5,8	26	70,3	37,1	8,78	0,000
" 16 Error	241	19,9	31	83,8	12,9	8,06	0,000
" 2 Error	166	13,7	28	75,7	16,9	7,95	0,000
" 20 Error	158	13,0	27	73,0	17,1	7,75	0,000
" 18 Error	244	20,1	30	81,1	12,3	7,70	0,000
" 11 Error	216	17,8	27	73,0	12,5	7,06	0,000
" 12 Error	248	20,5	27	73,0	10,9	6,70	0,000
" 14 Error	172	14,2	24	64,9	14,0	6,69	0,000
TERCERO (Curso)	202	16,7	19	51,4	9,4	4,80	0,000
Item 5 Error	520	42,9	29	78,4	5,6	4,64	0,000
" 13 Error	498	41,1	27	73,0	5,4	4,13	0,000
" 10 Error	432	35,6	25	67,6	5,8	4,11	0,000
" 17 Error	669	55,2	31	83,8	4,6	3,99	0,000
" 19 Error	550	45,4	27	73,0	4,9	3,61	0,000
" 7 Error	506	41,7	25	67,6	4,9	3,36	0,000
OTROS MUNICIPIOS	45	3,7	6	16,2	13,3	3,13	0,001
OTRA COMUNIDAD (Padre)	55	4,5	5	13,5	9,1	2,43	0,008
Item 9 Error	612	50,5	25	67,6	4,1	2,29	0,011
" 13 Error	687	56,7	27	73,0	3,9	2,24	0,013
PATRON -90 EMPL. (Padre)	67	5,5	5	13,5	7,5	2,14	0,016
PRIMARIA (Padre)	733	60,6	28	75,7	3,8	2,12	0,017


Adecuación a la Norma Estándar
Inadecuación a la Norma Estándar
F2 (6,97%)
F1 (21,49%)
1
2
3
4
5

F2 (7,42%)
F1 (21,34%)
Adecuación a la Norma Estándar
Inadecuación a la Norma Estándar
1
2
3
4
5

en una misma óptica temporal contenidos de indicativo o de subjuntivo. Sin embargo, estos criterios de adecuación lingüística no son suficientes para explicar el significado de las formas flexivas del verbo, pues influyen también otros factores, como la apreciación puramente subjetiva del escolar, la entonación y el tipo de organización del predicado verbal. En suma, se precisa recurrir a todas las realizaciones posibles con sus infinitos matices, lo que hace que difícilmente se agote el estudio de la conjugación verbal, puesto que cada forma verbal además de su valor propio y fundamental (usos rectos) suele tener otros diferentes (usos dislocados).(101)

Si en lugar de mirar el plano horizontalmente, lo observamos verticalmente, esto es, en relación con el segundo factor que posee un poder explicativo menor que el primero, comprobamos que no todas las cuestiones lingüísticas están relacionadas significativamente con este factor, ni contribuyen a su definición de igual forma.

Seis cuestiones(102) en cada una de las pruebas son, en un 77,1% y en 84,4%, las responsables de la aparición de este

---

(101)"Cada una de las formas que integran el sistema verbal posee un valor temporal bien definido al que responden una serie de usos que denominamos rectos. [...] La dislocación del sistema verbal consiste en la alteración de la función temporal en ciertas formas, pero se mantiene siempre la validez de la temporalidad verbal" (ROJO, G., 1974, Op. cit. págs. 111-112).

(102)Las tablas muestran que las cuestiones responsables de este factor son por orden de significación: a) prueba primera: 4/1 (pres.); 1/1 (pres.); 3/1 (pret.imp.); 5/1 (fut.); 2/1 (fut.); 17/1 (fut.); b) prueba segunda: 17/2 (fut.perf.); 13/2 (pret.plusc.subj.); 15/2 (pret.perf.subj.); 7/2 (pres.); 5/2 (pret.imp.); 18/2 (pret.plusc.subj.) con contribuciones absolutas mayores que el 5,0%. Sin embargo, se hallan mal o muy mal representadas en el plano al tener contribuciones relativas con valores bajos.

factor, mientras que las demás contribuyen con el 22,9% y 15,6% restante.[103]

De las cuestiones responsables de este factor, en la primera prueba, una[104] se sitúa encima del origen y cinco[105] debajo. La parte superior del plano se caracteriza por:

- contener la cuestión que distribuye sus respuestas de manera semejante entre la adecuación y la inadecuación y que se singulariza por el uso del futuro con un adverbio de tiempo que funciona indiferentemente con respecto al momento del habla.

Mientras la parte inferior se caracteriza por:

- incluir cuestiones con muy alta adecuación, que se distinguen por ser formas de presente, pretérito imperfecto y futuro con referencias temporales a un momento actual, anterior y posterior respecitvamente, o sin complementación temporal que indique tiempo actual.[106]

Este hecho diferenciador entre las respuestas de los escolares se caracteriza por la oposición entre una forma verbal, cuya presencia o ausencia en el enunciado depende de apreciaciones puramente subjetivas de temporalidad verbal, y formas verbales determinadas temporalmente por referencias externas a

---

(103)Existen algunas cuestiones: prueba primera: 6/1 (pret.imp.subj.); 7/1 (cond.); 8/1 (pret. imp.); 9/1 (pret.perf.); 10/1 (pret.perf.subj.); 11/1 (fut.perf.); 20/1 (pret.imp.); b) prueba segunda: 2/2 (fut.); 4/2 (pret.plusc.ind.); 9/2 (pret.perf.simple); 10/2 (pres.); 19/2 (pres.) que no contribuyen a la formación de ninguno de los dos factores analizados y están mal representadas en el plano, siendo otro factor el que las explique.

(104)La cuestión: 17/1 (fut.).

(105)Las cuestiones: 4/1 (pres.); 1/1 (pres.); 3/1 (pret.imp.); 5/1 (fut.); 2/1 (fut.).

(106)El sistema verbal del español está edificado sobre el presente donde la acción de la enunciación coincide en el tiempo con la del enunciado.

la morfologia verbal o que no precisan de ninguna modificación que indique la orientación temporal; oposición que define el segundo factor.

En la segunda prueba, una[107] se sitúa encima del origen y cinco[108] debajo. La parte superior del plano se distingue por:

- no existir concordancia temporal entre una forma verbal que expresa la anterioridad a una referencia que, a su vez, señala la anterioridad al origen y un adverbio de referencia especifica que sitúa un acontecimiento en el mismo instante de la enunciación.

Mientras la parte inferior se singulariza por contener formas de indicativo:

- pretérito imperfecto en un enunciado en el que la oración regente aparece sólo anunciada por puntos suspensivos.
- futuro perfecto sin referencias adverbiales ni verbales que expresen la noción de probabilidad.

y de subjuntivo:

- pretérito pluscuamperfecto, en la prótasis de una oración condicional, introducida por una frase exclamativa en la que se omite el verbo.
- pretérito perfecto en una oración desiderativa introducida por una referencia modal.

Este hecho diferenciador entre las respuestas de los escolares se caracteriza por la oposición entre una forma verbal determinada por una referencia especifica que sitúa

---

(107)La cuestión: 7/2 (pres./pret.perf.).

(108)Las cuestiones: 17/2 (fut.perf.); 13/2 (pret.plusc.subj.); 15/2 (pret.perf.subj.); 5/2 (pret. imp.); 18/2 (pret.plusc.subj.).

objetivamente la acción verbal, y formas verbales en las que domina la modalidad sobre el tiempo linguístico o en las que la información es incompleta y hay que intuirla.

La información aportada por ambos factores demuestra que los elementos linguísticos que, en un enunciado, contribuyen a determinar de alguna manera la forma verbal son, además de la morfología verbal:

- las referencias temporales que constituyen un nexo de unión entre el tiempo linguístico y el tiempo crónico,
- las referencias modales que determinan la elección de uno y otro modo, si bien en los casos en que es posible una alternancia modal los escolares prefieren el modo indicativo, convirtiendo la duda en certeza
- la naturaleza gramatical del predicado
- el sustantivo con/sin actualizador
- la actitud subjetiva del escolar
- la entonación.
- el valor semántico del verbo
- la familiaridad de los términos léxicos

Son, por tanto, factores gramaticales, semánticos y pragmáticos los que mueven al escolar a seleccionar una forma verbal en lugar de otra y los que producen la aceptación o el rechazo del enunciado.

Por tanto, no es suficiente con tener adquiridas las formas verbales de las tres conjugaciones que se distinguen en el verbo español y que aparecen recogidas en gramáticas, diccionarios y libros de texto, sino que en la escuela se deben trabajar todas y cada una de las formas flexivas del verbo en enunciados que contengan, además de la morfología verbal, los elementos linguísticos que contribuyen a concretar de algún modo la forma verbal.

Sólo mediante la enseñanza de enunciados tomados del entorno sociocultural y de la propia realidad del escolar tras los que se esconde el sistema verbal del español y dejando a un lado la memorización de reglas más o menos generales, plagadas de sus consiguientes excepciones, y de definiciones nunca completas de las categorías verbales, conseguirá el escolar desarrollar las habilidades y destrezas que le posibiliten al final de su educación obligatoria un uso más adecuado de las formas verbales en cualquier situación comunicativa.

2.- IRREGULARIDAD VERBAL

IRREGULARIDAD VERBAL

	ITEMES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
VOCALICA	ALTERNANCIA 1° e / i 2°	decís																		frieron	
	1° o / u 2°																			duraiendo	
					morió							durmió				doraimos					
	u / ue 1°																				juguéis
CONSONANTICA MIXTA	CAMBIO b > v 1°									haya											
	ADICION c / zc 2°																	nazca			
	n / ng 2°												tengamos								
	l / lg 1°													valga							
	u / uy 2°																		huís		
	VARIACION ab / ap 2°						sepa														
	a / aig 2°	traés																			
OTRAS	PERFECTO FUERTE Con A 1°			trajeran																	
	Con I 1°							viniste													
	2°							dijiste													
	Con U 1°		cupo						andive		pudiera					pusiste					
	2°				supieron						pudimos						pudieran				
	PARTICIPIO FUERTE 1°				hecho																
	2°		dicho								puesto			cubiertos							abierto
	FUTURO 1°	sabreamos				querreamos						tendreamos					freireamos		hareamos		
	2°							quernó					valdrán saldrán								
	CONDICIONAL 1°																				
	2°	cabría							habría												
	ORTOGRAFICAS -cer/ c / z 1°																convenzan				

B. 1

PON EL ASPA [X] AL CUADRITO DE LAS PALABRAS MAS ADECUADAS EN CADA FRASE

DURACION
C.G.: 5'
C.M.: 6'

1.- Vosotros.....que hoy es viernes
- dicís [1]
- decís [2]
- digáis [3]
- digaséis [4]

2.- Toda esa historia la .....
- sabiamos [1]
- saberíamos [2]
- sabremos [3]
- sabremos [4]

3.- El azúcar .....en el azucarero.
- cupió [1]
- cabió [2]
- cupo [3]
- quepe [4]

4.- Los niños esperaban que ....la marioneta
- trayeran [1]
- trayerian [2]
- trajeran [3]
- trajerian [4]

5.- Mis amigos .....una gran fiesta.
- han hacido [1]
- hacerán [2]
- hacieron [3]
- han hecho [4]

6.- .....un gran pastel.
- Quereramos [1]
- Quieramos [2]
- Quereremos [3]
- Querremos [4]

7.- En el tren.....a Bilbao.
- veniste [1]
- vienias [2]
- viniste [3]
- venerás [4]

8.- Todo el dia.....por el jardin
- andove [1]
- andé [2]
- anduve [3]
- andases [4]

9.- Coge lo que.....encima de la mesa
- haba [1]
- haiga [2]
- haya [3]
- haberá [4]

10.- Traeria los juguetes si.....con ellos
- poderé [1]
- pudiera [2]
- puediera [3]
- podiera [4]

11.- Le han.....salas notas
- ponido [1]
- punido [2]
- puesto [3]
- poesto [4]

12.- Este verano.....muchos días de vaciones
- tendremos [1]
- tenerremos [2]
- tenremos [3]
- tenereamos [4]

13.- No creo que este cuento....mucho dinero
- valgió [1]
- vala [2]
- valga [3]
- valerá [4]

14.- Los árboles están....de hermosas flores
- cubridos [1]
- cobridos [2]
- cubertos [3]
- cubiertos [4]

15.- Tú.....el libro dentro de la mesa
- ponistes [1]
- pusistes [2]
- pusiste [3]
- ponerás [4]

16.- Este pescado lo.....en la cocina.
- friéremos [1]
- freiremos [2]
- friiremos [3]
- friremos [4]

17.- Espero que mis palabras te .....
- convezcan [1]
- convencan [2]
- convenzan [3]
- convenan [4]

18.- Ese dibujo lo.....con facilidad
- haceremos [1]
- haremos [2]
- haramos [3]
- hagueamos [4]

19.- Esta niña está.....mucho
- duraiendo [1]
- doraiendo [2]
- dueraiendo [3]
- doeraiendo [4]

20.- Quiero que.....en el patio
- juguis [1]
- jueguéis [2]
- juguéis [3]
- jueguis [4]

- Si has terminado repasa tus contestaciones

NO PASES A LA OTRA PAGINA HASTA QUE SE TE INDIQUE

B. 2

PON EL ASPA [X] DEBAJO DE BIEN SI LA FRASE ESTA BIEN DICHA

PON EL ASPA [X] DEBAJO DE MAL SI LA FRASE ESTA MAL DICHA

DURACION
C.S.: 4'
C.M.: 4'

	BIEN	MAL
1.- Vosotros trais el traje blanco.	1	2
2.- Cabria más vino en la botella.	1	2
3.- El se lo había dicho muchas veces.	1	2
4.- El pajarito se morió pronto.	1	2
5.- Esa historia la supieron todos.	1	2
6.- Espero que lo sepa bien.	1	2
7.- Tu se lo dijistes.	1	2
8.- A esa muñeca la querré mucho.	1	2
9.- Haberia más gente en la playa.	1	2
10.- No podimos ir al campo.	1	2
11.- El oso dormió todo el invierno.	1	2
12.- Desea que tengamos más vacaciones.	1	2
13.- Los cuentos valerán más mañana.	1	2
14.- Los niños salerán al recreo.	1	2
15.- Nosotros no dormimos de día.	1	2
16.- Esperaba que podieran hacerlo.	1	2
17.- ¡Ojalá que nazca pronto!.	1	2
18.- Vosotros huis en un coche.	1	2
19.- Frieron mucha carne.	1	2
20.- Los profesores han abrido las clases.	1	2

- Si has terminado, repasa tus contestaciones

NO PASES A LA OTRA PAGINA HASTA QUE SE TE INDIQUE

Estudiamos a continuación formas verbales que pertenecen a paradigmas que no se ajustan totalmente en su conjugación a los de los verbos, que "siguen una regla general uniforme y constante, conservando íntegra su radical en la formación de todos los tiempos, y tomando en cada cual de ellos las desinencias que le son peculiares y propias".(1)

Esta separación de los tres modelos regulares de conjugación, que han sufrido un número importante de verbos en español, es el resultado de la acción de las leyes fonéticas sobre el sistema verbal. Por ello, a veces, nos vemos obligados a recurrir a la gramática histórica para poder explicitar el comportamiento lingüístico de los escolares. Sin embargo, en ningún momento olvidamos que este estudio tiene un carácter exclusivamente descriptivo.

Las formas verbales que examinamos, tal y como se puede observar en el cuadro general, corresponden a distintos paradigmas de las tres conjugaciones y muestran variaciones del lexema, de los morfemas flexivos y de unos y otros al mismo tiempo. A veces, la variación es peculiar de esa forma verbal, por el contrario, otras modificaciones son aplicables a todo un grupo de verbos.

No se estudian aquellos verbos que presentan uno o más lexemas de diferente origen etimológico. En cambio, examinamos una forma verbal que cambia la grafía de la base lexemática para reflejar exactamente la pronunciación de esta, lo que según todos los gramáticos no supone ninguna irregularidad verbal, ya

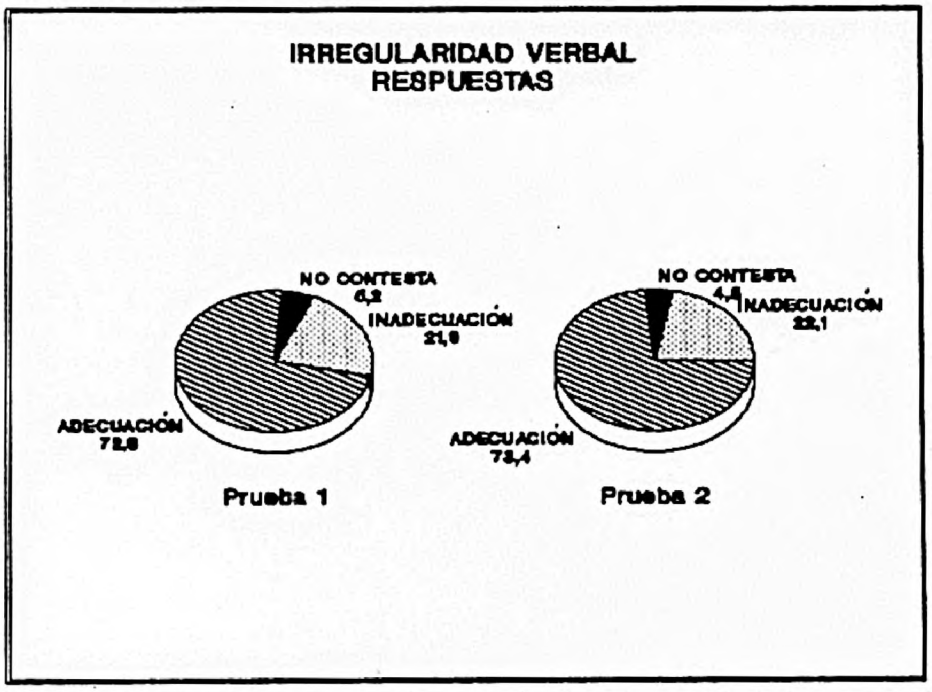
---

(1)REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1931, Gramática de la lengua española, Madrid, Espasa Calpe, § 95.

que precisamente por el cambio de grafía se mantiene intacta la pronunciación del lexema.(2)

2.1.- Distribución de las respuestas

No existen diferencias significativas entre las respuestas de las dos pruebas, lo que significa que los escolares muestran la misma habilidad para realizar como para comprender las formas verbales irregulares.

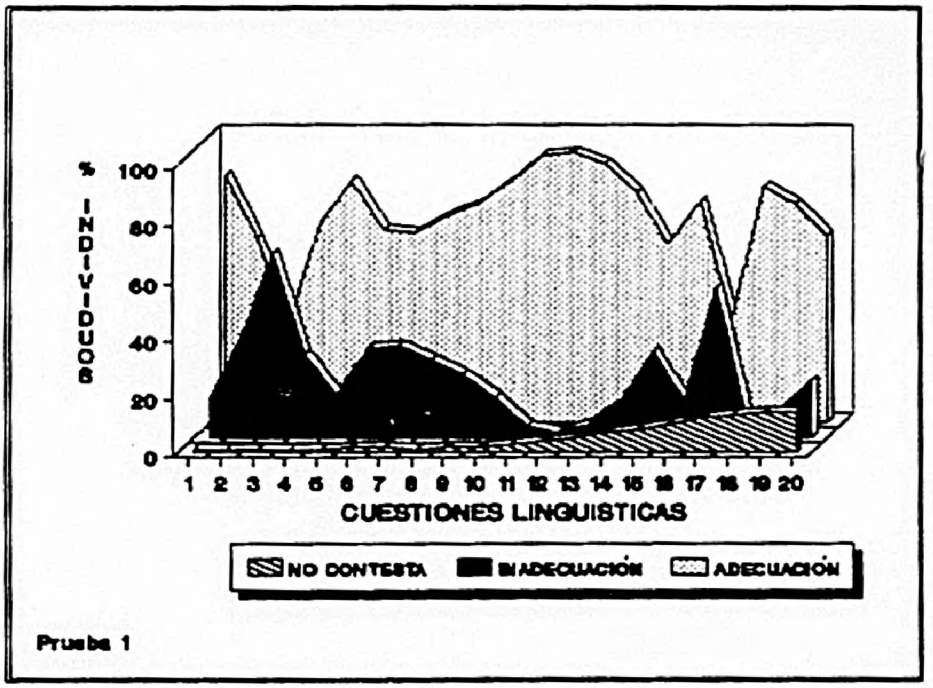


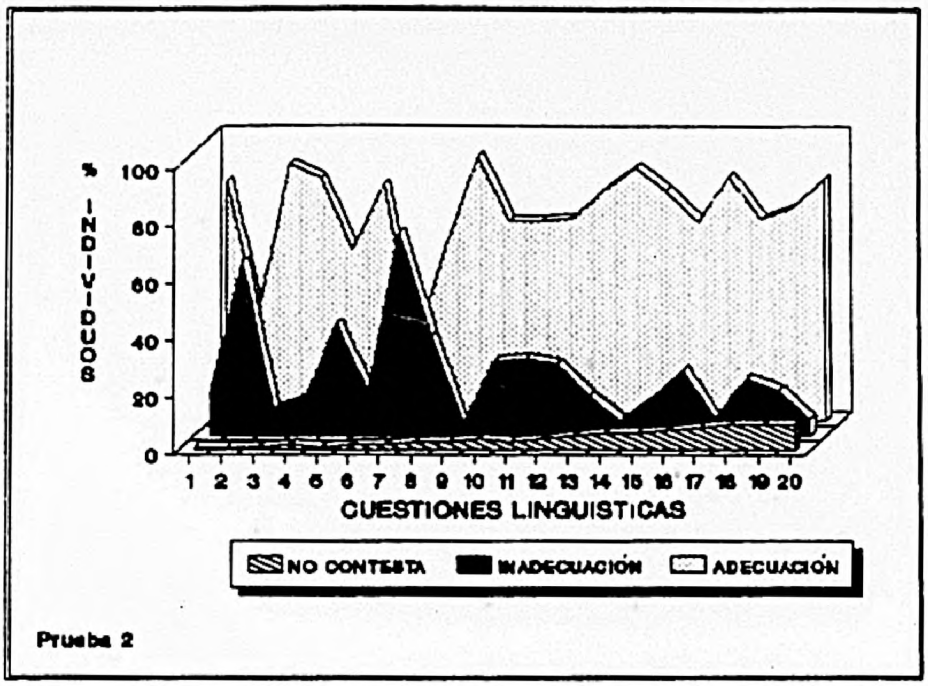
---

(2) "Verbo irregular es el que se conjuga alterando, ya sus radicales, ya las desinencias propias de la conjugación regular, ya unas y otras. Pero debe entenderse que la identidad de letras radicales y desinencias que se establece para distinguir los verbos regulares de los irregulares no se destruye con las leves mutaciones a que obliga, a veces, la Ortografía. (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1931, Gramática de la Lengua Española, § 102a).

Los altos indices de inadecuación (22,0% y 22,1%) de cada una de las pruebas mas los indices de no contestación (alrededor del 5%) descubren que los escolares de E.G.B. no han desarrollado las habilidades y destrezas que les posibiliten, en la mayoria de los casos, un uso adecuado de las formas verbales irregulares.

Los indices de respuesta de cada una de las cuestiones linguisticas muestran que existe gran variación entre ellos, lo que significa que los escolares no dominan por igual todas las formas verbales irregulares y que el desarrollo de su competencia linguistica no es ajena a la estructura fonológica, al verbo en que aparece y a la extensión de la irregularidad.





Asimismo, se comprueba un paulatino ascenso en el número de cuestiones linguisticas que quedan sin respuesta, según va transcurriendo la prueba, debido a causas extralinguisticas diferentes y dificiles de precisar.

2.2.- Análisis e interpretación de las respuestas

Las variables linguisticas las hemos agrupado en varios apartados de caracteristicas homogéneas, según el tipo de irregularidad que experimenta la forma verbal.

2.2.1.- Irregularidad vocálica

Se estudian formas verbales que pertenecen a paradigmas los cuales presentan alternancias vocálicas en el lexema; bien una vocal más cerrada, pero del mismo timbre (e/i, o/u); bien un diptongo creciente, siempre con vocal silábica e (e/ie, u/ue).

Se incluye también en este apartado una forma verbal regular, cuyo morfema flexivo se usa, a veces, inadecuamente

a) Alternancia e/i: <u>decis; frieron</u>

Se analiza en el presente de indicativo y en el pretérito perfecto simple la alternancia vocálica e/i en el lexema de verbos (-e-ir < ī-ĕre)[3] de la tercera conjugación.

En el enunciado "vosotros .... que hoy es viernes", la mayoría (85,9%) de los escolares eligen la forma verbal "decís", cuyo lexema permanece inalterable.[4] El verbo "decir" presenta en las formas fuertes (acentuadas en el lexema) del presente de indicativo dos tipos de irregulares, una vocálica con cambio de la vocal e / i : dices, dice, dicen, y otra mixta ec / ig: digo. Sin embargo, el lexema no experimenta ninguna variación en las formas débiles (acentuadas en el morfema flexivo): decimos, decís.

Sin embargo, otros (11,3%) prefieren la forma "dicís" por analogía con otras formas del mismo verbo (dice, dijo, dirá etc.), cuyo lexema contiene la vocal "i". Como señala F. Lázaro Carreter (1978:240):

> "El niño no se limita a decidir entre las vacilaciones del idioma de sus padres, sino que él, al oír las oraciones, es quien induce reglas personales conforme a su propia percepción de lo que oye, que no se corresponde necesariamente con la percepción de los adultos, y aplica reglas que ha inducido a pronunciaciones y formas

---

(3)Los verbos dīcĕre > decir y frīgĕre > freír pasaron a la conjugación en -ir por analogía con los verbos de esta conjugación que tienen en el lexema ē/ĭ, y tomaron la vocal "e" por disimilación ante "i" acentuada, conservando su "i" en los demás casos, por lo que vinieron a coincidir con el paradigma de los verbos -e-ir.

(4)DĪcitis > dizides > decís. El cambio ī > e se produce por disimilación ante "i" acentuada.

lingüísticas en general en que la percepción (o, si se quiere, el análisis) debía ser otro".

En la otra cuestión, las tres cuartas partes de los escolares (74,6%) aceptan el enunciado "frieron mucha carne", pues consideran que los verbos -e-ir cambian su vocal e / i en las terceras personas del pretérito perfecto simple.(5)

b) Alternancia o/u: <u>dormimos; durmiendo; durmió; murió</u>.

Se estudia en el presente de indicativo, en el pretérito perfecto simple y en el gerundio la alternancia vocálica o/u en el lexema de verbos (-o-ir) de la tercera conjugación.

La mayoría (80,5%) de los escolares aceptan el enunciado "nosotros no dormimos de día", cuyo lexema no sufre ninguna variación, tanto si pertenece al presente como al pretérito perfecto simple.(6) El presente de indicativo presenta formas con diptongo "ue" en sus formas fuertes y la vocal "o" en las formas débiles.(7) En cambio, el pretérito perfecto simple muestra formas que conservan la "o" en el lexema (dormí, dormiste, dormimos, dormisteis) y otras que cambian o / u (durmió, durmieron).(8)

---

(5)El perfecto fuerte frīxi se perdió y su perfecto débil frī(g)i(v)erunt > frieron por evolución fonética.

(6)Dŏrmimus > dormimos; dŏrmi(vi)mus > dormimus > dormimos.

(7)Dormir < dŏrmīre y morir < mŏrīre son los dos únicos verbos (-o-ir) que alternan formas en ue/o según sean formas fuertes o débiles. El resto de los verbos en ŏ se pasaron todos al paradigma de los en ō, que desecharon esta vocal y uniformaron el paradigma imitando el vocalismo de las formas con yod, de tal manera que la vocal "u" es la única que aparece.

(8)El español conserva tres verbos que mantiene la vocal "o" en las formas sin yod: dormir, morir y podrir. El resto de los verbos en -ir cambiaron su vocal lexemática o > u, aun en las formas que no tenían yod, con lo que coincidieron con los verbos que tenían u en el

Las dos cuestiones que contienen la variación o / u en el pretérito perfecto simple muestran respuestas muy diferentes entre sí. Mientras la mayoría (84,5%) de los escolares rechazan el enunciado "el pajarito se murió pronto", solamente algo más de las dos terceras partes (69,9%) consideran inadecuado el enunciado "el oso dormió todo el invierno".(9) Esta diferencia en las respuestas muestra que la analogía con las otras formas del mismo verbo que contienen la vocal "o" en el lexema no actúa con la misma fuerza regularizadora. Parece que en el español actual el verbo "dormir" admite mejor la igualación de su conjugación que el verbo "morir".

Finalmente, las tres cuartas partes (76,0%) de los escolares seleccionan la forma verbal "durmiendo" en el enunciado "está niña está durmiendo mucho".(10) En cambio, otros (8,8%) prefieren la forma "dormiendo" por analogía con las otras formas del mismo verbo que no cambian la vocal "o" del lexema.

En suma, los escolares muestran cierta tendencia a la regulación de la conjugación del verbo "dormir", hecho que no parece manifestarse en la conjugación de "morir".

c) Alternancia u/ue: <u>juguéis</u>

Se examina en el presente de subjuntivo la alternancia vocálica u/ue en el lexema del verbo jugar, único verbo que presenta esta variación.

---

lexema (addūcere > aducir).

(9)Durmió < *dormiut < dŏrmivit; murió < *morĭut < mŏrivit.

(10)Durmiendo < dormiendum, cuya yod flexional etimológica cierra la vocal del lexema.

Menos de las dos terceras partes (65,4%) de los escolares seleccionan la forma verbal "juguéis" que conserva la vocal "u" en el lexema. En cambio, un grupo importante (14,6%) eligen "jueguéis" por analogía con las formas fuertes de los presentes, y unos pocos (5,2%) "juguis" por analogía con la 2 persona del plural del presente de indicativo de los verbos en -ir. Esta confusión fue ya censurada por A. Bello (1874:§496 nota) con estas palabras: "Es preciso advertir a los niños chilenos que no deben decir "is" por "éis", como lo hace la plebe, pronunciando, v.gr., juguis por juguéis".

2.2.2.- Irregularidad consonántica

Se analizan a continuación cinco formas verbales que pertenecen a presentes con variaciones consonánticas en su flexión. En unos casos se trata de cambios fonéticos experimentados por una consonante originaria y, en otros, de la aparición de una consonante secundaria.

a) Cambio b > y: haya

Se estudia en el presente de subjuntivo el cambio b > y en el lexema de "haber", único verbo que presenta esta variación.

Las tres cuartas partes (75,8%) de los escolares seleccionan la forma verbal "haya", mientras un grupo importante (21,0%) prefieren la forma analógica "haiga", hoy en desuso y si perdura lo hace como vulgarismo.(11)

---

(11)Habeat > haya, haia (vulgar), haiga (forma analógica con los verbos que llevaban g). La

Estas respuestas ponen de manifiesto lo extendido que este vulgarismo está en la escuela, lo que no deja de resultar extraño pues su uso es característico de las personas incultas. Asimismo, confirman que este empleo tan general en España que "haiga" significó "automóvil de aspecto muy lujoso"[12] está lejos de desaparecer.

b) Variación c/zc: nazca

Se examina en el presente de subjuntivo la adición de una consonante y el cambio ortográfico de la que permanece en el lexema de un verbo (-cer) de la segunda conjugación.

La mayoría (86,0%) de los escolares aceptan el enunciado "ojalá que nazca pronto", cuyo lexema experimenta la variación /θ/ / /θk/, escrita c/zc.[13]

---

yod flexional influyó sobre la consonante anterior y dió como resultado la palatal fricativa sonora [y], que o bien se conservó, de ahí la forma haya; o bien, añadió la "g" que caracteriza a los verbos en -ngo y más tarde a los en ly y ny, de ahí la forma haiga. El resultado fueron, pues dos formas: haya, haiga.

(12)Señala W. Beinhauer (1964:378,nota11): "el haiga = "automóvil de lujo", forma originariamente humorística remedando la frase del nuevo rico inculto: quiero lo mejor que haiga (véase M. Muñoz Cortés, El español vulgar, Madrid, 1958, pág. 17)"
Por su parte, M. Moliner (1975:II,17) manifiesta:"Haiga (neologismo no recogido en el D.R.A.E.). Automóvil de aspecto muy lujoso. Se dice que el nombre procede de que, al final de la última guerra civil española, las únicas personas que podían permitirse adquirir tales coches eran los nuevos ricos, personas toscas e ignorantes como las que dicen "haiga" por "haya" (del verbo haber)".

(13)Los verbos incoativos en -scere, antiguamente hacían etimológicamente: nasco > nasco /mod. nazco, nasces >naçes/mod. naces. La ç o z del resto del paradigma entró en lugar de la s de Yo, para asemejar la terminación de todas las personas.
Nasceat > nasca (pérdida de yod derivativa) > nazca (analogía con nazco, forma analógica, a su vez, con las restantes personas).

Estas respuestas manifiestan que el escolar emplea sin ninguna dificultad esta forma verbal, lo que no resulta extraño, ya que el verbo "nacer" es un verbo de uso muy frecuente y el sufijo -scere > -ecer goza en castellano de gran vitalidad. Este proporciona las únicas formaciones nuevas de la conjugación -er, que son generalmente de adjetivo, aunque también de sustantivos.(14) Además la conjugación de los verbos en -scere se extendió por analogía a otros verbos en -cer, que en latín no llevaban sufijo incoativo, y también a verbos en -ucir.

c) Variación n/ng: tengamos

Se analiza en el presente de subjuntivo la variación n/ng en un verbo (-ener) de la segunda conjugación. Esta afecta también a los verbos terminados en -oner y -enir.

Algo menos de las tres cuartas partes (71,0%) de los escolares consideran adecuado el enunciado "desea que tengamos más vacaciones". Los verbos que tienen una -g- en la primera persona del singular del presente de indicativo, tanto si es etimológica como si no lo es, tienen también una -g- en todas las formas del presente de subjuntivo.(15)

Las respuestas indican que los escolares no dominan esta forma verbal, lo que se contradice con la elección de "tenga"

---

(14)Los verbos en -ecer forman "el más extenso de todos los grupos de verbos irregulares españoles, con más de doscientos verbos hoy en uso" (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, pág. 292).

(15)El verbo tĕneo en el presente de subjuntivo tiene una yod, no del tema, sino como elemento flexional. Esta yod no influyó en la consonate, pero sí desarrolló una "g" a imitación de los verbos en -ngo que vacilaban entre ñ/-ngo. Asimismo la yod derivativa inflexionó la vocal tónica anterior: tĕneamus > tēnamus > tengamos por analogía con la forma tengo del presente de indicativo.

(82,9%) en otra cuestión (véase, III, 4.2.1.c), con la extensión de esta irregularidad y con el hecho de que "tener" es un verbo muy utilizado en español. Por tanto, creemos que en el rechazo de esta cuestión influyen otras circunstancias ajenas a la irregularidad verbal de "tengamos".

d) Variación l/lg: valga

Se estudia en el presente de subjuntivo la variación l/lg en un verbo (-aler) de la segunda conjugación. Además esta afecta a los verbos terminados en -alir.

La casi totalidad (89,9%) de los escolares seleccionan la forma verbal "valga", que retiene la -l- radical y añade una -g- al lexema.(16)

e) Variación u/uy: huis

Se examina en el presente de indicativo la variación u/uy en el lexema de un verbo (-uir) de la tercera conjugación.

Menos de las tres cuartas partes (70,6%) de los escolares aceptan el enunciado "vosotros huis en un coche", cuya forma verbal carece de la palatal fricativa sonora /y/ que caracteriza a las formas fuertes del presente de indicativo.(17)

---

(16)El verbo valeo en el presente de subjuntivo tiene una yod, no del tema, sino como elemento flexional. Esta yod no influyó en la consonante, pero sí se asimilaron a los verbos en ny, que habían desarrolado una "g" a imitación de los verbos en -ngo que vacilaban entre ñ/-ngo: valeat > ant. vala > mod. valga.

(17)El verbo huir propagó la palatal fricativa sonora [y] de huyo < fŭgio a las otras formas del paradigma, menos cuando sigue otra "i". De ahí que las formas verbales de nosotros y

Las respuestas muestran que los escolares encuentran algunas dificultades en el empleo de esta forma verbal de escaso cuerpo fónico y de poco uso, lo que tal vez haya podido influir en las respuestas más que el desconocimiento de la conjugación del verbo "huir" en presente.

2.2.3.- Irregularidad mixta

Se produce por la sustitución de una vocal y una consonante por otra vocal y otra consonante, simultáneamente (sepa), o por la agregación del grupo -ig- a la última vocal del lexema (traiga).

a) Variación ab/ep: sepa

Se estudia en el presente de subjuntivo la variación ab/ep en el lexema de un verbo (-a-er) de la segunda conjugación.

La mayoría (82,8%) de los escolares aceptan el enunciado "espero que lo sepa bien". Ello, a pesar de que el presente de subjuntivo de saber y caber ofrecen una variación vocálica y consonántica respecto del resto del verbo sin paralelo en español.(18)

---

vosotros sean las únicas que no tiene la palatal [y]. La ŭ > ō > u por imitación de las formas con yod. Desde los primeros momentos del idioma se uniformó el paradigma verbal, generalizandose el vocalismo de las formas con yod: fŭgītis > *foides > huis (no *hois).

(18)Sepa < * saipa < *sapia < sapiat; quepo, quepa < *caipo, *caipa < capio, capiam. Se produce conservación de la bilabial oclusiva sorda tras el diptongo secundario -ai-, procedente de la metátesis de la "i".

b) Variación a/aig: traéis

Se estudia en el presente de indicativo la variación a/aig en el lexema de un verbo (-a-er) de la segunda conjugación.

La mayoria (84,2%) de los escolares rechazan el enunciado "vosotros traís el traje blanco", porque entienden que el morfema flexivo de la segunda persona del plural de los verbos -er es -éis.(19)

Sin embargo, la forma contracta adiptongada "traís" como segunda persona de singular del presente de indicativo aparece "en amplias zonas de las hablas del Valle del Ebro (Navarra, Rioja, Aragón), de la parte más oriental de la Meseta Norte, y también en determinadas zonas del español de América (principalmente en la zona andina de Chile y Argentina)", si bien no es la forma correcta".(20)

Estas respuestas coinciden con lo manifestado por J.M. Becerra y C. Vargas (1986:29) para el andaluz,(21) a la vez que muestran la estabilidad de esta desinencia.

---

(19)Trahetis > traedes > traéis.

(20)LLORENTE MALDONADO, A., 1986, El lenguaje estándar español y sus variantes, Salamanca, ICE, pág. 24.

(21)"Es muy frecuente la desinencia -éis por -is: pidéis, pero el caso inverso -is por -éis: escogis, sólo se encuentra en nueve puntos de Andalucia".

2.2.4.- Otras irregularidades

Se estudian formas verbales de pretérito perfecto simple, futuro, condicional y participio que presentan variaciones del lexema, o bien de éste y de los morfemas flexivos. Son, como señala El Esbozo de la Academia (1973:271),

> "irregularidades de carácter excepcional [...]. En casi todos estos casos la irregularidad no suele presentarse sola, sino asociada a otra o a otras irregularidades dentro del verbo o de los pocos verbos a que se extiende".

2.2.4.1.- Perfecto fuerte

El latín heredó dos tipos de perfecto indoeuropeo (con reduplicación y con alternancia vocálica), caracterizados ambos por ser fuertes, y, además desarrolló un perfecto débil en -vi. Esta situación la heredó el castellano, que tendió a uniformar los lexemas verbales igualando -como ya hacía el latín- el tema de perfecto con el de presente.

Esta igualación con el tema de presente por acción nivelatoria, la pérdida de la reduplicación antigua y de la -s- de los perfectos sintagmáticos hizo que del extenso repertorio de perfectos fuertes latinos solo un reducido número se conserve en el español actual.

a) Perfectos con -a-: trajeran

Se estudia el pretérito perfecto simple de un verbo (-a-er) de la segunda conjugación.

Algo menos de las tres cuartas partes (70,7%) de los escolares seleccionan la forma etimológica "trajeran",[22] mientras que un grupo importante (25,5%) eligen la forma "trayeran" que no existe en el español actual.[23] Tal vez, la marquen por analogía con los verbos terminados en -uir (huyeran, etc.).

b) Perfectos con -i-: <u>dijiste; viniste</u>

Se examina el pretérito perfecto simple de dos verbos (-e-ir) de la tercera conjugación.

En la primera cuestión, dos tercios (66,3%) de los escolares seleccionan la forma "viniste", cuya "i" del lexema aparece en todo el paradigma de perfecto.[24] En cambio, un grupo importante (26,6%) prefieren la forma "veniste" hecha sobre el tema de presente.

En la otra cuestión, solamente una cuarta parte (26,5%) de los escolares rechazan el enunciado "tú me lo dijistes"[25] con -s final analógica en el morfema flexivo.

---

(22) Traxiverant (pluscuamperfecto indicativo) > trajeran (imperfecto subjuntivo).

(23) "En el Toledano, hay trayo, trayeron, que pueden estar motivados por el presente de indicativo trayo [traĕo > traieo > trayo] y las demás formas débiles que empiezan por tra-" (ALVAR, M. y POTTIER, B., 1983, Morfología histórica del español, Madrid, Gredos, pág. 263-264).

(24) "El perfecto vēnī padeció metafonía de la e (como fēcī) por acción de la -i final, con lo que vino a manifestarse con inflexión vocálica con respecto al presente vengo; sobre vine se reestructuró el paradigma de perfecto (vine, viniste, vino, etc.) (Ibidem, pág. 259).

(25) Los perfectos sigmáticos (o en -si-) que en latín eran frecuentes en verbo de la tercera conjugación, y menos en las segunda y cuarta, se perdieron casi todos al pasar al romance. Se conversan en español actual: dīxī > dije, traxī > traje y -duxī (conduje).

Frente a la pérdida de la declinación desinencial latina, las desinencias personales de la conjugación se mantuvieron, con ligeras variantes, en español. El latín -sti > ste en español y -stes en español vulgar por analogía con las demás formas de segunda persona singular que llevan el morfo -s. Creación analógica semejante hizo la lengua culta, "haciendo en el siglo XVII llevasteis en vez de llevastes etimológico, porque era el único tiempo en que la persona vosotros no acababa en -is".(26)

Las respuestas de los escolares ponen de manifiesto que este vulgarismo analógico, que parece ser bastante antiguo,(27) se encuentra, lo mismo que haiga y andé (véase, III, 2.2.2.a y III, 2.2.4.c), muy arraigado en la escuela, a pesar de que la Academia lo condena explícitamente.(28)

---

(26) GARCIA DE DIEGO, V., 1977, "Dialectos internos verticales", en AA.VV., Lecturas de sociolingüística, Madrid, Edaf, pág. 39.

(27) "La cronología de su documentación es tardía porque, como señala Rosenblat, hasta el siglo XVII la oposición singular-plural se basaba justamente en la ausencia o presencia de esa -s (tomaste-tomastes) y sólo cuando Vosotros generalizó la forma analógica -steis se pudo usar sin ambigüedad -stes como desinencia de la persona Tú; sin embargo, -stes debió emplearse vulgarmente mucho antes, por cuanto ha prevalecido bajo la forma -tes [...]) dentro de todas las modalidades del judeo-español. [...] De ser esto cierto, habría que deducir la antigüedad de la terminación -stes (anterior a 1492). (ALVAR, M. y POTTIER, B., 1983, Op. cit., pág. 205).

(28) El empleo de -stes "se halla bastante extendido en el habla descuidada y vulgar, y especialmente arraigado en determinados territorios, pero constituye grave solecismo como forma literaria. (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, pág. 252).

c) Perfectos con -u-: anduve; cupo; pudimos; pudiera; pudieran; pusiste; supieron

Se analiza el pretérito perfecto simple de verbos (-are/-ere) de la primera[29] y segunda[30] conjugación que uniformaron en -u- sus pretéritos. Asimismo, se estudia el pretérito imperfecto de subjuntivo de un verbo (-ere) de la segunda conjugación

En la primera cuestión, menos de las tres cuartas partes (71,5%) de los escolares seleccionan la forma analógica "anduve", creada por el castellano ya que la forma andare (*amdare < *amlare < ambulare) no tenía perfecto fuerte en latín. Primero creó un pretérito analógico basado en ove, cuyo resultado fue la forma del español antiguo andove. El paso siguiente a anduve es también por analogía con pude y puse que por acción del wau habían cambiado su "o" en "u".

En cambio, un grupo importante (24,3%) prefieren la forma "andé" por analogía con los perfectos débiles.[31] Se pone una vez más de manifiesto lo extendido que están los vulgarismos analógicos en la escuela, lo que debería preocupar y hacer reflexionar a los docentes.

---

(29) "Ningún perfecto fuerte de la conjugación -are se conservó en español [...]; ya en latín la mayoría tenían, al lado de la forma fuerte, una débil" (MENENDEZ PIDAL, R., 1904, Manual de gramática histórica española, Madrid, Espasa-Calpe, 1973, 14 ed., § 102, 2).

(30) Los perfectos en -uī son los ordinarios de los verbos en -ēre, la mayoría de los cuales no se conservan en el español actual, aunque bastantes dejaron descendencia en el español antiguo.

(31) "Se da en las hablas vulgares en general, y como dialectalismo en la Ribera del Duero". (ZAMORA VICENTE, A., 1960, Dialectología española, Madrid, Gredos, 1974, 2.ed., pág. 198).

Respuestas muy diferentes muestra la cuestión en la que se estudia la forma de perfecto del verbo "caber". Solamente una tercera parte (35,3%) de los escolares eligen la forma etimológica "cupo",[32] que adoptó el morfema flexivo -o de los perfectos débiles. Sin embargo, más de la mitad (52,1%) prefieren la forma hecha sobre el paradigma de los perfectos débiles "cabió". Incluso algunos (8,6) marcan la forma "quepe" inexistente en español, cuya elección sólo se puede explicar por un desconocimiento total del pretérito perfecto simple.

Proseguimos el análisis con el estudio de tres cuestiones en las que se analizan formas de pretérito del verbo "poder".

Menos de las tres cuartas partes (70,0% y 69,4% respectivamente) de los escolares rechazan el enunciado "no podimos ir al campo" y "esperaba que podieran hacerlo", pues entienden que el verbo "poder" muda su "o" en "u" en el pretérito perfecto simple y en las formas del subjuntivo que de él se derivan.[33]

Sin embargo, la mayoría (83,8%) de los escolares seleccionan la forma etimológica "pudiera" en el enunciado "traería los juguetes si pudiera con ellos"; unos pocos (6,8%) "pudiera", forma hecha sobre el tema de presente, si bien, el imperfecto de subjuntivo se forma sobre el tema de perfecto; algunos

---

(32)Los verbos con a temática atraen el wau de la sílaba siguiente, con lo que se motiva un perfecto en -o- (cēpī de capio) *capuit > * caupo > *copo); los verbos con -o-, al recibir la -u- metatizada dan "u" (posuī > puse). El perfecto cupo adoptó la vocal "u" de los perfectos en -ui y conservó la consonante sorda por influencia del wau.

(33)Los verbos con o en el lexema, al recibir la u metatizada transforman esta vocal en "u": (*potēre) potuimus > *poutimos > pudimos; potuiverant (pluscuamperfecto indicativo) > pudieran (imperfecto subjuntivo).

menos "podiera" (4,4%) lo que contrasta con la elección observada anteriormente.

Las dos últimas cuestiones muestran respuestas muy parecidas. En la primera, algo más de la mitad (60,1%) de los escolares aceptan el enunciado "esa historia la supieron todos....", cuyo perfecto adoptó la vocal "u" de otros perfectos fuertes y conservó la consonante sorda.(34)

En la otra cuestión, casi el mismo número (61,6%) de escolares eligen la forma etimológica "pusiste",(35) mientras que un grupo muy numeroso (26,5%) prefiere la forma "pusistes" con el morfema flexivo -stes que es un vulgarismo general, que se halla bastante extendido entre los escolares como hemos comprobado anteriormente.

En suma, los escolares emplean con dificultad los perfectos fuertes, utilizando en su lugar formas construidas sobre el tema de presente. Asimismo, se encuentra bastante generalizada entre ellos el uso de una -s final analógica en la segunda persona de singular del pretérito perfecto simple.

2.2.4.2.- Participio fuerte

La tendencia a uniformar los lexemas verbales con el tema de presente produjo la pérdida de la mayoría de los

---

(34)Al vocalismo de los perfectos en -uī se acomodó el perfecto derivado de sapui, que conservó la consonante sorda por la acción del wau en las formas intermedias con metátesis de la vocal: sapuerunt > *saupieron > sopieron > supieron.

(35)El perfecto posuī transforma, lo mismo que potuī, su "o" en "u": posuisti > *pousisti > pusiste.

participios fuertes latinos. Solamente se conservan, lo mismo que los perfectos fuertes, un repertorio limitado en el español actual.

Se estudian, en los tiempos compuestos de la conjugación y en una perifrasis de gerundio, distintas formas de participio, que se caracterizan porque su acento de intensidad afecta a la última silaba del lexema y porque tienen, en lugar del morfema flexivo -ido, un formante -to o -cho.(36)

a) Participios en -rtum > -rto: <u>abierto; cubiertos</u>

En la primera cuestión, la mayoria (85,0%) de los escolares rechazan el enunciado "los profesores han abrido las clases", porque consideran un vulgarismo la forma analógica "abrido". No existe junto al participio "abierto" (<apertum) un participio débil de creación romance.

Respuestas algo inferiores muestra la otra cuestión, en la que la mayoria (79,5%) de los escolares seleccionan la forma etimológica "cubiertos" (<copertum), mientras que otros (8,0%) prefieren la forma analógica "cubridos", que el uso rechaza por vulgar.

---

(36)En el participio pasado los verbos -are, -ire siguen los tipos latinos: cant-atu > cantado, dormitu > dormido. "Los verbos -ēre carecían, como en el perfecto de la correspondiente forma débil de participio pasado -etum; los pocos verbos que la tenían la perdieron en romance (...); por esto el participio de -ēre se tomó de la conjugación -ir, lo mismo que el perfecto. (MENENDEZ PIDAL, R., 1904, Op. cit., § 121, 2).

b) Participios en -s'tu > -sto: <u>puesto</u>

La casi totalidad (92,7%) de los escolares elige la forma etimológica "puesto" (<positum), resultándoles muy extraña la forma analógica "ponido".

c) Participios en -ctum > -cho: <u>dicho; hecho</u>

La mayoria (89,7%) de los escolares consideran adecuado el enunciado "el me lo habia dicho muchas veces", lo que indica que aceptan la forma etimológica "dicho" (<dictum).

Respuestas algo más bajas encontramos en la otra cuestión, en la que la mayoria (84,2%) seleccionan la forma etimológica "hecho" (<factum), mientras que otros (12,0%) prefieren la forma analógica "hacieron", pues no tienen en cuenta que el perfecto fuerte de este verbo se conserva en el español actual.

En suma, las respuestas manifiestan que los escolares emplean sin dificultad las formas fuertes de participio conservadas.

2.2.4.3.- <u>Futuro</u>

El español no heredó el futuro sintético latino sino que lo sustituyó por formas perifrásticas de obligación (cantare habeo > cantar-he) que se convirtieron en sintéticas

(cantaré),[37] aunque la lengua no perdió el sentido de la composición de este tiempo hasta el siglo XVII.[38]

a) Conservación de la vocal temática: freiremos

Se estudia el futuro de indicativo de un verbo (e-ir) que conserva la vocal intertónica y añade a continuación de esta el morfema auxiliar.

Pocos más de las tres cuartas partes (76,8%) de los escolares eligen la forma "freiremos" que se compone, como la mayoría de los futuros en español, de verbo auxiliado en infinitivo antepuesto y proclítico a las formas contractas del presente gramaticalizado de "haber", acentuadas en la -é- final. Las restantes formas verbales apenas si son seleccionadas.

b) Síncopa vocálica: querré; querremos; sabremos

Se analiza el futuro de indicativo de verbos (-e-er y -a-er) que no llevan vocal temática y añaden el morfema auxiliar a continuación del lexema.[39]

---

(37)La perífrasis procedente del indoeuropeo: bhwo > -bo (cantabo), de esta forma sintética se pasó a la forma perifrástica cantare habeo, que a su vez fue sintetizada en cantaré, que a su vez, va siendo progresivamente abandonada en favor de voy a cantar.

(38)"Hasta el siglo XVII se admitía la interposición de uno o más pronombres entre el infinitivo y el auxiliar: venir vos edes por os vendréis, dar les has por le darás" (MENENDEZ PIDAL, R., Op. cit., § 123,3).

(39)El infinitivo se antepone proclítico al auxiliar quedando así la vocal de la sílaba -ar, -er, -ir en calidad de protónica; y como la "a" no se afecta por esta cualidad, los verbos en -ar unirán simplemente el infinitivo al auxiliar [...], pero la "e" o la "i" protónica debe perderse.
Y en efecto la lengua de los siglos XII-XIV perdía la -e- o la -i- de los verbos -er, -ir.

Las tres cuestiones muestran respuestas casi idénticas. En la primera, algo menos de dos tercios (62,5%) de los escolares aceptan el enunciado "a esa muñeca la querré mucho", cuya forma verbal "querré" sufre síncopa vocálica -e- > Ø al quedar intertónica, lo que provoca la reduplicación de -r-.

En la siguiente cuestión, unos pocos escolares más (67,5%) seleccionan la forma "querremos", en la que el morfema auxiliar se une al lexema. En cambio, un grupo importante (19,0%) prefieren "quereremos" que añade el morfema auxiliar al infinitivo, y algunos otros (8,5%) "quereramos" forma inexistente en español.

Tal vez, en el rechazo de "querré" y en la elección de "quereremos" haya influido la dificultad que supone para los hablantes vizcainos la articulación de /r̄/ vibrante múltiple. Por esta misma razón aparecen documentadas modernamente en Vizcaya las formas "quedré" y "quedría".(40)

Finalmente, en la tercera cuestión, algo menos de dos tercios (63,5%) de los escolares eligen la forma "sabremos", mientras un grupo muy importante (28,8%) escoge "sabimos" perfecto hecho sobre el tema de presente y no de perfecto,(41) y

---

[...] Pero la tendencia a mantener entera la forma del infinitivo hizo ir olvidanddo todas estas contracciones a partir del siglo XIV. La lengua moderna sólo conserva estos casos esporádicos" (MENENDEZ PIDAL, R., 1904, Op. cit., § 123, 1 y 2).

(40)"Los materiales allegados por Rosenblat y otras aportaciones posteriores permiten documentar "quedré", "quedría", en toda América, Andalucía, áreas leonesas o influidas por León (Margateria, Cespedosa) y Vizcaya" (ALVAR, M. y POTTIER, B., 1983, Op. cit., pág. 252).

(41)Este cambio de tema subsiste en el habla actual de algunas zonas de España, como señala A. Zamora Vicente (1960:275) que ocurre en el aragonés.

unos pocos (5,0%) "saberemos" por analogía con los futuros regulares, como es "usual hoy en Salamanca".(42)

Las respuestas muestran que los escolares utilizan con bastante dificultad las formas de futuro de "querer" y "saber". Se corrobora lo manifestado anteriormente, que los escolares no dominan las formas del pretérito perfecto simple de "saber", cuyo perfecto fuerte se ha conservado en el español actual.

c) Síncopa vocálica y consonante anaptítica: saldrán; tendremos; valdrán

Se examina el futuro de indicativo de verbos (-a-ir; -e-er y -a-er) que no llevan vocal temática, añaden -d- al lexema y ponen a continuación el morfema auxiliar.

La mayoría (89,0% y 81,0% respectivamente) de los escolares rechazan los enunciados "los niños salerán al recreo" y "los cuentos valerán más mañana", porque "salerán" y "valerán" son vulgarismos hechos sobre la base del infinitivo.

Mayor adecuación muestra la otra cuestión, en la que la casi totalidad (93,6%) de los escolares eligen la forma "tendremos" con pérdida vocálica de -e- y adición de la consonante -d- para facilitar la articulación de las consonantes que quedan juntas.

---

(42) MENENDEZ PIDAL, R., 1904, Op. cit., § 123, 2.

d) Modificación del lexema: haremos

Se estudia el futuro de indicativo en un verbo (-a-er) que se compone de una forma de infinitivo, derivada de una contracción, a la que se añade el morfema auxiliar.(43)

La mayoría (82,1%) de los escolares seleccionan la forma "haremos", a pesar de que esta no está constituida por el infinitivo de "hacer", sino por el infinitivo contracto har- antepuesto y proclítico al morfema auxiliar.

En suma, los escolares utilizan sin ninguna dificultad algunas formas de futuro y no otras, no por razones de uso, pues todos estos verbos se emplean frecuentemente. Tal vez, sean motivos fonéticos, analógicos o de otro tipo difíciles, en todo caso, de determinar con los datos de este estudio.

2.2.4.4.- Condicional

El latín carecía de una forma adecuada para expresar una acción posterior a algo situado antes del momento del habla. La necesidad de subsanar esta deficiencia abocó al giro cantare habebam > cantaría.(44)

---

(43) Fa(cē)re > ant. far, resto de la conjugación -ēre que se perdió totalmente, con excepción de las formas "vamos" y "vais" del español actual.

(44) La forma de pretérito imperfecto "habebam", como auxiliar de un infinitivo para formar el condicional, conserva sólo su vocal acentuada y la terminación: (hab)e(b)a(m) > ía.

a) Síncopa vocálica: habría; cabría

Se analiza el condicional de verbos (-e-er) que no llevan vocal temática y añaden el morfema auxiliar a continuación del lexema.

En la primera cuestión, la casi totalidad (92,6%) de los escolares rechazan el enunciado "habría más gente en la playa" y un número parecido (89,7%) aceptan el enunciado "cabría más vino en la botella" y ello a pesar de ser oraciones independientes sin referencias lingüísticas que permitan situar la acción verbal.

Los escolares muestran un gran dominio de las formas de condicional de los verbos "haber" y caber, como ya hemos observado que también sucede con algunas formas de futuro.

2.2.5. Irregularidad ortográfica

La irregularidad ortográfica son variaciones de tipo gráfico que en determinadas situaciones son necesarias para conservar la regularidad desde el punto de vista fonético. Aunque para los gramáticos este tipo de anormalidad en la conjugación verbal no constituye ninguna irregularidad, porque, como señala A. Bello (1874:§497),

> "Para calificar a un verbo de regular o irregular no debe atenderse a las letras con que se escribe sino a los sonidos con que se pronuncia. Como conjugamos con el oído, no con la vista, no hay ninguna irregularidad en las variaciones de letras que son necesarias para que no se alteren los sonidos".

a) Variación c/z : convenzan

Analizamos aquí un caso de alternancia gráfica en la escritura de la flexión de un verbo en -cer, motivada por el desajuste entre fonemas y grafías.(45)

Menos de la mitad (36,3%) de los escolares seleccionan "convenzan", cuyo lexema permanece inalterable en todos los tiempos de su conjugación.(46) La interdental fricativa sorda [θ] se representa en la escritura con las grafías c/z según le siga una vocal palatal o velar (incluyendo en este grupo a la "a").

Sin embargo, casi la mitad (48,5%) de los escolares eligen "convezcan", por analogía con los verbos en -ecer, sufijo de alto rendimiento en la formación verbal del español. Este fenómeno no es extraño y en español antiguo tuvo mucha influencia.(47)

---

(45)En español existen actualmente veintinueve letras y veinticuatro fonemas y ocho fonemas pueden representarse con más de una letra.

(46)Los verbos latinos con nasal seguida de k o q, reestructuran su paradigma verbal a partir de un limitado hecho fonético. Así, la k' convertida en θ se generalizó a la primera persona del indicativo y a todas las del subjuntivo en las que debía mantenerse su carácter velar: convincant > *convencan > convenzan.

(47)"La conjugación incoativa tuvo mucha influencia en español antiguo, y se impuso a verbos que no habían sido nunca incoativos, pero que tenían simplemente el infinitivo en -cer o en -cir" (LATHROP, T.A., 1984, Op. cit., pág. 179).

2.3.- Análisis e interpretación del conjunto de las respuestas

La hipótesis que intentamos comprobar es si existe alguna relación significativa estadísticamente entre las modalidades de respuesta de las distintas cuestiones lingüísticas en las que se analizan formas irregulares de la conjugación verbal.

Los planos informan de la existencia de una gran dispersión de las modalidades alrededor del origen, lo que significa que el escolar muestra comportamientos muy diversos, cuando trata de utilizar las formas verbales irregulares.

Un examen más detenido permite comprobar que cada una de las modalidades de una misma cuestión se unen por medio de una línea recta que pasa por el centro,[48] y que la distancia al origen de la inadecuación es mayor que la adecuación de la misma cuestión, lo que denota que son más los escolares que adecuan sus respuestas que los que no lo hacen.

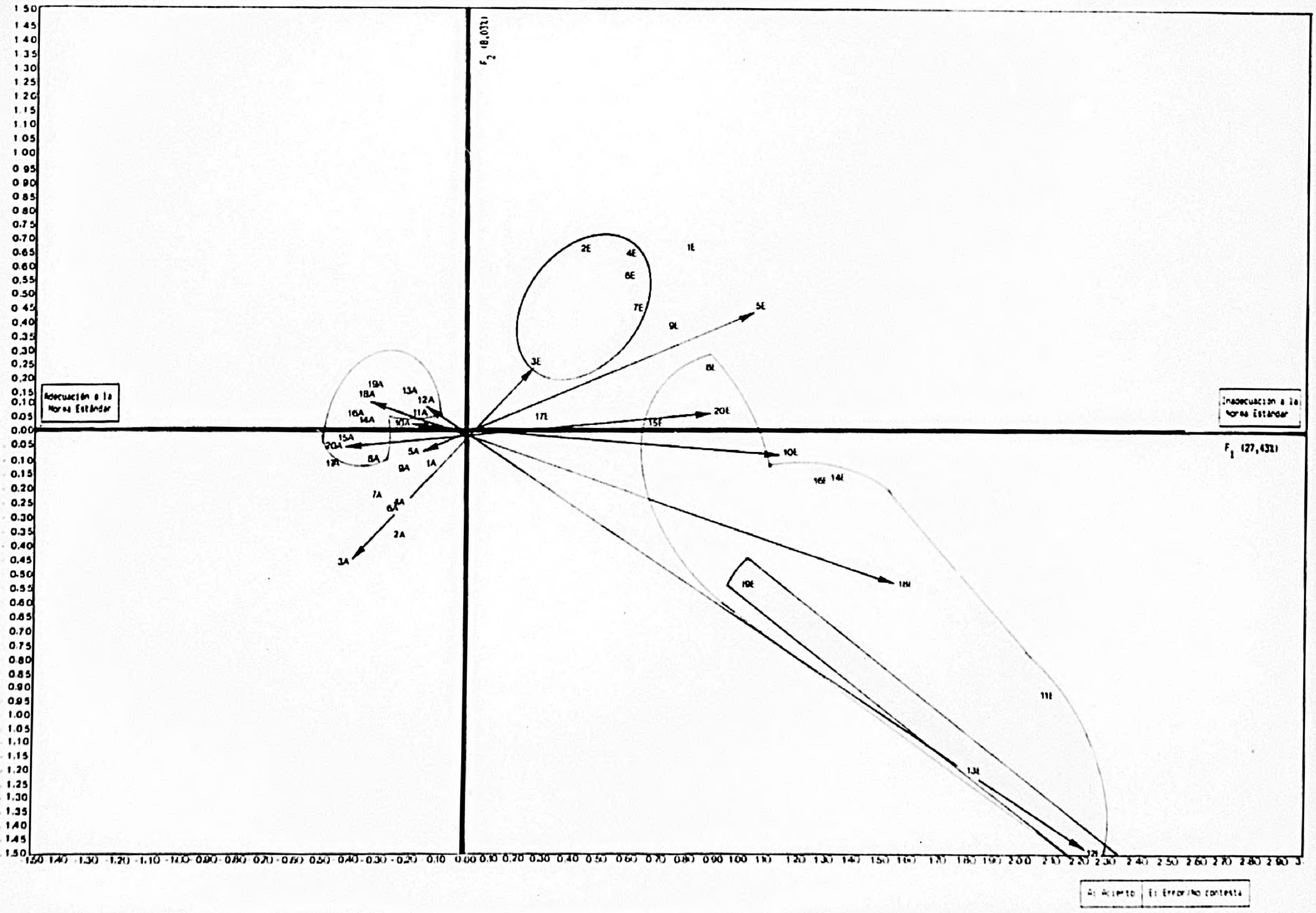
De esta separación en el plano, tenemos que exceptuar cuatro cuestiones[49] que colocan su inadecuación a menor distancia que su adecuación, lo que significa que el escolar encuentra dificultades insalvables para utilizar adecuadamente:

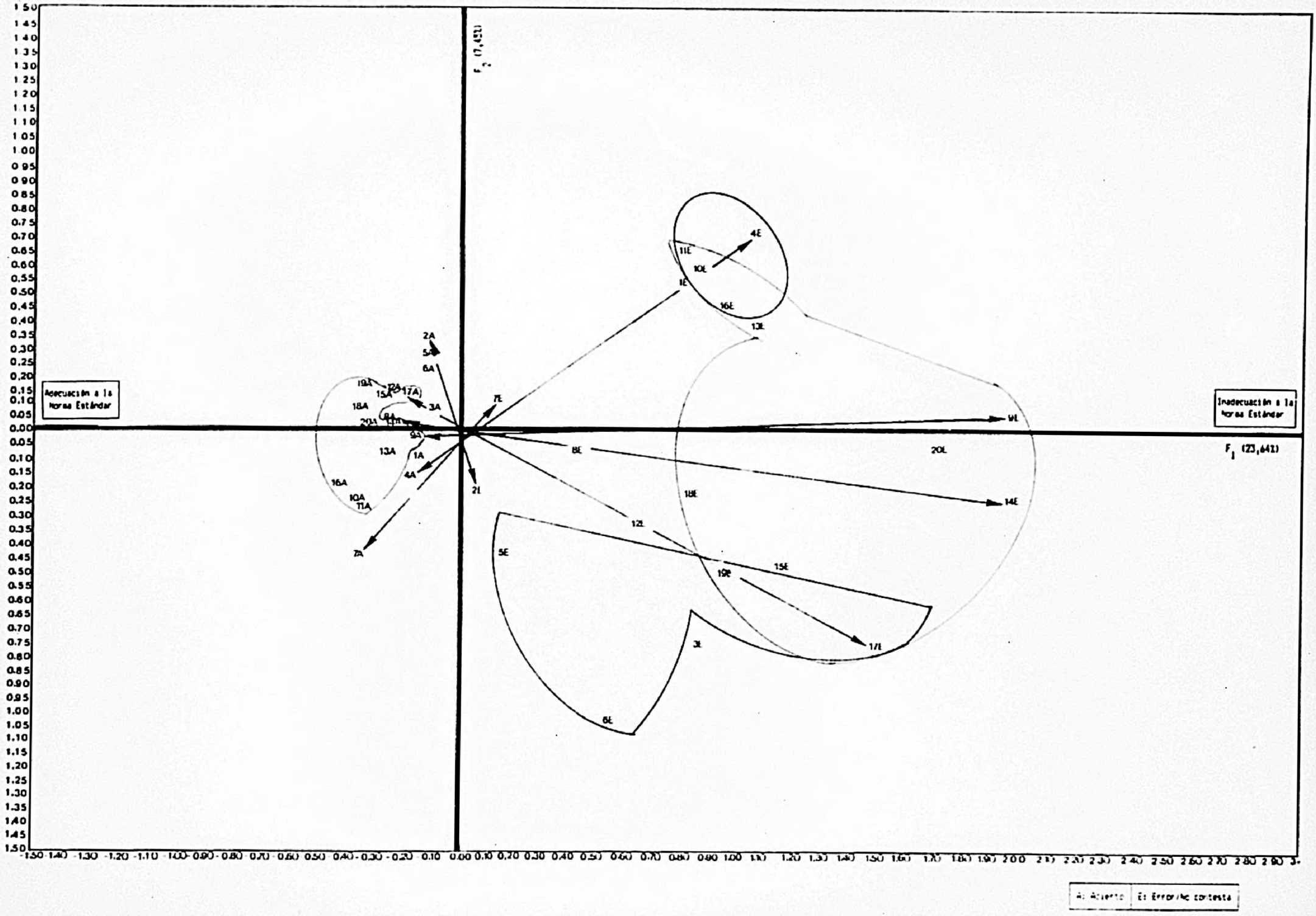
- el verbo "caber" en perfecto simple y en condicional.
- la segunda persona del singular del perfecto simple.
- la forma flexiva con modificación ortográfica.

---

(48) En el plano, por claridad expositiva, sólo marcamos las relaciones que hemos considerado más significativas por alguna razón.

(49) Las cuestiones: 7/2 (perf. fuerte); 3/1 (perf. fuerte); 17/1 (c/z); 2/2 (cond.) sitúan su adecuación a una distancia del origen de 2,42; 1,28; 1,18; 1,02 respectivamente, más lejos que su inadecuación. Esto significa que los escolares que no adecuan sus usos lingüísticos son las tres cuartas partes en 7/2 y algo más de dos tercios en las restantes.


F2 (18,032)
F1 (27,432)
Adecuación a la Norma Estándar
Inadecuación a la Norma Estándar
1E
2E
3E
4E
5E
6E
7E
8E
9E
10E
11E
12E
13E
14E
15E
16E
17E
18E
19E
20E
1A
2A
3A
4A
5A
6A
7A
8A
9A
10A
11A
12A
13A
14A
15A
16A
17A
18A
19A
20A
Ai Acierto
Ei Error/No contesta


Adecuación a la Norma Estándar
Inadecuación a la Norma Estándar
F1 (23,642)
F2 (7,452)
A: Acierto
E: Error/No contesta

Este comportamiento refleja, por una parte, lo general que es el empleo del morfema flexivo -s en la segunda persona del singular del perfecto simple y, por otra parte, que el escolar está aprendiendo la lengua española.

Es en la escuela donde el niño aprende a emplear las formas verbales irregulares, que hasta entonces ha hecho regulares por analogía con otras que ocupan su misma posición en el verbo modelo. No le es suficiente con su experiencia de lengua para utilizar adecuadamente "cupo", "cabría" y "convenzan", sino que necesita aprenderlo de los libros y de sus maestros.

Según las modalidades de respuesta se sitúen más o menos lejos del origen, podemos reunir las cuestiones en tres grupos:

a) Aquellas que sitúan la inadecuación entre 15 y 5,1 veces más lejos del origen que su adecuación, lo que indica que los escolares no encuentran ninguna dificultad para utilizar las formas verbales irregulares:

- con alternancia vocálica e/i y o/u; con variación consonántica l/lg y c/zc; y con una y otra simultáneamente a/aig.
- participios fuertes en -rto, -sto y -cho.
- futuros con síncopa y adición de la consonante -d-.
- condicional.(50)

Se comprueba, pues, una alta capacidad lingüística del escolar para emplear cualquier forma verbal independientemente

---

(50)En once cuestiones: 12/1 (fut.); 11/1 (part.fuerte); 13/1 (l/lg); 1/1 (e/i); 5/1 (part.fuerte); 9/2 (cond.); 3/2 (part.fuerte); 14/2 (fut.); 17/2 (c/zc); 20/2 (part.fuerte); 4/2 (o/u); 1/2 (a/aig), la casi totalidad de los escolares, por encima del 85%, adecuan sus usos lingüísticos a la norma estándar.

del tipo de irregularidad que experimente, con excepción de los perfectos fuertes.

b) Aquellas que colocan la inadecuación entre 5 y 2 veces más lejos del origen que su adecuación, lo que significa que los escolares son capaces de utilizar sin dificultad las formas verbales irregulares:

- con alternancia vocálica o/u, e/i, con variación consonántica b/y, n/ng y u/uy; y con una y otra simultáneamente ab/ep.
- participio fuerte en -rto.
- futuros de todo tipo.
- perfectos fuertes con "a" y con "u".(51)

En esta zona del plano no solo encontramos el mayor número de formas verbales irregulares, sino todo tipo de irregularidad verbal.

Esto demuestra un buen empleo de las formas verbales irregulares, independientemente del tipo de irregularidad que experimente.

c) Aquellas que presentan la inadecuación entre 0,80 y 2 veces más lejos del origen que su adecuación, lo que significa que los escolares son capaces de utilizar con cierta dificultad las formas verbales irregulares:

- alternancia vocálica u/ue.
- futuro con síncopa vocálica y reduplicación de -r-.
- perfectos fuertes con "u" o con "i" y perfecto débil

---

(51)En quince cuestiones: 10/1 (perf. fuerte); 18/1 (fut.); 14/1 (part.fuerte); 16/1 (fut.); 19/1 (o/u); 9/1 (b/y); 8/1 (perf.fuerte); 4/1 (part.fuerte); 6/2 (ab/ep); 13/2 (fut.); 15/2 (o/u); 19/2 (e/i); 12/2 (n/ng); 18/2 (u/uy); 10/2 (perf.fuerte) adecuan sus usos lingüísticos a la norma estándar entre el 70% y el 85% de los escolares.

con cambio vocálico o/u.[52]

Esto evidencia que es en los perfectos fuertes y en otras irregularidades de carácter excepcional, donde el escolar emplea con grandes dificultades la forma verbal irregular adecuada.

Se verifica, pues, que los escolares son capaces de utilizar adecuadamente las formas irregulares de la conjugación verbal, independientemente del tipo de irregularidad que experimente la forma verbal. Si bien, ante determinadas irregulares verbales les falta cierta destreza para encontrar la forma verbal adecuada por lo que optan por emplear formas analógicas. Hay que hacer notar que la tendencia analógica es la principal característica del lenguaje de los niños antes y durante sus primeros años de escolarización.

Una nueva observación del plano permite comprobar que las modalidades que se adecuan se sitúan a la izquierda del origen, mientras que las que no lo hacen se colocan a la derecha. Este hecho diferenciador entre las respuestas de los escolares se caracteriza por la oposición entre la adecuación a la norma estándar y la inadecuación a la misma; oposición que define el primer factor.[53]

---

(52) En nueve cuestiones: 6/1 (fut.); 7/1 (perf.fuerte); 20/1 (u/ue); 2/1 (fut.); 15/1 (perf.fuerte); 11/2 (o/u); 16/2 (perf.fuerte); 8/2 (fut.); 5/2 (perf.fuerte) adecuan sus usos lingüísticos a la norma estándar entre el 50% y el 70% de los escolares.

(53) Idéntica oposición ha desvelado la Clasificación Automática de las modalidades de respuesta de los escolares, que sitúa las clases 1 y 2 -en la prueba primera-, 1 y 4 -en la prueba segunda-, caracterizadas porque los escolares adecuan sus usos lingüísticos en la mayoría de las cuestiones, a la izquierda del plano; mientras las clases 3, 4 y 5 -en la prueba primera-, y 2 ,3 y 5 -en la prueba segunda-, caracterizadas por la inadecuación se colocan a la derecha y se oponen linealmente (Prueba primera: clase 1 vs. 3; clase 2 vs. 4 y 5. Prueba segunda: clase 1 y 4 vs 2).

En cada una de las pruebas, diez y once cuestiones[54] en las que aparecen formas irregulares de todo tipo son, en un 71,5% y un 82,7%, las responsables de la aparición del primer factor. Las otras cuestiones, diez y seis[55] con valores pequeños, entre el 1% y el 5,0%; y tres en la segunda prueba[56] con valores cercanos al cero, contribuyen con el 28,5% y 17,3% restante.

Se constata que ni todas las cuestiones linguísticas tienen el mismo comportamiento, ni están relacionadas con este factor de nivel general, que se destaca necesariamente, ni contribuyen a su definición de la misma manera.

Si proseguimos la observación del plano y desechamos del análisis las modalidades que no son significativas estadisticamente en el primer factor por tener contribuciones pequeñas o muy pequeñas, descubrimos que las cuestiones, que mejor contribuyen a explicar la oposición entre la adecuación/inadecuación

---

(54)Como se puede ver en las tablas, las cuestiones responsables de la oposición entre adecuación e inadecuación, son en cada una de las pruebas por orden de significación: a) prueba primera: 18/1 (fut.); 16/1 (fut.); 14/1 (part.fuerte); 20/1 (u/ue); 13/1 (l/lg); 11/1 (part.fuerte); 12/1 (fut.); 19/1 (o/u); 8/1 (pret.fuerte); 15/1 (pret.fuerte); b) prueba segunda: 20/2 (part.fuerte); 14/2 (fut.); 16/2 (perf.fuerte); 17/2 (c/zc); 10/2 (perf.fuerte); 15/2 (o/u); 9/2 (cond.); 19/2 (e/i); 18/2 (u/uy); 11/2 (o/u); 13/2 (fut.) que poseen en el primer factor, contribuciones absolutas mayores que el 5,0%, porcentaje que tomaria cada cuestión si la inercia total estuviese uniformemente repartida y todas las cuestiones contribuyesen por igual a la contitución del eje factorial (100%:20=5,0%). También se encuentran bien representadas en el plano al tener contribuciones relativas con valores bastante altos.

(55)Las cuestiones, como se puede ver en las tablas, con valores pequeños son: a) prueba primera: 10/1 (perf.fuerte); 5/1 (part.fuerte); 7/1 (perf.fuerte); 6/1 (fut.); 4/1 (perf.fuerte); 9/1 (b/y); 17/1 (c/z); 1/1 (e/i); 2/1 (fut.); 3/1 (perf.fuerte); b) prueba segunda: 4/2 (o/u); 12/2 (n/ng); 1/2 (a/aig); 8/2 (fut.); 3/2 (part.fuerte); 6/2 (ab/ep); apenas si contribuyen a la formación de este factor.

(56)Se observa en las tablas que las cuestiones: 7/2 (perf.fuerte); 5/2 (perf.fuerte); 2/2 (cond.) no son responsable en absoluto de la definición de este factor.

de los usos lingüísticos de los escolares, están agrupadas y formando una nube vertical de diferente tamaño y forma a uno y otro lado del origen.

Esto significa que los escolares muestran en estas cuestiones un comportamiento homogéneo, que se caracteriza:

a) En la prueba primera por aceptar (vs. rechazar) las formas verbales irregulares:

- con alternancia vocálica u/ue y o/u; con variación consonántica l/lg.
- futuros de todo tipo.
- participios fuertes en -rto y -sto.
- perfectos fuertes con "u".

b) En la prueba segunda por aceptar (vs. rechazar) las formas verbales irregulares:

- con alternancia vocálica e/i y o/u; con variación consonántica u/uy y c/zc.
- futuros con síncopa y adición de la consonante -d-.
- condicional.
- participio fuerte en -rto.
- perfectos fuertes con "u".

Los escolares, que adecuan sus usos en estas formas verbales, muestran capacidad para expresar y comprender adecuadamente cualquier tipo de irregularidad verbal. Por el contrario, los que muestran un uso inadecuado de estas expresan incapacidad para utilizarlas adecuadamente. Esto no significa que sean, en todos los casos y en todo momento, capaces/incapaces de emplear las formas verbales irregulares según la norma estándar, pero sí en la mayoría de los casos.

Las agrupaciones que proporciona la técnica de Clasificación Automática corroboran esta aseveración. De las cinco

clases en las que se agrupan los escolares de nuestro estudio, la clase 1 y 2 -en la prueba primera-, 1 y 4 -en la prueba segunda- contienen los escolares que adecuan sus usos linguísticos en estas cuestiones y en casi todas las demás. Mientras que las clases 3, 4 y 5 -en la prueba primera-, 2, 3 y 5 -en la prueba segunda-, se oponen a las anteriores y agrupan a los escolares que manifiestan usos inadecuados en estas y en otras cuestiones.(57)

Se confirma que los escolares, al final de la E.G.B., no han desarrollado las habilidades y destrezas que les posibiliten utilizar cualquier forma verbal irregular, si bien son capaces de utilizar todo el paradigma verbal independientemente del tipo de irregularidad que experimente la forma verbal. Asimismo se corrobora que estos no manifiestan los mismos comportamientos linguísticos, que van desde la adecuación casi siempre hasta la inadecuación en la mayoria de los casos, pasando por la vacilación.

Es necesario, por tanto, para explicar la adecuación o no de las formas verbales irregulares, no sólo acudir a todo tipo de irregularidad verbal, sino también a las diversas formas verbales que sufren modificaciones.

Si en lugar de mirar el plano horizontalmente, lo observamos verticalmente, esto es, en relación con el segundo factor que posee un poder explicativo menor que el primero, comprobamos que no todas las cuestiones linguisticas están relacionadas significativamente con este factor, ni contribuyen a su definición de igual forma.

---

(57) Renunciamos a un análisis pormenorizado de estas clases por considerar que poca más información podemos proporcionar que la señalada anteriormente.

B1: IRREGULARIDAD VERBAL

CLASE 1 INDIVIDUOS 634 52,5%	TOTAL EN LA PRUEBA n_j	%	PERTENECEN A ESTA CLASE n_j	% Clase	% Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 20 Acierto	793	65,4	558	87,7	70,4	17,35	0,000
" 16 Error	931	76,8	608	95,6	65,3	17,14	0,000
" 18 Acierto	995	82,1	623	98,0	62,6	16,56	0,000
" 14 Acierto	963	79,5	613	96,4	63,7	16,30	0,000
" 7 Acierto	803	66,3	551	86,6	68,6	15,93	0,000
" 2 Acierto	770	63,5	536	84,3	69,6	15,87	0,000
" 3 Acierto	428	35,3	349	54,9	81,5	15,34	0,000
" 4 Acierto	857	70,7	568	89,3	66,3	15,21	0,000
" 9 Acierto	919	75,8	586	92,1	63,8	14,33	0,000
" 8 Acierto	866	71,5	563	88,5	65,0	14,05	0,000
" 6 Acierto	818	67,5	538	84,6	65,8	13,47	0,000
" 15 Acierto	749	61,8	499	78,5	66,6	12,60	0,000
" 19 Acierto	921	76,0	574	90,3	62,3	12,47	0,000
" 11 Acierto	1.123	92,7	633	99,5	56,4	11,29	0,000
OCTAVO (Curso)	202	16,7	172	27,0	85,1	10,90	0,000
Item 13 Acierto	1.089	89,9	622	97,8	57,1	10,44	0,000
" 17 Acierto	440	36,3	316	49,7	71,8	10,33	0,000
" 5 Acierto	1.021	84,2	591	92,9	57,9	8,96	0,000
" 10 Acierto	1.016	83,8	588	92,5	57,9	8,79	0,000
" 12 Acierto	1.133	93,6	629	98,9	55,4	8,73	0,000
" 1 Acierto	1.041	85,9	590	92,8	56,7	7,61	0,000
SEPTIMO (Curso)	202	16,7	152	23,9	75,2	7,38	0,000
ENS. SUPERIOR (Padre)	163	13,4	118	18,6	72,4	5,69	0,000
PRIVADO (Centro)	504	41,6	307	48,3	60,9	5,03	0,000
BACHILLER (Padre)	100	8,3	75	11,8	75,0	4,97	0,000
CUADRO MEDIO (Padre)	137	11,3	98	15,4	71,5	4,94	0,000
BERANGO, SETIO (Mun.)	178	14,7	122	19,2	68,5	4,80	0,000
PAIS VASCO (Padre)	453	37,4	277	43,6	61,1	4,74	0,000
PAIS VASCO (Madre)	459	37,9	275	43,2	59,9	4,12	0,000
IZQUIERDA-CASTELLANO (Padre)	57	4,7	41	6,4	71,9	3,21	0,000

CLASE 2 INDIVIDUOS 124 10,2%	TOTAL EN LA PRUEBA n_j	%	PERTENECEN A ESTA CLASE n_j	% Clase	% Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 2 Error	442	36,5	106	85,5	24,0	11,84	0,000
" 4 Error	355	29,3	97	78,2	27,3	11,60	0,000
" 10 Acierto	1.016	83,8	122	98,4	12,0	6,47	0,000
CASTELLANO (Escolar)	1.140	94,6	124	100,0	10,8	5,26	0,000
Item 17 Acierto	440	36,3	71	57,3	16,1	5,05	0,000
" 18 Acierto	995	82,1	118	95,2	11,9	4,96	0,000
" 3 Error	784	64,7	102	82,3	13,0	4,73	0,000
CUARTO (Curso)	202	16,7	39	31,5	19,3	4,30	0,000
Item 1 Acierto	1.041	85,9	119	96,0	11,4	4,23	0,000
" 20 Acierto	793	65,4	100	80,6	12,6	4,08	0,000
" 13 Acierto	1.089	89,9	121	97,6	11,1	3,89	0,000
" 6 Acierto	818	67,5	99	79,8	12,1	3,35	0,000
" 12 Acierto	1.133	93,6	122	98,4	10,7	2,97	0,001
" 9 Acierto	919	75,8	106	85,5	11,5	2,92	0,002
BAP., ORT., SES. (Mun.)	201	16,6	31	25,0	15,4	2,63	0,004
CASTELLANO (Madre)	1.128	93,1	121	97,6	10,7	2,59	0,005
CASTELLANO (Padre)	1.154	93,6	121	97,6	10,7	2,37	0,009
Item 7 Error	409	33,7	53	42,7	13,0	2,30	0,011
" 19 Acierto	921	76,0	103	83,1	11,2	2,12	0,017

CLASE 3 INDIVIDUOS 266 21,9%	TOTAL EN LA PRUEBA n_j	%	PERTENECEN A ESTA CLASE n_j	% Clase	% Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 6 Error	394	32,5	173	65,0	43,9	12,19	0,000
" 9 Error	293	24,2	139	52,3	47,4	11,11	0,000
" 3 Error	784	64,7	239	89,8	30,5	10,88	0,000
" 7 Error	409	33,7	159	59,8	38,9	9,79	0,000
" 17 Error	772	63,7	220	82,7	28,5	7,82	0,000
" 20 Error	420	34,7	139	52,3	33,1	6,69	0,000
" 1 Error	171	14,1	73	27,4	42,7	6,50	0,000
" 18 Acierto	995	82,1	249	93,6	25,0	6,41	0,000
" 2 Error	442	36,5	141	53,0	31,9	6,25	0,000
PRIMARIA (Padre)	735	60,6	196	73,7	26,7	5,13	0,000
Item 9 Error	346	28,5	106	39,8	30,6	4,55	0,000
OBRERO (Padre)	497	41,0	141	53,0	28,4	4,53	0,000
Item 15 Error	463	38,2	133	50,0	28,7	4,49	0,000
PRIMARIA (Madre)	932	76,9	229	86,1	24,6	4,35	0,000
Item 10 Error	196	16,2	65	24,4	33,2	4,01	0,000
CUARTO (Curso)	202	16,7	65	24,4	32,2	3,75	0,000
Item 12 Acierto	1.133	93,6	259	97,4	22,8	3,31	0,000
BAR., ORT., SES. (Mun.)	201	16,6	62	23,3	30,8	3,29	0,001
PUBLICO (Centro)	648	53,5	165	62,0	25,5	3,26	0,001
Item 4 Error	355	29,3	99	37,2	27,9	3,22	0,001
" 14 Error	249	20,5	73	27,4	29,3	3,14	0,001
" 19 Acierto	921	76,0	219	82,3	23,8	2,90	0,002
GALICIA, ASTURIAS (Padre)	153	12,6	47	17,7	30,7	2,79	0,003
TERCERO (Curso)	202	16,7	59	22,2	29,2	2,73	0,003
QUINTO (Curso)	202	16,7	57	21,4	28,2	2,39	0,008
GALICIA, ASTURIAS (Padre)	168	13,9	47	17,7	28,0	2,09	0,018
AND., EXTREM. (Madre)	145	12,0	41	15,4	28,3	2,02	0,022
OBRERO (Madre)	41	3,4	14	5,3	34,1	2,01	0,022

CLASE 4 INDIVIDUOS 128 10,6%	TOTAL EN LA PRUEBA n_j	%	PERTENECEN A ESTA CLASE n_j	% Clase	% Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 18 Error	217	17,9	124	96,9	57,1	19,13	0,000
" 20 Error	420	34,7	122	95,3	29,0	15,45	0,000
" 19 Error	291	24,0	106	82,8	36,4	14,17	0,000
" 16 Error	281	23,2	102	79,7	36,3	13,64	0,000
" 17 Error	772	63,7	124	96,9	16,1	10,51	0,000
" 14 Error	249	20,5	72	56,3	28,9	9,07	0,000
TERCERO (Curso)	202	16,7	63	49,2	31,2	8,68	0,000
Item 15 Error	463	38,2	92	71,9	19,9	8,17	0,000
" 8 Error	346	28,5	77	60,2	22,3	7,77	0,000
" 5 Error	191	15,8	53	41,4	27,7	7,15	0,000
" 7 Error	409	33,7	74	57,8	18,1	5,90	0,000
" 3 Error	784	64,7	108	84,4	13,8	5,45	0,000
" 4 Error	355	29,3	62	48,4	17,5	4,85	0,000
" 10 Error	196	16,2	41	32,0	20,9	4,68	0,000
" 6 Error	394	32,5	65	50,8	16,5	4,56	0,000
" 13 Error	123	10,1	29	22,7	23,6	4,37	0,000
" 9 Error	293	24,2	51	39,8	17,4	4,10	0,000
PRIMARIA (Padre)	735	60,6	96	75,0	13,1	3,74	0,000
Item 2 Error	442	36,5	65	50,8	14,7	3,57	0,000
PRIMARIA (Madre)	932	76,9	112	87,5	12,0	3,36	0,000
PUBLICO (Centro)	648	53,5	85	66,4	13,1	3,23	0,001
OTROS MUNICIPIOS	45	3,7	11	8,6	24,4	2,83	0,002
Item 11 Error	89	7,3	17	13,3	19,1	2,62	0,004
GALICIA, ASTURIAS (Madre)	153	12,6	25	19,5	16,3	2,47	0,007
OBRERO (Padre)	497	41,0	65	50,8	13,1	2,45	0,007
Item 1 Error	171	14,1	27	21,1	15,8	2,45	0,008
RIOJA, CANT.-LEON (Padre)	397	32,8	52	40,6	13,1	2,08	0,019

CLASE 5 INDIVIDUOS 58 4,8%	TOTAL EN LA PRUEBA n_j	%	PERTENECEN A ESTA CLASE n_j	% Clase	% Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 12 Error	77	6,4	54	93,1	70,1	13,79	0,000
" 13 Error	123	10,1	56	96,6	45,5	13,65	0,000
" 16 Error	281	23,2	58	100,0	20,6	13,48	0,000
" 18 Error	217	17,9	57	98,3	26,3	13,08	0,000
" 14 Error	249	20,5	57	98,3	22,9	12,79	0,000
" 15 Error	463	38,2	58	100,0	12,5	12,09	0,000
" 11 Error	89	7,3	47	81,0	52,8	12,05	0,000
" 19 Error	291	24,0	55	94,8	18,9	11,31	0,000
" 20 Error	420	34,7	57	98,3	13,6	11,22	0,000
" 8 Error	346	28,5	49	84,5	14,2	8,93	0,000
" 10 Error	196	16,2	40	69,0	20,4	8,69	0,000
TERCERO (Curso)	202	16,7	39	67,2	19,3	8,25	0,000
Item 17 Error	772	63,7	55	94,8	7,1	6,31	0,000
" 9 Error	293	24,2	35	60,3	11,9	5,90	0,000
" 5 Error	191	15,8	27	46,6	14,1	5,48	0,000
" 7 Error	409	33,7	32	65,5	9,3	5,10	0,000
" 1 Error	171	14,1	20	34,5	11,7	3,99	0,000
" 6 Error	394	32,5	33	56,9	8,4	3,98	0,000
" 4 Error	355	29,3	29	50,0	8,2	3,48	0,000
" 3 Error	784	64,7	48	82,8	6,1	3,30	0,000
OTROS MUNICIPIOS	45	3,7	8	13,8	17,8	3,29	0,000
PRIMARIA (Padre)	735	60,6	46	79,3	6,3	3,28	0,001
AND., EXTREM. (Padre	139	11,5	13	22,4	9,4	2,57	0,005
Item 2 Error	442	36,5	30	51,7	6,8	2,55	0,009
PRIMARIA (Madre)	932	76,9	51	87,9	5,5	2,35	0,021
PUBLICO (Centro)	648	53,5	38	65,5	5,9	2,03	0,023

B2: IRREGULARIDAD VERBAL

CLASE 1 INDIVIDUOS 500 41,3%	TOTAL EN LA PRUEBA n_j	%	PERTENECEN A ESTA CLASE n_j	% Clase	% Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 7 Error	891	73,5	483	96,6	54,2	17,30	0,000
" 20 Acierto	1.030	85,0	491	98,2	47,7	12,81	0,000
" 16 Acierto	841	69,4	440	88,0	52,3	12,40	0,000
" 10 Acierto	848	70,0	438	87,6	51,7	11,80	0,000
" 4 Acierto	1.024	84,5	483	96,6	47,2	11,07	0,000
" 17 Acierto	1.042	86,0	486	97,2	46,6	10,82	0,000
" 1 Acierto	1.020	84,2	476	95,2	46,7	9,75	0,000
" 11 Acierto	847	69,9	417	83,4	49,2	8,91	0,000
" 14 Acierto	1.079	89,0	486	97,2	45,0	8,66	0,000
" 18 Acierto	856	70,6	417	83,4	48,7	8,48	0,000
" 9 Acierto	1.122	92,6	493	98,6	43,9	7,89	0,000
" 15 Acierto	976	80,5	452	90,4	46,3	7,70	0,000
" 13 Acierto	982	81,0	447	89,4	45,5	6,35	0,000
" 3 Acierto	1.087	89,7	479	95,8	44,1	6,41	0,000
" 19 Acierto	904	74,6	418	83,6	46,2	6,25	0,000
SEPTIMO (Curso)	202	16,7	118	23,6	58,4	5,43	0,000
Item 12 Acierto	860	71,0	395	79,0	45,9	5,31	0,000
BERMEO, GETIO (Mun.)	178	14,7	96	19,2	53,9	3,76	0,000
Item 6 Acierto	1.003	82,8	435	87,0	43,4	3,41	0,000
PATRON <50 EMPL. (Padre)	141	11,6	75	15,0	50,2	3,12	0,001
Item 8 Acierto	757	62,5	337	67,4	44,5	3,05	0,001
" 5 Error	483	39,9	224	44,8	46,4	3,00	0,001
SEXTO (Curso)	202	16,7	102	20,4	50,5	2,98	0,001
ENS. SUPERIOR (Padre)	163	13,4	80	16,0	49,1	2,20	0,012
BACHILLER (Padre)	104	8,6	53	10,6	51,0	2,19	0,014
ENS. MEDIA (Padre)	96	7,9	49	9,8	51,0	2,12	0,017

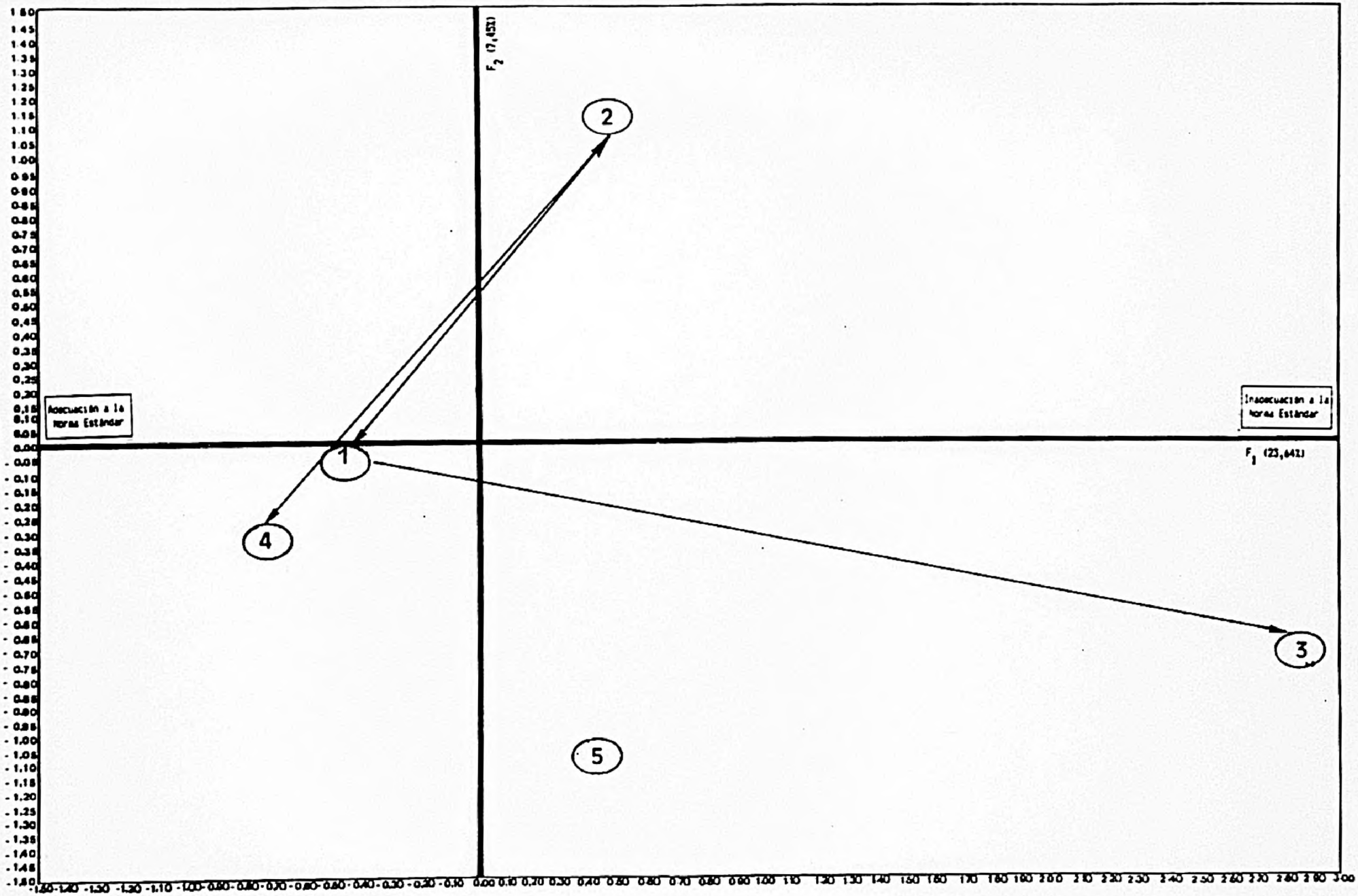
CLASE 2 INDIVIDUOS 269 22,2%	TOTAL EN LA PRUEBA n_j	%	PERTENECEN A ESTA CLASE n_j	% Clase	% Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 10 Error	364	30,0	192	71,4	52,7	15,57	0,000
" 11 Error	365	30,1	185	68,8	50,7	14,60	0,000
" 4 Error	188	15,5	118	43,9	62,8	12,63	0,000
" 16 Error	371	30,6	168	62,5	45,3	12,11	0,000
" 7 Error	891	73,5	250	92,9	28,1	9,51	0,000
" 1 Error	192	15,8	85	31,6	44,3	7,34	0,000
" 17 Acierto	1.042	86,0	260	96,7	25,0	7,00	0,000
TERCERO (Curso)	202	16,7	83	30,9	41,1	6,55	0,000
Item 13 Error	230	19,0	89	33,1	38,7	6,29	0,000
" 5 Acierto	729	60,1	199	74,0	27,3	5,47	0,000
PRIMARIA (Padre)	733	60,6	197	73,2	26,8	4,98	0,000
Item 12 Error	352	29,0	111	41,3	31,5	4,91	0,000
CUARTO (Curso)	202	16,7	70	26,0	34,7	4,48	0,000
OBRERO (Padre)	497	41,0	142	52,8	28,6	4,48	0,000
PRIMARIA (Madre)	932	76,9	230	85,5	24,7	4,08	0,000
Item 8 Error	455	37,5	128	47,6	28,1	3,87	0,000
PUBLICO (Centro)	648	53,5	169	62,8	26,1	3,58	0,000
Item 9 Error	90	7,4	34	12,6	37,8	3,54	0,000
OBRERO (Madre)	41	3,4	18	6,7	43,9	3,24	0,001
BAR., CRT., SES. (Mun.)	201	16,6	60	22,1	29,9	2,85	0,002
GALICIA, ASTURIAS (Padre)	168	13,9	50	18,6	29,8	2,56	0,005
OTROS MUNICIPIOS	45	3,7	16	5,9	35,6	2,25	0,012
ANDAL., EXTRE. (Padre)	139	11,5	41	15,2	29,5	2,24	0,012
Item 20 Error	193	15,1	51	19,0	27,9	2,06	0,020

CLASE 3 INDIVIDUOS 78 6,4%	TOTAL EN LA PRUEBA n_j	%	PERTENECEN A ESTA CLASE n_j	% Clase	% Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 17 Error	170	14,0	77	98,7	45,3	15,83	0,000
" 20 Error	183	15,1	76	97,4	41,5	15,33	0,000
" 14 Error	133	11,0	72	92,3	54,1	14,99	0,000
" 16 Error	371	30,6	78	100,0	21,0	14,82	0,000
" 15 Error	236	19,5	76	97,4	32,2	14,72	0,000
" 19 Error	308	25,4	76	97,4	24,7	13,92	0,000
" 18 Error	356	29,4	73	93,6	20,5	12,27	0,000
" 13 Error	230	19,0	66	84,6	28,7	12,11	0,000
" 9 Error	90	7,4	42	53,8	46,7	10,04	0,000
" 10 Error	364	30,0	65	83,3	17,9	9,92	0,000
" 11 Error	365	30,1	63	80,8	17,3	9,40	0,001
" 12 Error	352	29,0	60	76,9	17,0	8,87	0,001
TERCERO (Curso)	202	16,7	46	59,0	22,8	8,27	0,003
Item 3 Error	125	10,3	27	34,6	21,6	5,73	0,006
" 6 Error	209	17,2	35	44,9	16,7	5,72	0,007
" 4 Error	188	15,5	32	41,0	17,0	5,46	0,014
" 8 Error	455	37,5	50	64,1	11,0	4,97	0,014
PRIMARIA (Padre)	733	60,6	65	83,3	8,8	4,70	0,015
PUBLICO (Centro)	648	53,5	58	74,4	9,0	4,06	0,016
Item 1 Error	192	15,8	26	33,3	13,5	3,96	0,017
OTROS MUNICIPIOS	45	3,7	10	12,8	22,2	3,52	0,017
GALICIA, ASTURIAS (Padre)	153	12,6	20	25,6	13,1	3,29	0,001
Item 5 Error	483	39,9	44	56,4	9,1	3,15	0,001
OBRERO (Padre)	497	41,0	44	56,4	8,9	2,94	0,002
PRIMARIA (Madre)	932	76,9	68	87,2	7,3	2,52	0,006
APRI., BAS., ZAR. (Mun.	131	10,8	15	19,2	11,5	2,43	0,008
Item 7 Error	891	73,5	65	83,3	7,3	2,25	0,012
AND. EXTREM. (Padre)	145	12,0	15	19,2	10,3	2,09	0,018

CLASE 4 INDIVIDUOS 222 18,3%	TOTAL EN LA PRUEBA n_j	%	PERTENECEN A ESTA CLASE n_j	% Clase	% Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 7 Acierto	321	26,5	218	98,2	67,9	24,18	0,000
" 11 Acierto	847	69,9	216	97,3	25,5	12,53	0,000
" 10 Acierto	848	70,0	213	95,9	25,1	11,52	0,000
OCTAVO (Curso)	202	16,7	92	41,4	45,5	9,58	0,000
Item 16 Acierto	841	69,1	205	92,3	24,4	9,57	0,000
" 12 Acierto	860	71,0	205	92,3	23,8	9,06	0,000
" 20 Acierto	1.030	85,0	219	98,6	21,3	8,00	0,000
" 13 Acierto	982	81,0	215	96,8	21,9	8,43	0,000
" 9 Acierto	1.122	92,6	222	100,0	19,8	8,19	0,000
" 4 Acierto	1.024	84,5	217	97,7	21,2	7,86	0,000
" 8 Acierto	757	62,5	184	82,9	24,3	7,50	0,000
" 14 Acierto	1.079	89,0	220	99,1	20,4	7,43	0,000
" 19 Acierto	904	74,6	199	89,6	22,0	6,43	0,000
" 5 Acierto	729	60,1	173	77,9	23,7	6,33	0,000
" 6 Acierto	1.003	82,8	210	94,6	20,9	6,14	0,000
" 15 Acierto	976	80,5	204	91,9	20,9	5,40	0,000
" 18 Acierto	856	70,6	185	83,3	21,6	4,97	0,000
CUADRO MEDIO (Padre)	137	11,3	47	21,2	34,3	4,74	0,000
Item 1 Acierto	1.020	84,2	207	93,2	20,3	4,71	0,000
ENS. SUPERIOR (Padre)	163	13,4	52	23,4	31,9	4,52	0,000
Item 3 Acierto	1.087	89,7	214	96,4	19,7	4,35	0,000
PRIVADO (Centro)	504	41,6	121	54,5	24,0	4,35	0,000
BACHILLER (Madre)	100	8,3	34	15,3	34,0	3,94	0,000
PAIS VASCO (Padre)	453	37,4	107	48,2	23,6	3,70	0,000
PAIS VASCO (Madre)	459	37,9	107	48,2	23,3	3,53	0,000
Item 2 Acierto	460	38,0	107	48,2	23,3	3,51	0,000
ENS. MEDIA (Padre)	56	4,6	20	9,0	35,7	3,24	0,001
Item 17 Acierto	1.042	86,0	204	91,9	19,6	3,12	0,001
EUSKERA-CASTELLANO (Madre)	37	4,7	18	8,1	31,6	2,60	0,005
EUSKERA-CASTELLANO (Padre)	45	3,7	15	6,8	33,3	2,60	0,005

CLASE 5 INDIVIDUOS 143 11,8%	TOTAL EN LA PRUEBA n_j	%	PERTENECEN A ESTA CLASE n_j	% Clase	% Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 19 Error	308	25,4	81	56,6	26,3	8,29	0,000
" 6 Error	209	17,2	60	42,0	28,7	7,23	0,000
" 5 Error	483	39,9	96	67,1	19,9	7,04	0,000
" 17 Error	170	14,0	52	36,4	30,6	6,95	0,000
" 18 Error	356	29,4	79	55,2	22,2	6,82	0,000
" 3 Error	125	10,3	42	29,4	33,6	6,58	0,000
" 20 Error	183	15,1	43	30,1	23,5	4,83	0,000
" 2 Error	752	62,0	113	79,0	15,0	4,78	0,000
" 1 Error	192	15,8	42	29,4	21,9	4,36	0,000
" 15 Error	216	19,5	48	33,6	20,3	4,27	0,000
" 8 Error	455	37,5	76	53,1	16,7	4,10	0,000
" 12 Error	352	29,0	59	41,3	16,8	3,39	0,000
" 7 Acierto	321	26,5	54	37,8	16,8	3,22	0,001
" 11 Acierto	847	69,9	115	80,4	13,6	3,15	0,001
" 13 Acierto	982	81,0	128	89,5	13,0	3,09	0,001
PRIMARIA (Madre)	932	76,9	122	85,3	13,1	2,78	0,003
QUINTO (Curso)	202	16,7	35	24,5	17,3	2,64	0,004
HOMBRE (Sexo)	685	56,5	94	65,7	13,7	2,48	0,007

Inadecuación a la Norma Estándar
Adecuación a la Norma Estándar
F1 (27,43%)
F2 (8,02%)
1
2
3
4
5


Adecuación a la Norma Estándar
Inadecuación a la Norma Estándar
F_1 (23,642)
F_2 (7,453)
1
2
3
4
5

Ocho cuestiones[58] en cada una de las pruebas son, en un 78,5% y en 70,4%, las responsables de la aparición de este factor, mientras que las demás contribuyen con el 21,5% y 29,6% restante.[59]

De las cuestiones responsables de este factor, en la primera prueba, cinco[60] se sitúan encima del origen y tres[61] debajo. La parte superior del plano se distingue por contener forma verbales irregulares de:

- futuros con síncopa vocálica
- perfectos fuertes con " u" y en "i".

Mientras la parte inferior se singulariza por incluir formas verbales irregulares:

- con alternancia vocálica o/u y variación consonántica l/lg.
- de futuro con síncopa y adición de la consonante -d-.

Este hecho diferenciador entre las respuestas de los escolares se caracteriza por la oposición entre irregularidades

---

(58)Las tablas nos muestran que las cuestiones responsables de este factor son por orden de significación: a) prueba primera: 2/1 (fut.); 12/1 (fut.); 4/1 (perf.fuerte); 13/1 (l/lg); 6/1 (fut.); 3/1 (perf.fuerte); 7/1 (perf.fuerte); 19/1 (o/u); b) prueba segunda: 6/2 (ab/ep); 11/2 (o/u); 10/2 (perf.fuerte); 5/2 (pef.fuerte); 17/2 (c/zc); 4/2 (o/u); 16/2 (perf.fuerte); 19/2 (e/i) con contribuciones absolutas mayores que el 5,0%. Sin embargo, se hallan mal o muy mal representadas en el plano al tener contribuciones relativas con valores bajos.

(59)Existen algunas cuestiones: prueba primera: 1/1 (e/i); 5/1 (part.fuerte); 9/1 (b/y); 10/1 (perf. fuerte); 17/1 (c/z); prueba segunda: 1/2 (a/aig); 2/2 (cond.); 3/2 (part.fuerte); 7/2 (perf.fuerte); 8/2 (fut.); 12/2 (n/ng) que no contribuyen a la formación de ninguno de los dos factores analizados y están mal representadas en el plano, siendo otro factor el que las explique.

(60)Las cuestiones: 2/1 (fut.); 4/1 (perf.fuerte); 6/1 (fut.); 3/1 (perf. fuerte); 7/1 (perf. fuerte).

(61)Las cuestiones: 12/1 (fut.); 13/1 (l/lg); 19/1 (o/u).

de carácter excepcional e irregularidades de otro tipo; oposición que define el segundo factor.

En la segunda prueba cuatro[62] se sitúan encima del origen y el mismo número[63] debajo. La parte superior del plano se distingue por contener formas verbales irregulares de:

- perfectos fuertes con "u" y perfectos débiles con cambio vocálico o/u.

Mientras la parte inferior se singulariza por incluir formas verbales irregulares:

- con alternancia vocálica e/i; variación consonántica c/zc; y con una y otra simultáneamente ab/ep.
- perfecto fuerte con "u".

Este hecho diferenciador entre las respuestas de los escolares se caracteriza por la oposición entre irregularidades de perfecto e irregularidades de otro tipo; oposición que define el segundo factor.

Este factor añade una pequeña información a lo manifestado hasta aquí y corrobora lo ya señalado.

En suma, los escolares emplean formas verbales irregulares inadecuadamente, bien porque el vulgarismo está muy extendido y es de uso general, bien porque realizan una posibilidad del sistema que la norma rechaza. Su experiencia de lengua les lleva a emplear formas regulares siguiendo las analogías generales del español. En raras ocasiones, utilizan formas que van contra el sistema mismo.

---

(62)Las cuestiones: 11/2 (o/u); 10/2 (perf.fuerte); 4/2 (o/u); 16/2 (perf.fuerte).

(63)Las cuestiones: 6/2 (ab/ep); 5/2 (perf.fuerte); 17/2 (c/zc); 19/2 (e/i).

Antes de terminar la educación obligatoria todos los escolares, no solamente algunos, tienen que haber dejado ya de utilizar "dormió", "sabimos", "dijistes", "andé", "cabió", "haiga", "convezcan" etc. Sin embargo, hemos comprobado que siguen empleando con más asiduidad que la deseada estos vulgarismos analógicos.

En la escuela se deben trabajar preferentemente todas las formas verbales irregulares que estén arraigadas en la colectividad. Al mismo tiempo, sería también esclarecedor que los libros de textos escolares sustituyeran el término tradicional de verbos irregulares por verbos con irregularidades/anomalías en la flexión verbal e incluyeran entre ellos a los verbos que presentan modificaciones de tipo ortográfico, a los que inapropiadamente titulan "verbos aparentemente irregulares".

3.- PERÍFRASIS VERBAL

PERIFRASIS VERBAL

	ITEMES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
INFINITIVO	INCOATIVA 1º								Ir a							Echarse a					
	INCOATIVA 2º	Comenzar a		Comenzar a	Ir a		Romper a							Ir a				Echarse a			
	REITERATIVA 1º																			Volver a	
	TERMINATIVA 1º						Acabar de						Terminar de					Acabar de			
	TERMINATIVA 2º							Terminar de/por													
	FRECUENTATIVA 1º											Soler									
	FRECUENTATIVA 2º					Soler											Soler				
	OBLIGATIVA 1º	Tener que	Haber de	Deber					Tener que					Haber de							
	OBLIGATIVA 2º											Haber de				Tener que				Haber que	
	HIPOTETICA 2º										Deber de										
	EFECTIVA 1º																			Venir a	
	EFECTIVA 2º																			Llegar a	
GERUNDIO	CURSIVA 1º				Estar												Andar				
	CURSIVA 2º														Estar						
	PROGRESIVA 2º								Venir												
PARTICIPIO	ESTATIVA 1º							Andar			Estar				Tener						
	ESTATIVA 2º		Tener							Tener		Tener									
	TERMINATIVO-INGRESIVA 1º																			Dejar	
	TERMINATIVO-INGRESIVA 2º																			Dejar	
	PASIVA 1º					Ser															

C. 1

PON EL ASPA [X] AL CUADRITO DE LAS PALABRAS MAS ADECUADAS EN CADA FRASE

DURACION
C.S.: 5'
C.M.: 6'

1.- El médico.....rápidamente
- tiene operando [1]
- tiene de operar [2]
- tiene que operar [3]
- tiene operado [4]

2.- Durante el curso.....mucho.
- nemos trabajar [1]
- trabajar [2]
- nay trabajar [3]
- nemos de trabajar [4]

3.- Los deportistas.....más rápido.
- deben corriendo [1]
- deben correr [2]
- deben por correr [3]
- deben a correr [4]

4.- Los montañeros.....esa montaña.
- están escalar [1]
- están a escalar [2]
- están escalando [3]
- están escalados [4]

5.- Los soldados.....por los piratas.
- fueron descubiertos [1]
- fueron descubriendo [2]
- fueron a descubrir [3]
- fueron descubierto [4]

6.- Hoy.....una película.
- acabando de dar [1]
- acabar dando [2]
- acaban dar [3]
- acaban de dar [4]

7.- .....un espantapájaro.
- Andabas hechos [1]
- Andabas hecho [2]
- Andabas a hacer [3]
- Andabas haciéndose [4]

8.- Ahora.....la montaña.
- iba a subir a [1]
- fuera subiendo [2]
- iba subido a [3]
- subir a [4]

9.- Cuando llegues.....al cine.
- tengáis que ir [1]
- teniendo que ir [2]
- tenido que ir [3]
- tenéis que ir [4]

10.- .....a lado de la puerta.
- Estaba sentando [1]
- Estaba de sentarse [2]
- Estaba sentado [3]
- Estaba sentarse [4]

11.- En verano .....nublado.
- suele amaneciendo [1]
- suele amanecer [2]
- suele amanecido [3]
- suele a amanecer [4]

12.- Espero.....el ejercicio pronto.
- terminar nacer [1]
- terminando de nacer [2]
- terminar de hacer [3]
- terminando nacer [4]

13.- Nosotros.....más de prisa.
- hemos corriendo [1]
- hemos correr [2]
- hemos de correr [3]
- hemos de corrido [4]

14.- Lo.....muchas veces.
- tengo oído [1]
- tengo de oir [2]
- tengo oyendo [3]
- tengo por oir [4]

15.- De repente.....
- echó volándose [1]
- se echó volar [2]
- se echó volado [3]
- se echó a volar [4]

16.- Se lo.....a todo el mundo.
- anda diciendo [1]
- anda por decir [2]
- anda a decir [3]
- anda dicho [4]

17.- En este momento.....a clase.
- acaba llegando [1]
- acaba de llegar [2]
- acababa por llegar [3]
- acababa llegar [4]

18.- El trapecista lo había .....
- volver por intentar [1]
- vuelto intentando [2]
- volver a intentar [3]
- vuelto a intentar [4]

19.- A mi casa me lo .....
- venía diciendo [1]
- venía a decir [2]
- venía decir [3]
- venía por decir [4]

20.- Le.....un lío.
- dejaron a hacer [1]
- dejaron haciendo [2]
- dejaron hecho [3]
- dejaron por hacer [4]

- Si has terminado repasa tus contestaciones

NO PASES A LA OTRA PAGINA HASTA QUE SE TE INDIQUE

C. 2

PON EL ASPA [X] DEBAJO DE BIEN SI LA FRASE ESTA BIEN DICHA

PON EL ASPA [X] DEBAJO DE MAL SI LA FRASE ESTA MAL DICHA

DURACION
C.S.: 4'
C.M.: 4'

	BIEN	MAL
1.- Toda la gente comenzó a correr.	1	2
2.- Tengo estudiada la lección.	1	2
3.- Comenzó reirse escandalosamente.	1	2
4.- Estábamos a salir a las cinco.	1	2
5.- Suelo arrojar papeles por la ventana.	1	2
6.- Con mucha frecuencia rompía llorando.	1	2
7.- Terminó tirados los juguetes.	1	2
8.- Venía hablando de sus compañeros.	1	2
9.- Ya se lo tenía diciendo hace mucho.	1	2
10.- Todos los días debemos de cocinar.	1	2
11.- Lo tengo oyendo muchas veces.	1	2
12.- No había de decirle más que la verdad.	1	2
13.- Acaso fueran a creer que les engañaba.	1	2
14.- El público estaba a mirar el paso de las carrozas.	1	2
15.- Tenemos que andar varios kilómetros.	1	2
16.- Todos los días solían sin terminar dejándolo.	1	2
17.- Inmediatamente se echó a volar.	1	2
18.- No creo que hubiera llegado a enfermar.	1	2
19.- En el circo hay de reir con los payasos.	1	2
20.- Dejaron diciendo que volvería mañana.	1	2

- Si has terminado, repasa tus contestaciones

NO PASES A LA OTRA PAGINA HASTA QUE SE TE INDIQUE

A lado de conjugaciones verbales sintéticas existen en español conjugaciones perifrásticas o voces perifrásticas (R. Lenz) o frases verbales (R. Seco y S. Gili Gaya) o perífrasis verbales (denominación la más generalizada), en las que se unen "un verbo auxiliar -más o menos auxiliar o gramaticalizado-[1] con una forma nominal de un verbo conceptual"[2] y constituyen sintácticamente un solo núcleo del predicado.

Las perífrasis verbales[3] son el procedimiento principal que tiene el español para ampliar y modificar su sistema verbal. Como señala R. Seco (1954:§140):

> "Muchas veces no hallamos en la conjugación, para el predicado de nuestro juicio, forma verbal adecuada que se acomode al preciso matiz de expresión que necesitamos, unas veces en cuanto a determinaciones temporales, otras en cuanto a modalidades de la acción verbal, etc.
> En este caso se determina el predicado fundamental por medio de otros verbos o formas verbales auxiliares, resultando de este modo perífrasis muy dignas de notar".

Con ellas se logran precisiones de tiempo, modo y aspecto inexpresables con los recursos de la conjugación sintética. Así una acción (cantar), además de analizarse gramaticalmente en imperfectiva ≈ perfectiva (canta ≈ ha cantado), puede tratarse como un proceso y analizarse en diferentes términos secuenciales

---

(1) "El único verbo íntegra y solamente auxiliar es haber. Después ser y estar son los que más carácter de auxiliares tienen" (ALONSO, A. y HENRIQUEZ UREÑA, P., 1938, Gramática española, Buenos Aires, Losada, 1966, 2ª ed., vol. II, pág. 121).

(2) ROCA PONS, J., 1958, Estudios soore perífrasis verbales del español", Madrid, C.S.I.C., Anejo LXVII, pág. 10.

(3) A. Yllera (1980:15) define "las perífrasis verbales como unidades semántico-funcionales constituidas por un núcleo binario indisoluble -aun cuando ambos constituyentes mantengan la posibilidad de funcionar, en otras circunstancias, como verbos plenos-, formados por un verboide y un auxiliar o verbo que ha experimentado un proceso de desléxicalización, capaces de expresar una modalidad, tiempo, aspecto u orden del proceso".
Por su parte, V. Lamíquiz (1982:75) señala que "El grupo conjunto verbal, compuesto de un verbo predicativo único precedido de auxiliar o semiauxiliar, o de ambos a la vez, y que además pueden ser varios, constituye las llamadas perífrasis verbales.

y extensionales: ingresivo ≈ progresivo ≈ resultativo ≈ iterativo ≈ frecuentativo: ir a cantar ≈ estar cantando ≈ acabar de cantar ≈ volver a cantar ≈ soler cantar.

Ligado al concepto de perífrasis verbal tenemos el de verbo auxiliar que es el que semánticamente matiza la significación del verbo auxiliado o conceptual (aporta la idea fundamental de las dos predicaciones) y morfológicamente aporta las informaciones de sus morfemas gramaticales para organizar y ordenar la construcción.(4)

No existe por parte de los linguistas un acuerdo unánime acerca del concepto de verbo auxiliar.(5) incluso algunos que siguen una línea generativa transformacional niegan su existencia.(6) Como consecuencia la diferenciación entre verbos auxiliares y no auxiliares es imprecisa y confusa.(7) lo que motiva.

---

(4) ALCINA, J. y BLECUA, J.M., 1975, Gramática española, Barcelona, Ariel, 1982, 3 ed., pág. 779

(5) Véanse sobre este tema las gramáticas de A. Alonso y P. Henríquez Ureña (1938:II,120-121); S. Gili Gaya (1961:§89); Real Academia Española (1973:444-445) etc., y los estudios de J. Roca Pons (1958:12-15); B. Pottier (1968:194-202); A. Yllera (1980:13-15); V. Lamíquiz (1982:74); L. Gómez Torrego (1988:19).

(6) "Desde un punto de vista sincrónico, en cambio, creemos más operativo y concorde con el marco teórico de la GGT prescindir del citado término y hablar de aquellos casos en los que se ha llegado a un desdoblamiento léxico, no de un valor auxiliar o gramaticalizado y otro literal subsumidos en una pieza verbal única dotada de un significado básico, sino de dos verbos diferentes". (HERNANZ, M.L., 1982, El infinitivo en español, Bellaterra, Universidad Autónoma de Barcelona, págs. 450-451).

(7) En lo que respecta al español, M.B. Fontanella de Weinberg (1970:61-73) desde el punto de vista transformacional trata de establecer esta diferenciación tomando como base los siguientes aspectos: "relación gramatical con otros constituyentes de la oración, posibilidad de construcción con elementos equivalentes a los verboides, comportamiento frente a la transformación pasiva, comportamiento en la transformación interrogativa y posibilidad de construcciones ambiguas". Aplicando estos criterios obtienes una lista de los posibles auxiliares españoles. Los casos más dudosos son "poder", "deber", "tener que" y "haber que", al que no lo considera auxiliar, pues, aparte de no permitir la transformación pasiva, presenta fuertes restricciones semánticas.

a su vez, desacuerdos sobre la consideración de ciertas construcciones como perifrásticas.

En este estudio intentamos evitar casos dudosos por lo que analizamos únicamente aquellas unidades léxicas usuales en español y compuestas por la unión, ya sea en incidencia directa o indirecta, de un verbo en forma nominal con uno o más verbos auxiliares que han perdido total o parcialmente su significación para expresar aspectos de la significación del verbo en forma nominal.

Para su análisis agrupamos las diversas cuestiones lingüísticas de este apartado, atendiendo a la forma del verbo auxiliado y al valor que aporta cada una de las perífrasis verbales, tal y como aparecen recogidas en el cuadro general. Somos conscientes de las dificultades y problemas que entraña el segundo criterio, pues es frecuente que dos o más valores se den conjuntamente en una misma perífrasis. Tal vez, por ello se puedan hallar en este estudio algunas perífrasis agrupadas en clases diferentes a las que aparecen en otras clasificaciones.

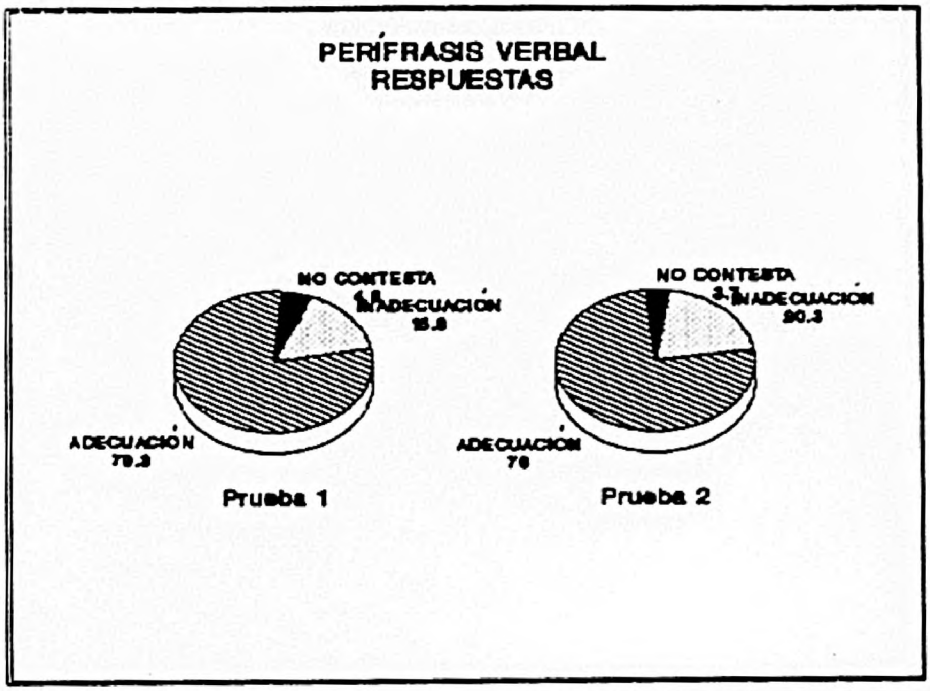
De las formas perifrásticas de participio excluimos de este apartado el análisis de los llamados tiempos o formas compuestas [véase III.1.2.1.2; 1.2.2.2. y III.4] e incluimos en el mismo la llamada "pasiva perifrástica" o "pasiva con ser", tal y como recomienda R. Lenz.(8)

---

(8)"Recomendaría llamar "conjugación compuesta" sólo la combinación de haber con el participio invariable, y denominar "conjugaciones perifrásticas" las modificaciones objetivas (voces) formadas con ser, estar, tener, quedar, dejar, ir, venir, andar, pasear, volver y otros verbos secundariamente auxiliares, combinados con verboides". (LENZ, R., 1920, La oración y sus partes. Estudios de gramática general y castellana, Santiago de Chile, Ed. Nascimento, 1944, 4 ed., pág. 423, nota 1).

3.1.- Distribución de las respuestas

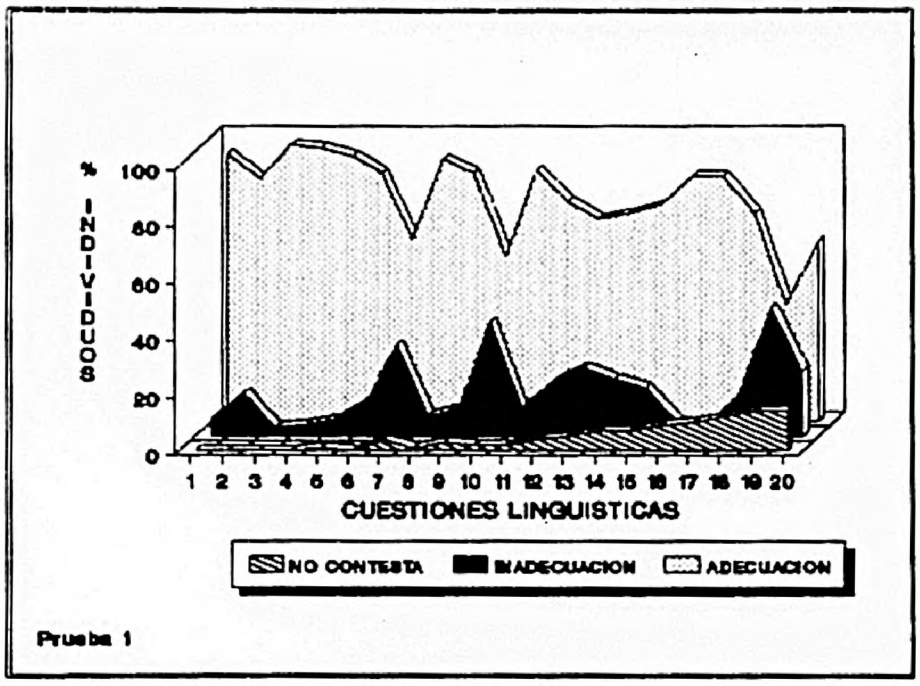
Encontramos pequeñas diferencias que no son significativas en los indices de respuesta de las dos pruebas en las que se analiza la conjugación verbal perifrástica. El escolar halla casi la misma dificultad en el momento de seleccionar la forma perifrástica más adecuada, como a la hora de interpretar su adecuación o no.

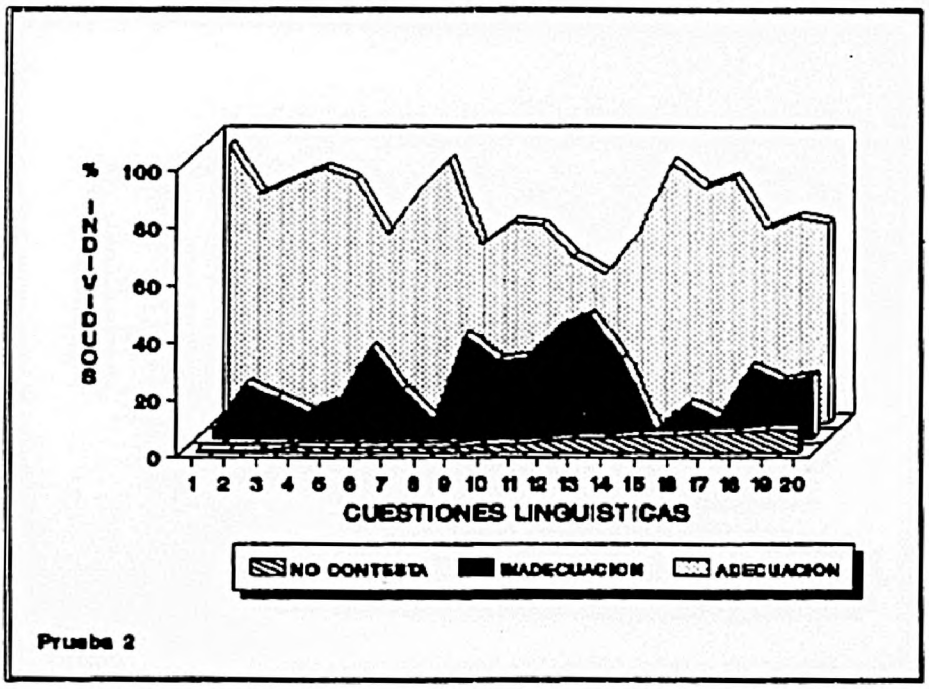


Los importantes indices de inadecuación (15,8% y 20,3%) de cada una de las pruebas añadidos a los indices de no contestación (alrededor del 4,0%) muestran que los escolares de E.G.B. no han desarrollado las habilidades y destrezas que les posibiliten siempre un uso adecuado de las formas perifrásticas.

Si, por el contrario, observamos los indices de respuesta de cada una de las cuestiones linguisticas, se verifica que existe una notable variación entre ellos. Esto significa que los escolares no poseen el mismo grado de dominio de las formas perifrásticas y el desarrollo de su competencia linguistica no es

ajeno a la morfología verbal, a las relaciones sintácticas entre verbo auxiliar y predicativo y a las matizaciones aspectuales que el verbo auxiliar imprime al verbo predicativo.





Asimismo, se verifica un paulatino ascenso en el número de cuestiones linguisticas que quedan sin respuesta, según va transcurriendo la prueba, debido a causas extralinguisticas dificiles de determinar.

3.2.- Análisis e interpretación de las respuestas

Las variables linguisticas se han agrupado en varios grupos de caracteristicas homogéneas, según la forma no personal del verbo y el matiz aspectual que caracteriza a la perifrasis verbal.

3.2.1.- Perifrasis de infinitivo

Reconocemos como perifrasis verbales de infinitivo aquellas construcciones en que el infinitivo no es un complemento del verbo anterior y que, por tanto, no se puede conmutar por un sintagma nominal, un pronombre o una proposición sustantiva introducida por la conjunción que.

La mayoria de las formas perifrásticas con infinitivo que analizamos se construyen en incidencia indirecta, esto es, el verbo auxiliar se une al verbo auxiliado mediante las preposiciones "a", "de" y "por", o bien mediante el nexo conjuntivo "que". Unicamente aquellas que examinamos cuyo verbo auxiliar es "deber" y "soler" se construyen en incidencia directa, o sea, sin que medie ningún nexo entre los dos constituyentes de la perifrasis.

3.2.1.1.- Incoativa

Se estudia en ocho cuestiones linguísticas diferentes formas perifrásticas de infinitivo de carácter incoativo,(9) cuya fórmula componencial es verbo auxiliar + preposición + infinitivo.

a) Comenzar a + infinitivo: comenzó a correr; comenzó a reirse

Se examina la perifrasis "comenzar a + infinitivo" a la que S. Gili Gaya (1961:§ 93) niega el carácter de perifrasis, porque el verbo comenzar mantiene su significado propio, y, por consiguiente, no funciona como auxiliar.(10) Sin negar que el valor incoativo de esta perifrasis procede del significado del verbo auxiliar, este forma una unidad tan fuerte con el infinitivo que la mayoria de los gramáticos consideran ambos verbos como un sólo sintagma verbal en perifrasis.

La casi totalidad (96,6%) de los escolares aceptan el enunciado, "toda la gente comenzó a correr", y un número algo inferior (85,2%) rechazan "comenzó reirse escandalosamente", que carece de nexo preposicional y cuyo uso poco frecuente en la

---

(9)Aplicamos el término incoativo a aquellas perifrasis verbales que expresan una acción en su comienzo prescindiendo de su continuación. En este caso alterna con incoativo, en uso menos abundante, el término ingresivo. Asimismo, lo aplicamos, como sinónimo de inceptivo a aquellas perifrasis que expresan una acción vista en su comienzo, pero considerando también su desarrollo.

(10)"No hay que perder de vista que el carácter incoativo lo deben tales expresiones al significado del verbo, y no a la resultante nueva de la frase verbal. Es un medio lexicológico, pero no gramatical, de conseguir la expresión incoativa. Las frases asi logradas son como una suma en que los sumandos están visibles por separado, y no un producto nuevo en que el primer verbo se ha vaciado de su significación total o parcialmente".

Edad Media se perdió en el siglo XVI.[11] En el español moderno cuando se habla de dar principio a una acción, designado por un infinitivo, se usa exclusivamente "a", que representa el movimiento ideal hacia dicha acción.[12]

Las respuestas muestran un alto dominio de esta perifrasis que, de uso algo menos general que su equivalente "empezar a + infinitivo", se emplea con elevada frecuencia en el español actual. Quizá haya influido en las respuestas el hecho de que el "valor ingresivo se obtiene con un tiempo adecuado de acción puntual, especialmente el indefinido",[13] única forma en la que aparece el verbo auxiliar.

b) Echarse a + infinitivo: <u>se echó a volar</u>

Se analiza en dos cuestiones la perifrasis "echarse a + infinitivo" que tiene como caracteristica peculiar la de la escasez de infinitivos que pueden acompañar al auxiliar echar (se).[14]

---

(11) "En latin se expresaba el comienzo de la acción verbal con verbos de tipo initiare, incipiare, etc.: "incipit res melius ire quam putaram (Cicerón). Por lo tanto, la frase initiva se construia sin término de enlace. La lengua española, desde la misma época medieval, expresa el aspecto inceptivo por medio de los verbos empezar y comenzar, sobre todo, conectados con el infinitivo sin preposición o con "a" o "de" [...] Las variantes con "de" y las que no llevan preposición se pierden a partir del siglo XVI, en que "comenzar a" gana la partida a las otras formas. No debió de ser ajeno a este desplazamiento el hecho de que "a" signifique "puntualidad", contenido que se aviene perfectamente con la significación del verbo regente." (MORERA PEREZ, M., 1988, Estructura semántica del sistema preposicional del español moderno y sus campos de usos, Puerto del Rosario, Excmo. Cabildo Insular de Fuenteventura, págs. 476-477).

(12) CUERVO, R.J., 1954, Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana, t. II, C-D, pág. 210.

(13) ROCA PONS, J., 1958, Op. cit., pág. 69.

(14) Esta perifrasis está restringida a verbos como "reir", "llorar", "temblar", "andar",

La mayoria (86,1%) de los escolares aceptan el enunciado, "inmediatamente se echó a volar", cuyo complemento a + infinitivo orienta y fija a echar en su nuevo sentido.(15) "Echarse" es "tenderse", pero "echarse a volar" es "comenzar violentamente el vuelo". Al valor incoativo de esta perifrasis hay que añadir una mayor brusquedad en el inicio de la acción; violencia que se acentúa aún más con el adverbio "de repente", que destaca lo repentino y brusco expresado por la perifrasis.

Algo menor adecuación muestra la otra cuestión, donde las tres cuartas partes (75,7%) seleccionan la forma perifrástica "se echó a volar", mientras que un grupo significativo (14,2%) prefiere la forma sin preposición "se echó volar", quizá por fonética sintáctica, pues, no encontramos documentado en ninguna época este uso.

Tal vez, haya influido en las respuestas el hecho de que el auxiliar "se echó", que expresa una acción perfectiva, sea la forma verbal más apta para expresar el valor ingresivo.(16)

Asi pues, los escolares utilizan sin dificultad esta perifrasis, que si bien en la edad preescolar es esporádica se convierte en normal en el primer grado escolar.(17)

"caminar", "volar" y pocos más. El verbo auxiliar se usa con o sin pronombre con verbos de acción no emotiva, mientras que con verbos de acción emotiva se emplea siempre la forma pronominal.

(15)ALONSO, A., 1939, "Sobre métodos: construcciones con verbos de movimiento en español", en Revista de Filología Hispánica, I, 2, pág. 110.

(16)El verbo "echarse a", "debido a su propio modo de acción perfectivo, sólo se emplea en tiempos adecuados, como el indefinido" (ROCA PONS, J., 1958, Op. cit., pág. 69).

(17)GILI GAYA, S., 1972, Estudios de lenguaje infantil, Barcelona, Bibliograf, 1981, 2 ed., pág. 89.

c) Romper a + infinitivo: rompia a llorar

Estudiamos aquí la perífrasis "romper a + infinitivo" que posee, lo mismo que "echar a", la peculiaridad de poderse combinar con muy pocos infinitivos.(18)

Las tres cuartas partes (65,6%) de los escolares rechazan el enunciado, "con mucha frecuencia rompia llorando", porque consideran que la forma que el sistema posibilita es la perífrasis de infinitivo con valor inceptivo, "rompia a llorar" con el significado de "comenzar bruscamente a llorar". El hecho de que el gerundio (aspecto durativo) y la perífrasis en pretérito imperfecto (aspecto inceptivo) coincidan en indicar la acción vista en su desarrollo motiva, en nuestra opinión, que los escolares que desconocen la perífrasis "romper a + infinitivo" consideren adecuado el enunciado.

d) Ir a + infinitivo: iba a subir; ibamos a salir; fueran a creer.

Se examina la perífrasis "ir a + infinitivo" con el significado de "acción que comienza a efectuarse, bien en la intención o creencia subjetiva, bien en la realidad exterior".(19)

La casi totalidad (92,2%) de los escolares seleccionan la forma perifrástica "iba a subir a [la montaña]", que indica la voluntad o intención de ascender. Como señala V. García de

---

(18) "Se emplea casi exclusivamente con llorar, con el que forma como una frase hecha" (ROCA PONS, J., 1958, Op. cit. pág. 70).

(19) GILI GAYA, S., 1961, Curso superior de sintaxis española, Barcelona, Vox Bibliograf, 1976, 11 ed., § 92.

Diego (1951:236) esta perifrasis significa "la intención, la inminencia, el principio de la acción y aun la misma acción".

Un número semejante (89,4%) rechazan el enunciado "estábamos a salir a las cinco",[20] porque la perifrasis "estar a + infinitivo" les resulta extraña. Esta perifrasis con valor cursivo, de uso ya poco frecuente en el castellano medieval y renacentista, se encuentra prácticamente extinguida en el español moderno. Sin embargo, se conserva en portugués y en la parte occidental de Galicia.[21]

Respuestas muy diferentes muestra la otra cuestión en la que se analiza "ir a + infinitivo" en un oración dubitativa con verbo de pensamiento de la que depende una completiva. Unicamente la mitad (52,1%) de los escolares, independientemente del curso de E.G.B. en que se encuentren,[22] aceptan el enunciado "acaso fueran a creer que los engañaba", debido a la estructura oracional, a la forma verbal del auxiliar y al valor dubitativo que el adverbio "acaso" imprime al enunciado. No creemos, sin embargo, que el sincretismo verbal que presenta "fueran" al coincidir en esta forma única "ir" y "ser" haya influido en las respuestas (véase, III.1.2.2.1.a y III.4.2.9).

En suma, los escolares emplean con seguridad la perifrasis "ir a +infinitivo" en oraciones independientes con verbo en pretérito imperfecto de indicativo. En estructuras oracionales

---

(20) Se incluye en este apartado, porque entendemos que la frase adecuada es "íbamos a salir a las cinco".

(21) YLLERA, A., 1980, Sintaxis histórica del verbo español: Las perifrasis medievales, Zaragoza, Universiad de Zaragoza, págs. 84-87.

(22) Indice de acierto en cada uno de los cursos de la E.G.B. estudiados: 17,7% (3º); 19,2% (4º); 17,4% (5º); 15,1% (6º); 17,9% (7º); 12,7% (8º).

más complejas, de carácter dubitativo y con verbo en pretérito imperfecto de subjuntivo encuentran serias dificultades. Hay que hacer notar, como señala S. Gili Gaya (1972:61) que "ir a + infinitivo se emplea sin vacilaciones desde los cuatro años, y es en la edad preescolar un medio habitual para denotar la acción futura" [véase, III, 1.2.1.1a].

3.2.1.2.- Reiterativa

Las perífrasis verbales reiterativas se forman en español con verbos intransitivos de movimiento que indican el regreso a un mismo lugar.

a) Volver a + infinitivo: había vuelto a intentar

Estudiamos la perífrasis "volver a + infinitivo". Esta perífrasis de aspecto reiterativo es la más empleada en el español actual, ya que "tornar a + infinitivo", usual durante la Edad Media, se emplea poco y casi exclusivamente en el lenguaje literario.

Casi las tres cuartas partes (73,1%) de los escolares eligen la forma perifrástica "vuelto a intentar", que el auxiliar "había" exige para formar el pretérito pluscuamperfecto de indicativo y con la que se expresa la repetición de la acción indicada por el infinitivo. En cambio, otros (9,5) prefieren "volver a intentar" que no es posible, porque, cuando, como en este caso, la construcción "había + infinitivo" es personal, el auxiliar "había" rige la preposición "de" que el enunciado no contiene.

3.2.1.3.- Terminativa

Las perifrasis terminativas presentan el proceso en su término, sin aludir a su comienzo ni a su desarrollo, y destacan el cese de la acción.

a) Acabar de + infinitivo: acaban de dar; acaba de llegar.

Se examina la perifrasis "acabar de + infinitivo" que "sirve para designar la acción perfecta reciente".(23)

Respuestas casi idénticas (86,6% y 85,8%) presentan las dos cuestiones linguisticas ("hoy acaban de dar una pelicula" y "en este momento acaba de llegar a clase"). El escolar selecciona sin dificultad las formas perifrásticas de presente "acaban de dar" y "acaba de llegar", que expresan el final reciente,(24) localizado mediante las referencias temporales "hoy" y "en este momento", de la acción indicada por el infinitivo.

Un grupo significativo (9,2%) elige la forma perifrástica "acabando de dar" que no se puede emplear como forma de este enunciado. Por el contrario, otras formas perifrásticas como "acaba llegando" y "acaba por llegar" de uso tan frecuente no son elegidas.(25) Aunque no expresan lo mismo "acaba de llegar" que

---

(23)ROCA PONS, J., 1958, Op. cit., pág. 71.

(24)"De su carácter eminentemente temporal creemos que no cabe la menor duda, especialmente cuando se emplea en oración afirmativa" (LORENZO, E., 1966, "Notas sobre el verbo español", en El español de hoy, lengua en ebullición, Madrid, Gredos, 1980, 3 ed., pág. 143).

(25)Acabar "con "por" y un verbo en infinitivo, "terminar": hacer, después o a consecuencia de cierta cosa, lo que ese verbo expresa: Ha acabado por cogerle rabia [...]. (El D.R.A.E. no menciona este uso, tampoco lo menciona la G.R.E. entre los usos de "por", y no faltan

"acaba llegando"/"acaba por llegar", pues, en el primer caso se señala el final de la acción de llegar y, en el segundo, se indica la terminación de ese mismo proceso, pero no la terminación de la acción de "llegar".

b) Terminar de + infinitivo: espero terminar de hacer; terminó de/por tirar.

Se estudia la perífrasis "terminar de + infinitivo", cuyo auxiliar destaca léxicamente el cese de la acción verbal expresada por el infinitivo.

En la cuestión, "espero terminar de hacer el ejercicio pronto", las tres cuartas partes (76,6%) eligen la forma perifrástica "terminar de hacer" con la que se expresa la finalización del proceso. Normalmente con esta perífrasis se indica el final reciente de la acción que refleja el infinitivo. Sin embargo, aquí, el significado de inmediatez no está presente, debido a que el verbo en forma personal "espero" es un presente con valor de futuro.

Otros (13,2%) marcan la forma perifrástica "terminando de hacer" que el enunciado no posibilita, y unos pocos (5,6%) "terminar hacer" combinación que exige necesariamente la preposición "de" como elemento de relación entre el verbo auxiliar y el infinitivo.

---

autores que lo consideran galicismo; pero es de uso tan frecuente, por lo menos, como la construcción equivalente con gerundio.: Acabará cogiendole rabia" (MOLINER, M., 1975, Diccionario de uso del español, Madrid, Gredos, t. I, pág. 21).
Acaba con por + infinitivo "es de mucho uso en lo moderno para llamar enfáticamente la atención al fin tardío o poco esperado de una operación (CUERVO, R.J., 1953, Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana, t. I, A-B, pág. 89).

En la otra cuestión, la mayoría (80,8%) de los escolares rechazan el enunciado, "terminó tirados los juguetes", porque entienden que la combinación "teminar + participio" es extraña al español. Sin embargo, terminó puede aparecer combinado con las otras dos formas no personales del verbo (v.gr."terminó de tirar/por tirar/tirando") de la misma manera y con los mismos valores que hemos indicado para "acabar" .

3.2.1.4. Frecuentativa

La perifrasis frecuentativa expresa la acción que sucede habitualmente. El valor frecuentativo "es, sobre todo, con "soler + infinitivo" cuando halla su expresión apropiada".(26)

a) Soler + infinitivo: suele amanecer; suelo arrojar; solían dejarlo

Se analiza la perifrasis "soler + infinitivo" cuyo significado frecuentativo no procede de la perifrasis como fenómeno gramatical, sino de la significación particular del verbo auxiliar "soler". Como señala J. Roca Pons (1958:58-59):

> "Algún verbo que ha sido considerado como auxiliar de modo -como soler- tiene, más bien, un valor aspectual -o, con más rigor, a pesar de la casi homonimia, de modo de acción- frecuentativo".

Las tres cuestiones ("en verano suele amanecer nublado", "suelo arrojar papeles por la ventana" y "todos los días solían dejarlo sin terminar") muestran respuestas muy parecidas. La mayoría (88,2%, 85,1,% y 81,8% respectivamente) de los escolares

---

(26)ROCA PONS, J., 1958, Op. cit., pág.65.

no encuentra apenas dificultades tanto para seleccionar como para interpretar la forma perifrástica "soler a + infinitivo", que indica una acción habitual que no se realiza siempre necesariamente. Y ello, a pesar de que "soler" es un verbo defectivo.

3.2.1.5.- Obligativa

Examinamos aquí diferentes perífrasis de infinitivo que se caracterizan porque el auxiliar presenta el significado del infinitivo como una obligación.

a) Deber + infinitivo: deben correr

Se analiza la perífrasis "deber + infinitivo", que algunos autores como S. Gili Gaya (1961: §100bis) niegan su condición de perífrasis, debido a que no considera al verbo "deber" como auxiliar, "porque el sentido obligativo nace de su significado normal y no del sintagma en que aparece". Sin embargo, aunque no existe deslexicalización de "deber" cuando forma perífrasis obligativas con infinitivo, su comportamiento es el de un auxiliar.(27)

La casi totalidad (96,9%) de los escolares seleccionan la forma perifrástica [los deportistas] "deben correr" [más rápido], porque entienden que la obligación de estos es correr más rápido. La elección no les resulta problemática, pues la cuestión no plantea la distinción moderna que hacen los gramáticos entre "deber + infinitivo" (obligación) y "deber de + infinitivo" (conjetura).

---

(27)YLLERA, A., 1980, Op. cit., pág. 127.

b) Haber de + infinitivo: hemos de trabajar; hemos de correr; habia de decirle

Se estudia la perifrasis "haber de + infinitivo", que coincide con "deber + infinitivo" en su valor obligativo, pero la desemantización de "haber" es total.(28)

La mayoria (84,6%) de los escolares seleccionan la forma perifrástica ["durante el curso] "hemos de trabajar" [mucho], que expresa la necesidad y la obligación de realizar en un futuro cercano (durante el curso) la acción indicada por el infinitivo.

Otros (8,2%) prefieren la forma perifrástica sin nexo preposicional "hemos trabajar", posiblemente por semejanza fónica con "hemos de trabajar", pues desde el siglo XVI sólo pervive sin preposición dialectalmente.(29) Incluso algunos (5,6%) marcan "hay trabajar" que carece del nexo conjuntivo "que".

Respuestas algo inferiores muestra el enunciado, "nosotros hemos de correr más de prisa". Casi las tres cuartas partes (71,0%) de los escolares eligen la forma perifrástica "hemos de correr" que indica la autodeterminación de realizar en un futuro lo expresado por el infinitivo.

---

(28)"De todas las perifrasis obligativas españolas, sin duda alguna, la que ha progresado más en su proceso de gramaticalización y como verbo auxiliar ha sufrido mayor desemantización es esta. Por ello es la más idónea para reemplazar al futuro". (HERNANDEZ ALONSO, C., 1968, "El futuro absoluto de indicativo", en Archivum, XVIII, pág. 33).

(29)"Aver + infinitivo se empleó durante toda la Edad Media e incluso en el siglo XVI aunque fue siempre poco frecuente [...] Keniston no recoge ya ejemplos en el siglo XVI" (YLLERA, A., 1980, Op. cit., pág. 97 y 100).

Un grupo importante (15,6%) escoge "hemos de corrido" por confusión con el pretérito perfecto de indicativo "hemos corrido" y unos pocos (5,5%) "hemos corriendo", combinación que no existe en español.

En cambio, sólo algo más de la mitad (57,8%) independientemente del curso de E.G.B. en que se encuentren,[30] aceptan el enunciado "no habia de decirle más que la verdad", con verbo auxiliar en un tiempo pasado e imperfectivo.

Esto demuestra que el escolar emplea sin mucho problema esta perifrasis en presente, pero tiene grandes dificultades para utilizarla en pasado, quizá, por el valor prospectivo de la perifrasis y, en parte, porque en el español actual se empieza a sentir propia del lenguaje culto, siendo rara en el lenguaje coloquial que prefiere "tener que". "Y aun en este registro se nota que la perifrasis desprende un cierto tufillo arcaizante".[31]

c) Haber que + infinitivo: hay que reir

Se examina la perifrasis "haber que + infinitivo", que aparece ya absolutamente fijada en el siglo XVI para expresar valor modal obligativo o de necesidad y cuyo origen está en construcciones en las que "que" era un relativo, objeto del infinitivo.[32]

---

(30) Indice de acierto en cada uno de los cursos de la E.G.B. estudiados: 16,5% (3º); 18,5% (4º); 18,5% (5º); 15,8% (6º); 16,5% (7º); 14,0% (8º).

(31) GOMEZ TORREGO, L., 1988, Op. cit., pág. 77.

(32) YLLERA, A., 1980, Op. cit., págs. 109-110.

Casi las tres cuartas partes (71,7%) de los escolares rechazan el enunciado, "en el circo hay de reir con los payasos", porque consideran que, cuando la construcción es impersonal, como en este caso, el auxiliar exige la conjunción "que".

Las respuestas muestran un aceptable dominio de la expresión obligativa impersonal "haber que + infinitivo", cuyo uso está ampliamente representado en el primer grado escolar, como indica S. Gili Gaya (1972:89).

d) Tener que + infinitivo: tiene que operar; tenemos que andar; tenéis que ir

Se estudia la perifrasis "tener que + infinitivo" que expresa un valor modal obligativo o de necesidad ineludible y cuya génesis es exactamente la misma que la de "haber que".

La mayoria (90,8%) de los escolares aceptan el enunciado, "tenemos que andar varios kilómetros". Unos pocos menos (87,0%) seleccionan la forma perifrástica [cuando llegues] "tenéis que ir" [al cine], tal vez, porque es un periodo compuesto con verbo auxiliar en 2 persona plural; y casi todos (94,3%) [el médico] "tiene que operar" [rápidamente].

Sólo un grupo poco importante (4,4%) eligen la forma perifrástica "tiene de operar" lo que demuestra que actualmente apenas se usa.[33]

---

(33)Como manifiesta el Esbozo (1973:447): "hoy se siente "tener de" como anticuada, salvo en la primera persona de singular del presente de indicativo". Por su parte, M. Moliner (1975:II, 1501) lo cataloga como un uso popular.

Se comprueba que los escolares poseen un alto dominio de la perifrasis "tener que + infinitivo", que "tiende a predominar cada día más en todos los países de lengua española"[34] y que S. Gili Gaya (1972:89) localiza en la edad preescolar de manera esporádica, en el primer grado se utiliza ya normalmente y en cuarto grado su uso se intensifica especialmente.

3.2.1.6.- Hipotética

La perifrasis verbal que el español moderno conoce para denotar suposición, conjetura o creencia es "deber de + infinitivo".

a) Deber de + infinitivo: debemos de cocinar

Se analiza la perifrasis "deber de + infinitivo" que S. Gili Gaya (1961:96), al contrario que "deber + infinitivo", considera una perifrasis, porque ""deber de + infinitivo" altera el sentido propio del verbo deber y lo convierte, por lo tanto, en auxiliar".

Casi las tres cuartas partes (70,3%) de los escolares, independientemente del curso de E.G.B. en que se encuentran,[35] aceptan el enunciado, "todos los días debemos de cocinar", porque entienden la acción de cocinar como un hecho probable. Resulta difícil pensar que el escolar sienta el cocinar como una obligación suya diaria, como indica el rechazo del enunciado. Parece, pues, que este se debe a la confusión entre "deber de +

---

(34) GILI GAYA, S., 1961, Op. cit., pág. 96.

(35) Indice de acierto en cada uno de los cursos de la E.G.B. estudiados: 16,5% (3º); 17,3% (4º); 16,8% (5º); 17,5% (6º); 17,5% (7º); 14,4% (8º).

infinitivo" (conjetura) y "deber + infinitivo" (obligación). Como señala L. Gómez Torrego (1988:89):

> "La confusión entre las dos perífrasis suele ser más frecuente a favor de deber + infinitivo; es decir lo normal es que se emplee la secuencia obligativa para significar posibilidad y conjetura. [...] Este es un error que no parece grave. Es más condenable lo contrario: emplear deber de + inf. para significar obligación. Se trataría de un fenómeno claro de ultracorrección".

3.2.1.7.- Efectiva

H. Keniston propuso el término perífrasis efectiva para las formas perifrásticas que señalan el paso o logro de una nueva situación.(36)

a) Venir a + infinitivo: venía a decir

Se estudia la perífrasis "venir a + infinitivo" que S. Gili Gaya (1961:§94) considera terminativa, esto es, que "expresa una acción que se acerca a su término".

Menos de la mitad (41,2%) de los escolares seleccionan la forma perifrástica "venía a decir", que, en tiempo imperfectivo, expresa una idea de llegada y no de simple acercamiento.(37)

Un grupo más importante (42,0%) prefiere la forma perifrástica "venía diciendo" con valor progresivo, que el contexto

---

(36) DUBOIS, J. y otros, 1973, Diccionario de lingüística, Madrid, Alianza Editorial, 1979, pág. 216.

(37) Se trata de indicar "la llegada a una situación nueva, que expresa la idea verbal representada por el infinitivo o por este más el predicado o los complementos" (ROCA PONS, J., 1958, Op. cit. pág. 70).

no posibilita. El enunciado les parece tan extraña que se deciden por marcar la forma que les resulta más familiar [véase, III, 3.2.2. 2.].

b) Llegar a + infinitivo: hubiera llegado a enfermar

Analizamos la perífrasis "llegar a + infinitivo" que tampoco debe ser considerada "como una perífrasis propiamente perfectiva. Es análoga a la anterior cuando envuelve idea de llegada, pero con un matiz más acentuado y afectivo especial".(38)

Dos tercios (67,7%) de los escolares aceptan el enunciado, "no creo que hubiera llegado a enfermar." El hecho de que el verbo auxiliar sea una forma de pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo, que el escolar no domina [véase, III,1.2.2.2b y III, 4.2.1f], creemos que ha influido en las respuestas.

Parece, por tanto, que el escolar utiliza con bastante dificultad las perífrasis efectivas.

3.2.2.- Perífrasis de gerundio

Las perífrasis de gerundio son consideradas en términos generales como durativas: con los verbos imperfectivos la duración recibe un refuerzo, y con los verbos perfectivos, la expresión durativa significa reiteración.

---

(38) Ibidem.

Los auxiliares empleados aquí son "estar" y los verbos intransitivos de movimiento "andar" y "venir"[39] que matizan el sentido general de acción durativa que da a la perífrasis el gerundio.

3.2.2.1.- Cursiva

Las perífrasis cursivas expresan la acción considerada en su desarrollo, vista como un fenómeno que se está desarrollando y dura algún tiempo.[40]

a) Andar + gerundio: anda diciendo

Se examina la perífrasis "andar + gerundio" que aparece documentada desde los primeros textos y que procede de un empleo figurado del verbo "andar", que deja de significar "moverse dando pasos" para expresar un vivir.[41]

La mayoría (86,3%) de los escolares seleccionan la forma perifrástica "anda diciendo", que supone una acción iterativa y se refiere a una manera de proceder de una persona que molesta al que habla.

---

(39)"La existencia de estas perífrasis parece confirmar la tendencia española a considerar en acción o en movimiento interior un gran número de estados o ideas cuya consideración lógica es estática" (CRIADO DE VAL, M., 1976, Gramática española y comentario de textos, Madrid, S.A.E.T.A., 7 ed., pág. 141).

(40)YLLERA., A., 1980, Op.cit., pág. 21.

(41)Como señala A. Alonso (1939:123 y 135) "andar significa "vivir", pero doblemente limitado: a un aspecto de la vida, siempre, y a circunstancias temporales, casi siempre.[...]
El latín ambulare expresa también un vivir circunstacialmente caracterizado, con referencia, ya al aspecto exterior, ya a estados de ánimo".

Por el contrario, las perífrasis de infinitivo, de uso ya poco frecuente en el castellano medieval y renacentista, "anda a decir" (1%) y "andar por decir" (2%)[42] apenas si son elegidas, lo que confirma su total desaparición del español actual y su sustitución por la perífrasis de gerundio.

b) Estar + gerundio: <u>están escalando; estaba mirando</u>.

Se estudia la perífrasis "estar + gerundio" que expresa la acción durativa, con más precisión y concreción que las formas simples del verbo. Este valor descriptivo sería, como señala S. Fernández Ramírez (1960:512), "otro de los aspectos del carácter diríamos plástico, intuitivo y directo, casi cinemático, de la fórmula con gerundio".

La casi totalidad (95,7%) de los escolares eligen la forma perifrástica "están escalando", porque consideran que la acción expresada por el gerundio está en su desarrollo en el momento de la enunciación; lo que importa es destacar que en el momento del habla la acción está en curso.

Estas respuestas manifiestan lo arraigada que la perífrasis "estar +gerundio", de temprana aparición y de uso abundante en el lenguaje infantil,[43] está en los usos linguísticos escolares.

---

(42) YLLERA, A., 1980, Op. cit., págs. 87-89 y 141-142.

(43) A. Morales (1991:245) señala "la aparición temprana de construcciones con "estar y gerundio". Por su parte, S. Gili Gaya (1972:61) manifiesta que "todos los niños usan con gran abundancia el gerundio narrativo [...] No es menos frecuente el gerundio en frases o locuciones verbales con el auxiliar estar. Estas locuciones refuerzan el aspecto durativo de la acción y son corrientes en todos los países de nuestro idioma".

En cambio, solamente dos tercios (67,2%) de los escolares rechazan el enunciado, "el público estaba a mirar el paso de las carrozas", a pesar de que la forma perifrástica "estar a + infinitivo", equivalente a la de gerundio, ha desaparecido del español actual [véase, III, 3.2.1.1d]. Es posible que el escolar acepte este enunciado, porque considera el verbo "estar" como un verbo de estado que mantiene su significado originario de presencia o permanencia y al infinitivo como una subordinada final. Aunque, en este caso, la preposición con la que se expresa la finalidad no es "a" sino "para" (estaba para mirar).

3.2.2.2.- Progresiva

Las perifrasis progresivas son aquellas que presentan la acción verbal en un desarrollo creciente o decreciente.

a) Venir + gerundio : venía hablando

Se estudia la perífrasis "venir + gerundio" que procede de un empleo figurado del verbo "venir". Este pasó de indicar movimiento espacial a indicar acercamiento al presente del que habla.

La casi totalidad de los escolares (91,8%) consideran adecuado el enunciado, "venía hablando de sus compañeros". Sin embargo, no creemos que lo hayan aceptado, porque entienden que la acción expresada por el gerundio se extiende desde el pasado hasta el presente, pues difícilmente se puede entender como perifrástico este enunciado. La falta de una referencia temporal, que indique el momento del comienzo de la acción expresada por el gerundio, favorece que se sientan "venía" y "hablando" como dos verbos con su significado propio. De esta manera, creemos que entienden el enunciado los escolares y por ello lo aceptan.

Con este enunciado resulta, pues, muy difícil conocer cómo se comportan los escolares ante la perífrasis "venir + gerundio".

3.2.3.- Perífrasis de participio

Aparte de los tiempos compuestos y de la pasiva con ser existen otras combinaciones de auxiliar + participio pasado que constituyen perífrasis verbales de significación perfectiva.(44)

3.2.3.1.- Estativa

Las perífrasis perfectivas expresan la acción acabada, pero añaden la consideración del estado resultante, por lo que algunos autores(45) las denominan perífrasis estativas. La mayor o menor consideración de la acción verbal que causó el estado depende del auxiliar empleado.

Estudiamos perífrasis de participio formadas por: a) auxiliares transitivos (tener) que expresan acción acabada y añaden que el estado resultante es consecuencia de una acción causativa, de un proceso que transciende al sujeto; b) auxiliares intransitivos (andar y estar) que expresan acción acabada y añaden que el estado resultante es consecuencia de una acción que recae sobre el sujeto.

---

(44)GILI GAYA, S., 1961, Op. cit., § 99.

(45)ROCA PONS, J., 1958, Op. cit., págs. 92-93; YLLERA, A., 1980, Op. cit. págs. 19-20.

a) Tener + participio: tenia dicho; tengo estudiada; tengo oido.

Se analiza la perifrasis "tener + participio" que difiere de las formas con "haber + participio" por su carácter resultativo, su especialización con verbos transitivos y la menor gramaticalización del auxiliar.(46)

Algo más de las tres cuartas partes (79,5%) de los escolares aceptan el enunciado, "tengo estudiada la lección", que indica el resultado actual de una acción pasada reciente y cuyo complemento concierta con el participio. Mientras que algunos menos (69,1% y 62,0% respectivamente) rechazan los enunciados "lo tengo oyendo muchas veces" y "ya se lo tenia diciendo hace mucho", por la incongruencia semántica que origina la combinación "tener + oyendo/diciendo"; como es sabido "tener + gerundio" (v.gr. "lo tengo cociendo") tiene valor durativo, pero con "oir" y "decir" el español emplea como auxiliar "venir" (v.gr. "lo vengo oyendo muchas veces" y "ya se lo venia diciendo hace mucho").

Respuestas parecidas muestra el mismo enunciado ("lo tengo oido muchas veces") en la otra prueba. Casi las tres cuartas partes (73,3%) de los escolares seleccionan la forma perifrástica "tengo oido" que indica el resultado de una acción perfecta que llega hasta el presente. Hay que hacer notar lo cerca que se halla "tengo + participio" (es un presente en el que se acumula una acción pasada) de "he oido" (es un pretérito que indica acción pasada), sin que lleguen a identificarse completamente.(47)

---

(46)YLLERA, A., 1980, Op. cit., pág. 285.

(47)El empleo de "tener" como auxiliar para el perfecto en español lo considera R. Seco

En cambio, otros prefieren "tengo por oir" (10,1%), posiblemente por analogía con otros usos de "tener por + adjetivo o sustantivo" (v.gr. lo tengo por tonto muchas veces") y algunos otros (6,1%) "tengo oyendo" por las razones ya señaladas.

Las respuestas muestran que los escolares emplean con cierta dificultad "tener + participio" lo que coincide con el uso restringido que señalan E. Seifert y J. Roca Pons.(48)

b) Andar + participio: andabas hecho

Se examina la perífrasis "andar + participio" que está plenamente consolidada en español desde el siglo XIII.

Menos de las dos terceras partes (63,9%) de los escolares seleccionan la forma perifrástica "andabas hecho" que expresa un estado pasajero del sujeto. Se distinguen de las que se forman con estar por la representación imaginativa, más o menos activa, que añade "andar".

Sin embargo, otros (14,9%) eligen "andabas a hacer" que poseía valor cursivo y que ha desaparecido del español actual. Un grupo semejante (13,7%) prefiere "andabas haciendose", combinación verbal que el escolar domina [véase, III, 3.2.2.1a], pero

---

(1954:190) como regional. Sin embargo en asturiano y gallego se emplea casi exclusivamente, siendo raro "haber" como auxiliar.

(48)"En el siglo XVI tiende "tener" a establecerse como auxiliar verdadero [...] para luego caer en desuso. [...] Hoy mismo tener se emplea muchisimo en español, pero no es auxiliar propiamente dicho". (SEIFERT, E., 1930, ""Haber" y "tener" como expresiones de la posesión en español", en Revista de Filología Española, XVII, págs. 382-383).
"El verbo alcanza un valor auxiliar más acusado en el siglo XVI y en el habla popular de Madrid y la rústica de las dos Castillas" (ROCA PONS, J., 1958, Op. cit. pág. 218).

que es agramatical por la presencia de la forma pronominal enclítica "se" .

c) Estar + participio: estaba sentado

Se analiza la perífrasis "estar + participio" que posee carácter pasivo y está relacionada con la idea de lugar.

Algo más de la mitad (58,1%) de los escolares seleccionan la forma perifrástica "estaba sentado (58,1%) que presenta la acción expresada por el participio como acabada como un estado transitorio del sujeto. Mientras que, un grupo muy importante (38,7%) elige la forma perifrástica "estaba sentando", combinación verbal con valor durativo que el escolar emplea con soltura [véase, III, 3.2.2.1b], pero que precisa de un mayor contexto linguístico.

3.2.3.2.- Terminativo-ingresiva

J. Roca Pons (1955:162) clasificó la perífrasis "dejar + participio" como terminativa, desde el punto de vista de la acción, e ingresiva, desde el punto de vista del estado; valores que tomaba esta perífrasis, sobre todo, con pretérito perfecto simple.

a) Dejar + participio: dejaron hecho; dejaron dicho

Se analiza la perífrasis "dejar + participio" que no aparece en castellano hasta la segunda mitad del siglo XIV.

Algo más de las dos terceras partes (70,3%) consideran inadecuado el enunciado "dejaron diciendo que volvería mañana",

por el sentido ilógico que produce en este contexto la combinación de "dejar + diciendo", como verbos plenos.

En la otra cuestión, menos de las dos terceras partes (63,4%) eligen la forma perifrástica "dejaron hecho" que expresa el estado en que quedó el sujeto sin importar lo que le ocurrió después. En cambio, otros (10,0%) seleccionan "dejaron haciendo" que sin constituir perífrasis, conservando cada uno de los verbos su significado propio, es posible en el enunciado.

El resto de las respuestas se reparten entre "dejaron a hacer" (6,8%), forma perifrástica con valor terminativo que competía en la Edad Media con "dejar de + infinitivo" que fue la que acabó imponiéndose, y "dejaron por hacer" (5,6%) forma no perifrástica que el enunciado no admite.

3.2.3.3.- Pasiva

Se trata de una construcción en la que el verbo copulativo "ser" que sirve para calificar o para clasificar pierde su significación propia y forma la voz pasiva.(49) Propiamente, esta es una forma perifrástica más y no le corresponde el nombre de voz que lleva la forma latina de significado correspondiente, la cual tiene formas propias.(50)

---

(49) ALONSO, A. y HENRIQUE UREÑA, P., 1938, Op. cit., vol. II, pág. 121.

(50) "Tampoco hay por qué llamar voz al grupo sintagmático castellano "ser + participio" que reemplazó y expresó el contenido de la voz pasiva latina". (HERNANDEZ ALONSO, C., 1982, "La llamada voz pasiva", en Lingüística española actual, IV, pág.92).

a) Ser + participio: fueron descubiertos

Se estudia la perífrasis "ser + participio" que permite expresar el contenido de una oración transitiva cuando el sujeto activo es indeterminado, desconocido o indiferente, o cuando es el objeto de la acción lo que acude primero a la mente del hablante o este pretende dirigir especialmente la atención sobre él dándole el papel preponderante de sujeto gramatical.

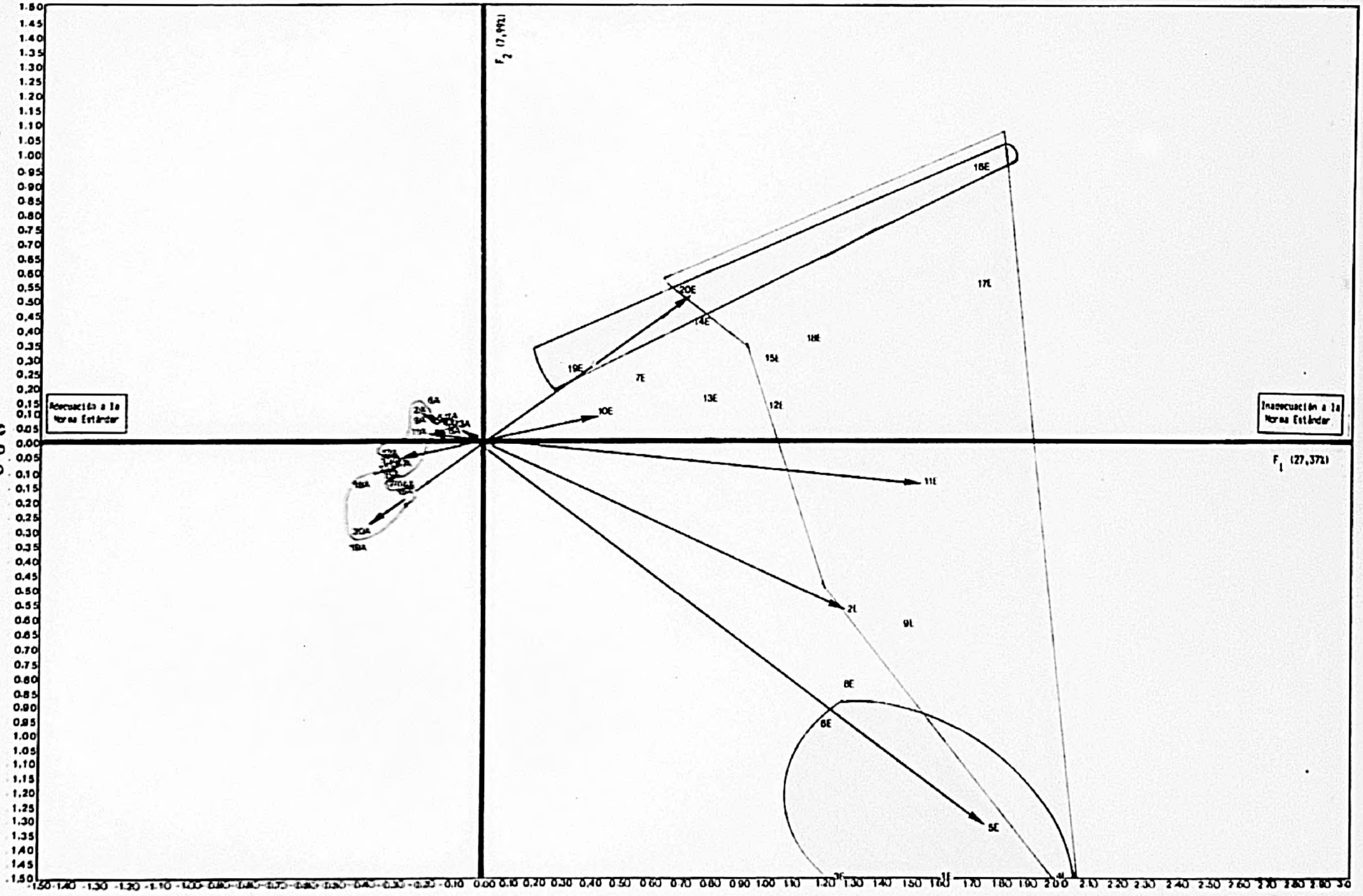
La casi totalidad (93,5%) de los escolares eligen la forma perifrástica, "fueron descubiertos" que indica que el sujeto gramatical del verbo no es el ser que realiza la acción expresada por el participio, sino el que la sufre.

Estas respuestas demuestran un alto dominio de la estructura pasiva con participio, a pesar de que en el español actual la pasiva perifrástica es cada vez más rara, excepto cuando otra forma se presta a anfibología; como es sabido, ha contribuido a limitar su frecuencia el empleo creciente de la pasiva refleja e impersonal.

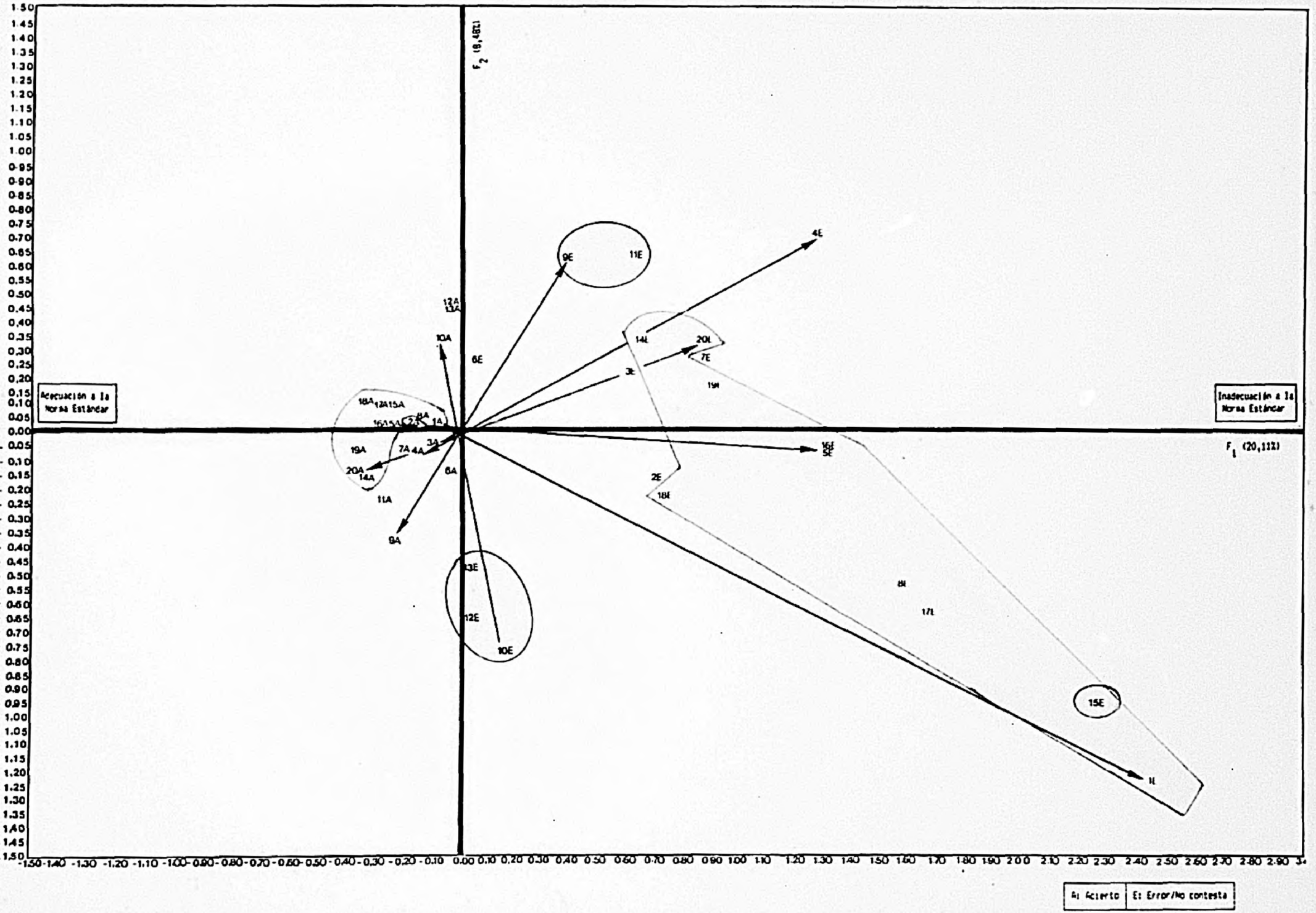
3.3.- Análisis e interpretación del conjunto de las respuestas

La hipótesis que intentamos comprobar es si existe alguna relación significativa estadísticamente entre las modalidades de respuesta de las distintas cuestiones linguísticas en las que se analiza la conjugación verbal perifrástica.

La observación de los planos permite verificar la existencia de una gran dispersión de las modalidades alrededor del origen, lo que significa que el escolar muestra comportamientos muy diversos, cuando trata de utilizar las distintas formas perifrásticas del verbo.



Adecuación a la Norma Estándar
Inadecuación a la Norma Estándar
F_2 (7,99%)
F_1 (27,37%)
A: Acierto
E: Error/No contesta


F2 (18,482)
F1 (20,111)
Acecuación a la Norma Estándar
Inadecuación a la Norma Estándar
A: Acierto
E: Error/No contesta

Un examen más detenido permite comprobar que cada una de las modalidades de una misma cuestión se unen por medio de una línea recta que pasa por el centro,[51] y que la distancia al origen de la inadecuación es mayor que la adecuación de la misma cuestión, lo que denota que son más los escolares que adecuan sus respuestas que los que no lo hacen.

De esta separación en el plano, tenemos que exceptuar una cuestión[52] que coloca su inadecuación a menor distancia que su adecuación, lo que indica que los escolares encuentran dificultades insalvables para utilizar adecuadamente la perífrasis efectiva "venir a + infinitivo", a la vez, que les resulta más familiar la perífrasis progresiva "venir + gerundio".

Según las modalidades de respuesta se sitúen más o menos lejos del origen, podemos reunir las cuestiones linguísticas en tres grupos:

a) Aquellas que sitúan la inadecuación entre 31 y 5,5 veces más lejos del origen que su adecuación, lo que manifiesta que los escolares no encuentran ninguna dificultad para utilizar las formas perifrásticas de infinitivo y gerundio, independientemente del verbo que desempeñe la función de auxiliar y de los matices expresivos que se producen en el significado del verbo predicativo, así como la forma pasiva perifrástica.[53]

---

(51)En el plano, por claridad expositiva, sólo marcamos las relaciones que hemos considerado más significativas por alguna razón.

(52)La cuestión: 19/1 (venir a+inf.) sitúa su adecuación a una distancia del origen de 0,73 más lejos que su inadecuación. Esto significa que los escolares que no adecuan sus usos lingüísticos son algo más de la mitad.

(53)En dieciocho cuestiones: 3/1 (deber+inf.); 4/1 (estar+ger.); 1/1 (tener que+inf.); 5/1 (ser+ part.); 8/1 (ir a+inf); 11/1 (soler+inf.); 9/1 (tener que+inf.); 6/1 (acabar de+inf.); 16/1 (andar+ger.); 17/1 (acabar de+inf.); 2/1 (haber de+inf.); 1/2 (comenzar a+inf.); 8/2

b) Aquellas que colocan la inadecuación entre 5 y 2 veces más lejos del origen que su adecuación, lo que significa que los escolares son capaces de emplear sin dificultad determinadas formas perifrásticas de infinitivo y algunas de participio.(54)

c) Aquellas que presentan la inadecuación entre 0,10 y 2 veces más lejos del origen que su adecuación, lo que significa que los escolares son capaces de usar con cierta dificultad las formas perifrásticas de participio, las de infinitivo que aparecen en tiempos verbales de escaso uso o son de empleo raro y aquellas de infinitivo y gerundio que son o que se sienten como de uso arcaico.(55)

Se verifica, pues, que los escolares son capaces de utilizar cualquier tipo de perifrasis verbal, aunque cuando estas son de participio les falta cierta destreza para emplearlas adecuadamente.

Una nueva observación del plano permite comprobar que las modalidades que se adecuan se sitúan a la izquierda del origen, mientras que las que no lo hacen se colocan a la derecha. Este hecho diferenciador entre las respuestas de los escolares se caracteriza por la oposición entre la adecuación a la norma

---

(venir+ ger.); 15/2 (tener que+inf.); 4/2 (estar+ger.); 17/2 (echarse a inf.); 3/2 (comenzar a+ inf.); 5/2 (soler+inf.) la casi totalidad de los escolares, por encima del 85%, adecuan sus usos lingüísticos a la norma estándar.

(54)En once cuestiones: 12/1 (terminar de+inf.); 15/1 (echarse a+inf.); 14/1 (tener+part.); 18/1 (volver a+inf); 13/1 (haber de+inf.); 16/2 (soler+inf.); 7/2 (terminar por+inf.); 2/2 (tener+part.); 19/2 (haber que+inf.); 20/2 (dejar+ part.); 10/2 (deber de+inf.) adecuan sus usos lingüísticos a la norma estándar entre el 70% y el 85% de los escolares.

(55)En diez cuestiones: 7/1 (andar+part.); 20/1 (dejar+part.); 10/1 (estar+part.); 11/2 (tener+ part.); 18/2 (llegar a+inf.); 14/2 (estar+ger.); 6/2 (romper a+inf.); 9/2 (tener+part.); 12/2 (haber de+inf.); 13/2 (ir a+inf.) adecuan sus usos lingüísticos a la norma estándar entre el 50% y el 70% de los escolares.

estándar y la inadecuación a la misma; oposición que define el primer factor.[56]

En cada una de las pruebas, diez cuestiones[57] en las que aparecen perífrasis de todo tipo son, en un 66,1% y un 81,2%, las responsables de la aparición del primer factor. Las otras cuestiones, diez y seis[58] con valores pequeños, entre el 1,5% y el 4,7%, y cuatro en la segunda prueba[59] con valores cercanos al cero, contribuyen con el 33,9% y 18,8% restante.

---

(56) Idéntica oposición ha desvelado la Clasificación Automática de las modalidades de respuesta de los escolares, que sitúa las clases 1 y 2 -en la prueba primera-, 2 y 3 -en la prueba segunda-, caracterizadas porque los escolares adecuan sus usos lingüísticos en la mayoría de las cuestiones, a la izquierda del plano; mientras las clases 3, 4 y 5 -en la prueba primera-, 1, 4 y 5 -en la prueba segunda-, caracterizadas por la inadecuación se colocan a la derecha y se oponen linealmente (Prueba primera: clase 2 vs. 3; clase 1 vs. 4. Prueba segunda: clase 2 vs 1; clase 3 vs.4 y 5).

(57) Como se puede ver en las tablas, las cuestiones responsables de la oposición entre adecuación e inadecuación, son en cada una de las pruebas por orden de significación: a) prueba primera: 17/1 (acabar de+inf.); 18/1 (volver a+inf.); 16/1 (andar+ger.); 9/1 (tener que+inf.); 11/1 (soler+inf.); 15/1 (echarse a+inf.); 12/1 (terminar de+inf.); 2/1 (haber de+inf.); 20/1 (dejar+part.); 4/1 (estar+ger.); b) prueba segunda: 15/2 (tener que+inf.); 17/2 (echarse a+inf.); 20/2 (dejar+part.); 16/2 (soler+inf.); 19/2 (haber que+inf.); 5/2 (soler+inf.); 18/2 (llegar a+inf.); 8/2 (venir+ger.); 1/2 (comenzar a+inf.); 14/2 (estar+ger.), que poseen en el primer factor, contribuciones absolutas mayores que el 5,0%, porcentaje que tomaría cada cuestión si la inercia total estuviese uniformemente repartida y todas las cuestiones contribuyesen por igual a la contitución del eje factorial (100%:20=5,0%). También se encuentran bien representadas en el plano al tener contribuciones relativas con valores bastante altos.

(58) Las cuestiones, como se puede ver en las tablas, con valores pequeños son: a) prueba primera: 13/1 (haber de+inf.); 5/1 (ser+part.); 6/1 (acabar de+inf.); 14/1 (tener+part.); 1/1 (tener que+inf.); 3/1 (deber+inf.); 7/1 (andar+part.); 8/1 (ir a+inf); 10/1 (estar+part.); 19/1 (venir a+inf.); b) prueba segunda: 4/2 (estar+ger.); 7/2 (termina por+inf.); 11/2 (tener+ part.); 2/2 (tener+part.); 9/2 (tener+part.); 3/2 (comenza a+inf.) apenas si contribuyen a la formación de este factor.

(59) Se observa en las tablas que las cuestiones: 10/2 (deber de+inf.); 12/2 (haber de+inf.); 6/2 (romper a+inf.); 13/2 (ir a+inf.) no son responsable en absoluto de la definición de este factor.

Se constata que ni todas las cuestiones lingüísticas tienen el mismo comportamiento, ni están relacionadas con este factor de nivel general, que se destaca necesariamente, ni contribuyen a su definición de la misma manera.

Si proseguimos la observación del plano y desechamos del análisis las modalidades que no son significativas estadísticamente en el primer factor por tener contribuciones pequeñas o muy pequeñas, descubrimos que las cuestiones, que mejor contribuyen a explicar la oposición entre la adecuación/inadecuación de los usos lingüísticos de los escolares, están agrupadas y formando una nube vertical de diferente tamaño y forma a uno y otro lado del origen.

Esto significa, que los escolares muestran en estas cuestiones un comportamiento homogéneo y compacto, que se caracteriza:

a) En la prueba primera y segunda por aceptar (vs. rechazar) formas perifrásticas de infinitivo y gerundio de todo tipo y la terminativo-ingresiva de participio.

Los escolares, que adecuan sus usos en estas perifrasis verbales, muestran capacidad para expresar y comprender las diversas formas verbales perifrásticas. Por el contrario, los que muestran un uso inadecuado de las mismas expresan incapacidad para utilizarlas adecuadamente. Esto no significa que sean, en todos los casos y en todo momento, capaces/incapaces de utilizarlas según la norma estándar, sí en la mayoría de los casos.

Esta aseveración se ve corroborada por las agrupaciones que proporciona la técnica de Clasificación Automática. De las cinco clases en las que se agrupan los escolares de este estudio, la clase 1 y 2 -en la prueba primera-, 2 y 3 -en la prueba segunda- contienen los escolares que adecuan sus usos

linguísticos en estas cuestiones y en casi todas las demás. Mientras que las clases 3, 4 y 5 -en la prueba primera-, 1, 4 y 5 -en la prueba segunda-, se oponen a las anteriores y agrupan a los escolares que manifiestan usos inadecuados en estas y en otras cuestiones.(60)

Se confirma que los escolares, al final de la E.G.B., no han desarrollado las habilidades y destrezas que les posibiliten utilizar cualquier forma perifrástica en cualquier contexto, aunque las tienen ya adquiridas. Asimismo, se corrobora la diversidad de comportamientos linguísticos, que van desde la adecuación casi siempre hasta la inadecuación en algunos empleos, pasando por la vacilación.

Es necesario, por tanto, para explicar la adecuación o no de las formas perifrásticas del verbo, acudir a todo tipo de perífrasis verbales en cada uno de sus valores.

Si en lugar de mirar el plano horizontalmente, lo observamos verticalmente, esto es, en relación con el segundo factor, que posee un poder explicativo menor que el primero, comprobamos que no todas las cuestiones linguísticas están relacionadas significativamente con este factor, ni contribuyen a su definición de igual forma.

En cada una de las pruebas, ocho y seis cuestiones(61) son, en un 73,1% y en 75,5%, las responsables de la aparición de

---

(60) Renunciamos a una caracterización de estas clases por considerar que poca más información podemos proporcionar que la señalada.

(61) Las tablas muestran que las cuestiones responsables de este factor son por orden de significación: a) prueba primera: 1/1 (tener que+inf.); 3/1 (deber+inf.); 20/1 (dejar+part.); 4/1 (estar+ger.); 6/1 (acabar de+inf.); 5/1 (ser+ part.); 16/1 (andar+ger.); 19/1 (venir a+ inf.); b) prueba segunda: 12/2 (haber de+inf.); 10/2 (deber de+inf.); 9/2

D1: PERIFRASIS VERBAL

CLASE 1 INDIVIDUOS 473 39,2%	TOTAL EN LA PRUEBA n_1	%	PERTENECEN A ESTA CLASE n_1	% Clase	% Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 10 Acierto	704	58,1	449	94,5	63,8	22,11	0,000
" 7 Acierto	774	63,9	422	88,8	54,5	15,37	0,000
" 20 Acierto	768	63,4	420	88,4	54,7	15,34	0,000
" 12 Acierto	928	76,6	439	90,6	49,5	15,24	0,000
" 18 Acierto	886	73,1	443	93,3	50,0	13,96	0,000
" 13 Acierto	860	71,0	434	91,4	50,5	13,18	0,000
" 16 Acierto	1.046	86,3	471	99,2	45,0	13,18	0,000
" 14 Acierto	888	73,3	438	92,2	49,3	13,02	0,000
" 8 Acierto	1.118	92,2	473	100,0	42,3	12,22	0,000
" 17 Acierto	1.040	85,8	467	98,3	44,9	12,08	0,000
" 9 Acierto	1.055	87,0	468	98,5	44,4	11,61	0,000
" 1 Acierto	1.049	86,6	467	98,3	44,5	11,61	0,000
" 5 Acierto	1.133	93,5	473	100,0	41,9	11,22	0,000
" 2 Acierto	1.025	84,6	459	96,6	44,8	10,70	0,000
OCTAVO (Curso)	202	16,7	145	30,5	71,8	10,24	0,000
Item 15 Acierto	917	75,7	429	90,3	46,8	10,23	0,000
" 11 Acierto	1.069	88,2	442	97,3	43,2	9,05	0,000
" 1 Acierto	1.143	94,3	473	99,6	41,4	8,21	0,000
" 4 Acierto	1.160	95,7	474	99,8	40,9	7,53	0,000
" 3 Acierto	1.174	96,9	474	99,8	40,4	6,20	0,000
" 19 Acierto	499	41,2	243	51,2	48,7	5,70	0,000
SEPTIMO (Curso)	202	16,7	102	21,5	50,5	3,63	0,000
BERANGO, BETIO (Mun.)	178	14,7	91	19,2	51,1	3,56	0,000
ENS. SUPERIOR (Padre)	163	13,4	84	17,7	51,5	3,50	0,000
CUADRO MEDIO (Padre)	137	11,3	70	14,7	51,1	3,08	0,001
CHASTOLA (Centro)	60	5,0	33	6,9	55,0	2,66	0,004
MODELO B	60	5,0	33	6,9	55,0	2,66	0,004
PRIVADO (Centro)	504	41,5	219	46,1	43,5	2,62	0,004
ELBIDEA-CASTELLANO (Padre)	45	3,7	25	5,3	55,6	2,40	0,008
PAIS VASCO (Madre)	459	37,9	199	41,9	43,4	2,37	0,009

CLASE 2 INDIVIDUOS 477 39,4%	TOTAL EN LA PRUEBA n_1	%	PERTENECEN A ESTA CLASE n_1	% Clase	% Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 10 Error	508	41,9	298	62,5	58,7	11,65	0,000
" 17 Acierto	1.040	85,8	462	96,9	44,4	10,19	0,000
" 16 Acierto	1.046	86,3	463	97,1	44,3	10,12	0,000
" 18 Acierto	886	73,1	397	83,2	44,8	6,65	0,000
" 11 Acierto	1.069	88,2	450	94,3	42,1	5,77	0,000
" 4 Acierto	1.160	95,7	472	99,0	40,7	5,29	0,000
" 7 Error	438	36,1	213	44,7	48,6	5,00	0,000
" 15 Acierto	917	75,7	394	82,6	43,0	4,70	0,000
" 9 Acierto	1.055	87,0	437	91,6	41,4	4,03	0,000
QUINTO (Curso)	202	16,7	104	21,8	51,5	3,89	0,000
Item 19 Acierto	499	41,2	228	47,8	45,7	3,82	0,000
" 3 Acierto	1.174	96,9	471	98,7	40,1	3,44	0,000
" 8 Error	94	7,8	51	10,7	54,3	3,13	0,001
" 2 Acierto	1.025	84,6	421	88,3	41,1	2,99	0,001
ORT., BAR., SES. (Mun.)	201	16,6	97	20,3	48,3	2,88	0,002
SEXTO (Curso)	202	16,7	97	20,3	48,0	2,81	0,002
RIOJA, CAST.-LEON (Madre)	384	31,7	171	35,8	44,5	2,50	0,006
CUARTO (Curso)	202	16,7	98	19,7	46,5	2,35	0,009
ERANDIO, LEIOA (Mun.)	80	6,6	41	8,6	51,3	2,34	0,010

CLASE 3 INDIVIDUOS 97 8,0%	TOTAL EN LA PRUEBA n_1	%	PERTENECEN A ESTA CLASE n_1	% Clase	% Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 10 Error	508	41,9	90	92,8	17,7	11,38	0,000
" 12 Error	284	23,4	64	66,0	22,5	8,97	0,000
" 7 Error	438	36,1	73	75,3	16,7	8,17	0,000
" 13 Error	352	29,0	66	68,0	18,8	8,14	0,000
" 20 Error	445	36,7	73	75,3	16,4	8,05	0,000
" 19 Error	713	58,8	87	89,7	12,2	7,39	0,000
" 2 Error	187	15,4	44	45,4	23,5	7,02	0,000
" 18 Error	326	26,9	58	59,8	17,8	6,98	0,000
" 9 Error	157	13,0	38	39,2	24,2	6,52	0,000
TERCERO (Curso)	202	16,7	38	39,2	18,8	5,42	0,000
Item 6 Error	163	13,4	32	33,0	19,6	5,06	0,000
" 11 Error	143	11,8	27	27,8	18,9	4,44	0,000
BAR., ORT., SES. (Mun.)	201	16,6	33	34,0	16,4	4,35	0,000
Item 14 Error	324	26,7	42	43,3	13,0	3,73	0,000
" 5 Error	79	6,5	16	16,5	20,3	3,58	0,000
CASTELLANO (Escolar)	1.146	94,6	96	99,0	8,4	2,74	0,003
Item 15 Error	295	24,3	34	35,1	11,5	2,57	0,005
BACHILLER (Padre)	104	8,6	15	15,5	14,4	2,46	0,007
CASTELLANO (Padre)	1.134	93,6	95	97,9	8,4	2,32	0,010
QUINTO (Curso)	202	16,7	24	24,7	11,9	2,25	0,012
PATRON <50 EMPL. (Madre)	67	5,5	10	10,3	14,9	2,16	0,016

CLASE 4 INDIVIDUOS 114 9,4%	TOTAL EN LA PRUEBA n_1	%	PERTENECEN A ESTA CLASE n_1	% Clase	% Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 16 Error	166	13,7	106	93,0	63,9	17,90	0,000
" 17 Error	172	14,2	99	86,8	57,6	16,51	0,000
" 18 Error	326	26,9	109	95,6	33,4	16,01	0,000
" 20 Error	445	36,7	107	93,9	24,0	13,68	0,000
" 15 Error	295	24,3	91	79,8	30,8	12,55	0,000
" 14 Error	324	26,7	83	72,8	25,6	10,46	0,000
TERCERO (Curso)	202	16,7	67	58,8	33,2	10,14	0,000
Item 19 Error	713	58,8	108	94,7	15,1	9,87	0,000
" 12 Error	284	23,4	64	56,1	22,5	7,71	0,000
" 10 Error	352	29,0	70	61,4	19,9	7,44	0,000
" 11 Error	143	11,8	44	38,6	30,8	7,41	0,000
" 7 Error	438	36,1	65	57,0	14,8	4,81	0,000
OTROS MUNICIPIOS	45	3,7	15	13,2	33,3	4,38	0,000
PRIMARIA (Padre)	735	60,6	85	74,6	11,6	3,40	0,000
Item 8 Error	94	7,8	19	16,7	20,2	3,37	0,000
BILBAO (Mun.)	396	32,7	53	46,5	13,4	3,30	0,000
Item 9 Error	157	13,0	26	22,8	16,6	3,12	0,001
" 2 Error	187	15,3	28	24,6	15,0	2,77	0,003
PRIMARIA (Madre)	932	76,9	97	85,1	10,4	2,40	0,008
PUBLICO (Centro)	648	53,5	72	63,2	11,1	2,29	0,011
HOMBRE (Sexo)	685	56,5	75	65,8	10,9	2,21	0,013
GALICIA, ASTURIAS (Padre)	153	12 6	21	18 4	13 7	2,01	0,022

CLASE 5 INDIVIDUOS 49 4,0%	TOTAL EN LA PRUEBA n_1	%	PERTENECEN A ESTA CLASE n_1	% Clase	% Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 9 Error	157	13,0	46	93,9	29,3	11,74	0,000
" 6 Error	163	13,4	42	85,7	25,8	10,50	0,000
" 18 Error	326	26,9	47	95,9	14,4	10,49	0,000
" 2 Error	187	15,4	43	87,8	23,0	10494	0,000
" 4 Error	52	4,3	32	65,3	61,5	10,11	0,000
" 1 Error	69	5,7	33	67,3	47,8	9,88	0,000
" 5 Error	79	6,5	31	63,3	39,2	9,17	0,000
" 17 Error	172	14,2	37	75,5	21,5	9,05	0,000
" 15 Error	295	24,3	41	83,7	13,9	8,65	0,000
" 12 Error	284	23,4	40	81,6	14,1	8,47	0,000
" 11 Error	143	11,8	32	65,3	22,4	8,22	0,000
" 13 Error	352	29,0	45	81,6	11,4	7,70	0,000
" 3 Error	38	3,1	20	40,8	52,6	7,60	0,000
" 16 Error	166	13,7	31	63,3	18,7	7,60	0,000
TERCERO (Curso)	202	16,7	28	57,1	13,9	6,26	0,000
Item 8 Error	94	7,8	20	40,8	21,3	6,03	0,000
" 20 Error	445	36,7	36	73,5	8,1	5,42	0,000
" 14 Error	324	26,7	30	61,2	9,3	5,14	0,000
" 10 Error	508	41,9	37	75,5	7,3	5,01	0,000
" 7 Error	438	36,1	34	69,4	7,8	4,90	0,000
OTROS MUNICIPIOS	45	3,7	10	20,4	22,2	4,28	0,000
CORREO (Padre)	497	41,0	34	69,4	6,8	4,21	0,000
PRIMARIA (Padre)	735	60,6	42	85,7	5,7	4,18	0,000
PUBLICO (Centro)	648	53,5	37	75,5	5,7	3,41	0,000
HOMBRE (Sexo)	685	56,5	38	77,6	5,5	3,31	0,000
GALICIA, ASTURIAS (Padre)	153	12,6	13	26,5	8,5	2,80	0,003
Ama DE CASA	958	79,0	45	91,8	4,7	2,70	0,003
HS/HC (Ins. Madre)	75	6,2	8	16,3	10,7	2,70	0,003
Item 19 Error	713	58,8	37	75,5	5,2	2,65	0,004
AMB., EXTRER. (Padre)	139	11,5	10	20,4	7,2	2,06	0,020

D2: PERIFRASIS VERBAL

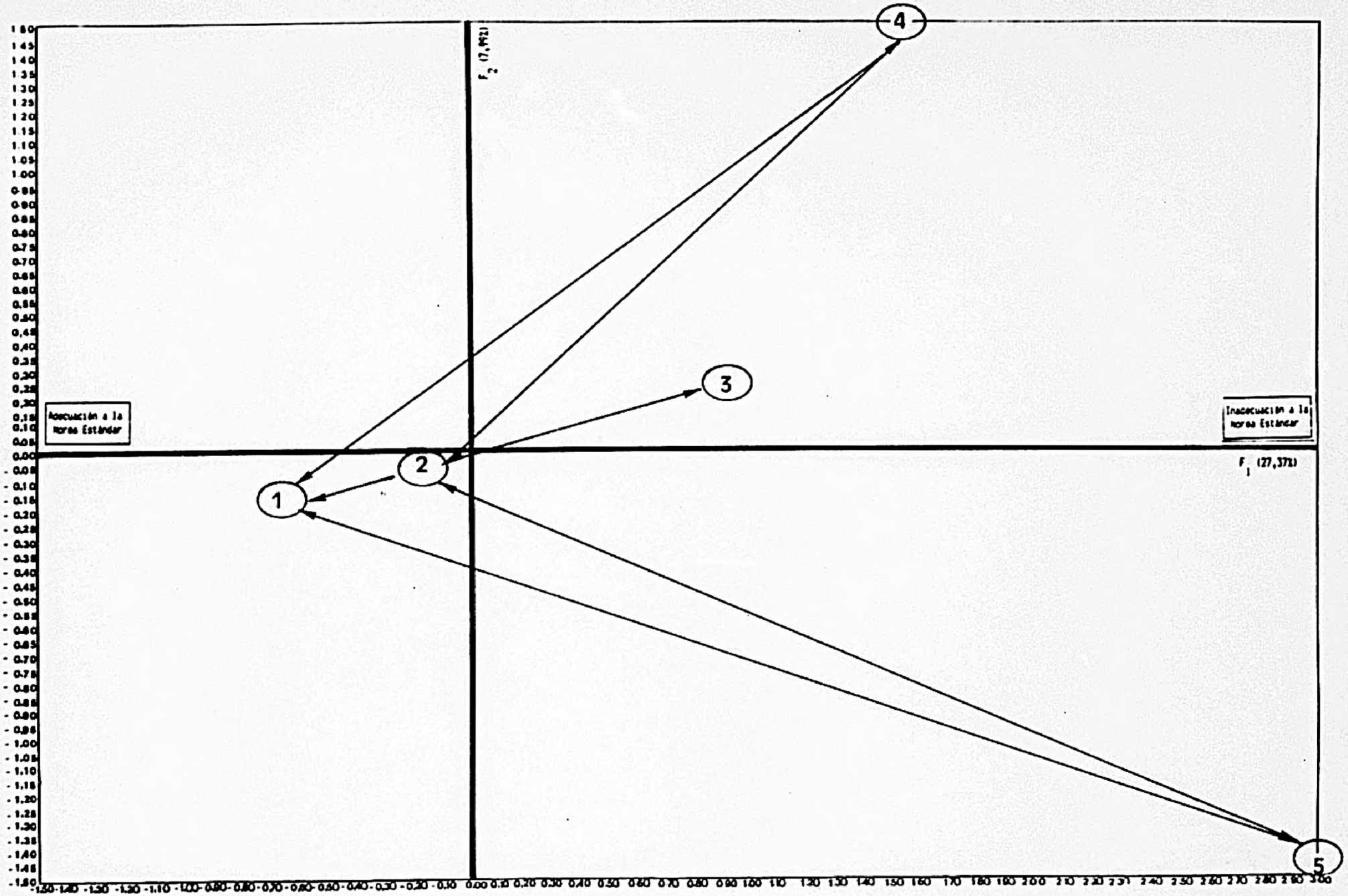
CLASE 1 INDIVIDUOS 270 22,3%	TOTAL EN LA PRUEBA n_i	%	PERTENECEN A ESTA CLASE n_i	% Clase	% Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 9 Error	460	38,0	227	84,1	49,3	17,37	0,000
" 11 Error	374	30,9	198	73,3	52,9	15,98	0,000
" 4 Error	129	10,6	66	24,1	50,4	7,26	0,000
" 1 Acierto	1.171	96,6	270	100,0	23,1	6,13	0,000
" 10 Acierto	852	70,3	227	84,1	26,6	6,05	0,000
" 15 Acierto	1.100	90,8	265	98,1	24,1	6,03	0,000
" 7 Error	233	19,2	83	30,7	35,6	5,21	0,000
" 17 Acierto	1.043	86,1	255	94,4	24,4	5,20	0,000
" 14 Error	398	32,8	124	45,9	31,2	5,12	0,000
TERCERO (Curso)	202	16,7	71	26,3	35,1	4,62	0,000
Item 2 Error	248	20,5	83	30,7	33,5	4,60	0,000
" 12 Acierto	701	57,8	187	69,3	26,7	4,45	0,000
" 20 Error	361	29,8	109	40,4	30,2	4,27	0,000
" 6 Acierto	795	65,6	205	75,9	25,8	4,24	0,000
CUARTO (Curso)	202	16,7	64	23,7	31,7	3,46	0,000
HOMBRE (Sexo)	685	56,5	173	64,1	25,3	2,93	0,002
Item 16 Acierto	992	81,8	236	87,4	23,8	2,88	0,002
PRIMARIA (Padre)	932	76,9	224	83,0	24,0	2,84	0,002
Item 8 Error	99	8,2	33	12,2	33,3	2,71	0,003
BAR., ORT., BES. (Run.)	201	16,6	59	21,9	29,4	2,65	0,004
Item 19 Error	343	28,3	91	33,7	26,5	2,28	0,011
QUINTO (Curso)	202	16,7	56	20,7	27,7	2,09	0,018

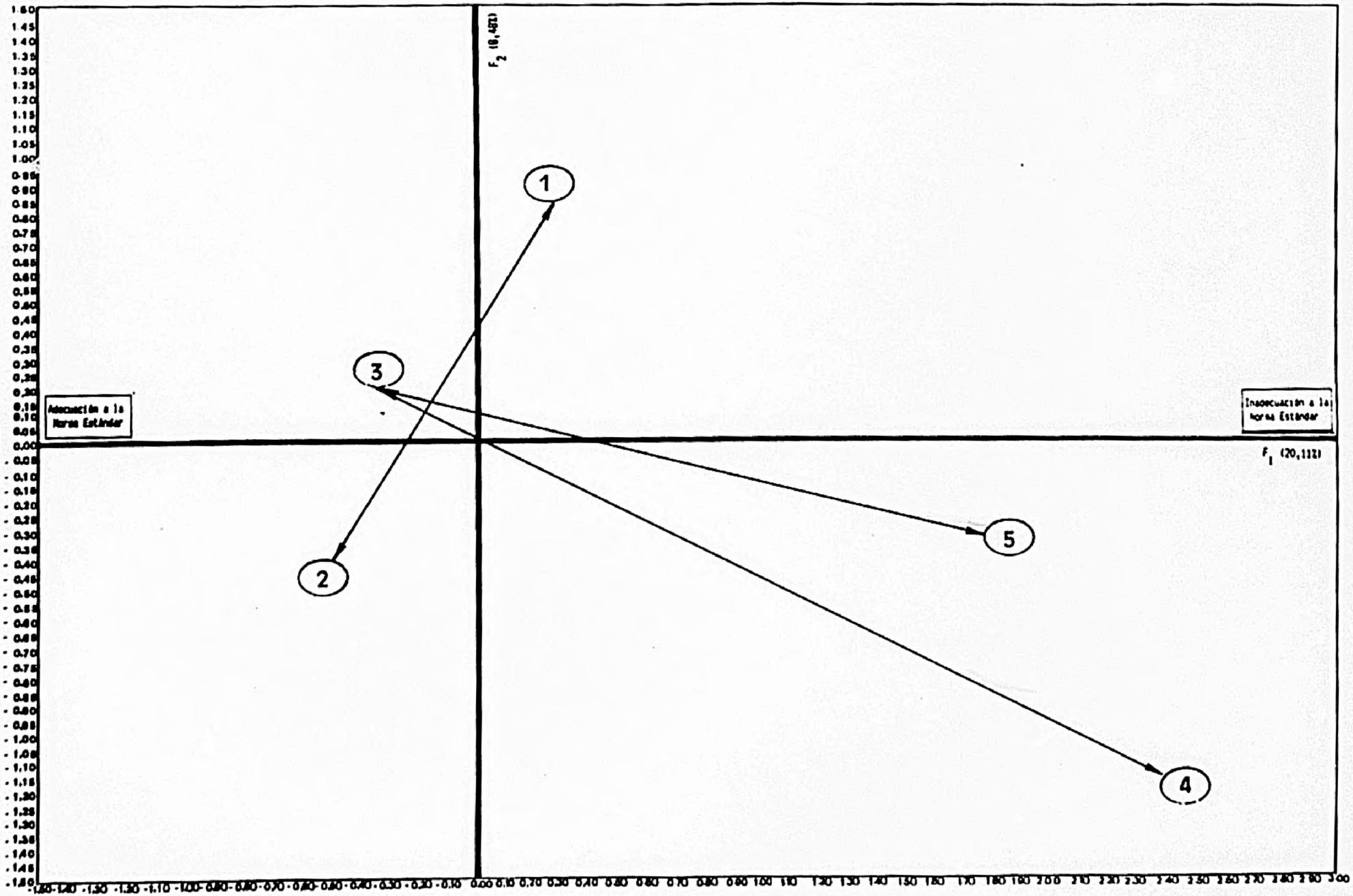
CLASE 2 INDIVIDUOS 438 36,1%	TOTAL EN LA PRUEBA n_i	%	PERTENECEN A ESTA CLASE n_i	% Clase	% Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 6 Acierto	795	65,6	422	96,3	53,1	19,26	0,000
" 9 Acierto	752	62,0	372	84,9	49,5	12,06	0,000
" 15 Acierto	858	69,1	387	88,4	46,2	11,66	0,000
" 1 Acierto	1.033	85,2	429	97,9	41,5	11,35	0,000
" 20 Acierto	852	70,3	386	88,1	45,3	10,93	0,000
" 5 Acierto	1.032	85,1	424	96,8	41,1	10,01	0,000
" 7 Acierto	979	80,8	410	93,6	41,9	9,67	0,000
" 15 Acierto	1.100	90,8	432	98,6	39,3	8,73	0,000
" 14 Acierto	814	67,2	358	81,7	44,0	8,67	0,000
" 4 Acierto	1.083	89,4	427	97,5	39,4	8,09	0,000
" 16 Acierto	992	81,8	406	92,7	40,9	8,07	0,000
" 19 Acierto	869	71,7	371	84,7	42,7	7,93	0,000
" 8 Acierto	1.113	91,8	432	98,6	38,8	7,92	0,000
" 10 Error	360	29,7	185	42,2	51,4	7,11	0,000
OCTAVO (Curso)	202	16,7	117	26,7	57,9	6,91	0,000
Item 1 Acierto	1.171	90,6	437	99,8	37,3	6,14	0,000
" 17 Acierto	1.043	86,1	407	92,9	39,0	5,62	0,000
" 2 Acierto	964	79,5	384	87,7	39,8	5,38	0,000
" 18 Acierto	820	67,7	338	77,2	41,2	5,30	0,000
" 12 Error	511	42,2	222	50,7	43,4	4,56	0,000
BERMEO, GETIO (Run.)	178	14,7	87	19,9	48,9	3,83	0,000
MUJER (Sexo)	526	43,4	219	50,0	41,6	3,54	0,000

CLASE 3 INDIVIDUOS 363 30,0%	TOTAL EN LA PRUEBA n_i	%	PERTENECEN A ESTA CLASE n_i	% Clase	% Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 6 Error	417	34,4	295	81,3	70,7	21,44	0,000
" 11 Acierto	838	69,1	317	87,3	37,8	9,69	0,000
" 17 Acierto	1.043	86,1	331	91,7	31,7	8,32	0,000
" 15 Acierto	1.100	90,8	338	93,6	30,5	7,82	0,000
" 1 Acierto	1.171	96,6	343	100,0	31,0	7,11	0,000
" 4 Acierto	1.083	89,4	333	97,2	30,6	6,93	0,000
" 10 Acierto	852	70,3	301	82,9	35,3	6,65	0,000
" 3 Error	179	14,8	90	24,8	50,3	6,17	0,000
" 18 Acierto	820	67,7	284	78,2	34,6	5,37	0,000
" 9 Acierto	752	62,0	265	73,0	35,2	5,30	0,000
" 2 Acierto	964	79,5	319	87,9	33,1	5,04	0,000
" 8 Acierto	1.113	91,8	352	97,0	31,6	4,93	0,000
SEPTIMO (Curso)	202	16,7	89	24,5	44,1	4,69	0,000
Item 19 Acierto	869	71,7	291	80,2	33,5	4,67	0,000
SEXTO (Curso)	202	16,7	80	22,0	39,6	3,28	0,001
Item 12 Acierto	701	57,8	233	64,2	33,2	3,01	0,001
" 14 Acierto	814	67,2	265	73,0	32,6	2,93	0,002
" 13 Acierto	631	52,1	210	57,9	33,3	2,71	0,003
GALICIA, ASTURIAS (Padre)	168	13,9	63	17,4	37,5	2,33	0,009
BACHILLERATO (Padre)	100	8,3	40	11,0	40,0	2,34	0,010
Item 5 Acierto	1.032	85,1	321	88,4	31,1	2,23	0,013
" 16 Acierto	992	81,8	310	85,4	31,3	2,21	0,014
" 20 Acierto	852	70,3	270	74,4	31,7	2,12	0,017
ENS. SUPERIOR (Padre)	33	2,7	15	4,1	45,5	2,08	0,019

CLASE 4 INDIVIDUOS 69 5,7%	TOTAL EN LA PRUEBA n_i	%	PERTENECEN A ESTA CLASE n_i	% Clase	% Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 1 Error	41	3,4	40	58,0	97,6	20,86	0,000
" 5 Error	180	14,9	53	76,8	29,4	10,88	0,000
" 17 Error	169	13,9	52	75,4	30,8	10,85	0,000
" 13 Error	112	9,2	46	66,7	41,1	10,70	0,000
" 8 Error	99	8,2	36	52,2	36,4	8,87	0,000
" 18 Error	392	32,3	57	82,6	14,5	8,81	0,000
" 2 Error	248	20,5	47	68,1	19,0	8,41	0,000
" 19 Error	343	28,3	50	72,5	14,6	7,68	0,000
" 16 Error	220	18,2	41	59,4	18,6	7,50	0,000
TERCERO (Curso)	202	16,7	39	56,5	19,3	7,37	0,000
Item 3 Error	179	14,8	34	49,3	19,0	6,65	0,000
" 20 Error	361	29,8	44	63,8	12,2	5,97	0,000
OTROS MUNICIPIOS	45	3,7	17	24,6	37,8	5,93	0,000
Item 7 Error	233	19,2	35	50,7	15,0	5,89	0,000
" 4 Error	129	10,6	24	34,8	18,6	5,31	0,000
" 14 Error	398	32,8	43	62,3	10,8	5,19	0,000
CASTELLANO (Escolar)	1.146	94,6	69	100,0	6,0	3,94	0,000
Item 11 Error	374	30,9	36	52,2	9,6	3,86	0,000
" 12 Error	511	42,2	44	63,8	8,6	3,82	0,000
PRIMARIA (Padre)	735	60,6	55	79,7	7,5	3,66	0,000
Item 13 Error	581	47,9	47	68,1	8,1	3,60	0,000
" 10 Error	360	29,7	34	49,3	9,4	3,59	0,000
GALICIA, ASTURIAS (Padre)	153	12,6	19	27,5	12,4	3,46	0,000
OBRERO (Padre)	497	41,0	41	59,4	8,2	3,28	0,001
PUBLICO (Centro)	648	53,5	47	68,1	7,3	2,67	0,004

CLASE 5 INDIVIDUOS 72 5,9%	TOTAL EN LA PRUEBA n_i	%	PERTENECEN A ESTA CLASE n_i	% Clase	% Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 17 Error	169	13,9	59	81,9	34,9	12,12	0,000
" 16 Error	220	18,2	60	83,3	27,3	11,54	0,000
" 13 Error	112	9,2	50	69,4	44,6	11,75	0,000
" 19 Error	343	28,3	63	87,5	18,4	10,61	0,000
" 20 Error	361	29,8	62	86,1	17,2	10,09	0,000
" 18 Error	392	32,3	60	83,3	15,3	9,14	0,000
TERCERO (Curso)	202	16,7	40	55,6	19,8	7,38	0,000
Item 14 Error	398	32,8	53	73,6	13,3	7,26	0,000
" 11 Error	374	30,9	43	59,7	11,5	5,22	0,000
PRIMARIA (Madre)	932	76,9	68	94,1	7,3	4,57	0,000
CASTELLANO (Escolar)	1.146	94,6	72	100,0	6,3	4,02	0,000
PRIMARIA (Padre)	735	60,6	58	80,6	7,9	3,91	0,000
Item 4 Error	129	10,6	19	26,4	14,7	3,86	0,000
MODELO A	1.152	95,0	72	100,0	6,1	3,84	0,000
Item 5 Error	180	14,9	23	31,9	12,8	3,79	0,000
" 10 Error	360	29,7	36	50,0	10,0	3,70	0,000
" 7 Error	233	19,2	26	36,1	11,2	3,52	0,000
" 9 Error	440	38,0	41	56,9	8,9	3,46	0,000
" 1 Acierto	1.171	96,6	72	100,0	6,1	3,18	0,001
" 6 Acierto	795	65,6	58	80,6	7,3	3,04	0,001
" 8 Error	99	8,2	13	18,1	13,1	2,89	0,002
CASTELLANO (Madre)	1.128	93,1	71	98,6	6,3	2,60	0,005
BAR., ORT., BES. (Run.)	201	16,6	20	27,8	10,0	2,38	0,009
PUBLICO (Centro)	648	53,5	47	65,3	7,3	2,21	0,014
HOMBRE (Sexo)	685	56,5	49	68,1	7,2	2,18	0,015
BAO., EXTREM. (Madre)	145	12,0	14	19,4	9,7	2,06	0,019


4
3
2
1
5
Asociación a la Norma Estándar
Inasociación a la Norma Estándar
F2 (17,992)
F1 (27,371)


Adecuación a la Norma Estándar
Inadecuación a la Norma Estándar
1
2
3
4
5

este factor, mientras que las demás contribuyen con el 26,9% y 24,5% restantes.[62]

De las cuestiones responsables de este factor, en la primera prueba, tres[63] se sitúan encima del origen y cinco[64] debajo. La parte superior del plano se distingue por contener variables con un índice medio, alto y muy alto de inadecuación, que se caracteriza por ser formas perifrásticas de participio (terminativo-ingresiva), de gerundio (cursiva) y de infinitivo (efectiva). Mientras la parte inferior se singulariza por el empleo de formas perifrásticas de infinitivo (obligativas, terminativa), de gerundio (cursiva) y de participio (pasiva).

Este hecho diferenciador entre las respuestas de los escolares se caracteriza por la oposición entre formas perifrásticas que presentan una gran dificultad al escolar y aquellas que mejor domina; oposición que define el segundo factor.

En la segunda prueba, dos[65] se sitúan encima del origen y cuatro[66] debajo. La parte superior del plano se

---

(tener+part.); 13/2 (ir a+inf.); 11/2 (tener+part.); 15/2 (tener que+inf.) con contribuciones absolutas mayores que el 5,0%. Sin embargo, se hallan mal o muy mal representadas en el plano al tener contribuciones relativas con valores bajos.

(62) Existen algunas cuestiones: a) prueba primera: 7/1 (andar+part.); 8/1 (ir a+inf); 10/1 (estar+ part.); 13/1 (haber de+inf.); 14/1 (tener+part.); b) prueba segunda: 2/2 (tener+ part.); 3/2 (comenzar a+ inf.); 4/2 (estar+ger.); 6/2 (romper a+inf.); 7/2 (terminar por+ inf.) que no contribuyen a la formación de ninguno de los dos factores analizados y están mal representadas en el plano, siendo otro factor el que las explique.

(63) Las cuestiones: 20/1 (dejar+part.); 16/1 (andar+ger.); 19/1 (venir a+ inf.).

(64) Las cuestiones: 1/1 (tener que+inf.); 3/1 (deber+inf.); 4/1 (estar+ger.); 6/1 (acabar de+inf.); 5/1 (ser+ part.).

(65) Las cuestiones: 9/2 (tener+part.); 11/2 (tener+part.).

(66) Las cuestiones: 12/2 (haber de+inf.); 10/2 (deber de+inf.); 13/2 (ir a+inf.); 15/2

distingue por el uso de perífrasis de participio (estativas). Mientras la parte inferior se singulariza por el uso de perífrasis de infinitivo (obligativas, hipotética e incotiva).

Este hecho diferenciador entre las respuestas de los escolares se caracteriza por la oposición entre perífrasis de participio y perífrasis de infinitivo; oposición que define el segundo factor.

Así pues, este segundo factor añade una pequeña información a lo manifestado hasta aquí, a la vez, que corrobora lo señalado anteriormente.

En suma, creemos que los libros de texto de los escolares y las gramáticas, cuya falta de interés por el estudio de las perífrasis verbales es notoria, deben conceder mayor atención a las formas perifrásticas de la conjugación verbal, especialmente a las de participio y algunas de infinitivo.

(tener que+inf.).

4.- CORRELACIÓN TEMPORAL

CORRELACION TEMPORAL

ITEMES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
PRESENTE IND. 1ª / PRETERITO PERFECTO SIMPLE 2ª	Dice cayó										Lleva regalaron									
PRESENTE IND. 1ª / FUTURO IND. 2ª	Dice vendrá				Dice jugará															
PRESENTE IND. 1ª / PRESENTE SUBJ. 2ª																Voy tenga Corres veas			Ves llegues	
PRESENTE IND. 1ª / PRETERITO PERFECTO SUBJ.							Fastidia hayan dado													
PRESENTE IND. 1ª / PRETERITO IMPERFECTO SUBJ.											Creo dijera									
PRESENTE IND. 1ª / PRETERITO PLUSCUAMPERFECTO SUBJ.						Perdona Hubiera ayudado														
PRETERITO IMPERFECTO IMD. 1ª / PRETERITO IMPERFECTO IND.			Veíamos salía																	
PRETERITO IMPERFECTO IMD. 1ª / PRETERITO PLUSCUAMPERFECTO IMD.													Tomaba habían ofrecido							
PRETERITO IMPERFECTO IMD. 1ª / PRETERITO IMPERFECTO SUBJ. 2ª		Quería cogiera															Deseaba llamara			
PRETERITO PERFECTO SIMPLE/PRETERITO IMPERFECTO IMD. 2ª												Dijo sabías								
PRETERITO PLUSCUAMPERFECTO IMD. 1ª / PRETERITO PERFECTO SIMPLE								Comenzó habían llegado												
FUTURO IMD. 1ª / PRESENTE SUBJ. 2ª		Tendrá venga		Deseará vengas						Desearán vaya				Podrán falte	Iremos llueva Iré quieras					
FUTURO IMD./ PRETERITO PERFECTO IMD. 2ª			Pensará has traído																Estarán han jugado	
FUTURO IMD. / PRESENTE IMD. 2ª													Llevará callas					Habrás quieres	Levantará viene	
CONDICIONAL 1ª / PRESENTE SUBJ.																			Deberías salgas	

FECTO IND./PRETERITO PLUSCUAMPERFECTO IND.	habían ofrecido
PRETERITO IMPERFECTO IND. / PRETERITO IMPERFECTO 2ª SUBJ.	Quería cogiera Deseaba llamara
PRETERITO PERFECTO SIMPLE/PRETERITO IMPERFECTO IND.	Dijo sabías
PRETERITO PLUSCUAMPERFECTO IND./ PRETERITO PERFECTO SIMPLE	Comenzó habían llegado
1ª FUTURO IND. / PRESENTE SUBJ. 2ª	Tendrá venga Deseará vengas Desearán vaya Podrán falte Iremos llueva Iré quieras
FUTURO IND./ PRETERITO PERFECTO IND. 2ª	Pensará has traído Estarán han jugado
FUTURO IND. / PRESENTE IND. 2ª	Llevará callas Habrás quieres Levantará viene
CONDICIONAL 1ª / PRESENTE SUBJ.	Deberías salgas
CONDICIONAL 1ª / PRETERITO IMPERFECTO SUBJ. 2ª	Esperaría terminaran Esperarían llegásemos Iríamos saliera Iría saliera Amaría jugara
CONDICIONAL / GERUNDIO 2ª	Alegrarían habiendo
CONDICIONAL PERFECTO/PRETERITO IMPERFECTO SUBJ. 1ª	Habría contado supiese
CONDICIONAL PERFECTO/PRETERITO PLUSCUAMPERFECTO SUBJ. 2ª	Habría gustado hubieseis acompañado
PRESENTE SUBJ. 1ª / PRESENTE SUBJ.	Diga arranquen
PRESENTE SUBJ. / PRETERITO PERFECTO SUBJ. 2ª	Esperemos Haya terminado
PRETERITO IMPERFECTO SUBJ./PRETERITO IMPERFECTO SUBJ. 2ª	Fuera gustara
IMPERATIVO / PRESENTE SUBJ. 1ª	Espera salgan

D. 1

PON EL ASPA [X] AL CUADRITO DE LAS PALABRAS MAS ADECUADAS EN CADA FRASE

DURACION
C.S.: 5'
C.M.: 6'

1.- El albañil....que se cayó de la escalera
- haya dicho [1]
- diga [2]
- dice [3]
- diciendo [4]

2.- Tendrá un premio quien.....pronto,
- venía [1]
- vendría [2]
- venga [3]
- vendrá [4]

3.- Veíamos como.....el agua.
- saliendo [1]
- sale [2]
- saldrá [3]
- salía [4]

4.- María.....que vengas mañana a
- deseará [1]
- desee [2]
- deseaba [3]
- deseó [4]

5.- Pedro dice que Susana no .....
- haya jugado [1]
- jugad [2]
- jugando [3]
- jugará [4]

6.- Juan no le perdona a María que no le....
- ayudará [1]
- ayuda [2]
- hubiera ayudado [3]
- ayudando [4]

7.- Me fastidia que no.....fútbol en la tele
- habrían dado [1]
- daban [2]
- darán [3]
- hayan dado [4]

8.- Esperó a que tus compañeros ....de clase
- salçan [1]
- salen [2]
- saldrán [3]
- salieron [4]

9.- Cuando comenzó la fiesta no.....
- llegan [1]
- habían llegado [2]
- hubieron llegado [3]
- llegando [4]

10.- .....que no se arranquen las flores
- Diciendo [1]
- Decir [2]
- Diga [3]
- Diría [4]

11.- Yo no creo que Susana.....la verdad.
- diría [1]
- habría dicho [2]
- dijera [3]
- decir [4]

12.- Nosotros iríamos a la playa si...el sol
- saldrá [1]
- saliera [2]
- había salido [3]
- salía [4]

13.- Lo.....porque se lo habían ofrecido
- tomaba [1]
- tomado [2]
- tomara [3]
- tome [4]

14.- Si saliera pronto.....al cine.
- haya ido [1]
- iría [2]
- iba [3]
- fuera [4]

15.- Iremos al campo aunque.....
- lloverá [1]
- llueve [2]
- llueva [3]
- llovió [4]

16.- Voy de vacaciones siempre que ..... buenas notas.
- teniendo [1]
- tendré [2]
- tenía [3]
- tenga [4]

17.- No.....que me llamara a las cinco
- deseo [1]
- desearé [2]
- deseaba [3]
- desee [4]

18.- Le habría contado la película si la....
- supiese [1]
- sabía [2]
- sabré [3]
- sabría [4]

19.- Como llegues tarde no.....la tele.
- veas [1]
- veías [2]
- ves [3]
- verías [4]

20.- Deberías aprobar antes que .....de vacaciones.
- salías [1]
- salgas [2]
- saldrás [3]
- saldrías [4]

- Si has terminado repasa tus contestaciones

NO PASES A LA OTRA PAGINA HASTA QUE SE TE INDIQUE

D. 2

PON EL ASPA [X] DEBAJO DE BIEN SI LA FRASE ESTA BIEN DICHA

PON EL ASPA [X] DEBAJO DE MAL SI LA FRASE ESTA MAL DICHA

DURACION
C.S.: 4'
C.M.: 4'

	BIEN	MAL
1.- Mi amigo me dice que vendría mañana.	1	2
2.- No quería que me cogiera mi pelota.	1	2
3.- Pedro pensará que no les has traído la moto.	1	2
4.- Fuera mejor alumno si me gusta estudiar.	1	2
5.- Esperemos que no hubiera terminado el partido.	1	2
6.- Esperaría a que terminarían los juegos.	1	2
7.- A Susana le habría gustado que le hubiéseis acompañado	1	2
8.- Todos esperarían que llegaseмos en el tren.	1	2
9.- El que jugó mejor ganaría el premio.	1	2
10.- Mis padres desearán que vaya a jugar.	1	2
11.- El niño lleva lo que le regalarían.	1	2
12.- Te lo dijo por si no lo sabías.	1	2
13.- Te llevaré de paseo si te callabas.	1	2
14.- Cuando les falte el lápiz no podrán escribir.	1	2
15.- Mañana iré a tu casa, aunque no quieras.	1	2
16.- Cuando veas un coche corrías a la acera.	1	2
17.- Habiendo fiesta se alegrarían todos.	1	2
18.- Habrás de enfadarte menos si querías tener amigos.	1	2
19.- No me levantaré si no viniera mi amigo.	1	2
20.- Si han jugado mucho estarán cansados.	1	2

- Si has terminado, repasa tus contestaciones

NO PASES A LA OTRA PAGINA HASTA QUE SE TE INDIQUE

Continuamos el estudio de la conjugación verbal que iniciábamos en el apartado primero de este capítulo, pues la aparición de algunas formas verbales en oraciones independientes es muy reducida. Aquí se presentan las diversas formas verbales en combinación con otras formas, lo que permite la observación del comportamiento verbal en otras realizaciones de mayor complejidad que las observadas anteriormente.

Los enunciados contienen dos formas verbales relacionadas por subordinación y se interroga sobre una u otra. Existe la doble posibilidad de o bien orientar ambas acciones directamente respecto del origen -independientemente una de otra-, o bien tomar una como punto de referencia para la orientación temporal de la otra; de darse este último caso en la oración subordinada, "tenemos que contemplar la acción expresada por el verbo de la subordinada desde el momento indicado por el verbo de la principal, que es precisamente en lo que consiste la llamada "regla de la consecutio temporum"."(1)

Es en la subordinación donde se puede producir la correlación temporal o "consecutio temporum" (2) que es un caso especial de algo más general a lo que G. Rojo (1976:72) llama "correspondencia de temporalidad". Sin embargo, en este estudio se utiliza el término correlación temporal en ambos sentidos.(3)

---

(1)ROJO, G., 1976, "La correlación temporal", en Verba, 3, pág. 72.

(2)G. Rojo (1976:72-73) señala que "la correlación temporal o consecutio temporum es entonces el fenómeno de correspondencia de temporalidad que se da en las estructuras hipotácticas en las que el acontecimiento expresado por la cláusula subordinada está completado desde el punto que se da la acción de la principal".
Por su parte, A. Veiga(1987:209 y 1990:248) entiende por correlación temporal o "consecutio temporum" "el hecho de que un signo verbal funciona en un contexto dado adoptando como punto de referencia para su orientación temporal la realización expresada por otro verbo".

(3)Utilizamos el término correlación tanto en su sentido etimológico, con lo que "correlación temporal" es sinónimo de la expresión latina "consecutio temporum", como con el

Las distintas cuestiones lingüísticas de este apartado aparecen agrupadas para su análisis e interpretación, según los accidentes gramaticales de tiempo y modo que caracterizan las formas verbales del enunciado, y ordenadas según la forma verbal que dirige la correlación, tal y como se muestran en el cuadro general. Por razones de claridad expositiva omitimos de esta clasificación el tipo de construcción en el que aparecen las diversas formas verbales, así como la naturaleza semántica del verbo principal de la que depende, a veces, la compatibilidad de las formas verbales que se combinan en el enunciado.

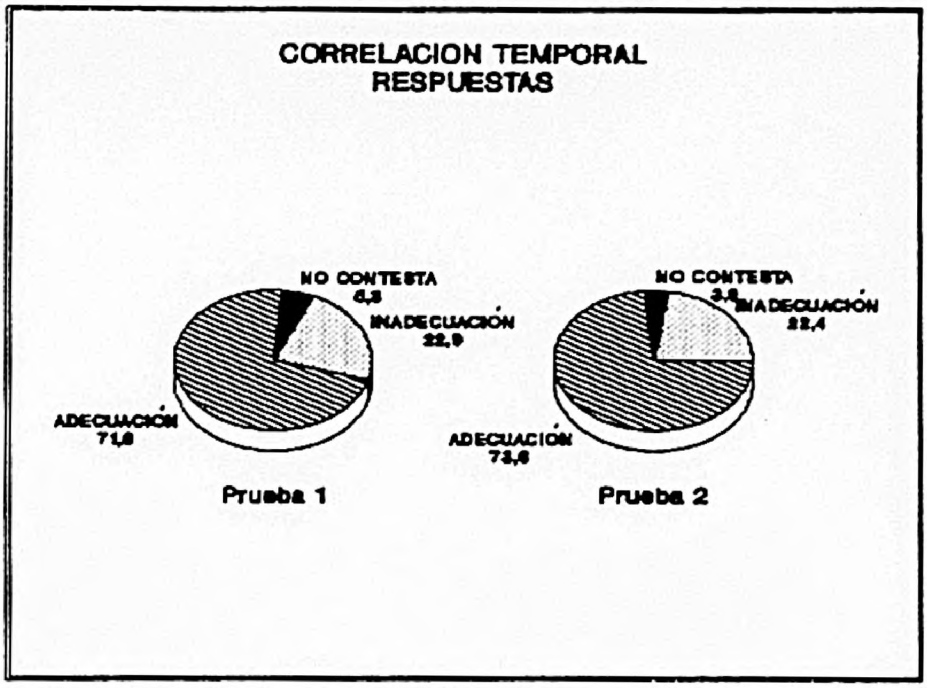
Excluimos de este apartado, por las razones ya mencionadas anteriormente [véase, III,1], las formas de pretérito anterior y de futuro de subjuntivo, así como de infinitivo y participio. Todos los demás tiempo verbales por el mero hecho de que se pueden combinar con otros tiempos son objeto de estudio.

4.1.- Distribución de las respuestas

Las dos pruebas de correlación temporal no presentan entre sí diferencias significativas en los índices de respuesta. Los escolares muestran la misma habilidad tanto para realizar como para comprender las combinaciones entre las distintas formas verbales que se les proponen.

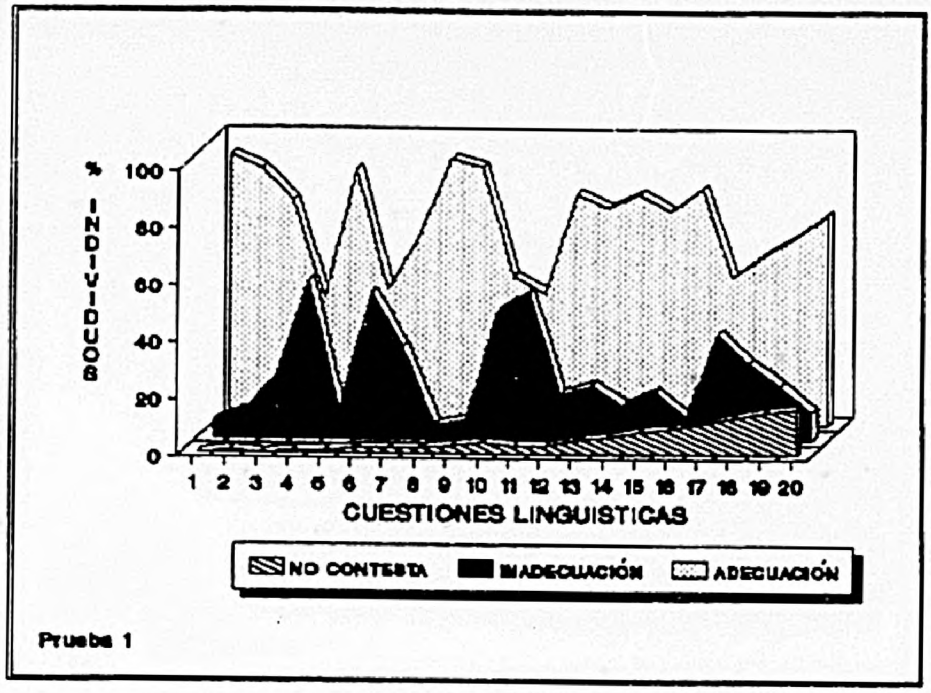
---

significado de "correspondencia" con que se utiliza en la ciencia estadística, en este caso "correlación temporal" coincide con lo que G. Rojo denomina "correspondencia de temporalidad."

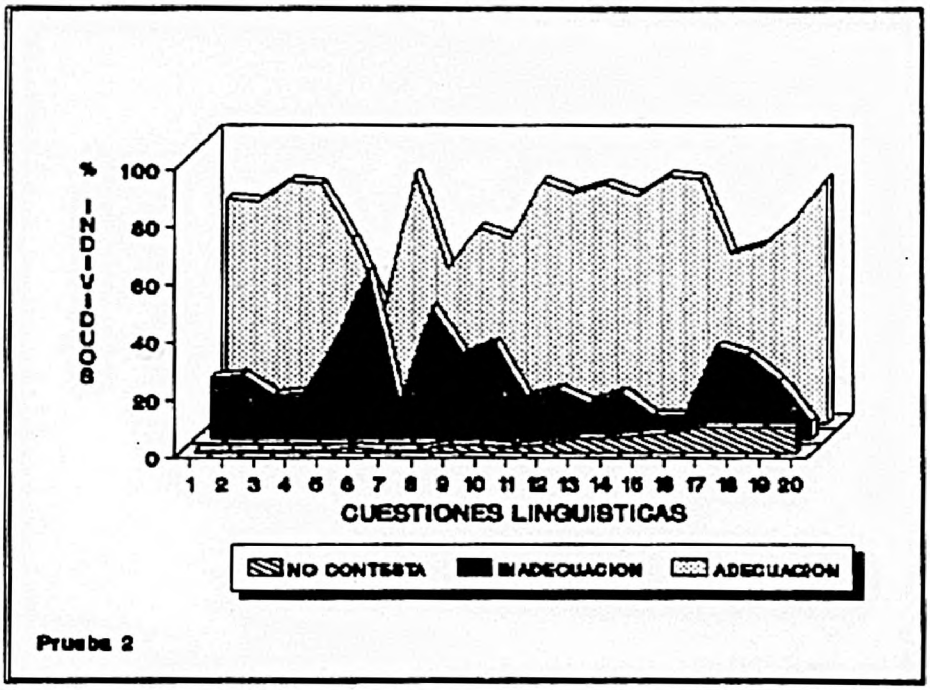


Los altos índices de inadecuación (22,9% y 22,4%) de cada una de las pruebas agregados a los índices de no contestación (alrededor del 4,0%) manifiestan que los escolares de E.G.B. no han desarrollado las habilidades y destrezas que les posibiliten, en la mayoría de los casos, un uso adecuado de las formas verbales que se combinan. No han comprendido las relaciones temporales que cada una de ellas expresa en el enunciado.

La observación de los índices de respuesta a cada una de las cuestiones lingüísticas permite descubrir la existencia de desemejanzas entre ellas. Esto indica que los escolares no poseen el mismo grado de dominio de las formas verbales y que el desarrollo de su competencia lingüística no es extraña a la morfología verbal ni a las estructuras sintácticas que las contienen, ni al significado de los verbos, como tampoco lo es a otros elementos léxicos del enunciado.



Prueba 1



Prueba 2

Asimismo, se advierte un paulatino ascenso en el número de cuestiones lingüísticas que quedan sin respuesta, según va transcurriendo la prueba, debido a causas extralingüísticas difíciles de precisar.

4.2.- Análisis e interpretación de las respuestas

Las cuestiones linguísticas se han agrupado en varios apartados de característica homogéneas, según el tiempo y el modo de las formas verbales que se combinan en el enunciado.

4.2.1.- Presente indicativo/otras formas verbales

En este apartado examinamos la combinación presente de indicativo en la oración principal con otras formas verbales de presente, pasado y futuro, de indicativo y subjuntivo, en la subordinada

a) Presente indicativo/pretérito perfecto simple: dice que se cayó; lleva lo que regalaron

Se estudia en estas dos cuestiones la combinación presente/pretérito perfecto simple en enunciados que contienen una completiva y una de relativo.

La primera cuestión es un enunciado narrativo en estilo indirecto en el que tienen que seleccionar la forma verbal que introduce la completiva. La casi totalidad (94,0%) de los escolares seleccionan la forma "dice" para manifestar, simultáneamente con la emisión del enunciado, un hecho anterior al acto elocutivo.

Rechazan las otras formas verbales -subjuntivo y gerundio-, porque el verbo "decir" se aplica a hechos que se produjeron en la realidad, independientemente de su verdad o falsedad objetiva, lo que exige una forma de indicativo.

En la otra cuestión, la mayoria (83,6) de los escolares rechazan la frase "el niño lleva lo que le regalarian", por restricción lógica, ya que no se puede transportar algo que no se posee todavia. El hecho de que el condicional sea un futuro hipotético es lo que no posibilita la combinación verbal.

En suma, el escolar resuelve sin dificultad la combinación presente/pasado independientemente del entorno discursivo en que se encuentren.

b) Presente indicativo/futuro indicativo: dice que no jugará; dice que vendrá

En estas dos cuestiones analizamos la combinación presente/futuro en enunciados narrativos en estilo indirecto[4] en los que aparece un verbo proposicional[5] que introduce una completiva.

En la primera cuestión, la mayor parte (88,9%) de los escolares seleccionan la forma "jugará" que expresa posterioridad con respecto al verbo regente. Si bien, un número (8,4%) significativo de estos marca la forma "haya jugado" que es incompatible con el verbo regente;[6] sólo el hecho de que esta

---

(4)S. Gili Gaya (1961: § 219), cuando se refiere a las oraciones complementarias directas, señala que "su construcción varia según que el periodo se halle en estilo directo o en estilo indirecto [...] En el indirecto, se unen por medio de la conjunción que, y se producen alteraciones en los tiempos y en los modos de la subordinada".

(5)V. Demonte (1977:125) denomina a los verbos: decir, creeer, pensar, esperar, indicar, saber etc. verbos proposicionales, "cuya peculiaridad consiste en que tampoco mencionan directamente un hecho del mundo sino que introducen una entidad abstracta (de realidad fundamentalmente lingüística), un enunciado que puede ser verdadero o falso: una oración".

(6)El verbo "decir" en presente de indicativo en una oración aseverativa afirmativa, cuando actúa como verbo regente, exige en la completiva una forma de indicativo o de subjuntivo.

forma sea paralela a la forma "ha jugado" puede explicar su selección.

En la otra cuestión, algo más de las tres cuartas partes (77,6%) de los escolares rechazan el enunciado "mi amigo me dice que vendría mañana", porque están seguros de la venida, lo que exige el verbo en futuro. Sin embargo, los que la aceptan consideran la acción de venir como probable.

Ambas formas verbales coinciden con el adverbio "mañana" en la expresión de posterioridad, pero mientras "vendrás" expresa posterioridad con respecto al presente del verbo regente, "vendrías" indica un acontecimiento posterior a algo situado antes del origen y necesita de esa referencia con respecto a la cual indica posterioridad. Esta referencia no existe en el enunciado, por lo que la acción no puede ser situada. Sólo en un contexto apropiado de pasado o de subordinación condicional se realiza como forma del enunciado.(7)

Tal vez haya influido en las respuestas, el hecho de que la prótasis es omisible cuando indica una condición de carácter muy general.

En suma, los escolares dominan la combinación temporal presente/futuro en enunciados que contienen subordinadas sustantivas, esto es, son capaces de orientar la posterioridad que indica el verbo subordinado tomando como punto de referencia la

---

Con el verbo subordinado en subjuntivo sólo admite el presente de subjuntivo (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1931, Gramática de la lengua española, § 384B).

(7)Mi amigo me decía/dijo que vendría mañana. Mi amigo me dice que vendría mañana (si pudiera).

simultaneidad con respecto al momento del habla que expresa el verbo regente.

c) Presente indicativo/presente subjuntivo: como lleques no ves; cuando veas un coche corres; voy siempre que tenga.

Se examina en estas tres cuestiones la combinación presente indicativo/presente de subjuntivo en enunciados que contienen una subordinada condicional introducida por la locución conjuntiva "siempre que" y por las conjunciones "como" y "cuando".(8)

En la primera cuestión "voy de vacaciones siempre que tenga buenas notas", la mayoría (82,9%) de los escolares marcan la forma de presente de subjuntivo "tenga", porque entienden que la condición es posterior al momento del habla y es probable que se realice. La progresiva desaparición del futuro de subjuntivo en español ha hecho que la expresión prospectiva se reserve al presente de subjuntivo, de manera que esta forma verbal aparece como expresión en subjuntivo de las relaciones temporales básicas de presente y futuro.

El carácter hipotético es tan visible, dado que toda expresión de futuridad tiene en el fondo y por naturaleza un carácter de probabilidad, que el resto de las formas verbales apenas si son elegidas. Si bien tampoco son posibles en el enunciado, porque la única forma que éste admite es el presente bien

---

(8)Del valor temporal de la locución conjuntiva "siempre que" y de los adverbios relativos "cuando" y "como" se deriva el uso de estos elementos lingüísticos para introducir una hipótesis.

de indicativo (oración temporal), bien de subjuntivo (oración condicional).

En la siguiente cuestión " como llegues tarde no ves la tele", deben seleccionar la forma verbal de la apódosis que, enunciada tras una subordinada condicional con el verbo en presente de subjuntivo e introducida por la conjunción "como", indica su consecuencia. Casi dos tercios (65,8%) de los escolares escogen la forma del presente de indicativo "ves", que expresa una acción posterior con respecto al momento del habla (presente venidero), ya que consideran que la apódosis es lógicamente posterior a la prótasis y esta la sienten como muy próxima a la realidad (presente de subjuntivo). No existe ninguna duda de que la consecuencia se cumplirá, si la condición se realiza.

En cambio, algunos (9,8%) prefieren la forma de subjuntivo "veas" y otros (7,3%) la del condicional "verías" que, por su carácter irreal e hipotético, son rechazadas por la apódosis. Sólo las formas de presente o de futuro de indicativo pueden formar parte de este enunciado.

Finalmente, en la otra cuestión, la mayoría (84,9%) de los escolares rechazan el enunciado "cuando veas un coche corrías a la acera", bien porque consideran que "cuando" introduce:

- una subordinada temporal, en cuyo caso debe aparecer una forma de pasado ("veías") en la subordinada, ya que este tipo de estructura oracional no admite que las dos acciones verbales se orienten independientemente la una de la otra.
- una subordinada condicional con verbo en presente de subjuntivo, lo que exige en la apódosis una forma de presente ("corres") o de futuro ("correrás").

En resumen, las respuestas permiten comprobar que el escolar casi no encuentra dificultades para combinar presentes

de indicativo y subjuntivo en contornos sintácticos condicionales introducidos por otras expresiones hipotéticas distintas de la conjunción "si".

d) Presente indicativo/pretérito perfecto subjuntivo: me fastidia que no hayan dado

Estudiamos la combinación presente de indicativo/pretérito perfecto de subjuntivo en un enunciado del que forma parte una subordinada sustantiva de sujeto que manifiesta el motivo de la molestia.(9)

Algo menos de las dos terceras partes (65,5%) de los escolares marcan la forma del pretérito perfecto de subjuntivo "hayan dado", que expresa una acción anterior con respecto al verbo de la oración principal al que toma como punto de referencia. Seleccionan esta forma porque "es tal la fuerza subjetivadora de los sentimientos, que imprimen su matiz modal al verbo subordinado, afirme o no afirme la realidad del hecho".(10) El contenido de la subordinada sustantiva sólo es aducido para señalar el efecto de disgusto, el sentimiento de frustración que produce el hecho televisivo en el ánimo del hablante, no para informar que no han televisado fútbol pues es un hecho conocido por todos. Sólo si además de la valoración se hubiese querido informar de la suspensión del partido, entonces la forma de

---

(9)El verbo regente es un verbo de emoción precedido de un pronombre personal que resalta el carácter subjetivo del sentimiento de disgusto.

(10)REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, págs. 457-458.

indicativo "han dado" sería la apropiada, pero, esta no se le presenta al escolar.[11]

El resto de los escolares dirigen sus respuestas hacia formas de indicativo que el enunciado no admite.[12] Unos (14,4%) señalan la forma de futuro "darán", ya que entre este tiempo verbal y el subjuntivo existe una interrelación que proviene de antiguo potenciada unas veces por unos caracteres formales y otras por unas características conceptuales. Como señala R. Ripoll (1990:1046):

> "El intercambio entre un subjuntivo y un futuro -por sus características comunes de abstracción e irrealidad- es tan sutil que el hablante fácilmente puede reemplazarlo.
> El concepto que se expresa es el mismo. Si ha variado la forma verbal es simplemente porque así lo exige el sistema de la lengua empleada."

Su empleo muestra un desconocimiento de la "consecutio temporum" en favor de la lógica.

Otros (11,6%) señalan el condicional perfecto "habrían dado", que expresa una acción probable y posterior a una referencia que es anterior al origen, como esa referencia con respecto a la cual indicar posterioridad no existe en el enunciado la forma verbal es inadmisible.

---

(11)BORREGO, J., ASENCIO, J.G. y PRIETO, E., 1986, El subjuntivo. Valores y usos, Madrid, SGEL, págs. 34-35.

(12)J.M. LOPE BLANCH (1958:384), cuando se refiere a a algunos usos de indicativo por subjuntivo en oraciones subordinadas, señala que "el caso de más fácil explicación de todos estos -sin tener en cuenta las razones de tipo histórico que podrían aducirse- es el indicativo regido por verbos de emoción. Se produce solo cuando se trata de acciones pretéritas o presentes, es decir, de hechos ciertos cuya realidad se afirma. Es lógico, pues, que el carácter real de la acción se sobreponga al contenido emotivo de la cláusula." Uso que no es raro, aunque poco frecuente, encontrar tanto en América como en España.

Algunos otros (6,4%) escogen el pretérito imperfecto "daban" que indica una acción anterior a una referencia anterior al origen que en el enunciado no existe, lo que imposibilita que la acción pueda ser situada.

e) Presente indicativo/pretérito imperfecto subjuntivo: no creo que dijera

Se trata de inquirir la combinación presente de indicativo/pretérito imperfecto de subjuntivo en un enunciado que incluye una completiva.(13)

Menos de la mitad (46,3%) de los escolares eligen la forma del pretérito imperfecto de subjuntivo "dijera", que expresa una acción anterior con respecto al verbo regente que indica una acción simultánea al acto elocutivo.

Otros escogen la forma del condicional simple "diría" (35,5%) o la del perfecto "habría dicho" (15,2%) que se diferencian en el aspecto imperfectivo de aquel y perfectivo de este. La inadecuación de estas formas se debe a que las dos indican un acontecimiento posterior respecto a una referencia situada antes del origen que no existe en el enunciado. Sólo la propagación, en la misma zona, a otras oraciones subordinadas, del uso que en el País Vasco y en algunas comarcas limítrofes de las provincias de Burgos y Santander hace el habla vulgar del condicional en la prótasis de las condicionales puede explicar este comportamiento linguístico.(14)

---

(13)El verbo regente es un verbo de percepción mental que expresa la no aceptación de la veracidad de la opinión de otro interlocutor.

(14)REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, pág.

f) Presente indicativo/pretérito pluscuamperfecto subjuntivo: no le perdona que no le hubiera ayudado

Estudiamos la combinación presente de indicativo/pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo en un enunciado que contiene una completiva que expresa la falta cometida.

Algo menos de la mitad (47,3%) de los escolares seleccionan la forma del pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo "hubiera ayudado", que señala una acción anterior con respecto a una referencia implícita en el significado del verbo regente que es, a su vez, anterior al momento de la enunciación. El hecho de que el significado de resentimiento del verbo regente (el efecto) determine la situación temporal de la oración subordinada (la causa), tal vez haya podido influir en las respuestas.

Los otros escogen la forma de futuro "ayudará"(15) (28,2%) que expresa un acontecimiento posterior al momento del habla; o bien, marcan la forma de presente de indicativo "ayuda" (20,7%) que indica una acción simultánea con el momento de la enunciación. Sólo si entendemos, lo que no parece plausible, ambas acciones orientadas directamente respecto al origen -independientemente una de otra- se podrían considerar estas formas verbales como partes del enunciado. Por el contrario, si consideramos los dos procesos relacionados la cronología relativa no puede ser establecida y, como consecuencia, la combinación resulta imposible.

---

473. GILI GAYA, S., 1961, Curso superior de sintaxis española, § 129.

(15)[véase, III,4.2.1.d].

El escolar encuentra grandes dificultades cuando la combinación temporal depende de la naturaleza semántica del verbo regente.

4.2.2.- Pretérito imperfecto indicativo/otras formas verbales

Se observa la combinación pretérito imperfecto de indicativo en la oración principal con otras formas verbales de pasado de indicativo y subjuntivo.

a) Pretérito imperfecto indicativo/pretérito imperfecto indicativo: veíamos como salía

Se analiza la combinación pretérito imperfecto/pretérito imperfecto de indicativo en un enunciado que expresa el modo de percibir visualmente una acción.

Algo más de las tres cuartas partes (78,1%) de los escolares seleccionan la forma del pretérito imperfecto de indicativo "salía", que expresa una acción simultánea con respecto al verbo regente que es, a su vez, anterior al momento del habla. La simultaneidad no establece que los dos procesos tengan que haber comenzado y terminado al mismo tiempo. Uno de ellos puede haber comenzado antes y hacerse simultáneo al otro en su desarrollo. Es difícil indicar los límites temporales entre los cuales ambos procesos transcurren, de ahí que algunos (18,4%) marquen la forma de presente "sale" que expresa no solamente lo que es estrictamente simultáneo con el momento del habla, sino un lapso de tiempo que comprende una parte anterior y otra posterior a él, lo que posibilita esta elección.

b) Pretérito imperfecto indicativo/pretérito pluscuamperfecto de indicativo: lo tomaba porque se lo habían ofrecido

Se examina la combinación pretérito imperfecto/pretérito pluscuamperfecto de indicativo en un enunciado del que forma parte una subordinada causal.

Alrededor de las tres cuartas partes (76,2%) de los escolares seleccionan la forma de pretérito imperfecto "tomaba", porque la acción expresada por el verbo de la subordinada se contempla desde el momento indicado por el verbo de la principal. El pretérito pluscuamperfecto, tiempo relativo, exige, bien de manera explícita, bien de manera implícita de un pretérito de indicativo con el que relacionarse.(16)

El resto de los escolares prefieren formas de subjuntivo. Unos (11,1%) marcan la forma del presente "tome" tal vez, porque la consideran una forma de mandato, en cuyo caso debería llevar el pronombre personal enclítico. Otros (6,0%) eligen la forma de pretérito imperfecto "tomara". Quizá escogan estas formas por confusión con sus homógrafos oxítonos ("tomé" y "tomará"). Sin embargo, este enunciado que expresa las razones que existieron para la realización de la toma exige que el verbo regente se encuentre en indicativo, ya que el hecho de tomar es real, cierto no algo dudoso, desconocido o hipotético.

---

(16)El verbo regente puede aparecer en otros tiempos de indicativo si se sobrentiende que el pretérito pluscuamperfecto está orientado a una referencia implícita que equivaldría a un adverbio temporal como "entonces".

c) Pretérito imperfecto indicativo/pretérito imperfecto subjuntivo: no deseaba que me llamara; no quería que cogiera

En estas dos cuestiones se observa la combinación pretérito imperfecto indicativo/pretérito imperfecto de subjuntivo en enunciados que constan de negación + verbo de voluntad + completiva.

En la primera cuestión tienen que seleccionar el verbo de necesidad subjetiva del que depende la completiva con verbo en pretérito imperfecto de subjuntivo que funciona en relación de posterioridad con una referencia anterior al momento del habla. Por tratarse de la posterioridad a un pasado, el pretérito imperfecto de subjuntivo se encuentra contextualmente en oraciones subordinadas cuya oración principal se construye en tiempos verbales que señalan la anterioridad con respecto al momento del habla. Por tanto, el tiempo verbal de la oración principal de la que depende "llamara" es siempre un pretérito y así lo reconocen la mitad (51,8%) de los escolares que marcan la forma de pretérito imperfecto de indicativo "deseaba".

Otros (22,0%) eligen la forma de presente de indicativo "deseo", que es incompatible con el verbo regido por necesitar este como punto de referencia una forma verbal que indique anterioridad. Algunos otros (12,0%) seleccionan la forma de presente de subjuntivo "desee" con valor de mandato, lo que el enunciado tampoco admite porque una orden supone un posible cumplimiento posterior a la emisión de la misma. Tal vez elijan estas formas por confusión con sus homógrafos oxítonos ("deseó" y "deseé").

En la otra cuestión, alrededor de las tres cuartas partes (77,4%) de los escolares aceptan el enunciado "no quería que cogiera mi pelota", porque entienden que se establece una cronología relativa entre los dos procesos expresados por los verbos,

esto es, comprenden la relacion temporal expresada. Asimismo, consideran que el verbo volitivo "queria" que "denota una acción considerada como necesaria se construye en general con subjuntivo subordinado".(17)

Quizá haya influido en los resultados el sincretismo de persona de los dos imperfectos "yo/él queria/cogiera". El escolar rechaza este enunciado por considerarlo agramatical, ya que entiende que es una misma persona la que no desea que ella misma coja la pelota, "yo/él no queria que yo/él cogiera mi pelota". En enunciados como éste en el que la identidad del sujeto de ambos verbos coincide, el verbo de la completiva va en infinitivo obligatoriamente, "yo queria coger mi pelota". Sólo si consideramos como no coincidentes (1/3 vs. 3/1 persona sing.) los sujetos personales de ambos verbos se puede aceptar el enunciado como adecuado.

4.2.3.- Pretérito perfecto simple indicativo/pretérito imperfecto indicativo: te lo dijo por si no lo sabias

Se estudia aquí la combinación pretérito perfecto simple/pretérito imperfecto indicativo en un enunciado narrativo en estilo indirecto con verbo proposicional que introduce una condicional.

Algo más de las tres cuartas partes (79,5%) de los escolares aceptan el enunciado "te lo dijo por si no lo sabias". Ello, a pesar del carácter hipotético y de finalidad de la

---

(17) REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, pág. 458.

subordinada. Entienden que existe una correspondencia lógica entre la finalidad de proporcionar un conocimiento, que es posible que el interlocutor desconozca, y el acto elocutivo, anterior al momento del habla, que lo introduce.

4.2.4.- Pretérito pluscuamperfecto indicativo/pretérito perfecto simple: cuando comenzó no habían llegado.

Analizamos la combinación pretérito pluscuamperfecto de indicativo/pretérito perfecto simple en un enunciado del que forma parte una subordinada temporal referida al pasado.

La casi totalidad (90,3%) de los escolares seleccionan el pretérito pluscuamperfecto de indicativo "habían llegado", que expresa que la llegada no es anterior al inicio de la fiesta[18] que es, a su vez, anterior al momento del habla. No encuentran ninguna dificultad para situar la acción verbal de la oración principal en un momento inmediatamente[19] anterior al de la subordinada. Aunque en este tipo de estructura oracional se cumple que si la prinicipal es pretérito la subordinada también lo es, lo que ha podido influir en la elección.[20]

---

(18) La subordinada temporal es una oración aseverativa negativa.

(19) "Si los tiempos del verbo no pueden ser simultáneos, cuando pasa a significar anterioridad inmediata" (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, pág. 540).

(20) "La subordinada temporal y su regente pueden estar referidas a cualquiera de los tres grandes bloques en que se suele dividir el tiempo en relación con el momento del discurso. Hay que hacer notar en primer lugar que en este tipo de estructura oracional no se admite la orientación independiente de una y otra. Así, rotulando la principal como A y la subordinada como B, debe cumplirse en todo caso que si A es pasado, también B lo es; y si A es presente, del mismo modo lo es B; y si A es futuro, igualmente B. No es posible ninguna otra combinación" (MENDEZ, E., "Tiempo verbal y subordinación temporal: la relación de simultaneidad",

4.2.5.- Futuro de indicativo/otras formas verbales

Se analiza la combinación futuro de indicativo en la oración principal con otras formas verbales de presente de indicativo, presente de subjuntivo y pretérito perfecto de indicativo.

a) Futuro indicativo/presente indicativo: habrás de enfadarte si quieres tener; no me levantaré si no viene; te llevaré si te callas.

En estas tres cuestiones se estudia la combinación futuro/presente de indicativo en enunciados que contienen una condicional real introducida por "si".

En la primera cuestión, la mayoría (82,8%) de los escolares rechazan el enunciado "te llevaré de paseo si te callabas", porque no existe una relación, una correspondencia lógica entre las formas verbales de las acciones relacionadas. No se contemplan ambos procesos, callar y llevar, en una misa óptica de posibilidad de realización. Ello lo impide la forma de pretérito imperfecto de la prótasis que expresa un hecho pasado y consumado, esto es, se da la condición o hipótesis como realizada no como un hecho que tiene grandes posibilidades de hacerse efectivo.(21)

---

en WOTJAK, G. y VEIGA, A., "La descripción del verbo español", en Verba, Anexo 32, pág. 208)

(21) La formulación de la prótasis hace referencia a una circunstancia o suceso futuro en el que se cree que tal situación, planteada hipotéticamente, puede desarrollarse, teniendo como punto de referencia el momento de la enunciación.

El presente de indicativo que puede expresar posterioridad (presente venidero) y que, por ir precedido del transpositor "si", lleva una carga hipotética es la única forma verbal que puede formar parte de la prótasis.[22] Como señala J. Dorta (1990:396):

> "El presente de indicativo sólo aparece en los contextos real y + probable. Lo más significativo es, sin embargo, por una parte, que en los contextos categorizados como real es el único tiempo que aparece en la prótasis mientras que, por otra parte, jamás aparece en la prótasis de los contextos - probable."

Además, como indica el mismo autor, de las formas verbales que aparecen en la prótasis de las condicionales la mayor frecuencia de aparición corresponde al presente de indicativo.[23]

Menor adecuación (62,6%) registra el enunciado "habrás de enfadarte menos si querías tener amigos", que el escolar por las razones expuestas anteriormente rechaza. Resulta aún más extraño el escaso rechazo de este enunciado, si consideramos que hoy son pocos los casos en que

> "la perífrasis haber de + infinitivo se usa para significar tiempo futuro en castellano, en parte porque entra a competir con ir a +infinitivo y con el futuro simple, y en parte porque en el castellano actual se empieza a sentir propia del lenguaje culto, siendo rara en el lenguaje coloquial".[24]

---

(22) En las oraciones coordinadas en vez del presente de indicativo se emplea el futuro. Parece que el presente "contribuye a que la hipótesis no se sienta prácticamente como tal hipótesis", (DORTA, J., 1990, "Formas verbales en las oraciones condicionales referidas al "no pasado", en Actas del Congreso de la Sociedad Española de Lingüística, XX Aniversario, Tenerife, 2-6 de abril de 1990, Madrid, Gredos, t.I, pág. 402).
"La neutralización entre las formas de simultaneidad y posterioridad es también la causa de la indiferenciación entre condicionales de presente y de futuro (ROJO, G., 1974, La temporalidad verbal en español", en Verba, 1, pág. 125).

(23) "De las formas verbales que aparecen en la prótasis de las condicionales un 67,3% corresponde al presente de indicativo, un 24,8% a la forma en -ra, un 4,2% a la forma en -se y un 3,5% a la forma en -ría". (DORTA, J., 1990, loc. cit.).

(24) GOMEZ TORREGO, L., 1988, Perífrasis verbales. Sintaxis, semántica y estilística,

En la otra cuestión, menos de las tres cuartas partes (70,5%) de los escolares rechazan el enunciado "no me levantaré si no viniera mi amigo", porque entienden que en la prótasis categorizada como real no puede aparecer el pretérito imperfecto de subjuntivo.

El hecho de que en el enunciado se efectúe una doble negación de la condición y de lo condicionado lo que supone una relación modal entre los dos miembros, quizá, haya influido en la aceptación del enunciado.

En suma, el escolar combina con alguna dificultad el futuro y el presente de indicativo en las condicionales reales, sobre todo, cuando en la estructura oracional aparecen determinados elementos linguísticos. Sin embargo, el que aparezca primero la consecuencia y luego la condición, cuando lógicamente esta es previa a aquella, no parece afectar significativamente a las respuestas y si influye lo hace por igual en las tres cuestiones porque estas presentan la misma colocación.

b) Futuro indicativo/pretérito perfecto indicativo: pensará que no has traído; si han jugado estarán cansados

Se examina en estas dos cuestiones la combinación futuro/pretérito perfecto de indicativo en dos enunciados de los que forman parte una completiva y una condicional.

En la primera cuestión, la mayoría (83,9%) de los escolares aceptan el enunciado "Pedro pensará que no les has traído

---

Arco/Libros, pág. 76.

la moto", en el que el verbo subordinado enfoca el proceso como directamente anterior a un presente constituido en punto de referencia.(25)

No resulta nada extraña esta amplia aceptación del enunciado, porque cuando un verbo de percepción mental va en una oración afirmativa, lo mismo si este está en presente, que si está en pasado o en futuro, puede usarse cualquier tiempo del indicativo en la completiva, menos el pretérito anterior.(26)

Respuestas semejantes (84,7%) muestra la otra cuestión "si han jugado mucho estarán cansados", donde la acción expresada por el verbo de la prótasis es directamente anterior a la realización de posterioridad indicada por el verbo de la apódosis.

Ha podido contribuir a su aceptación el hecho de que el enunciado exprese una ley natural. Se verifica siempre que a una causa determinada (esfuerzo físico) le sigue un resultado específico (cansancio).

---

(25)El pretérito perfecto asocia "una acción pasada con el presente del hablante, ya porque se trata de una acción sucedida en un pasado muy cercano, ya porque esta acción se asociara directamente con el presente. Este significado, "relevancia presente", se considera todavía el significado prototípico del perfecto español". (G. REYES, 1990, La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje, Barcelona, Montesino, pág. 113).

(26)REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, pág. 518.

c) Futuro indicativo/presente subjuntivo: cuando les falte no podrán escribir; deseará que vengas; desearán que vaya a jugar; iré aunque no quieras; iremos aunque llueva; tendrá quien venga.

En estas seis cuestiones se estudia la combinación futuro/presente subjuntivo en enunciados que contienen una oración subordinada de una de estas clases: relativa, sustantiva, temporal y concesiva.

En primer lugar, analizamos esta combinación en el enunciado "tendrá un premio quien venga pronto", del que forma parte una subordinada adjetiva de la que el relativo de generalización (o implícito) es sujeto e indica cualquier persona.

La mayoría (88,9%) de los escolares marcan la forma de presente de subjuntivo "venga", que expresa una condición contingente, esto es, que puede o no darse en la realidad y posterior con respecto al momento del habla. El hecho de que el verbo de la principal esté en futuro y de que la acción de la subordinada de relativo se sienta como eventual motiva que el escolar seleccione la forma de presente de subjuntivo.

El escolar no duda en marcar la forma de subjuntivo que se le propone, si bien no se le posibilita la alternancia indicativo/subjuntivo: viene/venga que el enunciado permite al poseer un antecedente ambiguo en cuanto a su especificidad.(27) Tampoco vacilan en rechazar las formas de futuro, tiempo que se usó

---

(27)"La oración de relativo restrictiva en indicativo apunta -según piensa Rivero- hacia una interpretación semántica de la FN indeterminada en sentido específico; por el contrario, la oración relativa restrictiva en subjuntivo implica una inespecificidad de su FN. La distinción se realiza en función del rasgo ESPECIFICO, aunque no está claro qué tipo de rasgo sea este, si sintáctico o semántico (MANTECA ALONSO-CORTES, A., Gramática del subjuntivo, Madrid, Cátedra, 1981, pág. 60.).

hasta el siglo XVI en oraciones subordinadas, en vez de un tiempo de subjuntivo, y las de pretérito, por congruencia lógica.

Pasamos a estudiar la misma combinación en dos enunciados, "María deseará que vengas mañana" y "Mis padres desearán que vaya a jugar", que contienen un verbo de voluntad + una completiva.

En la primera de estas dos cuestiones deben elegir el verbo de deseo del que depende la completiva con verbo en presente de subjuntivo. Esta funciona en relación con una referencia adverbial ("mañana") posterior al momento del habla y aparece contextualmente en oraciones subordinadas cuya oración principal contiene una forma verbal de presente o de futuro. De esta manera construyen el enunciado los escolares (44,4%) que seleccionan la forma de futuro "deseará".

Otros (34,8%) eligen la forma de pretérito imperfecto "deseaba" y algunos otros (17,6%) marcan la forma de pretérito perfecto simple "deseó", que el enunciado no admite por ser formas que expresan anterioridad.

En la otra cuestión, menos de dos tercios (64,2%) de los escolares aceptan el enunciado "mis padres desearán que vaya a jugar", porque entienden la idea de futuridad que éste encierra. El verbo subordinado adopta como punto de referencia el contenido temporal del verbo principal, por lo que se trata de una acción posterior que expresamos en presente de subjuntivo.

El carácter hipotético del enunciado, tal vez sea el motivo de que algunos rechacen el enunciado. Aunque también ha podido influir el hecho de que "vaya" sea una forma irregular en la que coinciden el verbo "ir" y "ser".

Por esta misma coincidencia en la expresión de temporalidad prospectiva que indican las dos formas verbales, algo más de las tres cuartas partes (78,5%) de los escolares aceptan el enunciado "cuando les falte el lápiz no podrán escribir". Este contiene una subordinada temporal introducida por la conjunción "cuando", que destaca la relación temporal existente entre ambas oraciones, lo que ha podido producir que la aceptación sea mayor en este enunciado que en el anterior. Sin embargo, no creemos que haya favorecido su aceptación el uso de la perífrasis poder + infinitivo que indica probabilidad y eventualidad, resaltando aún más el carácter hipotético del enunciado.

Hay que hacer notar que el castellano, lo mismo que el gallego-portugués y el gascón se inclinan por el subjuntivo para la determinación temporal prospectiva, mientras que la zona oriental de la Península y el resto de las lenguas románicas prefieren el indicativo.(28) La progresiva desaparición del futuro de subjuntivo en castellano ha hecho que la expresión de temporalidad prospectiva se reserve al presente de subjuntivo.(29) Sin embargo, comprobamos en esta cuestión y en la anterior que el escolar encuentra ciertas dificultades para aceptar los enunciados.

Proseguimos el estudio de la combinación futuro/presente de subjuntivo con el análisis de dos enunciados, "iremos al campo aunque llueva" y "mañana iré a tu casa, aunque no quieras", en los que el adverbio relativo "aunque" introduce una

---

(28)LAPESA, R., "Sobre el uso de modos y tiempos en suboraciones de acción futura o contingente. Futuro de indicativo por presente o futuro de subjuntivo", en Symbolae Ludovico Mitxelena. Septuagenario Oblatae Pars Prior, Anejo I, Vitoria, UPV/EHU, págs. 679-692.

(29)Esta posibilidad, ya documentada en el Cantar de Mio Cid, no es frecuente en el castellano medieval que prefiere el futuro de subjuntivo y no se generaliza hasta el s. XV.

concesiva.[30] En ambas cuestiones enunciamos el cumplimiento de la ida y negamos eficacia al obstáculo que representa la lluvia o la volición.

En la primera de estas cuestiones, tres cuartas partes (75,4%) de los escolares seleccionan la forma de presente de subjuntivo "llueva", porque la lluvia es una dificultad posible, aunque no un obstáculo insalvable para que el viaje se realice.[31]

El resto seleccionan formas de indicativo, unos (8,5%) eligen la forma de futuro "lloverá" y otros (6,5%) la forma de presente "llueve", porque la lluvia es un hecho real y un impedimento para el viaje, pero esta dificultad se rechaza por ineficaz.[32]

En este enunciado el uso o no del subjuntivo no está determinado por "aunque" que rige indicativo o subjuntivo, si bien no indistintamente. La elección de uno u otro depende del carácter de hecho posible o no y del carácter informativo o no

---

(30)"Aunque. Hace los oficios de adverbio y conjunción. En calidad de adverbio, es relativo, lo mismo que donde, cuando, como; y en cuanto al significado, es concesivo, o sea introduce una objeción real o posible, al pensamiento expresado en la oración principal, denotando al mismo tiempo que tal objeción, aun admitida, no lo destruye o invalida. (CUERVO, R.J., 1953, Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, t.I, A-B, pág. 784).

(31)REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, pág. 558.
"Si ese obstáculo, aunque real, es considerado como una mera objeción del que escucha, entonces se emplea el presente de subjuntivo" (SECO, M., 1961, Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española, pág. 58).

(32)REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, pág. 557.
"Cuando la oración introducida por aunque enuncia un hecho que el hablante considera un obstáculo real para el hecho enunciado en la parte principal, el verbo de aquella va en un tiempo del modo indicativo" (SECO, M., 1961, loc. cit.).

de la subordinada. Aunque la elección del subjuntivo se ve favorecida por el hecho de que el verbo regente, que está en futuro, expresa acción venidera que es siempre incierta, hipotética y eventual.

Mayor adecuación (86,3%) muestra el otro enunciado "mañana iré a tu casa, aunque no quieras", del que forma parte una subordinada concesiva. Entienden el enunciado como un bloque, donde lo que predomina es la realización en un futuro inmediato del viaje, el hecho de que este no se desee es algo desdeñable e inoperante.(33)

En suma, el escolar encuentra mayores dificultades cuando tiene que seleccionar el verbo de la oración principal que el de la subordinada, lo que no debe extrañar si consideramos que el verbo regido depende del verbo regente y no al revés, por lo que debe recurrir a criterios de correspondencia lógica.

Asimismo, se comprueba que combinan futuro y presente de subjuntivo con cierta dificultad independientemente de la clase de oración que forme parte del enunciado. Ello, tal vez, esté motivado por el carácter hipotético que ambas formas verbales manifiestan.

---

(33)"... en la construcción indicativa la subordinada opone un hecho, que si no determina o impide la realización de la principal, conserva enfrente e independiente de ella toda su realidad; la frase compuesta es la unión de dos entidades que procuran contrarrestarse, en la subjuntiva, por el contrario, anula la subordinada, la frase compuesta da la impresión de un bloque, en que lo predominante y absorbente es el hecho afirmado en la principal: en suma lo que se ha llamado la perfecta subordinación". (VALLEJO, J., 1922, "Notas sobre la expresión concesiva", en Revista de Filología Española, IX, pág. 51).

4.2.6.- Condicional/otras formas verbales

Examinamos aquí la combinación condicional en la oración principal con otras formas verbales de presente de subjuntivo, pretérito imperfecto de subjuntivo y gerundio.

a) Condicional/presente subjuntivo: deberías aprobar antes que salgas

Se estudia la combinación condicional/presente subjuntivo en un enunciado constituido por la perífrasis obligativa "deber + infinitivo", seguida de una locución conjuntiva[34] que introduce una oración temporal.

Casi las tres cuartas partes (74,1%) de los escolares marcan la forma de presente de subjuntivo "salgas" que expresa una acción posterior con respecto al verbo regente que le sirve de punto de referencia. La aparición de la referencia génerica de pasado "antes que" orienta temporalmente la sucesión más o menos mediata de las dos acciones, la primera (obligación de aprobar) como anterior a la segunda (la salida), o lo que es lo mismo la segunda como posterior a la primera.[35]

En este tipo de oración temporal referida al futuro,

"el español ha ido adoptando el modo subjuntivo, por considerar que la acción,

---

(34)Antes que: Adverbio de tiempo + que. Es la estructura más frecuente para la formación de subordinantes temporales. "Antes con la conjunción que (precedida o no de la preposición de), forma las locuciones conjuntivas antes que y antes de que. Las dos son igualmente válidas, si bien la segunda ha sido censurada en otro tiempo por los gramáticos".(SECO, M., Op. cit., pág. 40).

(35)REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, pág. 539.

siendo futura, siempre resulta incierta en cuanto a su realización".[36]

Hoy en español, "las subordinadas introducidas por antes (de) que llevan siempre el verbo en subjuntivo",[37] aunque "hay que observar, sin embargo, que resulta mucho más "natural" la construcción con el infinitivo que con subjuntivo".[38]

En textos medievales y clásicos aparecen ejemplos de futuro de indicativo en la subordinada, sin embargo, hoy tales casos quedan fuera de la lengua de los escolares como lo prueba el hecho de que no seleccionen la forma "saldrás" que se les propone.

Algunos (5,2) por el contrario, marcan la forma de condicional "saldrías", uso que el español rechaza y que, en el País Vasco y en algunas comarcas limítrofes de las provincias de Burgos y Santander, donde el habla vulgar emplea -ría en la prótasis de las condicionales, tiende a propagarse a las oraciones subordinadas claramente subjetivas..[39]

---

(36)BADIA MARGARIT, A., 1953, "El subjuntivo de subordinación en las lenguas romances y especialmente en iberorrománico", en Revista de Filología Española, XXXVII, pág. 118.

(37)REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, pág. 539.

(38)ROJO, G., 1974, Op. cit., pág. 103.

(39)GILI GAYA, S., 1961, Curso superior de sintaxis española, § 129.

b) Condicional/pretérito imperfecto subjuntivo: el que jugara ganaría; esperarían que llegásemos; esperaría a que terminaran; iría si saliera; iríamos si saliera.

Se analiza en estas cinco cuestiones la combinación condicional/pretérito imperfecto subjuntivo, tanto en -ra como en -se,[40] en enunciados de los que forma parte una oración subordinada de una de estas clases: condicional, relativa, completiva y temporal.

Iniciamos el estudio de esta combinación con el análisis de dos enunciados de los que forma parte una oración condicional irreal introducida por "si".

En la primera de estas cuestiones, "nosotros iríamos a la playa si saliera el sol", la mayoría (81,0%) de los escolares seleccionan la forma del pretérito imperfecto de subjuntivo "saliera", para expresar una acción cuya realización es improbable. Con esta elección no ponen en duda que de darse lo que enuncia la prótasis se realizará lo indicado en la apódosis, sino que señalan el carácter hipotético de lo contenido en la prótasis, la inseguridad que existe en cuanto a su realización efectiva.

Ambos procesos, salir e ir, los contemplan como simultáneos en una misma óptica de improbabilidad o expectativa de incumplimiento.

---

(40)El imperfecto de subjuntivo amarem ha sido sustituido por el pluscuamperfecto : amaveram (ind.) > amara y amavissem (subj.) > amase, por lo que existen dos formas verbales en español para el pretérito imperfecto de subjuntivo. En muchos casos son consideradas como equivalentes, si bien es cierto que ambas no tienen la posibilidad de alternar absolutamente en todos los contextos, pero sí pueden hacerlo en gran parte de ellos, como lo reconoce el Esbozo (1973:479-480) de la Academia, E. Alarcos (1970d:68) y otros autores.

Otros (9,2%) prefieren la forma de pretérito imperfecto de indicativo "salia", cuyo uso no es extraño[41] en la prótasis en lugar del pretérito imperfecto de subjuntivo "para recalcar el carácter de ficción en que nos movemos en ese momento".[42]

Este uso, como indica A. Badia (1949:29),

> "es moderno y se puede explicar a partir del presente y por el estilo directo. Este tipo de construcción además, se sale del campo de la subordinación condicional, y aparece, en la lengua de todos los tiempos, en varios casos en que correspondería el uso de un tiempo en -ría o -ra".

Respuestas semejantes muestra la cuestión "si saliera pronto iría al cine", en la que la mayoría (81,4%) de los escolares eligen la forma de condicional "iría", que la presencia del pretérito imperfecto de subjuntivo en la prótasis exige. Hay que hacer notar que su presencia en la apódosis es una de sus funciones y valores, no distintivo ni privativo, pero si frecuente.[43]

Algunos (8,0%), sin embargo, prefieren la forma del pretérito imperfecto "iba", que sustituye con frecuencia en el habla coloquial de todos los países hispánicos a la forma -ría en la apódosis de las oraciones condicionales, y aun en la prótasis, como hemos señalado, tampoco es escaso.[44]

---

(41)"Este uso ha sido ya señalado por diversos autores que coinciden en indicar, al lado de su escasez en la lengua literaria, la creciente presencia de esta construcción en la hablada" (ROJO, G., 1974, Op. cit. pág. 126).

(42)BORREGO, J, ASENCIO, J.G. y E. PRIETO, Op. cit., pág. 162.

(43)El Esbozo (1973:472) señala que "su empleo más frecuente y característico ocurre en al apódosis de las oraciones condicionales. De aquí el nombre de condicional que damos a este tiempo". Sin embargo, nunca aparece en la parte auténticamente condicional, salvo por regionalismo.

(44)C. Silva-Corvalán (1988:134) señala que "H. Keniston da ejemplos del uso del imperfecto en la apódosis tanto de las condicionales reales de pasado como de las irreales de no-pasado

G. Rojo (1974:126) indica la alta frecuencia que posee en la lengua hablada actual y también en la literaria, a la vez que manifiesta que

> "la aparición de llegaba en la apódosis está en la misma dislocación del sistema: se indica una relación temporal O o V mediante una forma cuyo valor es (O-V) o V. La irrealidad se consigue, pues, lo mismo que mediante llegaría. [...] La apódosis es posterior a la prótasis y de ahí la doble posibilidad paralela a la que existe en las condicionales reales".

Comprobamos en estas dos cuestiones que el imperfecto se emplea en la subordinada condicional, en sustitución del verbo tanto en la prótasis (pretérito imperfecto de subjuntivo) como en la apódosis (condicional), aunque con una frecuencia algo menor, en este segundo caso, que la manifestada por los diversos autores.

Proseguimos el estudio con el análisis de un enunciado que contiene una oración de relativo en función de sujeto.

Las tres cuartas partes (67,7%) de los escolares rechazan el enunciado "el que jugó mejor ganaría el premio", porque consideran que no existe una relación entre el pretérito perfecto simple "jugó" de la subordinada que expresa una acción perfectiva y pasada y el condicional "ganaría" de la oración principal que indica una acción posible y venidera.

Este enunciado se puede entender como una acción en el pasado o bien en el futuro ("el que jugó mejor ganó el premio"/ "el que jugara mejor ganaría el premio"). En el primer caso (jugó/ganó), ambas formas verbales se refieren a una acción anterior al momento de la enunciación y la orientación temporal de

---

ya en el siglo XVI". (KENISTON, H., 1937, The syntax of Castilian prose: The sixteenth century, Chicago, University Press).

cada una de estas acciones es independiente. En cambio, en el segundo caso (jugara/ganaría), la forma "jugara" toma como punto de referencia para la orientación temporal la del condicional "ganaría" con respecto a la cual indica simultaneidad.

Por ello resulta extraño el comportamiento linguistico mostrado por un grupo tan significativo de escolares como el que acepta la combinación pretérito perfecto simple/condicional.

Pasamos ahora a analizar el enunciado del que forma parte un verbo de voluntad del que depende una completiva.

. Poco más de la mitad (53,7%) de los escolares aceptan el enunciado "todos esperarían[45] que llegásemos en el tren", ya que consideran que la realización temporal de posterioridad del verbo regido toma como punto de referencia el contenido temporal prospectivo e hipotético del verbo regente.

En nuestra opinión, el alto índice de rechazo se puede deber:

a) A que es un fenómeno extendido en el País Vasco el uso del condicional en sustitución del imperfecto de subjuntivo, no sólo en la prótasis de las condicionales, sino en aquellas estructuras oracionales en las que la combinatoria exige formas del imperfecto de subjuntivo, como sucede en este enunciado.

Los escolares, independientemente del curso de E.G.B. en que se encuentran,[46] piensan que la forma verbal que

---

(45) Esperar significa aquí "tener esperanza (transitiva [...] Actuando como acus. una oración completiva" (CUERVO, R.J., 1987, Op. cit., t.III, E, págs. 1001-1002).

(46) Indice de acierto en cada uno de los cursos de la E.G.B. estudiados: 18,7% (3º); 20,6% (4º); 17,4% (5º); 14,4% (6º); 17,2% (7º); 11,7% (8º).

deberia aparecer es "llegariamos", por lo que rechazan el enunciado. Sin embargo, el verbo de la oración principal que está en condicional (futuro hipotético) y es un verbo de voluntad que demanda por necesidad de su significado una forma de posterioridad exige en la subordinada una forma verbal de subjuntivo y no de indicativo.

b) Al predominio de -ra sobre -se con valor de imperfecto de subjuntivo. Aunque el Esbozo (1973:481) señala que

> "el predominio de una u otra depende de estilos o preferencias individuales o colectivas. En el habla corriente predomina generalmente -se; pero -ra tiene mucho uso en la lengua culta y literaria".

opinión que ya encontramos en A. Bello, R. J. Cuervo y S. Gili Gaya.(47)

Sin embargo, otros autores como R. Lenz, V. Lamiquiz, F. Marcos Marin, S. de los Mozos, J.Dorta y P. Carbonero(48)

---

(47)A. Bello (1874:§ 655) "en general, es de mucho más frecuente uso la primera, cantase, hubiese cantado". R. J. Cuervo (1911:§94) "ha tomado creces entre los españoles el uso de la forma en -se, y aun pudiera decirse que tiende a hacer desaparecer la en -ra; por el contrario, en América (a lo menos en Colombia) es de raro uso la en -se en el habla ordinaria, y en lo escrito sólo la emplean los que imitan adrede el lenguaje de libros españoles".
S. Gili Gaya (1961:§137) "en España predomina actualmente -se en la conversación ordinaria; pero -ra se usa mucho entre personas cultas y en la lengua escrita, sin que sea posible trazar una línea divisioria".

(48)R. Lenz (1920:§289) "respecto al uso corriente en Chile, esto (al predominio de -se indicada por A. Bello) es decidiamente inexacto [...] el pueblo usa exclusivamente la forma en -ra". V. Lamiquiz (1982:31) "debemos considerar, a nivel de lengua, la posibilidad del triunfo del -ra sobre el -se, muy avanzado en Hispanoamérica, menos desarrollado, pero en progresión, en la Peninsula". F. Marcos Marin (1983:199) "En la generación posterior a Cervantes domina -ra, lo que supone la disminución de -se hasta nuestros dias, en los que sólo parecen conservar predominio de -se sobre -ra los asturianos y gallegos [...], o los escritores de gusto arcaizante, como Larra y Valera. El uso hispanoamericano, al parecer, casi reduce -se a variante estilistica". S. de los Mozos (1984:65) Cuando en el sistema de una lengua desaparece o se pierde una oposición, el término que prevalece suele ser el no marcado. Lo cual explica 1) que cantara sea más frecuente que cantase, 2) que cantase haya

manifiestan una preferencia raísta tanto en el español peninsular como hispanoamericano. No poseemos datos sobre este uso en el País Vasco, pero nuestra experiencia de lengua hace que compartamos la opinión de estos autores.

Concluimos este apartado con el examen de un enunciado constituido por un verbo intransitivo del que depende una subordinada temporal.

Menos de la mitad (40,4%) de los escolares rechazan el enunciado "esperaría[49] a que terminarían los juegos" y ello, a pesar de que las "subordinadas temporales se construyen en modo subjuntivo siempre que denoten acción futura en relación con la principal".[50] El hecho de que la acción subordinada esté vista en perspectiva de futuro desde un momento del pasado exige una forma del subjuntivo y no del indicativo. Hay que señalar, y así lo sienten los escolares, que el pretérito imperfecto de subjuntivo equivale al condicional en indicativo. Realizaciones que en indicativo son realizaciones básicas de tres funciones temporales diferentes (pretérito imperfecto, pretérito

---

desaparecido en el español hablado de América; sólo se usa en la lengua literaria, cuando se usa, que no es mucho" J. Dorta (1990:397) "la forma en -se aparece en las prótasis condicionales referidas al "no pasado" con mucha menor frecuencia que la forma en -ra". P. Carbonero (1990:48) señala los siguientes índices de aparición: imperfecto de subjuntivo: -ra 89,4% y -se 10,6%, pluscuamperfecto subjuntivo: -ra 67,6% y -se 32,5%. Índices que están muy cercanos a los obtenidos por V. Lamíquiz (1985:118-119) para el nivel culto.

(49)Esperar aparece en esta cuestión con el significado de "aguardar la realización, advenimiento o producción de una cosa, por lo general para llevar a cabo una acción. Intransitivo. Lo aguardado se expresa mediante un complemento con a. [...] Siendo el término de la prep. una oración en subjuntivo. Se usa esta construcción cuando ambas oraciones, subordinante y subordinada, poseen sujetos distintos (CUERVO, R.J., 1987, Op. cit., t.III, E, págs. 991-992).

(50)REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, pág. 540.

y condicional), en subjuntivo constituyen realizaciones de pretérito imperfecto.

De especial importancia, señala R. Lapesa (1980:480),

> "es la ampliación de usos del condicional -ría a costa del imperfecto de subjuntivo -ra en el periodo hipotético ("si tendría, daría"), en la subordinada temporal y final ("dijo que, cuando vendrías, se lo avisara", "me dio una carta para que la entregaría a Pedro") y en oraciones optativas ("¡ojalá llovería!", "¡quién podría ir ahora a Pamplona!"); estos usos se extienden por Vascongadas, Santander, otras zonas de Burgos y hasta Palencia y Este de León"

Diversos autores[51] han estudio este fenómeno que se extiende en la Península desde el Cantábrico hasta el Duero y que B.R. Lavandera (1984:22) lo localiza también en el español de Buenos Aires.[52] La Gramática lo considera como vulgarismo o regionalismo[53] y muchas descripciones como un error que hay que evitar.

Sobre las raíces del mismo, señala A. LLorente (1986:45) que este curioso fenómeno que siempre se había creído que

> "era característico del español del País Vasco, consecuencia, precisamente, del sustrato morfosintáctico euskuera, y que desde el País Vasco se había extendido por las

---

(51) M. Martínez Martín (1983) estudia en el habla de Burgos el uso del condicional en contornos sintácticos en los que la combinatoria exige formas del imperfecto de subjuntivo y proporciona una amplia bibliografía sobre este fenómeno.

(52) "En cuanto al habla de Buenos Aires, tenemos evidencia de que el uso del condicional en las prótasis de condicionales es socialmente significativo. Por lo pronto, aparece en la literatura como un estereotipo que se aplica a la gente no-educada. [...] Es muy común oír a hablantes nativos de Buenos Aires comentar que esa es una parte de la gramática "que no manejan bien" que tienen conciencia de que "hacen errores", y que les gustaría que alguien les enseñara cómo debe decirse.

(53) "Se trata de un vulgarismo que no cabe en la conversación culta ni en la lengua literaria". (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, pág. 473). Por su parte, S. Gili Gaya (1961:§129) manifiesta que "no hay que entretenerse en la crítica de esta práctica local, que no cabe en la lengua literaria, pero conviene mencionarla para hacer ver por dónde son franqueables los límites que separan el indicativo del subjuntivo".

comarcas y regiones vecinas, avanzando en todas direcciones. Pero determinados hechos observados en Aranda de Duero parecen contradecir esta opinión tradicional. [...]. De todas formas, podemos insinuar la posibilidad de que esta curiosa incorrección no sea original del español del País Vasco y de que en Burgos, Soria, La Rioja, Valladolid, etc. el fenómeno no sea un fenómeno moderno, importado del español de Vasconia, sino un fenómeno antiguo de carácter rústico y vulgar potenciado en los últimos tiempos".

El hecho de que la variación en la prótasis de las condicionales sea un fenómeno recurrente en la historia de las lenguas romances que se registra ya en latín y en otras lenguas romances(54) parecen confirmar este origen antiguo del fenómeno que indica A. LLorente.

Sea por las razones que fuere, la realidad es, como demuestran las respuestas de los escolares, que el fenómeno está fuertemente arraigado en los usos linguisticos de los escolares. Aunque no tanto como para poder afirmar como hace A. LLorente (1986:44) que el imperfecto de subjuntivo prácticamente no existe, o quizá no haya existido nunca, y que en su lugar se usa el potencial simple.

c) Condicional/gerundio: habiendo fiesta se alegrarian

Estudiamos la combinación condicional/gerundio(55) en un enunciado que consta de una construcción absoluta adjunta a una oración principal.

---

(54)POSNER, R., 1976, "The relevance of compartive and historical data for the description and definition of a language", en York Papers in Linguistics, 6, págs. 75-87, citado por B. R. Lavandera (1984:22).

(55)S. de los Mozos (1973:91) define el gerundio como "la forma verbal de la adjunción, pues es la forma adverbial del verbo. En el sistema verbal, representa la categoria de orden. Su función es la de aditamento, y su forma, invariable. Conserva del verbo la transitividad y el aspecto".

Algo más de la mitad (59,1%) de los escolares aceptan el enunciado "habiendo fiesta se alegrarían todos", en el que el gerundio denota acción perfecta anterior a la del verbo principal y equivale a "si hubiera", esto es, a una subordinada condicional con verbo en pretérito imperfecto de subjuntivo.(56)

No debe extrañarnos esta escasa aceptación de este enunciado, cuyas causas hay que buscarlas entre otras en:

a) el tipo de estructura sintáctica

b) el escaso uso del gerundio del verbo "haber" como impersonal con el significado de tener. Generalmente se emplea como verbo gramaticalizado y constituye las formas compuestas del gerundio.

c) el hecho de que en el período hipotáctico, en el que figura como oración subordinada, el gerundio tome otro valor distinto que su valor básico y constante.(57)

d) el hecho de que la relación de subordinación se establezca por la sola presencia del gerundio. La subordinación "no se especifica mediante un signo positivo de clase, es decir, se expresa relación de subordinación pero no se aclara qué tipo de subordinación se establece, de modo que puede entenderse uno o varios".(58)

---

(56) "Tan semejantes son estas cláusulas a proposiciones, que para serlo perfectas, basta poner lo que aparece en forma de participio o adjetivo en un modo personal" (CARO, M.A., Tratado del participio, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1976, pág. 91).

(57) Su valor básico y constante es la presentación de la acción como simultanea con el momento del habla y en su desarrollo, en cambio en la prótasis expresa anterioridad con respecto a la acción del verbo principal.

(58) BOBES NAVES, M.C., "Sistema, norma y uso del gerundio castellano", en Revista española de Lingüística, 1975, 5/1, pág. 14.

4.2.7.- Condicional perfecto/otras formas verbales

Analizamos aquí la combinación condicional perfecto en la oración principal con otras formas verbales de pretérito imperfecto y pluscuamperfecto de subjuntivo en la subordinada.

a) Condicional perfecto/pretérito imperfecto subjuntivo: habría contado si supiese

Se estudia la combinación condicional perfecto/pretérito imperfecto de subjuntivo en un enunciado que contiene una subordinada condicional irreal, introducida por "si".

Algo más de la mitad (60,0%) de los escolares marca la forma del pretérito imperfecto de subjuntivo "supiese", porque consideran que la prótasis se refiere a hechos de realización improbable.

La combinación de estas dos formas verbales en el período hipotáctico da, como manifiesta O. Kovacci (1986:207), carácter dubitativo a la realización hipotética, lo que ha podido influir en las respuestas.

Un grupo importante (21,2%) de los mismos prefiere la forma del condicional "sabría" por regionalismo, y unos pocos (5,4%) la forma del imperfecto de indicativo "sabía" que tampoco resulta extraña al español moderno. En páginas precedentes [véase, III, 4.2.6 b) hemos explicitado estos usos, así como el empleo de la forma -se, por lo que omitimos aquí cualquier otra referencia a los mismos.

Se comprueba una vez más la inestabilidad del pretérito imperfecto de subjuntivo en la prótasis de las condicionales y su reemplazo por formas del indicativo (condicional y pretérito

imperfecto). Asimismo se verifica que el condicional está fuertemente arraigado en el habla de los escolares vizcainos y que el empleo del pretérito imperfecto de indicativo tampoco les resulta ajeno.

b) Condicional perfecto/pretérito pluscuamperfecto subjuntivo: le habría gustado que le hubieseis acompañado

Se examina la combinación condicional perfecto/pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo en un enunciado del que forma parte una subordinada sustantiva en función de sujeto.

La mayoría de los escolares (87,4%) aceptan el enunciado "a Susana le habría gustado que le hubieseis acompañado" que expresa acciones que se pudieron efectuar en el pasado y no se realizaron.

La alta aceptación de este enunciado que contiene dos formas verbales de escasa utilización[59] y que revelan un proceso complejo para llegar a concebir su significado temporal,[60] se puede deber a que esta correspondencia temporal es estable, esto es, aparece tanto en oraciones sustantivas, condicionales, como concesivas, en suma, es una construcción ya consolidada por el uso general moderno.

---

(59) W.F. Bull (1947) sitúa los índices de aparición: condicional perfecto: 0,008% y pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo: 0,35%, mientras que Han Sang Kim (1987:359) los coloca en el habla de Madrid en el 0,01% y 0,1% respectivamente.

(60) "Desde el punto de vista de la temporalidad el condicional perfecto es la forma más compleja puesto que supone dos puntos de referencia: uno con respecto al cual es posterior y otro al que es anterior. Pero además el primero de ellos ha de ser anterior al origen". (G. ROJO, 1974, Op. cit., pág. 108).

4.2.6.- Presente subjuntivo/otras formas verbales

Estudiamos la combinación presente de subjuntivo en la oración principal con otras formas verbales de presente y pretérito perfecto de subjuntivo.

a) Presente subjuntivo/presente subjuntivo: diga que no se arranquen

Se examina la combinación presente de subjuntivo/presente de subjuntivo en un enunciado del que forma parte un verbo proposicional que introduce una completiva.

Algo más de la mitad (51,6%) de los escolares seleccionan la forma de presente subjuntivo "diga" con valor de futuro optativo, que no transmite una mera información, sino un mandato.

Estas respuestas sorprenden porque "diga" es una expresión corriente al atender a una llamada telefónica, con la que se interpela a alguien de quien se espera que hable. No se puede, por tanto, atribuir su escasa selección al desconocimiento de esta forma verbal, ni a su uso infrecuente.

Tal vez, su exigua elección se pueda deber a la ausencia de un complemento indirecto de persona, esto es, a la inexistencia de referencia al interlocutor. Asimismo ha podido influir el hecho de que la completiva sea una oración pasiva refleja que, aunque usual en español, no permite conocer al ejecutor de la acción, pues su sujeto gramatical es el receptor de la misma. Este desconocimiento de la(s) persona(s) que debe(n) llevar a cabo la acción que encierra el mandato, es decir, la ausencia de toda referencia personal hace que el enunciado les resulte un

tanto extraño, lo que puede explicar la dispersión que muestran las respuestas

Algunos (18,2%) prefieren la forma "decir" del infinitivo. Se trata de un uso, ampliamente extendido, del infinitivo como segunda persona del plural del imperativo, cuando el mandato va dirigido a cualquier individuo en general. [véase, III, 1.2.1.1.b y III, 5.2.3.].

Otros, por el contrario, escogen "diciendo" (13,8%), que para ser posible necesita información complementaria, esto es, requiere un verbo en forma personal con el que el gerundio, que expresa una acción durativa e imperfecta, debe coincidir temporalmente. Su elección no resulta extraña, pues estas frases elípticas con gerundio independiente son frecuentes en el diálogo coloquial,(61) y en el lenguaje escolar y periodístico.(62)

Un número también importante eligen "diría" (12,4%), que necesita una información complementaria para que se pueda utilizar como forma de este enunciado.

---

(61)REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, pág. 490.

(62)"Todos los niños usan con gran abundancia el gerundio narrativo en la explicación de las láminas: Estos niños nadando; Comiendo manzanas; Jugando a la gallinita ciega; Alzando la mesa; Cosiendo. Se trata de un uso normal del gerundio para pintar acciones presentes en su aspecto durativo, en su transcurso, y lo hallamos a menudo en los periódidcos al pie de dibujos y fotografías: El Presidente dirigiendo la palabra al público".(GILI GAYA, S., 1972, Estudios de lenguaje infantil, Barcelona, Biblograf, 1981, 2 ed., pág. 61).

b) Presente subjuntivo/pretérito perfecto subjuntivo: esperemos que no haya terminado

Se analiza la combinación presente de subjuntivo/pretérito perfecto de subjuntivo en un enunciado que contiene un verbo de voluntad + una completiva.

Alrededor de las dos terceras partes (63,9%) de los escolares rechazan el enunciado "esperemos que no hubiera terminado el partido", porque no existe correspondencia lógica entre las formas verbales de las acciones relacionadas. Consideran que el verbo de voluntad que expresa una acción probable y simultánea con respecto al momento del habla no puede regir una forma verbal que indica una acción irreal, anterior y perfectiva. La forma que designa acciones irreales, perfectivas y pasadas, pero de alguna manera vinculadas a lo simultáneo al momento de la enunciación es "haya terminado".

4.2.9.- Pretérito imperfecto de subjuntivo/pretérito imperfecto de subjuntivo: fuera si me gustara

Se examina la combinación pretérito imperfecto de subjuntivo/pretérito imperfecto de subjuntivo en el período hipotético.

La mayoría (83,5%) de los escolares rechazan el enunciado, "fuera mejor alumno si me gusta estudiar", que el español no admite por aparecer en la condición una forma no vinculada al área temporal de lo pasado que la consecuencia que de ella emana exige. El presente de subjuntivo aparece en entornos discursivos de presente o de futuro y "con escasa excepciones concentradas entre el siglo XV y principios del XVI, esta forma no se

encuentra en español tras la condicional si (aunque si tras cualquier otro nexo condicional)".[63]

Tal vez, haya influido en el rechazo de este enunciado la presencia de la forma "fuera" en la apódosis que si bien en los escritores clásicos era permutable con las formas del condicional, en cambio, en el español moderno la alternancia es mucho más restringida. Sólo permiten la permuta muy pocos verbos (querer, deber, poder, valer etc.) y únicamente con las formas en -ra, pero no en -se.[64] Su utilización con los demás verbos se siente en la Península como afectado y no se emplea más que en estilo literario arcaizante. Se mantiene hoy vivo este uso en México y otras zonas de Hispanoamérica, y no hay motivo para rechazarlo; pero en la mayoría de los países hispánicos parecería hoy arcaico.[65]

Hay que hacer notar asimismo el sincretismo verbal que que presenta "fuera" al coincidir en esta forma única el verbo ir y ser que, como hemos indicado anteriormente (véase, III, 1.2.2.1.a), no creemos que haya influido en las respuestas.

---

(63) CANO AGUILAR, R., 1990, "Sobre la historia del subjuntivo español", en Actas del Congreso de la Sociedad Española de Lingüística. XX Aniversario, Tenerife, 2-6 de abril de 1990, Madrid, Gredos, t. I, págs. 345-346.

(64) BORREGO, J., ASENCIO, J.G. y PRIETO, E., 1986, Op. cit., pág. 161. MOZOS, S. de los, 1984, La norma castellana del español, Valladolid, Ambito, págs. 66-67.

(65) REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, pág. 473.

4.2.10.- Imperativo/presente subjuntivo: espera a que salgan.

Se analiza la combinación imperativo[66]/presente de subjuntivo, en un enunciado del que forma parte una subordinada temporal.

El verbo "esperar" con el significado de "aguardar" y seguido de "a que" sólo admite formas del subjuntivo, modo que el español ha adoptado en las temporales prospectivas. [véase, III, 4.2.6.b] Además el imperativo exige que el verbo subordinado indique posterioridad con respecto al momento de la enunciación, ya que toda orden supone un cumplimiento posterior a la emisión de la misma; nadie puede ordenar hechos o acciones que precedan al mandato. Por ello, la casi totalidad (92,7%) de los escolares marcan la forma de presente de subjuntivo "salgan", que expresa una acción posterior con respecto al momento del habla que se toma como eje de referencia temporal, y rechazan todas las demás.

4.3.- Análisis e interpretación del conjunto de las respuestas

La hipótesis que intentamos comprobar es si existe alguna relación significativa estadísticamente entre las modalidades de respuesta de las distintas cuestiones linguísticas en las que se analiza la flexión verbal en el periodo compuesto. Se pretende, con ello, tener una imagen más matizada de la conjugación

---

(66)El posesivo "tus" evita el sincretismo de persona que la forma "espera (3 sing. presente/2 imperativo) expresa.

verbal en entornos discursivos de mayor complejidad que los observados en el apartado primero.

La observación de los planos permite verificar la existencia de una gran dispersión de las modalidades alrededor del origen o centro de gravedad, lo que significa que el escolar muestra comportamientos muy diversos, cuando trata de combinar unas formas verbales con otras.

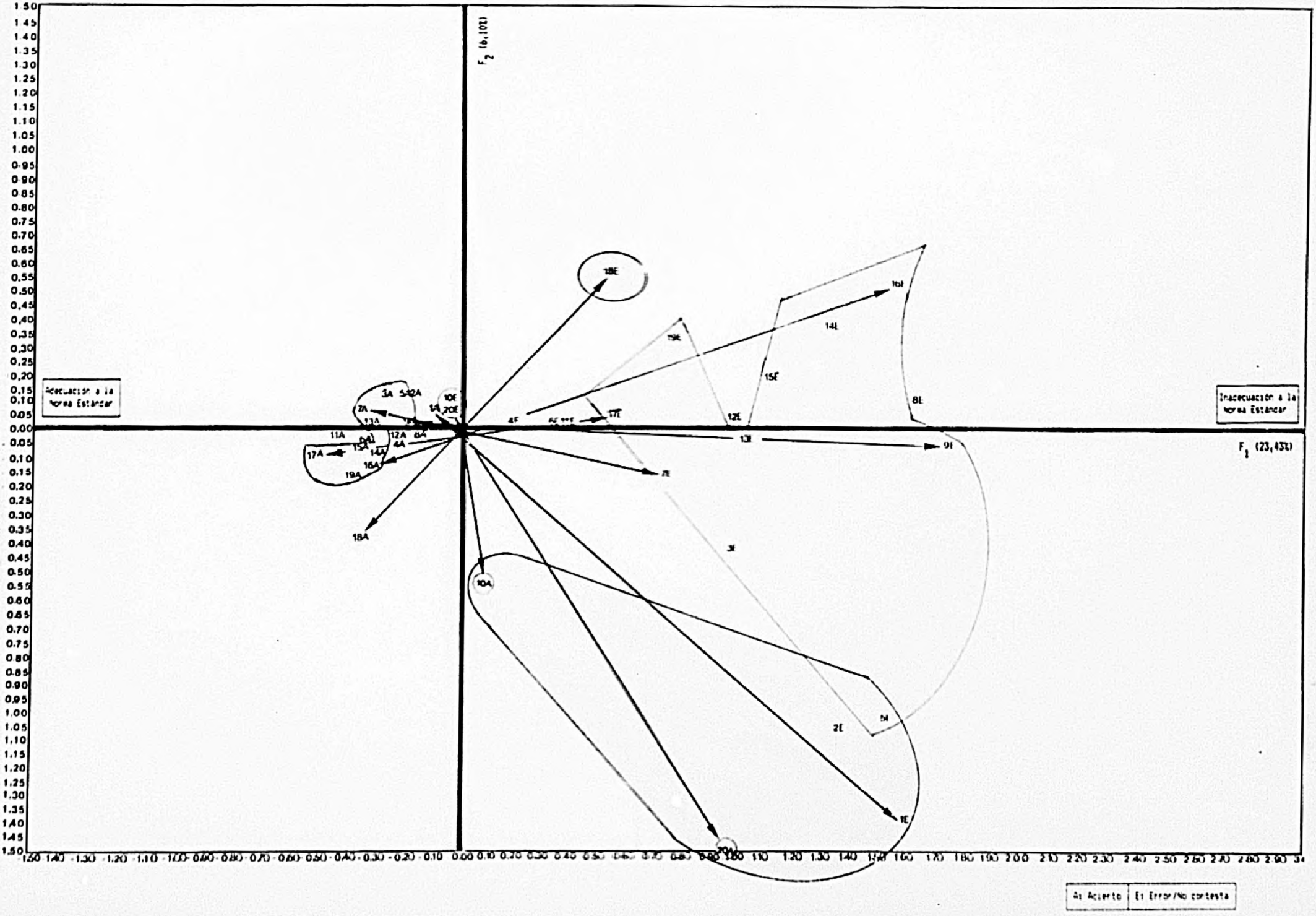
Un examen más detenido permite comprobar que cada una de las modalidades de una misma cuestión se unen por medio de una línea recta que pasa por el centro,(67) y que la distancia al origen de la inadecuación es mayor que la adecuación de la misma cuestión, lo que denota que son más los escolares que adecuan sus respuestas que los que no lo hacen.

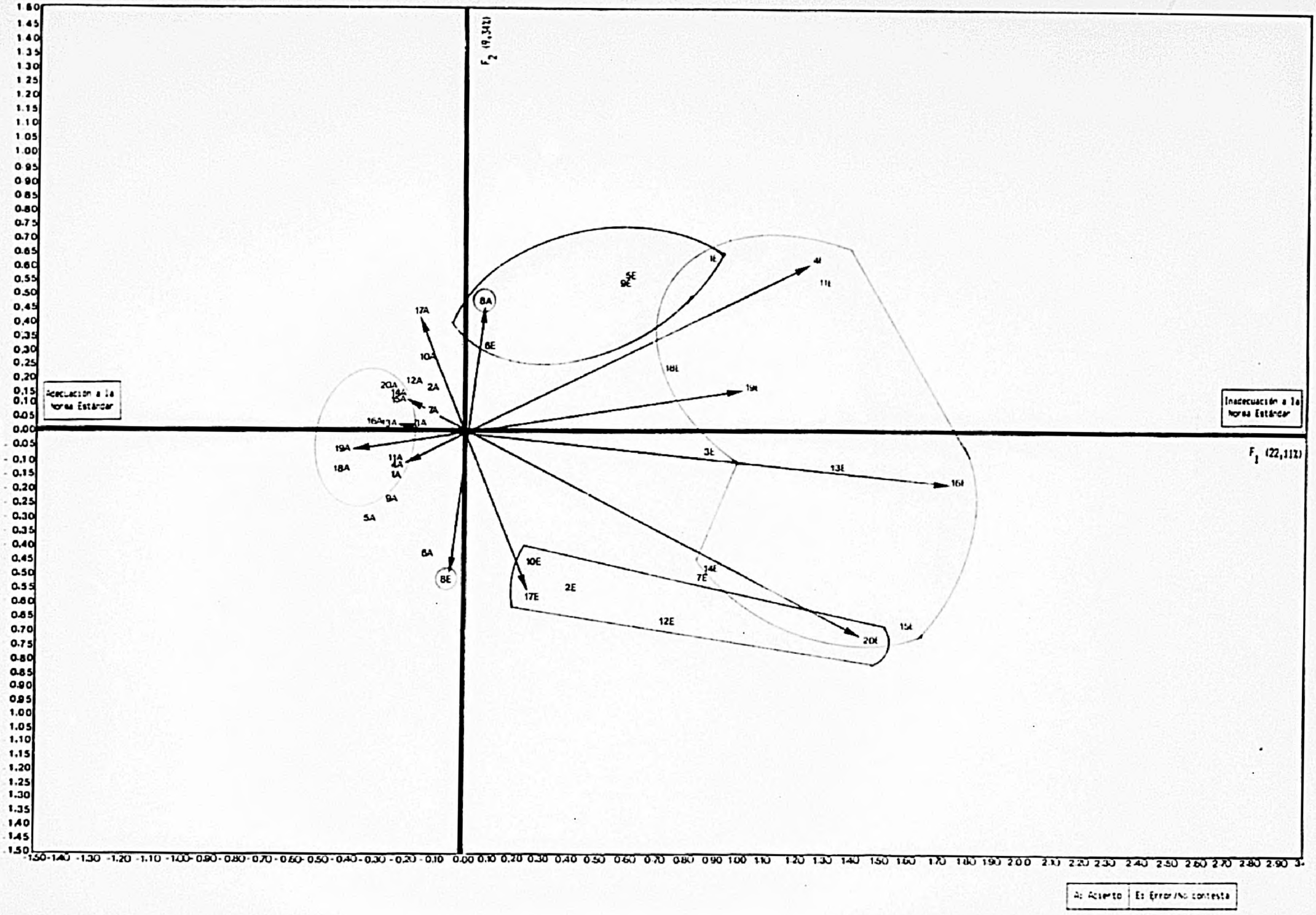
De esta separación en el plano, tenemos que exceptuar cuatro cuestiones(68) que colocan su inadecuación a menor distancia que su adecuación, lo que indica que cuando el escolar trata de combinar formas verbales de presente, futuro y condicional con otras formas de presente y pasado de subjuntivo en oraciones completivas y en una temporal regidas por un verbo de voluntad encuentran dificultades insalvables para su combinación. Y ello, a pesar de que los verbos que denotan acción considerada como necesaria se construyen en general con subjuntivo.

---

(67)En el plano, por claridad expositiva, sólo marcamos las relaciones que hemos considerado más significativas por alguna razón.

(68)Las cuestiones: 6/2 (cond./pret.imp. subj.); 4/1 (fut./pres.subj.); 11/1 (pres.ind./pret.imp.subj.); 6/1 (pres.ind/pret.plusc.subj) sitúan su adecuación a una distancia del origen de 0,79; 0,45; 0,30; 0,22 respectivamente, más lejos que su inadecuación. Esto significa que los escolares que no adecuan sus usos lingüísticos son algo más de la mitad.


F2 (6,10%)
F1 (23,43%)
Adecuación a la Norma Estándar
Inadecuación a la Norma Estándar
1.50 1.45 1.40 1.35 1.30 1.25 1.20 1.15 1.10 1.05 1.00 0.95 0.90 0.85 0.80 0.75 0.70 0.65 0.60 0.55 0.50 0.45 0.40 0.35 0.30 0.25 0.20 0.15 0.10 0.05 0.00 0.05 0.10 0.15 0.20 0.25 0.30 0.35 0.40 0.45 0.50 0.55 0.60 0.65 0.70 0.75 0.80 0.85 0.90 0.95 1.00 1.05 1.10 1.15 1.20 1.25 1.30 1.35 1.40 1.45 1.50
1.50 1.40 1.30 1.20 1.10 1.00 0.90 0.80 0.70 0.60 0.50 0.40 0.30 0.20 0.10 0.00 0.10 0.20 0.30 0.40 0.50 0.60 0.70 0.80 0.90 1.00 1.10 1.20 1.30 1.40 1.50 1.60 1.70 1.80 1.90 2.00 2.10 2.20 2.30 2.40 2.50 2.60 2.70 2.80 2.90 3.0
A: Acierto
E: Error/No contesta


F2 (9,342)
F1 (22,112)
Adecuación a las Normas Estándar
Inadecuación a las Normas Estándar
A: Acierto
E: Error/No contesta

Se comprueba la tendencia generalizada de los escolares del País Vasco a sustituir el pretérito imperfecto de subjuntivo por el condicional en otros contextos sintácticos fuera del periodo hipotético en los que la combinatoria exige formas del imperfecto de subjuntivo.

Asimismo, se verifica que la expresión en subjuntivo presupone una profunda elaboración de los usos linguísticos; esto es, una madurez linguística que el escolar todavía no ha alcanzado y cuyo desarrollo la escuela debe favorecer.

Según las modalidades de respuesta se sitúen más o menos lejos del origen, podemos clasificar las cuestiones linguísticas en tres grupos:

a) Aquellas que sitúan la inadecuación entre 16 y 5,5 veces más lejos del origen que su adecuación, lo que manifiesta que los escolares no encuentran ninguna dificultad para combinar las formas verbales de:

- presente con formas de pasado y de futuro en las subordinadas completivas.
- pasado con formas de pasado en la subordinada temporal.
- futuro con formas de presente de subjuntivo en la subordinada de relativo y en la concesiva.
- condicional con formas de pasado de subjuntivo en la subordinada sustantiva de sujeto.
- imperativo con formas de presente de subjuntivo en la subordinada temporal.(69)

---

(69)En siete cuestiones: 1/1 (pres.ind./pret.perf.simple); 8/1 (imper./pres.subj.); 9/1 (pret. plusc.ind./pret. perf.simple); 2/1(fut./pres.subj.); 5/1 (pres.ind./fut.); 7/2 (cond. perf./ pret. imp.subj.); 15/2 (fut./pres.subj.) la casi totalidad de los escolares, por encima del 85%, adecuan sus usos lingüísticos a la norma estándar.

Se comprueba un alto desarrollo de la capacidad linguística del escolar para combinar formas verbales de presente, pasado y futuro, de indicativo, subjuntivo e imperativo en diversos contornos sintácticos, con excepción del periodo hipotético

b) Aquellas que colocan la inadecuación entre 5 y 2 veces más lejos del origen que su adecuación, lo que significa que los escolares son capaces de combinar sin dificultad las formas verbales de:

- presente con formas de:
  - presente de subjuntivo en las condicionales reales, introducidas por una conjunción diferente de "si".
  - pasado en la subordinada de relativo.
  - futuro en la completiva
- pasado con formas de:
  - pasado en la subordinada modal, causal y condicional real.
  - pasado de subjuntivo en la completiva
- pasado de subjuntivo con formas de:
  - pasado de subjuntivo en la condicional irreal
- futuro con formas de:
  - presente, pasado y futuro en las condicionales reales
  - pasado en la completiva
  - presente de subjuntivo en la subordinada temporal y concesiva.
- condicional con formas de:
  - pasado de subjuntivo en las condicionales irreales.(70)

---

(70)En diecisiete cuestiones: 16/1 (pres.ind./pres.subj.); 14/1 (cond./pret.imp.subj.); 12/1 (cond./pret.imp.subj.); 3/1 (pret.imp./pret.imp.); 13/1 (pret.imp./pret.plusc.); 15/1 (fut./pres.subj.); 16/2 (pres.subj./pres.ind.); 20/2 (fut./pret.perf.); 3/2 (fut./pret.perf.);

En esta zona del plano encontramos la mayoría de las combinaciones verbales propuestas.

Esto demuestra una buena utilización de la flexión verbal cualquiera que sea la combinación, independientemente del tipo de construcción y de la naturaleza semántica del verbo principal.

c) Aquellas que presentan la inadecuación entre 0,10 y 2 veces más lejos del origen que su adecuación, lo que significa que los escolares son capaces de combinar con cierta dificultad las formas verbales de:

- presente con formas de:
  - presente de subjuntivo en la condicional real, introducida por otra conjunción distinta de "si".
  - pasado de subjuntivo en la subordinada sustantiva de sujeto.
- presente de subjuntivo con formas de pasado de subjuntivo en la completiva.
- pasado con formas de pasado de subjuntivo en la completiva.
- futuro con formas de:
  - presente en la condicional real.
  - presente de subjuntivo en la completiva.
- condicional con formas de:
  - pasado de subjuntivo en la subordinada de relativo y en la condicional irreal.

13/2 (fut./pres.ind.); 11/2 (pres.ind./pret.perf.simple); 4/2 (pret.imp.subj./pret.imp. subj.); 12/2 (pret.perf.simple/pret.imp.); 14/2 (fut./pres.subj.); 1/2 (pres.ind/fut.); 2/2 (pret. imp./pret.imp.subj.); 19/2 (fut./pres.ind.) adecuan sus usos lingüísticos a la norma estándar entre el 70% y el 85% de los escolares.

- gerundio en la construcción absoluta.[71]

Esto demuestra que es en el período hipotético, en la subordinada sustantiva con verbo de voluntad y en la construcción absoluta, independientemente de las formas verbales que se combinen, donde el escolar encuentra dificilmente la forma verbal que se combine.

Se verifica, pues, que los escolares son capaces de combinar entre si cualquiera de las formas verbales con que se presenta un verbo. Si bien, en algunas combinaciones en las que el verbo subordinado adopta como punto de referencia el contenido temporal del verbo principal, les falta cierta destreza para encontrar la forma verbal que mejor se adecue a la construcción.

Una nueva observación del plano permite comprobar que las modalidades que se adecuan se sitúan a la izquierda del origen, mientras que las que no lo hacen se colocan a la derecha. Este hecho diferenciador entre las respuestas de los escolares se caracteriza por la oposición entre la adecuación a la norma estándar y la inadecuación a la misma; oposición que define el primer factor.[72]

---

(71)En nueve cuestiones: 19/1 (pres.ind./pres.subj.); 7/1 (pres.ind./pret.perf.subj.); 18/1 (cond. perf./pret.imp.subj.); 17/1 (pret.imp./pret.imp.subj.); 9/2 (cond./pret.imp.subj.); 10/2 (fut./pres.subj.); 5/2 (pres.subj./pret.perf.subj.); 18/2 (fut./pres.ind.); 17/2 (ger./cond.) adecuan sus usos lingüisticos a la norma estándar entre el 50% y el 70% de los escolares.

(72)Idéntica oposición ha desvelado la Clasificación Automática de las modalidades de respuesta de los escolares, que sitúa las clases 1 -en la prueba primera- 1 y 2 -en la prueba segunda-, caracterizadas porque los escolares adecuan sus usos lingüisticos en la mayoria de las cuestiones, a la izquierda del plano; mientras la clase 2 -en la prueba primera- 3, 4 y 5 -en la prueba segunda-, caracterizadas por la inadecuación se colocan a la derecha y se oponen linealmente (Prueba primera: clase 1 vs. 2. Prueba segunda: clase 1 vs 4; clase 2 vs. 3 y 5).

De esta colocación en el plano debemos exceptuar tres cuestiones linguísticas (10//1, 20/1 y 8/2) que sitúan sus modalidades en sentido contrario y que se caracterizan por combinar formas verbales de:

- condicional con formas de presente y pasado de subjuntivo en la completiva y en la subordinada temporal.
- presente de subjuntivo con valor de futuro optativo con formas del mismo tiempo y modo en la completiva.

Estas combinaciones muestran no sólo un comportamiento totalmente diferente del resto, sino que sus respuestas no se encuentran relacionadas con la oposición entre adecuación/inadecuación.

En cada una de las pruebas, diez cuestiones[73] en las que se establecen correlaciones de todo tipo son, en un 71,2% y un 80,6%, las responsables de la aparición del mismo. Las otras cuestiones, siete y seis[74] con valores pequeños, entre el 1% y

---

(73)Como se puede ver en las tablas, las cuestiones responsables de la oposición entre adecuación e inadecuación, son en cada una de las pruebas por orden de significación: a) prueba primera: 16/1 (pres.ind./pres.subj.); 14/1 (cond./pret.imp.subj.); 15/1 (fut./pres.subj.); 13/1 (pret.imp./pret.plusc.ind.); 9/1 (pret.lusc.ind./pret.perf.simple); 19/1 (pres.ind./pres. subj.); 5/1 (pres.ind./fut.); 17/1 (pret.imp./pret.imp.subj.); 7/1 (pres.ind./pret.perf. subj.); 3/1 (pret.imp./pret.imp.); b) prueba segunda: 16/2 (pres.ind./pres.subj.); 19/2 (fut./pres.ind.); 15/2 (fut./pres.subj.); 20/2 (pret.perf./fut.); 13/2 (fut./pres.ind.); 18/2 (fut./pres.ind.); 11/2 (pres.ind./pret.perf.simple); 4/2 (pret.imp.subj./pret.imp. subj.); 1/2 (pres.ind./fut.); 14/2 (fut./pres.subj.) que poseen en el primer factor, contribuciones absolutas mayores que el 5,0%, porcentaje que tomaria cada cuestión si la inercia total estuviese uniformemente repartida y todas las cuestiones contribuyesen por igual a la contitución del eje factorial (100%:20=5,0%). También se encuentran bien representadas en el plano al tener contribuciones relativas con valores bastante altos.

(74)Las cuestiones, como se puede ver en las tablas, con valores pequeños son: a) prueba primera: 12/1 (cond./pret.imp. subj.); 2/1 (fut./pres.subj.); 8/1 (imper./pres.subj.); 18/1 (cond. perf./pret.imp.subj.); 11/1 (pres.ind./pret.imp.subj.); 1/1 (pres.ind./pret.perf.simple); 6/1 (pres.ind./pret.plusc.subj.); b) prueba segunda: 5/2 (pres.subj./pret.perf.subj.); 9/2 (cond./pret.imp.subj.); 3/2 (fut./pret.perf.); 12/2 (pret.perf.simple/pret.imp.); 7/2 (cond. perf./ pret.imp.subj.) apenas si contribuyen a la formación de este factor.

el 5,0%, y tres y cinco[75] con valores cercanos al cero, contribuyen con el 28,8% y 19,4% restante.

Se constata que ni todas las cuestiones linguísticas tienen el mismo comportamiento, ni están relacionadas con este factor de nivel general, que se destaca necesariamente, ni contribuyen a su definición de la misma manera.

Si proseguimos la observación del plano y desechamos del análisis las modalidades que no son significativas estadísticamente en el primer factor por tener contribuciones pequeñas o muy pequeñas, descubrimos que las cuestiones, que mejor contribuyen a explicar la oposición entre la adecuación/inadecuación de los usos linguísticos de los escolares, están agrupadas y formando una nube vertical de diferente tamaño y forma a uno y otro lado del origen.

Esto significa que los escolares muestran en estas cuestiones un comportamiento homogéneo y compacto, que se caracteriza:

a) En la prueba primera por aceptar (vs. rechazar) combinaciones de presente, pasado y futuro de indicativo con:

- formas pasado y futuro de indicativo en la completiva, en la subordinada temporal, causal y modal

- formas de presente y pasado de subjuntivo en la completiva, en la subordinada concesiva, sustantiva de sujeto, condicional real e irreal.

---

(75)Se observa en las tablas que las cuestiones: a) prueba primera: 4/1 (fut./pres.subj.); 20/1 (cond./pres.subj.); 10/1 (pres.subj./pres.subj.); b) prueba segunda: 17/2 (ger./cond.); 2/2 (pret.imp./pret.imp.subj.); 10/2 (fut./pres.subj.); 6/2 (cond./pret.imp.subj.); 8/2 (cond./ pret.imp.subj.) no son responsables en absoluto de la definición de este factor.

b) En la prueba segunda por aceptar (vs. rechazar) combinaciones de:

- presente y futuro de indicativo con:
  - formas de presente, pasado y futuro de indicativo en la completiva, en la subordinada de relativo y en la condicional real.
  - formas de presente de subjuntivo en la subordinada concesiva, temporal y condicional real.
- pasado de subjuntivo con el mismo tiempo y modo en la condicional irreal.

Los escolares, que adecuan sus usos en estas combinaciones, muestran capacidad para utilizar adecuadamente las distintas formas del paradigma verbal, independientemente de que ambas acciones verbales se orienten directamente respecto al momento de la enunciación, como si la subordinada toma como punto de referencia el contenido temporal del verbo principal. Por el contrario, los que muestran un uso inadecuado de estas combinaciones expresan incapacidad para utilizar la flexión verbal adecuadamente. Esto no significa que sean, en todos los casos y en todo momento, capaces/incapaces combinar las formas verbales según la norma estándar, si en la mayoría de los casos.

Corroboran estas afirmaciones las agrupaciones que proporciona la técnica de Clasificación Automática. De las cinco clases en las que se agrupan los escolares de este estudio, la clase 1 -en la prueba primera-, 1 y 2 -en la prueba segunda- contienen los escolares que adecuan sus usos lingüísticos en estas cuestiones y en casi todas las demás. Mientras que la clase 2 -en la prueba primera-, 3, 4 y 5 -en la prueba segunda-, se

oponen a las anteriores y agrupan a los escolares que manifiestan usos inadecuados en estas y en otras cuestiones.(76)

Se confirma que los escolares, al final de la E.G.B., no han desarrollado las habilidades y destrezas que les posibiliten combinar cualquier forma verbal, con independencia del entorno discursivo, si bien tienen adquirido todo el paradigma verbal. Asimismo se corrobora la diversidad de comportamientos linguísticos, que van desde la adecuación casi siempre hasta la inadecuación en más de la mitad de los casos, pasando por la vacilación.

Es necesario, por tanto, para explicar la adecuación o no de la combinación entre sí de las distintas formas verbales que constituyen la conjugación verbal del español, no sólo acudir a a la morfología verbal, sino también a distintos contornos sintácticos, a diferentes significados del verbo principal y a otras circunstancias; en suma, a cualquier acto de la enunciación, lo que hace que difícilmente se agote el estudio de los usos verbales

Si en lugar de mirar el plano horizontalmente, lo observamos verticalmente, esto es, en relación con el segundo factor, que posee un poder explicativo menor que el primero, comprobamos que no todas las cuestiones linguísticas están relacionadas significativamente con este factor, ni contribuyen a su definición de igual forma.

---

(76)Renunciamos a un análisis pormenorizado de estas clases por considerar que poca más información podemos proporcionar que la señalada anteriormente.

C1: CORRELACION TEMPORAL

CLASE 1 INDIVIDUOS 1.049 86,6%	TOTAL EN LA PRUEBA n_i	 %	PERTENECEN A ESTA CLASE n_i	 % Clase	 % Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 16 Acierto	1.085	82,9	981	93,5	97,6	18,99	0,000
" 15 Acierto	914	75,4	889	84,7	97,2	16,41	0,000
" 14 Acierto	966	81,4	948	90,4	96,1	10,31	0,000
" 19 Acierto	798	65,8	782	74,5	98,0	15,81	0,000
" 17 Acierto	628	51,8	617	58,8	98,2	13,71	0,000
" 9 Acierto	1.094	90,3	1.008	96,1	92,1	12,71	0,000
" 13 Acierto	923	76,2	872	83,1	94,5	12,59	0,000
" 18 Acierto	727	60,0	700	66,7	96,3	12,23	0,000
" 12 Acierto	982	81,0	911	86,8	92,8	11,05	0,000
" 5 Acierto	1.077	88,9	982	93,6	91,2	10,38	0,000
" 8 Acierto	1.123	92,7	1.015	96,8	90,4	10,23	0,000
" 11 Acierto	561	46,3	538	51,3	95,9	9,61	0,000
" 7 Acierto	794	65,5	742	70,7	93,5	9,32	0,000
" 3 Acierto	946	78,1	870	82,9	92,0	9,21	0,000
" 1 Acierto	1.139	94,0	1.018	97,0	89,4	8,51	0,000
" 2 Acierto	1.078	88,9	969	92,4	89,9	7,91	0,000
" 6 Acierto	573	47,3	534	50,9	93,2	6,72	0,000
PRIVADO (Centro)	504	41,6	472	45,0	93,7	6,25	0,000
SEPTIMO (Curso)	202	16,7	196	18,7	97,0	6,03	0,000
OCTAVO (Curso)	202	16,7	195	18,6	96,5	5,64	0,000
ENS. SUPERIOR (Padre)	163	13,4	157	15,0	96,3	4,88	0,000
ENS. MEDIA (Padre)	96	7,9	94	9,0	97,9	4,62	0,000
OTRAS PROFESIONES (Padre)	95	7,8	93	8,9	97,9	4,58	0,000
CUADRO MEDIO (Padre)	137	11,3	132	12,6	96,4	4,47	0,000
PAIS VASCO (Padre)	453	37,4	416	39,7	91,8	4,45	0,000
ENS. SUPERIOR (Madre)	33	2,7	33	3,1	100,0	4,29	0,000
BEJAMEN, BETIS (Mun.)	178	14,7	168	16,0	94,4	3,88	0,000
EUSKERA-CASTELLANO (Escolar)	59	4,9	58	5,5	98,3	3,83	0,000
EUSKERA-CASTELLANO (Padre)	57	4,7	56	5,3	98,2	3,73	0,000
BACHILLER (Padre)	100	8,3	97	9,2	96,0	3,61	0,000

CLASE 2 INDIVIDUOS 163 13,4%	TOTAL EN LA PRUEBA n_i	 %	PERTENECEN A ESTA CLASE n_i	 % Clase	 % Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 16 Error	207	17,1	139	85,3	67,1	18,99	0,000
" 15 Error	298	24,6	137	84,0	46,0	16,41	0,000
" 14 Error	226	18,6	125	76,7	55,3	16,31	0,000
" 19 Error	414	34,2	147	90,2	35,5	15,81	0,000
" 17 Error	584	48,2	152	93,3	26,0	13,71	0,000
" 9 Error	118	9,7	77	47,2	65,3	12,71	0,000
" 13 Error	289	23,8	112	68,7	38,8	12,59	0,000
" 18 Error	485	40,0	136	83,4	28,0	12,23	0,000
" 12 Error	230	19,0	92	56,4	40,0	11,05	0,000
" 5 Error	135	11,1	68	41,7	50,4	10,38	0,000
" 8 Error	89	7,3	55	33,7	61,8	10,23	0,000
TERCERO (Curso)	202	16,7	80	49,1	39,6	9,97	0,000
Item 11 Error	651	53,7	140	85,9	21,5	9,61	0,000
" 7 Error	418	34,5	111	68,1	26,6	9,32	0,000
" 3 Error	266	21,9	87	53,4	32,7	9,21	0,000
" 1 Error	73	6,0	42	25,8	57,5	8,51	0,000
" 2 Error	134	11,1	54	33,1	40,3	7,91	0,000
PUBLICO (Centro)	648	53,5	127	77,9	19,6	7,08	0,000
Item 6 Error	639	52,7	124	76,1	19,4	6,72	0,000
PRIMARIA (Padre)	735	60,6	129	79,1	17,6	5,56	0,000
OTROS MUNICIPIOS	45	3,7	21	12,9	46,7	5,25	0,000
PRIMARIA (Madre)	932	76,9	147	90,2	15,8	4,94	0,000
OBRERO (Padre)	497	41,0	92	56,4	18,5	4,33	0,000
CASTELLANO (Escolar)	1.146	94,6	162	99,4	14,1	4,16	0,000
ANDAL., EXTREM. (Padre	139	11,5	35	21,5	25,2	3,98	0,000
Item 4 Error	674	55,6	106	65,0	15,7	2,71	0,003
HOMBRE (Sexo)	685	56,5	107	65,6	15,6	2,64	0,004
AMA DE CASA	958	79,0	140	85,9	14,6	2,51	0,006
CASTELLANO (Madre)	1.128	93,1	158	96,9	14,0	2,48	0,007
AND., EXTREM. (Madre)	145	12,0	29	17,8	20,0	2,45	0,007

C2: CORRELACION TEMPORAL

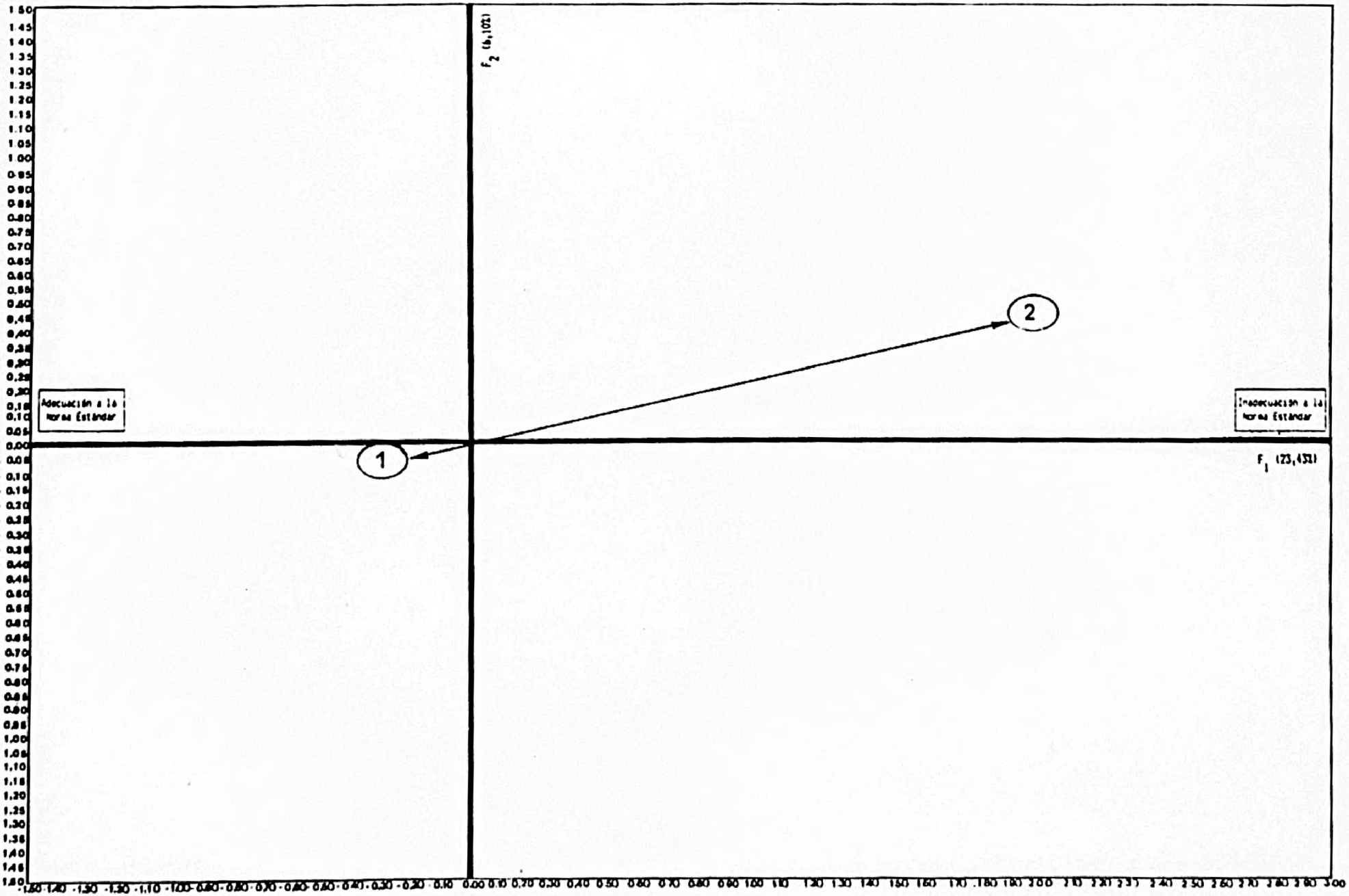
CLASE 1 INDIVIDUOS 328 27,1%	TOTAL EN LA PRUEBA n_j	%	PERTENECEN A ESTA CLASE n_j	% Clase	% Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 3 Acierto	1.317	83,9	326	99,4	32,1	12,34	0,000
" 20 Acierto	1.326	84,7	324	98,8	31,6	10,97	0,000
" 16 Acierto	1.029	84,9	324	98,8	31,5	10,85	0,000
" 7 Acierto	1.059	87,4	324	98,8	30,6	9,57	0,000
" 8 Acierto	621	53,7	247	75,3	37,9	9,45	0,000
" 4 Acierto	1.312	83,5	317	96,6	31,3	9,10	0,000
" 6 Error	722	59,6	260	79,3	36,0	8,91	0,000
" 12 Acierto	964	79,5	308	93,9	32,0	8,71	0,000
" 14 Acierto	951	78,5	305	93,0	32,1	8,54	0,000
" 17 Acierto	716	59,1	254	77,4	35,5	8,25	0,000
" 13 Acierto	1.303	82,8	312	95,1	31,1	8,12	0,000
" 11 Acierto	1.013	83,6	313	95,4	30,9	7,96	0,000
" 15 Acierto	1.046	86,3	318	97,0	30,4	7,96	0,000
" 2 Acierto	938	77,4	299	91,2	31,9	7,79	0,000
" 19 Acierto	855	70,5	274	83,5	32,0	6,44	0,000
" 10 Acierto	778	64,2	255	77,7	32,8	6,27	0,000
" 18 Acierto	759	62,6	248	75,6	32,7	5,92	0,000
" 1 Acierto	941	77,6	289	88,1	30,7	5,77	0,000
SEPTIMO (Curso)	202	16,7	86	26,2	42,6	5,24	0,000
BERANDO, BETIO (Run.)	178	14,7	63	19,8	36,5	3,07	0,001
Item 5 Acierto	174	63,9	231	70,4	29,8	3,00	0,001
IKASTOLA (Centro)	60	5,0	24	7,3	40,0	2,36	0,009
MODELO B	60	5,0	24	7,3	40,0	2,36	0,009

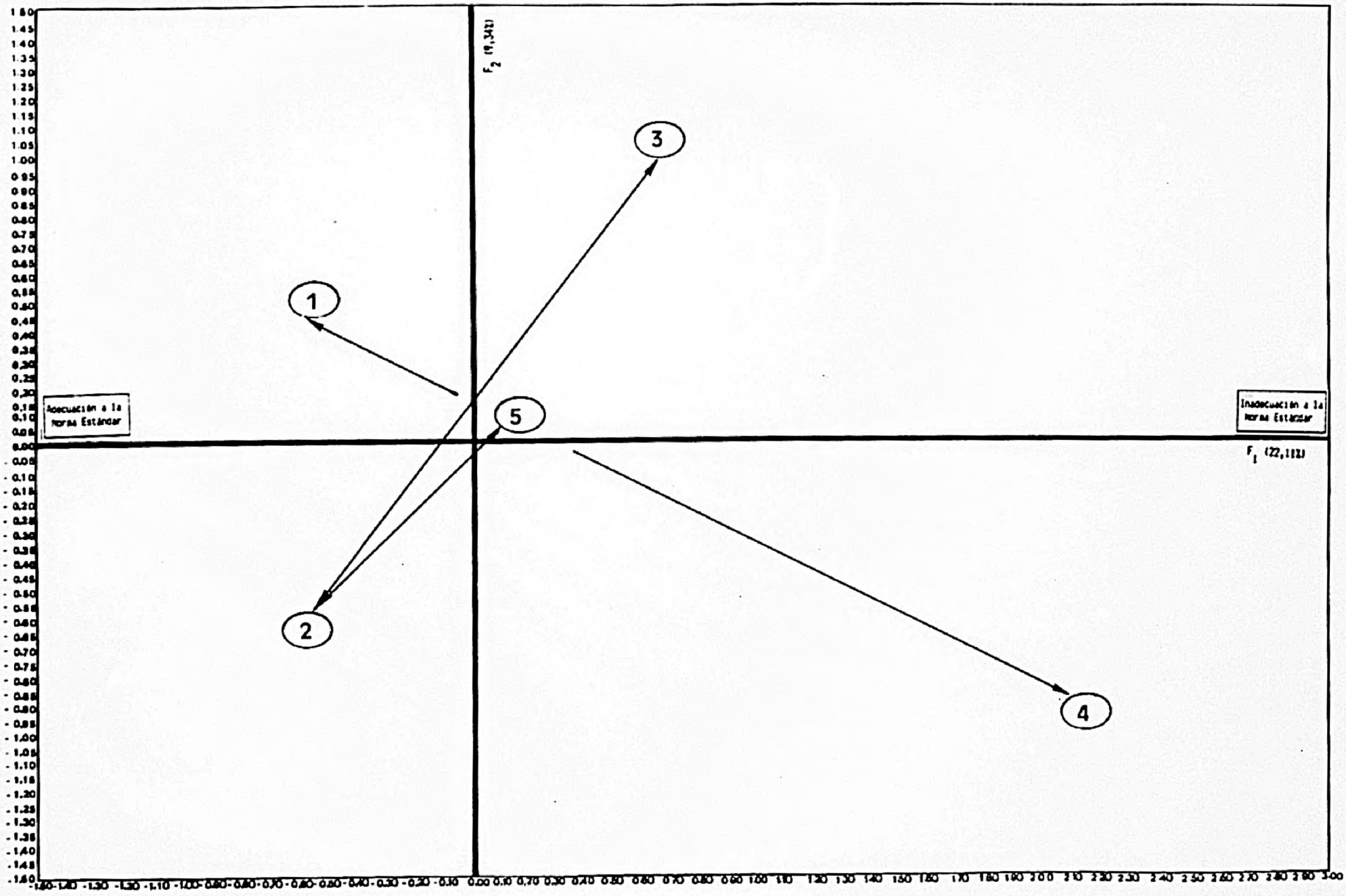
CLASE 2 INDIVIDUOS 407 33,6%	TOTAL EN LA PRUEBA n_j	%	PERTENECEN A ESTA CLASE n_j	% Clase	% Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 6 Acierto	490	40,4	297	73,0	60,6	16,19	0,000
" 19 Acierto	855	70,5	379	93,1	44,3	13,72	0,000
" 8 Error	561	46,3	298	73,2	53,1	13,43	0,000
" 16 Acierto	1.029	84,9	404	99,3	39,3	13,07	0,000
" 18 Acierto	759	62,6	350	86,0	46,1	12,68	0,000
" 9 Acierto	821	67,7	360	88,5	43,8	11,82	0,000
" 5 Acierto	774	63,9	347	85,3	44,8	11,67	0,000
" 4 Acierto	1.012	83,5	398	97,8	39,3	11,63	0,000
" 3 Acierto	1.017	83,9	398	97,8	39,1	11,41	0,000
" 1 Acierto	941	77,6	384	94,3	40,8	11,29	0,000
" 11 Acierto	1.013	83,6	396	97,3	39,1	11,01	0,000
OCTAVO (Curso)	202	16,7	125	30,7	61,9	8,95	0,000
Item 15 Acierto	1.046	86,3	393	96,6	37,6	8,62	0,000
" 13 Acierto	1.003	82,8	382	93,9	38,1	8,14	0,000
" 17 Error	496	40,9	223	54,8	45,0	6,08	0,000
" 20 Acierto	1.026	84,7	376	92,4	36,6	5,78	0,000
ENS. SUPERIOR (Padre)	163	13,4	86	21,1	52,8	5,44	0,000
Item 14 Acierto	951	78,5	354	87,0	37,2	5,43	0,000
CUADRO MEDIO (Padre)	137	11,3	74	18,2	54,0	5,24	0,000
SEXTO (Curso)	202	16,7	99	24,3	49,0	5,00	0,000
PAIS VASCO (Madre)	459	37,9	188	46,2	41,0	4,27	0,000
Item 2 Error	274	22,6	117	28,7	42,7	3,64	0,000
PAIS VASCO (Padre)	453	37,4	179	44,0	39,5	3,42	0,000
BACHILLER (Madre)	100	8,3	49	12,0	49,0	3,40	0,000
PRIVADO (Centro)	504	41,6	196	48,2	38,9	3,35	0,000
MUJER (Sexo)	526	43,4	203	49,9	38,6	3,29	0,001
BERANDO, BETIO (Run.)	178	14,7	76	18,7	42,7	2,82	0,002
ENS. SUPERIOR (Madre)	33	2,7	18	4,4	54,5	2,66	0,004
EUSKERA-CASTELLANO (Escolar)	59	4,9	27	6,6	45,8	2,12	0,017
EUSKERA-CASTELLANO (Madre)	57	4,7	26	6,4	45,6	2,07	0,019

CLASE 3 INDIVIDUOS 207 17,1%	TOTAL EN LA PRUEBA n_j	%	PERTENECEN A ESTA CLASE n_j	% Clase	% Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 5 Error	438	36,1	160	77,3	36,5	13,11	0,000
" 11 Error	199	16,4	99	47,8	49,7	11,33	0,000
" 19 Error	337	29,5	133	64,3	37,3	11,20	0,000
" 4 Error	200	16,5	92	44,4	46,0	10,20	0,000
" 9 Error	391	32,3	129	62,3	33,0	9,66	0,000
" 18 Error	453	37,4	139	67,1	30,7	9,49	0,000
" 17 Acierto	716	59,1	169	81,6	23,6	7,77	0,000
" 6 Error	722	59,6	168	81,2	23,3	7,44	0,000
TERCERO (Curso)	202	16,7	74	35,7	36,6	7,25	0,000
Item 16 Error	183	15,1	57	27,5	31,1	5,08	0,000
CUARTO (Curso)	202	16,7	61	29,5	30,2	5,06	0,000
Item 8 Acierto	651	53,7	141	68,1	21,7	4,71	0,000
" 13 Error	209	17,2	59	28,5	28,2	4,46	0,000
" 14 Acierto	951	78,5	183	88,4	19,2	4,22	0,000
PRIMARIA (Padre)	735	60,6	151	72,9	20,5	4,16	0,000
CASTELLANO (Escolar)	1.146	94,6	204	98,6	17,8	3,53	0,000
OBRERO (Padre)	497	41,0	107	51,7	21,5	3,47	0,000
ART., BAR., SES. (Run.)	201	16,6	50	24,2	24,9	3,15	0,001
PRIMARIA (Madre)	932	76,9	173	83,6	18,6	2,68	0,004
OTROS MUNICIPIOS	45	3,7	14	6,8	31,1	2,50	0,006
Item 12 Error	248	20,5	55	26,6	22,2	2,42	0,008
AND., EITREN. (Padre)	139	11,5	33	15,9	23,7	2,25	0,012
Item 3 Acierto	1.017	83,9	183	88,4	18,0	2,09	0,018
GALICIA, ASTURIAS (Padre)	153	12,6	35	16,9	22,9	2,09	0,018

CLASE 4 INDIVIDUOS 127 10,5%	TOTAL EN LA PRUEBA n_j	%	PERTENECEN A ESTA CLASE n_j	% Clase	% Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 16 Error	183	15,1	112	88,2	61,2	17,59	0,000
" 15 Error	166	13,7	105	82,7	63,3	16,84	0,000
" 20 Error	187	15,4	107	84,3	57,2	16,64	0,000
" 19 Error	337	29,5	112	88,2	33,4	14,23	0,000
" 13 Error	209	17,2	85	66,9	40,7	12,38	0,000
" 18 Error	453	37,4	109	85,8	24,1	11,90	0,000
" 14 Error	261	21,5	89	70,1	34,1	11,84	0,000
" 17 Error	496	40,9	109	85,8	22,0	11,14	0,000
" 12 Error	248	20,5	73	57,5	29,4	9,34	0,000
TERCERO (Curso)	202	16,7	65	51,2	32,2	9,09	0,000
Item 11 Error	199	16,4	61	48,0	30,7	8,45	0,000
" 4 Error	200	16,5	55	43,3	27,5	7,32	0,000
" 3 Error	195	16,1	51	40,2	26,2	6,71	0,000
" 7 Error	153	12,6	43	33,9	28,1	6,39	0,000
" 2 Error	274	22,6	59	46,5	21,5	6,19	0,000
" 1 Error	271	22,4	57	44,9	21,0	5,89	0,000
" 9 Error	391	32,3	70	55,1	17,9	5,62	0,000
" 10 Error	434	35,8	73	57,5	16,8	5,29	0,000
PRIMARIA (Padre)	735	60,6	102	80,3	13,9	5,18	0,000
Item 5 Error	438	36,1	71	55,9	16,2	4,84	0,000
PRIMARIA (Madre)	932	76,9	116	91,3	12,4	4,77	0,000
PUBLICO (Centro)	648	53,5	85	66,9	13,1	3,35	0,000
MODELO A	1.152	95,0	126	99,2	10,9	3,18	0,001
AMA DE CASA	958	79,0	112	88,2	11,7	2,99	0,001
QUINTO (Curso)	202	16,7	33	26,0	16,3	2,90	0,002
OTROS MUNICIPIOS	45	3,7	11	8,7	24,4	2,85	0,002
OBRERO (Padre)	497	41,0	65	51,2	13,1	2,53	0,006
HOMBRE (Sexo)	685	56,5	84	66,1	12,3	2,43	0,008
AND., EITREN. (Madre)	145	12,0	23	18,1	15,9	2,27	0,012

CLASE 5 INDIVIDUOS 143 11,8%	TOTAL EN LA PRUEBA n_j	%	PERTENECEN A ESTA CLASE n_j	% Clase	% Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 3 Error	195	16,1	109	76,2	55,9	15,80	0,000
" 14 Error	261	21,5	72	50,3	27,6	7,92	0,000
" 16 Acierto	1.029	84,9	136	95,1	10,2	4,41	0,000
" 6 Error	722	59,6	108	75,5	15,0	4,39	0,000
" 20 Acierto	1.026	84,7	133	93,0	13,0	3,42	0,000
" 11 Acierto	1.013	83,6	130	90,9	12,8	2,84	0,002
" 18 Error	453	37,4	68	47,6	15,0	2,73	0,003
HOMBRE (Sexo)	685	56,5	95	66,4	13,9	2,67	0,004
Item 19 Acierto	855	70,5	113	79,0	13,2	2,54	0,006
" 8 Acierto	651	53,7	90	62,9	13,8	2,46	0,007
" 4 Error	200	16,5	33	23,1	16,5	2,28	0,011
" 10 Error	434	35,8	62	43,4	14,3	2,08	0,019


F_2 (6,102)
Adecuación a la Norma Estándar
Inadecuación a la Norma Estándar
F_1 (23,433)
1
2


Adecuación a la Norma Estándar
Inadecuación a la Norma Estándar
F_1 (22,112)
F_2 (9,342)
1
2
3
4
5

Seis y diez cuestiones[77] en cada una de las pruebas son, en un 80,8% y en un 79,9%, las responsables de la aparición de este factor, mientras que las demás contribuyen con el 19,2% y 20,1% restante.[78]

De las cuestiones responsables de este factor, en la primera prueba, una[79] se sitúa encima del origen y cinco[80] debajo. La parte superior del plano se distingue por no combinar formas verbales del condicional con formas de pretérito imperfecto de subjuntivo en el periodo hipotético.
Mientras la parte inferior se singulariza por

- combinar formas verbales de:
  - condicional y presente de subjuntivo con formas de presente de subjuntivo en la subordinada temporal y en la completiva.
- no combinar formas verbales de:
  - presente con formas de pasado y futuro de indicativo en la completiva.

---

(77)Las tablas nos muestran que las cuestiones responsables de este factor son por orden de significación: a) prueba primera: 20/1 (cond./pres.subj.); 18/1 (cond.perf./pret.imp.subj.); 2/1 (fut./pres.subj.); 5/1 (pres.ind./fut.); 1/1 (pres.ind./pret.perf.simple); 10/1 (imper./pres.subj.); b) prueba segunda: 17/2 (ger./cond.); 8/2 (cond./pret.imp.subj.); 5/2 (pres.subj./pret.perf.subj.); 6/2 (cond./pret.imp.subj.); 9/2 (cond./pret.imp.subj.); 10/2 (fut./pres.subj.); 12/2 (pret.perf.simple/pret.imp.); 20/2 (fut./pret.perf.); 1/2 (pres.ind./fut.); 2/2 (pret.imp./pret.imp.subj.) con contribuciones absolutas mayores que el 5,0%. Sin embargo, se hallan mal o muy mal representadas en el plano al tener contribuciones relativas con valores bajos.

(78)Existen algunas cuestiones:a) prueba primera: 4/1 (fut./pres.subj.); 6/1 (pres.ind./pret. plusc.subj.); 8/1 (imper./pres.subj.); 11/1 (pres.ind./pret.imp.subj.); 12/1 (cond./pret. imp. subj.); b) prueba segunda: 3/2 (fut./pret.perf.); 7/2 (cond.perf./pret.imp.subj.) que no contribuyen a la formación de ninguno de los dos factores analizados y están mal representadas en el plano, siendo otro factor el que las explique.

(79)La cuestión: 18/1 (cond.perf./pret.imp.subj.).

(80)Las cuestiones: 20/1 (cond./pres.subj.); 2/1 (fut./pres.subj.); 5/1 (pres.ind./fut.); 1/1 (pres.ind./pret.perf.simple); 10/1 (imper./pres.subj.).

- futuro con formas de presente de subjuntivo en la subordinada de relativo.

Este hecho diferenciador entre las respuestas de los escolares se caracteriza por la oposición entre el uso del condicional y del pretérito imperfecto de indicativo en sustitución del pretérito imperfecto de subjuntivo en -se en la condicional irreal, y el uso del presente de subjuntivo para indicar futuridad; oposición que define el segundo factor.

En la segunda prueba cinco[81] se sitúan encima del origen y el mismo número[82] debajo. La parte superior del plano se distingue por combinar formas verbales de:

- presente con formas de futuro en la completiva
- condicional con formas de pasado de subjuntivo en la subordinada temporal y de relativo.
- condicional con formas de condicional en la completiva
- presente de subjuntivo con formas de pasado de subjuntivo en la completiva.

Mientras que la parte inferior se singulariza por combinar:

- pasado con formas de pasado en la condicional real
- pasado con formas de pasado de subjuntivo en la completiva.
- futuro con formas de pasado en la condicional real
- futuro con presente de subjuntivo en la completiva.
- condicional con formas de gerundio en construcción absoluta.

---

(81)Las cuestiones: 8/2 (cond./pret.imp.subj.); 5/2 (pres.subj./pret.perf.subj.); 6/2 (cond./ pret.imp.subj.); 9/2 (cond./pret.imp.subj.); 1/2 (pres.ind./fut.).

(82)Las cuestiones: 17/2 (ger./cond.); 8/2 (cond./pret.imp.subj.); 10/2 (fut./pres.subj.); 12/2 (pret.perf.simple/pret.imp.); 20/2 (fut./pret.perf.); 2/2 (pret.imp./pret.imp.subj.).

Este hecho diferenciador entre las respuestas de los escolares se caracteriza por la oposición entre la vacilación en el uso del pretérito imperfecto de subjuntivo en contornos sintácticos no condicionales y el uso del gerundio en la construcción absoluta, del indicativo en las condicionales reales y del subjuntivo en las completivas.

Este segundo factor destaca principalmente la oposición entre combinaciones de condicional con formas verbales de gerundio y subjuntivo, a las que la escuela debe prestar mayor atención y trabajo.

Sobresale, asimismo, la sustitución -ría en cualquiera de los contornos sintácticos de imperfecto de subjuntivo. Ningún período compuesto se libra de la presencia de la sustitución. Estamos ante un fenómeno linguístico ampliamente extendido entre los escolares vizcainos, a pesar de que en la escuela aprenden la alternancia -ra(-se).

5.- FORMAS DE MANDATO

FORMAS DE MANDATO

ITEMES		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
PRESENTE DE INDICATIVO	1°			Se prohibe pisar			Es necesario parar				
	2°	Se ruega empujar					Se os pide no fumar				
PRESENTE DE SUBJUNTIVO	1°	Vayáis	Bajéis				Riáis				Conduzcáis
	2°		Bajéis			Saquéis					
IMPERATIVO	1°				Deja	Llamad			Asoma	Duchaos	
	2°			Escuchad	Callaos			Sentaos	Dejadme	Sacad	Esperad

E. 1

PON EL ASPA [X] AL CUADRITO DE LAS PALABRAS MAS ADECUADAS EN CADA FRASE

DURACION
C.G.: 3'
C.M.: 4'

1.- No.....tarde a la escuela.
- fuere [1]
- ir [2]
- vayáis [3]
- id [4]

2.- No.....del tren en marcha.
- bajar [1]
- bajad [2]
- bajéis [3]
- bajase [4]

3.- Se prohibe.....la hierba.
- pisad [1]
- pisáis [2]
- pisen [3]
- pisar [4]

4.- .....salir antes de entrar.
- Deja [1]
- Dejar [2]
- Dejara [3]
- Dejéis [4]

5.- Para entrar en su casa.....a la puerta.
- llamar [1]
- llamad [2]
- llaméis [3]
- llamaséis [4]

6.- No.....de vuestros amigos.
- reiros [1]
- reísteis [2]
- reios [3]
- os riáis [4]

7.- Es necesario.....el motor.
- parad [1]
- paréis [2]
- parar [3]
- paren [4]

8.- .....la cabeza por la ventana.
- Asomar [1]
- Asoma [2]
- Asomes [3]
- Asomaséis [4]

9.- .....después de jugar.
- Duchaos [1]
- Duchados [2]
- Ducharos [3]
- Os duchéis [4]

10.- No.....tan rápido.
- conducid [1]
- conduzcáis [2]
- conducir [3]
- condujeséis [4]

- Si has terminado repasa tus contestaciones

NO PASES A LA OTRA PAGINA HAS A QUE SE TE INDIQUE

E. 2

PON EL ASPA [X] DEBAJO DE BIEN SI LA FRASE ESTA BIEN DICHA

PON EL ASPA [X] DEBAJO DE MAL SI LA FRASE ESTA MAL DICHA

DURACION
C.S.: 3'
C.M.: 3'

	BIEN	MAL
1.- Se ruega empujad la puerta.	1	2
2.- No bajéis antes que se pare.	1	2
3.- Escuchar lo que os dice el profesor.	1	2
4.- ¡Silencio! ¡Callaros, por favor!.	1	2
5.- No saquéis todos los balones al campo.	1	2
6.- Se os pide no fumar en clase.	1	2
7.- Sentaos de una vez.	1	2
8.- Dejarme salir a las cinco.	1	2
9.- Sacad los libros del cajón.	1	2
10.- Esperar a que termine la clase.	1	2

- Si has terminado, repasa tus contestaciones

NO PASES A LA OTRA PAGINA HASTA QUE SE TE INDIQUE

Existen fórmulas, de distinta estructura, para expresar el mandato, cuyos significados presentan matices diferentes. Sin embargo, no pretendemos poner de relieve estos recursos, ni entramos en la discusión entablada sobre si el imperativo debe considerarse fuera del sistema del plano de la "Darstellung" y sólo perteneciente al plano del Appell o llamada al interlocutor, como afirma E. Alarcos (1970d: 61), apoyado en Buhler. Ni tampoco consideramos el hecho de que no es lo mismo una orden positiva que una prohibición, como manifiesta M. Bassols de Climent (1945:II, 579).[1]

Limitamos el estudio de la prohibición a las formas verbales de presente de subjuntivo y reducimos el análisis de las expresiones de mandato a las formas verbales de imperativo, modo característico de esta expresión, y de presente de indicativo. No consideramos otras formas verbales[2] que en el trato social, particularmente cortés y comedido, sustituyen en no pocas ocasiones al imperativo.

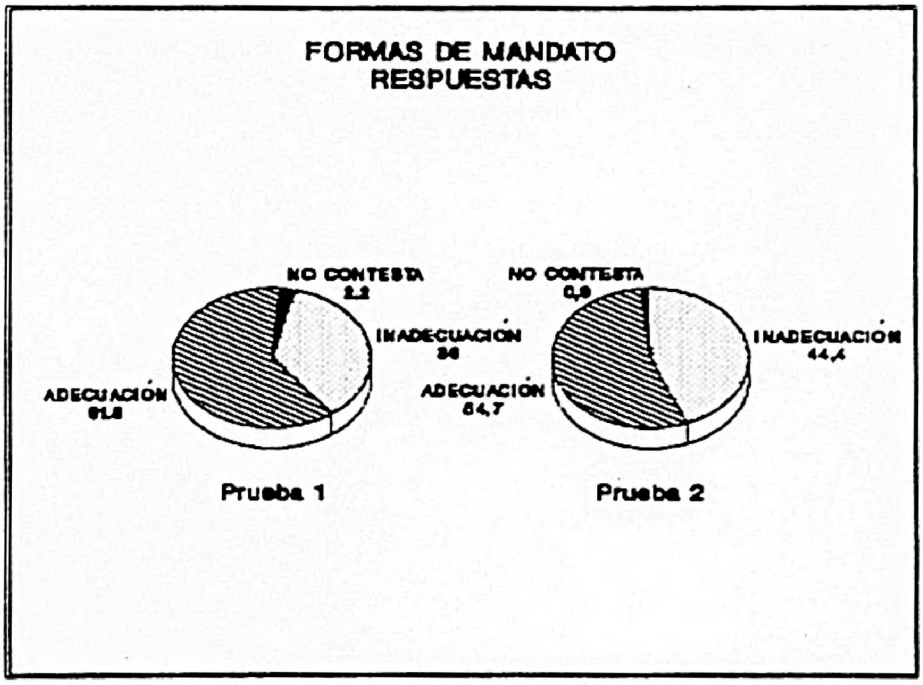
---

(1)"Podemos dirigir una orden a cualquier persona pero solo podemos prohibir algo a aquellas personas que nosotros sabemos o suponemos que nacen o van a nacer lo que a nuestro juicio no debe hacerse. Careceria de sentido decir no vengas a quien no tiene ya la intención de venir."

(2)Hay que señalar la gran variedad de expresiones para el mandato: presente de indicativo en expresión interrogativa: "¿vienes?", o con pronombre antepuesto: "tú te lo comes"; presente de subjuntivo: "que venga rápido"; imperfecto de cortesia: "me podía llevar contigo"; futuro de mandato: "lo traerás mañana sin falta"; condicional de cortesia: "seria tan amable de decirme la hora"; a + infinitivo: "a dormir"; perifrasis incoativas: ¡vas a terminar de saltar!, etc.

5.1.- Distribución de las respuestas

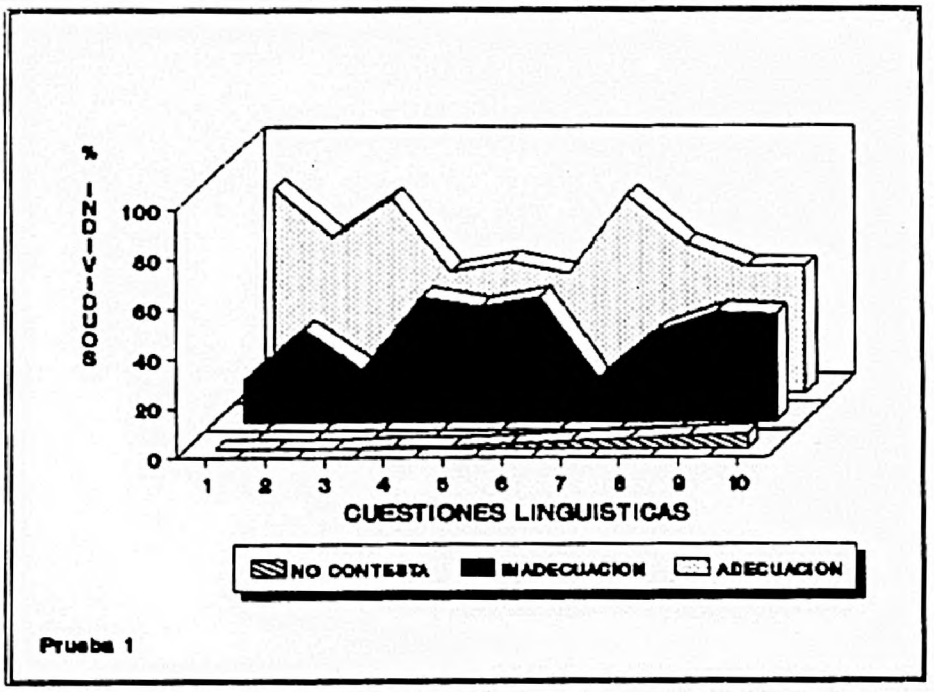
Hallamos, en las dos pruebas en las que se estudian las formas verbales que expresan mandato o prohibicion, indices de respuesta diferentes significativamente entre si. El escolar encuentra mayor dificultad a la hora de interpretar la adecuación o no de la forma verbal propuesta que en el momento de elegir el término más adecuado.



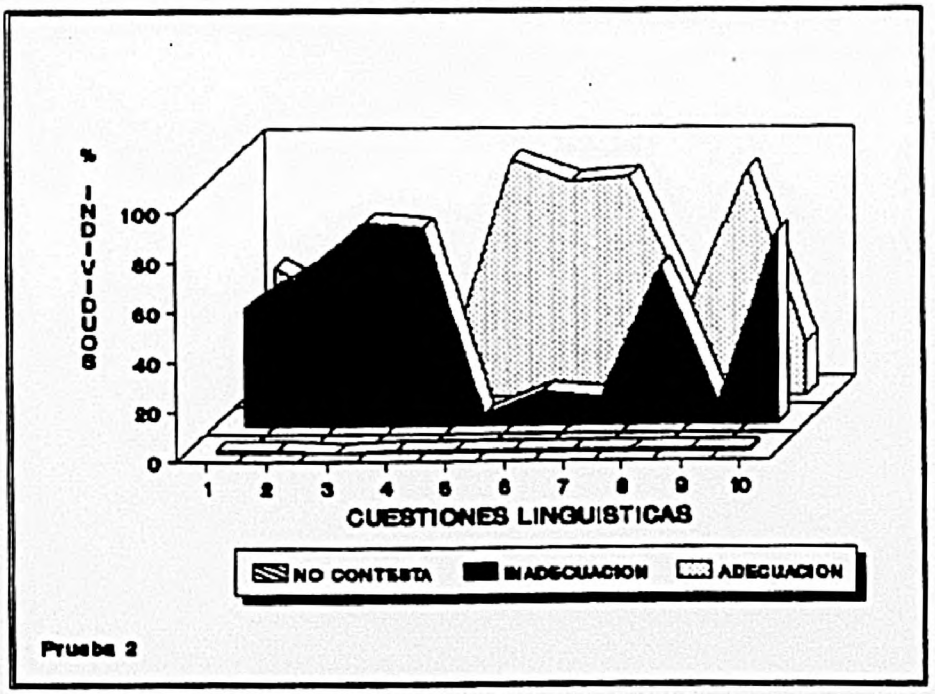
Aqui aparecen los indices de inadecuación más altos (36,0% y 44,4% respectivamente) y los más bajos de no contestación (2,2% y 0,9% respectivamente) de todas las pruebas analizadas en este estudio. Esto significa que a los escolares de E.G.B. no les parecen las cuestiones linguisticas propuestas dificiles por lo que se deciden contestar. Sin embargo, las formas verbales que emplean tanto para indicar obligación como prohibición no las considera adecuadas la norma estándar.

Si en lugar de analizar las respuestas globales de ambas pruebas, estudiamos los indices de respuesta de cada una de las

cuestiones linguisticas, se verifica que existen grandes cambios de unas cuestiones a otras. Esto significa que los escolares no poseen el mismo grado de dominio de las formas verbales de mandato y que el desarrollo de su competencia linguistica no es ajena a la decadencia de las formas de imperativo en favor de las de infinitivo para expresar una orden, ni tampoco a la vacilación entre las formas de segunda persona del plural de presente de subjuntivo y las de imperativo e infinitivo para expresar la prohibición.



Prueba 1



Prueba 2

También, observamos que el escolar contesta más al comienzo y menos al final de las pruebas, como es normal en este tipo de pruebas de lápiz y papel, independientemente de la dificultad linguística que encierre la cuestión que se le propone.

5.2.- Análisis e interpretación de las respuestas

Las diferentes cuestiones linguísticas de este apartado se agrupan para su análisis e interpretación, como se puede observar en el cuadro general, segun el modo al que pertenece la forma verbal con la que se expresa el mandato o la prohibición.

5.2.1.- Presente de indicativo: es necesario parar; se os pide no fumar; se prohibe pisar; se ruega empujar.

Se examinan las formas verbales de presente de indicativo en oraciones independientes que expresan órdenes indirectas y que contienen un infinitivo en función de sujeto o de complemento.

En la cuestión "es necesario parar el motor", la mayor parte(80,4%) de los escolares eligen la forma de infinitivo "parar" que funciona como sujeto del predicado (ser + adjetivo predicativo) con cuyos elementos concierta. Otros (15,1%) prefieren la forma de imperativo "parad", mientras que la forma del subjuntivo "paréis", que es posible precedida de "que" en enunciados en los que la identidad del sujeto de ambos verbos no coincide ("es necesario que paréis el motor") no es elegida por casi ninguno.

En las cuestiones restantes, constituidas por oraciones impersonales reflejas, de las que forma parte un "se"[3] antepuesto y asociado intimamente a un verbo de voluntad en 3 persona singular del presente de indicativo + infinitivo (complemento directo), la mayor parte (86,1%) de los escolares aceptan el enunciado, "se os pide no fumar en clase". En cambio, sólo la mitad (52,3%) rechazan "se ruega empujad la puerta", y algo más de las tres cuartas partes seleccionan la forma de infinitivo "pisar", en el enunciado "se prohibe pisar la hierba", mientras que un grupo significativo (18,7%) prefiere el imperativo "pisad"

Estas respuestas demuestran que los verbos de voluntad como ser necesario, pedir, prohibir y, sobre todo, rogar, usados en presente de indicativo atenúan tanto su sentido exhortativo que el escolar no lo percibe por lo que se inclina por enunciados que contienen formas de imperativo que expresen el mandato que ellos sienten que encierra el enunciado.

Asimismo, las respuestas reflejan lo arraigado que está en los escolares este recurso, que refleja una actitud cortés hacia el interlocutor, para suavizar el mandato. Hay que hacer notar que su empleo es también generalizado en el español hablado, tanto del nivel culto como popular.

En suma, el escolar es capaz de utilizar sin mucha dificultad estas construcciones en presente de indicativo para expresar el mandato atenuado.

---

(3)" /Se/ es un elemento que traspone el núcleo verbal a la categoría de los caracterizados por la "indeterminación léxica del sujeto", o construcción impersonal" (ALARCOS LLORACH, E., 1970, "Valores de se", en Estudios de gramática funcional del español", Madrid, Gredos, 1980, 3 ed. pág. 220).

5.2.2.- Presente de subjuntivo: no bajéis; no conduzcáis; no os riáis; no saquéis; no vayáis.

Se analizan las formas verbales de segunda persona del plural del presente de subjuntivo en oraciones imperativas negativas,[4] con las que se expresa la prohibición. Como es sabido las formas verbales del imperativo plural en su estructura negativa no se utilizan en español.[5]

Las cuestiones presentan respuestas heterogéneas, así encontramos que el enunciado "no saquéis todos los balones al campo" es aceptada por la casi totalidad de los escolares (94,9%). En cambio, "no bajéis antes que se pare" lo consideran adecuado algo más de un tercio (37,5%), independientemente del curso de E.G.B. en que se encuentren.[6]

Resulta difícil señalar las razones que han motivado respuestas tan diferentes. Tal vez, esta disparidad se deba a la estructura oracional que presentan uno y otro enunciado (oración independiente en el primer caso y oración temporal con verbo en presente de subjuntivo introducida por la locución conjuntiva "antes que" en el segundo). Si bien, en el apartado anterior (véase, III, 4.2.6.) casi las tres cuartas partes (74,1%) de los

---

(4)Hay gramáticos, como W.H. Haverkate, E. Lorenzo y M. Ruipérez, que creen que estas formas son imperativos. Sin embargo, la postura general es que las formas de este tipo no son imperativo, sino subjuntivo.

(5)"Las segundas personas del imperativo se sustituyen por las del subjuntivo en las oraciones negativas. Comparense las siguientes frases afirmativas y negativas: Dime, No me digas; Decid, Nunca digáis; Ve, No vayas jamás. (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, pág. 460).

(6)Indice de acierto en cada uno de los cursos de la E.G.B. estudiados: 18,9% (3º); 22,9% (4º); 24,2% (5º); 9,5% (6º); 14,9% (7º); 9,7% (8º).

escolares han marcado la forma de presente de subjuntivo en la subordinada temporal.

Las demás cuestiones muestran respuestas que se hallan entre los valores antes mencionados. En la cuestión "no vayáis tarde a la escuela", la mayoría (62,8%) de los escolares seleccionan la forma de presente de subjuntivo "vayáis". En cambio, las otras tres cuestiones muestran valores de presente de subjuntivo más bajos ("bajéis" (63,0%) en "no bajéis del tren en marcha"; "conduzcáis" (51,2%) en "no conduzcáis tan rápido"; "riáis" (48,2%) en "no os riáis de vuestros amigos"), porque prefieren, en su lugar, o bien formas del infinitivo ("ir" (8,4%(; "bajar" (19,5%); conducir (24,8%); reiros (46,5%), o bien formas del imperativo ("id" (7,8%); bajad (16,7%); conducid (17,8% .

Se comprueba que los escolares emplean en algunos casos para expresar la prohibición formas de segunda persona del imperativo con no, a pesar de que estas formas verbales se sustituyen por las del presente de subjuntivo en las oraciones negativas y de que esta incompatibilidad con la negación es una característica del imperativo en el plano sintáctico.

Este uso, tal vez semiculto o ultracorrecto en sus orígenes, que el castellano medieval y clásico rehuye,(7) resulta bastante frecuente en el coloquio actual y de él encuentra F. Marcos Marín (1980:266-267) ejemplos en traducciones

---

(7) S. Segura en sus apuntes de latín vulgar señala que "El latín clásico especialmente la prosa rehuye el uso del imperativo en las prohibiciones. Lo mismo en español: "No vos tardedes" (Cid). "No passéis adelante sin dezirme (J.Valdés). "No andes, Sancho, desceñido y flojo" (Cervantes).
Tan solo algunos ejemplos de imperativo negativo: "Ni fía, ni porfía, ni entres en cofradía" (Hartzenbusch, refrán). "No fablad, callad" (Conde Lucanor). "Esforçad e non temed ..." (Poema de Alfonso Onceno)".

apresuradas, textos coloquiales y poesía.[8] J.A. Porto (1991: 38) restringe su uso a "registros populares", M. Moliner (1975: II,1466) lo limita a la forma pronominal en el lenguaje coloquial actual, E. Lorenzo (1966a:131) señala usos periodísticos[9] y S. Mariner (1971:214-215) recoge ejemplos en el lenguaje hablado y escrito de personas de cultura universitaria[10] y señala

> "que puede tratarse de ultracorrecciones contra el uso del infinitivo en lugar del imperativo en frase afirmativa (no corred, pues ultracorregiría un correr, a fuerza de la costumbre de corregir correr en corred), o quizá de calcos excesivamente serviles si en los ejemplos de lenguaje escrito cupiera sospechar que se trata de traducciones, siquiera sea remotas".

Este problema tiene perfiles distintos en Hispanoamérica; como es sabido, el pronombre vosotros y sus formas verbales han desaparecido prácticamente.[11]

---

(8)"En traducciones apresuradas, como la de Archipiégalo Gulag encontramos: No temed la desdicha ni añorad la felicidad (510),[...] Sin embargo, también aparece la construcción en textos coloquiales, como este del Gran momento de Mary Tribune, de García Hortelano: Venga, no tened mala idea (II,321). Y tampoco falta en poesía. En la Canción de la madre del Amargo, F. García Lorca (O.C., 341-342, escribe: La cruz. No llorad ninguna/ El amargo está en la luna".

(9)"En la transcripción de un discurso ministerial hemos leído "no temer" por "no temáis", que suponemos error de periodista o de imprenta, pero que corrobora en todo caso lo dicho. Otra forma analógica "no dejad" la encontramos como versión de una alocución papal".

(10)"Empleos de imperativo en independientes negativas, recogidos no sólo en el lenguaje hablado ("No corred, en boca de una alumna de último curso de carrera el 1963-64 [...], sino también en el escrito (R. AGUILERA, Tratado elemental de ajedrez, Madrid, 1967, pág. 32 "no olvidadlo nunca; ibid., pág. 91 "no olvidad que la Dama debe estar colocada junto al Rey. No se crea que se trata de un uso meramente personal: he encontrado varios en los llamados "posters" editados hace menos de un año por una determinada sociedad benéfica, promovida por personas de cultura universitaria: "No asustad; no buscad; no dudad")".

(11)En Hispanoamérica y en el habla popular de Andalucía y Canarias, la pérdida del pronombre vosotros, sustituido por ustedes, ha dejado en desuso las segundas personas verbales, entre ellas las de imperativo: en vez de salid, salgan (ustedes). Con ello, la única forma propia del imperativo que subsiste en estos países es la segunda persona de singular" (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, pág. 460).

Asimismo se verifica la utilización del infinitivo precedido del adverbio de negación "no" para expresar prohibición. De uso general no solo en toda Andalucía,[12] sino en toda la Península como manifiesta A. Llorente (1986:28-29)

> "En los últimos tiempos se ha extendido mucho, sobre todo en carteles, avisos, indicaciones, y por lo tanto en la lengua escrita, el uso, en oraciones imperativas negativas, en prohibiciones, por lo tanto, del infinitivo precedido del adverbio de negación no. Así p.e., leemos en todas partes (en autobuses, hospitales, bares, trenes, centros de enseñanza y otros establecimientos públicos y privados) cosas como No fumar, No escupir, No hablar en voz alta, [...].
> "Estas construcciones son claramente incorrectas, pero no vulgares; son algo peor, construcciones hipercorrectas, producto de la ultracorrección, propias de gentes que intentan hablar de acuerdo con la norma, que saben que lo correcto es hablad, comed, salid (y no hablar, comer, salir) y piensan que en oraciones imperativas negativas, es decir, en las prohibiciones, hay que utilizar el imperativo propiamente dicho, cuando lo único correcto, tradicional, castizo, y también lo único espontáneo, es emplear en oraciones imperativas negativas, en las prohibiciones, el presente de subjuntivo con valor imperativo, lo mismo que ocurre cuando el sujeto es el tratamiento de respeto Usted, Ustedes (en este último caso, tanto en oraciones imperativas afirmativas como en oraciones imperativas negativas).

Otros autores como J.A. Porto[13] y L. Gómez Torrego[14] consideran correcto usar el infinitivo con valor de imperativo

---

(12)J. M. Blecua (1985:57) al referirse a la lámina 1.661 del ALEA (mapa 1.841), titulada ¡No empujéis!, que busca reflejar las formas del imperativo plural en su estructura negativa, señala que "el infinitivo es forma general en toda Andalucía: de 200 puntos encuestados, 141 presentan formas de infinitivo[...]. En Andalucía Occidental es la forma de gran predominio (el 74,22% frente a las formas de 2ª persona y de 3ª persona, que ocupan, respectivamente, el 11,34% y el 14,43%). La situación cambia en Andalucía Oriental, pues el porcentaje de infinitivo desciende al 57,89%, frente al 39,84 de la 2ª persona plural, ya que sólo en la provincia de Málaga se registran cuatro formas de 3ª del plural. Una vez más se ha cumplido una división característica que diferencia a las hablas orientales de las occidentales.

(13)"el infinitivo con valor de imperativo en mandatos de tipo general, como: No fumar perfectamente aceptables en español culto" (PORTO DAPENA, A., 1986, Los pronombres, Madrid, Edi-6, pág. 32).

(14)"Se considera correcto usar el infinitivo con valor de mandato siempre que vaya precedido de la preposición a: "a callar". También se permite dicho infinitivo cuando la orden se dirige a un interlocutor generalizado o impersonalizado: "girar a la derecha"; "no tocar: peligro de muerte". En estos casos, parece tratarse de expresiones con otro verbo elíptico: "(disponeos) a callar"; "(es obligado) girar a la derecha"; "no (hay que)

cuando la prohibición o el mandato se dirigen a un interlocutor generalizado o impersonalizado.

En suma, los escolares emplean para expresar la prohibición principalmente formas del presente de subjuntivo, aunque las formas de imperativo e infinitivo, sobre todo, tampoco les resultan extrañas.

5.2.3.- Imperativo: asoma; callaos; deja; dejadme; duchaos; escuchad; esperad; llamad; sacad; sentaos.

Se analizan las formas verbales de segunda persona de imperativo en oraciones afirmativas sin y con complemento pronominal que expresan de forma directa una orden.

En las dos cuestiones en las que estudia la forma verbal de segunda persona del singular del imperativo, las respuestas se reparten entre las formas de imperativo y de infinitivo ("deja (48,8%)/ dejar (44,2%) salir antes de entrar"; "asoma(60,1%)/ asomar (30,9%) la cabeza por la ventana"). Las formas de presente y pretérito imperfecto de subjuntivo, que también se proponen, apenas si son elegidas. Esto coincide con lo manifestado por el Esbozo (1973:460), cuando señala en nota a pie de página que

> "El castellano medieval empleaba a veces el subjuntivo en vez de las segundas personas del imperativo, con intención de suavizar el mandato: oyas por oye; sepades, digades, por sabed, decid. Este uso es raro en los textos clásicos, y desaparece del todo en la lengua culta moderna. Unicamente subsiste en el vulgarismo sepas por sabe y otros parecidos, de uso muy poco frecuente aun en los medios populares.

---

tocar...". (GOMEZ TORREGO, L., 1985, Teoria y práctica de la sintaxis, Madrid, Alhambra, pág. 154).

Hay que hacer notar que el imperativo posee una morfología muy simple: persona, tiempo y aspecto le faltan, y no acepta la anteposición de las formas pronominales. Además las formas de los restantes modos[15] se usan, a veces, con la función impresiva que es propia de él, si bien el uso más generalizado en el lenguaje coloquial es el del infinitivo con valor de imperativo, tanto para el singular como para el plural.[16] Sin embargo, como señala S. Gili Gaya (1961:§41)

> "en español moderno el infinitivo reemplaza preferentemente a la segunda persona del plural, quizás por su carácter menos concreto que la segunda del singular, y por consiguiente más acorde con la significación del infinitivo. Puede estar favorecido también por la igualdad de acentuación entre ambas formas, cosa que no ocurre con la de singular. Cabe pensar, además, que el carácter relajado de la d en la distensión silábica ¡callad! neutraliza sus rasgos fonológicos hasta el punto de confundirse con la r fricativa y relajada del infinitivo (¡callar!)".

Las respuestas muestran lo extendido que está este fenómeno entre los escolares, incluso cuando el infinitivo sustituye a la segunda persona de singular del imperativo. Por ello no deja de sorprendernos que M. Moliner (1975:II1476) manifieste que "esta forma (infinitivo) se emplee sólo dirigida a la segunda persona del plural".

Parecida vacilación entre las formas de imperativo e infinitivo muestran las cuestiones, en las que se estudia la forma verbal de segunda persona del plural de imperativo, si bien el campo de variación de las respuestas es más amplio. Así unos pocos escolares (19,0% y 21,5%) rechazan los enunciados, "escuchar lo que os dice el profesor" y "esperar a que termine la clase") porque consideran que el infinitivo no es la forma más adecuada para el mandato. Sin embargo, la mayor parte

---

(15) ¡Idos ya!, ¡andando!, ¡preparados! ¡te callarás de una vez! etc.

(16) SECO, M., 1961, Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española, Madrid, Espasa-Calpe, 1986, 9 ed. renovada, pág. 231.

(91,2%) de los escolares aceptan el enunciado, "sacad los libros del cajón" y algo más de la mitad (53,1%) marcan la forma de imperativo "llamad", mientras un grupo importantísimo (43,6%) eligen la forma de infinitivo "llamar" en el enunciado "para entrar en su casa llamad/llamar a la puerta". (Véase III,1.2.1. 1.b y III,4.2. 8.a).

La Gramática de la Academia (1931:313f) señala que usamos a veces el infinitivo en vez del imperativo. Este empleo lo considera el Esbozo (1973:460) bastante extendido por España y América y un vulgarismo que no ha logrado consideración literaria, salvo cuando el autor reproduce el diálogo de los medios populares.

A. Llorente (1986:25) coincide con la Academia en la extensión del fenómeno, pero a diferencia de esta solo lo considera "un flagrante vulgarismo en la lengua escrita", pues se halla no sólo en el habla vulgar sino también en el habla coloquial de las personas cultas.(17)

---

(17)A. Llorente (1986:25) manifiesta que "en gran parte del dominio lingüístico español peninsular, y no sólo en el habla vulgar sino también en el habla coloquial de las personas cultas, el imperativo plural afirmativo termina en -r (una r vibrante, o fricativa, según el énfasis) en vez de en -d; así se dice matar, comer, salir (y no matad, comed, salid), lo cual puede tolerarse en la lengua hablada pero sería un flagrante vulgarismo en la lengua escrita".

Sin embargo, otros autores como T. Navarro[18] y M. Seco[19] restringen este empleo al habla popular y S. Fernández Ramirez lo localiza en el habla familiar y corriente.[20]

Como se observa la mayor parte de los gramáticos se refieren al empleo del infinitivo de mandato del que existen testimonios en español desde el siglo XIII,[21] pero poco o nada dicen sobre las causas del mismo. R. J. Cuervo en la nota 70 a la Gramática de A. Bello lo explica como el uso sustantivado del infinitivo.[22]

---

(18)T. Navarro (1918:103) indica que "en los imperativos tomad, traed, venid, etc., el habla popular sustituye corrientemente la d por una r débil y relajada [...], lo cual hace que estas formas ofrezcan la misma apariencia que sus infinitivos".

(19)M. Seco (1961:228): "En el habla popular se sustituye generalmente la desinencia -d, de la persona vosotros, por -r, diciendo venir, callar, en lugar de venid, callad: Seamos, prácticos, oigo "serlo" vosotros..."Ser" prácticos si no queréis que vuestra vida revista los caracteres de una tela de Penélope" (Galdós, Torquemada, III, 162. La frase está puesta en boca de un hombre inculto). [...] Más difícil de explicar es que lo encontremos en una circular impresa que firman los maestros del pueblo de La Adrada (Avila), fechada en setiembre de 1962: Queridos compañeros: Perdonar si nos dirigimos a vosotros para pediros dinero... pero seguir leyendo y ya veréis como el caso es justo".

(20)S. Fernández Ramirez(1986:II,72-73) manifiesta que "las segundas personas plurales del imperativo han sustituido la dental -d por la vibrante -r en el habla familiar y corriente por causas no bien conocidas, tal vez por confusión con el infinitivo voluntativo".

(21)"¡Dormir, auet folgura!" (Berceo, Sacr.,75); "¡Eya velar! (id., Duelo, 178-190); "¡Esforçar, cristiandat! [...]/ Esforçar e non temer cosa!", "Non foyr como rrapazes,/lidiar como caualleros" (Alfonso Onceno, 1561b, 1562a, 1682a-b); "¡Esforçar, amigo, que gato era!" (Corbacho, 230); "Holgar, gallinas, que muerto es el gallo", "Rehilar, tortero, qu eel huso es de madero" (Santillana, Refranes, 65 y 77); "A huyr, señor Casandro, que soltado se ha" (Timoneda, ap.K. 37.861); "Paciencia y barajar" (Cervantes, Quijote, II, XXIII, 292) (LAPESA, R., 1983, "El infinitivo con actualizador en español: condicionamiento sintáctico de su forzosidad o su rechazo", en Serta Philologica F. Lázaro Carreter, I, Madrid, Cátedra, págs. 294-295).

(22)"El infinitivo puede tomarse como sustantivo, ya solo, ya acompañado de una modificación adverbial [...] Aplicación de este uso sustantivo parece el empleo del infinitivo como imperativo; en efecto se dice ¡callar! ¡obedecer! lo mismo que ¡silencio! ¡paciencia! ¡cuidado!. (CUERVO, R.J., 1911, "Notas de la gramática de la lengua castellana de don Andrés Bello, en BELLO, A., 1988, Gramática de la lengua castellana (destinada al uso de los americanos), ed. crítica de R. Trujillo, Madrid, Arco Libros, vol. II, pág. 889).

En opinión de E. Lorenzo (1966:131) dos son las causas que han contribuido a la decadencia del imperativo plural

> "por un lado, causas fonéticas (inestabilidad de la -d final, como en Madrid, virtud) y, por otro, vaguedad deliberada cuando se vacila entre la forma usted y la forma tú (tocar el timbre o no tocar los objetos son formas más neutras y amplias que las del paradigma usual toca-toque-tocad, no toquen-no toques-no toque-no toquéis-no toquen). La propagación del infinitivo, o, si se quiere, la solución -r a la inestabilidad del imperativo plural (las otras -veni, veniz- pasan por vulgarismos), alcanza, como en el ejemplo citado antes, a la forma negativa, donde evidentemente no había problema fonético".

Por su parte, M. L. Hernanz (1982:398 y 401), partiendo de la hipótesis de los verbos abstractos desarrollada por R. Lakoff (1968) y entroncando con la tradición hispánica procedente de la Gramática de A. Bello, considera que

> "los infinitivos imperativos se hallan subordinados en estructura profunda a un verbo realizativo abstracto que les da su significado de mandato. En este sentido, no se diferencian de las secuencias en las que ordenar aparece explícito más que en el hecho de que en el primer caso el verbo llevaría el rasgo [+Pro]: Os ordeno que salgáis en seguida. Salid en seguida. Os ordeno salir en seguida. Salir en seguida.- [...]
> En resumen, pues, las diferencias entre los imperativos con infinitivo y con verbo flexionado no provienen de la estructura profunda, sino que se fraguan en un nivel relativamente superficial de la derivación como resultado de la doble opción en cuanto al complementante que caracteriza al predicado ordenar, tanto si es abstracto como real".

Sea por las razones que fuere lo cierto es que el uso del infinitivo de mandato está ampliamente extendido en el habla de la escuela, como sucede en el habla de los adultos.

Comportamiento muy semejante a los anteriormente señalados presentan las cuestiones, en las que se examina la forma verbal de segunda persona del plural del imperativo con las formas pronominales "me" y "os" enclíticas.[23] La mayoría (88,4%)

---

(23) Los pronombres átonos generalmente se realizan en posición proclítica. Así, el orden normal de los morfemas respecto del verbo es el siguiente: morfema objetivo + lexema verbal + morfema flexional. Este orden, sin embargo, se altera cuando se trata del modo imperativo

de los escolares aceptan el enunciado "sentaos de una vez" y, en cambio, solo el 20,1% y el 36,1% rechazan los enunciados, "¡silencio!, ¡callaros, por favor! y "dejarme salir a las cinco". En la cuestión "duchaos después de jugar", la mitad (51,5%) selecciona la forma "duchaos", mientras que otros (39,7%) prefieren "ducharos",[24] y casi ninguno elige la forma "duchados".

Parece, por tanto, que la variante sin la desinencia -d de imperativo ante el pronombre enclítico "os" que es regular en español, si exceptuamos el imperativo del verbo ir: idos (no ios) no influye en las respuestas. Y ello, a pesar de que estas formas "representan hoy un uso casi exclusivamente literario".[25]

Los escolares muestran la misma vacilación, ya señalada anteriormente, entre las formas de imperativo y de infinitivo cuando los verbos presentan forma pronominal como ocurre

> "en el habla vulgar, y desgraciadamente también el habla coloquial de las personas cultas de prácticamente todo el dominio metropolitano de nuestra lengua, no sólo no se suprime la consonante final del imperativo plural, como prescribe la norma (sentaos, comeos, vestios, ios), sino que además, la consonante final cambia su punto de articulación y su modo de articulación, y se convierte en una alveolar vibrante, es decir en una -r-: sentaros, comeros, vestiros, iros (o lo que es lo mismo, como en el caso de los verbos pronominales, el imperativo plural de 2ª persona se ha confundido, o identificado, con el infinitivo, con el modo genérico del verbo".[26]

---

en el cual los morfemas objetivos aparecen en posición postdeterminante: lexema verbal + morfema flexional + morfema objetivo, y en este caso si entran en contacto ambos morfemas y pueden producirse modificaciones en el morfema flexional: lavad + os > lavaos.

(24)M. Seco (1961:228) señala que "también es viciosa la -r de los imperativos con pronombre enclítico callaros, acercaros, por callaos, acercaos".
S. Fernández Ramírez (1986:195) indica que "la lengua hablada confunde en estos compuestos las formas de imperativo con el infinitivo y dice "mensaros"".

(25)FERNANDEZ RAMIREZ, S., 1986, Gramática española, vol. 4: El verbo y la oración, Madrid, Arco/Libros, pág. 195.

(26)LLORENTE MALDONADO, A., 1986, El lenguaje estándar español y sus variantes, Salamanca,

En resumen, se confirma la decadencia de las formas verbales de imperativo en favor de la forma de infinitivo, independientemente de si la persona verbal es del singular o del plural y de si el verbo está usado en forma pronominal o no. Asimismo se comprueba que la situación normativa y diacrónica no está resuelta todavía.

5.3.- Análisis e interpretación del conjunto de las respuestas

La hipótesis que intentamos comprobar es si existe alguna relación significativa estadísticamente entre las modalidades de respuesta de las distintas cuestiones linguísticas, donde se analizan, en expresiones de mandato positivo y negativo, las formas verbales de imperativo, presente de indicativo y presente de subjuntivo.

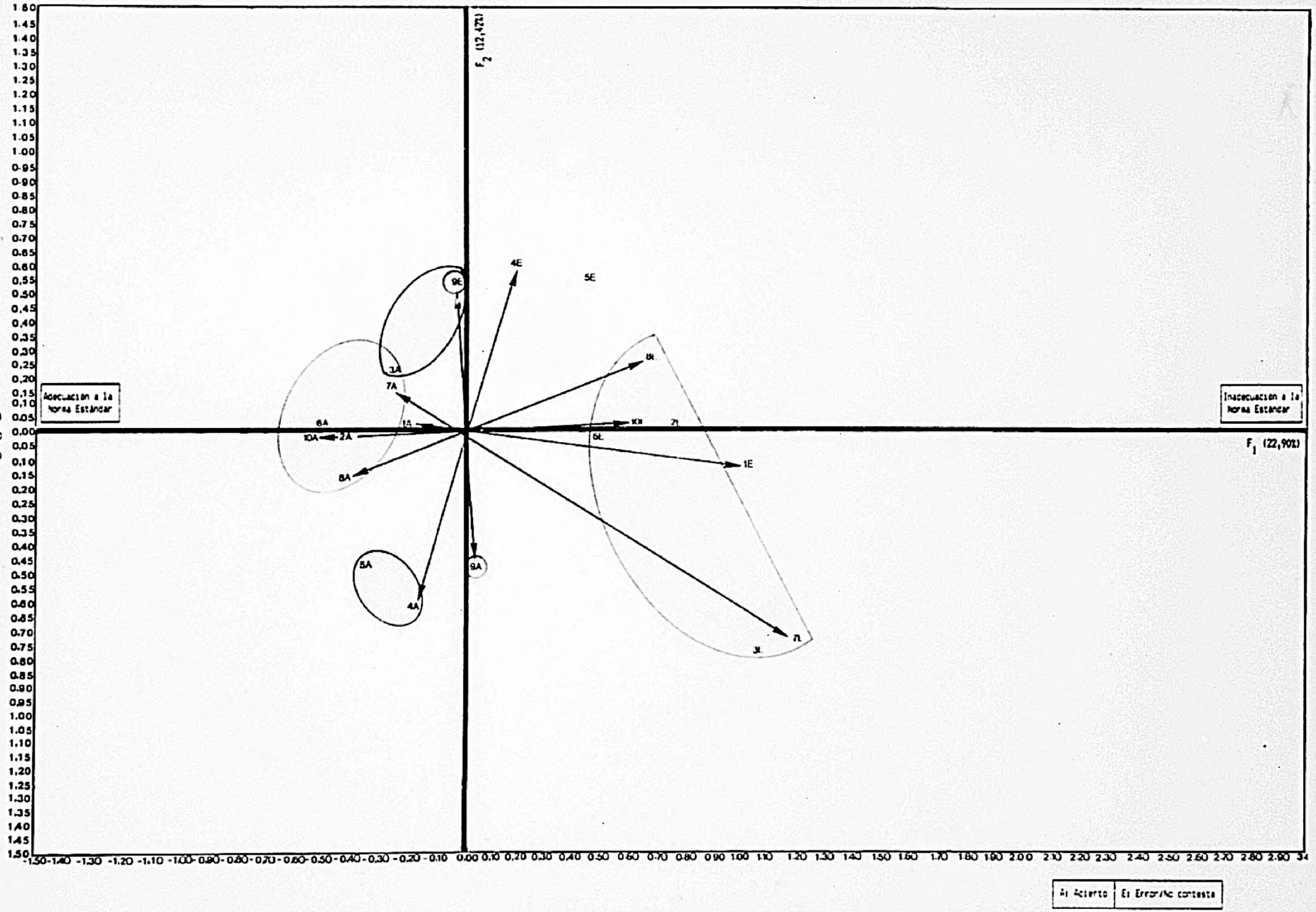
La observación de los planos permite verificar la existencia de una gran dispersión de las modalidades alrededor del origen, lo que significa que el escolar muestra comportamientos muy diversos, cuando trata de utilizar distintas formas verbales para ordenar y prohibir.

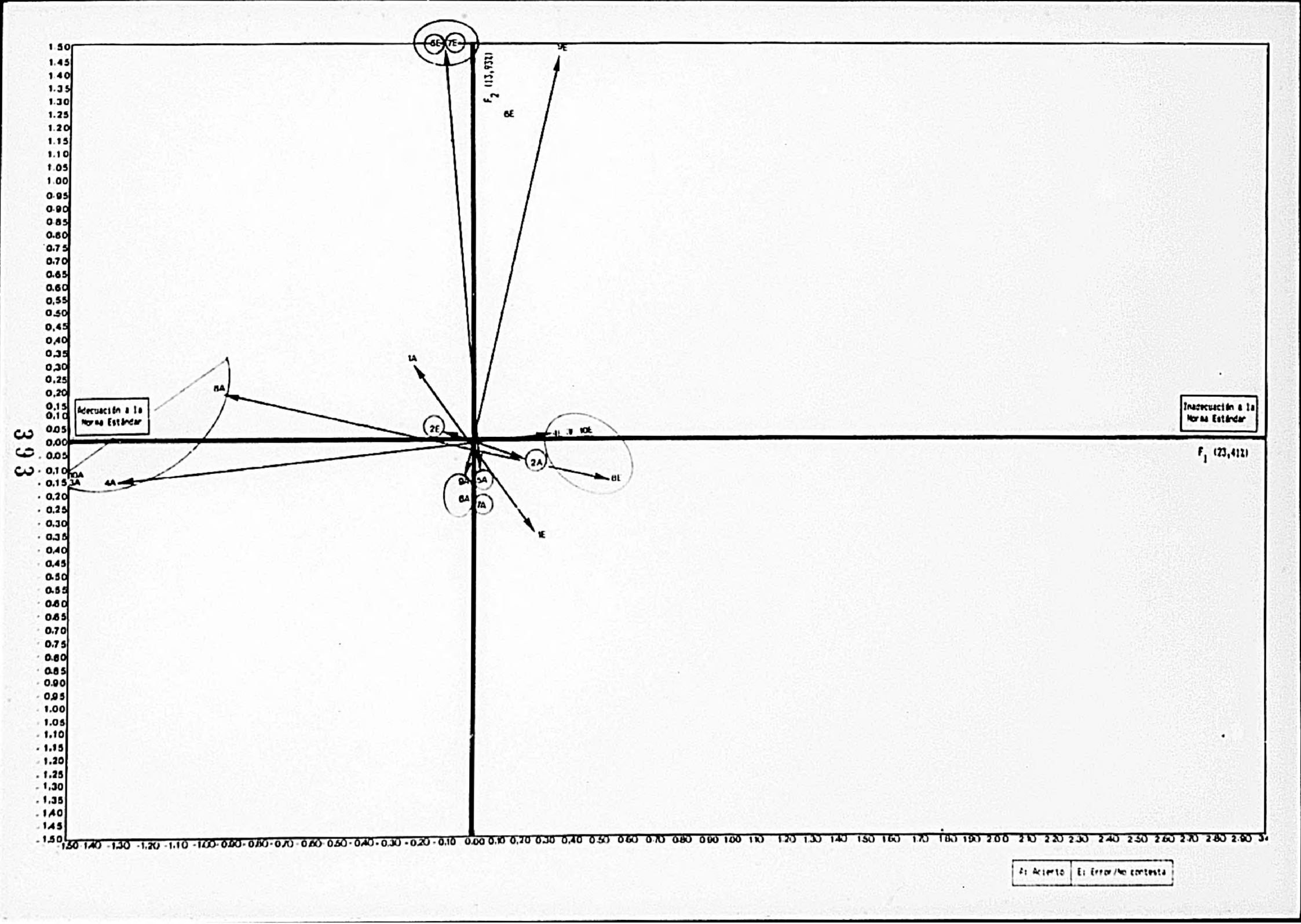
Un examen más detenido permite comprobar que cada una de las modalidades de una misma cuestión se unen por medio de una línea recta que pasa por el centro,[27] y que la distancia al origen de la inadecuación es mayor que la adecuación de la misma

---

ICE, pág. 25.

(27)En el plano, por claridad expositiva, sólo marcamos las relaciones que hemos considerado más significativas por alguna razón.


F2 (12,47%)
F1 (22,90%)
Adecuación a la Norma Estándar
Inadecuación a la Norma Estándar
9E
4E
5E
8E
3A
7A
6A
1A
10A
2A
8A
5A
4A
9A
10E
2E
6E
1E
7E
3E
Al Acierto
Al Error/No contesta



Adecuación a la Norma Estándar
Inadecuación a la Norma Estándar
F_1 (23,41%)
F_2 (13,93%)
1A
2A
2E
3A
4A
5A
6A
7A
8A
9A
10A
1E
6E
7E
8E
9E
10E
A: Acierto
E: Error/No contesta

cuestión, lo que denota que son más los escolares que adecuan sus respuestas que los que no lo hacen.

De esta separación en el plano, tenemos que exceptuar seis cuestiones[28] que colocan su inadecuación a menor distancia que su adecuación, lo que indica que cuando el escolar trata de emplear las formas verbales del imperativo, independientemente de si la forma verbal es de singular o de plural y de si aparece tras de sí un pronombre personal átono, como cuando pretende utilizar para la prohibición la segunda persona del plural del presente de subjuntivo de un verbo pronominal, hallan dificultades insalvables para su utilización. Sustituyen estas formas verbales por otras de infinitivo.

Este comportamiento manifiesta lo extendido que está entre los escolares la utilización del infinitivo para expresar el mandato y la prohibición. Fenómeno, por otra parte, característico del español hablado en la Península.

Según las modalidades de respuesta se sitúen más o menos lejos del origen, podemos reunir las cuestiones linguísticas en dos grupos:

a) Aquellas que sitúan la inadecuación entre 11 y 3 veces más lejos del origen que su adecuación, lo que significa que los escolares son capaces de utilizar sin dificultad las formas verbales de:

- presente de indicativo, principalmente

---

(28)Las cuestiones: 3/2; 4/2; 10/2; 8/2; 6/1; 4/1 sitúan su adecuación a una distancia del origen de 4,04; 3,72; 3,37; 1,21; 0,15; 0,10 respectivamente, más lejos que su inadecuación. Esto significa que los escolares que no adecuan sus usos lingüísticos son más de las tres cuartas partes en 3/2; 4/2 y 10/2, las dos terceras partes en 8/2, y algo más de la mitad en 6/1 y 4/1.

- plural del imperativo tanto de verbos pronominales como no pronominales
- presente de subjuntivo.(29)

Esto demuestra que el escolar es capaz de emplear de acuerdo con la norma estándar cualquiera de estas formas verbales en enunciados imperativos, tanto si estos expresan una orden suavizada o no como si indican una prohibición.

b) Aquellas que presentan la inadecuación entre 1,2 y 0,10 veces más lejos del origen que su adecuación, lo que significa que los escolares son capaces de utilizar con bastante dificultad las formas verbales de:

- presente de indicativo de un verbo que expresa ruego.
- singular y plural del imperativo.
- presente de subjuntivo.(30)

Se verifica que los escolares son capaces de utilizar adecuadamente el paradigma verbal estudiado para ordenar y prohibir. Si bien, casi con la misma asiduidad utilizan otras formas verbales que la norma estándar no considera adecuadas; como se ha señalado anteriormente no existe una condena unánime por parte de los autores. Se corrobora, pues, lo manifestado por S. Gili Gaya (1972:103) acerca de la adquisición y consolidación de la expresión imperativa en el lenguaje infantil.(31)

---

(29)En cinco cuestiones: 9/2; 7/2; 6/2; 1/1; 7/1; 3/1 adecuan sus usos lingüísticos a la norma estándar más del 75% de los escolares.

(30)En cinco cuestiones: 2/1; 8/1; 5/1; 1/2; y 10/1 adecuan sus usos lingüísticos a la norma estándar entre el 50% y el 65% de los escolares.

(31)La expresión imperativa ha sido alcanzada y consolidada "por nuestros niños antes de los cuatro años, y todas sobreviven más o menos en el habla adulta. Por su forma gramatical pueden ser interjecciones, sustantivos, verbos en presente de imperativo e indicativo (presente de mandato); no tardará en aparecer entre niños españoles el infinitivo de mandato: ¡Correr!

Una nueva observación del plano permite comprobar que las modalidades que se adecuan se sitúan a la izquierda del origen, mientras que las que no lo hacen se colocan a la derecha. Este hecho diferenciador entre las respuestas de los escolares se caracteriza por la oposición entre la adecuación a la norma estándar y la inadecuación a la misma; oposición que define el primer factor.(32)

De esta colocación en el plano debemos exceptuar cuatro cuestiones linguísticas (9/1, 2/2, 5/2 y 7/2) que sitúan sus modalidades en sentido contrario y que se caracterizan por el empleo de formas verbales de:

- plural del imperativo de un verbo pronominal para expresar el mandato.
- presente de subjuntivo para expresar la prohibición.

Estas cuestiones muestran no sólo un comportamiento totalmente diferente del resto, sino que sus respuestas no se encuentran relacionadas con la oposición entre adecuación/inadecuación.

En cada una de las pruebas, seis y cuatro cuestiones,(33) en las que aparecen formas de mandato con cualquier

---

¡A dormir!, etc.". (GILI GAYA, S., 1972, Estudios de lenguaje infantil, Barcelona, Bibliograf, 1981, 2 ed., pág. 103).

(32) Idéntica oposición ha desvelado la Clasificación Automática de las modalidades de respuesta de los escolares, que sitúa las clases 1 y 2 -en la prueba primera-, y la clase 2 -en la prueba segunda-, caracterizadas porque los escolares adecuan sus usos lingüísticos en la mayoría de las cuestiones, a la izquierda del plano; mientras las clases 3, 4 y 5 -en la prueba primera-, y 1 y 3 -en la prueba segunda-, caracterizadas por la inadecuación se colocan a la derecha y se oponen linealmente (Prueba primera: clase 1 vs. 5; 2 vs. 4. Prueba segunda: clase 2 vs 3).

(33) Como se puede ver en las tablas, las cuestiones responsables de la oposición entre adecuación e inadecuación, son en cada una de las pruebas por orden de significación: a) prueba primera: 10/1 (pres. subj.); 7/1 (pres. ind.); 2/1 (pres. subj.); 8/1 (imperativo); 3/1 (pres. ind.); 6/1 (pres. subj.); b) prueba segunda: 3/2 (imperativo); 10/2 (imperativo); 8/2 (imperativo); 4/2 (imperativo), que poseen en el primer factor, contribuciones absolutas

forma verbal son, en un 82,3% y un 95,3%, las responsables de la aparición del primer factor. Las otras cuestiones, tres y dos[34] con valores pequeños, entre el 9% y el 1,5%, y cuatro[35] con valores cercanos al cero contribuyen con el 17,7% y 4,7 restante.

Se constata que ni todas las cuestiones linguísticas tienen el mismo comportamiento, ni están relacionadas con este factor de nivel general, que se destaca necesariamente, ni contribuyen a su definición de la misma manera.

Si proseguimos la observación del plano y desechamos del análisis las modalidades que no son significativas estadísticamente en el primer factor por tener contribuciones pequeñas o muy pequeñas, descubrimos que las cuestiones, que mejor contribuyen a explicar la oposición entre la adecuación/inadecuación de los usos linguísticos de los escolares, están agrupadas y formando una nube vertical de diferente tamaño y forma a uno y otro lado del origen.

Esto significa que los escolares muestran en estas cuestiones un comportamiento homogéneo y compacto, que se caracteriza:

---

aayores que el 10,0%, porcentaje que tomaria cada cuestión si la inercia total estuviese uniformemente repartida y todas las cuestiones contribuyesen por igual a la contitución del eje factorial (100%:10=10,0%). También se encuentran bien representadas en el plano al tener contribuciones relativas con valores bastante altos.

(34)Las cuestiones, como se puede ver en las tablas, con valores pequeños son: a) prueba primera: 1/1; 5/1; 4/1 b) prueba segunda: 1/2; 2/2 apenas si contribuyen a la formación de este factor.

(35)Se observa en las tablas que las cuestiones: a) prueba primera: 9/1; b) prueba segunda: 9/2; 6/2; 5/2; 7/2 no son responsable en absoluto de la definición de este factor.

a) En la prueba primera por aceptar (vs. rechazar) las formas verbales de: presente de indicativo y de singular del imperativo en el mandato positivo y de presente de subjuntivo en el negativo.

b) En la prueba segunda por aceptar (vs. rechazar) las formas verbales de plural del imperativo, tanto de verbos pronominales como no pronominales.

Los escolares, que adecuan sus usos en estas cuestiones, muestran, en la expresión de mandato, capacidad para utilizar las tres formas del paradigma verbal. Por el contrario, los que utilizan inadecuadamente estas formas verbales expresan incapacidad para esta expresión. Esto no significa que sean, en todos los casos y en todo momento, capaces/incapaces de emplear las formas verbales según la norma estándar, si en la mayoría de los casos.

Esta aseveración se ve corroborada por las agrupaciones que proporciona la técnica de Clasificación Automática. De las cinco clases en las que se agrupan los escolares de este estudio, la clase 1 y 2 -en la prueba primera-, y 3 -en la prueba segunda- contienen los escolares que adecuan sus usos linguísticos en estas cuestiones y en casi todas las demás. Mientras que las clases 3, 4 y 5 -en la prueba primera-, 1 y 3 -en la prueba segunda-, se oponen a las anteriores y agrupan a los escolares que manifiestan usos inadecuados en estas y en otras cuestiones.(36)

---

(36)Renunciamos a un análisis pormenorizado de estas clases por considerar que poca más información podemos proporcionar que la señalada anteriormente.

E1: FORMAS DE MANDATO

CLASE 1 INDIVIDUOS 363 30,01	TOTAL EN LA PRUEBA n_i	 %	PERTENECEN A ESTA CLASE n_i	 % Clase	 % Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 6 Acierto	584	48,2	363	100,0	62,2	27,50	0,000
" 10 Acierto	621	51,2	301	82,9	48,5	14,00	0,000
" 2 Acierto	763	63,0	321	88,4	42,1	13,00	0,000
" 3 Acierto	952	78,5	349	96,1	36,7	11,62	0,000
" 5 Acierto	644	53,1	281	77,4	43,6	11,38	0,000
" 1 Acierto	1.004	82,8	353	97,2	35,2	10,62	0,000
" 7 Acierto	974	80,4	348	95,9	35,7	10,50	0,000
" 8 Acierto	728	60,1	289	79,6	39,7	9,48	0,000
OCTAVO (Curso)	202	16,7	103	28,4	51,0	6,84	0,000
BACHILLER (Madre)	100	8,3	47	12,9	47,6	3,80	0,000
ENS. MEDIA (Madre)	56	4,6	26	7,2	46,4	2,77	0,003
BACHILLER (Padre)	104	8,6	43	11,8	41,3	2,68	0,004
BILBAO (Run.)	376	32,7	136	37,5	34,3	2,38	0,009
MODELO A	1.152	95,0	352	97,0	30,6	2,24	0,012
OTRAS COMUNIDADES (Madre)	71	5,9	29	8,0	40,8	2,14	0,016
ERANDIO, LEIOA (Run.)	80	6,6	32	8,8	40,0	2,11	0,018
Item 9 Acierto	624	51,5	203	55,9	32,5	2,09	0,018

CLASE 2 INDIVIDUOS 188 15,51	TOTAL EN LA PRUEBA n_i	 %	PERTENECEN A ESTA CLASE n_i	 % Clase	 % Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 6 Error	628	51,8	187	99,5	29,8	17,84	0,000
" 5 Acierto	644	53,1	165	87,8	25,6	11,27	0,000
" 1 Acierto	1.004	82,8	185	98,4	18,4	8,40	0,000
" 8 Acierto	728	60,1	149	79,3	20,5	6,23	0,000
" 10 Acierto	621	51,2	131	69,7	21,1	5,67	0,000
" 7 Acierto	974	80,4	170	90,4	17,5	4,26	0,000
" 9 Acierto	624	51,5	119	63,3	19,1	3,63	0,000
EUSKERA-CASTELLANO (Madre)	57	4,7	17	9,0	29,8	2,96	0,002
Item 2 Acierto	763	63,0	135	71,8	17,7	2,87	0,002
SEPTIMO (Curso)	202	16,7	42	22,3	20,8	2,30	0,011
Item 4 Acierto	591	48,8	105	55,9	17,8	2,19	0,014

CLASE 3 INDIVIDUOS 175 14,41	TOTAL EN LA PRUEBA n_i	 %	PERTENECEN A ESTA CLASE n_i	 % Clase	 % Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 7 Error	238	19,6	153	87,4	64,3	19,53	0,000
" 3 Error	260	21,5	151	86,3	58,1	18,66	0,000
" 8 Error	484	39,9	132	75,4	27,3	10,20	0,000
" 10 Error	592	48,8	129	73,7	21,8	7,33	0,000
TERCERO (Curso)	202	16,7	67	38,3	33,2	7,30	0,000
Item 2 Error	449	37,0	105	60,0	23,4	6,67	0,000
" 6 Error	628	51,8	125	71,4	19,9	5,81	0,000
PRIMARIA (Padre)	735	60,6	133	76,0	18,1	4,75	0,000
Item 1 Error	208	17,2	53	30,3	25,5	4,45	0,000
OBRERO (Padre)	497	41,0	97	55,4	19,5	4,22	0,000
GALICIA, ASTURIAS (Madre)	153	12,6	37	21,1	24,2	3,49	0,000
PUBLICO (Centro)	648	53,5	114	65,1	17,6	3,46	0,000
CASTELLANO (Escolar)	1.146	94,6	172	98,3	15,0	2,94	0,002
PRIMARIA (Madre)	932	76,9	148	84,6	15,9	2,82	0,002
OBRERO (Padre)	41	3,4	11	6,3	26,8	2,29	0,011
NS/NC (Ins. madre)	75	6,2	17	9,7	22,7	2,13	0,017
OTROS MUNICIPIOS	45	3,7	11	6,3	24,4	2,02	0,022

CLASE 4 INDIVIDUOS 350 28,91	TOTAL EN LA PRUEBA n_i	 %	PERTENECEN A ESTA CLASE n_i	 % Clase	 % Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 5 Error	568	46,9	319	91,1	56,2	20,43	0,000
" 1 Acierto	1.044	82,8	338	96,6	33,7	9,71	0,000
" 10 Error	592	48,8	244	69,7	41,2	9,38	0,000
" 9 Error	588	48,5	227	64,9	38,6	7,33	0,000
" 6 Error	628	51,8	235	67,1	37,4	6,92	0,000
" 7 Acierto	974	80,4	315	90,0	32,3	5,86	0,000
" 8 Error	484	39,9	184	52,6	38,0	5,72	0,000
" 3 Acierto	952	78,5	309	88,3	32,5	5,68	0,000
QUINTO (Curso)	202	16,7	75	21,4	37,1	2,85	0,002
PRIMARIA (Madre)	932	76,9	285	81,4	30,6	2,50	0,006
BAR., ORT., BES. (Run.)	201	16,6	70	20,0	34,8	2,10	0,018

CLASE 5 INDIVIDUOS 136 11,22	TOTAL EN LA PRUEBA n_i	 %	PERTENECEN A ESTA CLASE n_i	 % Clase	 % Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 1 Error	208	17,2	130	95,6	62,5	19,55	0,000
" 2 Error	449	37,0	107	78,7	23,8	10,47	0,000
" 10 Error	592	48,8	100	73,5	16,9	6,32	0,000
" 9 Acierto	624	51,5	85	62,5	13,6	2,83	0,002
HOMBRE (Sexo)	685	56,5	91	66,9	13,3	2,72	0,003
Item 3 Acierto	952	78,5	117	86,0	12,3	2,47	0,007
" 7 Acierto	974	80,4	119	87,5	12,2	2,45	0,007
" 4 Error	621	51,2	82	60,3	13,2	2,34	0,010
BERANDO, BETIO (Run.)	178	14,7	29	21,3	16,3	2,33	0,010
Item 6 Error	628	51,8	81	59,6	12,9	2,01	0,022

E2: FORMAS DE MANDATO

CLASE 1 INDIVIDUOS 628 51,0%	TOTAL EN LA PRUEBA n_i	 %	PERTENECEN A ESTA CLASE n_i	% Clase	% Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 6 Acierto	1.043	84,1	628	100,0	60,2	18,79	0,000
" 10 Error	952	78,5	612	97,5	64,3	18,03	0,000
" 3 Error	982	81,0	618	98,4	62,9	17,79	0,000
" 7 Acierto	1.071	88,4	628	100,0	58,6	17,18	0,000
" 8 Error	775	63,9	534	85,0	68,9	16,01	0,000
" 4 Error	968	79,9	601	95,7	62,1	15,10	0,000
" 9 Acierto	1.105	91,2	628	100,0	56,8	14,98	0,000
" 1 Error	578	47,7	346	55,1	59,9	5,41	0,000
CUARTO (Curso)	202	16,7	137	21,8	67,8	5,13	0,000
" 5 Acierto	1.150	94,9	613	97,6	53,3	4,71	0,000
TERCERO (Curso)	202	16,7	129	20,5	63,9	3,86	0,000
BAR., ORT., SES. (Mun.)	201	16,6	126	20,1	62,7	3,67	0,000
" 2 Acierto	455	37,5	257	40,9	56,5	2,58	0,005
PRIMARIA (Madre)	932	76,9	501	79,8	53,8	2,33	0,006

CLASE 2 INDIVIDUOS 254 21,0%	TOTAL EN LA PRUEBA n_i	 %	PERTENECEN A ESTA CLASE n_i	% Clase	% Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 10 Acierto	261	21,5	191	75,2	73,2	19,93	0,000
" 3 Acierto	230	19,0	175	68,9	76,1	19,14	0,000
" 8 Acierto	437	36,1	224	88,2	51,3	18,95	0,000
" 4 Acierto	244	20,1	162	63,8	66,4	16,74	0,000
OCTAVO (Curso)	202	16,7	113	44,5	55,9	11,66	0,000
" 9 Acierto	1.105	91,2	254	100,0	23,0	9,54	0,000
" 7 Acierto	1.071	88,4	253	99,6	23,6	9,23	0,000
" 6 Acierto	1.043	86,1	244	96,1	23,4	6,24	0,000
ENS. SUPERIOR (Padre)	163	13,4	52	20,5	31,9	3,58	0,000
CUADRO MEDIO (Padre)	137	11,3	45	17,7	32,8	3,51	0,000
ENS. MEDIA (Madre)	56	4,6	22	8,7	39,3	3,28	0,001
BACHILLER (Madre)	100	8,3	34	13,4	34,0	3,24	0,001
PAIS VASCO (Padre)	453	37,4	116	45,7	25,6	3,11	0,001
Item 2 Error	757	62,5	179	70,5	23,6	3,08	0,001
" 1 Acierto	634	52,3	153	60,2	24,1	2,93	0,002
ELBIRENA-CASTELLANO (Padre)	45	3,7	16	6,3	35,6	2,45	0,007
ERANDIO, LEIOA (Mun.)	80	6,6	25	9,8	31,3	2,36	0,009
PAIS VASCO (Madre)	459	37,9	112	44,1	24,4	2,36	0,009
ARRI., BAS., IAR. (Mun.)	131	10,8	37	14,6	28,2	2,21	0,016

CLASE 3 INDIVIDUOS 330 27,2%	TOTAL EN LA PRUEBA n_i	 %	PERTENECEN A ESTA CLASE n_i	% Clase	% Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 7 Error	141	11,6	140	42,4	99,3	19,48	0,000
" 6 Error	169	13,9	159	48,2	94,1	19,10	0,000
" 9 Error	107	8,8	107	32,4	100,0	17,75	0,000
" 5 Error	42	3,1	31	9,4	30,0	3,96	0,000
OTROS MUNICIPIOS	45	3,7	23	7,0	51,1	3,54	0,000
Item 1 Acierto	634	52,3	199	60,3	31,4	3,48	0,000
" 3 Error	982	81,0	285	86,4	29,0	3,08	0,001
" 10 Error	952	78,5	277	83,9	29,1	2,95	0,002
PUBLICO (Centro)	648	53,5	198	60,0	30,6	2,86	0,002
EMPLEADA (Madre)	110	9,1	42	12,7	38,2	2,72	0,003
NS/NC (Ins. padre)	74	6,1	29	8,8	39,2	2,42	0,008
ARRI., BAS., IAR. (Mun.)	131	10,8	46	13,9	35,1	2,20	0,014
AMO., ESTREM. (Padre)	139	11,5	48	14,5	34,5	2,12	0,012
MODELO A	1.152	95,0	320	97,0	27,8	2,11	0,017

Adecuación a la Norma Estándar

Inadecuación a la Norma Estándar

F_2 (12,42%)

F_1 (22,90%)

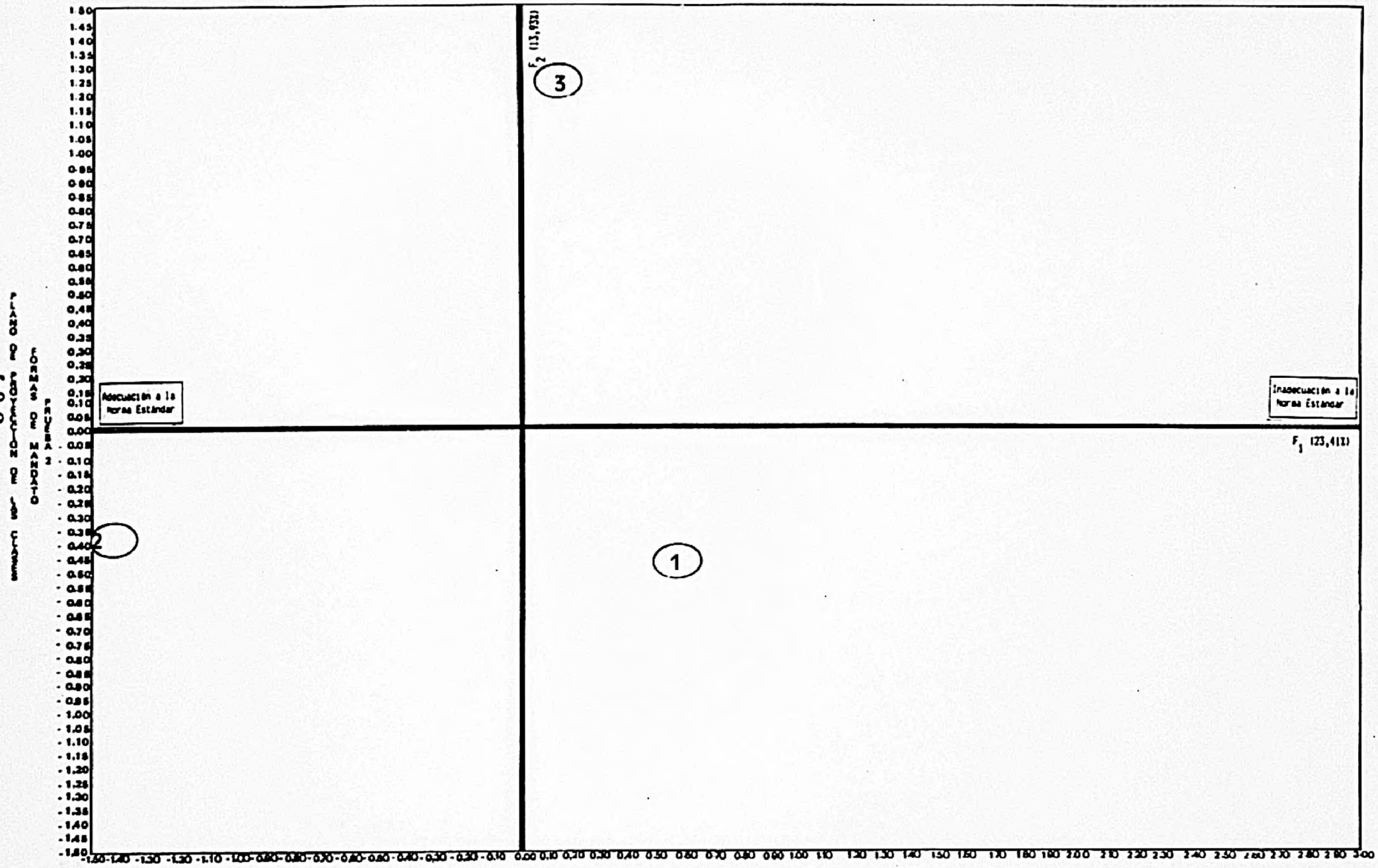
1

2

3

4

5


PLANO DE PROYECCION DE LAS CLASES
FORMAS DE MANDATO
PRUEBA 2
Adecuación a la Norma Estándar
Inadecuación a la Norma Estándar
F_2 (13,93%)
F_1 (23,41%)
1
2
3

Se confirma que los escolares, al final de la E.G.B., han desarrollado las habilidades y destrezas que les posibiliten utilizar cualquiera de las tres formas del paradigma verbal para expresar, en cualquier tipo de construcción, el mandato. Asimismo, se corrobora la diversidad de comportamientos linguísticos, que van desde la adecuación casi siempre hasta la inadecuación en la mayoría de los casos, pasando por la vacilación.

Si en lugar de mirar el plano horizontalmente, lo observamos verticalmente, esto es, en relación con el segundo factor, que posee un poder explicativo menor que el primero, comprobamos que no todas las cuestiones linguísticas están relacionadas significativamente con este factor, ni contribuyen a su definición de igual forma.

Cuatro cuestiones[37] en cada una de las pruebas son, en un 87,7% y en un 88,7%, las responsables de la aparición de este factor, mientras que las demás contribuyen con el 12,3% y 11,3% restante.[38]

De las cuestiones responsables de este factor, en la primera prueba, dos[39] se sitúan encima del origen y dos[40] debajo. La parte superior del plano se distingue por el uso de formas de presente de indicativo y de infinitivo de un verbo

---

(37)Las tablas nos muestran que las cuestiones responsables de este factor son por orden de significación: a) prueba primera: 4/1; 5/1; 9/1; 3/1; b) prueba segunda: 7/2; 5/2; 6/2; 9/2 con contribuciones absolutas mayores que el 10,0% que se hallan bastante bien representadas en el plano al tener contribuciones relativas con valores altos.

(38)Existen algunas cuestiones: prueba primera: 1/1; y en la prueba segunda: 1/2 y 2/2 que no contribuyen a la formación de ninguno de los dos factores analizados y están mal representadas en el plano, siendo otro factor el que las explique.

(39)Las cuestiones: 9/1 y 3/1.

(40)Las cuestiones: 4/1 y 5/1.

pronominal. Mientras la parte inferior se singulariza por la utilización de formas del singular y del plural del imperativo.

Este hecho diferenciador entre las respuestas de los escolares se caracteriza por la oposición entre las formas de imperativo y otras formas verbales para expresar el mandato; oposición que define el segundo factor.

En la segunda prueba, dos[41] se sitúan encima del origen y el mismo número[42] debajo. La parte superior del plano se distingue por el uso de formas del infinitivo para expresar una orden y una prohibición. Mientras que la parte inferior se singulariza por el uso de formas de plural del imperativo y del presente de indicativo para expresar el mandato positivo.

Este hecho diferenciador entre las respuestas de los escolares se caracteriza por la oposición entre las formas de infinitivo con valor de imperativo y otras formas verbales; oposición que define el segundo factor.

Este factor manifiesta la importancia y el desarrollo alcanzado por el infinitivo con valor de imperativo entre los escolares.

Corroboramos aquí lo manifestado por la gramática y por la mayoría de los autores que se han ocupado de la expresión de mandato en español. Al mismo tiempo que confirmamos el auge y la extensión del infinitivo para expresar el mandato.

---

(41) Las cuestiones: 7/2 y 5/2.

(42) Las cuestiones: 6/2 y 9/2.

Con este estudio, así como con lo analizado en los otros cuatro apartados anteriores, no se agota, ni mucho menos, la serie de fenómenos de toda índole que confieren hoy al verbo su peculiar fisonomía.

Estamos seguros de que los profesores de lengua española agradecerían que se resolviese la situación normativa de estas formas de expresión que, en nuestra opinión, no está resuelta todavía. No dudamos que sería también de gran interés un estudio de conjunto de las mismas, que sepamos, todavía inexistente en español.

6.- CONCORDANCIA DE NÚMERO

CONCORDANCIA DE NUMERO GRAMATICAL

	ITEMES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
VERBAL	ORACIONES IMPERSONALES: VERBO METEOROLOGICO / SUJETO Singular (-0) 0 2°								Llovió		
	Plural (-n) Plural (-s) 1°										Copos nievan
	VERBO GRAMATICALIZADO / SUJETO Singular (-0) 0 1°	Hubo									
	ORACIONES INTRANSITIVAS: VERBO DE MOVIMIENTO / SUJETO Singular (-0) Singular 2°									Una veintena entró	
	VERBO SEUDOIMPERSONAL/SUJETO 1° Plural (-n) Varios en sing.y pl.					Mar y barcos gustan					
	Plural (-n) Plural (-s) 2°	Cacahuetes gustan									
	VERBO PERMANENTE / SUJETO 1° Plural (-n) Varios en singular						Balón y pelota estaban				
	ORACIONES PASIVAS: VERBO EN FORMA ACTIVA / SUJETO Plural (-n) Varios en 2° singular										Libros y cuadernos olvidaron
NOMINAL	SUSTANTIVO VARIABLE/ADJETIVO 1° -s -es								Jóvenes muchachas		
	-es -s 2°							Jabalíes negros			
	SUSTANTIVO VARIABLE/ARTICULO -s -s 2°			Los García							
	SUSTANTIVO VARIABLE/SUSTANTIVO -es -s 2°				Carnes bueyes						
	SUSTANTIVO INVARIABLE/ADJETIVO -0 -s 2°		Muchas crisis								
	SUSTANTIVO DE SUSTANCIA/ADJETIVO -0 -0 2°					Sangre roja					
	SUSTANTIVO ABSTRACTO / ADJETIVO -0 -a 2°						Mucha sed				
ADJETIVAL	ADJETIVO ESPECIFICATIVO / VARIOS SUSTANTIVOS EN SINGULAR 1° -s -0		Pantalón y camisa blancos								
	ADJETIVO ESPECIFICATIVO / SUTANTIVO VARIABLE 1° -s -s									Amigas sordomudas	
	ADJETIVO CARDINAL COMPUESTO / SUSTANTIVO VARIABLE 1° -0 -s						Doscientas treinta y una camisas				
	PRONOMBRE POSESIVO / VARIOS SUTANTIVOS EN PLURAL 1° -s -s			Cromos y muñecas míos							
	ADVERBIO DE CANTIDAD / AUSENCIA DE CONCORDANCIA 1°				Mucho						

F. 1

PON EL ASPA [X] AL CUADRITO DE LAS PALABRAS MAS ADECUADAS EN CADA FRASE

DURACION
C.S.: 3'
C.M.: 4'

1.- En la fiesta..... fuegos artificiales.
- hubieron [1]
- hube [2]
- hubo [3]
- habrán [4]

2.- Compró un pantalón y una camisa.....
- blanco [1]
- blancos [2]
- blanquísimo [3]
- blancas [4]

3.- Los cromos y las muñecas son .....
- mía [1]
- mío [2]
- mías [3]
- míos [4]

4.- Estos libros son .....más bonitos.
- muchísimos [1]
- muchos [2]
- mucho [3]
- muchas [4]

5.- Me .....el mar y los barcos.
- gustan [1]
- gusta [2]
- gustaba [3]
- gustará [4]

6.- El balón y la pelota .....en el cajón.
- estáis [1]
- está [2]
- estaremos [3]
- estaban [4]

7.- Compré.....camisas.
- doscientas treinta y unas [1]
- doscienta treinta y una [2]
- doscientas treinta y una [3]
- doscienta treinta y unas [4]

8.- Era un grupo de jóvenes.....
- muchacha [1]
- muchachita [2]
- muchacho [3]
- muchachas [4]

9.- Tenía amigas .....
- sordomudas [1]
- sordosmudas [2]
- sordomuda [3]
- sordosmuda [4]

10.- Grandes copos.....en la montaña.
- nievas [1]
- nevamos [2]
- nievan [3]
- neváis [4]

- Si has terminado repasa tus contestaciones

NO PASES A LA OTRA PAGINA HASTA QUE SE TE INDIQUE

F. 2

PON EL ASPA [X] DEBAJO DE BIEN SI LA FRASE ESTA BIEN DICHA

PON EL ASPA [X] DEBAJO DE MAL SI LA FRASE ESTA MAL DICHA

DURACION
C.S.: 3'
C.M.: 3'

	BIEN	MAL
1.- Le gusta los cacahuetes.	1	2
2.- El mundo tiene muchas crisis.	1	2
3.- Los Garcias fueron de vacaciones.	1	2
4.- Compraron carnes de bueis.	1	2
5.- Los hombres tienen sangres rojas.	1	2
6.- En verano pasamos muchas sedes.	1	2
7.- Hemos visto jabalíes negros.	1	2
8.- Ayer llovió unas gotas muy grandes.	1	2
9.- Entró una veintena de niños.	1	2
10.- Los libros y el cuaderno se me olvidó.	1	2

- Si has terminado, repasa tus contestaciones

NO PASES A LA OTRA PAGINA HASTA QUE SE TE INDIQUE

G. Fält (1972:15) define la concordancia como "la expresión morfológica de una relación sintáctica entre dos términos". Según que esta relación esté marcada por el morfema gramatical de número o de género, tenemos un tipo de concordancia u otro. De ahí que hayamos establecido dos apartados claramente diferenciados para el análisis de la concordancia gramatical, de la que se han ocupado con más o menos amplitud los gramáticos desde Nebrija.(1)

Se produce la concordancia de número gramatical por reiteración del morfema de número entre los términos dentro del sintagma nominal y dentro de la oración entre el sujeto y predicado.(2) Ello produce una gran cantidad de redundancia en la oración, pues la singularidad/pluralidad se repite a través del sintagma nominal, en cada determinante, sustantivo y adjetivo que lo componen; y también en la frase verbal, donde el verbo concuerda con su sujeto en persona y número.

Tanta abundancia de marcas ha sido considerada como superflua en comparación con otros idiomas, como por ejemplo, el inglés o los propios idiomas romances. De hecho,

> "la repetición redundante del signo es un factor de orden y armonía, y permite una flexibilidad mucho mayor en el orden de las palabras".(3)

---

(1)Dedican un capítulo en sus gramáticas a la concordancia entre otros: NEBRIJA, A. de, 1492, Gramática de la lengua castellana, págs. 203-204 (capítulo I. Libro cuarto); BELLO, A., 1874, Gramática de la lengua castellana, § 814-855 (capítulo XXX); SALVA, V., 1835, Gramática de la lengua castellana, t. I, págs. 297-313 (capítulo XI); REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1931, Gramática de la lengua española, § 205-212 (capítulo XII); GILI GAYA, S., 1961, Curso superior de sintaxis española, § 15-30 (capítulo II); REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, pág. 386-392.

(2)ALCINA, J. y BLECUA, J.M., 1975, Gramática española, Barcelona, Ariel, 1982, 3 ed., pág. 512

(3)MORREALE, M., 1971, "Aspectos gramaticales y estilísticos del número", en Boletín de la Real Academia Española, LI, págs. 115-116.

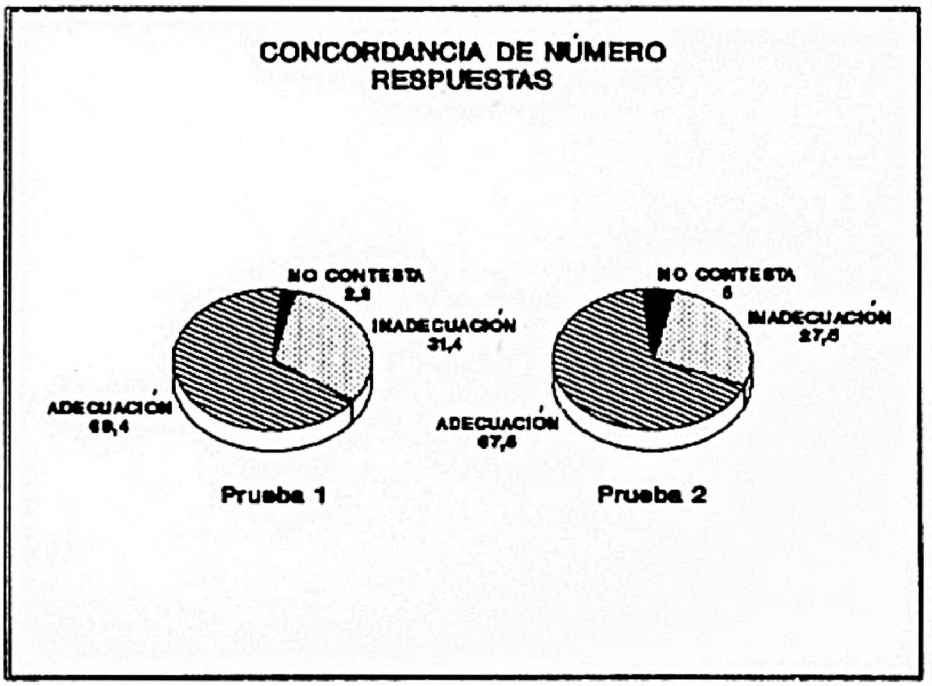
A pesar de que sólo se puede hablar de concordancia de número nominal [4] y verbal [5], pues como manifiesta A. Bello (§ 814),

> "La concordancia es la armonía que deben guardar entre sí el adjetivo con el sustantivo, y el verbo con el sujeto"

hemos preferido realizar una clasificación más extensa, que se ordena y dispone según la categoría gramatical de la clase de palabra que se pretende estudiar.

6.1.- Distribución de las respuestas

No existen entre las dos pruebas de concordancia de número diferencias significativas en los índices de respuesta. Los escolares muestran la misma habilidad tanto para realizar como para comprender las concordancias de número gramatical.

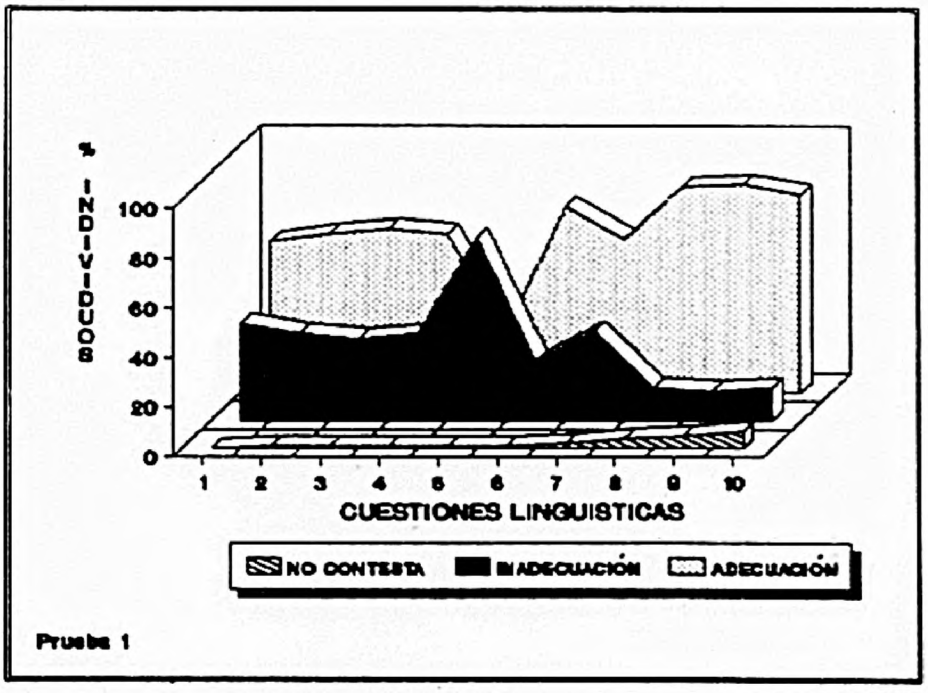


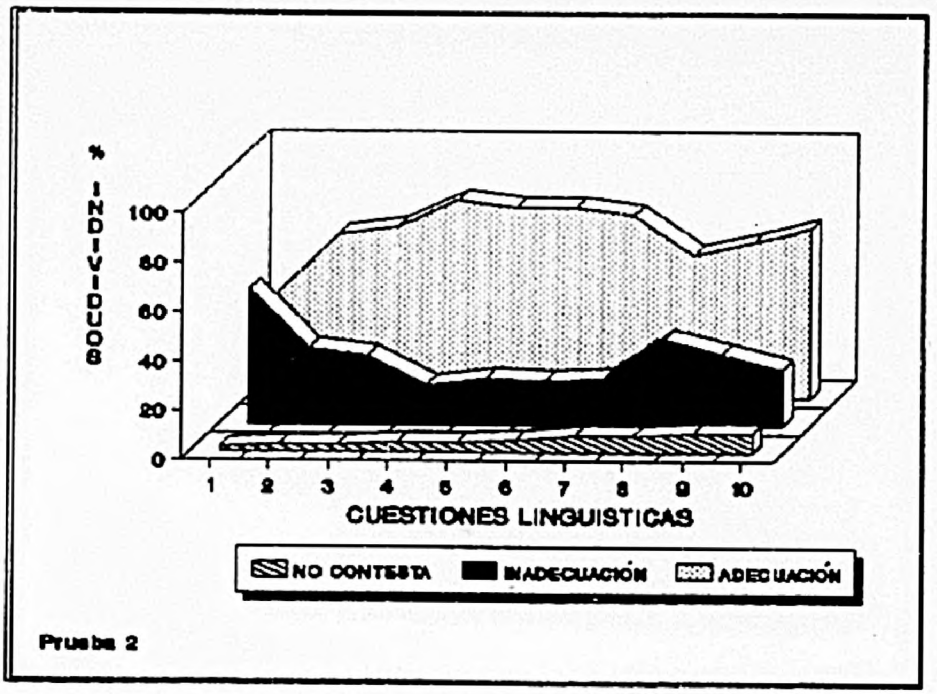
(4)La concordancia de número nominal es la igualdad de número entre adjetivo o artículo y el sustantivo o pronombre a que se refieren. También se da entre el pronombre relativo o demostrativo y su antecedente. (SECO, M., 1961, Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española, Madrid, 1986, 5 ed., pág. 110).

(5)La concordancia verbal es la igualdad de número y persona entre el verbo y su correspondiente sujeto. (Ibidem).

Los altos indices de inadecuación (31,4% y 27,5%) de ambas pruebas sumados a los indice de no contestación (2,2% y 5,0% respectivamente) revelan que los escolares de E.G.B., a pesar de ser conscientes de la oposición significativa "unidad/ pluralidad", tanto si se manifiesta por medio de la ausencia/ presencia del morfema de número, como si cualquier palabra del enunciado denota la "unidad/pluralidad", no han desarrollado las habilidades y destrezas que les posibiliten, en la mayoría de los casos, el uso adecuado de la concordancia de número.

Si en lugar de observar las respuestas globales de ambas pruebas, se analizan los índices de respuesta de cada una de las cuestiones linguísticas, se comprueba que existe una variación importante entre ellos. Esto significa que los escolares no poseen el mismo grado de dominio de la expresión morfológica de número y que el desarrollo de su competencia linguística no es ajena a las relaciones formales, sintácticas y semánticas entre los términos que se les proponen.





Se verifica, también, un paulatino ascenso en el número de cuestiones linguísticas que quedan sin respuesta, según transcurre la prueba, debido a causas extralinguísticas difíciles de determinar.

6.2.- Análisis e interpretación de las respuestas

Las variables linguísticas se han reunido en varios grupos de características homogéneas, según la clase de palabra o "partes de la oración" sobre la que incide el morfema gramatical de número.

6.2.1.- Concordancia verbal

El número verbal no obedece a la oposición plural / no plural, sino a un sistema combinatorio de personas verbales.(6) Las personas del plural no suponen una multiplicación de las personas del singular semejante a la que supone el plural en los sustantivos, sino que son diferentes asociaciones o combinaciones de las tres formas básicas del sistema.(7) Y como señala E. Benveniste (1974:171),

> "la distinción ordinaria de singular y de plural debe ser, si no reemplazada, si cuando menos interpretada, en el orden de la persona, por una distinción entre persona estricta (=singular) y persona amplificada (=plural). Unicamente la tercera persona, por ser no-persona, admite un verdadero plural".

El verbo tiene, pues, para con el número una relación parecida al pronombre personal sujeto, ya que sólo los de tercera persona, admiten la denominación de plural en el sentido que se da aquí.(8)

En el cuestionario, proponemos concordancias de sujeto en singular/plural con verbos en tercera persona del singular/plural, porque consideramos que "el tercer elemento de esta categoría presenta, en el acto comunicativo, un comportamiento muy

---

(6)"[...]el número en el verbo, si existe, respondera a la función deictica; no pluraliza el contenido del lexema, conecta el semema del verbo con el/los actante/s". (HERNANDEZ ALONSO, C., 1984, Gramática funcional del español, Madrid, Gredos, pág. 277).

(7)ENRIQUEZ, E.V., 1984, El pronombre personal sujeto en la lengua española hablada en Madrid, Madrid, C.S.I.C., pág. 32.

(8)Nosotros no es una suma de yo + yo, etc., del mismo modo como hombres equivale a hombre + hombre + hombre; sólo uno es el hablante, yo, que, para transformarse en nosotros ha de agregarse a un él o ellos, o a un tú o vosotros.

diferente al de los otros dos elementos del sistema".(9) La tercera persona,

> "por no implicar persona alguna, puede adoptar no importa qué sujeto, o no tener ningún sujeto, y este sujeto, expresado o no, no es jamás planteado como persona. Este sujeto no hace sino agregar en aposición una precisión juzgada necesaria para la inteligencia del contenido, no para la determinación de la forma".(10)

Hay que hacer notar que en algunas cuestiones se presenta la variación de las categorías verbales de tiempo, modo y aspecto, pero éstas funcionan sólo como distractores; tal y como lo confirman las respuestas.

Sólo mediante un tipo de concordancia en tercera persona como el que se propone en este cuestionario es posible examinar la igualdad de número entre el verbo y su correspondiente sujeto y hacer abstracción de los problemas relativos a la persona. Pues, si bien la persona y el número, como categorías abstractas, se actualizan en el verbo mediante los mismos flexivos verbales, lo que imposibilita delimitar el morfema de número de las desinencias personales, sin embargo, este sincretismo no afecta a la tercera persona.

Finalmente, señalaremos que el criterio de clasificación para la exposición de las respuestas ha sido el de ordenar las cuestiones lingüísticas presentadas a los escolares, según su estructura oracional, esto es, según la organización del sujeto y el predicado. Pues, como indica G. Fält (1972:12) "la concordancia verbal es el fenómeno morfosintáctico por el cual la forma del verbo está determinada por la forma y/o el sentido del sujeto". De manera que no sólo a la relación sintáctica entre

---

(9)ENRIQUEZ, E.V., Op. cit., pág. 46.

(10)BENVENISTE, E., 1974, "Estructura de las relaciones de persona en el verbo", en Problemas de lingüística, Madrid, Siglo XXI, 1986, 13 ed. pág. 166.

sujeto y verbo corresponde una relación morfológica, sino que la flexión verbal depende del sujeto y por eso decimos que el verbo concierta con el sujeto y no al revés.

Parece más acertado, tal y como lo hace G. Fält, clasificar las cuestiones lingüísticas propuestas, según el carácter formal y semántico de los sujetos. Sin embargo, este tipo de cuestiones lingüísticas hace más aconsejable que las ordenemos, según la naturaleza gramatical del predicado.(11)

A continuación analizamos con criterios no sólo formales, sino también semánticos, cuando es necesario, las cuestiones lingüísticas ordenadas y dispuestas por clases de oraciones.

6.2.1.1.- Oraciones impersonales

Hay imprecisión en las gramáticas en la aplicación de un único término para denominar las oraciones que se construyen con verbos usados en forma impersonal, esto es, sólo en tercera persona. Algunos gramáticos las denominan oraciones unipersonales, otros terciopersonales, siendo la más común la de impersonales que empleamos aquí.

Para su estudio se proponen oraciones con verbo meteorológico en que no se descubre un sujeto externo a la misma acción y que expresa fenónemos de la naturaleza: "nevar" y "llover", y con el verbo gramaticaliazdo "haber".

---

(11)De esta manera encontramos en un mismos apartado las variables lingüísticas con verbos meteorológicos, como "nevar" y "llover", que aparecen en una oración personal intransitiva concertando al mismo tiempo con la forma y el sentido del sujeto ("Grandes copos nievan en las montañas", 10º/1ª) y en una oración impersonal sin sujeto ("Ayer llovió unas gotas muy grandes", 8º/2ª) que de otra manera aparecerian en apartados diferentes.

a) Verbos meteorológicos: grandes copos nievan; llovió unas gotas muy grandes".

A. Bello (§ 773) cuando se refiere a las oraciones en que figuran estos verbos, señala

> "que en su significado natural no llevan ordinariamente sujeto, y que se suelen llamar impersonales, aunque tal vez les convendría mejor la denominación de unipersonales, porque parecen referirse siempre a una tercera persona de singular, bien que indeterminada".

Con este tipo de verbos se plantea la concordancia verbo-sujeto desde una doble perspectiva. Por un lado, desde la "pluralidad estilística", esto es, un sujeto plural, tomado en sentido figurado, con un verbo en tercera persona del plural (10º/1ª). Por otro lado, desde "el uso natural", es decir, ausencia de sujeto con un verbo en tercera persona del singular (8º/2ª).(12)

En el primer caso, el verbo pierde su carácter impersonal para convertirse en un verbo personal intransitivo, y el complemento pasa a ser sujeto del mismo. Las opciones que se le presentan al escolar no muestran la elección entre la singularidad y la pluralidad en la tercera persona, que es donde este tipo de verbos no permite la elección de la forma del plural, sino que se le proponen las personas: 2ª sing./ 1ª pl./ 2ª pl./ 3ª pl. entre las que tiene que elegir la que considere más adecuada. Los escolares encuentran poca dificultad para seleccionar la tercera persona del plural "nievan", como lo demuestra el

---

(12) Ambos usos existían ya en latín, y así se decía: (impersonal) "nivit sagittis": cae una nevada de flechas, "sanguine pluit": llueve sangre; (personal transitivo) "ninguntque rosarum floribu": y arrojan una lluvia de flores, "nubes pluunt" : las nubes se deshacen en lluvia. (SEBURA, S., 1985, Diccionario etimológico latino español, Madrid, Anaya, págs. 467 y 543).

bajo índice de error (12,6%) que presenta esta cuestión linguística.

Por el contrario, en el segundo caso el verbo conserva su significado natural y su carácter unipersonal, por lo que el escolar tiene que seleccionar la forma verbal de tercera persona singular y complemento en plural. Esta elección la realizan algo más de la mitad (57,7%) de los escolares.

Un grupo muy importante (34,8%) de escolares admite como adecuada la concordancia entre el verbo y su correspondiente complemento directo ambos en plural. Si en la cuestión linguística anterior, que es un caso excepcional, "que no se emplea sino en muy limitados casos",(13) era posible por estar sacado el verbo de su significado natural, aquí, en el uso corriente, no lo es porque conserva su significado "de caer nieve".

Puede haber inducido a concertar el verbo con el complemento directo el que éste haya sido extraído de su propia significación; esto es, que sea una expresión redundante, un elemento pleonástico que enfatiza el enunciado. Además el indefinido "unas" aporta su significado indiferenciador y resalta todavía más la cualidad principal y característica del sustantivo. No debe extrañarnos que los escolares consideren esta oración como personal, similar a "caen unas gotas muy grandes". Pues, como señala A. Bello (§ 773) "Hay en ellos a la verdad un sujeto envuelto, siempre uno mismo, es a saber, el tiempo, la atmósfera, Dios, u otro semejante [...]".

---

(13) BELLO, A., Gramática, § 773.

Esta aseveración de que el comportamiento de los escolares depende más de su visión del mundo que de los conocimientos puramente gramaticales que poseen, lo manifiesta el hecho de que estos responden de la misma manera, independientemente del curso de E.G.B. en que se encuentren; comportamiento que difiere del mostrado en la mayoria de las cuestiones linguisticas no sólo de esta prueba, sino del cuestionario en su totalidad.

b) Verbo gramaticalizado: hubo fuegos artificiales

Se estudia aqui el empleo del verbo "haber" sin sujeto y con "su significado natural de "tener" "[14] para expresar la existencia de una cosa; uso que toma siempre "salvo en su uso como auxiliar y en construcciones como habérselas con alguien".[15] Empleo que no es exclusivo del latín y lenguas romances, sino que se observa en otros idiomas, por ejemplo, en griego moderno y en alemán.[16]

El escolar tiene que seleccionar entre la tercera persona del singular, elección que sólo es posible si se toma el verbo "haber" como impersonal, con el significado de "tener", más un complemento directo (sustantivo indeterminado); y entre la

---

(14)BELLO, A., Gramática, § 781. Por el contrario, R.J. Cuervo en la nota 104 a este pasaje, se inclina por el valor existencial del verbo haber: "Parece, en efecto, que de tomarse en el sentido de tener cuando se aplica a la edad o duración, diciéndose "Ha muchos dias en que no ha venido", esto es, "tiene, lleva, ha estado muchos dias en que no ha venido", pasó al uso impersonal, que ya tenia para denotar existencia. Este proviene sin duda de la fusión de frases sinónimas: "Hubo guerras en España" nace de "Fueron guerras en España" + España hubo guerras", tomándose los dos verbos ser y haber en las acepciones antiguas de existir y tener. Esta fusión debia de verificarse ya en latín vulgar".

(15)ALCINA, J. y BLECUA, J.M., 1975, Gramática española, pág. 890.

(16)BASSOLS DE CLIMENT, M., 1948, Sintaxis histórica de la lengua latina, t. II: Las formas personales del verbo, Barcelona, C.S.I.C., pág. 84.

tercera persona del plural, sintiendo su complemento directo de cosa en plural como sujeto y "haber" con el sentido de "existir.

Al seleccionar la forma en singular, algo más de la mitad de los escolares (60,5%) interpreta el verbo "haber" como impersonal con el significado de "tener",[17] que sugiere la existencia del complemento directo como algo "contenido en un sujeto vago, indeterminado , cuya idea se ofrece de un modo oscuro y fugaz al entendimiento";[18] tal como lo hace el habla culta en Castilla[19] y en casi toda la Peninsula, así como en Ciudad de México.

Sin embargo, un número elevado de los mismos (39,4%) lo consideran verbo personal con el significado de "existir", sintiendo su complemento en plural como sujeto. De este uso encontramos ejemplos en textos literarios españoles antiguos, aparece como fenómeno extendido en el habla culta de Caracas[20] y

---

(17) La Gramática de la Academia explica así este valor impersonal del verbo "haber": "[...] en hubo fiesta se sobreentiende que la gente, reunida en tal o cual lugar, o el pueblo, etc., tuvo fiesta. [...]. Por eso construimos el verbo en singular cuando decimos hubo toros, hubo sustos, y no hubieron toros, ni hubieron sustos. Y por eso también, cuando se nos pregunta: ¿Hubo heladas?, contestamos diciendo: Las hubo, empleando la forma las del pronombre, que sabemos es de acusativo y no de nominativo". (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, Gramática de la lengua española, § 283 c).

(18) BELLO, A., Gramática, § 781.

(19) Tal y como lo confirman los datos obtenidos por A. Quilis en su estudio sobre el habla de Madrid: "En nuestros materiales, de 2.384 construcciones registradas de este tipo, sólo tenemos dos que presenten construcción irregular, con haber: "Habían muchas injusticias sociales". "Habían programas ....." (QUILIS, A., 1983, La concordancia gramatical en la lengua española hablada en Madrid, Madrid, C.S.I.C., pag. 94).

(20) "La concordancia del verbo haber con su complemento directo se produce en el habla culta de Caracas en todas las situaciones de comunicación, entre todos los grupos generacionales y cualquiera sea el sexo del hablante". (OBEDIENTE, E., "La personalización de haber en el habla culta de Caracas", en Actas del VII Congreso de ALFAL, Homenaje a Pedro Henríquez Ureña, Santo Domingo, República Dominicana, 1984, pág. 61).

Santiago de Chile, en el habla coloquial de Hispanoamérica, del Levante español y de toda la Peninsula, y aun en la escrita en periódicos, traducciones.[21] Como manifiesta A. Llorente (1986:43-44):

> "Hasta hace relativamente poco tiempo este tipo de construcciones, agresivamente vulgares, estaba limitado al área más oriental del dominio de nuestra lengua (Aragón, la zona del Reino de Valencia de habla castellana, franja oriental de Castilla la Nueva, Reino de Murcia y Andalucia oriental), al español de América -incluso, ¿quién lo hubiera imaginado?, al español de Venezuela, Colombia y Ecuador- y al español hablado en el dominio lingüístico catalán (Cataluña, Baleares, zona catalohablante del Reino de Valencia). Pero en los últimos veinte o veinticinco años esta flagrante incorrección se ha extendido velozmente en todas direcciones, y se oye con frecuencia hasta en Castilla la Vieja y en el Reino de León a bastantes personas quizá influidas por el habla de periodistas, locutores de radio y presentadores de televisión, pues, no sé por qué, en los medios de comunicación está a la orden del dia. No es necesario recordar que lo único correcto en este tipo de oraciones impersonales, donde el sintagma nominal hace oficio de objeto directo, es emplear el verbo en singular".

R. J. Cuervo en nota a la Gramática de A. Bello explicaba este uso diciendo que

> "es visible cómo ha ido oscureciéndose el sujeto y predominando el acusativo hasta venir a ser el objeto principal del concepto, o sea, el sujeto psicológico; de ahi que por la tendencia natural a restablecer la armonia entre la fórmula psicológica y la expresión gramatical, se diga [...] entre el vulgo y aun entre la gente culta de algunas comarca, hubieron fiestas".[22]

Por su parte, M. Bassols de Climent (1948:48), después de indicar que los orígenes de esta construcción se remontan ya al bajo latin y de señalar las circunstancias probables del cambio de significación (tener > existir) y construcción (personal >impersonal) de este verbo, manifiesta que

> "al asumir el verbo habere la acepción de ser, existir, el acusativo por él regido

---

(21) ALCINA, J. y BLECUA, J.M., 1975, Gramática española, págs. 890-891; REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, págs. 384-385.

(22) BELLO, A., Gramática, nota 140 de R. J. Cuervo.

se convirtió automáticamente en sujeto lógico de la oración; pero como históricamente considerado era propiamente el complemento de la acción verbal y ejercía, por tanto, la función sintáctica de los acusativos, muchas lenguas, por la fuerza de la tradición, han continuado considerando a este término como acusativo; por ello la Real Academia insiste en que debe decirse había fiestas y rechaza como incorrecto el giro habían fiestas. [...] En ciertos idiomas como el italiano y el inglés las construcciones correspondientes a la nuestra de haber son personales".

Sin embargo, J. Luque discrepa de lo manifestado por M. Bassols, señalanado que lo anómalo de esta construcción, que se ha mantenido en las lenguas romances, no es el contenido semántico existencial de haber ni tampoco su empleo como impersonal, sino que la anomalía reside en la presencia de un complemento directo unido a un verbo de estado y, por tanto, intransitivo.(23)

Nos encontramos, por tanto, ante una estructura que está en abierta contradicción con el sentido de la frase y con el valor semántico del verbo. Y esto es lo que reflejan los resultados obtenidos, unos escolares más apegados a la norma culta lo consideran complemento directo; y, por el contrario, otros, libres de cualquier correctivo de tipo culto interpretan el sustantivo que acompaña a haber de acuerdo con el auténtico valor existencial del verbo y, en consecuencia, lo consideran sujeto.

En suma, como indican Bentivoglio y Sedano "pluralizar es linguisticamente aceptable, pero no lo es socioculturalmente, de la misma manera que escribir "haber" sin "h" sería lin-

---

(23)"A nuestro modo de ver, la problemática de estos sintagmas radica en que en ellos se ha producido una contaminación de dos construcciones del verbo habeo: la construcción con acusativo, propia de dicho verbo en cuanto transitivo y la construcción como intransitivo también propia de habeo en cuanto verbo de estado. De la contaminación de habet (=posesión) + CD y habet impersonal (=existencia) surge este sintagma híbrido, habet impersonal (=existencia) + Acusativo". (LUQUE MORENO, J., "En torno al sintagma "haber impersonal + sustantivo" y sus orígenes latinos", en Revista Española de Lingüística, 1978, 8/1, págs. 144-145).

guisticamente aceptable [...], pero seguimos empleando la forma tradicional con "h" ".[24]

6.2.1.2.- Oraciones intransitivas

Estas construcciones, que se oponen estructuralmente a las transitivas y atributivas por la ausencia de complemento directo y atributo, están constituidas en este estudio por verbos de movimiento, seudoimpersonales y de estado.

a) Verbo de movimiento: entró una veintena de niños

Se trata de observar la concordancia de número entre un verbo de movimiento en una oración intransitiva y su correspondiente sujeto, que está constituido por un grupo de palabras cuyo núcleo ordenador es un colectivo en singular agrupado con un indefinido, que expresa la aproximación, en singular, seguido por un complemento con "de" que tiene por término las personas que constituyen el conjunto, en plural.

Como señalan A. Bello, la Academia y otros autores,[25] en casos como el que aquí se analiza, lo más común es poner el

---

(24) BENTIVOGLIO, P. y SEDANO, M., "Haber: ¿Un verbo impersonal?. Un estudio sobre el español de Caracas", en Estudios sobre español de América y lingüística afroamericana, págs. 63-64.

(25) "[...] cuando el colectivo es modificado por un complemento con "de", que tiene por término las personas o cosas de que consta el conjunto, designadas en plural, puede hacerse la concordancia en este número, aunque el adjetivo o verbo forme una misma proposición con el singular colectivo" y más adelante añade "Parte, resto, mitad, tercio y otros sustantivos semejantes pueden concertar con el verbo y con el adjetivo en plural". (BELLO, A., Gramática, § 819 y § 820). De la misma opinión es la Gramática de la Academia (§ 212 b y c), S. Gili Gaya (1961, Curso superior de sintaxis española, § 20), G. Fält (1972, Tres problemas de concordancia verbal en el español moderno, Upssala, Almqvist & Wiksell Informationsindustri AB, pág. 146) y A. Quilis (Op. cit., págs. 83-85).

verbo en plural. Sin embargo, solamente algo menos de un tercio (29,0%) de los escolares rechazan la construcción con el verbo en singular. Olvidan la forma gramatical singular del colectivo, debido a la pluralidad lógica de que es portador este colectivo singular y a la concreción que las palabras añadidas hacen de su significado,[26] y sólo tienen presente su pluralidad léxica.

En cambio, casi las tres cuartas partes (63,0%) de los escolares prefieren la concordancia en singular,[27] de la que tampoco "no faltan ejemplos"[28] y es la preferida por "el estilo cuidado".[29]

Por lo que se refiere al orden VS de este enunciado, sólo indicar que si bien SV es el orden básico para la mayoría de las construcciones del español. Sin embargo, "SV no es siempre el orden básico, pues el que lo sea depende del tipo de verbo".[30] Los verbos de movimiento como es el verbo "entrar" prefieren el orden VS, por tanto, no pensamos que ello haya influido en las respuestas. Pues, como señala G. Falt (1972:98), en contra de la tesis de H. Keniston,[31] "el número del verbo no depende de su posición respecto al colectivo. La concordancia es

---

(26)Se trata de un colectivo no especifico, que proporciona meramente una información cuantitativa acerca del referente. Se necesita, pues, información adicional, esto es, una explicitación sintagmática de los componentes del colectivo.

(27)QUILIS, A., Op. cit., pag. 73

(28)REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1931, Gramática de la lengua española, § 212 b.

(29)ALCINA, J. y BLECUA, J.M., 1975, Gramática española, pág. 854.

(30)BENTIVOGLIO, P., 1985, "Función y significado de la posición del sujeto nominal en el español hablado", en Estudios sobre español de América y lingüística afroamericana. Ponencias presentadas en el 45 Congreso Internacional de Americanistas, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo LXXXI, 1989, pág. 55.

(31)KENISTON, H., 1937, Spanish Syntax List, New York, pág. 217.

la misma independientemente de que el verbo vaya antepuesto o pospuesto".

En nuestra opinión, la proximidad del grupo, indefinido + colectivo, en singular ha favorecido la concordancia en singular, como ya ha ocurrido en otras ocasiones a lo largo de este estudio, en donde se observa la tendencia de los escolares a concordar con el elemento sintáctico más cercano.

Tampoco debemos olvidar que la pluralidad lógica de que son portadores los colectivos singulares afecta, en bastantes ocasiones, la concordancia gramatical y propicia lo que las gramáticas han venido llamando concordancia "ad sensum"; esto es, concordancia basada en el sentido, con descuido de las reglas gramaticales.(32)

Tal vez en la aceptación de la forma propuesta haya podido haber influido, el uso, cada día más extendido,(33) de interpretar el verbo "entrar como transitivo con el significado de "meter, introducir": (" [él] entró una veintena de niños").

---

(32)Cuando nos encontramos con un colectivo indeterminado "en singular ostentando la función de núcleo del sintagma nominal, y él mismo lleva explícito mediante un adyacente en plural, el tipo de elementos que lo configuran, se produce habitualmente la concordancia "ad sensum" (ORTEGA, G. y MORERA, M., "La concordancia numérica de los colectivos: un caso de silepsis", en Archivum XXXI-XXXII, 1981-82, pág. 652.

(33)"Esta flagrante incorrección es muy frecuente en toda el área oriental y meridional del dominio lingüístico español peninsular (Aragón, zona valenciana de habla castellana, Mancha oriental, Murcia, Andalucía, Extremadura, incluso franja meridional de Salamanca), quizá lo sea también en otras zonas no exploradas hasta ahora y en el español del dominio lingüístico catalán, y, como ocurre con tantos otros fenómenos, va ganando terreno en los últimos tiempos". (LLORENTE MALDONADO, A., 1986, El lenguaje estándar español y sus variantes, Salamanca, Universidad de Salamanca, ICE, pág. 46).

b) Verbo seudoimpersonal: me gustan el mar y los barcos; le gustan los cacahuetes

El uso del verbo "gustar" se analiza a través de dos cuestiones linguísticas, una en cada prueba. En la primera ("me gustan el mar y los barcos), se estudia la concordancia del verbo "gustar" con dos sujetos pospuestos al verbo y constituidos por un sustantivo cada uno, el primero en singular y el segundo en plural, precedidos del articulo determinado y unidos por la conjunción "y". Mientras, en la segunda ("le gustan los cacahuetes"), se trata de hacerlo concertar con un sujeto pospuesto al verbo y formado por un sustantivo en plural.

Los escolares muestran en ambas cuestiones linguísticas los indices de inadecuación[34] más altos observados en las dos pruebas de concordancia de número.[35] No creemos que ello se pueda atribuir a la estructura formal del cuestionario, pues cuando la concordancia se plantea en las pruebas de elección múltiple, se le presentan una alternativa en plural y todas las demás en singular, si bien cada una de ellas aparece en diferente tiempo verbal. El escolar selecciona, casi exclusivamente, el paradigma de presente, ya eligiendo la forma del singular (70,0%), ya del plural (25,1%).

Tampoco podemos fundamentar esta inadecuación en su desconocimiento, en la baja frecuencia de su aparición en el lenguaje infantil, ya que es un verbo habitual en la expresión de

---

(34) Indices de inadecuación: cuestión 5ª/1ª: 70,0%; cuestión 1ª/2ª: 55,0%.

(35) Resultados muy semejantes a los obtenidos por A. Quilis en su estudio del habla de Madrid: "Generalmente, el verbo gustar en forma reflexiva y antepuesto va en singular, aunque su sujeto sea plural: "me gusta mucho todos los platos tipicos [...]" (QUILIS, A., Op. cit., pags. 49-50).

la lengua del niño, como queda registrado en los vocabularios infantiles.(36)

Tampoco entendemos que se pueda deber al orden de las palabras (dativo + verbo + sujeto) que constituyen la oración propuesta. Pues, como ya hemos indicado, SV no es siempre el orden básico, sino que este depende del tipo de verbo. Los verbos de reacción psicológica como es el verbo "gustar" entre otros (afectar, agradar, faltar, importar etc.) prefieren el orden VS, "lo que hace suponer que, en estas construcciones, el orden marcado es el SV".(37)

Más bien pensamos que hay que buscar su explicación en el valor pseudo-impersonal del verbo "gustar", cuyo sujeto de la cosa que agrada, colocado al final puede ser considerado como complemento directo.(38) A pesar de que el verbo "gustar" es un verbo intransitivo,(39) característica que queda subrayada por el complemento de persona, expresado por las formas pronominales inacentuadas en caso dativo "me" y "le". Aun así los escolares dan valor impersonal al verbo "gustar", al que consideran un verbo transitivo, empleo que con el sentido de "agradar" tuvo en la Edad Media

---

(36) El vocabulario activo de los alumnos de Educación General Básica da un total de 33 apariciones: 14 en el Ciclo Inicial, 8 en el Ciclo Medio y 11 en el Ciclo Superior. Y lo coloca como vocabulario tipo del Ciclo Inicial y Medio. (CASANOVA, M.A. y RIVERA, M. (Coord.), Op. cit., vol. II, págs. 198 y 965).

(37) BENTIVOGLIO, P., Op. cit., pág. 53

(38) ALCINA, J. y BLECUA, J.M., 1975, Gramática española, pág. 895.

(39) El Diccionario de la Academia en su vigésima edición recoge el empleo del verbo gustar, como transitivo, con el significado de "Sentir y percibir en el paladar el sabor de las cosas. Probar o experimentar de otro modo otras cosas"; mientras que es intransitivo con el significado que aquí aparece de "agradar una cosa; parecer bien "(REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1984, Diccionario de la lengua española, Madrid, Espasa Calpe, 20 ed., t. I, pág. 714.).

"con sujeto de la persona que catabaj en el Siglo de Oro es ya frecuente la construcción intransitiva gustar de algo, así en el sentido de "catar" como el de "tomar placer" [...]; en cuanto al moderno gustar intransitivo con sujeto de la cosa que agrada, no lo hallo documentado hasta Autoridades (sin ejs.), y es ajeno al Quijote [...]".(40)

Además de lo señalado anteriormente, en la cuestión primera, ha podido influir el hecho de que los escolares concierten el verbo en singular no con todos los sujetos, sino sólo con el primero. Concordancia con la que están de acuerdo la mayoría de las gramáticas cuando, como en el caso que nos ocupa, el verbo precede a los sujetos, aunque advierten que la concordancia en plural es la solución normal.(41) Aseveración que es matizada por A. Bello, quien manifiesta que el plural se emplea cuando los sujetos designan personas, pero cuando se refieren a cosas puede usarse también el singular.(42)

O bien como señala G. Fält (1972:38-39), quien cree que no se trata

"única y exclusivamente de una concordancia de proximidad con el primer elemento en singular y que el siguiente aparezca en una segunda etapa sin intervenir en el análisis que decide la forma del verbo", sino que es "una consecuencia de la mayor o menor posibilidad de considerar los sujetos coordinados como un todo".

---

(40)COROMINAS, J. y PASCUAL, J.A., 1984, Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico, Madrid, Gredos, vol. III, pág. 292.

(41)"antepuesto a muchos nombres singulares, puede estar en cualquiera de los dos números" (SALVA, V., 1835, Gramática de la lengua castellana, pág. 300)j "[...] si el verbo precede a los sujetos, es posible que concierte, no con todos, sino solo con el primero" (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, pág. 390).

(42)"Si el verbo precede a varios sujetos singulares ligados por la conjunción y, puede ponerse en plural o concertar con el primero[...] Tal es la doctrina de Salvá, contraria a la de Clemencín, que reprueba como viciosa esta concordancia de Cervantes: "Lo mismo confirmó Cardenio, don Fernando y sus camaradas". Pero observando con atención el uso, se encontrará, tal vez, que estas dos autoridades son conciliables, aplicadas a diferentes casos; que si se habla de cosas rige la regla de Salvá, y si de personas la de Clemencín" (BELLO, A., Gramática, § 832).

El resultado de la presencia de ambos factores, estructura interna del sujeto pospuesto unido al valor pseudo-impersonal del verbo gustar, se manifiesta en todos los escolares encuestados,[43] lo que significa que muestran un comportamiento homogéneo, independientemente del curso de E.G.B. en que se encuentren.

En la cuestión segunda, tal vez, ha podido influir además de lo manifestado, el que los escolares vean como extraña la forma del plural cacahuetes < cacahuete (mex. "thalcacahuatl"), por preferir éstos los vulgarismos: cacahués y cacahueses, de uso frecuente en la escuela.

c) Verbo permanente: <u>el balón y la pelota estaban</u>

Se estudia aquí la concordancia entre el verbo estar como no copulativo, que mantiene su significación originaria de presencia o permanencia, y dos sujetos constituidos por un sustantivo cada uno en singular, precedidos del artículo determinado y unidos por la conjunción y, de diferente género y que "equivalen a un sustantivo plural masculino".[44]

El escolar debe, de acuerdo con la segunda regla general de la concordancia gramatical, que dice: "cuando el verbo se refiere a varios sujetos, debe de ir en plural"[45] seleccionar la tercera persona del plural y rechazar las otras formas. Sin embargo, un grupo importante (22,1%) de escolares seleccionan

---

(43) Indice de acierto en cada unos de los cursos de la E.G.B. estudiados: 18,1% (3º), 12,8% (4º), 15,5% (5º), 13,2% (6º), 19,7% (7º), 20,8% (8º).

(44) BELLO, A., Gramática, § 825; REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, pág. 387.

(45) Ibidem.

la tercera persona del singular, concertando el verbo con el sustantivo más próximo, a pesar de que "cuando dos o más sujetos preceden al verbo, la pluralidad es tan visible y próxima que es raro poner el verbo en singular".(46) Y, aún más, en los casos como el que nos ocupa en que se antepone a cada uno de los sustantivos el artículo, "la concordancia en plural tiende a imponerse"(47) o, como indica S. Gili Gaya (1961:§ 26), "es casi siempre obligatoria".

Según los gramáticos son pocas las posibilidades de emplear el singular y, sin embargo, casi una cuarta parte (24,1%) de los escolares conciertan el verbo con el sujeto en singular. Pero, como señala G. Fält (1972:27), "los gramáticos no hacen referencia a la importantísima diferencia que existe entre estos sujetos [de persona] y los que designan cosas y por consiguiente no se establece la distinción necesaria entre los dos tipos"

Los escolares seleccionan la concordancia del verbo en singular con un sujeto múltiple, porque consideran los sujetos no separadamente sino como un todo, al tratarse de dos sujetos sinónimos. El primero de los cuales está contenido en el segundo, ya que "balón" es un hipónimo de "pelota", por lo que este último viene a ser el término dominante. El escolar no los ve como dos objetos distintos, claramente independientes el uno del otro, sino como un sólo objeto que le resulta difícil delimitar.

Esta explicación nos parece más plausible que la que recogen algunas gramáticas y diccionarios de uso, que explicitan la concordancia con verbo en singular, acudiendo "a la llamada "concordancia de proximidad", o sea, la del verbo con el

---

(46) REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, pág. 390.

(47) Ibidem.

elemento más próximo, cualquiera que sea el número de los otros componentes del sujeto múltiple".[48]

6.2.1.3.- Oración pasiva refleja: los libros y el cuaderno se me olvidaron

Se pretende analizar en una oración con la estructura, sujeto de cosa + se + me (agente, humano) + verbo en forma activa (3ª persona), la concordancia entre el verbo y su correspondiente sujeto constituido por dos sustantivos, precedidos por artículo determinado y unidos por la conjunción y, en donde el más cercano al verbo va en singular y el otro en plural.

"La combinación sujeto plural + sujeto singular parece pedir el verbo en plural ya que la pluralidad se manifiesta morfológicamente en la forma del primer sujeto";[49] y así conciertan el verbo con el sujeto algo más de dos tercios (69,2%) de los escolares.

En cambio, un grupo muy importante (22,9%) de los escolares, el mismo índice que en la variable lingüística anterior,[50] concierta el verbo con el sujeto en singular. "Contra lo que pudiera suponerse, tal concordancia no es obligatoria porque hay un buen número de casos en los que la pluralidad

---

(48)MOLINER, M., 1975, Diccionario de uso del español, Madrid, Gredos, t. II, pág. 1503.

(49)FALT, G., Op. cit. pág. 36.

(50)Los resultados que proporciona A. Quilis para el habla de Madrid son mucho más elevados: "Sujetos de cosas unidos por y y verbo postpuesto. En nuestros materiales, aparecieron cincuenta y un casos, en los que se presentaba alternancia; en este caso, predomina la forma singular del verbo, con un 65,52% mientras que el plural se da en un 34,48%, es decir, tan sólo en diecisiete casos". (QUILIS, A., Op. cit., pag. 58).

queda anulada".[51] Para el escolar no se trata de mera adición de sujetos, sino que ven la totalidad de lo que estos objetos representan y que se puede resumir en la palabra "todo" que introduce una especie de recapitulación de lo que precede.

Asimismo es posible que el escolar concierte el verbo sólo con el sujeto más cercano en singular, concordancia de proximidad. Aunque, como señala A. Bello (§ 833), "concertar el verbo en singular con el último de varios sujetos que le preceden, unidos por una conjunción copulativa expresa, me parece una falta. [...] Semejante licencia debe reservarse a los poetas."

No creemos que la concordancia en singular sea una consecuencia de la posibilidad de considerar el pronombre "se" como sujeto impersonal en las oraciones pasivas reflejas. Interpretación que se puede realizar en algunas oraciones en las que el verbo precede a su sujeto (se vendió la casa). Sin embargo, tal interpretación de oración impersonal con "se" no tiene aquí cabida.[52]

6.2.2.- Concordancia de número nominal

La concordancia de número nominal es la igualdad de número entre adjetivo o artículo y el sustantivo a que se refieren.

La lengua española, al igual que la latina, distingue entre el número singular y plural de los sustantivos. Se emplea

---

(51)FALT, G., Op. cit. pág. 36.

(52)FALT, G., Op. cit. pág. 44.

"el primero de dichos accidentes cuando se tiene de los sustantivos a que nos referimos un concepto unitario, independientemente de las divisiones que puedan existir del mismo en la realidad; se usa por el contrario, el plural cuando queremos referirnos a varios individuos, procesos, acciones o estados, así como también a un solo objeto cuando tenemos de él un concepto múltiple o vario".(53)

De lo que se desprende que la línea divisoria entre singular/plural no es fija ni fácil de conocer en muchos casos. Pues la interpretación plural o singular de muchos conceptos depende no de razones de índole objetiva, sino subjetiva y, por tanto, es susceptible de ser interpretada en forma diversa. Además

"existen también en la naturaleza muchos objetos, como la sal, la arena, la sangre, la nieve, los cuales constituyen una masa y pueden interpretarse ya considerando que los distintos elementos que los integran están subordinados a una unidad superior y por tanto forman un todo unitario, ya estimando que están constituidos por un conglomerado cuyos elementos tienen autonomía e individualidad propias y por tanto que predomina en ellos la diversidad sobre la unidad; de ahí que según prevalezca una u otra de las citadas interpretaciones se exprese un mismo concepto en singular o en plural".(54)

Por todo ello se comprende que, en determinados casos, la lengua vacile en el uso del número.

Todas las lenguas disponen de procedimientos adecuados para expresar la extensión numérica de los sustantivos; varía únicamente la naturaleza o índole de los procedimientos. En español, la oposición significativa "unidad/pluralidad" de un sustantivo se manifiesta no sólo por medio de la ausencia/presencia del morfema de número, sino que existen también sustantivos que sin tener la marca del plural denotan pluralidad; y otros que, a pesar de aparecer como plurales, no denotan conceptos plurales.

---

(53) BASSOLS DE CLIMENT, M., 1945, Sintaxis histórica de la lengua latina, tomo I, Introducción, Género, Número, Casos, Barcelona, C.S.I.C., pág. 74.

(54) Ibidem.

Las marcas formales del número, mediante las que se manifiesta la oposición singularidad/pluralidad, son:

	Morfos	Alomorfos
Singular	Ø	Ø
Plural	-s	-s, -es, Ø

Este morfema de número nominal no está ligado al lexema, sino que es el resultado de la exigencias del contexto sintáctico. Además, este morfema de número no se añade nunca directamente al lexema, sino al morfema de género; por ello, el género es más consustancial a la misma palabra, que forzosamente debe siempre llevar el siguiente orden en sus morfemas constitutivos: lexema + morfema de género + morfema de número.(55)

Para su análisis hemos agrupado, con un criterio morfológico, las cuestiones linguísticas en dos grupos: sustantivos variables y sustantivos invariables, según exista o no una oposición paradigmática en cuanto a los morfos de singular y plural.(56)

6.2.2.1.- Sustantivos variables

Consideramos en este apartado aquellos sustantivos que presentan una oposición paradigmática en cuanto a los morfos de singular y plural, para lo que se analizan los siguientes casos:

---

(55)QUILIS, A., 1968, "Morfología del número en español", en Travaux de linguistique et de littérature, VI, 1, Strasbourg, pág. 131.

(56)Clasificación no por más antigua menos válida, que ya la encontramos en Nebrija: "[los nombres tienen dos números: singular y plural]; mas esto no es toda vía, por que muchos nombres ai que no tienen plural, y, por el contrario, muchos que no tienen singular". (NEBRIJA, A. de, Op. cit., pág 178).

- Aquellos cuyo alomorfo de plural es /-s/.
- " " " " " " " /-es/.

6.2.2.1.1.- Sustantivos con alomorfo de plural /-s/

a) Sustantivo/adjetivo: jóvenes muchachas

En esta cuestión se examina la concordancia entre sustantivo y adjetivo dentro de un sintagma nominal complemento del nombre con "de" que tiene por término las personas que constituyen el colectivo.("era un grupo de jóvenes muchachas").

La mayoría de los escolares(83,4%) escogen el único sustantivo plural que se les presenta concertándolo en plural con el adjetivo "jóvenes"; los que eligen las formas del singular (12,9%) pensamos que se guían por el contexto de singularidad de la construcción, a pesar de que el núcleo del atributo es un nombre colectivo, que incluye un conjunto de personas.

b) Sustantivo/artículo: los Garcías

Se trata de observar la concordancia del nombre propio que designa una pluralidad de miembros de la misma familia o grupo y el artículo en plural.

Algo más de la mitad de los escolares (68,7%), independientemente del curso que realizan,(57) aplican las mismas

---

(57) Indice de acierto en cada uno de los cursos de la E.G.B. estudiados: 17,5% (3º), 16,9% (4º), 17,3% (5º), 20,3% (6º), 15,8% (7º), 12,1% (8º). La influencia del criterio de corrección que se enseña en la escuela se manifiesta con mayor intensidad en los cursos

reglas que rigen para los nombres comunes y conciertan el artículo y el nombre en plural. Se comportan de la misma manera que lo hace el habla familiar,[58] los historiadores y los dramaturgos del Siglo de Oro,[59] y que es no sólo la más castiza, sino la que adoptan los puristas.

El resto (28,2%) de los escolares ven la concordancia en plural entre el artículo y el nombre como algo inadecuado, lo mismo que hace "la lengua escrita de nuestros días [...] los nombra con el morfema cero de plural[...], por considerarlo más culto y ceremonioso contra todos los usos y estilos españoles".[60]

Los resultados obtenidos en este estudio no coinciden con los usos de la lengua escrita de nuestros días, como señalan el Esbozo de la Academia y A. Alonso entre otros.[61] Ni tampoco

---

superiores que en los inferiores.

(58)"Creo que en el habla familiar suele ser más frecuente el uso de los plurales". (FERNANDEZ RAMIREZ, S., 1986, Gramática española, vol. 3.1.: El nombre, pág. 136, nota 338).

(59)"los historiadores nombaran sin titubeos a los Gracos, los Escipiones, los Antonios, los Habsburgos y los Borbones, y los dramaturgos del Siglo de Oro a los Tellos de Meneses y a los Porceles de Murcia (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, págs. 188-189).

(60)Ibidem, pág. 189.

(61)"la lengua literaria tiende desde época reciente a suprimirlos, acaso por la costumbre de anteponer de al apellido" (FERNANDEZ RAMIREZ, S., loc. cit.) "Modernamente, en particular en América, se tiende a no dar forma plural a los apellidos, tratándolos como invariables e indicando el plural sólo con el artículo" (ALONSO, A. y HENRIQUEZ UREÑA, P., 1938, Gramática castellana, II, pág. 69).
"La tendencia hoy es la de evitar la pluralización morfológica, bien sea usando el nombre invariado (menos en los nombres del pasado, como los Borbones): "los Parody", "los Gracián", o anteponiendo "los señores de" como hacen la prensa y la radio".(MORREALE, M., 1971, "Aspectos gramaticales y estilísticos del número", en Boletín de la Real Academia Española, LI, pág. 110).

con la opinión de algunos autores, como Rosenblat (1967:299), quien señala que "contra las viejas normas, está triunfando hoy, por ejemplo, la invariedad del apellido en la formación del plural (los Machado, los Quintero, etc.)", sino con los usos más castizos, como lo atestigua A. Nebrija (1492:178): "dezimos los Pedros, los Juanes, las Juanas, las Marías, ia no son proprios, sino comunes".

A la vez que vienen a corroborar la aseveración de S. Fernández Ramírez (1986:136), cuando señala que "el uso actual vacila entre adoptar la forma de plural [...], o mantener la forma singular".

6.2.2.1.2.- Sustantivos con alomorfo de plural /-es/

a) Sustantivo/de + sustantivo: carnes de bueyes

Se trata de observar la aceptabilidad o no del sustantivo terminado en semivocal, "bueis", dentro de un grupo nominal en plural, constituido por un sustantivo introducido por "de" y que indica pertenencia, complemento de otro sustantivo.

La mayoría de los escolares (80,4%) rechazan esta construcción y asumen, de forma general, el criterio de la lengua coloquial, bien porque interpretan que la palabra termina en el fonema consonántico palatal /y/, bien porque la consideran monosilábica terminada en triptongo -uey, que ha consolidado en la lengua coloquial el plural en -es.

Prefieren, pues, la forma de plural analógica "bueyes", "con aparente conservación, pero, en realidad, reposición de dicha consonante, por haberse equiparado los sustantivos

terminados en semivocal a los terminados en consonante".[62] Con lo que coinciden con la tradición gramatical castellana[63] y con los usos cultos y urbanos.

También es posible que rechacen esta construcción por resultarles extraña la utilización de este grupo nominal en plural, que si bien es posible, su uso es escaso, ya que se prefiere las formas del singular: "carne de buey", o bien con un determinado nombre de medida: "un trozo, un filete de carne de buey".[64]

En cambio, un grupo importante (16,0%) de escolares acepta la forma de plural etimológica "bueis". Pues, consideran un fonema vocálico /i/ asociado a los fonemas vocálicos del triptongo, como ocurre en "averigüeis", realizando el plural con el alomorfo "-s".

---

(62)GONZALEZ OLLE, F., 1981, "El plural de las palabras terminadas en semivocal", en Actas de 2º Simposio Internacional de Lengua Española, ALVAR, M. (Coord.), vol.I, Lengua y Literatura, Las Palmas de Gran Canaria, Excmo. Cabildo Insular de Gran Canaria, 1984, pág. 57.

(63)Pues como señalan M. Alvar y B. Pottier (Morfología histórica del español, págs. 57-58) la acción analógica que condujo a bueyes es muy antigua -de los primeros textos literarios (Cantar del Cid, en Berceo, en el Libro de la Infancia y muerte de Jesús).

(64)No creemos que resulte extraña al escolar la oposición carne/carnes, oposición que no es morfológica , sino semántica; que se corresponde con la oposición significativa una clase de sustancia/varias clases de la misma sustancia, entendiendo por clase aquello capaz de ser considerado aparte y de distinguirse de lo demás por alguna característica: forma, cualidad, apariencia, etc. (VILA, R.M., 1987, "Cuestiones de lexicalización del plural en la lengua española", en Actas del I Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española, I, pág. 624). Más bien creemos que lo que le resulta extraño es el sintagma nominal "carnes de bueyes" vs "carne de buey"/un filete, un trozo de carne de buey". Pues, como manifiesta Morreale, "En español se establece una diferencia que separa "grosso modo" lo inanimado, singular, de lo inanimado, plural. Así, carne es la de los animales, sobre todo cuando se presenta como comestible [...]. Carnes suele referirse a la materia del cuerpo humano". (MORREALE, M., 1973, "Aspectos gramaticales y estilísticos del número", en Boletín de la Real Academia Española, LIII, pág. 153).

Esta forma de plural etimológico "bueis" va faltando de los textos a lo largo de la Edad Media,[65] es empleada por Nebrija, pero ya el Diccionario de Autoridades la considera anticuada y propia de los rústicos y pastores, para pasar a sentirse en la tradición gramatical castellana como incorrecta, vulgar y rústica.[66]

Sin embargo, no debemos olvidar que la casi totalidad de las palabras terminadas en semivocal palatal construye en la práctica diaria su plural mediante el incremento del formante -s. Y a él se acomodan, según un proceso espontáneo, los neologismos de cualquier origen.

> " Solo un número muy escaso -tanto de términos absolutos como relativos- de palabras (ay, buey, grey, ley, rey) conserva el formante -es. [...]
> Por limitarse a esta breve serie su aplicación, -es no resulta hoy un formante vivo, salvo en lo que a ella se refiere: representa un modelo arcaico de plural, carente ya de productividad, hasta el punto de que se podría prescindir de su mención en las gramáticas descriptivas del castellano actual. En ellas, los plurales ayes, bueyes etc., deben considerarse irregulares o anómalos, restos de una norma desechada por la lengua".[67]

---

(65)La lengua antigua y ciertas hablas de Castilla la Vieja, Asturias y León, y Aragón ofrecen formas como bueys, que se deben a la evolución fonética de dos vocales iguales en contacto. (ALVAR, M. y POTTIER, B., Op. cit. pág. 57).

(66)"En la lengua escrita en todo el ámbito hispanohablante y, al menos en España, en todos los niveles de la oral, han desaparecido los plurales bueis, greis, leis, reis, que sólo pueden oirse a muy escasos hablantes, de edad avanzada y fuertemente enraizados en un medio rural". (GONZALEZ OLLE, F., Op. cit., pág. 73)

(67)GONZALEZ OLLE, F., Ibidem, pág. 75

b) Sustantivo/adjetivo: jabalíes negros

En esta cuestión se aborda la concordancia en plural entre sustantivo acabado en vocal tónica y adjetivo terminado en vocal.

Como ocurre en el uso más frecuente y más culto y literario, gran parte de los escolares (73,8%) reconocen como adecuada esta concordancia, lo que denota que aceptan en los sustantivos polisílabos agudos terminados en "-i" el alomorfo "-es" como formante de plural, y en los adjetivos llanos que terminan en vocal el alomorfo "-s" como formante de plural.

Estas respuestas de los escolares se explican por la influencia culta que sobre el escolar ejerce la escuela y los medios de comunicación de masas. Opinión que también encontramos en M. Morreale (1971:98-99), cuando señala:

> "En vista de lo que hoy sucede no me extrañaría que en la alineación de las palabras en vocal acentuada con los plurales que terminan en -es haya habido influencia culta, por el ejemplo de los autores [...] y por la preceptiva de las gramáticas. Si a una persona de mediana cultura se le pregunta hoy cuál es el plural de alfaquí, de jabalí o de baladí, dirá alfaquíes, jabalíes y baladíes, y aunque no sepa a ciencia cierta lo que es un bajá, dirá que el plural es bajaes; de hecho, en las palabras menos frecuentes prevalece la forma que se inculca en los bancos de la escuela. Se agrega el ejemplo de los locutores de radio y TV y de los periodistas."

Por el contrario, como sucede en la lengua coloquial y espontánea, algunos escolares (19,4%) consideran esta construcción como inadecuada, debido a que forman el plural de los sustantivos polisílabos agudos terminados en "-i" con el alomorfo "-s", lo mismo que los sustantivos con acentuación llana o esdrújula terminados en vocal.

Ya A. Nebrija (1492:177) en su Gramática advierte que el uso general es "añadiendo es, si acaban en i", pero "tan bien se saca maravedí, que por aquesta regla avia de hazer maravedíes, y haze maravedís". Desde entonces la lista de "vocablos de esta

misma índole con el simple aditamento de la s"[68] ha aumentado considerablemente, y así se emplean "de modo casi exclusivo: bisturís, chacolís, esquís, gachís, gilís, pirulís, popurrís",[69] y "los poetas están en posesión de decir cuando les viene a cuento, alelís, rubís".[70]

De la misma opinión es F. González Ollé (1981:76), quien manifiesta que "las voces foráneas introducidas en tiempos modernos adoptan preferentemente el formante -s en vez del tradicional -es" y advierte la coincidencia de este fenómeno, tanto en palabras terminadas en vocal tónica como en consonante.

6.2.2.2.- Sustantivos invariables

Incluimos aquí los sustantivos que terminan su lexema, tanto en su forma singular como plural, en "-s", cuya forma sincrética está representada por el singular. Asimismo, analizamos lo que las gramáticas designan con el vocablo latino de "singularia tantum", término que se aplica a los sustantivos empleados exclusivamente en singular.[71] Pues, en unos y otros sustantivos, no existe oposición paradigmática en cuanto a los morfos de singular y plural: Ø.

---

(68) REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1931, Gramática de la lengua española, § 30 d.

(69) REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, pág. 185.

(70) BELLO, A. Gramática, § 110.

(71) De las oposiciones entre sustantivos "continuos-discontinuos", "abstractos-concretos" nosotros hemos seleccionado un tipo de cada clase por considerar que los otros tipos ya habían sido tratados anteriormente.

a) Sustantivo/adjetivo: muchas crisis

Se observa la concordancia en plural entre un sustantivo terminado en consonante "-s" y adjetivo cuantitativo terminado en vocal.

Poco más de la mitad de los escolares (66,4%) aceptan como adecuada la construcción que se les presenta, al considerar el sustantivo polisílabo terminado en consonante "-s" y con acentuación llana, como una forma del plural. Pues, como señala M. Morreale (1971:94), cuando

> "falla el esquema etimológico mense(m), plural menses, o la formación analógica con este, res, plural reses, el plural de las palabras en -s no se forma del mismo modo; Dios en la lengua arcaica quedaba invariado [...] y aún hoy los plurisílabos no agudos en -s no cambian en la forma plural".

Este sustantivo forma el plural con el alomorfo Ø, produciéndose entonces sincretismo de singular y plural. Esta neutralización se resuelve en el sintagma con la marca de plural "-s" del adjetivo "muchas" con el que concuerda.

El número de escolares que consideran esta construcción inadecuada es muy elevada (31,2%), a pesar de ser la lista de sustantivos de las mismas características muy numerosa, especialmente los sustantivos en -sis (gr. krisis>lat. crisis > crisis), procedentes del nominativo singular de abstractos griegos verbales del género femenino, recibidos casi todos a través del latín. También, a pesar que la falta de variación se ha extendido "a todos los nombres baritonos acabados en -s y -x: bilis, oasis, [...]ántrax, torax, fénix etc.".(72)

---

(72)FERNANDEZ RAMIREZ, S., Op. cit., pág. 122.

Todavía resulta más extraño este alto índice de respuesta, si consideramos que

> "prescindiendo de los fenómenos inherentes a la fonética sintáctica y a la relajación, todas las palabras españolas usadas en plural, con poquísimas excepciones terminan, pues, en -s, o por agregrarse este fonema o por hallarse ya en singular".(73)

Los escolares, en nuestra opinión, consideran esta construcción inadecuada entre otras causas, por las siguientes:

a) Por analogía bien con los polisílabos con acentuación aguda que forman el plural con alomorfo "-es"(país, países), bien con los terminados en las consonantes -d, -z, -l, -r y -n no agrupadas con otra consonante.

b) Por el empleo que la literatura técnica ha adoptado, algunas veces, de un plural "-es" < "-es" nom.-acus. de la declinación latina de los nombres en "-is" (apófisis, apófises).

c) Por el desconocimiento que de este sustantivo tienen la mayor parte de los escolares. Es una palabra abstracta y culta, de amplio uso en los medios de comunicación social, pero no en el ámbito escolar y familiar, aunque aparece en los libros de texto de E.G.B. para explicar la invariabilidad de número de algunos sustantivos.(74)

Ahora bien, si la segunda hipótesis parece un tanto forzada, esta tercera parece difícil de aceptar si tenemos en cuenta que son los escolares de los cursos inferiores los que

---

(73)MORREALE, M., 1971, Op. cit., pág. 88.

(74)El vocabulario activo de los alumnos de Educación General Básica da un total de 11 apariciones: 0 en el Ciclo Inicial, 2 en el Ciclo Medio y 9 en el Ciclo Superior. Y lo coloca como vocabulario tipo del Ciclo Superior. (CASANOVA, M.A. y RIVERA, M. (Coord.), Op. cit., págs. 111 y 916).

consideran en un número más elevado de ocasiones esta construcción como adecuada[75]. En cambio, estos utilizan un criterio de sistematicidad y consideran la consonante "-s" como el alomorfo de plural, los escolares de los cursos superiores actúan con un falso criterio de corrección (alomorfo de pl. "-es"), lo que coincide con la primera hipótesis planteada.

A pesar de que "al resistirse a la adición de una sílaba obedecen a su naturaleza prosódica, ya que sería muy difícil decir crisises y casi imposible pronunciar analisises"[76]

b) Sustantivo abstracto/adjetivo: mucha sed

Se pretende estudiar aquí la concordancia de número entre un sustantivo abstracto y un adjetivo cuantitativo terminado en vocal.

Un número elevado de escolares (76,8%) considera la concordancia en plural entre el sustantivo, "sedes" y el adjetivo especificativo "muchas" como algo que no se puede aceptar. Pues el sustantivo abstracto, "sed", que designa una necesidad que no se puede contar, funciona como un sustantivo continuo que sólo se utiliza en singular y que amplia o reduce su significado mediante el cuantificador, "mucha", con el que concierta en género y número.

Otros (18,2%) escolares aceptan como adecuada "muchas sedes" tal vez, porque consideran "sedes" como la forma plural

---

(75) Indice de acierto en cada uno de los cursos de la E.G.B. estudiados: 17,6% (3º); 19,5% (4º); 19,6% (5º); 15,2% (6º); 14,5% (7º); 13,5% (8º).

(76) MORREALE, M., 1971, Op. cit., pág. 94.

de "sede", que aquí no tiene cabida por faltar la preposición por (En verano pasamos por muchas sedes = lugares). O bien, por analogía con los terminados en las consonantes -d, -z, -l, -r y -n no agrupadas con otra consonante, que forman su plural en "-es".

c) Sustantivo continuo/adjetivo: sangre roja

Se revisa en un contexto de pluralidad, la concordancia de número entre un sustantivo continuo que representa una sustancia medible y un adjetivo explicativo.

Las tres cuartas partes (75,2%) de los escolares considera la concordancia en plural entre el sustantivo, "sangres" y el adjetivo explicativo "rojas" como inadecuada. Pues el sustantivo de materia, "sangre", que designa cosas continuas que se miden, funciona como un sustantivo no contable cuya significación no se refiere a unidades segmentables, sino a un todo continuo, que sólo se utiliza en singular. Además mediante el epíteto tipificador "roja", con el que concierta en género y número, realza una cualidad natural al sustantivo y designa especialmente a la sustancia constitutiva del cuerpo humano de tipo arterial.

Otros (19,5%) aceptan esta construcción, quizá, por:

a) Considerar "sangres" como la forma de un sustantivo de sustancia que funciona como contable; cosa que ocurre con algunos sustantivos de sustancia, pero no con este, cuando se quiere designar especialmente la clase, modalidad o tipo: "aguas de mesa".

b) Analogía con los sustantivos con acentuación llana, terminados en vocal que forman el plural en "-s".

c) El contexto de pluralidad en que aparece este sintagma nominal.

Sea la razón que fuere la que ha llevado a estos escolares a considerar como adecuada esta construcción, la forma plural "sangres" no se halla documentada en texto alguno.

6.2.3.- Concordancia de número adjetival

Abordamos aquí la concordancia de número adjetival, a pesar de que no existe distinción formal entre sustantivo y adjetivo.(77). El morfema gramatical de número del adjetivo es idéntico al del sustantivo con el que está obligado a concordar, al ser el adjetivo un término secundario dependiente del sustantivo.(78)

	Morfos	Alomorfos
Singular	Ø	Ø
Plural	-s	-s, -es, Ø(79)

---

(77)La indistinción formal entre ambas clases hace difícil decir si una palabra pertenece a una clase o a la otra, por lo que ambas clases aparecen englobadas en las gramáticas bajo el término genérico de nombre.

(78)Desde supuestos funcionales, Barrenechea define los sustantivos como "las palabras que tienen la función privativa de sujeto, objeto directo, objeto indirecto y agente", mientras que los adjetivos "son las palabras que tienen la función privativa de modificadores directos de sustantivo". (BARRENECHEA, A.M. y MANACORDA DE ROSETTI, M.V., 1969, Estudios de gramática estructural, Buenos Aires, Paidós, pág. 20).

(79)El alomorfo Ø apenas se une al adjetivo.

El valor de aumento sobre el contenido del lexema, que tiene el morfema de número en la mayor parte de casos de nombre en función semántica sustantiva, desaparece en la función adjetiva donde el número es mero marcativo de concordancia.(80)

Para su estudio agrupamos las cuestiones linguísticas, según la división que del adjetivo en calificativos y determinativos realiza la gramática tradicional.

6.2.3.1.- Adjetivos calificativos

En estas dos cuestiones, el adjetivo calificativo con valor especificativo forma parte de un grupo nominal en el que la palabra principal es uno o varios sustantivos a los que se refiere el adjetivo para expresar la cualidad del ser, en un caso, y del objeto en otro.

a) Adjetivo especificativo compuesto/sustantivo variable: amigas sordomudas

Esta cuestión presenta la concordancia en plural entre un sustantivo y un adjetivo especificativo compuesto.

La mayor parte de los escolares (83,6%) seleccionan la forma que añade el alomorfo de plural sobre el último componente al considerar el compuesto "sordomudas" como una palabra, cuyos componentes han alcanzado un total grado de cohesión; a pesar de ser un compuesto endocéntrico, en el que se da una relación

---

(80) ALCINA, J. y BLECUA, J.M., 1975, Gramática española, pág. 530.

semántica de identidad entre el compuesto y sus componentes,[81] ya que reúne este la significación de los componentes.

Y es precisamente el ser un compuesto endocéntrico el que lleva a un número muy pequeño de escolares (7,6%) a añadir el alomorfo de plural sobre cada uno de los dos adjetivos del compuesto y aceptar como adecuada la forma "sordosmudas", pues consideran los componentes del compuesto débilmente integrados morfológicamente, en proceso todavía de integración léxico-semántica.

Las otras dos formas del paradigma propuesto apenas si son seleccionadas por los escolares, bien por ser la forma del singular, bien por añadir el alomorfo de plural "-s" sobre el primer adjetivo del compuesto.

b) Adjetivo especificativo/varios sustantivos en singular: un pantalón y una camisa blancos

Se observa la concordancia de número entre dos sustantivos de distinto género, coordinados en singular y el adjetivo que se refiere a ellos para expresar la cualidad de color de las prendas de vestir en plural.

Algo más de la mitad de los escolares (64,2%) seleccionan la forma masculino plural "blancos" y rechazan las otras formas,[82] de acuerdo con la segunda regla general de la

---

(81)REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, pág. 169

(82)Formas discordantes que también A. Quilis encuentra en su estudio del habla de Madrid, aunque la mayoría de los datos encontrados en su análisis responden al uso recomendado por los gramáticos. (QUILIS, A., Op. cit., pags. 39-42).

concordancia gramatical propuesta por A. Bello[83] y que el Esbozo[84] y los gramáticos[85] recomiendan como la más adecuada.

Sin embargo, un número considerable (20,9%) de los mismos prefieren la forma "blancas", que concierta en plural con ambos sustantivos, pero en género con el sustantivo más próximo, lo que va contra la regla antes mencionada.[86] Esta elección, tal vez, se explique porque consideran, en un contexto de pluralidad, los sutantivos no como dos objetos distintos -pantalón/ camisa-, claramente independientes el uno del otro, sino como un sólo objeto -ropas-, que incluye a los otros dos.

Se comprueba, pues, que la mayoría (85,1%) de los escolares seleccionan las formas del plural, debido a que la pluralidad les parece evidente[87]. Sin embargo, otros (14,2%)[88] prefieren las formas del masculino singular del adjetivo, porque

---

(83)"Dos o más sustantivos de diferente género equivalen a un sustantivo plural masculino" (BELLO, A., Gramática, § 825).

(84)"Cuando el adjetivo se refiere a varios sustantivos va en plural. Si los sustantivos son de diferente género, predomina el masculino" (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, pág. 387).

(85)GILI GAYA, S., 1961, Curso superior de sintaxis española, § 30.

(86)No sólo va en contra de la regla segunda, sino también de la excepción decimoséptima: "Si son de diverso género los sustantivos singulares precedentes, concierta el adjetivo con el más inmediato, o se pone en plural masculino [...] la segunda construcción, aunque menos usual, es indisputablemente más lógica, y por tanto más clara [...] En todos estos casos sería yo de opinión que se observasen las reglas generales, como lo hacen los escritores franceses en su lengua, que debe a este rigor lógico la precisión y claridad que la caracterizan" (BELLO, A., Gramática, § 844).

(87)No debemos olvidar que los dos sintagmas nominales, aunque muestren sus términos en singular, están coordinados, y cada uno de los núcleos están determinados por un adjetivo numeral cardinal (uno + uno = dos).

(88)Entre estas prefieren la forma en grado positivo "blanco" (11,3%) , más habitual que la forma en grado superlativo "blanquísimo" (2,9%).

consideran los sustantivos como un todo y no separadamente.

6.2.3.2.- Adjetivos determinativos

El adjetivo determinativo antepuesto al sustantivo forma parte de un grupo nominal en el que la palabra principal es un sustantivo al que el adjetivo actualiza, es decir, traslada a la realidad el concepto virtual representado por el sustantivo.

a) Adjetivo numeral/sustantivo variable: doscientas treinta y una camisas

Se estudia la concordancia en plural entre un sustantivo y un adjetivo numeral cardinal compuesto, que delimita con exactitud la extensión cuantitativa del sustantivo al que precede.

Algo más de la mitad de los escolares (62,0%) seleccionan adecuadamente la forma que añade el alomorfo de plural sobre el primer numeral en que puede segmentarse linguisticamente el compuesto. Tal y como lo hace la lengua actual con los número de los centenares desde doscientos hasta novecientos, a pesar de que "los numerales no deberian llevar lógicamente la noción de número, que les es intrinseco".(89)

Sin embargo, un grupo muy importante de escolares (35,8%) selecciona otras formas. Sus causas no se pueden deber al género femenino del compuesto, pues si bien la práctica tradicional y más general consiste en emplear el masculino "un"

---

(89) MORREALE, M., Op. cit., pág. 117.

cualquiera que sea el género del sustantivo, la única forma que se les presenta es el femenino "una" en concordancia de género con el sustantivo femenino, de uso reciente y cada vez más frecuente.(90)

Tal vez la explicación de las diferentes formas del numeral seleccionadas por los escolares haya que buscarla en la estructura fonética de éste. El numeral está formado por dos grupos de intensidad, lo que hace que el escolar interprete el numeral como dos numerales independientes agrupados por coordinación asindética; por un lado el multiplicativo y por otro el grupo aditivo con y. Esto motiva que algunos escolares (15,3%) seleccionen la forma que presenta los dos numerales del compuesto concertando en plural, o bien que otros (17,8%) prefieran la concordancia en singular.(91)

En la elección del numeral en singular ha podido influir el hecho de que el escolar se fija en la pluralidad expresada por el numeral, lo que le lleva a rechazar las marcas de concordancia, por ser estas redundantes. Por el contrario, cuando no siente esta pluralidad, selecciona el numeral que lleva las marcas de plural en sus dos componentes.

Otros (2,7%), por el contrario, consideran el numeral como una palabra compuesta en la que sus componentes están cohesionados, de ahí que seleccionen la forma que toma el alomorfo "-s" de plural sobre el último componente del compuesto.

---

(90)REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, pág. 241.

(91)Ibidem, págs. 241-242.

6.2.4.- Concordancia de número pronominal

El pronombre es también otra categoría gramatical que concuerda en número con el elemento al que se refiere o con el verbo, según la clase a la que pertenezca o la función que realice. Las reglas que rigen la concordancia gramatical de esta categoría no difieren de las demás categorías hasta ahora analizadas, por lo que prescindimos de un estudio exhaustivo de la misma.

a) Pronombre posesivo/varios sustantivos: *los cromos y las muñecas son míos*"

Se contempla en una oración de predicado nominal, la concordancia en plural entre dos sujetos, constituidos por dos sustantivos de distinto género y coordinados en plural, y el complemento predicativo formado por un pronombre posesivo de primera persona masculino plural.

La casi totalidad (99,3%) de los escolares seleccionan una de las dos formas del posesivo en plural, pues la pluralidad es tan visible y próxima que son escasísimos los que eligen las formas del singular.

Sin embargo, vacilan a la hora de elegir la forma masculina o femenina del plural, pues los sustantivos a los que se refiere el posesivo son de diferente género. El (66,5%) opta por la forma masculina, tal y como recomienda la segunda regla general de la concordancia gramatical;[92] mientras que el resto

---

(92) "Cuando el adjetivo se refiere a varios sustantivos, va en plural. Si los sustantivos son de diferente género, predomina el masculino. (Ibidem, pág. 387).

(29,4%) prefiere concertar con el sustantivo más próximo en femenino.

La misma ambiguedad que muestran los escolares es la que manifiesta que existe A. Bello (§ 847), aunque él se muestra partidario de la concordancia en masculino plural, en la excepción vigésima de las reglas generales de concordancia gramatical:

> "Se sienta como regla que los pronombres reproductivos y los predicados que se refieren a dos o más sustantivos, se pongan en el plural femenino, si el sustantivo más próximo es de los mismos género y número; pero a pesar del respeto que merecen los escritores que así lo prescriben y practican, yo miraría como construciones no sólo legítimas sino preferibles las de Jovellanos: "El pudor, la caridad, la buena fe, la decencia, y todas las virtudes y todos los principios de sana moral, y todas las máximas de noble y buena educación, son abiertamente conculcados": no conculcadas".

6.2.5.- Ausencia de concordancia

Las categorías gramaticales invariables, evidentemente, no están sujetas a ningún tipo de flexión gramatical y no establecen, por tanto, concordancia con la palabra a la que modifican.

a) Adverbio de cantidad: mucho más bonitos

Mediante el adverbio "mucho", homónimo del adjetivo cuantitativo, se observa la ausencia de concordancia de número de la categoría adverbial en una oración de predicado nominal, en donde sujeto y predicado están en plural.

Algo más de la mitad (64,3%) de los escolares eligen la única forma en singular que se propone y que es también la única que admite esta oración, debido a que "mucho" funciona como adverbio y este no conoce otras formas.

Sin embargo, un número elevado de escolares (35,0%) prefieren las formas del plural, concordancia que también A. Quilis ha encontrado en el habla de Madrid,[93] lo que confirma la extensión del fenómeno.

Tal vez, los escolares prefieren las formas del plural influidos por el hecho de que sujeto, verbo y complemento predicativo están en plural. Apoya esta hipótesis la estructura interna del atributo: adjetivo especificativo en plural, modificado por dos adverbios cuantitativos agrupados, cuya presencia o ausencia no afecta a la estructura esencial de la oración.

También ha podido incidir, en la elección de las formas del plural, la función de adjetivo en que puede aparecer "mucho": (ej. "compré muchos más libros"), concertando con el sustantivo. Sin embargo, en esta oración funciona como adverbio, valor que toma cuando modifica a un adverbio o a un adjetivo. En favor de esta analogía está el hecho de que la mayor parte (34,1%) de los que eligen formas del plural lo hacen del masculino.

Sin embargo, otras hipótesis como la de que el escolar haya visto un único modificador del adjetivo no se puede sostener, pues en tal caso "mucho > muy" (muy bonitos), forma que no se le propone al escolar.

---

(93) "El adverbio bastante aparece concordando en número con el resto de los elementos de la oración que están en plural". (QUILIS, A., 1983, Op. cit., pág. 36).

6.3.- Análisis e interpretación del conjunto de las respuestas

La hipótesis que intentamos comprobar es si existe alguna relación significativa estadísticamente entre las modalidades de respuesta de las distintas cuestiones linguísticas en las que se analiza la concordancia de número.

La observación del plano permite comprobar la existencia de una gran dispersión de las modalidades alrededor del origen o centro de gravedad, lo que significa que los escolares muestran comportamientos muy diversos, cuando tratan de encontrar la expresión morfológica de número, que exige la relación sintáctica entre los términos que se les proponen.

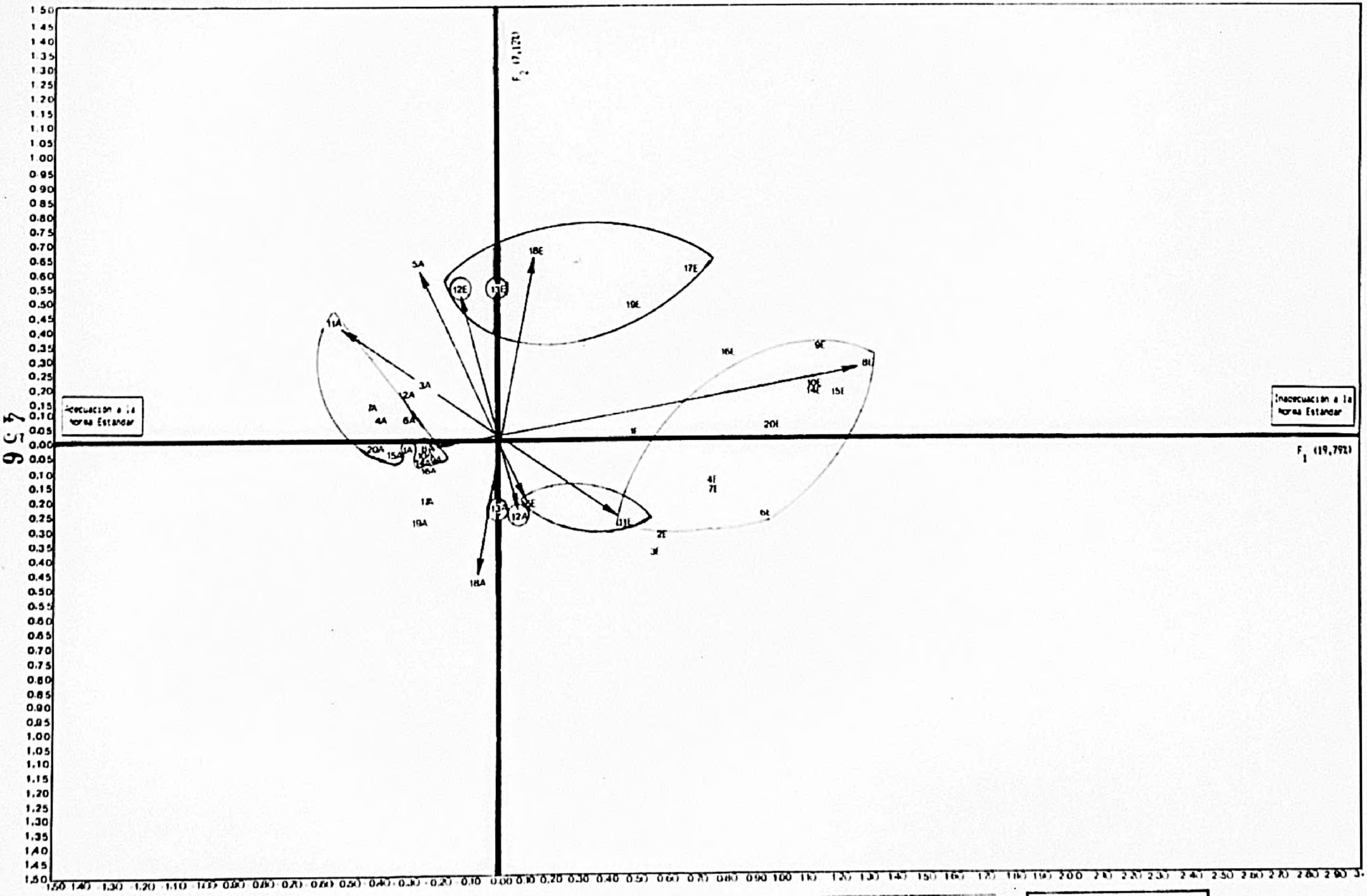
Un examen más detenido permite verificar que cada una de las modalidades de una misma cuestión se unen por medio de una línea recta que pasa por el centro[94] y que la distancia al origen de la inadecuación es mayor que la adecuación de la misma cuestión, lo que denota que son más los escolares que adecuan sus respuestas que los que no lo hacen.

De esta separación en el plano tenemos que exceptuar dos cuestiones,[95] que colocan su inadecuación a menor distancia que su adecuación, lo que indica que, cuando el escolar trata de concordar en plural el verbo gustar con varios sujetos en singular o con un sujeto en plural, la mayoría encuentra dificultades insalvables para concertar de acuerdo con la norma estándar;

---

(94)En el plano, por claridad expositiva, sólo marcamos algunas de estas relaciones, en general, las que hemos considerado más significativas por alguna razón.

(95)Las cuestiones: 5/1 y 1/2(11), sitúan su adecuación a una distancia del origen de 2,66 y 0,69, respectivamente, más lejos que su inadecuación. Esto significa que los escolares que no adecuan sus usos lingüísticos son la mayoría en 5/1 y más o menos la mitad en 1/2(11).



Al Acierto | El Error/No contesta

ITEMES 1 10 PRUEBA 1
11 20

sobre todo, por sentir el verbo gustar como impersonal y el sujeto como complemento directo. Dificultad que se acrecienta, como lo demuestra el hecho de que la inadecuación esté muy cerca del origen, cuando esta concordancia se realiza con varios sujetos en singular, por considerarlos como un todo o por concertar con el elemento más cercano.

Según las modalidades de respuesta se sitúen más o menos lejos del origen, podemos reunir las cuestiones en tres grupos:

a) Aquellas que sitúan la inadecuación 4,9 veces más lejos del origen que su adecuación, lo que significa que los escolares, en las concordancias en plural de sustantivo y de adjetivo polisílabos terminados en vocal átona, no encuentran apenas dificultades para elegir la expresión morfológica de número según las reglas generales de la gramática.(96)

b) Aquellas que colocan la inadecuación entre 2,4 y 3,9 veces más lejos del origen que su adecuación, lo que denota que los escolares:

- en las concordancias en plural:
  - de un sustantivo variable terminado en vocal tónica o en semivocal.
  - de verbo con un sujeto en plural o con varios sujetos en singular.
- en las concordancias en singular:
  - de un sustantivo invariable continuo.

---

(96)En dos cuestiones: 8/1 y 9/1, la mayoría de los escolares -entre el 81% y el 90%- adecuan sus usos lingüísticos a la norma estándar.

actúan preferentemente según las reglas gramaticales, a la vez que muestran una disposición a concertar según el sentido, o bien, a recurrir a la analogía.(97)

c) Aquellas que presentan la inadecuación entre 1,8 y 0,6 veces más lejos del origen que su adecuación, lo que indica que los escolares:

- en los casos de ausencia de concordancia -adverbio y verbos unipersonales-
- en las concordancias en plural:
  - de nombre de familia.
  - de sustantivos invariables en -s.
  - de adjetivo numeral cardinal.
  - de verbo con varios sujetos.
  - de adjetivo con varios sustantivos
- en las concordancia en singular:
  - de verbo con un sujeto colectivo

hacen uso frecuentemente de la silepsis o construcción "ad sensum" y conciertan el término propuesto con otro lógicamente o semánticamente y no según las reglas gramaticales, utilizan el criterio de distancia mínima y conciertan el término propuesto con el más cercano, hacen uso de la analogía, o prefieren los usos vulgares y coloquiales.(98)

Se comprueba, pues, que los escolares muestran habilidad tanto para realizar como para interpretar la concordancia de número, aunque ante determinados hechos lingüísticos les falta cierta destreza para encontrar la expresión morfológica de

---

(97)En seis cuestiones: 6/1, 10/1, 4/2(14), 5/2(15), 6/2(16) y 7/2(17) adecuan sus usos lingüísticos entre el 71% y el 80% de los escolares.

(98)En diez cuestiones: 1/1, 2/1, 3/1, 4/1, 7/1, 2/2(12), 3/2(13), 8/2(18), 9/2(19) y 10/2(20) adecuan sus usos lingüísticos entre el 55% y el 70% de los escolares.

número que mejor se adecue a la relación sintáctica entre los términos propuestos.

Asimismo, se verifica que las dificultades que encuentran los escolares para concordar según la norma estándar proceden no sólo de la forma, sino también del sentido de los términos propuestos. .

Una nueva observación del plano permite verificar que las modalidades adecuadas a la norma estándar se sitúan a la izquierda del origen, mientras que las que no lo hacen se colocan a la derecha. Este hecho diferenciador entre las respuestas de los escolares se caracteriza por la oposición entre la adecuación a la norma estándar y la inadecuación a la misma; oposición que define el primer factor.(99).

De esta colocación en el plano debemos exceptuar dos cuestiones (2º/2ª y 3º/2ª) que muestran sus modalidades colocadas en sentido contrario. Las concordancias en plural de:

- un sustantivo invariable que termina en -s
- un nombre propio de familia

muestran no sólo un comportamiento totalmente diferente de las otras concordancias estudiadas, sino que sus respuestas no se encuentran relacionadas con la oposición entre adecuación/inadecuación.

Ante estos dos hechos linguisticos el escolar no toma, como criterio principal de actuación linguistica, el de la norma

---

(99) Idéntica oposición ha desvelado la Clasificación Automática de las modalidades de respuesta de los escolares, que sitúa las clases 1 y 2, caracterizadas porque los escolares adecuan sus usos lingüísticos en la mayoría de las cuestiones, a la izquierda del plano; mientras las clases 3 y 4 , caracterizadas por la inadecuación se colocan a la derecha y se oponen linealmente (clase 1 vs. 4, clase 2 vs. 3 y 4).

estándar como en las otras concordancias. En el primer caso, los escolares, debido a que es un sustantivo abstracto, culto, de escaso uso en el ámbito escolar y que no tiene oposición paradigmática en cuanto a los morfos de singular y plural, utilizan un criterio de sistematicidad[100] en los niveles inferiores de E.G.B. y de ultracorrección[101] en los superiores.[102] En el segundo caso, al tratarse de un sustantivo sobre el que ni las gramáticas se ponen de acuerdo en si se debe usar en plural o en singular, los escolares actúan con el mismo criterio de ambiguedad que estas.[103]

Diez cuestiones[104] en las que se establecen concordancias de todo tipo son, en un 80.3%, las responsables de la

---

(100)El término marcado es la forma del plural que lleva un signo morfológico distintivo que lo marca respecto al singular y no viceversa. Esta marca de plural en "-s" es la que los escolares coservan.

(101)El recuerdo de las enseñanzas escolares recibidas y el prurito de erudición, junto con la tendencia analógica, hacen que el escolar vaya más allá de los modelos e introduzca la marca de plural, aun donde no indica oposición alguna.

(102)La técnica de Clasificación Automática nos confirma lo acertado de esta interpretación, ya que agrupa, en la clase 1, los escolares cuyas características son: adecuación en la mayoría de las cuestiones, pero no en esta; cursar los últimos cursos de E.G.B.; y ser de nivel social elevado. Y opuesta frontalmente a esta encontramos la clase 4, que se caracteriza por la inadecuación en la mayoría de las cuestiones, pero no en esta; y la pertenencia a los cursos inferiores y al nivel social bajo.

(103)Esta ambigüedad se comprueba si observamos las agrupaciones, clase1 y 2, que nos proporciona la Clasificación Automática, caracterizadas por la adecuación a la norma. Pues, mientras la clase 1 se caracteriza por reunir a los escolares de los cursos superiores, de nivel social más elevado y los usos adecuados, cuando se trata de la concordancia en plural entre artículo/nombre propio de familia no adecuan sus usos. Por el contrario, los escolares que forman la clase 2, que tiene unas características semejantes a la anterior, concuerdan artículo y sustantivo en plural.

(104)Como se puede ver en las tablas, las cuestiones responsables de la oposición entre adecuación e inadecuación, son por orden de significación: 5/2(15), 10/2(20), 7/1, 8/1, 4/1,10/1, 4/2(14), 6/1, 1/2(11), 9/1, al poseer, en el primer factor, contribuciones absolutas mayores que el 5%, porcentaje que tomaría cada cuestión si la inercia total estuviese uniformemente repartida y todas las cuestiones contribuyesen por igual a la

aparición del primer factor, mientras que las demás: seis[105] con valores pequeños, entre el 3% y el 5%, y cuatro[106] con valores cercanos al cero, contribuyen con el 19,7% restante.

Se constata que ni todas las cuestiones muestran el mismo comportamiento, ni están relacionadas con este primer factor de nivel general que se destaca necesariamente, ni contribuyen a su definición de la misma manera.

Si proseguimos la observación del plano y desechamos del análisis las modalidades que no son significativas estadísticamente en el primer factor por tener contribuciones pequeñas o muy pequeñas, descubrimos que las cuestiones, que mejor contribuyen a explicar la oposición entre adecuación/inadecuación de los usos linguísticos escolares a la norma estándar, están agrupadas y formando una nube vertical de diferente tamaño y forma a uno y otro lado del origen.

Esto significa que los escolares muestran en estas cuestiones un comportamiento homogéneo y compacto, que se caracteriza por un conocimiento (vs. desconocimiento) de las reglas gramaticales, a la vez que desechan (vs. aceptan) otros criterios que el uso sanciona como inadecuados para expresar:

---

constitución del eje factorial (100%:20=5%). También se encuentran bien representadas en el plano al tener contribuciones relativas con valores bastante altos.

(105)Como se puede ver en las tablas, las cuestiones: 1/1 (ausencia de concordancia: verbo unipersonal), 2/1 (varios sustantivos/adjetivo), 3/1 (varios sutantivos/pronombre), 6/2(16) (sustantivo invariable continuo/adjetivo), 7/2(17) (sustantivo variable terminado en vocal tónica/adjetivo) y 9/2(19) (verbo/ sujeto colectivo) apenas si contribuyen a la formación de este factor.

(106)Se observa en las tablas que las cuestiones: 5/1 (verbo/varios sujetos), 2/2(12) (sustantivo invariable en -s/adjetivo), 3/2(13) (nombre propio de familia/articulo) y 8/2(18) (ausencia de concordancia: verbo metereológico) no son responsable en absoluto de la definición de este factor.

- la ausencia de concordancia entre adverbio y adjetivo
- la pluralidad a través de la presencia del morfema de número en las relaciones entre:
    - verbo y sujeto
    - verbo y varios sujetos
    - sustantivo variable y adjetivo numeral cardinal compuesto
    - sustantivo variable terminado en vocal o semivocal y adjetivo
    - sustantivo y adjetivo especificativo compuesto
- la ausencia del morfema de número en la relación entre sustantivo continuo y adjetivo.(107)

Los escolares, que adecuan sus usos en estas concordancias, muestran capacidad para expresar y comprender concordancias de número adecuadamente. Por el contrario, aquellos, que muestran un uso inadecuado de estas concordancias, expresan incapacidad para realizar concordancias de número adecuadamente. Ello no significa que, en todos los casos y en todo momento, sean capaces/incapaces de concertar los términos de manera adecuada, si en la mayoría de las ocasiones.

Estas aseveraciones se ven corroboradas por las agrupaciones que proporciona la técnica de Clasificación Automática. De las cinco clases en las que se agrupan los escolares de este estudio, la clase 1 y 2 contienen los escolares que adecuan sus usos linguísticos en estas cuestiones y en casi todas las demás.(108) Mientras que la clase 3 y 4 reúnen a los escolares

---

(107)Se puede decir que gran parte de los casos de concordancia más frecuentes, de alguna manera, están representados en estos usos.

(108)Si exceptuamos cuando se trata de concordancias en plural entre sustantivo invariable

F1: CONCORDANCIA DE NUMERO

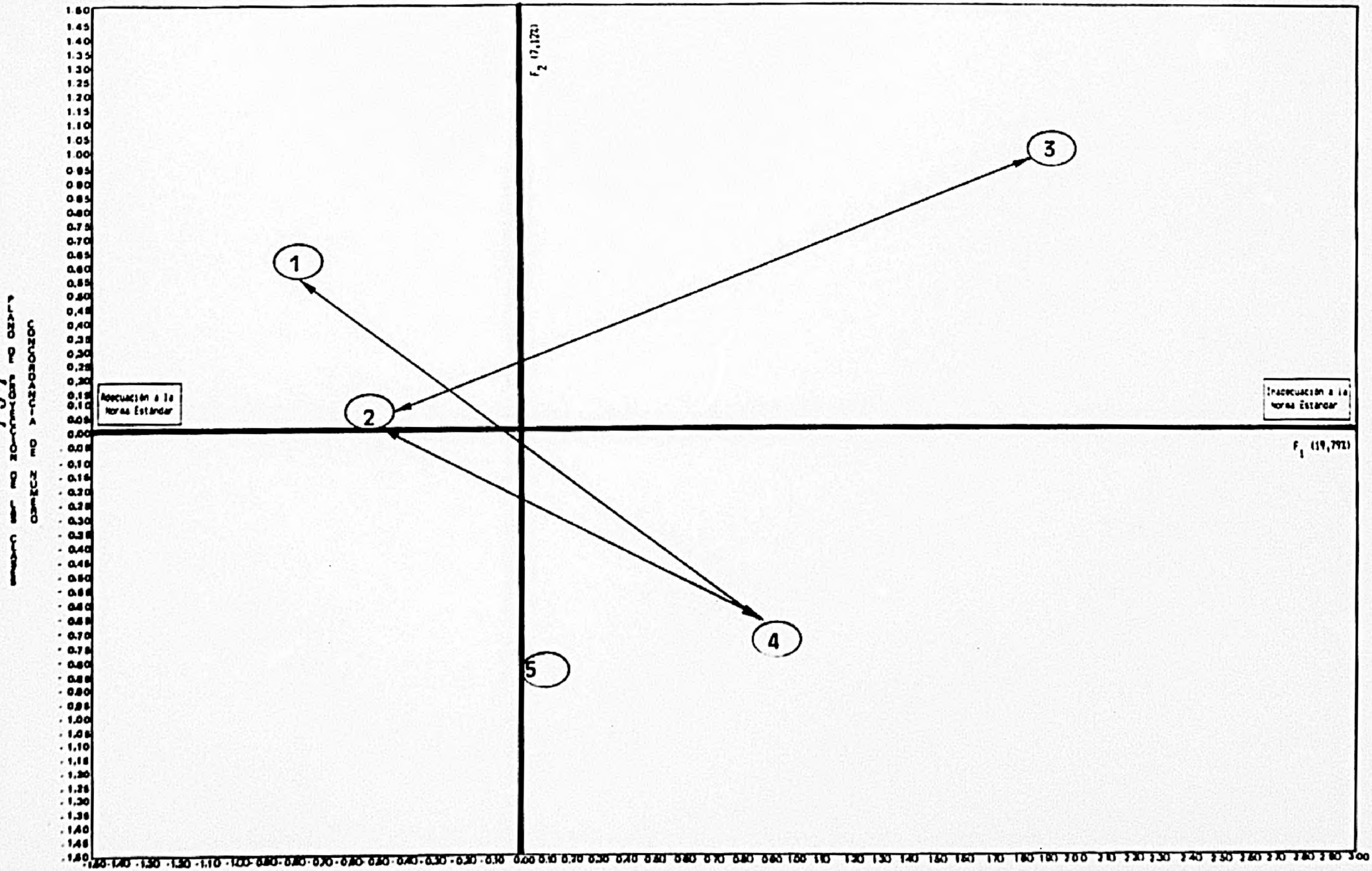
CLASE 1 INDIVIDUOS 247 20,4%	TOTAL EN LA PRUEBA n_1	%	PERTENECEN A ESTA CLASE n_1	% Clase	% Posalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 3/2 Error	379	31,3	174	70,4	45,9	13,94	0,000
" 5/1 Acierto	304	25,1	155	62,8	51,3	13,39	0,000
" 10/2 Acierto	829	6929	227	96,0	28,2	12,46	0,000
" 7/1 Acierto	751	62,0	221	89,5	29,4	11,13	0,000
" 1/2 Acierto	518	42,7	180	72,9	34,7	10,73	0,000
" 6/1 Acierto	906	74,8	231	93,5	25,5	8,96	0,000
OCTAVO (Curso)	202	16,7	93	37,7	46,0	8,87	0,000
Item 4/1 Acierto	779	64,3	213	86,2	27,3	8,84	0,000
" 5/2 Acierto	927	76,5	233	94,3	25,1	8,83	0,000
" 2/1 Acierto	778	64,2	212	85,8	27,2	8,69	0,000
" 3/1 Acierto	806	66,5	209	84,6	25,9	7,64	0,000
" 8/1 Acierto	1.011	83,4	237	96,0	23,4	7,23	0,000
" 2/2 Error	407	33,6	131	53,0	32,2	7,06	0,000
" 9/1 Acierto	1.013	83,6	236	95,5	23,3	6,85	0,000
" 8/2 Acierto	764	63,0	192	77,7	25,1	5,65	0,000
" 4/2 Acierto	974	80,4	225	91,1	23,1	5,35	0,000
" 6/2 Acierto	931	76,8	218	88,3	23,4	5,26	0,000
" 7/2 Acierto	895	73,8	212	85,8	23,7	5,22	0,000
" 1/1 Acierto	733	60,5	176	71,3	24,0	4,03	0,000
SEPTIMO (Curso)	202	16,7	61	24,7	30,2	3,09	0,000
Item 8/2 Acierto	699	57,7	167	67,6	23,9	3,66	0,000
PRIVADO (Centro)	504	41,6	127	51,4	25,2	3,56	0,000
BERANGO, BETIO (Run.)	178	14,7	53	21,5	29,8	3,30	0,000
ENS. SUPERIOR (Padre)	163	13,4	47	19,0	28,8	2,85	0,002
ENS. SUPERIOR (Madre)	33	2,7	13	5,3	39,4	2,68	0,004
PAIS VASCO (Padre)	453	37,4	110	44,5	24,3	2,65	0,004
PAIS VASCO (Madre)	459	37,9	111	44,9	24,2	2,62	0,004
CUADRO MEDIO (Padre)	137	11,3	39	15,8	28,5	2,50	0,006
BACHILLER (Padre)	100	8,3	30	12,1	30,0	2,50	0,006
EUSKERA-CASTELLANO (Escolar)	59	4,9	19	7,7	32,2	2,33	0,010

CLASE 2 INDIVIDUOS 240 19,8%	TOTAL EN LA PRUEBA n_1	%	PERTENECEN A ESTA CLASE n_1	% Clase	% Posalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 3/2 Acierto	833	68,7	409	92,5	49,1	14,83	0,000
" 5/2 Acierto	927	76,5	412	93,2	44,4	11,51	0,000
" 2/1 Acierto	778	64,2	363	82,1	46,7	10,28	0,000
" 4/2 Acierto	974	80,4	415	93,9	42,6	10,01	0,000
" 6/1 Acierto	906	74,8	397	89,8	43,8	9,86	0,000
" 4/1 Acierto	779	64,3	358	81,0	46,0	9,86	0,000
" 3/1 Acierto	806	66,5	363	82,1	45,0	9,11	0,000
" 8/1 Acierto	1.011	83,4	419	94,8	41,4	9,05	0,000
" 7/1 Acierto	751	62,0	344	77,8	45,8	8,89	0,000
" 1/2 Acierto	518	42,7	254	57,5	49,0	7,86	0,000
" 8/2 Error	513	42,3	245	55,4	47,8	7,01	0,000
" 9/1 Acierto	1.013	83,6	409	92,5	40,4	6,92	0,000
" 10/2 Acierto	829	69,2	357	80,8	42,6	6,85	0,000
" 5/1 Error	908	74,9	375	84,8	41,3	6,33	0,000
" 1/1 Acierto	733	60,5	318	71,9	43,4	6,33	0,000
SEXTO (Curso)	202	16,7	112	25,3	55,4	6,04	0,000
Item 7/2 Acierto	895	73,8	358	81,0	40,0	4,45	0,000
PAIS VASCO (Padre)	453	37,4	200	45,2	44,2	4,32	0,000
ENS. SUPERIOR (Padre)	163	13,4	84	19,6	51,5	4,27	0,000
Item 6/2 Acierto	931	76,8	368	83,3	39,5	4,19	0,000
BERANGO, BETIO (Run.)	178	14,7	88	19,9	49,4	3,89	0,000
PRIVADO (Centro)	504	41,6	215	48,6	42,7	3,82	0,000
CUADRO MEDIO (Padre)	137	11,3	69	15,6	50,4	3,69	0,000
OTRAS COMUNIDADES (Padre)	71	5,9	36	8,1	50,7	2,63	0,004
Item 9/2 Acierto	764	63,0	296	67,0	38,7	2,22	0,013
OCTAVO (Curso)	202	16,7	84	19,5	42,6	2,04	0,021
BACHILLER (Padre)	100	8,3	47	10,6	45,2	2,02	0,022

CLASE 3 INDIVIDUOS 137 11,3%	TOTAL EN LA PRUEBA n_1	%	PERTENECEN A ESTA CLASE n_1	% Clase	% Posalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 5/2 Error	285	23,5	114	83,2	40,0	14,94	0,000
" 10/2 Error	374	30,9	120	87,6	32,1	14,35	0,000
" 9/1 Error	199	16,4	94	68,6	47,2	13,59	0,000
" 8/1 Error	201	16,6	91	66,4	45,3	13,05	0,000
" 4/2 Error	238	19,6	90	65,7	37,8	11,91	0,000
" 9/2 Error	448	37,0	114	83,2	25,4	11,75	0,000
TERCERO (Curso)	202	16,7	82	59,9	40,6	11,52	0,000
Item 6/2 Error	281	23,2	93	67,9	33,1	11,38	0,000
" 7/1 Error	461	38,0	113	82,5	24,5	11,30	0,000
" 7/2 Error	317	26,2	95	69,3	30,0	10,91	0,000
" 8/2 Error	513	42,3	114	83,2	22,2	10,53	0,000
" 4/1 Error	433	35,7	97	70,8	22,4	9,81	0,000
" 6/1 Error	306	25,2	78	56,9	25,5	8,21	0,000
" 1/2 Error	694	57,3	116	84,7	16,7	7,54	0,000
" 1/1 Error	479	39,5	92	67,2	19,2	6,96	0,000
PRIMARIA (Padre)	733	60,6	115	83,9	15,6	6,51	0,000
OTROS MUNICIPIOS	45	3,7	20	14,6	41,4	5,43	0,000
PUBLICO (Centro)	648	53,5	101	73,7	15,6	5,29	0,000
MODELO A	1.152	95,0	137	100,0	11,9	5,27	0,000
OBRERO (Padre)	497	41,0	83	60,6	16,7	4,96	0,000
PRIMARIA (Padre)	932	76,9	125	91,2	13,4	4,93	0,000
Item 2/1 Error	434	35,8	75	54,7	17,3	4,84	0,000
Item 3/1 Error	406	33,5	70	51,1	17,2	4,55	0,000
ORT., BAR., BEST.(Run.)	201	16,6	36	26,3	17,9	3,13	0,001
AND., EXTREM. (Padre)	139	11,5	27	19,7	19,4	3,06	0,001
GALICIA, ASTURIAS (Padre)	153	12,6	29	21,2	19,0	3,06	0,001
CASTELLANO (Escolar)	1.144	94,4	133	98,5	11,8	2,82	0,002
Item 2/2 Error	407	33,6	60	43,8	14,7	2,73	0,003
CASTELLANO (Padre)	1.128	93,1	133	97,1	11,8	2,36	0,009

CLASE 4 INDIVIDUOS 204 16,8%	TOTAL EN LA PRUEBA n_1	%	PERTENECEN A ESTA CLASE n_1	% Clase	% Posalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 1/2 Error	694	57,3	182	89,2	26,2	11,23	0,000
" 5/2 Error	285	23,5	113	55,4	39,6	10,56	0,000
" 7/1 Error	461	38,0	142	69,6	30,8	9,97	0,000
" 10/2 Error	374	30,9	124	60,8	33,2	9,57	0,000
" 6/1 Error	306	25,2	110	53,9	35,9	9,46	0,000
" 4/1 Error	433	35,7	130	63,7	30,0	8,87	0,000
" 8/2 Acierto	699	57,7	168	82,4	24,0	8,39	0,000
" 4/2 Error	238	19,6	85	41,7	35,7	7,84	0,000
" 2/2 Acierto	805	66,4	175	85,8	21,7	7,08	0,000
CASTELLANO (Escolar)	1.144	94,4	204	100,0	17,8	6,74	0,000
Item 1/1 Error	479	39,5	122	59,8	25,5	6,44	0,000
" 3/1 Error	406	33,5	109	53,4	26,8	6,43	0,000
PRIMARIA (Padre)	733	60,6	158	77,5	21,5	5,70	0,000
Item 2/1 Error	434	35,8	106	52,0	24,4	5,21	0,000
TERCERO (Curso)	202	16,7	61	29,9	30,2	5,17	0,000
ORT., BAR., BEST. (Run.)	201	16,6	60	29,4	29,9	5,04	0,000
Item 5/1 Error	908	74,9	178	87,3	19,6	4,93	0,000
" 6/2 Error	281	23,2	73	35,8	26,0	4,31	0,000
" 8/1 Error	201	16,6	55	27,0	27,4	4,16	0,000
CASTELLANO (Padre)	1.134	93,6	201	98,5	17,7	4,08	0,000
OBRERO (Padre)	497	41,0	108	52,9	21,7	3,83	0,000
PRIMARIA (Madre	932	76,9	176	86,3	18,9	3,80	0,000
GALICIA, ASTURIAS (Padre)	168	13,9	45	22,1	26,8	3,57	0,000
CASTELLANO (Madre	1.128	93,1	159	97,5	17,6	3,25	0,000
QUINTO (Curso)	202	16,7	50	24,5	24,8	3,22	0,001
MODELO A	1.152	95,0	201	98,5	17,4	3,15	0,001
Item 9/1 Error	199	16,1	48	23,5	24,1	2,94	0,002
CUARTO (Curso)	202	16,7	48	23,5	23,8	2,86	0,002
Item 3/2 Acierto	833	68,7	155	76,0	18,6	2,58	0,008

CLASE 5 INDIVIDUOS 182 15,0%	TOTAL EN LA PRUEBA n_1	%	PERTENECEN A ESTA CLASE n_1	% Clase	% Posalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 2/1 Error	434	35,8	139	76,4	32,0	11,98	0,000
" 3/1 Error	406	33,5	110	60,4	27,1	8,03	0,000
" 6/2 Acierto	931	76,8	170	93,4	18,3	6,86	0,000
" 8/2 Acierto	699	57,7	144	79,1	20,6	6,75	0,000
" 5/2 Acierto	927	76,5	168	92,3	18,1	6,60	0,000
" 1/2 Error	694	57,3	141	77,5	20,3	6,32	0,000
" 4/2 Acierto	974	80,4	168	92,3	17,2	5,10	0,000
" 5/1 Error	908	74,9	160	87,9	17,6	4,90	0,000
PUBLICO (Centro)	648	53,5	123	67,6	19,0	4,28	0,000
Item 9/1 Acierto	1.013	83,6	169	92,9	16,7	4,23	0,000
" 10/2 Acierto	829	69,2	148	81,3	17,6	4,13	0,000
" 4/1 Error	433	35,7	88	48,4	20,3	3,88	0,000
ARRI., BAR. IAR. (Run.)	131	10,8	33	18,1	25,2	3,29	0,000
Item 2/2 Acierto	805	66,4	138	75,8	17,1	3,08	0,001
" 3/2 Error	379	31,3	70	38,5	18,5	2,32	0,010
CAMBIO, LEIDA (Run.)	80	6,6	19	10,4	23,8	2,27	0,011
Item 7/1 Error	461	38,0	82	45,1	17,8	2,18	0,015
QUINTO (Curso)	202	16,7	40	22,0	19,8	2,13	0,017
Item 6/1 Error	306	25,2	57	31,3	18,6	2,10	0,018
RIOJA, CASTILLA-LEON (Padre)	397	32,8	71	39,0	17,9	2,02	0,022


F2 (17,17%)
F1 (19,79%)
Inadecuación a la forma Estándar
Adecuación a la forma Estándar
1
2
3
4
5

que manifiestan usos inadecuados en estas y en otras cuestiones.(109)

Se confirma que los escolares, al final de la E.G.B., no han desarrollado las habilidades y destrezas que les posibiliten la expresión morfológica de número que, independientemente de la relación sintáctica entre los términos, se adecue siempre a la norma estándar. Asimismo se corrobora la diversidad de comportamientos mostrados por estos, que van desde la adecuación casi siempre hasta la inadecuación en muchos casos, pasando por la vacilación.

Es necesario, pues, para explicar la concordancia de número, acudir no sólo a todas las categorías gramaticales, pues una sola no la aclararía, sino también a todas las expresiones morfológicas: ausencia, presencia del morfema de número o palabra que denote la oposición unidad/pluralidad.

Asimismo, es preciso recurrir a criterios diversos para dilucidar los diferentes comportamientos lingüísticos de los escolares, pues, no siempre la norma estándar es el criterio de actuación lingüística.

Si en lugar de mirar el plano horizontalmente, lo observamos verticalmente, esto es, en relación con el segundo factor, que posee un poder explicativo menor que el primero, comprobamos que no todas las cuestiones lingüísticas están relacionadas

---

en -s/adjetivo, y entre artículo/nombre propio de familia (clase 1); del verbo gustar con varios sujetos, y de ausencia de concordancia con verbo metereológico (clase 2).

(109)La clase 3 sin excepción alguna, y la clase 4, si exceptuamos los casos: de ausencia de concordancia (verbo metereológico) y concordancia en plural entre sustantivo invariable en -s/adjetivo, y entre artículo/nombre propio de familia.

significativamente con él, ni contribuyen a su definición de la misma manera.

Ocho cuestiones[110] son, en un 85,6%, las responsables de la aparición de este factor, mientras que las otras doce contribuyen con el 14,4% restante.[111] De ellas, cinco[112] se sitúan encima del origen y dos[113] debajo. La parte superior del plano se caracteriza por:

- la ausencia de concordancia (verbo metereológico).
- expresar la pluralidad a través de:
  - la presencia del morfema de numero en las relaciones entre:
    - sustantivo variable terminado en vocal tónica y adjetivo.

---

(110)Las tablas nos muestran que las cuestiones responsables de este factor, son por orden de significación: 8/2(18) (ausencia de concordancia: verbo metereológico), 2/2(12) (sustantivo invariable/adjetivo), 9/2(19) (verbo/sujeto colectivo), 3/2(13) (nombre propio de familia/articulo), 5/1 (verbo/varios sujetos), 7/2(17) (sustantivo variable terminado en vocal tónica/adjetivo), 1/2(11) (verbo/sujeto), 3/1 (varios sustantivos/pronombre posesivo) con contribuciones absolutas mayores que el 5%. Sin embargo, solamente la cuestion 8/2(18) se halla bien representada en el plano al tener contribuciones relativas con valores altos; las demás se encuentran mal o muy mal representadas, como le sucede a la cuestión 3/1. Desestimamos esta variable de nuestro análisis por este motivo y porque los escolares que no adecuan sus usos no lo hacen por problemas de concordancia de número, sino por interferencia del género.

(111)Estas cuestiones no contribuian a la formación del primer factor o apenas si lo hacian. Sin embargo, existen dos cuestiones 1/1 (ausencia de concordancia: verbo gramaticalizado "haber") y 2/1 (varios sustantivos/adjetivo) que no contribuyen a la formación de ninguno de los dos factores analizados y estan mal representadas en el plano, siendo otro factor el que las explique.

(112)Las cuestiones: 8/2(18) (ausencia de concordancia: verbo metereológico), 9/2(19) (verbo/sujeto colectivo), 7/2(17) (sustantivo variable terminado en vocal tónica/adjetivo), 2/2(12) (sustantivo invariable/adjetivo), 3/2(13) (nombre propio de familia/articulo).

(113)Las cuestiones, 5/1 y 1/2(11), que se caracterizan por la concordancia en plural del verbo gustar con varios sujetos en singular, y del mismo verbo con un sujeto en plural. Esto demuestra algo que ya intuiamos en el analisis de estas cuestiones, cuando señalabamos que la inadecuación a la norma estándar en ambos casos se debia al valor pseudo-impersonal del verbo "gustar", independientemente de otros términos con los que se relacione.

- nombre propio de familia y artículo
- la ausencia del morfema de número en las relaciones entre:
  - verbo y sujeto colectivo
  - sustantivo invariable continuo y adjetivo.

Mientras que la parte inferior se caracteriza por:

- expresar la pluralidad a través de:
  - la presencia del morfema de número en las relaciones entre:
    - el verbo gustar y un sujeto.
    - " " " y varios sujetos.

Este hecho diferenciador entre las respuestas de los escolares se caracteriza por la oposición entre el verbo gustar y otros hechos linguísticos considerados por las gramáticas como casos especiales de concordancia; oposición que define el segundo factor.

Esto confirma lo que señalábamos anteriormente, que los escolares no siguen un único criterio de actuación linguística, si bien el más importante es el de la norma estándar, sino que actúan con criterios varios y, a veces, mezclados, que dependen de las concordancias que se les propongan. Este comportamiento es muy semejante al que encontramos en las gramáticas, que dan normas o reglas, a veces, contradictorias de unos autores a otros, y, frecuentemente, ambiguas.

La diversidad de comportamientos linguísticos observados y las relaciones tan variadas entre los mismos es razón suficiente para rechazar cualquier intento de sistematización de la concordancia de número gramatical. Pues, la expresión morfológica de numero depende no sólo de la forma y el significado de los términos que se relacionan sintácticamente, sino también de la actitud subjetiva del escolar, de su manera de entender el

mundo, así como de la preferencia por usos más o menos cultos, o correspondientes a otras normas.

Debemos, por tanto, agradecer los intentos de sistematización que A. Bello (§ 625-655) propuso y que las gramáticas y libros de texto recogen. Sin embargo, al mismo tiempo, hemos de reconocer que el rendimiento que tal sistematización proporciona en la enseñanza de la lengua no es óptimo, pues como ha desvelado el análisis de las respuestas, el escolar, al final de la E.G.B., tiene totalmente adquirida la concordancia de número gramatical, pero encuentra, en algunos casos, dificultades insalvables para adecuar sus usos a la norma estándar.

No es suficiente con enseñar reglas gramaticales, a veces, tan ambiguas y contradictorias como los usos mostrados por los escolares,[114] sino que es necesario enseñar usos lingüísticos que estén arraigados en la colectividad, gocen de prestigio social y les permitan expresar todo tipo de conceptos intelectuales. No creemos que los usos que han mostrado la mayor parte de los escolares estén alejados de estos.

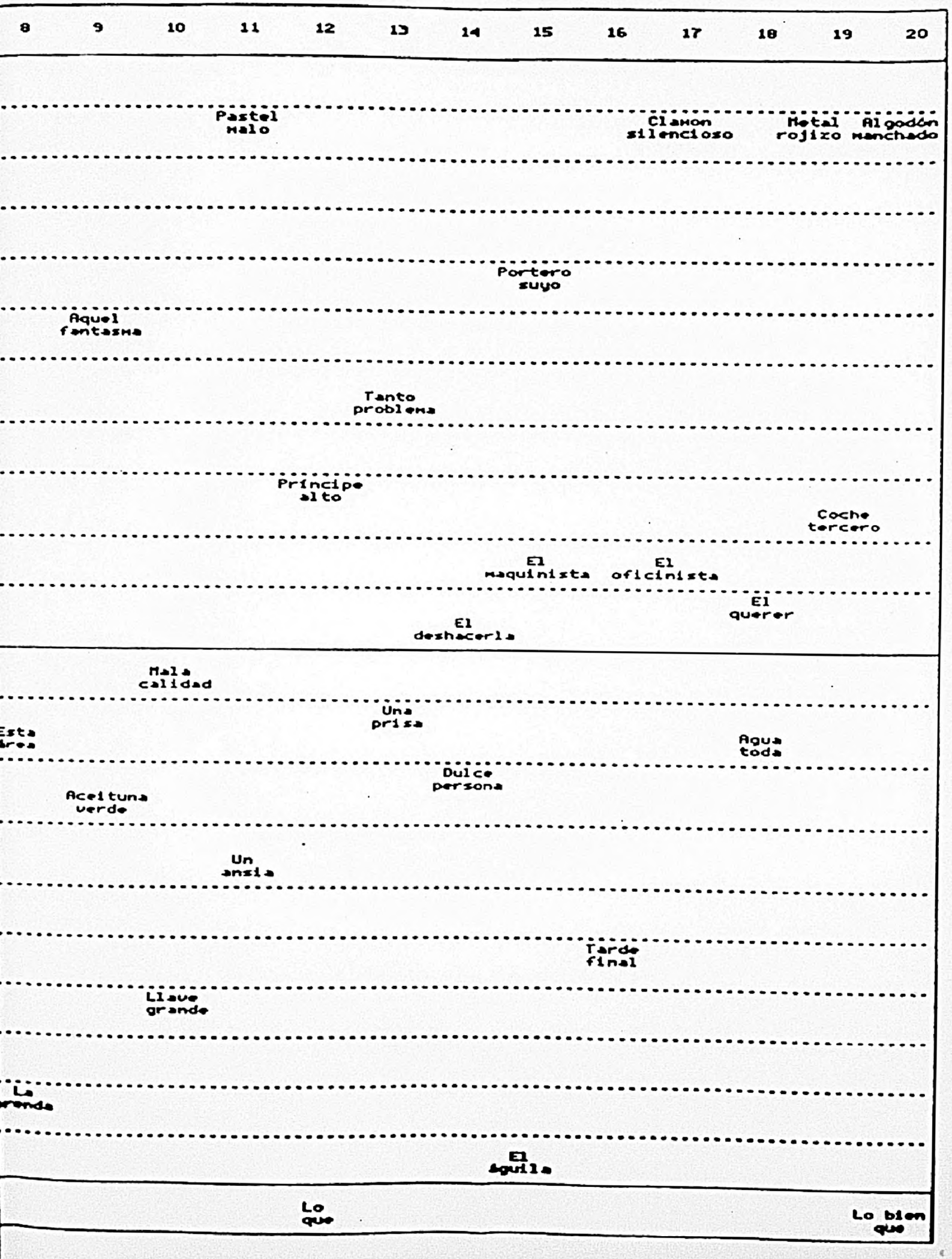
---

(114)Solo hace falta recordar lo que dicen las Gramáticas de la construcción: negros jabalíes/negros jabalís y los usos manifestados por los escolares para comprobar la veracidad de esta aseveración.

7.- CONCORDANCIA DE GÉNERO

				1	2	3	4	5	6	7	8
	ITEMES										
MASCULINO	SUSTANTIVO/ADJETIVO -0	-0	1ª	Buen camión							
	-0	-o	1ª								
	-0	-e	1ª				Botón verde				
	-0	-a	2ª						Color violeta		
	-o	-o	1ª								
	-a	-0	1ª					Un problema			Ac fam
	-a	-o	1ª		Poeta rápido						
			2ª							Poemas claros	
	-a	-e	1ª							Día alegre	
	-e	-o	1ª								
			2ª								
	SUSTANTIVO/ARTICULO -a	-0	2ª	El guía							
	INFINITIVO SUSTANTIVADO/ -0	ARTICULO -0	1ª 2ª								
FEMENINO	SUSTANTIVO/ADJETIVO -0	-a	2ª			Sal húmeda	Mucha razón				
	-a	-a	1ª								
			2ª							Esta área	
	-a	-e	1ª								
			2ª								Ac v
	-a	-0	1ª					Estudiante joven			
			2ª								
	-o	-a	2ª					Sucia mano			
	-e	-0	1ª			Serpiente marrón					
	-e	-e	1ª								
	-triz	-a	2ª		Una actriz						
	SUSTANTIVO/ARTICULO -a	-a	1ª								La prenda
	-a	-0	2ª								
NEUTRO	ARTICULO/RELATIVO -o	-0	2ª								

ORDANCIA DE GENERO GRAMATICAL



G. 1

PON EL ASPA [X] AL CUADRITO DE LAS PALABRAS MAS ADECUADAS EN CADA FRASE

DURACION
C.S.: 5'
C.M.: 6'

1.- Buen.....
- camión [1]
- bicicleta [2]
- televisión [3]
- clase [4]

2.- Poeta.....
- rápida [1]
- rápido [2]
- lenta [3]
- mucho [4]

3.- Serpiente.....
- venenoso [1]
- gran [2]
- altito [3]
- marrón [4]

4.- Botón.....
- roja [1]
- verde [2]
- este [3]
- amarilla [4]

5.- Un .....
- pata [1]
- poesía [2]
- tuyo [3]
- problema [4]

6.- Estudianta.....
- pobretón [1]
- alto [2]
- joven [3]
- mal [4]

7.- Día.....
- alegre [1]
- clara [2]
- tarde [3]
- fría [4]

8.- La.....
- ratón [1]
- trapero [2]
- esa [3]
- prenda [4]

9.- .....fantasma
- aquella [1]
- esa [2]
- esta [3]
- aquel [4]

10.- LLave.....
- metálico [1]
- grande [2]
- pequeño [3]
- mojado [4]

11.- Pastel .....
- buen [1]
- malo [2]
- dulcísima [3]
- sabrosa [4]

12.- Príncipe.....
- alto [1]
- partido [2]
- gran [3]
- rusa [4]

13.- Una.....
- poeta [1]
- elefante [2]
- alma [3]
- prisa [4]

14.- Dulce.....
- azulada [1]
- esa [2]
- persona [3]
- ello [4]

15.- El portero.....
- buen [1]
- suyo [2]
- mi [3]
- mal [4]

16.- Tarde .....
- final [1]
- lluvioso [2]
- mucha [3]
- rápido [4]

17.- Claxon.....
- esto [1]
- silencioso [2]
- pequeña [3]
- primer [4]

18.- El .....
- gran [1]
- serpiente [2]
- querer [3]
- este [4]

19.- Metal.....
- limpia [1]
- preciosa [2]
- rojizo [3]
- metálica [4]

20.- Algodón.....
- blanca [1]
- lisa [2]
- manchado [3]
- mal [4]

- Si has terminado repasa tus contestaciones

NO PASES A LA OTRA PAGINA HASTA QUE SE TE INDIQUE

B. 2

PON EL ASPA [X] DEBAJO DE BIEN SI LA FRASE ESTA BIEN DICHA

PON EL ASPA [X] DEBAJO DE MAL SI LA FRASE ESTA MAL DICHA

DURACION
C.S.: 4'
C.M.: 4'

	BIEN	MAL
1.- El guía era muy listo.	1	2
2.- Salió un actriz feisima.	1	2
3.- Era sal húmeda.	1	2
4.- Tenia mucho razón.	1	2
5.- Se lavó su sucia mano.	1	2
6.- Era de color violeta.	1	2
7.- Leyó poemas muy claras.	1	2
8.- Este área de trabajo.	1	2
9.- Comió aceituna verde.	1	2
10.- Es de mal calidad.	1	2
11.- Tenia una ansia indecible.	1	2
12.- Era más tuyo de lo que creias.	1	2
13.- ¿Fue tanto problema como esperabas?.	1	2
14.- El deshacerla vino bien.	1	2
15.- Estaba volando la águila.	1	2
16.- La maquinista volador cayó al mar.	1	2
17.- El oficinista me dejó el libro.	1	2
18.- El agua todo se salió.	1	2
19.- El coche tercer y cuarto se estropearon.	1	2
20.- ¡Lo bien que lo pasamos ayer!.	1	2

- Si has terminado, repasa tus contestaciones

NO PASES A LA OTRA PAGINA HASTA QUE SE TE INDIQUE

Continuamos aquí con el análisis de la concordancia que iniciamos en el apartado anterior, pero referida ahora a la categoría morfológica de género, que "tiene un carácter en absoluto distinto de la del número".(1)

La mayor parte de las lenguas (euskera, chino, húngaro, etc.) no poseen nada parecido al género gramatical, que es una particularidad exclusiva de los idiomas indoeuropeos; como tampoco no hay nada "más inseguro que el género en las cuestiones gramaticales".(2) Esta aseveración no nos debe extrañar si admitimos "el principio de que en una época primitiva por medio del género se expresaba una oposición entre lo animado y lo inanimado",(3) que tal peculiaridad es el fundamento de la categoría gramatical de género; y que las diferencias de carácter sexual surgieron sólo secundariamente y se establecieron dentro del primer grupo; a la vez que se desarrollaba un género gramatical, que es simplemente una clasificación formal de los sustantivos.

En español, la categoría gramatical de género es inherente,(4) privativa y definidora del sustantivo, y sirve para

---

(1)LENZ, R., 1920, La oración y sus partes. Estudios de gramática general y castellana, Santiago de Chile, Nascimento, 1944, 4 ed. pág. 102.

(2)SANCHEZ DE LAS BROZAS, "EL BROCENSE", 1587, Minerva o de la pronunciación de la lengua latina, Madrid, Cátedra, 1976, pág. 61. Nada ha variado esta opinión hasta nuestros días, pues como indica C. García "a pesar de la abundancia de estudios lingüísticos especialmente desde el siglo pasado, el problema del género sigue tan incierto como entonces [...] Constituye el género una de las categorías gramaticales menos lógicas y más desconcertantes. [...] No es de extrañar que algunos lingüistas lo hayan considerado como un lujo lingüístico, sin relación con la lógica. (GARCIA, C., 1960, Contribución a la historia de los conceptos gramaticales. La aportación del Brocense, RFE, Anejo LXXI, pág. 99).

(3)BASSOLS DE CLIMENT, M., 1945, Sintaxis histórica de la lengua latina, Barcelona, C.S.I.C., tomo I, pág. 45.

(4)"La categoría de género en el nombre es una característica intrínseca, que exige concordancia de los elementos capaces de flexión que contraen función sintáctica con él. Decimos que pastel es de género masculino porque exige forma masculina en sus acompañantes

manifestar e identificar sintácticamente a sus modificadores; es marca formal o morfema flexivo en adjetivos, artículo y pronombres. No existen, por tanto, morfos distintivos de género en el sustantivo -el hablante lo aprende a la vez que aprende el significado de los sustantivos-, por lo que no pueden reconocerse formalmente en la palabra aislada, sino a través de las referencias formales de sus modificadores inmediatos.

En suma, el género gramatical, en español, sólo se encuentra en los sustantivos, mientras los adjetivos no tienen género, sino terminaciones para el mismo; y

> "si no existieran los adjetivos, nadie podría encontrar el género gramatical, y tampoco si los adjetivos tuvieran solamente una terminación".(5)

Y es evidente, como señala A. Bello (§ 55), que

> "si todos los adjetivos tuviesen una sola terminación en cada número no habría géneros en nuestra lengua; que pues en cada número no admite adjetivo alguno castellano más que dos formas que se construyan con sustantivos diferentes, no podemos tener bajo este respecto más de dos géneros; y que si en cada número tuviesen algunos adjetivos tres o cuatro terminaciones, con cada una de las cuales se combinasen ciertos sustantivos y no con las otras tendríamos tres o cuatro géneros en castellano".

De ahí que las cuestiones lingüísticas propuestas estén basadas en las relaciones entre unidades del sintagma nominal, en donde el escolar tiene que seleccionar el elemento relacionante dentro del mismo, o señalar si la conexión de los elementos es adecuada o no. Se observa, pues, el género como un recurso sintáctico para expresar concordancia, entre sustantivo y

---

(pastel blando); decimos que tarta es de género femenino porque exige forma femenina en sus acompañantes (tarta blanda)". MARSA, F., 1984, "Acerca del nombre", en Cuestiones de sintaxis española, Barcelona, Ariel, pág. 53.

(5)SANCHEZ DE LAS BROZAS, "EL BROCENSE", Op. cit., pág. 66.

artículo/adjetivos/pronombres/participios pasados en una construcción pasiva con ser.

Consideramos el género como un elemento puramente gramatical[6] y en absoluto semántico;[7] algo arbitrario que responde a circunstancias de lengua,[8] no a un sexo real. Pues no hay correspondencia necesaria entre el género natural, extralinguístico, y el gramatical.

Si bien es verdad que la asociación género-sexo ha gozado hasta no hace mucho de gran vitalidad, como lo demuestra el hecho de que la última edición (1931) de la Gramática de la Academia (§ 10a) defina el género como

> "el accidente gramatical que sirve para indicar el sexo de las personas y de los animales y el que se atribuye a las cosas, o bien para indicar que no se les atribuye ninguno"

---

(6)"El género es una clasificación puramente gramatical de los sustantivos en dos grupos, masculinos y femeninos, según la terminación del adjetivo acompañante" (ALONSO, A. y HENRIQUEZ UREÑA, P., 1938, Gramática castellana, Primer curso, pág. 61). Aunque, como señala S. Mariner esto no podrá seguirse afirmando "pues bien reconocen que con el artículo y el adjetivo se forman sustantivos neutros: lo bueno, lo mejor, lo alto". A la vez que, mas adelante, propone para las lenguas románicas un sistema diferente al indoeuropeo: neutro / masculino - femenino basado en la oposición: desindividualización (indeterminación, abstracción) / individualización (determinación, concreción), que en el fondo responde a una base no personal/personal, y no a la de inanimado/animado. (MARINER, S., 1973, Situación del neutro románico en la oposición genérica, en Revista Española de Lingüística, 3/1, págs. 26 y ss.

(7)El género es "independiente de cualquier asociación semántica particular que pudiera establecerse entre el género de un nombre y las propiedades corporales u otras de las personas u objetos denotadas por este nombre". (LYONS, J., 1971, Introducción en la lingüística teórica, Barcelona, Teide, 1974, pág. 297).

(8)"El género gramatical en español depende -sobre todo- de causas históricas (se mantiene con bastante fidelidad la herencia latina), aunque estas pueden quedar perturbadas por otras analógicas [...], o, en los casos de inseguridad original, se crean masculinos o femeninos sin gran rigor en una división que, incluso, puede mantenerse vacilante a lo largo de siglos. Con lo que viene a probarse la arbitrariedad del género gramatical y la indiferencia de la lengua ante tales hechos". (ALVAR, M. y POTTIER, B., 1983, Morfología histórica del español, Madrid, Gredos, pág. 45).

Definición que no se mantiene en el "Esbozo de una nueva gramática de la lengua española" (1973), donde sólo se utiliza la asociación género-sexo para explicar la significación del género de los nombres de persona.(9)

Tampoco olvidamos que no existe un sistema general válido para el género de todas las partes de la oración; mientras en el artículo y pronombre se conservan tres géneros, en los sustantivos y adjetivos sólo se conservan el masculino y el femenino, pudiendo ser neutros los sustantivos de discurso.(10) Por ello hemos desarrollado el análisis e interpretación de las variables linguísticas en tres apartados, correspondientes a los tres géneros: masculino, femenino y neutro. Cada una de estas agrupaciones las analizamos, según la categoría gramatical de los términos que se relacionan y los morfos que se añaden al lexema. Pues, si bien no existen morfos distintivos de género en el sustantivo, este se manifiesta en la terminación del sustantivo, en la del adjetivo o en varios determinantes sin que ninguna se haya especializado en indicar con exclusividad el género masculino o femenino.(11)

---

(9)"Si los nombres sustantivos apelativos son de persona, tenemos la idea de que femeninos y masculinos, tal como acabamos de definirlos, designan respectivamente mujer y varón, o hembra y macho de algunas especies animales". (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, pág. 173).

(10)En latín vulgar, el neutro desapareció de la categoría del sustantivo, aunque se mantuvo en la del pronombre [...] Ya Petronio (s.I) había usado templus como masculino en vez de neutro, y en la Vita Memorii (s. VIII) se lee ad ... incendius. Pero uno y otro texto no hacen sino proseguir un camino que viene de muy lejos: Plauto tendería a sustituir el neutro por el masculino [...] y los gramáticos pompeyanos incidían en los mismos hechos[...]. El romance, pues, identificó tales neutros (en -um, -u) con el masculino [...] Recíprocamente, los neutro terminados en -a pasaron a ser femeninos. (ALVAR, M. y POTTIER, B., Op. cit., págs. 47-48).

(11)Pues, como señala F. Marsá, "desdichadamente no hay una regla única y sencilla que indique el género de los sutantivos: sino reglas generales, acompañadas de numerosas excepciones". (MARSA, F., 1986, Diccionario normativo y guía práctica de la lengua española, Barcelona, Ariel, pág. 115).

Hemos evitado, en la mayoría de las cuestiones lingüísticas, las concordancias de sustantivo/adjetivo: -o/-o, -a/-a, no sólo porque la evolución del género desde el latín ha regularizado la terminación -o como marca del morfema de género masculino y -a del femenino,[12] sino también porque es un ejercicio reiterado y casi exclusivo en el Ciclo Inicial de la E.G.B.(6-7 años).

Asimismo, en la distribución de las cuestiones lingüísticas se ha tenido en cuenta la categoría funcional que desempeña cada término en el discurso, no en lengua.

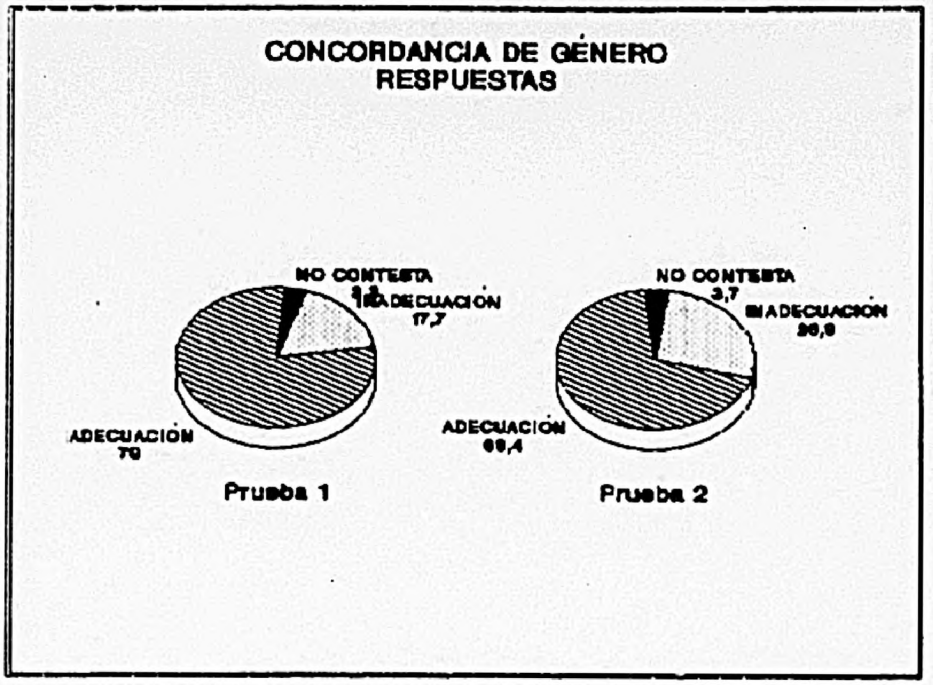
7.1.- Distribución de las respuestas

Encontramos en las dos pruebas de concordancia de género diferencias significativas estadísticamente en los índices de adecuación e inadecuación, sin embargo, no las hallamos en la no contestación. El escolar encuentra mayor dificultad a la hora de interpretar la adecuación o no de la concordancia propuesta que en el momento de elegir el término más adecuado. Nos parece que estas diferencias se pueden atribuir no sólo a la propia variable lingüística que se propone en una y otra prueba, sino también a la estructura lingüística en que se presenta.[13]

---

(12)La oposición entre masculino y femenino se realiza considerando el masculino como el término extensivo, no marcado, y el femenino como intensivo, marcado. La terminación -a es la marca del morfema de género femenino.

(13)En ambas pruebas se proponen concordancias de género en el sintagma nominal. En la primera prueba, el sintagma nominal no es un constituyente de una unidad de rango superior, en cambio, en la segunda prueba, lo es de una oración.



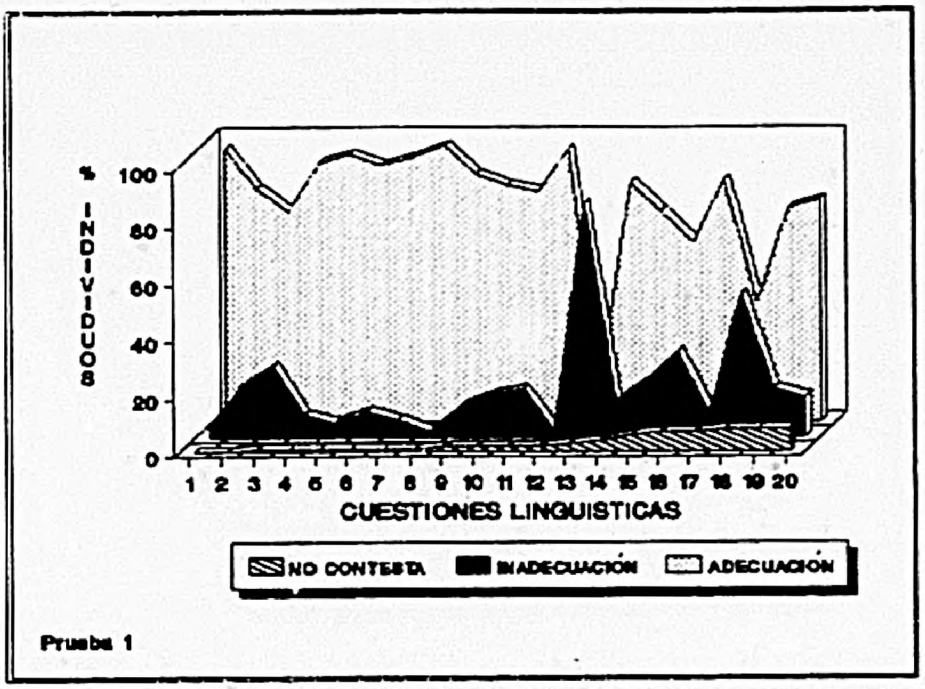
El importante y alto índice de inadecuación (17,7% y 26,9% respectivamente) de cada una de las pruebas añadido al de no contetación (alrededor del 3,5%) muestran que los escolares de E.G.B., a pesar de ser conscientes de la oposición significativa "masculino/femenino, tanto si se manifiesta por medio de la ausencia/presencia del morfema de género, como si cualquier palabra del enunciado denota lo "masculino/femenino", no han desarrollado las habilidades y destrezas que les posibiliten, en la mayoría de los casos, un uso adecuado de la concordancia de género, si bien no hay que olvidar que "le genre grammatical est l'une des catégories grammaticales les moins logiques et le plus inattendues".(14)

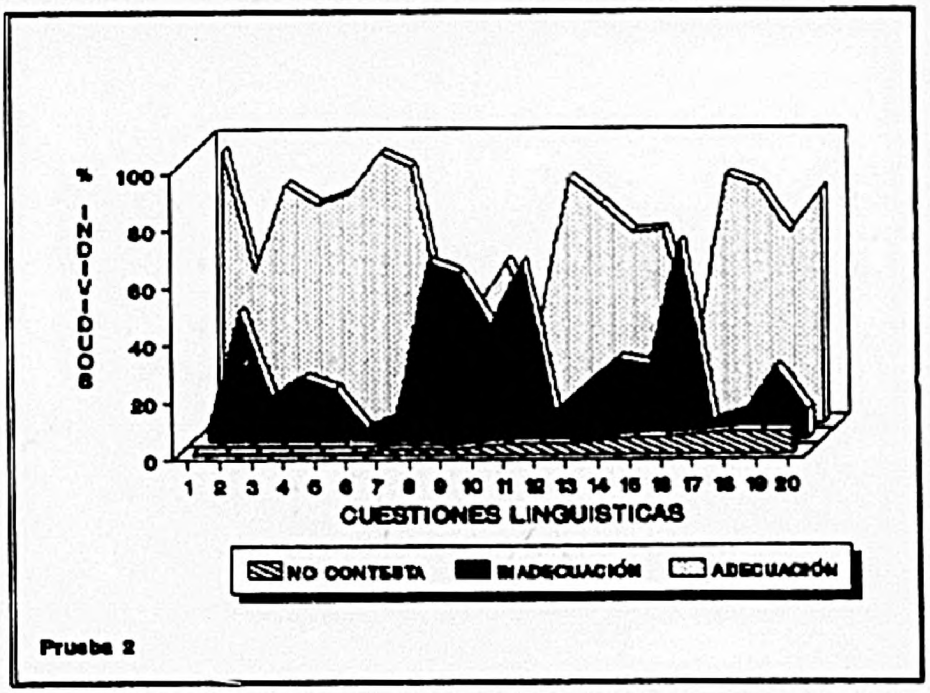
Si, por el contrario, observamos los índices de respuesta de cada una de las cuestiones linguísticas, se verifica que

---

(14)MEILLET, A., 1958, "Le genre grammatical et l'elimintation de la flexion", en Linguistique historique et linguistique générale, I, Paris, Librairie Klincksieck, pág. 202.

existe un gran campo de variación entre ellos. Esto indica que los escolares no poseen el mismo grado de dominio de la expresion morfológica de genero y que el desarrollo de su competencia linguistica no es extraña a las relaciones formales, sintácticas y semánticas entre los términos que se les proponen.





Asimismo, se advierte que los escolares contestan más al comienzo y menos al final de las pruebas, como es normal en este tipo de pruebas de lápiz y papel, independientemente de la dificultad linguistica que encierre la cuestión.

7.2.- Análisis e interpretación de las respuestas

Las cuestiones linguísticas, constituidas por sintagmas nominales, pues el género es una categoria nominal y no verbal, se han ordenado en tres grupos, según la relación sintáctica entre los términos propuestos se realice en uno de los tres géneros que existen en español: masculino, femenino y neutro.

7.2.1.- Concordancia de género masculino

Un sustantivo es masculino cuando las formas respectivamente masculinas del artículo y de algunos pronombres, caracterizadas por el morfema de género -o, -e, Ø se agrupan directamente con el sustantivo en construcción atributiva o aluden a él fuera de ella.(15)

Esta misma distinción basada en el artículo la encontramos ya en la tradición griega, concretamente en Crisipo,(16) y más tarde en Nebrija,(17) en el Brocense,(18), e incluso en el

---

(15)REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, pág. 173.

(16)CALERO VAQUERA, M.L., 1986, Historia de la gramática española (1847-1920) De Bello a R. Lenz, Madrid, Gredos, pág. 83.

(17)"Masculino llamamos aquél con que se aiunta este articulo el, como el cobre, el libro. Femenino llamamos aquél con que se aiunta este articulo la, como la auger, la carta. Neutro llamamos aquél con que se aiunta este articulo lo, como lo justo, lo bueno. común de dos es

"Diálogo de la lengua" de Juan de Valdés,[19] a pesar de no ser éste un gramático.

Este recurso a las referencias formales del artículo con que la tradición gramatical caracteriza al género del sustantivo es necesario por carecer el mismo de morfemas distintivos de género, además de ser arbitrario y convencional. Solamente a través de las referencias formales de sus modificadores inmediatos podemos reconocer el género del sustantivo.

También debemos tener presente, en nuestro análisis, que la oposición masculino/femenino se realiza considerando el masculino como término extensivo, no marcado, y el femenino como intensivo, marcado. Y como en una oposición lingüística el término no marcado puede incluir al marcado, así el masculino puede incluir al femenino por ser genérico o general aquel y específico éste.

---

aquél con que se aiuntan estos dos artículos el, la, como el infante, la infante, el testigo, la testigo (testiga, en la edición original). Común de tres es aquél con que se aiuntan estos tres artículos el, la, lo, como el fuerte, la fuerte, lo fuerte. dudoso es aquél con que se puede aiuntar este artículo el o la, como el color, la color; el fin, la fin. Mezclado es aquél que debaxo deste artículo el o la, significa los animales machos y hembras, como el ratón, la comadreja, el milano, la paloma". (NEBRIJA, A. de, 1492, Gramática de la lengua castellana, pág. 176.)

(18)"decimos que es de género masculino no lo que designa a varón, sino a lo que podemos anteponer hic o hi; igualmente, femenino, a lo que podemos anteponer haec y hae". Aunque, un poco más adelante señala que "es nombre masculino aquel al que se puede añadir un adjetivo masculino" (SANCHEZ DE LAS BROZAS, "EL BROCENSE", Op. cit., pág. 61.

(19)"El ponemos con los nombres masculinos, diziendo el hombre, y la ponemos con los nombres femeninos, diziendo la muger, y lo juntamos a los nombres neutros, diziendo lo bueno, pero deste solamente tenemos singular, y no plural como de los otros, que tenemos los para masculino, diziendo los hombres, y las para femenino, diziendo las mugeres". (pág. 64)

"La segunda regla consiste en saber poner en cada vocablo su propio artículo, quiero dezir, juntar con el nombre masculino y neutro sus propios artículos [...]: de manera que ni al nombre masculino pongáis artículo femenino, ni juntéis con el femenino artículo masculino" (VALDES, J. de, Diálogo de la lengua, Madrid, Castalia, 1976, págs. 64 y 68-69).

Es precisamente este sentido genérico del masculino el que hace que sea mayor la tendencia a atribuir el masculino a los sustantivos en español, lo que origina una más alta productividad de sustantivos masculinos que femeninos; lo que no significa un predominio de lo masculino sobre lo femenino, como algunos movimientos sociales manifiestan.

7.2.1.1.- Concordancia de sustantivo/adjetivo

Se estudia, a continuación, la concordancia en masculino entre un sustantivo y un adjetivo, agrupados según las terminaciones que los caracterizan.

a) Sustantivo Ø/adjetivo Ø: buen camión

Se analiza la concordancia en masculino entre un sustantivo con morfo Ø -"camión"- y un adjetivo especificativo -"buen(o)"- que apocopa su forma del masculino singular por preceder inmediatamente a un sustantivo. Se trata, pues, de estudiar la concordancia en masculino cuando los dos términos del sintagma nominal carecen de marcas formales.

A pesar de que tanto el adjetivo como el sustantivo terminan en consonante; y, por consiguiente, no tienen terminación -o, -a que delate su género, la mayor parte (96,0%) de los escolares seleccionan el único sustantivo en masculino que se les propone. Rechazan el resto de los sustantivos por considerarlos femeninos, aunque solamente bicicleta termine en -a, y televisión muestre idéntica terminación (-ión) que el masculino "camión" de origen francés.(20)

---

(20)"La mayoría de los galicismos retiene en español el mismo género de sus étimos en

Esto revela, en nuestra opinión, que el escolar aprende, al mismo tiempo, el significado del sustantivo y el género gramatical al que pertenece este. Es precisamente este aprendizaje simultáneo el que permite al escolar realizar concordancias en masculino sin ninguna dificultad, aun cuando ambos términos carezcan de marcas formales. Parece, por tanto, que es el rasgo [+ masculino] inherente y definidor del sustantivo el que motiva esta aceptación.

b) Sustantivo Ø/adjetivo -o : <u>pastel malo; claxon silencioso; metal rojizo; algodón manchado.</u>

Se estudia, en estas cuatro cuestiones, la concordancia en masculino entre un sustantivo con morfo Ø y un adjetivo pospuesto terminado en -o. Se pretende, con ello, analizar la concordancia en masculino cuando un término no está marcado y el otro lo está de acuerdo con la tendencia general de la lengua de marcar con -o el masculino.

Las respuestas a estas cuestiones indican que la mayoría (entre el 85,6% y el 74,6%) de los escolares no hallan dificultades para concertar sustantivo y adjetivo en masculino. En nuestra opinión, las diferencias entre las respuestas a estas cuestiones, se deben a las características formales y semánticas de los términos que se pretende concertar.

---

francés, pero esto no plantea problema alguno porque no hay contradicción entre la estructura fónica del préstamo y el género que se le asigna en español". (ZAMORA MUNNE, J.C. y BEJAR, E.C., 1987, "El género de los préstamos", en Revista Española de Lingüística, 17/1, págs. 135-136).

La cuestión lingüística en la que los escolares (85,6%) menos dificultad encuentran es aquella en la que deben concertar el anglicismo "claxon[21] < klaxon", que conserva el género masculino que tiene en inglés, con un adjetivo especificativo -"silenci-oso"-, que expresa la ausencia de sonido que el utensilio con el que concierta tiene como finalidad producir; y que en la oposición -o/-a masculino y femenino muestra la terminación -o que caracteriza al masculino.

Pensamos que ha podido favorecer su elección la hiponimia, al incluir el sustantivo en su significado el del adjetivo, cosa que no ocurre con los otros adjetivos.

Son, por tanto, rasgos formales, principalmente, y, tal vez, semánticos los que conducen al escolar a la concordancia entre los dos términos. A la vez que descartan el demostrativo "esto" y el numeral ordinal "primer" por la posición que ocupan. El demostrativo puede ir pospuesto al sustantivo, pero para ello necesita que vaya precedido del artículo, tampoco tendría cabida si fuera antepuesto por ser una forma del neutro. El numeral ordinal no se apocopa cuando va detrás del sustantivo, aunque sí lo hace cuando aparece inmediatamente delante del mismo. Tampoco escogen el especificativo "pequeña" por considerarlo una forma del femenino terminado en "-a".

En la cuestión siguiente, todos los adjetivos que se les proponen pueden asociarse semánticamente con el semema "pastel", pues este suscita una asociación semántica evidente de complementariedad con estos adjetivos. Sin embargo, más de las

---

(21)Recientemente ha sido incluido en el Diccionario de la Academia. El vocabulario activo de los alumnos de Educación General Básica da un total de 9 apariciones: 1 en el Ciclo Inicial, 2 en el Ciclo Medio y 6 en el Ciclo Superior. Y lo coloca como vocabulario tipo del Ciclo Medio. (CASANOVA, M.A. y RIVERA, M. (Coord.), Op. cit., vol. II, págs. 90 y 904).

tres cuartas partes (60.6%) de los escolares eligen el adjetivo "malo", que expresa la cualidad negativa, pero que tiene la terminación -o del masculino, que en la oposicion -o/-a distingue el masculino del femenino[22]. Desechan su antónimo "buen", a pesar de ser también masculino, por considerar que la ausencia en el adjetivo, colocado detrás del sustantivo, del fonema /o/ lo hace inadecuado. Asimismo, rechazan los otros adjetivos por considerarlos femeninos terminados en -a, aunque las formas del femenino dulc-isim-a (-isima grado superlativo) y sabr-osa (-osus > -oso/a indica la posesión de una cualidad) semánticamente son las más adecuadas. Sólo unos pocos (4,1% y 7,3%) olvidan el morfema -a del femenino y se fijan sólo en los rasgos semánticos. Son, aqui tambien, los rasgos formales los que permiten al escolar establecer la concordancia entre ambos vocablos.

Parecidas respuestas muestra la cuestión (20/1), en la que la concordancia se realiza entre el sustantivo de origen árabe "algodón"[23] con el participio -"manchado"- con valor de adjetivo especificativo que expresa el efecto de la cosa designada por el verbo, que es elegida por las tres cuartas partes de los escolares (77,8%) por tener la terminación -o del masculino, que en la oposición -o/-a distingue el masculino del femenino.

---

(22)Algunos adjetivos, procedentes de adjetivos latinos que se declinan como los temas en -o/-e (masculino-neutro) y -a (femenino) tipo bonus, -a, -um, al coincidir su acusativo masculino y el neutro (bonum, -am, -um) vino a resultar que sólo funcionó la oposición masculino/ neutro - femenino, diferenciación que continúa en romance.

(23)"Los sustantivos que designan [...] seres inanimados o conceptos abstractos el género se determina, casi sin excepción, por la estructura fónica del final de la palabra. Se pudo determinar que otros dos factores influyeron en la designación de género, aunque su influencia fue muy reducida; estos factores fueron, en orden de importancia, la mayor productividad del masculino en el español, por ser el género no marcado, y la asociación con las palabras españolas desplazadas, en el caso de los anglicismos".(ZAMORA MUNNE, J.C. y BEJAR, E.C., Op. cit., pág. 132).

Todos rechazan el adjetivo en masculino "mal", porque la forma apocopada de este sólo es posible inmediatamente antes del sustantivo.

Razones, en nuestra opinión, exclusivamente semánticas motivan que un número significativo de escolares (11,0%) asocien el adjetivo "blanca" con "algodón", cuya borra es blanca, lo que suscita en el escolar una asociación evidente de complementariedad. Los escolares que seleccionan este adjetivo se olvidan de la terminación -a del femenino, que en la oposición -o/-a distingue el femenino del masculino, y conciertan el sustantivo "algodón" con el adejtivo "blanca", que denota el mismo color que el que envuelve las semillas de donde se obtiene el hilado o tejido hecho de borra de algodón.

Por el contrario, tienen muy presente la terminación -a del femenino en el adjetivo "lis-a" para no aceptarlo.

La otra cuestión linguística (19/1) de este apartado que queda por analizar es la que muestra el indice más bajo de respuesta (74,6%) de todas las de este apartado. Se observa la concordancia del sustantivo "metal"[24] con "roj-izo", única forma en masculino que se propone. No aceptan los restantes adjetivos con terminación -a del femenino por considerarlos formas de este género. Ninguno de ellos alcanza índices significativos de elección, aunque el más elegido (7,8%) es "metál-ica", adjetivo con valor explicativo, que resulta redundante.

En suma, es el criterio formal el que se impone, en todas las cuestiones de este apartado, como criterio de elección

---

(24)Del griego métallon >lat.cl. metallum, i > catalán metall > cast. metal, pues los neutros latinos en -um pasaron al romance como masculinos en -o.

del término más adecuado para la concordancia en masculino, si bien, el criterio semántico, de manera escasamente significativa, también está presente.

c) Sustantivo Ø/adjetivo -e : botón verde

Se observa aquí la concordancia en masculino entre un sustantivo con morfo Ø, que designa la pieza que se pone en los vestidos para abrocharlos, y un adjetivo de color detrás del sustantivo, que sólo conoce una forma para el masculino y el femenino.(25) Se quiere, de esta manera, examinar la concordancia en masculino cuando un término carece de formante y el otro está marcado por el fonema /e/ que no caracteriza ni a uno ni a otro género.

La mayor parte (90,9%) de los escolares no encuentran dificultad para seleccionar el único adjetivo invariable. Rechazan los otros dos adjetivos de color terminados en -a, que en la oposición -o/-a distingue el femenino del masculino. Asimismo, no aceptan el demostrativo, a pesar de que, cuando funciona como adjetivo puede ir delante o detrás del sustantivo. Solamente va pospuesto cuando el sustantivo está precedido por el artículo, hecho que aquí no ocurre, lo que imposibilita la selección del demostrativo masculino singular.(26)

---

(25) " Ya era latina la tendencia a eliminar en el adjetivo la distinción masculino-femenino y esta tendencia se mantiene -en líneas generales- en romance. [...] la pérdida de la -m final hizo que se confudieron los acusativos masculino/femenino y neutro (acre[m]-acre, forte[m] - forte) del grupo. [...] se fundieron en una declinación sin marca de género" (ALVAR, M. y POTTIER, B., Op. cit., pág. 78)

(26) "Todas las formas del demostrativo [...] masculinas y femeninas pueden agruparse con un nombre sustantivo o con la palabra que haga sus veces, [...], las del demostrativo antepuestas o pospuestas: este negocio, aquella verdad, el hombre ese". (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, pág. 213).

Parece, por tanto, que son razones formales y sintácticas las que guían al escolar en la realización de la concordancia.

d) Sustantivo Ø/adjetivo -a : <u>color violeta</u>

Se estudia, a continuación, la concordancia en masculino entre un sustantivo abstracto terminado en -or y un adjetivo (de discurso) especificativo de color en -a. Se trata de revisar la concordancia en masculino cuando uno de los términos carece de marca formal y el otro aparece con la marca que caracteriza al femenino.

Los abstractos en -or, que eran masculinos en latín, se hicieron regularmente femeninos en francés y provenzal, con algunas vacilaciones. Por influencia culta presentan gran vacilación en español antiguo y clásico. La vacilación más persistente, hasta en un mismo autor, es la de calor y color. Esta vacilación llega hasta hoy, pero ya con tendencia al equilibrio.

El femenino va quedando relegado al ámbito rural o al habla vulgar de las ciudades.(27) La lengua culta ha impuesto el masculino en todos los abstractos en -or, de manera que se tiende a rechazar "la color" y así lo realizan nuestros escolares.

Por otra parte, el término de origen francés violette > violeta es un sustantivo color femenino (la camisa violeta), que

---

(27) "En los nombres en -or (hechos femeninos en bloque en la lengua antigua por atracción de los nombres en -ura, la calor por influencia de la calura) el pueblo ha mantenido algunos femeninos (vueltos por el castellano culto a su género masculino latino): la color, la calor". (GARCIA DE DIEGO, V., 1977, "Dialectos internos verticales", en AA.VV., Lecturas de sociolingüística, Madrid, Edaf, pág. 38).

adopta el género masculino cuando designa color (el violeta).[28]

La mayoría de los escolares (94,7%) no encuentra ninguna dificultad para aceptar esta concordancia como adecuada. Ello, a pesar de que el adjetivo termina en -a, esto es, está marcado de acuerdo con la tendencia general de la lengua de marcar con -a el femenino. Los escolares no prestan atención a esta terminación, sino que se fijan en el rasgo [+ masculino] del sustantivo para aceptar la construcción, pues las denominaciones de color son masculinas. Parece, por tanto, que es el criterio semántico el que motiva esta aceptación.

e) Sustantivo -o/adjetivo -o : <u>el portero suyo</u>

No se trata aquí de observar la oposición masculino/femenino, pues todos los vocablos que se presentan al escolar son masculinos, sino de examinar la concordancia en masculino entre artículo masculino + sustantivo con sufijo derivativo -ero que significa oficio de varón y la forma bisílaba[29] del adjetivo posesivo de tercera persona pospuesto al sustantivo. Con ello se pretende, por una parte, revisar la concordancia en masculino cuando ambos términos están marcados de acuerdo con la tendencia general de la lengua de marcar con -o el masculino; por otra parte, verificar el uso de las formas bisílabas o monosílabas de ciertos adjetivos en el sintagma nominal.

---

(28) "Varios femeninos en -a adoptan el género masculino cuando designan color: el escarlata, el lila, el naranja, el rosa". (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, pág. 178).

(29) La forma del posesivo depende de su posición en el sintagma y en tales casos se dispone de sendas variantes combinatorias de distribución complementaria. Unas sin variación genérica: su portero (-a), otras con variación: portero (-a) suyo (-a).

Casi las tres cuartas partes de los escolares (74,1%) seleccionan el posesivo masculino "suyo" que termina en -o y que posee un valor deictico que remite a la tercera persona. En cambio, casi ninguno (1,2%) elige la forma monosilaba del posesivo de primera persona "mi".

Los adjetivos especificativos, que se excluyen por ir pospuestos al sustantivo, son también elegidos por algunos (18,3%) escolares: la forma "buen" (13,2%) de manera significativa, tal vez por sus connotaciones positivas frente a las negativas de "mal" (5,1%).

La elección de estos adjetivos desprovistos del fonema /o/ se puede deber a la dificultad que plantea la deixis personal del posesivo, pues

> "los elementos que entran en la formación de los pronombres posesivos desempeñan diferente función gramatical. Por su raiz, los posesivos distinguen la categoria de persona (1, 2, 3) y son deicticos o anafóricos, no de otra manera que los pronombres personales. Sin embargo, este elemento radical no distingue nunca el sexo o el género gramatical de la persona o nombre a que señala, y en algunos casos, ni el género ni el número[...] Su y suyo señalan indistintamente a un plural o a un singular, a un masculino, un femenino o un neutro (suyo = de él, de ella, de ellos, de ellas, de ello). [...] por los morfemas de género y número [...] se relacionan con el nombre, o palabra que haga sus veces, concertando con él".(30)

> "Están, pues, implicados en el pronombre posesivo una referencia a alguien o algo que posee, tiene, incluye en si o está en determinada relación con alguien o algo, y una relación con la persona o cosa poseida, tenida, incluida, etc., representada por la palabra de que el posesivo es atributo."(31)

Sin olvidar que para evitar la ambiguedad que resulta en el empleo suyo (= de él, de ella, de ellos, de ellas) suele

---

(30) REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, pág. 209.

(31) Ibidem, pág. 210.

sustituirse el posesivo por las fórmulas preposicionales: de él etc.; principalmente, en los países americanos de habla española.[32]

Parece que son razones formales y sintácticas las que guían al escolar para establecer la concordancia en este sintagma nominal.

f) Sustantivo -a/adjetivo Ø : un problema; aquel fantasma

En estas dos cuestiones en donde, en la primera, tienen que seleccionar el sustantivo, y, en la segunda, el adjetivo, se estudia la concordancia en masculino entre un sustantivo en -a y un adjetivo antepuesto con morfo Ø. De esta manera, tratamos de examinar la concordancia en masculino cuando un término no está marcado y el otro lo está con la marca -a que caracteriza, en general, al femenino.

En la primera cuestión, se analiza la concordancia en masculino entre la forma apocopada, que precede inmediatamente al sustantivo, del adjetivo numeral cardinal[33] masculino "un" y un sustantivo de origen griego en -ma (gr.n. problema, -ématos

---

(32)"Como los posesivos son adjetivos personales que reemplazan al giro "de+persona", hay numerosas áreas hispánicas donde tuyo, suyo, nuestro carecen de empleo habitual y son reemplazadas por de ti, de él, de Vd., de nosotros. Así en algunos sitios de Asturias (donde también puede oirse, en el bable occidental, de miú, de tú), en Andalucía y, virtualmente, en todos los países de América, aunque Correas censurará el uso". (ALVAR, M.y POTTIER, B., Op. cit., pág. 101).

(33)La forma "un" homónimo del indefinido, puede funcionar en el enunciado que proponemos como indefinido al aportar un significado indiferenciador al sustantivo al que determina y como numeral cardinal al designar la unidad; tanto en uno como en otro uso la concordancia que exige es en masculino.

> lat.n. problema, -atis > m. problema) que por influencia erudita está marcado con el rasgo + masculino en castellano.(34)

Los escolares (94,0%) no encuentran ninguna dificultad para la concordancia entre estos términos. Rechazan las formas femeninas también acabadas en -a -"pata y poesia"-, que pertenecen a su vocabulario activo.(35) Asimismo, descartan el posesivo masculino "tuyo", pues si bien, la capacidad de "uno" para agruparse con otros pronombres es grande y, "cuando actúa como coadjunto del posesivo, se emplean la formas tónicas de este pronombre pospuestas al término primario"(36); sin embargo, la forma monosilaba "un" no tiene esta capacidad.

En nuestra opinión, las razones de este alto índice de adecuación se deben a que los escolares han adquirido la nueva noción y su forma de expresión linguistica en la escuela, en los libros, en donde se les muestra en concordancia en masculino, como lo indica la Academia desde el Diccionario de Autoridades. Aprenden no sólo el significado del término, sino también el género al que pertenece, esto es, a utilizarlo. De ahí, que, en

---

(34)"los neutros en -ma, -matis, derivados del griego [...]; estos nombres, en romance tenian una forma igual a los de la primera declinación, y fueron mirados todos como femeninos; sólo los eruditos, conocedores de que en latin eran neutros, tendian a usarlos en masculino, género que representa mejor la indeterminación sexual del neutro que no el femenino, y por influencia erudita tienen a veces género masculino algunos nombre que en el uso vulgar son siempre femeninos, como chrisma, phantasma, rheuma, aroma, anathema, thema. Los únicamente cultos son siempre masculino: emblema, poema, sintoma, epigrama". (MENENDEZ PIDAL, R., 1904, Manual de gramática histórica española, § 77 1a.).

(35) "Pata", voz de uso general que existe desde los orígenes del idioma y que figura en muchas acepciones traslaticias, locuciones y frases hechas. Mientras gr. poiesis > poesis >poesia (siglo XV), aunque de origen culto, es de uso frecuente en la escuela.

(36)FERNANDEZ RAMIREZ, S., 1987, Gramática española, vol. 3.2.: El pronombre, pág. 314

este estudio, no encontremos las dos tendencias manifestadas por M.Pidal y otros autores.(37).

En la siguiente cuestión, se inquiere la concordancia en masculino entre el sustantivo "fantasma" (gr. phántasma > phantasma, -atis) y el adjetivo demostrativo "aquel" antepuesto inmediatamente al sustantivo.

La mayoría de los escolares (86,8%) selecciona la única forma masculina del demostrativo, pues consideran al sustantivo "fantasma" como masculino; a la vez que rechazan los demás demostrativos por considerarlos femeninos en -a.

Aquí ha ocurrido exactamente lo mismo que en la cuestión anterior, donde apenas encontramos usos vulgares. Los escolares muestran un alto índice de adecuación, porque ellos han adquirido este término en la escuela, en los libros, en donde se les muestra en construcciones en masculino, tal y como lo indica la Academia y lo utiliza la lengua coloquial peninsular. Por eso, la concordancia en femenino, en este estudio, resulta extraña y ello a pesar de que el Diccionario de Autoridades sólo registraba el femenino "en el Perú, Puerto Rico y México la fantasma [...] es popular en Castilla, y en la prosa de Gabriel Miró es corriente [...], en Baroja [...] en Valle Inclán";(38) e incluso el Diccionario de Academia en su acepción cuarta lo considera

---

(37)"La alternancia de género [...]: el término culto (procedente de un conocimiento libresco o escolar) es masculino (el reuma, el eczema, el fantasma), mientras que el pueblo lo convierte en femenino (la reuma, la cema, la pantasma). Y, en esto, el hablante de hoy no hace sino continuar una tendencia que ya consta en latín. (ALVAR, M. y POTTIER, B., Op. cit., pág. 48).

(38)ROSENBLAT, A., 1962, "Morfología del género en español. Comportamiento de las terminaciones -o, -a", en Nueva Revista de Filología Hispánica, XVI, pág. 50.

femenino con el sentido de "Espantajo o persona disfrazada que sale por la noche para asustar a la gente".(39)

Se comprueba, en ambas cuestiones, que la concordancia en masculino es independiente del fonema final del sustantivo y que el rasgo [+ masculino] de éste es el que guía la concordancia.

g) Sustantivo -a/adjetivo -o : poeta rápido; poemas claros; tanto problema.

Se revisa, en estas tres cuestiones, la concordancia en masculino entre un sustantivo terminado en -a y un adjetivo en -o. Se quiere, con ello, estudiar la concordancia en masculino entre un término marcado de acuerdo con la tendencia general de la lengua de marcar con -o el masculino, y otro que lo está de acuerdo con la misma tendencia de marcar con -a el femenino.

En la primera cuestión, se propone la concordancia en masculino entre el sustantivo "poeta" y el adjetivo "rápido", que expresa una cualidad, que rara vez aparece especificando a este sustantivo, como extraños también son los otros adjetivos que se proponen.

En cambio, la mayoría (81,5%) de los escolares no encuentra dificultades para señalar el adjetivo "rápido" como el más adecuado. Otros (10,7%) prefieren la forma femenina del mismo -"rápida"- y unos pocos (5,7%) la forma femenina "lenta".

---

(39)REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1984, Diccionario de la Lengua Española, Madrid, Espasa-Calpe, 20 ed., vol. I, pág. 631.

Este alto índice de adecuación, tal vez, pueda extrañar, pues el término "poeta" < la. poeta < gr. poietés conserva el género etimológico, cuando la mayoría de los sustantivos procedentes de la primera declinación latina se hicieron femeninos en romance. Sin embargo, poeta es la única forma que da Nebrija en 1492 para varón y hembra, el femenino "poetisa" se usa "por lo menos en el siglo XVII ("¡Gran poetisa!, Quevedo, Privado, 631). Además, hoy existe cierta prevención contra la forma poetisa, que con frecuencia se sustituye por poeta".(40)

Un número muy reducido de los mismos (2,0%) marca la forma "mucho", que es totalmente inaceptable por ir pospuesta al sustantivo, pues cuando se aplica sin cópula al sustantivo funciona como adjetivo y le precede. Ni tampoco puede funcionar como adverbio, porque este se aplica a un verbo o se apocopa en la forma "muy" cuando precede a otro adverbio o a un adjetivo.

En la segunda cuestión, se analiza la concordancia en masculino entre un sustantivo de origen griego en -ma (gr. poiema, -ematos > lat. poema, -atis), del tipo de los ya analizados, y el adjetivo "claros" con distinción -o/-a para el masculino y femenino.

Los escolares (90,2%) encuentran menos dificultades que en la cuestión anterior para aceptar como adecuada esta concordancia. La mayor adecuación en esta cuestión se puede deber a que los dos términos de la misma están asociados, formal y semánticamente, y aparecen relacionados frecuentemente en sus lecturas escolares; mientras los que allí se proponían ni estaban asociados, ni el escolar los ha encontrado nunca en sus lecturas.

---

(40)SECO, M., 1961, Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española, pág. 292

Finalmente, en la tercera cuestión, se analiza, en una oración comparativa interrogativa, la concordancia en masculino entre un sustantivo de origen griego en -ma (gr. problema, -ematos > lat. problema, -atis) -utilizado anteriormente- y el adjetivo intensivo cuantitativo "tanto" que señala una cantidad imprecisa[41], desempeña función de demostrativo por ir antepuesto al sustantivo y posee variación genérica -o/-a.

Los escolares encuentran aqui mayor dificultad para aceptar (77,1%) como adecuada esta concordancia que en las otras dos cuestiones anteriores e incluso que en "un problema". La menor adecuación que experimenta esta cuestión no creemos que se pueda deber ni a la función de adjunto, ni al tipo de oración, pues como señala S. Fernández (1987:140) "desempeña en la mayoria de los casos función de adjunto. [...] Es tipico el uso de tanto en oraciones interrogativa de entonación IA". En nuestra opinión, el descenso se debe a la estructura comparativa que presenta esta oración.[42] Tal vez, algunos piensen que falta el articulo ante el sustantivo (¿Fue tanto el problema como esperabas?.

---

(41)Tanto, combinado con el singular de los nombres "continuos" (o "no contables") cuantifica la extensión del lexema sin segmentar la sustancia referida en un determinado campo semántico: tanto problema.

(42)Se establece en esta oración una correlación comparativa de igualdad entre verbos, por ello ambos son diferentes. Hay que distinguir en esta estructura comparativa: a) el intensivo, que integra b) una base de comparación; c) el primer término de la comparación, cuya función es germinada por d) el segundo término de la comparación, introducido este por un relacionante: Fue tanto problema como esperabas.

1 term. base rel. 2 term.

"La cuantificación comparativa se conforma como un procedimiento analítico, resultado final de la mutua referencia establecida entre un cuantificador de carácter relativo (tanto) y un segmento oracional transpuesto, en el que descansa la expresión del grado real en que se considera aquella".(ALVAREZ MENENDEZ, A.I., 1989, Las construcciones consecutivas en español, Estudio funcional sobre la oración compuesta, Oviedo, Universidad de Oviedo, pág. 198).

En suma, parece que el criterio formal y el sintáctico tienen una incidencia limitada y que es el criterio semántico el que guia la concordancia.

h) Sustantivo -a/adjetivo -e : día alegre

Se examina la concordancia en masculino entre el sustantivo "día",[43] único sustantivo patrimonial del castellano que sin ser culto ni extranjero termina en -a y es masculino, y el adjetivo "alegre" que sólo conoce esta forma para el masculino y el femenino.[44] Se quiere, de esta manera, examinar la concordancia en masculino cuando un término está marcado de acuerdo con la tendencia general de la lengua de marcar con -a el femenino y el otro lo está con -e, vocal que no caracteriza ni a uno ni a otro género.

La casi totalidad de los escolares (93,2%) no encuentra ninguna dificultad para concertar ambos términos y rechazar los adjetivos terminados en -a, que procedentes de adjetivos latinos oponen -o/-a para el masculino y femenino. Asimismo, rechazan el

---

(43)Dia < *lat.vg. dia <lat.cl. dies conserva el género masculino que tenia en latin clásico -siempre en plural y en singular vacilaba entre el masculino y femenino-, y a pesar de que los nombres de la quinta declinación latina (-ies, -es) pasaron a la primera y se hicieron femenios en romance. "El romance conservó los dos géneros masculino y femenino tal como en latin [...]. No obstante, hay varias diferencias entre el género de los nombres latinos y el de los romances; pero sólo merece notarse aqui que el romance simplificó las relaciones entre la terminación y el género, y salvo dia y mano no consistió la -a final átona de la primera declinación sino en los femeninos, ni la -o sino en los masculinos" (MENENDEZ PIDAL, R., Op. cit., § 76). "La única interpretación que se ha dado, y sólo vale a falta de otras, es la siguiente: [...] el dia ha conservado su masculino por oposición a la noche. (ROSENBLAT, A., Op. cit., pág. 34).

(44)El adjetivo latino de tres terminaciones, alacer [alacris], -cris, -cre > lat.vg. *alecris > alegre., presentaban en todos los casos, excepto en el nominativo y vocativo del singular tres formas -er, -is, -e, por lo que pasaron al romance castellano con única forma para el masculino y el femenino.

término "tarde", pues, tanto si tiene valor de adverbio como de sustantivo su concordancia no es posible.

Parece, por tanto, que son razones formales y semánticas las que guían al escolar en la realización de la concordancia.

1) Sustantivo -e/adjetivo -o : <u>príncipe alto; coche tercero</u>

Se estudia, en estas dos cuestiones, la concordancia en masculino entre un sustantivo terminado en -e[45] y un adjetivo pospuesto en -o. Se pretende, con ello, analizar la concordancia en masculino cuando un término está marcado por una vocal que no caracteriza ni a uno ni otro género, y el otro lo está de acuerdo con la tendencia general de la lengua de marcar con -o el masculino.

Se inquiere, en la primera cuestión, la concordancia en masculino entre el sustantivo "princip-e",[46] que conserva el género masculino que tenía en latín, y el adjetivo "alt-o", que precisa al sustantivo e indica que la persona tiene mucha estatura.

---

(45) "En cuanto a los sustantivos terminados en algo distinto de -a y -o, no existe regla fija para conocer su género. [...] La mayoría de los terminados en -e son masculinos; pero las excepciones son numerosas" (MARSA, F., 1986, Op. cit., pág. 117).

(46) El sustantivo masculino de la tercera declinación latina princeps, -ipis > príncipe conserva la latina -e final, que en la lengua antigua se perdía tras muchas consonantes y que se pierde tras, t, d, n, l, r, s, c y que se conserva en las voces cultas con estas terminaciones (sede, sacerdote). Príncipe/princ-esa son seres que no sólo difieren en el género gramatical de su expresión lingüística, sino en el sexo en su existencia real.

La casi totalidad de los escolares (96,3%) no encuentra ninguna dificultad para realizar esta concordancia, aun cuando existe el adjetivo participal masculino "partido", que es rechazado por ser este semema extraño para la concordancia léxica con el sustantivo propuesto. Asimismo, rehusan elegir los otros adjetivos que, aunque semánticamente son posibles, sintáctica[47] o formalmente[48] no lo son.

En la siguiente cuestión, se analiza la concordancia en masculino entre el sustantivo "coche",[49] y dos adjetivos numerales ordinales "tercero y cuarto" coordinados.

Las respuestas difieren sustancialmente de las obtenidas en la cuestión anterior, mientras allí el uso adecuado alcanzaba a casi todos los escolares (96,3%), aquí apenas si pasa de la mitad (67,3%) de los mismos. En nuestra opinión, estas diferencias se pueden deber:

a) A que el adjetivo tercer(o) que es masculino, no pierde el fonema /o/ cuando está situado detrás del sustantivo, y menos todavía cuando este y otro numeral aparecen coordinados

---

(47)"Gran" no tiene cabida por ir detrás del sustantivo, posición en la que nunca pierde su última sílaba (-de).

(48)"Rus-a", que indica pertenencia a una nación, por estar marcado de acuerdo con la tendencia general de la lengua de marcar con -a el femenino.

(49)El sustantivo coche es una palabra de origen húngaro que entró en el español en s. XVI.
"Las reglas fonológicas para la asignación de género a los sustantivos españoles son poco complicadas. Fuera de unas cuantas excepciones bien definidas, las palabras que terminan en -a inacentuada, -d, -z, y en algunos sufijos (-dad, -tad, -tud, -umbre, -ie, -ión) requieren el género femenino; los compuestos y las palabras que terminan en otras vocales, consonantes y sufijos requieren el masculino" (POPLACK, S., POUSADA, A. y SANKOFF, D., 1982, "Un estudio comparativo de la asignación de género a préstamos nominales", en ALBA, O. (ed.), El español del Caribe, IV Simposio de Dialectología, pág. 249).

por y.[50] No creemos que se pueda atribuir la respuesta de los escolares a usos de otras épocas.[51]

b) A que la presencia de la terminación -o del masculino en el último término de la coordinación les es suficiente para considerar que la concordancia con sustantivo y artículo en masculino es adecuada.

c) A la concordancia entre el verbo "estropearon" y dos sujetos constituidos por un sustantivo seguido de dos numerales ordinales coordinados en singular. Los escolares, como hemos observado en el análisis de la concordancia de número, dudan entre emplear el verbo en singular o en plural. Tal vez, piensen que esta cuestión es inadecuada no porque aparece la forma apocopada del numeral, sino porque consideran los sujetos no separadamente sino como un todo, cuyo verbo debe estar en singular.

7.2.1.2.- Concordancia de sustantivo/artículo

Se estudia aquí la concordancia en masculino entre un sustantivo y un artículo, para lo cual se establecen dos grupos, según se trate de artículo más sustantivo o más infinitivo sustantivado.

---

(50) "Los adjetivos primero, tercero y postrero pierden la -o del masculino singular cuando están situados delante del nombre sustantivo, aunque preceda inmediatamente al nombre otro adjetivo [...], pero no cuando los dos adjetivos aparecen coordinados por y" (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, pág. 244).

(51) "No es enteramente desusado en español antiguo y clásico el masculino sin apocopar, aunque la forma apocopada haya predominado en todas las épocas. Lope de Vega, entre otros, lo emplea con relativa frecuencia: primero movimiento, primero bozo (La Dorotea) (Ibidem, pág. 244, nota nº 3).

a) Sustantivo -a/artículo Ø : el guía; el maquinista volador; el oficinista.

Se aborda, en estas tres cuestiones, la concordancia en masculino entre un sustantivo terminado en -a que indica profesión sin distinción de sexo y un artículo con morfo Ø que determina el sexo de la persona que ejerce la profesión. Se pretende, con ello, analizar el uso de recursos sintácticos para expresar la diferenciación respecto al género natural, pues no es aplicable el procedimiento ordinario de derivación de la forma femenina por tener el sustantivo ya la terminación propia del género femenino.

En la cuestión -"el guía era muy listo"-, se trata de observar la concordancia en masculino entre el artículo "el" y el sustantivo "guía", derivado del verbo guiar y de origen incierto que puede ser masculino o femenino,(52) lo que depende del empleo que de él se haga. Sin olvidar, por la incidencia que pueda tener, que la concordancia también se realiza entre este sujeto y el complemento predicativo "listo".

Los escolares (95,7%) no encuentran ninguna dificultad para concertar en masculino el artículo con el sustantivo, y este sintagma nominal con el complemento predicativo que expresa la rapidez y el acierto en el discurrir de la persona de sexo masculino que conduce a otra. Este alto índice de adecuación es

---

(52)"guía es femenino: en Berceo (S. Dom., 633c) ca avrás buena guía puede entenderse como abstracto o como personal, pero todavía en el Siglo de Oro la guía significa "el hombre que guía"; "le diesse una guía que le encaminasse a la cueva de Montesinos", Quijote II, XXII, 82" (COROMINAS, J. y PASCUAL, J.A., 1984, Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico, vol. III, pág. 261).
"en español antiguo y clásico, y hay todavía en la lengua literaria y en los dialectos, algunos nombres femeninos que designan varón, o que pueden designar mujer o varón indistintamente: (...) la guía". (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, pág. 174).

todavia más significativo, si pensamos que los escolares al realizar la concordancia, están determinando el sexo de la persona que enseña a otra el camino, pues el sustantivo "guia" designa indistintamente por si mismo varón y mujer. Creemos que ha contribuido a la aceptación de la construcción: a) el que la forma del masculino "el guia" es monosémica, menos ambigua que la del femenino;(53) b) el que determinante y complemento predicativo manifiesten claramente el género natural del sustantivo.

En las otras dos cuestiones, los sustantivos terminan en -ista, sufijo de alto rendimiento en español para formar sustantivos de agente, oficio o profesión, que designan indistintamente por si mismos varón y mujer.

Las respuestas (87,0%) de una de las cuestiones se aproximan a los de la cuestión anterior (95,7%), aunque sin llegar a ser tan elevados. Sin embargo, la otra cuestión muestra respuestas, realmente, sorprendentes por su exiguidad (24,8%), cuyas causas vamos a tratar de averiguar.

En esta cuestión, que muestra un indice tan bajo de adecuación, la concordancia en masculino "la maquinista volador" es

---

(53)El guia/ la guia no son manifestaciones genéricas distintas de un significado único, sino palabras distintas, expresivas de significados distintos. Guia (masc.) Persona que guia o dirige a otra; (fem.) Norma, orientación, pauta, regla. (MOLINER, M., 1975, Diccionario de uso del español, vol. I, pág. 1439). Ahora bien, cuando la mujer pasa a desempeñar esta profesión y existe ya la forma femenina con otro significado, "su utilización para hacer referencia a la mujer comporta una ampliación de su significado que trae como consecuencia el que en muchos casos se produzca ambigüedad, derivada de la polisemia, y que el empleo, en estos casos, se sienta como anómalo. De ahí que, para obviar todas estas dificultades se recurra a expresiones del tipo [...] un guia femenino, en las que el sexo se expresa léxicamente. Aun así el problema no se resuelve satisfactoriamente, pues, aunque se evita la ambigüedad, estas expresiones continúan sintiéndose como anómalas en su mayoría, a causa del contraste que se da en ellas entre el género gramatical y el contenido semántico de sexo, cosa que no ocurre cuando el referente es de sexo masculino, ya que al ser generalmente mono sémica la forma masculina, no se produce la ambigüedad" (CRESPO METALLAN, S., 1984, Lenguaje y sexo, en Studia Philologica Salmanticensia, 7-8, pág. 135).

inadecuada por realizarse entre artículo femenino terminado en -a, adjetivo especificativo masculino con morfo Ø y un sustantivo con sufijo -ista, derivado del sustantivo femenino "máquina", que puede ser de uno u otro género gramatical y designar a individuos de uno u otro sexo.

Los escolares tenían que haber marcado su inadecuación y, sin embargo, más de la mitad (68,8%) de estos, independientemente del curso de E.G.B. que realizan,(54) consideran esta concordancia como adecuada. La causa posible de este alto índice de inadecuación, creemos que se puede deber a que la presencia del fonema /a/ en l-a maquinist-a les es suficiente para aceptar como adecuada esta construcción y no prestan atención al adjetivo que carece de marca. Esto, a pesar de que los derivados verbales como este adjetivo toman la forma "-dor/-dora" para la oposición masculino/femenino y ser "-dor" terminación de género masculino y de sexo varón.

Esta posible causa, se ve corroborada por las respuestas en la otra cuestión,(55) que se diferencia de esta precisamente por: a) ser adecuada la concordancia que se propone; b) la presencia de la forma masculina del artículo; c) la ausencia del adjetivo especificativo. Si bien, como en el caso anterior, el sustantivo es un derivado nominal procedente de un sustantivo femenino, que si no ha influido aquí en las respuestas tampoco creemos que lo haya hecho allí.

---

(54) Indice de acierto en cada uno de los cursos de la E.G.B. estudiados: 13,0% (3º); 16,7% (4º); 20,0% (5º); 20,3% (6º); 17,7% (7º); 12,3% (8º).

(55) "El oficinista me dejó el libro" manifiesta una adecuación del 87,0% y una inadecuación del 6,4 como se puede observar en las tablas de los datos del apéndice.

En suma, se comprueba que: a) la concordancia en masculino es independiente de la terminación del sustantivo, incluso cuando el sustantivo expresa profesiones ejercidas por seres humanos con diferenciación de sexo; b) el artículo manifiesta claramente el género natural del sustantivo. Por todo ello, no parece necesaria la creación de sustantivos masculinos en -o, como ocurre en el modisto < la modista y en otros vocablos del español de América y de las hablas más populares.(56)

b) Infinitivo sustantivado Ø/artículo Ø: el querer; el deshacerla.

En algunos casos, como en las dos cuestiones siguientes, el infinitivo se convierte en mero sustantivo, "ejerce todos los oficios del sustantivo, sirviendo ya de sujeto, ya de predicado, ya de complemento, ya de término",(57) y puede "llevar artículos, demostrativos, posesivos, indefinidos u otros determinativos",(58), esto es, se comporta sintáctica y aun morfológicamente como un sustantivo, concertando en género y número.

Esto posibilita la concordancia en masculino entre un infinitivo sustantivado con morfo Ø y un artículo también sin marca. Esta concordancia en masculino entre un "sustantivo

---

(56)"En la variedad del español atlántico de américa es fecunda la acción del principio de creación de nuevos sustantivos masculinos a partir de sustantivos epicenos terminados en "-a", que permanecen para el femenino (el/la hipócrita > el hipócrito/la hipócrita; el/la pianista >el pianisto/la pianista; el/la bromista > el bromisto/la bromista), tendencia manifiesta también en las hablas más populares". (VILA, R., 1990, "Más cuestiones de morfosintaxis histórica del género", en Actas del Congreso de la Sociedad Española de Lingüística. XX Aniversario, 1990, t. II, págs. 811-812).

(57)BELLO, A., Gramática, § 421

(58)REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, pág. 484.

verbal masculino"[59] y su determinante, cuando ambos carecen de marcas formales es, precisamente, lo que pretendemos analizar a continuación. Pero, no sin antes señalar que "el género de los infinitivos sustantivados [...] es siempre masculino",[60] y que "los infinitivos precedidos de cualquier determinante que no sea el artículo definido son de uso muy restringido en el lenguaje corriente".[61]

En la primera cuestión ("el querer"), el escolar debe escoger entre una serie de vocablos -dos sustantivos: "serpiente y querer" y dos adjetivos: "gran y este"-, todos ellos masculinos, el que consideran más adecuado por el sentido para concertar con el artículo. No se trata, por tanto, de un problema de concordancia, ya que todos pueden concertar en masculino con el artículo, sino de adecuación lógica.

El escolar ante la falta de un contexto más amplio duda entre la elección de unos términos u otros, pues todos ellos son formas del masculino, aunque unos más lógicos que otros.

Para unos (41,8%), la forma más lógica es la del infinitivo sustantivo, para otros (37,2%) el adjetivo "gran", aunque

---

(59) REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, pág. 483

(60) SECO, M., 1961, Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española, pág. 231.

(61) HERNANZ CARBO, M.L., 1982, El infinitivo en español, Bolaterra, Universidad Autónoma de Barcelona, pág. 474.

gramaticalmente no es posible por no ir precedido de un sustantivo, pero los escolares lo intuyen -"el gran hombre"-. Algunos (9,5%) prefieren el término "este" porque lo consideran un sustantivo[62] o un pronombre "el este (hombre)" cuyo valor deictico da un significado indeterminado, impreciso "el este y el otro". Finalmente unos pocos (3,5%) optan por el sustantivo serpiente, usado como apodo de varón.[63]

En la otra cuestión, en donde la presencia del articulo no consigue neutralizar el valor verbal del infinitivo, atestiguado por el complemento -pronombre personal de 3 persona átono "la"- que éste lleva y por la posición enclítica que ocupa el mismo, la adecuación tampoco es elevada (67,0%).

En nuestra opinión, la posible causa de esta respuesta está precisamente en el funcionamiento del infinitivo como sustantivo verbal, esto es, en el hecho de que participa de las caracteristicas: a) verbales: significación y llevar un complemento; b) sustantivas: ir precedido de articulo y realizar una función de sintáctica. Si a esto unimos la escasa presencia en el habla coloquial de este tipo de construcción, más propia del lenguaje escrito, podremos comprender estas respuestas.

---

(62)Con el significado de "sector, de los cuatro en que se divide primeramente el horizonte por donde sale el Sol" (MOLINER, M., Op. cit., vol. I, pág. 1224).

(63)Sobrenombre aplicado a una persona, con sentido injurioso, pues la serpiente en sentido figurado es el demonio, como tentador, por la figura que adoptó para tentar a Eva, que por el número de los que lo escogen no parece tener gran arraigo entre los escolares.

7.2.2.- Concordancia de género femenino

Como en el masculino, se sigue para caracterizar al femenino las referencias formales del artículo. Así, un nombre es femenino cuando las formas respectivamente femeninas del artículo y de algunos pronombres, caracterizados por el morfema de género -a se agrupan directamente con el sustantivo en construcción atributiva o aluden a él fuera de esta construcción.(64)

Sin olvidar tampoco que el femenino es el término marcado frente al masculino, término no marcado de la oposición, que puede incluir el femenino.

7.2.2.1.- Concordancia de sustantivo/adjetivo

Se analiza, a continuación, la concordancia en femenino entre un sustantivo y un adjetivo, agrupados según las terminaciones que los caracterizan.

a) Sustantivo Ø/adjetivo -a: sal húmeda; mucha razón; mala calidad.

Se examina, en estas tres cuestiones, la concordancia en femenino entre un sustantivo de origen latino con morfo Ø y un adjetivo en -a. Se pretende, con ello, observar la concordancia en femenino cuando uno de los términos carece de marca formal y el otro lo está de acuerdo con la tendencia general de la lengua de marcar con -a el femenino.

---

(64)REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, pág. 173.

Las respuestas difieren sustancialmente de unas cuestiones a otras, ya que existen gran amplitud (57,2% - 84,5%) en la adecuación de los usos escolares, cuyas posibles causas tratamos de averiguar a continuación.

De las tres cuestiones, la que muestra un indice más alto (84,5%) de adecuación es la que estudia la concordancia entre el sustantivo "sal"[65] que se hizo femenino en el bajo latín -género que ha conservado en castellano- y el adjetivo "húmed-a" que en la oposición -o/-a distingue el masculino del femenino. La mayoría de los escolares aceptan la construcción tal como se les muestra; y ello, a pesar de que "una misma forma por su terminación aparezca en nombres masculinos y femeninos: [...]el mal, la sal".[66]

En las otras dos cuestiones, la concordancia entre los términos es inadecuada por ser uno masculino y el otro femenino, y como tal la tienen que marcar los escolares.

Algo más de las tres cuartas partes (77,1%) de los escolares rechazan la concordancia entre el sustantivo "razón" < ratio, -onis, que conserva el género femenino que tenía en latín y el adjetivo indefinido cuantitativo "mucho". Pues consideran que en la oposición "much-o/-a" que distingue el masculino del femenino, la forma que debe aparecer es la del femenino "mucha". Asimismo, ha podido incidir, en el rechazo de la concordancia en

---

(65)Sal < lat. sal, salis m. n. < gr. háls "Los neutros de varias terminaciones. Son también indiferentes para el género masculino o femenino[...] Los monosílabos [...] mel > miel, sale (no del masc. sal) sal, son femeninos todos como en catalán, pero en portugués masculinos. [...] En el occidente de Zamora y de León sal es también masculino" " (MENENDEZ PIDAL, R., Op. cit., § 77,1d).

(66)REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, pág. 177.

masculino, la analogía con los sustantivos derivados en -zon.[67] Pues, como señala el Esbozo, "con algunos sufijos derivativos se asocia un determinado género gramatical. Son femeninos [...] (los nombres) con los sufijos productivos -sión, -ción (y la variante de este último más evolucionada -zón): [...] razón".[68] Sólo el desconocimiento[69] del sustantivo ha podido llevar al escolar a la aceptación de la concordancia en masculino.

Finalmente, nos referiremos a la cuestión en la que algo más de la mitad de los escolares (57,2%) rechazan la concordancia entre el sustantivo de la tercera declinación latina qualitas, -atis > "calidad" que conserva el género femenino que tenía en latín, y el adjetivo especificativo masculino apocopado "mal".

En nuestra opinión, pensamos que la explicación de estas respuestas hay que buscarla en la reducción vocálica que experimenta el adjetivo masculino "malo" cuando precede

> "inmediatamente a la palabra que es núcleo de la construcción atributiva (sustantivo o palabra que haga sus veces) y cualesquiera que sean los fonemas a los que preceden. Los femeninos singulares buena y mala pierden, en las mismas condiciones, la vocal -a, pero solo en la frase en buen hora, en mal hora (se dice también en buena, en mala hora)".[70]

---

(67)Forma más evolucionada del sufijo "-ción", con que se forman nombres de acción derivados de verbos: cerrazón, virazón etc.

(68)REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, pág. 177.

(69)El vocabulario activo de los alumnos de Educación General Básica da un total de 7 apariciones: 2 en el Ciclo Inicial, 3 en el Ciclo Medio y 2 en el Ciclo Superior. Y lo coloca como vocabulario tipo del Ciclo Inicial y Superior. (CASANOVA, M.A. y RIVERA, M. (Coord.), Op. cit., vol. II, págs. 337 y 1040).

(70)REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, pág. 194.

Esto unido a que el sustantivo carece de marca alguna es lo que motiva la importante aceptación de la concordancia en masculino.

Ocurre aquí lo mismo que hemos manifestado en el análisis de la concordancia en masculino entre sustantivo Ø y adjetivo -o, que el criterio formal es el que guía la concordancia; por esto, cuando se les presentan términos que carecen de marca formal o en -o, el índice de inadecuación de los escolares aumenta.

b) Sustantivo -a/adjetivo -a : <u>una prisa; esta área; el agua toda.</u>

Se analiza, en estas tres cuestiones, la concordancia en femenino entre un sustantivo y un adjetivo terminados en -a. Se quiere, de esta manera, examinar la concordancia en femenino cuando ambos términos están marcados de acuerdo con la tendencia general de la lengua de marcar con -a el femenino.

Comprobamos que existe gran amplitud (15,3% - 83,3%) en la adecuación de los escolares a estas cuestiones. A continuación, analizamos el comportamiento de cada una de ellas, tratando de averiguar las causas posibles que han motivado tal dispersión de las respuestas.

La cuestión en la que los escolares muestran el mayor índice de adecuación (83,3%) es aquella en la que tienen que rechazar la frase: "El agua todo se salió" por no ser posible la concordancia entre el sustantivo "agua" que conserva el género femenino que tenía en latín y el adjetivo indefinido cuantitativo masculino "todo". Ello, a pesar de que la forma del artículo femenino "el", delante de sustantivo que comienza por á tónica, es la misma que la del masculino; lo que podía haber originado,

pero no lo hace, una falsa interpretación de "agua" como masculino, fenómeno muy extendido por gran parte del dominio linguístico español, como manifiesta A. Llorente (1986:48).(71)

Un uso semejante, al que hemos visto en la cuestión anterior, de " el" ante nombre femenino singular (agua) que comienza por á- tónica es el demostrativo éste por ésta, que se analiza en la cuestión siguiente. La concordancia es, ahora, entre el adjetivo demostrativo femenino "éste", que debe evitarse, pues afea "la dicción y puede contribuir a la confusión del género del nombre",(72) y un sustantivo femenino "área" terminado en -a y que comienza por á- tónica.

Alrededor de un tercio (35,7%) de los escolares consideran la concordancia "este área" como inadecuada, de acuerdo con el criterio normativo, en cambio, al resto les parece perfectamente adecuada.

Sin embargo, no debe sorprendernos que el número de escolares que adecuan su respuesta a la norma estándar sean sólo

---

(71)"Por lo que respecta concretamente al uso masculino de los nombres no contables agua y hambre, aunque lo he observado en gran parte del dominio lingüístico español metropolitano, incluso en zonas de la Meseta Norte y del antiguo dominio leonés, donde parece casi sistemático, afectando también a las personas más cultas, es en las hablas del Valle del Ebro, sobre todo en Aragón".

(72)La interpretación de este fenómeno que da el Esbozo es la siguiente: "De el agua han salido por analogía este agua y aquel agua. Con este agua se trata, además, probablemente de dar solución a un problema de fonética sintáctica: la difícil sinalefa esta agua [éstágua], con dos acentos de intensidad sucesivos, o el incómodo hiato /-a.á-/, solución en cierto modo análoga a la arbitrada por los que emplean la ante sustantivo femenino con a- prosódicamente acentuada: l'alma. En el empleo de aquel por aquella: aquel alma, aquel agua, algo más frecuente que el de este por esta, actúan razones no solamente analógicas o de fonética sintáctica, sino acaso puramente formales y etimológicas, puesto que el segundo elemento del compuesto aqu-el procede del mismo pronombre latino que el artículo, aunque el artículo haya perdido el acento de intensidad originario como palabra proclítica. A pesar de todo, este y aquel femeninos deben evitarse (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, pág. 216).

un tercio, tampoco que no existan diferencias significativas entre los diversos cursos[73] de este estudio, ya que únicamente manifiestan la realidad lingüística de la sociedad urbana en la que viven los escolares.

El uso de "este área" y de las formas correspondientes de los otros demostrativos que forman sistema con este: "ese arma" y "aquel agua", aunque proscrito por la norma académica, se encuentra generalizado en la lengua hablada de nuestros días.[74] Sintagmas como "este agua, este área, este aula, etc. son característicos de la lengua urbana hablada, al menos en la lengua espontánea, tienden a imponerse -o se han impuesto ya- sobre los sintagmas con determinante de género femenino".[75] No sólo en la lengua hablada, sino también en la escrita.[76] M. Seco (1961:189) es más cauto en la extensión del fenómeno y señala que "la forma este aparece con frecuencia usada, en lugar

---

(73) Indice de adecuación de los escolares en esta variable lingüística, según el curso: 3º(19,2%); 4º(20,1%); 5º(20,1%); 6º(15,2%); 7º(10,2%); 8º(15,2%). Comportamiento que difiere del mostrado en la mayoría de las cuestiones lingüísticas no sólo de esta prueba sino del cuestionario también.

(74) "En gran parte del dominio metropolitano de la lengua española, un área cuyos límites no puedo establecer ni siquiera de manera aproximada, presentan siempre género masculino, y la concordancia con sus presentadores y adjuntos se hace siempre en masculino, las siguientes palabras (y quizá otras muchas que se hallen en las mismas condiciones): alma, arma, aula, águila, asta, arca, agua, hambre(este alma, aquel arma, los aulas, aula muy espaciosa, los águilas, ese asta, un nuevo arca, mucho agua, mucho hambre, ect. Y lo curioso es que este vicio no sólo lo tienen las personas más o menos incultas, y los niños, sino muchas, muchísimas, personas cultas, a consecuencia de la ultracorrección, y sin tener conciencia del carácter incorrecto de este uso". (LLORENTE MALDONADO DE GUEVARA, A., 1986, El lenguaje estándar español y sus variantes, Salamanca, ICE, pág. 48).

(75) MARTINEZ MARIN, J., 1982, "Este agua y construcciones afines en español actual", en Lingüística Española actual, IV, pág. 41.

(76) "Lo hemos registrado en textos que abarcan desde los periódicos hasta la lengua literaria poética, pasando por textos científicos y de la lengua de la publicidad" de los que da abundantes ejemplos (Ibidem, pág. 43).

de esta, ante nombre femenino que comienza por /a/ tónica (este agua, este arma)".

Por último, nos referiremos a la cuestión que muestra un indice muy exiguo (15,3%) de adecuación, al encontrar el escolar grandes dificultades para concertar el adjetivo indefinido femenino "una" con el sustantivo "prisa" que conserva el género femenino que tenia en latín.

Mientras, el vocablo "poeta" de origen griego que conservó en castellano su género masculino etimológico y formó un femenino con el sufijo -isa [véase, III, 7.2.1.1g] lo seleccionan casi la mitad de los escolares (53,4%). Esta elección no causa extrañeza, porque como señala M. Seco (1961:292), con palabras y la autoridad que le da D. Alonso:

> "Hoy existe cierta prevención contra la forma poetisa, que con frecuencia se sustituye por poeta: "A las mujeres españolas que escriben hoy en verso -dice Dámaso Alonso- parece que no les gusta que se les llame poetisas: se suelen llamar, entre si poetas. Habrá, sin embargo, que rehabilitar la palabra poetisa: es compacta y cómoda" (poetas, 359).[...] Una situación parecida se ha dado en el italiano romanziera, femenino de romanziere, novelista [...]. En español, la contraposición poetisa/poeta ya está explicita en 1881 en Clarín: La poetisa fea, cuando no llega a poeta, no suele ser más que una fea que se hace el amor en verso a si misma (Solos, 86). Por otra parte, el uso de poeta aplicado a mujer no es nuevo: no solo se encuentra ya, por ejemplo, en Rosalía de Castro en 1859 ("Madame de Staël, tan gran política como filósofa y poeta", Hija, 11), sino, mucho antes, en Lope de Vega, en 1602: Solicita, poeta, enferma, fría" (Poesías, I, 141). Es más: poeta es la única forma española que da Nebrija en 1492 para varón y hembra".

Un número también significativo (24,6%) de escolares seleccionan el sustantivo "alma" que conserva el género femenino que tenia en latín. Pero, cuando le precede inmediatamente el indefinido femenino singular "una", este toma la forma "un",[77] lo que no sucede en esta cuestión.

---

(77)"Como femenino se emplea un, y bastantes menos veces una, ante nombre sustantivo femenino singular que empieza por el fonema vocálico /a/, escrito a- o ha, cuando posee

En suma, la casi totalidad (93,3%) de los escolares se inclina por los sustantivos en -a, entre los que reparten sus preferencias, y muy pocos (3,5%) escogen el vocablo "elefante".(78) Se comprueba, una vez más, la gran importancia que tiene el criterio formal en la concordancia en femenino, aunque aquí este criterio sólo valga para concertar con uno de los sustantivos. Para el escolar todos estos sustantivos terminados en -a pueden concertar con el indefinido, la elección de unos u otros depende de su experiencia de lengua. Prefieren lo más concreto a lo abstracto y lo conocido a lo desconocido; de ahí que sea el carácter abstracto y un menor conocimiento del término, lo que motiva que muy pocos seleccionen el sustantivo "prisa".

c) Sustantivo -a/adjetivo -e : <u>dulce persona; aceituna verde.</u>

En estas dos cuestiones, se observa la concordancia en femenino entre un adjetivo especificativo en -e invariable y un sustantivo femenino en -a. Se quiere, de esta manera, examinar la concordancia en femenino cuando un término está marcado por el fonema /e/ que es el característico ni de uno ni de otro género, y el otro lo está de acuerdo con la tendencia general de la lengua de marcar con -a el femenino.

---

acento de intensidad y sigue inmediatamente al indefinido: un ave, un aula, un hacha".
"Este un femenino parece ser de uso más frecuente que una en todas las épocas. En la Edad Media y en el Siglo de Oro aparece aisladamente fuera de las condiciones dichas: No tardará Francisco un ora (Lope de Vega, Epistolario, IV)". (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, págs. 229-230).

(78) gr. élephas -antos > lat. elephas, -antis/elephantus-i, masculino y femenino. Actualmente en español existe la voz elefant-e/-a para el masculino y femenino. Además, "para el masculino se emplea siempre un y no uno" y mucho menos como en este caso que es forma del femenino. (Ibidem).

Las respuestas de las dos cuestiones difieren sustancialmente entre sí. La mayoría (83,7%) de los escolares no encuentran ninguna dificultad para seleccionar el sustantivo "persona" -único sustantivo que se les propone-, que designa a cualquier individuo de la especie humana que puede ser "dulce". Rechazan los demás vocablos por ser: a) pronombre personal de 3 persona del género neutro; b) adjetivos -especificativo y demostrativo- e ir pospuestos, lo que imposibilita su concordancia.

Por el contrario, en la otra cuestión, la concordancia es entre el sustantivo "aceituna"[(79)] y el adjetivo especificativo "verde", que sirve tanto para el masculino como para el femenino y expresa uno de los dos colores característicos del sustantivo con el que concierta en femenino.

Sólo algo más de un tercio de los escolares (39,9%) consideran esta concordancia como adecuada, mientras que el resto la rechaza. Formalmente no hay razón alguna para que la consideren inadecuada, aunque, por ser "aceituna" un sustantivo genérico, se usa en singular y plural : "Comió aceituna(s) verde(s), siendo la forma en plural la habitual. Es precisamente, en nuestra opinión, el número singular de este sintagma nominal, lo que motiva que el escolar, más acostumbrado a utilizarlo en plural, lo rechace. Se trata, como señalan, T. Labrador y R. Sainz (1988:328),

> "de una restricción exigida por la naturaleza del contenido semántico de los verbos comer y beber y sus cuasisinónimos: sencilla y escuetamente un problema de cuantificación. La selección restrictiva de sintagmas nominales en plural para el objeto directo de comer no es ni capricho ni norma académica aleatoria: se fundamenta en exigencias de estructura semántica profunda, previa a la sintáctica [...]. Cuando las

---

(79)"Los nombres latinos oliva, olivo siguieron viviendo junto a los arabismos, con predominio del arabismo como nombre del fruto y de olivo como nombre del árbol".(COROMINAS, J. y PASCUAL, J.A., Op. cit., vol. I, pág. 32).

materias comestibles son conjuntos de unidades bien delimitadas que pueden ser ingeridas una a una, solemos comer más de una unidad: en el caso contrario, estamos ante un verdadero partitivo: lo que se ingiere es una parte de la unidad [...]; en suma, se ingiere el todo o parte del todo considerado, visto como un continuo material. Lo contrario y complementario sucede con beber: se bebe una parte de un todo material, que habitualmente es un continuo".

Esta aseveración se ve corroborada por el hecho de que los escolares del Ciclo Medio responden más adecuadamente que los del Ciclo Superior de E.G.B.,[80] más acostumbrados, por su mayor experiencia de lengua, a escucharlo en plural.

d) Sustantivo -a/adjetivo Ø : estudianta joven; un ansia

Se estudia, en estas dos cuestiones, la concordancia en femenino entre un sustantivo en -a y un adjetivo con morfo Ø. De esta manera, tratamos de examinar la concordancia en femenino cuando un término no está marcado, independientemente de la causa que lo motive, y el otro lo está de acuerdo con la tendencia general de la lengua de marcar con -a el femenino.

En la primera cuestión se inquiere la concordancia en femenino entre el sustantivo "estudianta" terminado en -a, que designa una profesión, y el adjetivo "joven" con morfo Ø, que sirve tanto para el masculino como para el femenino.

Los sustantivos formados con el sufijo -ante (estudiante) presentaban una misma forma para el masculino y el femenino y establecían la oposición masculino/femenino sintácticamente por medio del artículo el/la. Por razones sociológicas este

---

(80) Indice de adecuación de los escolares en esta variable lingüística, según el curso: 3º(21,3%), 4º(20,7%), 5º(16,1%), 6º(13,7%), 7º(14,5%), 8º(13,7%).

sustantivo y algunos otros adquieren variación formal: -e/-a[81] para referirse a personas de sexo masculino y femenino, respectivamente. Sin embargo, existe una resistencia a incluirlo en los Diccionarios,[82] y cuando se introduce, se advierte que todavía no posee refrendo académico y que su uso es exclusivo de la lengua coloquial,[83] pero a la que "cabe augurar pronta aceptación".[84]

La casi totalidad de los escolares (90,3%) no encuentra dificultades para concertar en femenino el sustantivo "estudianta" con la terminación -a del femenino y el adjetivo "joven", que sin marca formal[85] sirve para el masculino y el

---

(81) "La diferencia de sexo, en algunos nombres de persona y de animales, se expresa mediante palabras o raíces diferentes (heteronimia): varón, mujer (...). Con más frecuencia, un nombre masculino de varón o de macho cambia o alarga su terminación para formar el correspondiente nombre femenino de mujer o de hembra (moción): [...] actor, actriz. Es más frecuente el empleo de la terminación -a, que se agrega a un nombre masculino terminado en consonante: [...] dios, diosa, o sustituye a la terminación -e del nombre masculino: [...] sirviente, sirvienta, o a la terminación -o: [...] zapatero, -a. La moción es heredada, pero ha alcanzado extraordinario desarrollo en español" (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española,, pág. 176).

(82) Si bien "en los últimos veinticinco años el Diccionario académico, haciéndose eco del creciente acceso de la mujer a profesiones que antes sólo ejercían los hombres, ha incluido términos femeninos como arqueóloga, arquitecta, ingeniera, decana, odontóloga , etc." (CASADO, M., 1988, El castellano actual. Usos y normas, Pamplona, EUNSA, pág. 38). Pero el vocablo "estudianta" continúa sin ser incluido en la vigésima edición (1984) del Diccionario de la Academia.

(83) "Como nombre, que es el uso habitual de esta palabra, es invariable en género: el estudiante, la estudiante. Pero la lengua coloquial emplea una forma femenina estudianta" (SECO, M., 1961, Op. cit., pág. 190).

(84) "A medida que se incrementa la incorporación de la mujer a actividades tradicionalmente reservadas al hombre, aumenta en la nomenclatura profesional el número de formas femeninas derivadas de las correspondientes masculinas: jueza, fiscala, bombera; formas sin refrendo académico todavía, pero constituidas según las reglas morfológicas de la lengua española y a la que cabe augurar pronta aceptación" (MARSA, F., 1984, "Acerca del nombre", en Cuestiones de sintaxis española, Madrid, Ariel, págs. 54).

(85) "El francés, el provenzal y menos el catalán generalizan esta terminación femenina a otros casos; en armonía con ellos [...] los judíos españoles de Oriente dicen jóvena".

femenino. Rechazan las otras formas por considerarlas masculinas, pues semánticamente todas ellas son posibles. El escolar sabe que "pobretón"(86) y "mal"(87) son masculinos, a pesar de que carecen de formante, en cambio en "alto" reconoce la marca -o del masculino, en la oposición -o/-a masculino/femenino.

Se comprueba que cuando son varios los adjetivos que carecen de marca formal, aunque su significado les posibilite la concordancia, el escolar por su experiencia de lengua no duda en seleccionar el adjetivo que mejor se adecua a la construcción.

En la otra cuestión, se analiza la concordancia entre la forma monosílaba -por preceder inmediatamente al sustantivo- del adjetivo indefinido femenino "un" y un sustantivo "ansia" que conserva el género femenino que tenía en latín.

Un tercio de los escolares (34,2%) consideran la construcción "una ansia", con la forma bisílaba, como inadecuada, de acuerdo con el criterio normativo del Esbozo de la Academia (229-230), que manifiesta:

> "Como femenino se emplea "un", y bastantes menos veces "una", ante nombre sustantivo femenino singular que empieza por el fonema vocálico /a/, escrito a- o ha-, cuando

---

(MENENDEZ PIDAL, R., Op. cit., § 78 2d).

(86)Pobretón no es femenino, porque entra dentro del grupo de adjetivos derivados de otros adjetivos: pobr-et-on/ona."Entre los adjetivos que se derivan mediante los sufijos expresivos -ete y -ote, de nombres casi siempre adjetivos, hay algunos que tienen femeninos en -a. Las formas tanto masculinas como femeninas se emplean sobre todo con significación de persona [...] Idéntica propiedad poseen algunos de los adjetivos que se derivan -también principalmente de nombres adjetivos- mediante los sufijos in y -ón: [...] pobr-et-ón, -ona". (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, pág. 193).

(87)"Los masculinos singulares bueno y malo se reducen a buen y mal respectivamente en toda construcción atributiva cuando preceden inmediatamente a la palabra que es núcleo de la construcción atributiva (sustantivo o palabra que haga sus veces) y cualesquiera que sean los fonemas a los que preceden (Ibidem, pág. 194).

posee acento de intensidad y sigue inmediatamente al indefinido".

y añade en una nota:

"Este "un" femenino parece ser de uso más frecuente que "una" en todas las épocas. En la Edad Media y en el Siglo de Oro aparece aisladamente fuera de las condiciones dichas: No tardará Francisco un ora (Lope de Vega, Epistolario, IV)".[88]

Sin embargo, su uso nunca ha sido extraño, como indica R.Cuervo citando un ejemplo de Cervantes.[89]

De la misma opinión que el Esbozo son algunos gramáticos, como M. Seco (1961:386), quien indica:

"El artículo femenino singular "una" toma la forma "un" cuando va inmediatamente delante de nombre femenino que empieza por el fonema /a/ tónico: un alma, un ave, un hambre".

Criterios que, sin embargo, no comparte la Gramática (1931:§ 79c) de la Academia, que señala:

"el indefinido una pierde a veces la a final ante palabra que empiece por a acentuada, y así se dice: Un alma. Debe, sin embargo, preferirse, en general, una, para distinguir siempre la forma femenina de la masculina".

Pero de todos modos, como dice A. Rosenblat, "la pronunciación es siempre, en todas las regiones hispánicas, un alma. En español antiguo no sólo ante á".[90]

---

(88)REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, pág. 230, nota nº 4).

(89)"Mientras todas estas cosas pasaban, estaba yo con una ansia extraña esperando á Carino y á Leónida." Cerv.Gal. 1(R.1.10)". (CUERVO, R.J., 1886-1893, Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana, 1953, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, tomo I, pag. 476).

(90)ROSENBLAT, A., 1949, "Vacilaciones y cambios de género motivados por el artículo", en Boletín del Instituto Caro y Cuervo, V, pág. 22, nota nº 5.

Tal vez, haya influido también, en lo abultado de las respuestas inadecuadas, el desconocimiento[91] del sustantivo -"ansia"-, del adjetivo -"indecible"-, y el significado abstracto de la frase.[92]

e) Sustantivo -o/adjetivo -a : sucia mano.

Se revisa la concordancia en femenino entre el sustantivo "mano",[93] único sustantivo patrimonial del castellano que sin ser culto ni extranjero termina en -o y es femenino; y el adjetivo femenino "suci-a", que en la oposición masculino/femenino distingue con -a el femenino. Se quiere, con ello, estudiar la concordancia en femenino entre dos términos marcados, el uno de acuerdo con la tendencia general de la lengua de marcar con -o el masculino y el otro con -a el femenino.

A pesar de ser el sustantivo "mano" un sustantivo femenino en -o, de que "los otros femeninos en -o son voces extrañas al castellano; la nao viene del provenzal o catalán (nau; arag.

---

(91)El vocabulario activo de los alumnos de Educación General Básica da un total de 3 apariciones del vocablo "ansia" y ninguna del adjetivo "indecible". Y coloca "ansia" como vocabulario tipo del Ciclo Superior (CASANOVA, M.A. y RIVERA, M. (Coord.), Op. cit., vol. II, págs. 27 y 870.

(92)"Ansia: Angustia. Padecimiento espiritual con impaciencia o temor. Afán. Anhelo. (MOLINER, M., Op. cit., vol. I., pág. 190).
"In-dec-ible: Imposible de decir o expresar. (aplicado a sentimientos, emociones o impresiones). Tan grande que no se puede expresar en toda su intensidad".(Ibidem, vol. II, pág. 116).

(93)Mano < lat. manus, -us conserva el género femenino que tenía en latín. "Los sustantivos en -us eran por lo común masculino, y de ellos surgió la terminación en -o del masculino [...] Al masculino convergieron por influecia de la forma, los femeninos en -us [...] Las dos únicas formas que se han salvado del doble proceso analógico son la mano y el día (analizado anteriormente)[...]. La única interpretación que se ha dado, y sólo vale a falta de otras, es la siguiente: la mano ha conservado invariable su femenino por oposición a el pie" (ROSENBLAT, A., 1962, Op. cit., págs. 31-34).

la seo, cat. seu)",[94] y de que "casi todos los nombres apelativos de cosa en -o o con morfemas derivativos terminados en -o son masculinos".[95] Pues bien, a pesar de todo esto, la mayor parte (81,2%) de los escolares no encuentra ninguna dificultad para aceptar como adecuada esta construcción.

Parece, por tanto, que son razones formales -terminación -a del adjetivo- y semánticas -rasgo [- masculino] del sustantivo- las que guian al escolar en la realización de la concordancia. Comentario este que es semejante al que hemos realizado al analizar este mismo fenómeno, pero referido a la concordancia en masculino.

f) Sustantivo -e/adjetivo Ø : <u>serpiente marrón; tarde final</u>

Se analiza, en estas dos cuestiones, la concordancia en femenino entre un sustantivo terminado en -e y un adjetivo con morfo Ø, que sólo conoce una forma para el masculino y el femenino. Se quiere, de esta manera, observar la concordancia en femenino cuando un término carece de formante y el otro está marcado por el fonema /e/ que no caracteriza ni a uno ni a otro género.

---

(94)MENENDEZ PIDAL, R., Op. cit., § 76, nota nº2.

(95)"Pocas veces se ha conservado en español el género femenino originario: la mano, la nao (f.cat. nau). [...] Son pocos más los nombres de cosa en -o femeninos: los que proceden de la abreviación de algunos femeninos compuestos: moto(cicleta), foto(grafía), polio(mielitis), radio(difusión), máquina (magneto(eléctrica) y los que mantienen el género femenino: la o, la rho (letras). Dinamo (escrito también dinamo) acaso por el género del nombre griego de que procede. La casi total exclusión de -o de los nombres apelativos femeninos de cosa coincide con el mismo fenómeno que hemos observado en los apelativos femeninos de persona". (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, págs. 177-178).

En la primera cuestión, se estudia la concordancia en femenino entre el sustantivo "serpiente" procedente del participio de presente de serpo -serpens, -tis-, que, por tanto, podia ser masculino o femenino, pero que se hizo femenino en castellano por influjo de culebra,[96] y el adjetivo "marrón", que se puede utilizar en masculino y en femenino y expresa el color como el de la cáscara de la castaña o el chocolate, pero que no se aplica al cabello de las personas ni al pelo de los animales.

Las tres cuartas partes (74,5%) de los escolares escogen el adjetivo "marrón", en lo que ha podido influir el que sean ambos vocablos dos términos que les son muy conocidos. Pues "serpiente", a pesar de que J. Corominas (1984:228) señala que fue "siempre palabra literaria: lo popular ha sido culebra en todas partes" y de que "es probable que debamos considerar serpiente más bien semicultismo que voz realmente hereditaria",[97] es un vocablo que en el Vocabulario Básico en la E.G.B. aparece con una frecuencia más alta que culebra y ambas como vocabulario tipo del Ciclo Inicial de la E.G.B.[98]. A pesar, también, de

---

(96)"En latín serpens, propiamente "la que se arrastra", era ya palabra sustituta, para evitar el nombre propiamente dicho anguis; podia ser masculino o femenino, vacilación que ha persistido en otros romances (fr., cat.), mientras que el cast. ha generalizado el femenino, por influjo de culebra. Es probable que en todos los romances serpiente y sus congéneres sean semicultos; en latín vulgar el nominativo serpens se pronunció regularmente serpe que fue tomado por un femenino en is (serps en Venancio Fortunato); de ahi la forma que ha predominado por lo general en romance: it. serpe, oc. y cat. serp, y en cast. ant. sierpe [Berceo, J. Ruiz; Nebr. con referencia a serpiente] hoy anticuado o dialectal: Calle de las Sierpes en Sevilla" (COROMINAS, J. y PASCUAL, J.A., Op. cit., vol. V, pág. 228).

(97)"Está en Berceo y "también en J. Ruiz, y en autores de todas las épocas (serpiente: serpens" Nebr.; Cej. IX, 207), pero fue siempre palabra literaria: lo popular ha sido culebra en todas partes; y si hoy se dice serpiente en Lima, es porque su sinónimo plebeyo ha sido objeto allí, como en muchas partes, de un tabú o interdicción léxica (M.L. Wagner, VKR XI, 53). Luego es probable que debamos considerar serpiente más bien semicultismo que voz realmente hereditaria. (Ibidem, pág. 228).

(98)El vocabulario activo de los escolares de E.G.B. da para culebra y serpiente un total de 95/171 apariciones respectivamente: 41/71 en el Ciclo Inicial, 25/61 en el Ciclo Medio y

que "marrón" es un galicismo que no ha figurado en el Diccionario de la Academia hasta la vigésima edición de 1984, aunque sí lo ha hecho en su Diccionario Manual, es también un vocablo que aparece como vocabulario tipo del Ciclo Inicial de la E.G.B.[99]

Si la elección de este adjetivo no ha sido más elevado, se puede deber a que un número significante (22,7%) recurren a la silepsis o construcción "ad sensum", y conciertan "serpiente" con "venenoso" al asociarlos semánticamente, pues el semema "serpiente" suscita una asociación evidente de complementariedad con este adjetivo. Se fijan, pues, sólo en los rasgos semánticos y se olvidan de la marca formal "-o" del masculino.

Rechazan los otros dos vocablos: el adjetivo "altito" bien porque ven en el sufijo -ito la terminación -o del masculino, bien porque no lo consideran posible por restricción semántica; y el adjetivo "gran" porque sólo pierde la sílaba -de, cuando va delante del sustantivo y no detrás como en este caso.

Se examina, en la siguiente cuestión, la concordancia en femenino entre el sustantivo femenino "tarde", procedente del adverbio latino tarde < tardus, y el adjetivo "final", que sólo conoce esta forma para el masculino y el femenino.

Poco más de la mitad de los escolares (63,4%) seleccionan el adjetivo "final". En nuestra opinión, por el escaso uso,

---

29/39 en el Ciclo Superior; y además registra tres entradas más: serpiente de agua, serpiente de mar y serpiente pitón. (CASANOVA, M.A. Y RIVERA, M. (Coord.), Op. cit., vol. II, págs. 116, 366 918 y 1056).

(99)El vocabulario activo de los alumnos de Educación General Básica da un total de 126 apariciones: 60 en el Ciclo Inicial, 40 en el Ciclo Medio y 26 en el Ciclo Superior. Y lo coloca como vocabulario tipo del Ciclo Inicial. (Ibidem, vol. II, págs. 251 y 994).

la poca frecuencia de esta construcción, demasiado literaria que más que referirse a la terminación del dia antes de que llegue la noche -"el final de la tarde"- hace referencia a un momento final, al momento de terminarse algo.

En cambio, un grupo significativo (21,2%) de escolares, igual que ha ocurrido en la cuestión anterior, recurren a la silepsis o construcción "ad sensum" y conciertan "tarde" con "lluvioso" al asociarlos semánticamente. El escolar desprecia la terminación -o del masculino y concierta no según las reglas de la gramática, sino según la lógica y la semántica.

Desechan el adjetivo "rápido" que indica que el tiempo dura poco porque ven en su terminación en -o la marca del masculino; y el adjetivo indefinido cuantitativo "mucha" lo rechazan porque, a pesar de ser femenino, debe aparecer colocado delante del sustantivo y no detrás como lo está aquí.

g) Sustantivo -e/adjetivo -e : llave grande.

Se inquiere, a continuación, la concordancia en femenino entre el sustantivo "llave" terminado en -e, que conserva el género femenino etimológico, y el adjetivo especificativo "grande" en su forma bisilaba por ir detrás del sustantivo.

La mayor parte (83,6%) de los escolares no encuentran ninguna dificultad para seleccionar el adjetivo "grande" que puede concertar en masculino o en femenino, porque su forma es invariable en cuanto al género. Desechan los demás adjetivos por terminar en -o, que en la oposición -o/-a distingue el masculino del femenino. Ninguno es elegido por un número significativo de escolares, aunque la asociación semántica entre el semema

"llave" y cada uno de estos adjetivos masculinos es la que produce las diferencias entre las respuestas.[100]

h) Sustantivo -triz/adjetivo Ø : Una actriz feisima.

Se analiza la concordancia del adjetivo indefinido "una" con un sustantivo femenino en -triz,[101] que se refiere a persona de sexo mujer, y un adjetivo especificativo "feisima", que expresa en grado superlativo una impresión desagradable al sentido de la vista.

Alrededor de la mitad de los escolares (54,0%) marcan como inadecuada la construcción "un actriz feisima", y eso que "algunas terminaciones aparecen exclusivamente en nombres femeninos de mujer como -triz: institutriz, actriz".[102] En nuestra opinión, este bajo indice de rechazo se puede deber a:

---

(100)Asi mientras "metálico", que es un rasgo pertinente de significación del semema de llave, es elegido por el 8,5% de los escolares, "mojado" que no lo es, únicamente es elegido por el 2,0%.

(101)Actriz < lat. actrix, -icis, sustantivo creado a partir del sustantivo de la tercera declinación latina "actor, -oris", pues los sustantivos de esta declinación "muestran todavia, si cabe, una mayor indiferencia por lo que al género atañe; es imposible determinar por la forma si un substantivo perteneciente a la misma es masculino o femenino. Para solventar esta dificultad la lengua optó por la creación de sufijos que permitieran caracterizar debidamente el sexo de los seres animados; asi tenemos: victor > victrix, rex > regina [...]. Sufijos con valor sexual perfectamente determinado, permitieron resolver con toda facilidad la necesidad que se hacia sentir en la lengua de caracterizar en forma distinta las palabras pertenecientes a los dos sexos, imponiéndose rápida y fácilmente. (BASSOLS DE CLIMENT, M., Op. cit., págs. 56-57).

(102)(REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, pág. 175). Lo mismo vuelve a repetir un poco más adelante, cuando señala que "con determinados sufijos derivativos se asocia un determinado género gramatical. Son femeninos, por ejemplo, los nombres en -triz." (pág. 177).

a) Se fija únicamente en las palabras léxicas y no repara en la palabra gramatical por su escaso cuerpo fónico, o por fonética sintáctica la lee como femenina; lo que le hace aceptar como adecuada la concordancia.

b) Por analogia con los sustantivos que comienzan por á-tónica, los cuales van precedidos por la forma monosílaba del adjetivo indefinido femenino "un(-a)".

7.2.2.2.- Concordancia de sustantivo/articulo

Se estudia, a continuación, la concordancia en femenino entre un sustantivo y un articulo, para lo cual se establecen dos grupos, según la forma del articulo femenino sea "la" o "el".(103)

a) Sustantivo -a/articulo -a : la prenda.

Se analiza la concordancia en femenino entre un sustantivo y un articulo terminados en -a. Se quiere, de esta manera, observar la concordancia en femenino cuando ambos términos están marcados de acuerdo con la tendencia general de la lengua de marcar con -a el femenino.

La casi totalidad de los escolares (96,5%) no encuentra ninguna dificultad para escoger "prenda",(104) único sustantivo

---

(103)El < ela < lat. illa. El femenino ela, ante vocal se reducía a "el", uso que sólo se ha perpetuado cuando el sustantivo empieza por á tónica (el águila).

(104)Algunos sustantivos romances se formaron no sobre las formas latinas del singular, sino sobre las formas en -a del plural, aunque algunos como pignus, -oris [eris] dejó doble descendencia en romance: pignus > peños (=prendas, usado sólo en plural) y pignora > prenda.

femenino que se les propone. Estas respuestas no sorprenden, ya que el artículo es uno de los signos más visibles de la distinción del género. No debemos olvidar, lo ya manifestado anteriormente, que la diferenciación de los sustantivos en masculinos y femeninos está basada en el artículo.

Se descartan los vocablos ratón y trapero por considerarlos formas masculinas que se oponen a las femeninas, rata y trapera.

Cabe señalar la escasa elección que tienen ciertos sustantivos usados como apodos, que ya apuntábamos anteriormente (véase, 7.2.2.1.f). Aquí, como antes en "el serpiente" (3,5%), apenas si escogen "la ratón" (0,4%), usado como apodo de mujer, equivalente a "la mujer ratón". Esto viene a demostrar que el apodo o sobrenombre aplicado a una persona, con sentido injurioso, es de escaso uso entre los escolares y más propio de personas ordinarias.

Asimismo, rechazan la forma femenina "esa" por ser la construcción artículo + demostrativo extraña al español.

b) Sustantivo -a/artículo Ø: el águila.

Se aborda la concordancia en femenino entre el sustantivo "águila" que conserva el género femenino que tenía en latín, y el artículo femenino "el" por empezar el sustantivo por á tónica. Se pretende comprobar la falsa interpretación -concordancia en masculino- que origina esta combinación.

Los sustantivos romances procedentes de neutros plurales en -a se hicieron femeninos singulares, aunque algunos conservan en castellano un sentido colectivo.(MENENDEZ PIDAL, R., Op. cit., § 77 2).

Alrededor de las dos terceras partes de los escolares (68,6%) rechazan la concordancia "la aguila", mientras que un número elevado de los mismos (25,7%) la acepta. En nuestra opinión, este alto indice de aceptación se puede deber a que la presencia del fonema /a/ en l-a águil-a les es suficiente para aceptar como adecuada esta concordancia,[105] sin otras consideraciones.

Sin embargo, los que la rechazan conocen que la forma del articulo femenino es "el" delante de sustantivos que comienzan por á tónica, tal y como lo recogen las gramáticas desde Nebrija (1492:176)[106] hasta el Esbozo (1973:215) de la Academia.[107] E incluso Juan de Valdés que no era un gramático, ni se ocupó de cuestiones gramaticales, si exceptuamos precisamente el empleo de los articulos[108] y la declinación preposicional,

---

(105)La misma explicación encontramos en "la maquinista" del apartado anterior, donde se estudia la concordancia en masculino.

(106)"Mas avemos aqui de mirar que cuando algún noombre femenino comiença en a, por que no se encuentre una a con otra, y se haga fealdad en la pronunciación, en lugar de la ponemos el, como el agua, el águila, el alma, el açada; si comiençca en alguna de las otras vocales, por que no se haze tanta fealdad indiferente mente ponemos el o la, como el enemiga, la enemiga; pero en el plural siempre les damos el articulo de las hembras, como las aguas".

(107)"El articulo singular femenino tiene dos formas etimológicas (lat. illa): la y el. [...] Se emplea el femenino "el" inmediatamente delante de sustantivo que empieza con a- cuando sobre esta vócal recae el acento de intensidad: el águila, el álgebra, el ánima, el área, el ascua, el ave, el Atica. La misma regla se aplica a los nombres femeninos que empiezan por la sílaba acentuada ha, cuando la h- no representa ninguna clase de articulación: el habla, el hada, el hampa, el harpa (escrita más comúnmente arpa), el haz (variante fonética del fem. haz). De esta regla quedan exceptuados los nombres propios y los patronímicos, cuando designan mujer, y las letras del alfabeto: la ana, la Angela, la alvarez, la a, la hache".

(108)"Pues ¿por qué no ponéis la por artículo a todos los noombres femeninos?. Si, la ponemos a todos, sacando aquellos que comiençan en a, assi como arca, ama, ala, con los quales juntamos el, diziendo el arca, el ama, el ala. Esto hazemos por evitar el mal sonido que hazen dos aes juntas, y de verdad parece mejor dezir El mal del milano, el ala quebrada y el papo sano, que no la ala.
¿No sería mejor, por no caer en el incoveniente que parece sea poner artículo masculino al

señala que el uso del artículo masculino con nombres femeninos sirve para conocer si una persona es extranjera o natural, y es también una característica del habla de los vizcainos:

> " Yo os diré de qué tanta, que en Castilla tenemos por averiguado que un extrangero, especialmente si no sabe latín, por maravilla sabe usar propiamente dellos, tanto que ay muchos vizcainos en Castilla que, después de aver estado en ella quarente o cinquenta años, y sabiendo del resto muy bien la lengua, muchas vezes pecan en el uso de los artículos. Por tanto os aconsejo que miréis muy bien en ello". (109)

En la actualidad, el uso de "la águila", aunque proscrito por la norma académica, se encuentra generalizado en la lengua hablada de nuestros días, como lo atestiguan el Esbozo, (110) y otros autores, como A. Llorente (111). Y no sólo en la lengua hablada, sino también en la escrita. (112)

---

nombre femenino, perder la a del artículo y dezir l'arca, l'ama, l'ala?. No me pareceria mal, si se usasse, pero como no se usa, yo por mí no lo osaría dezir ni escrivir.
Pero ¿no os pareceria mal adonde lo viéssedes escrito?. No, de ninguna manera" (VALDES, J. de, Op. cit., págs. 69-70).

(109) Ibidem, pág. 71.

(110) "En el habla de varias regiones españolas y americanas (leonesa, aragonesa, navarra, rioplatense, chilena, mejicana, también en judeoespañol) se encuentra más o menos extendido el uso de la en vez de el, lo que a veces se indica en los textos con el signo ortográfico del apóstrofo: l'ansia (Carlos Reyles); l'habla (Gabriela Mistral); la agua (Martín Fierro, pero el metro exige l'agua). Era el uso de Fernando de Herrera, debido a influencia italiana: l'alba, l'alma (Petrarca, Il Canzoniere)". (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973 Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, pág. 216).

(111) "En gran parte del dominio metropolitano de la lengua española, un área cuyos límites no puedo establecer ni siquiera de manera aproximada, presentan siempre género masculino, y la concordancia con sus presentadores y adjuntos se hace siempre en masculino, las siguientes palabras (y quizá otras muchas que se hallen en las mismas condiciones): alma, arma, aula, águila, asta, arca, agua, hambre(este alma, aquel arma, los aulas, aula muy espaciosa, los águilas, ese asta, un nuevo arca, mucho agua, mucho hambre, ect. Y lo curioso es que este vicio no sólo lo tienen las personas más o menos incultas, y los niños, sino muchas, muchísimas, personas cultas, a consecuencia de la ultracorrección, y sin tener conciencia del carácter incorrecto de este uso". (LLORENTE MALDONADO, A., Op. cit., pág. 48).

(112) S. Fernández manifiesta las dificultades que crea la concordancia con sustantivos que

En suma, las respuestas de este estudio sólo confirman estas aseveraciones, lo que hubiera resultado extraño que fuese de otra manera, pues los escolares viven y aprenden la lengua de la sociedad en la que se desarrollan.

7.2.3.- Concordancia de género neutro

El neutro es un género gramatical que, en una clasificación en tres géneros, se opone al masculino y al femenino. Mientras que en la oposición animado/no animado en el género natural, el neutro es el término "no animado", y el masculino (macho) y femenino (hembra) el término animado.

Los nombres latinos neutros pasaron al romance castellano como masculinos o femeninos, no existiendo, por tanto, nombres neutros en lengua, ya que el neutro como género expresa una noción al margen de la oposición sexual. En castellano sólo el pronombre y el artículo conservan formas específicas para el género neutro:

> "los pronombres personales "ello y lo, los demostrativos esto, eso, aquello, el artículo lo y los indefinidos ál, algo; que tiene usos heredado del quid latino y otros correspondientes a quod sin que puedan rechazarse en los restantes alguna confluencia con quem o quae".(113)

Es por ello, por lo que en las dos cuestiones siguientes se analiza el género en estas dos palabras gramaticales: artículo y pronombre.

---

comienza por á tónica, con un ejemplo de ultracorrección tomado de una noticia periodística: "Llegó ayer a nuestra ciudad personal de Aviación y algunos oficiales y técnicos del mismo Arma (El diario Montañés (Santander), 10-9-1954, pág. 1. (FERNANDEZ RAMIREZ, S., 1987, Problemas y ejercicios de gramática, Madrid, Arco/Libros, pág. 65).

(113)LAPESA, R., 1984, "El neutro en calificativos y determinantes castellanos", en Quaderns de Filología, Miscellania Sanchis Guarner, vol. II, pág. 173.

7.2.3.1.- Concordancia de artículo -o/pronombre relativo Ø: lo que; lo bien que

Se analiza, en estas dos cuestiones, la concordancia entre el artículo neutro "lo" y el pronombre relativo "que", invariable en la forma. Se diferencian básicamente porque, en la primera cuestión es una correlación comparativa entre verbos; y en la segunda, entre "lo" y "que" media el adverbio "bien", formando una frase ponderativa,[114], que intensifica el valor exclamativo que a la misma le proporciona la entonación también exclamativa.

Las dos cuestiones muestran resultados muy semejantes y una aceptación alta, por encima de las tres cuartas partes (85,8% y 82,1% respectivamente) de los escolares, a pesar de la complejidad de las construcciones.

En la cuestión "era más tuyo de lo que creías", se establece en esta oración una correlación comparativa entre verbos, en donde el primer término de la comparación no está expreso, ni se puede extraer del contexto. Esto hace que la frase tenga un sentido abstracto, que pensamos dificulta aún más la comprensión de la misma; y, sin embargo, es aceptada como adecuada por la mayoría de los escolares (85,8%).

En la otra cuestión ¡lo bien que lo pasamos ayer!, la expresión lo+adverbio+que manifiesta modalidad exclamativa, que intensifica aún más el valor exclamativo que a la misma le proporciona la entonación. En palabras de A. Bello (§ 976 y 981):

"En la frase "lo que" suele adverbializarse el relativo, llevando envuelta o tácita

---

(114)[Lo] seguido de un adverbio y "que" forma frases de ponderación. (MOLINER, M., Op. cit., vol. II, pág. 278).

la preposición de que debiera ser término; lo que significa entonces "el grado en que". [...] Pueden también mediar adverbios [...] entre lo y que, en virtud de la misma transposición [...] Y no se mire esta transposición como ociosa: ella sirve para dirigir la atención sobre la idea precisa y sobre aquella parte de la idea en que es conveniente fijarla, como cualquiera echará de ver comparando el orden que gramaticalmente llamamos natural con el orden traspuesto".

El hecho de que la expresión lo +adjetivo/adverbio +que resulte ser un elemento redundante, que el relativo equivalga funcionalmente a un adverbio (que=bien) y que el adverbio "bien" esté sustantivado con "lo" parecen motivos suficientes para haber esperado otras respuestas. Sin embargo, nada de esto parece dificultar la comprensión de la frase (82,1%).

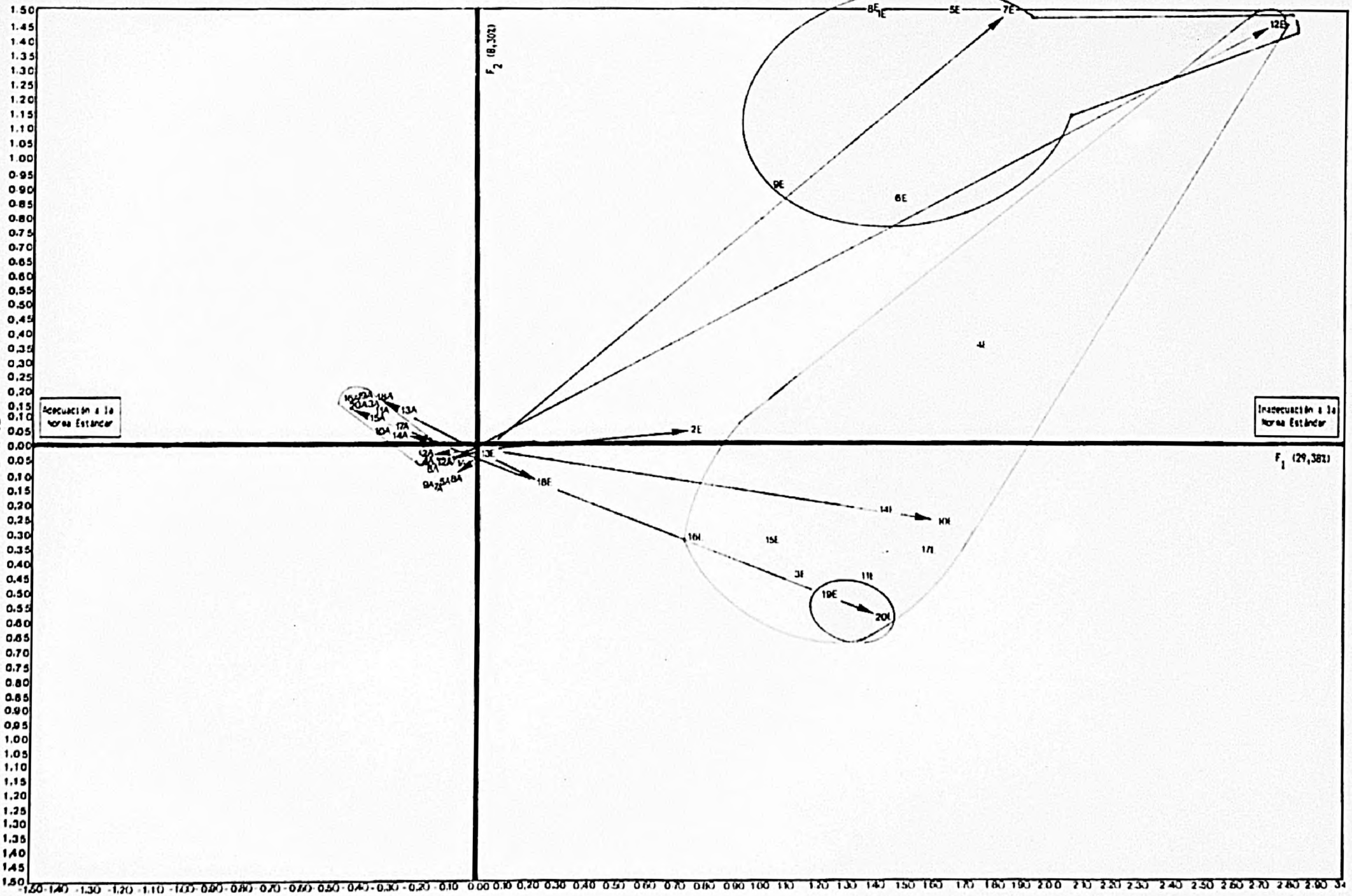
Sólo el uso reiterado de estas construcciones, que desde una perspectiva linguística resultan complejas, pueden explicar la adecuación que de ellas posee el escolar.

7.3.- Análisis e interpretación del conjunto de las respuestas

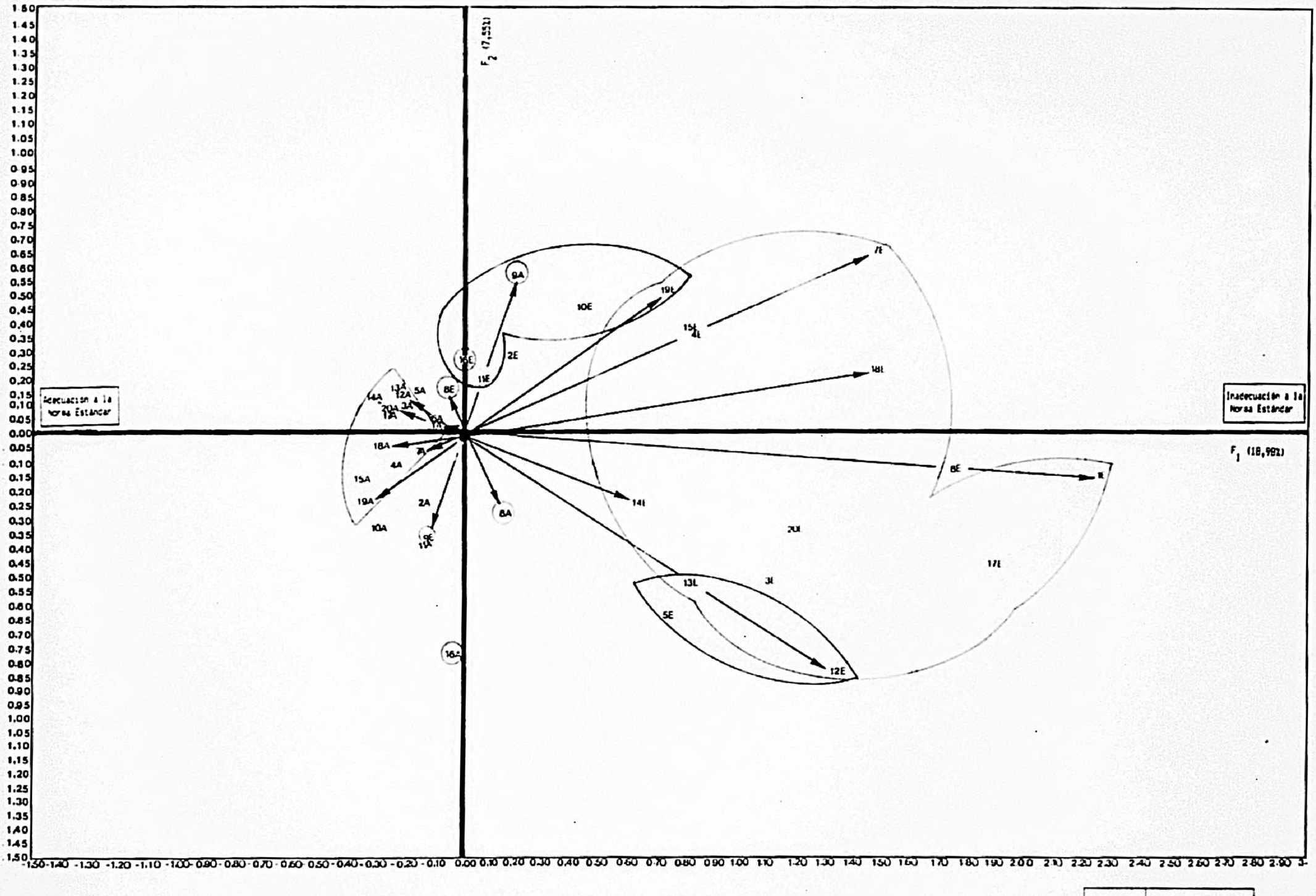
La hipótesis que intentamos comprobar es si existe alguna relación significativa estadísticamente entre las modalidades de respuesta de las distintas cuestiones linguísticas en las que se analiza la concordancia de género.

Una primera visualización de los planos informa de la existencia de una gran dispersión de las modalidades alrededor del origen, lo que denota que el escolar muestra comportamientos muy diversos, cuando trata de encontrar la concordancia de género, que exige la relación sintáctica entre los términos que se le proponen.

Si nos fijamos un poco más detenidamente, comprobamos que cada una de las modalidades de una misma cuestión se unen



Ai Acierto	Ei Error/No contesta



Adecuación a la Norma Estándar
Inadecuación a la Norma Estándar
F_2 (7,55%)
F_1 (18,99%)
A: Acierto
E: Error/No contesta

por medio de una línea recta que pasa por el centro[115] y que la distancia al origen de la inadecuación es mayor que la adecuación de la misma cuestión, lo que indica que son más los escolares que adecuan sus respuestas que los que no.

De esta separación en el plano, tenemos que exceptuar tres cuestiones[116] que colocan su inadecuación a menor distancia que su adecuación, lo que indica que cuando el escolar trata de concertar:

- en masculino: artículo + infinitivo sustantivado
- en femenino: adjetivo indefinido + sustantivo terminado en -a

la mayoría encuentra dificultades insalvables para concordar de acuerdo con la norma estándar.

Pensamos que por parecerles extraña la concordancia artículo + infinitivo, cuyo uso en el lenguaje coloquial es escaso, pues es una construcción más propia del lenguaje literario, y porque no sólo se les plantea en esta cuestión un problema de concordancia, sino también de adecuación lógica de los términos que se proponen. En la concordancia en femenino, porque sienten la terminación -a de indefinido y sustantivo como marca formal del femenino, tal y como lo realiza la tendencia general de la lengua, lo que les conduce a seleccionar o aceptar los vocablos que muestran esta marca. Sin embargo, no consideran que en español ninguna terminación se ha especializado para indicar en exclusividad el género femenino, y que existen masculinos en -a.

---

(115)En el plano, por claridad expositiva, sólo marcamos las relaciones que hemos considerado más significativas por alguna razón.

(116)Las cuestiones: 13/1; 18/1 y 11/2 sitúan su adecuación a una distancia del origen de 5,34, 0,67 y 1,40, respectivamente, más lejos que su inadecuación. Esto significa que los escolares que no adecuan sus usos lingüísticos son la casi totalidad en 13/1, algo más de la mitad en 18/1 y las tres cuartas partes en 11/2.

Tampoco consideran que cuando el sustantivo comienza por a- tonica el indefinido aparece en su forma monosilaba.

Se verifica que en la concordancia en femenino el criterio formal es muy importante, tal y como parece demostrarlo el hecho de que el escolar preste gran atencion a los elementos linguisticos que proveen informacion sobre esta categoria morfologica.

Segun las modalidades de respuesta se coloquen mas o menos lejos del origen, podemos disponer las cuestiones en cuatro grupos:

a) Aquellas que situan la inadecuacion entre 28 y 9 veces mas lejos del origen que su adecuación, lo que denota que los escolares encuentran mucha menos dificultad para concertar en masculino que en femenino, independientemente de las terminaciones de los vocablos y de las categorias gramaticales que se trate de concertar.(117) Esto demuestra la mayor tendencia a atribuir el genero masculino a los sustantivos en español, precisamente por el sentido generico de este frente al especifico del femenino.

b) Aquellas que colocan la inadecuación entre 7 y 4 veces más lejos del origen que su adecuación, lo que significa que los escolares son capaces de realizar, en un número elevado de ocasiones, concordancias en cualquiera de los tres géneros que existen en español, independientemente de las terminaciones de los vocablos y de las categorias gramaticales que se trate de

---

(117)En diez variables: 1/1; 4/1; 5/1; 6/1; 7/1; 8/1; 12/1; 1/2; 6/2; 7/2, de las que 8 son concordancia en masculino y 2 en femenino -su número en el cuestionario es casi el mismo-, la casi totalidad de los escolares, por encima del 90%, adecuan sus usos lingüísticos a la norma estándar.

concertar.[118] Se verifica que el escolar no sólo tiene adquirida la categoría morfológica de género, sino que muestra un alto dominio en la realización de cualquier tipo de concordancia.

c) Aquellas que presentan la inadecuación entre 2,5 y 3,5 veces más lejos del origen que su adecuación, lo que indica que los escolares hallan algunas dificultades en la concordancia entre sustantivo y adjetivo, motivadas por:

- en masculino: la clase de adjetivo, la formación léxica del adjetivo, la tipología oracional, y su significado y el de los otros adjetivos que se proponen
- en femenino: la marca flexional del adjetivo, esto es, la presencia/ausencia de -a.[119]

Se verifica que en masculino son razones formales, sintácticas y semánticas, mientras que en femenino son razones formales principalmente, las que inciden en la concordancia entre sustantivo y adjetivo.

d) Aquellas que presentan la inadecuación entre 0,30 y 2 veces más lejos del origen que su adecuación, lo que significa que, en los casos de concordancia entre sustantivo y adjetivo o artículo, los escolares vacilan cuando:

- la construcción es demasiado literaria y de escaso uso en el lenguaje coloquial

---

(118)En doce variables: 2/1; 9/1; 10/1; 11/1; 14/1; 17/1; 3/2; 5/2; 12/2; 17/2; 18/2; 20/2 , de las que 5 son concordancia en masculino, 5 en femenino, y 2 en neutro -los dos casos que se estudian-, adecuan sus usos lingüísticos a la norma estándar entre el 80% y el 90% de los escolares.

(119)En seis variables: 3/1; 15/1; 19/1; 20/1; 4/2; 13/2, de las que 4 son concordancia en masculino y 2 en femenino, adecuan sus usos lingüísticos a la norma estándar entre el 70% y el 80% de los escolares.

- se modifica la forma del adjetivo debido al orden de los elementos oracionales o a que el sustantivo comienza por a- tónica.(120)

Esto indica que el escolar es consciente de la oposición -o/-a para el masculino y femenino, por lo que en los casos de duda, cuando no sabe si aceptar o rechazar una construcción recurre a la analogía con la tendencia general de la lengua de marcar con -o/-a masculino y femenino. Esto es, cuando desconoce los casos especiales de la gramática recurre a la regla general.

Se comprueba, pues, que los escolares muestran habilidad tanto para realizar como para interpretar la concordancia de género, aunque ante determinados hechos lingüísticos les falta cierta destreza para encontrar la concordancia de género que mejor se adecue a la relación sintáctica entre los términos propuestos.

Asimismo, se verifica que las dificultades que encuentran los escolares para concordar según la norma estándar hay que buscarlas en razones formales, sintácticas, semánticas y de frecuencia de uso. Son, pues, elementos lingüísticos y extralingüísticos los que están relacionados con la concordancia de género.

Una nueva observación de los planos permite verificar que las modalidades adecuadas se sitúan a la izquierda del origen, mientras que las que no lo hacen se colocan a la derecha. Este hecho diferenciador entre las respuestas de los escolares se caracteriza por la oposición entre la adecuación a la norma

---

(120)En seis variables: 16/1; 14/2; 15/2; 19/2; 2/2; 10/2, de las que 4 son concordancia en femenino y 2 en masculino, adecuan sus usos lingüísticos a la norma estándar entre el 50% y el 70% de los escolares.

estándar y la inadecuación a la misma; oposición que define el primer factor.(121)

De esta colocación en el plano debemos exceptuar tres cuestiones (8/2, 9/2 y 16/2) que colocan sus modalidades en sentido contrario o encima del eje. Se caracterizan por ser concordancias:

- en femenino entre: adjetivo demostrativo y sustantivo que comienza por á tónica; y de adjetivo especificativo y sustantivo colectivo
- en masculino entre: artículo /sustantivo en -ista que indica profesión/adjetivo especificativo.

Estas cuestiones muestran no sólo un comportamiento totalmente diferente del resto de las concordancias estudiadas, sino que sus respuestas no se encuentran relacionadas con la oposición entre adecuación/inadecuación.

Advertiamos del extraño comportamiento de estas concordancias, cuando manifestábamos, en el análisis individual de las mismas, que los escolares respondían de la misma manera, independientemente del curso que realizaban, mientras que en las otras cuestiones no era así.

Ante estos tres hechos lingüísticos el escolar no toma, como criterio principal de actuación lingüística, el de la norma estándar como en las otras concordancias. En el primer caso, actúa de acuerdo con la tendencia general de la lengua de marcar con -a el femenino, además de que su experiencia de lengua le

---

(121) Idéntica oposición ha desvelado la Clasificación Automática de las modalidades de respuesta de los escolares, que sitúa las clases 1 y 2, caracterizadas porque los escolares adecuan sus usos lingüísticos en la mayoría de las variables, a la izquierda del plano; mientras las clases 3 y 4 , caracterizadas por la inadecuación se colocan a la derecha y se oponen linealmente (Prueba primera: clase 1 y 2 vs. 3 y 4. Prueba segunda: clase 1 y 2 vs. 3; clase 2 vs. 4).

indica que esto es lo adecuado, pues su uso esta generalizado en la sociedad. En el segundo, es tambien su experiencia de lengua la que le lleva a rechazar la concordancia, pues el está acostumbrado a usarla en plural y no en singular como se le muestra. Finalmente, en el tercer caso, la presencia del fonema /a/ en articulo y sustantivo le es suficiente para aceptar la concordancia, sin considerar que el adjetivo especificativo es masculino.

En cada una de las pruebas, once y doce cuestiones[122] en las que se establecen concordancias de todo tipo son, en un 77,4% y un 89,9%, las responsables de la aparición del primer factor. Las otras cuestiones, seis y tres[123] con valores pequeños, entre el 2% y el 5%, y tres y cinco[124] con valores cercanos al cero, contribuyen con el 22,6 y 10,1% restante.

Se constata que ni todas las cuestiones muestran el mismo comportamiento, ni están relacionadas con este primer factor

---

(122)Como se puede ver en las tablas, las variables responsables de la oposición entre adecuación e inadecuación, son en cada una de las pruebas por orden de significación: a) prueba primera: 20/1; 10/1; 19/1; 11/1; 17/1; 3/1; 14/1; 15/1; 16/1; 4/1 y 12/1; b) prueba segunda: 17/2; 18/2; 20/2; 15/2; 12/2; 4/2; 19/2; 7/2; 1/2; 3/2; 13/2 y 14/2, que poseen en el primer factor, contribuciones absolutas mayores que el 5%. También se encuentran bien representadas en el plano al tener contribuciones relativas con valores bastante altos.

(123)Las variables, como se puede ver en las tablas, con valores pequeños son: a) prueba primera: 2/1 (sustantivo en -a/ adjetivo -o); 5/1 (indefinido/sustantivo en -ma); 6/1 (sustantivo en -a/ adjetivo 0); 7/1 (sustantivo en -a/ adjetivo en -e); 8/1 (Articulo -a/ sustantivo en -a); 9/1 (demostrativo/sustantivo en -ma); b) prueba segunda: 5/2 (sustantivo en -o/adjetivo en -a); 6/2 (sustantivo en 0/adjetivo en -a); 10/2 (sustantivo 0/adjetivo -a) apenas si contribuyen a la formación de este factor.

(124)Se observa en las tablas que las variables: a) prueba primera: 1/1 (sustantivo 0/adjetivo 0); 13/1 (sustantivo en -ma/adjetivo -o); 18/1 (sustantivo en á- tónica y en -a/articulo 0 /adjetivo -a); b) prueba segunda: 2/2 (articulo -a/ sustantivo -triz/ adjetivo -isima); 8/2 (demostrativo/sustantivo en á- tonica); 9/2 Sustantivo colectivo en -a/adjetivo -e); 11/2 (sustantivo 0 /adjetivo -o); 16/2 (sustantivo -e/ adjetivo 0) no son responsable en absoluto de la definición de este factor.

de nivel general que se destaca necesariamente, ni contribuyen a su definición de la misma manera.

Si proseguimos la observación del plano y desechamos del análisis las modalidades que no son significativas estadisticamente en el primer factor por tener contribuciones pequeñas o muy pequeñas, descubrimos que las cuestiones, que mejor contribuyen a explicar la oposición entre la adecuación/ inadecuación de los usos linguísticos de los escolares a la norma estándar, están agrupadas y formando una nube vertical de diferente tamaño y forma a uno y otro lado del origen.

Esto significa que los escolares muestran en estas cuestiones un comportamiento homogéneo y compacto, que se caracteriza:

a) En la prueba primera por aceptar (vs. rechazar) la concordancia entre sustantivo y adjetivo que termina en -o, cuando la concordancia es en masculino, y en -e, Ø cuando es en femenino.

b) En la prueba segunda por aceptar (vs.rechazar) tanto la concordancia entre sustantivo y adjetivo o articulo en masculino y femenino; como entre articulo e infinitivo sustantivado en masculino; o como entre articulo y pronombre relativo en neutro.(125) Esto es por manifestar en los tres géneros un conocimiento (vs. desconocimiento) de las reglas gramaticales.

Los escolares, que adecuan sus usos en estas concordan-

---

(125)Se puede decir que gran parte de los casos de concordancia más frecuentes, de alguna manera, están representados en estos usos.

cias, muestran capacidad para expresar y comprender concordancias de genero adecuadamente. Por el contrario, aquellos, que muestran un uso inadecuado de estas concordancias, expresan incapacidad para realizar concordancias de genero adecuadamente. Esto no quiere decir que sean, en todos los casos y en todo momento, capaces/incapaces de concertar los términos según la norma estándar, si en la mayoria de los casos.

Las agrupaciones que proporciona la técnica de Clasificación Automática corroboran estas aseveraciones. De las cinco clases en las que se agrupan los escolares de este estudio, la clase 1 y 2 contienen los escolares que adecuan sus usos linguisticos en estas cuestiones y en casi todas las demás.(126) Las clases 3, 4 y 5 se oponen a las anteriores y agrupan a los escolares que manifiestan usos inadecuados en estas y en otras cuestiones.(127)

---

(126)En la prueba primera, la clase 1 se caracteriza por contener la adecuación a todas las cuestiones y la inadecuación a la concordancia en femenino entre un sustantivo en -e y un adjetivo sin marca; y la clase 2 se caracteriza por contener la adecuación a todas las cuestiones, excepto la concordancia entre articulo e infinitivo sustantivado.
En la prueba segunda, la clase 1 se caracteriza por contener la adecuación a diecisiete cuestiones y la inadecuación a dos: concordancia en femenino entre demostrativo y sustantivo que comienza en á- tónica; y concordancia en masculino entre articulo, sustantivo en -ista y adjetivo. No la caracteriza la concordancia en femenino entre sustantivo colectivo en -a y adjetivo en -e. Y la clase 2 se caracteriza por contener la adecuación a quince cuestiones y la inadecuación a dos: concordancia en femenino entre indefinido y sustantivo que comienza por á tónica, y entre sustantivo colectivo en -a y adjetivo en -e. No la caracterizan la concordancia en femenino entre demostrativo y sustantivo que comienza en á tónica; la concordancia en masculino entre adjetivo y sustantivo en -a; y concordancia en masculino entre articulo, sustantivo en -ista y adjetivo.

(127)Renunciamos a un análisis pormenorizado de estas clases por considerar que poca más información podemos proporcionar que la señalada anteriormente.

G1: CONCORDANCIA DE GENERO

CLASE 1 INDIVIDUOS 690 56,9%	TOTAL EN LA PRUEBA n_1	 %	PERTENECEN A ESTA CLASE n_1	% Clase	% Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 20 Acierto	943	77,8	672	97,4	71,3	19,65	0,000
" 19 Acierto	904	74,6	652	94,5	72,1	18,55	0,000
" 3 Acierto	903	74,5	641	93,0	71,1	17,16	0,000
" 11 Acierto	977	80,6	668	96,8	68,4	17,01	0,000
" 13 Error	1.026	84,7	678	98,3	66,1	16,10	0,000
" 10 Acierto	1.013	83,6	674	97,7	66,5	16,02	0,000
" 17 Acierto	1.033	85,2	676	98,0	65,4	15,70	0,000
" 15 Acierto	898	74,1	622	90,1	69,3	14,67	0,000
" 16 Acierto	769	63,4	556	80,6	72,3	14,17	0,000
" 14 Acierto	1.015	83,7	664	96,2	65,4	13,95	0,000
" 4 Acierto	1.102	90,9	676	98,0	61,3	10,29	0,000
" 12 Acierto	1.167	96,3	689	99,9	59,0	8,87	0,000
" 18 Acierto	507	41,8	352	51,0	69,4	7,56	0,000
" 8 Acierto	1.095	90,3	656	95,1	59,9	6,48	0,000
" 7 Acierto	1.129	93,2	670	97,1	59,3	6,40	0,000
OCTAVO (Curso)	202	16,7	149	21,6	73,8	5,53	0,000
SEPTIMO (Curso)	202	16,7	149	21,6	73,8	5,53	0,000
Item 1 Acierto	1.164	96,0	679	98,4	58,3	5,04	0,000
" 5 Acierto	1.139	94,0	668	96,8	58,6	4,87	0,000
ENS. SUPERIOR (Padre)	163	13,4	117	17,0	71,8	4,30	0,000
Item 8 Acierto	1.170	96,5	678	98,3	57,9	3,92	0,000
" 9 Acierto	1.052	86,8	621	90,0	59,0	3,84	0,000
PAIS VASCO (Padre)	453	37,4	288	41,7	63,6	3,68	0,000
CUADRO MEDIO (Padre)	137	11,3	96	13,9	70,1	3,46	0,000
Item 2 Acierto	988	81,5	585	84,8	59,2	3,42	0,000
BERANGO, GETIO (Pun.)	178	14,7	120	17,4	67,4	3,18	0,001
PATRON -50 EMPL. (Padre)	141	11,6	95	13,8	67,4	2,70	0,003
PAIS VASCO (Madre)	459	37,9	280	40,6	61,0	2,30	0,011
BACHILLER (Padre)	100	8,3	67	9,7	67,0	2,25	0,012
PRIVADO (Centro)	504	41,6	304	44,1	60,3	2,07	0,019

CLASE 2 INDIVIDUOS 146 12,0%	TOTAL EN LA PRUEBA n_1	 %	PERTENECEN A ESTA CLASE n_1	% Clase	% Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 13 Acierto	186	15,3	146	100,0	78,5	22,33	0,000
" 9 Acierto	1.052	86,8	146	100,0	13,9	8,84	0,000
" 19 Acierto	904	74,6	140	96,9	15,5	7,99	0,000
" 2 Acierto	298	81,5	144	98,6	14,6	7,97	0,000
" 20 Acierto	943	77,8	139	95,2	14,7	6,72	0,000
" 11 Acierto	977	80,6	141	96,6	14,4	6,69	0,000
" 10 Acierto	1.013	83,6	142	97,3	14,0	6,23	0,000
" 17 Acierto	1.033	85,2	143	97,9	13,8	6,21	0,000
" 16 Acierto	769	63,4	123	84,2	16,0	6,12	0,000
" 5 Acierto	1.139	94,0	146	100,0	12,8	5,99	0,000
" 3 Acierto	903	74,5	131	89,7	14,5	5,16	0,000
" 15 Acierto	898	74,1	130	89,0	14,5	5,00	0,000
" 1 Acierto	1.164	96,0	146	100,0	12,5	4,88	0,000
" 12 Acierto	1.167	96,3	146	100,0	12,5	4,73	0,000
" 8 Acierto	1.170	96,5	146	100,0	12,5	4,57	0,000
" 14 Acierto	1.015	83,7	138	94,5	13,6	4,53	0,000
PRIVADO (Centro)	504	41,6	83	56,8	16,5	4,03	0,000
PAIS VASCO (Padre)	459	37,9	76	52,1	16,6	3,78	0,000
Item 7 Acierto	1.129	93,2	144	98,6	12,8	3,72	0,000
OCTAVO (Curso)	202	16,7	40	27,4	19,8	3,54	0,000
Item 6 Acierto	1.095	90,3	141	96,6	12,9	3,31	0,000
MUJER (Sexo)	526	43,4	81	55,5	15,4	3,21	0,001
ENS. MEDIA (Padre)	96	7,9	22	15,1	22,9	3,18	0,001
Item 4 Acierto	1.102	90,9	141	96,6	12,8	3,07	0,001
SEXTO (Curso)	202	16,7	37	25,3	18,3	2,93	0,002
ENS. SUPERIOR (Padre)	163	13,4	31	21,2	19,0	2,86	0,002
CUADRO MEDIO (Padre)	137	11,3	27	18,5	19,7	2,83	0,002
BERANGO, GETIO (Pun.)	178	14,7	33	22,6	18,5	2,82	0,002
OTRAS COMUNIDADES (Padre)	55	4,5	12	8,2	21,8	2,27	0,012
ENS. MEDIA (Padre)	56	4,5	12	8,2	21,4	2,21	0,013

CLASE 3 INDIVIDUOS 140 11,6%	TOTAL EN LA PRUEBA n_1	 %	PERTENECEN A ESTA CLASE n_1	% Clase	% Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 20 Error	270	22,3	129	92,1	47,8	17,74	0,000
" 19 Error	308	25,4	128	89,6	40,3	16,34	0,000
" 11 Error	233	19,4	112	80,0	47,7	15,46	0,000
" 3 Error	309	25,5	121	86,4	39,2	15,45	0,000
" 10 Error	199	16,4	98	70,0	49,2	14,09	0,000
" 15 Error	314	25,9	106	75,7	33,8	12,65	0,000
" 14 Error	197	16,3	84	60,0	42,6	11,85	0,000
" 16 Error	443	36,6	115	82,1	25,0	11,69	0,000
" 17 Error	179	14,8	79	56,4	44,1	11,55	0,000
TERCERO (Curso)	202	16,7	78	55,7	38,6	10,70	0,000
Item 4 Error	110	9,1	50	35,7	45,5	8,84	0,000
" 2 Error	224	18,5	61	43,6	27,2	7,13	0,000
OBRERO (Padre)	497	41,0	92	65,7	18,5	6,31	0,000
Item 6 Error	117	9,7	38	27,1	32,5	6,16	0,000
" 18 Error	705	58,2	112	80,0	15,9	5,98	0,000
PRIMARIA (Padre)	735	60,6	114	81,4	15,5	5,80	0,000
PUBLICO (Centro)	648	53,5	102	72,9	15,7	5,11	0,000
OTROS MUNICIPIOS	45	3,7	18	12,9	40,0	4,80	0,000
PRIMARIA (Madre)	932	76,9	127	90,7	13,6	4,77	0,000
Item 9 Error	160	13,2	34	24,3	21,3	3,82	0,000
" 1 Error	48	4,0	14	10,0	29,2	3,41	0,000
" 12 Error	45	3,7	13	9,3	28,9	3,27	0,001
" 5 Error	73	6,0	17	12,1	23,3	3,01	0,001
GALICIA, ASTURIAS (Madre)	153	12,6	29	20,7	19,0	2,95	0,002
GALICIA, ASTURIAS (Padre)	168	13,9	30	21,4	17,9	2,70	0,003
Item 13 Error	1.026	84,7	127	90,7	12,4	2,36	0,009
ARR., BAS., IAR. (Pun.)	131	10,8	23	16,4	17,6	2,29	0,011
AND., EXTREM. (Madre)	145	12,0	24	17,1	16,6	2,06	0,020

CLASE 4 INDIVIDUOS 189 15,6%	TOTAL EN LA PRUEBA n_1	 %	PERTENECEN A ESTA CLASE n_1	% Clase	% Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 16 Error	443	36,6	128	67,7	28,9	9,41	0,000
" 19 Error	308	25,4	100	52,9	32,5	8,68	0,000
" 3 Error	309	25,5	87	46,0	28,2	6,62	0,000
" 15 Error	314	25,9	86	45,5	27,4	6,22	0,000
" 20 Error	270	22,3	77	40,7	28,5	6,18	0,000
" 8 Acierto	1.170	96,5	189	100,0	16,2	5,19	0,000
" 13 Error	1.026	84,7	179	94,7	17,4	4,97	0,000
" 11 Error	233	19,4	63	33,3	26,8	4,96	0,000
" 18 Error	705	58,2	138	73,0	19,6	4,71	0,000
CUARTO (Curso)	202	16,7	55	29,1	27,2	4,67	0,000
Item 17 Error	179	14,8	48	25,4	26,8	4,21	0,000
PRIMARIA (Madre)	932	76,9	165	87,3	17,7	4,07	0,000
ORT., BAR., SES. (Pun.)	201	16,6	51	27,0	25,4	3,98	0,000
PRIMARIA (Padre)	735	60,6	137	72,5	18,6	3,80	0,000
OBRERO (Padre)	497	41,0	97	51,3	19,5	3,19	0,000
Item 12 Acierto	1.167	96,3	187	98,9	16,0	2,68	0,004
" 6 Acierto	1.095	90,3	179	94,7	16,3	2,51	0,006
" 14 Error	197	16,3	42	22,2	21,3	2,43	0,007
" 4 Acierto	1.102	90,9	179	94,7	16,2	2,23	0,013
" 7 Acierto	1.129	93,2	182	96,3	16,1	2,14	0,016

CLASE 5 INDIVIDUOS 47 3,9%	TOTAL EN LA PRUEBA n_1	 %	PERTENECEN A ESTA CLASE n_1	% Clase	% Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 7 Error	83	6,8	39	83,0	47,0	11,10	0,000
" 10 Error	199	16,4	42	89,4	21,1	10,36	0,000
" 12 Error	45	3,7	29	61,7	64,4	9,70	0,000
" 8 Error	42	3,5	28	59,6	66,7	9,57	0,000
" 14 Error	197	16,3	37	78,7	18,8	8,94	0,000
" 4 Error	110	9,1	31	66,0	28,2	8,68	0,000
" 17 Error	179	14,8	33	71,5	19,6	8,63	0,000
" 19 Error	308	25,4	40	85,1	13,0	8,54	0,000
" 5 Error	73	6,0	27	57,4	37,0	8,43	0,000
" 9 Error	160	13,2	33	70,2	20,6	8,38	0,000
" 20 Error	270	22,3	38	80,9	14,1	8,34	0,000
" 6 Error	117	9,7	30	63,8	25,6	8,30	0,000
" 16 Error	443	36,6	43	91,5	9,7	8,25	0,000
" 3 Error	309	25,5	38	80,9	12,3	7,90	0,000
" 15 Error	314	25,9	38	80,9	12,1	7,84	0,000
" 11 Error	233	19,4	33	70,2	14,0	7,35	0,000
TERCERO (Curso)	202	16,7	28	59,6	13,9	6,44	0,000
Item 2 Error	224	18,5	26	55,3	11,6	5,39	0,000
OTROS MUNICIPIOS	45	3,7	12	25,5	26,7	5,02	0,000
PRIMARIA (Padre)	735	60,6	42	89,4	5,7	4,81	0,000
Item 1 Error	48	4,0	11	23,4	22,9	4,59	0,000
" 18 Error	705	58,2	40	85,1	5,7	4,32	0,000
PRIMARIA (Madre)	932	76,9	45	95,7	4,8	4,09	0,000
CASTELLANO (Padre)	1.128	93,1	47	100,0	4,2	3,67	0,000
PUBLICO (Centro)	648	53,5	36	76,6	5,6	3,51	0,000
OBRERO (Padre)	497	41,0	30	63,8	6,0	3,34	0,000
CASTELLANO (Escolar)	1.146	94,6	47	100,0	4,1	3,26	0,001
GALICIA, ASTURIAS (Padre)	153	12,6	14	29,8	9,2	3,24	0,001
AND., EXTREM. (Padre)	139	11,5	12	25,5	8,6	2,85	0,002
AND., EXTREM. (Madre)	145	12,0	11	23,4	7,6	2,40	0,008

G2: CONCORDANCIA DE GENERO

CLASE 1 INDIVIDUOS 217 17,9%	TOTAL EN LA PRUEBA n_1	 %	PERTENECEN A ESTA CLASE n_1	 % Clase	 % Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 11 Acierto	615	54,2	209	96,3	50,4	21,08	0,000
" 2 Acierto	654	54,0	177	81,6	27,1	9,53	0,000
" 3 Acierto	1.024	84,5	215	99,1	21,0	9,24	0,000
" 15 Acierto	831	68,6	197	90,8	23,7	8,91	0,000
" 10 Acierto	693	57,2	179	82,5	25,8	8,90	0,000
" 12 Acierto	1.040	85,8	215	99,1	20,7	8,71	0,000
" 17 Acierto	1.054	87,0	214	98,6	20,3	7,64	0,000
OCTAVO (Curso)	202	16,7	78	35,9	38,6	7,54	0,000
Item 18 Acierto	1.009	83,3	210	96,8	20,8	7,42	0,000
" 19 Acierto	816	67,3	187	86,2	22,9	7,20	0,000
" 16 Error	912	75,2	198	91,2	21,7	6,92	0,000
" 6 Acierto	1.148	94,7	217	100,0	18,9	6,84	0,000
" 4 Acierto	935	77,1	200	92,2	21,4	6,74	0,000
" 5 Acierto	964	81,2	204	94,0	20,7	6,31	0,000
" 7 Acierto	1.093	90,2	214	98,6	19,6	6,15	0,000
" 13 Acierto	935	77,1	196	90,3	21,0	5,77	0,000
ENS. SUPERIOR (Padre)	163	13,4	52	24,0	31,9	4,67	0,000
Item 14 Acierto	812	67,0	172	79,3	21,2	4,31	0,000
" 1 Acierto	1.160	95,7	216	99,5	18,6	4,34	0,000
CUADRO MEDIO (Padre)	137	11,3	44	20,3	32,1	4,30	0,000
Item 20 Acierto	995	82,1	195	89,9	19,6	3,64	0,000
BACHILLER (Padre)	100	8,3	32	14,7	32,0	3,61	0,000
PRIVADO (Centro)	564	41,6	111	51,2	22,0	3,21	0,001
MUJER (Sexo)	526	43,4	115	53,0	21,9	3,20	0,001
Item 8 Error	779	64,3	158	72,8	20,3	3,03	0,001
PAIS VASCO (Padre)	459	37,9	99	45,6	21,6	2,65	0,004
ARRI., BAS., ZAR. (Mun.)	131	10,8	34	15,7	26,0	2,54	0,006
PAIS VASCO (Padre)	453	37,4	97	44,7	21,1	2,51	0,006
SEXTO (Curso)	202	16,7	48	22,1	23,8	2,40	0,008
ELSKERA-CASTELLANO (Padre)	57	4,7	16	7,4	28,1	2,11	0,018

CLASE 2 INDIVIDUOS 471 38,9%	TOTAL EN LA PRUEBA n_1	 %	PERTENECEN A ESTA CLASE n_1	 % Clase	 % Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 11 Error	797	65,8	460	97,7	57,7	21,33	0,000
" 3 Acierto	1.024	84,5	465	98,7	45,4	13,45	0,000
" 4 Acierto	935	77,1	401	91,5	44,1	10,27	0,000
" 15 Acierto	831	68,6	392	83,2	47,2	9,13	0,000
" 18 Acierto	1.009	83,3	414	94,3	44,9	9,03	0,000
" 10 Acierto	693	57,2	337	71,5	48,6	8,21	0,000
" 7 Acierto	1.093	90,2	458	97,2	11,9	7,51	0,000
" 17 Acierto	1.061	87,0	448	95,1	12,5	7,42	0,000
" 9 Error	729	60,1	337	71,5	46,2	6,60	0,000
" 1 Acierto	1.160	95,7	468	99,4	40,3	6,18	0,000
" 5 Acierto	964	81,2	418	88,7	12,5	5,65	0,000
" 2 Acierto	654	54,0	300	63,7	15,9	5,50	0,000
" 20 Acierto	995	82,1	420	89,2	42,2	5,40	0,000
" 11 Acierto	812	67,0	353	74,9	41,5	4,82	0,000
" 12 Acierto	1.040	85,8	429	91,1	41,3	4,43	0,000
" 6 Acierto	1.148	94,7	461	97,9	40,2	4,40	0,000
SEPTIMO (Curso)	202	16,7	105	22,3	52,0	4,20	0,000
OCTAVO (Curso)	202	16,7	102	21,7	50,5	3,74	0,000
PAIS VASCO (Padre)	453	37,4	197	41,8	43,5	2,61	0,005
BERANDO, GETIO (Mun.)	178	14,7	84	17,8	47,2	2,53	0,006
PAIS VASCO (Madre)	459	37,9	198	42,0	42,1	2,44	0,007

CLASE 3 INDIVIDUOS 282 23,3%	TOTAL EN LA PRUEBA n_1	 %	PERTENECEN A ESTA CLASE n_1	 % Clase	 % Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 10 Error	519	42,8	223	79,1	43,0	14,38	0,000
" 9 Acierto	483	39,9	198	70,2	41,0	11,71	0,000
" 6 Error	277	22,9	138	48,9	49,8	10,94	0,000
" 2 Error	558	46,0	208	73,8	37,3	10,78	0,000
" 15 Error	381	31,4	161	57,1	42,3	10,13	0,000
" 19 Error	396	32,7	159	56,4	40,2	9,34	0,000
ORT., BAR., SES. (Mun.)	201	16,6	89	31,6	44,3	7,15	0,000
Item 7 Error	119	9,8	60	21,3	50,4	6,68	0,000
TERCERO (Curso)	202	16,7	83	29,4	41,1	6,17	0,000
Item 11 Error	797	65,8	220	78,0	27,6	5,20	0,000
" 17 Acierto	1.054	87,0	267	94,7	25,3	5,05	0,000
PRIMARIA (Padre)	735	60,6	205	72,7	27,9	4,91	0,000
Item 3 Error	188	15,5	71	25,2	37,8	4,88	0,000
" 6 Error	64	5,3	29	10,3	45,3	4,01	0,000
" 18 Error	203	16,7	69	24,5	34,0	3,87	0,000
OBRERO (Padre)	497	41,0	142	50,4	28,6	3,68	0,000
CUARTO (Curso)	202	16,7	66	23,4	32,7	3,41	0,000
PRIMARIA (Madre)	932	76,9	236	83,7	25,3	3,28	0,001
Item 13 Acierto	935	77,1	236	83,7	25,2	3,17	0,001
" 20 Acierto	995	82,1	248	87,9	24,9	3,14	0,001
" 16 Error	912	75,2	230	81,6	25,2	2,96	0,002
CASTELLANO (Escolar)	1.146	94,6	275	97,5	24,0	2,91	0,002
CASTELLANO (Padre)	1.134	93,6	273	96,8	24,1	2,90	0,002
GALICIA, ASTURIAS (Madre)	153	12,6	48	17,0	31,4	2,55	0,005
QUINTO (Curso)	202	16,7	59	20,9	29,2	2,23	0,013

CLASE 4 INDIVIDUOS 98 8,1%	TOTAL EN LA PRUEBA n_1	 %	PERTENECEN A ESTA CLASE n_1	 % Clase	 % Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 17 Error	158	13,0	96	98,0	60,8	17,73	0,000
" 18 Error	203	16,7	93	94,9	45,8	16,32	0,000
" 20 Error	218	18,0	90	91,8	41,3	15,39	0,000
" 19 Error	396	32,7	90	91,8	22,7	12,75	0,000
" 15 Error	381	31,4	84	85,7	22,0	11,45	0,000
" 12 Error	172	14,2	64	65,3	37,2	11,32	0,000
TERCERO (Curso)	202	16,7	63	64,3	31,2	10,36	0,000
Item 14 Error	400	33,0	79	80,6	19,8	10,00	0,000
" 13 Error	277	22,9	67	68,4	24,2	9,02	0,000
" 1 Error	52	4,3	29	29,6	55,8	8,11	0,000
" 7 Error	119	9,8	38	38,8	31,9	7,53	0,000
" 3 Error	188	15,5	46	46,9	24,5	7,25	0,000
OTROS MUNICIPIOS	45	3,7	24	24,5	53,3	7,24	0,000
Item 4 Error	277	22,9	51	52,0	18,4	6,43	0,000
" 6 Error	64	5,3	24	24,5	37,5	6,29	0,000
PUBLICO (Centro)	648	53,5	79	80,6	12,2	6,04	0,000
PRIMARIA (Padre)	735	60,6	83	84,7	11,3	5,65	0,000
OBRERO (Padre)	497	41,0	63	64,3	12,7	4,92	0,000
Item 5 Error	228	18,8	38	38,8	16,7	4,78	0,000
Item 10 Error	519	42,8	64	65,3	12,3	4,76	0,000
MODELO A	1.152	95,0	98	100,0	8,5	4,47	0,000
PRIMARIA (Madre)	932	76,9	90	91,8	9,7	4,34	0,000
Item 16 Error	912	75,2	87	88,8	9,5	3,71	0,000
GALICIA, ASTURIAS (Madre)	153	12,6	23	23,5	15,0	3,16	0,001
AND., ESTREM. (Madre)	145	12,0	19	19,4	13,1	2,33	0,009
AND., ESTREM. (Padre)	139	11,5	18	18,4	12,9	2,24	0,012

CLASE 5 INDIVIDUOS 144 11,9%	TOTAL EN LA PRUEBA n_1	 %	PERTENECEN A ESTA CLASE n_1	 % Clase	 % Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 16 Acierto	300	24,8	109	75,7	36,3	13,16	0,000
" 11 Acierto	615	54,2	102	70,8	24,6	9,45	0,000
" 3 Error	188	15,5	63	43,8	33,5	8,34	0,000
" 5 Error	228	18,8	68	47,2	29,8	8,06	0,000
" 9 Error	729	60,1	126	87,5	17,3	7,99	0,000
" 2 Error	558	46,0	97	57,4	17,4	5,57	0,000
" 18 Acierto	1.009	83,3	137	95,1	13,5	4,99	0,000
" 6 Acierto	1.148	94,7	143	99,3	12,5	3,70	0,000
" 7 Acierto	1.093	90,2	139	96,5	12,7	3,32	0,000
" 12 Error	172	14,2	33	22,9	19,2	3,08	0,001
SEXTO (Curso)	202	16,7	36	25,0	17,8	2,81	0,002
Item 8 Acierto	433	35,7	66	45,8	15,2	2,74	0,003
MODELO A	1.152	95,0	141	97,9	12,2	2,05	0,020
Item 19 Acierto	816	67,3	107	74,3	13,1	2,02	0,021

Adecuación a la Horas Estándar
Inadecuación a la Horas Estándar
F1 (29,38%)
F2 (8,30%)
1
2
3
4
5

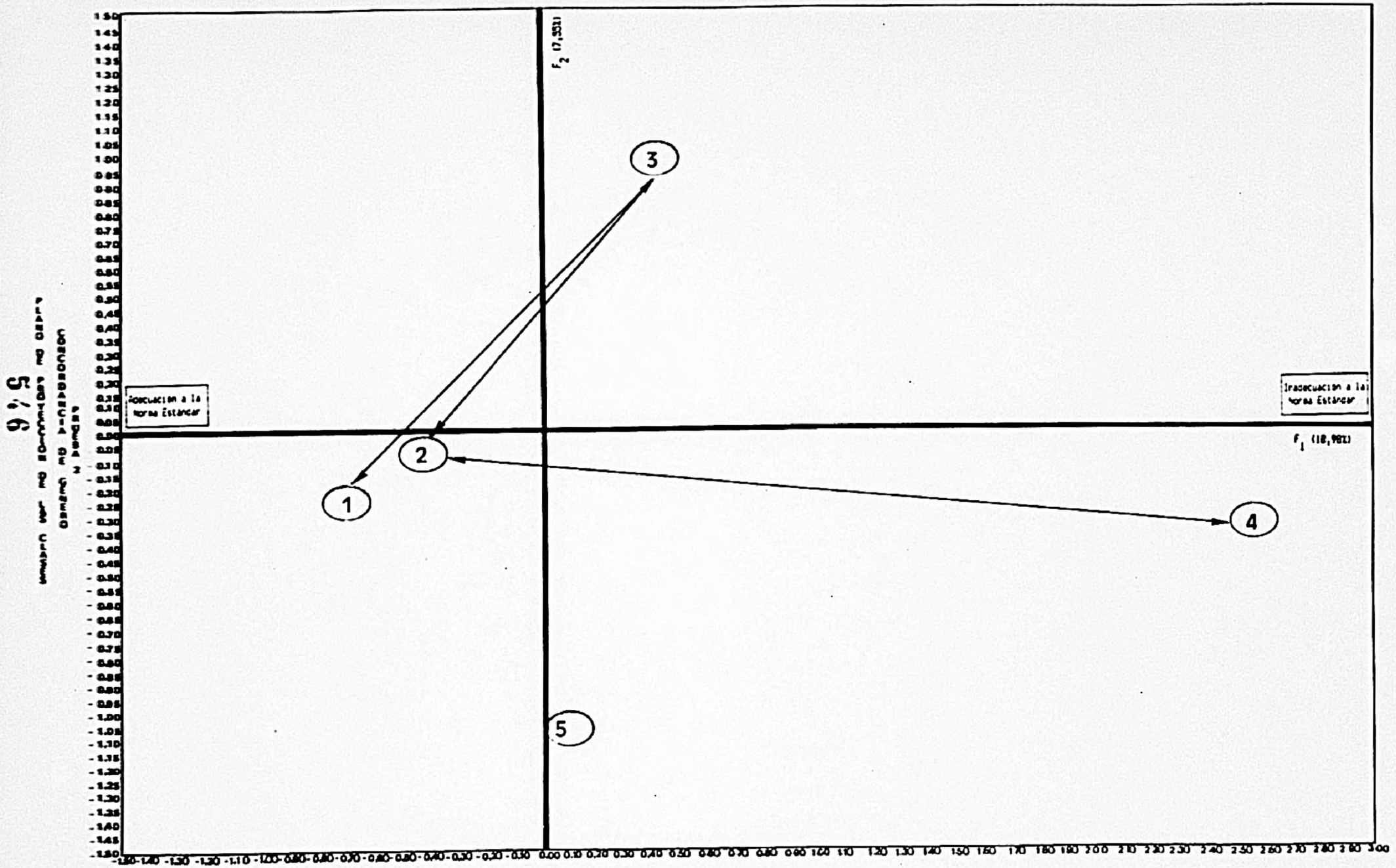


FIGURA 2
CORRESPONDENCIA DE DESEO
PLANO DE PROYECCION DE LOS CLAVES

Se confirma que los escolares, al final de la E.G.B., no han desarrollado las habilidades y destrezas que les posibiliten la concordancia de género que, independientemente de la relación sintáctica entre los términos, se adecue siempre a la norma estándar. Asimismo, se corrobora la diversidad de comportamientos mostrados por estos, que van desde la adecuación casi siempre hasta la inadecuación en la mayoría de los casos, pasando por la vacilación.

Es necesario, por tanto, para explicar la adecuación o no de la concordancia de género, acudir no sólo a concordancias de todo tipo, sino también a criterios varios y diferentes, porque las referencias formales de los modificadores inmediatos del sustantivo no siempre permiten realizar la concordancia entre ellos. Por ello el escolar además de recurrir a razones formales, acude a criterios sintácticos -el orden de los elementos oracionales impide o favorece la concordancia- y semánticos -el significado de los términos es el que guía la concordancia- para realizar concordancias género de acuerdo con la norma estándar. Sin embargo, estas razones de adecuación linguística no son suficientes para explicar todo tipo de concordancia de género, pues influyen también otros factores, como la actitud subjetiva del escolar, así como la preferencia por usos más o menos cultos o correspondientes a otras normas.

Si en lugar de mirar el plano horizontalmente, lo observamos verticalmente, esto es, en relación con el segundo factor, que posee un poder explicativo menor que el primero, comprobamos que no todas las cuestiones están relacionadas significativamente con este factor, ni contribuyen a su definición de igual manera.

Nueve y ocho cuestiones,[126] en cada una de las pruebas, son, en un 62,5% y en 71,2%, las responsables de la aparición de este factor, mientras que las demás contribuyen con el 17,5% y 28,8% restante.[129]

De las cuestiones responsables de este factor, en la primera prueba, siete[130] se situan encima del origen y dos[131] debajo. La parte superior del plano se caracteriza por:

- contener cuestiones con muy bajo indice de inadecuación, que se distinguen por la concordancia:
  - en femenino entre articulo y sustantivo en -a
  - en masculino entre sustantivo y adjetivo en -e, -o y Ø.

Mientras la parte inferior se caracteriza por:

---

(128)Las tablas nos muestran que las variables responsables de este factor son por orden de significación: a) prueba primera: 8/1 (articulo/sustantivo en -a); 7/1 (sustantivo en -a/adjetivo en -e); 5/1 (indefinido/sustantivo en -ma); 9/1 (demostrativo/sustantivo en -ma); 20/1 (sustantivo Ø/adjetivo en -o); 1/1 (sustantivo/adjetivo sin marcas); 19/1 (sustantivo Ø/adjetivo en -o); 12/1 (sustantivo en -e/adjetivo en -o); 6/1 (sustantivo en -a/adjetivo Ø); b) prueba segunda: 9/2 (sustantivo colectivo en -a/adjetivo en -e); 16/2 (articulo/sustantivo en -ista/adjetivo Ø); 10/2 (sustantivo Ø/adjetivo en -a); 19/2 (sustantivo en -e/adjetivo en -o); 12/2 (articulo/pronombre relativo); 5/2 (sustantivo en -o/adjetivo en -a); 13/2 (adjetivo en -o/sustantivo en -ma); 11/2 (indefinido/sunstantivo que comienza por á- tónica/adjetivo) con contribuciones absolutas mayores que el 5%. Sin embargo, solamente las variables 7/1, 8/1; 9/2, 16/2 y 10/2 se hallan bien representadas en el plano al tener contribuciones relativas con valores altos; las demás se encuentran mal o muy mal representadas.

(129)Existen algunas variables: prueba primera: 2/1 (sustantivo en -a/ adjetivo en -o); 13/1 (indefinido/sustantivo en -a); 18/1 (articulo/infinitivo sustantivado); y en la prueba segunda: 8/2 (demostrativo/sustantivo que comienza por á tónica) que no contribuyen a la formación de ninguno de los dos factores analizados y están mal representadas en el plano, siendo otro factor el que las explique.

(130)Las variables: 8/1 (articulo/sustantivo en -a); 7/1 (sustantivo en -a/adjetivo en -e); 5/1 (indefinido/sustantivo en -a); 9/1 (demostrativo/sustantivo en -a); 1/1 (sustantivo/adjetivo sin marca); 11/1 (sustantivo en -e/adjetivo en -o); y 6/1 (sustantivo en -a/adjetivo).

(131)Las variables: 20/1 (sustantivo en Ø/adjetivo en -o); 19/1 (sustantivo en Ø/adjetivo en -o).

- incluir cuestiones con un índice medio de inadecuación, que se singularizan por la concordancia:
  - en masculino entre sustantivo y adjetivo en -o.

Este hecho diferenciador entre las respuestas de los escolares se caracteriza por la oposición entre concordancias que no presentan ninguna dificultad al escolar y las que muestran una dificultad media; oposición que define el segundo factor.

En la segunda prueba, cinco[132] cuestiones se sitúan encima del origen y tres[133] debajo. La parte superior del plano se caracteriza por:

- contener cuestiones con muy altos índices de inadecuación que se distinguen por la concordancia:
  - en femenino entre sustantivo y adjetivo terminado en -e y Ø
  - en masculino entre sustantivo y adjetivo o artículo.

Mientras que la parte inferior se caracteriza por:

- incluir cuestiones con un índice medio de inadecuación, que se caracterizan por la concordancia:
  - en masculino entre sustantivo y adjetivo en -o
  - en neutro entre artículo y pronombre.

---

(132)Las variables: 9/2 (sustantivo colectivo en -a/adjetivo en -e); 16/2 (artículo/sustantivo en -ista/adjetivo Ø); 10/2 (sustantivo Ø/adjetivo en -a); 19/2 (sustantivo en -e/adjetivo en -o); 11/2 (indefinido/sunstantivo que comienza por átónica/adjetivo).

(133)Las variables: 12/2 (artículo/pronombre relativo); 5/2 (sustantivo en -o/adjetivo en -a); 13/2 (adjetivo en -o/sustantivo en -aa).

Este hecho diferenciador entre las respuestas de los escolares se caracteriza por la oposición entre concordancias que presentan una gran dificultad al escolar y las que muestran una dificultad media; oposición que define el segundo factor.

Este factor proporciona escasa información, si bien corrobora lo manifestado. De nuevo se comprueba la habilidad que tiene el escolar para realizar como para interpretar la concordancia de género, que se opone a la falta de destreza para encontrar o seleccionar la concordancia de género adecuada. Las razones de uno y otro comportamiento hay que buscarlas en las relaciones entre los términos que se proponen, ante las que el escolar actúa con criterios linguísticos y extralinguísticos, que, a veces, se mezclan.

La diversidad de comportamientos linguísticos observados y las relaciones tan variadas entre los mismos explica la imposibilidad de sistematización de la concordancia de género gramatical. Se confirma, algo ya señalado desde el Brocense, que el género en español es la categoría gramatical menos lógica y más desconcertante, así como la más insegura de las cuestiones gramaticales.

Debemos, por tanto, agradecer los intentos de sistematización que con criterios formales realizan las gramáticas y que los libros de texto recogen. Sin embargo, al mismo tiempo, hemos de reconocer que el rendimiento que tal sistematización proporciona en la enseñanza de la lengua no es óptimo, pues como ha desvelado el análisis de las respuestas, el escolar, al final de la E.G.B., tiene totalmente adquirida la concordancia de género gramatical, pero encuentra, en algunos casos dificultades insalvables para adecuarse a la norma estándar.

No es suficiente con enseñar reglas gramaticales, a veces, tan ambiguas y contradictorias como los usos mostrados por

los escolares, sino que es necesario enseñar usos linguisticos que estén arraigados en la colectividad, gocen de prestigio social y les permitan expresar todo tipo de conceptos intelectuales. Pues el hablante aprende el género a la vez que aprende el significado de los sustantivos.

8.- PREPOSICIÓN

PREPOSICION

7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
												A gas											
			A tu casa																				
	A tu derecha																						
				A las tres																			
						Gustó a jóvenes																	
							Iba a comer																
			Voy a por el periódico																				
								Con el león											Piedra con piedra				
																				Arroz con leche			
									Con el martillo														
Con un vestido Con sus ojos																							
																	Con el roce						Con una patada
								Contra el león															

Con el roce

Con una patada

Contra el león

De sobre la mesa

Contento de tener

Alumno de este colegio

Carta de su puño

Lunar en la cara

Hablaron de cosas

Más de cinco

Pensó que

Debes de hacer

Intenta hacerlo

En este colegio

En lo sano

Lunar en la cara

En francés

En polvorosa

Contento en tener

Pienso en salir

Hacia tu casa

Hacia las tres

Hasta la

Hacia
las tres

Hasta la
playa

Hasta
aprobar

ta el
adillo

Hasta los
cristales

Hasta
lo sano

Para
comer

Para
veranear

Para
aprobar

Por tu
casa

Por el
puente

Por
aprobar

Por la
mañana

Por los
pelos

Por
miedo

Contento
por tener
Porque
vino

Por el
periódico

Por
agua

Tenía la
sartén por
el mango

Cortó
por lo
sano

Según
dicen

Sin
paraguas

Sobre sus
hombros

De sobre
la mesa

Sobre
el banco

Sobre
las tres

Sobre mu-
chas cosas

playa

Hasta aprobar

Hasta el bocadillo

Hasta los cristales

Hasta lo sano

Para aprobar

Para coner

Para veranear

Por tu casa

Por aprobar

Por el puente

Por la mañana

Por los pelos

Por miedo

Contento por tener

Porque vino

Por el periódico

Por agua

Tenía la sartén por el mango

Cortó por lo sano

Según dicen

Sin paraguas

Sobre sus hombros

De sobre la mesa

Sobre el banco

Sobre las tres

Sobre muchas cosas

Piedra sobre piedra

Tras de mí

PREPOSICION

ITEMES			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
A	Modo	1º	A tone-ladas																		A gas		
		2º		A gas																			
	Dirección	1º										A tu casa											
	Situación	2º								A tu derecha													
	Tiempo	1º											A las tres										
	Indice formal del complemento indirecto	2º													Gustó a jóvenes								
	Elemento de enlace en la perí-frasis verbal	2º														Iba a comer							
	Uso innecesario Ir a por	2º										Voy a por el periódico											
ANTE	Lugar	1º				Ante mi																	
BAJO	Lugar	2º			Bajo el brazo																		
CABE	Lugar	1º				Cabe mi																	
CON	Compañía	1º															Con el león						
	Asociación de cosas	2º																					
	Instrumento	1º																Con el martillo					
	Modo	1º						Con gafas	Con un vestido Con sus ojos														
		2º																					
	Causa	2º																					

	Modo 1º	Con gafas / Con un vestido / Con sus ojos
	2º	
	Causa 1º	
	2º	
CONTRA Oposición	1º	Contra el león
DE Origen o Procedencia	1º	De delante
	2º	De sobre la mesa
	Causa 1º	
	Indice de subordinación 1º	Máquina de cortar
	2º	Al est
	Rección indirecta 2º	Hablaron de cosas
	Régimen del comparativo 1º	Más de cinco
	Uso innecesario Dequeísmo 2º	Pensó que
	Elemento de enlace en la perífrasis verbal 2º	
	Elemento de enlace innecesario en la perífrasis verbal 2º	Intenta hacerlo
EN Lugar	1º	En col
	2º	
	Modo 1º	En un vestido / En francés
	Medio 1º	
	2º	La nave en que
	Causa 1º	
	Rección indirecta 1º	
ENTRE Reciprocidad	2º	Entre él y tú
HACIA Lugar	1º	Hacia tu casa

ENTRE Reciprocidad	2º	Entre él y tú
HACIA Lugar	1º	Hacia tu casa
Tiempo	1º	Hacia las tres
HASTA Lugar	2º	Has pl
Tiempo	1º	
Adverbio con valor intensificador	1º	Hasta en verano — Hasta el bocadillo
PARA Finalidad	1º	
	2º	Para saber — Para regalar — Para comer — Para veranear
POR Lugar	1º	Por tu casa
	2º	Por el puente
Tiempo	1º	Por la mañana
Modo	1º	Por los pelos
Causa	1º	
	2º	
Finalidad	2º	Por el periódico — Por agua
Indice de subordinación	1º	
SEGUN Modo	2º	
SIN Negación del contenido	1º	Sin cortar
Modo	1º	Sin gafas — Sin un vestido — Sin paraguas
SOBRE Superposición	1º	Sobre sus hombros
	2º	De sobre la mesa
Tiempo	1º	Sobre

	Tiempo	1º	
	Adverbio con valor intensificador	1º	Hasta en verano Hasta el bocadillo
PARA	Finalidad	1º	
		2º	Para saber Para regalar Para comer Para veranear
POR	Lugar	1º	Por tu casa
		2º	Por el puente
	Tiempo	1º	Por la mañana
	Modo	1º	Por los pelos
	Causa	1º	
		2º	
	Finalidad	2º	Por el periódico Por agua
	Indice de subordinación	1º	
SEGUN	Modo	2º	
SIN	Negación del contenido	1º	Sin cortar
	Modo	1º	Sin gafas Sin un vestido Sin paraguas
SOBRE	Superposición	1º	
		2º	Sobre sus hombros De sobre la mesa
	Tiempo	1º	Sobre las tres
	Asunto	2º	
	Indice de subordinación	1º	
TRAS	Lugar	2º	

m. 1

PON EL NUMERO DE LA PALABRA DE LA LISTA QUE SEA MAS ADECUADA EN CADA FRASE

DURACION
C.S.: 8'
C.M.: 6'

1.- Vendian naranjas.....tonelaoas.		a	1
2.- Hacia frio ..... en verano.		ante	2
3.- Se romoió la máquina.....cortar nieroa.		cade	3
4.- Se sentó tan cerca que estada justo.....mi.		con	4
5.- El agua se salió.....oelante de la bañera.		de	5
6.- Miraba.....gafas y por eso no veia nada.		en	6
7.- Maria apareció .....un vestido elegantisimo.		hasta	7
8.- La bolsa estada vacia, nadie peroido.....el bocadillo		para	8
		sin	9
		según	10

9.- Se lloró.....los oelos del suspenso		a	1
10.- Se acercó.....tu casa muy triste.		bajo	2
11.- Nos encontramos.....las tres y media de la tarde.		con	3
12.- Su edad era de más .....cinco años de edad.		contra	4
13.- Sale.....paraguas aunque llueve.		de	5
14.- Cogió al niño y se lo puso.....sus hermanos.		hacia	6
15.- Se enfrentó .....el león del circo.		por	7
16.- Se dio.....el martillo en el dedo.		sin	8
		sobre	9
		tras	10

17.- Estudiaba desde.....la mañana.		a	1
18.- Me habló.....francés correcto.		bajo	2
19.- El calentador ..... gas no funciona.		cade	3
20.- Estuvo de alumno.....este colegio.		contra	4
21.- Ahora mismo pienso.....salir de casa.		de	5
22.- Lo hizo.....miedo al qué dirán.		desde	6
23.- Estoy contento.....tener excursión.		en	7
		entre	8
		por	9

24.- La explosión rompió.....los cristales de la casa.		a	1
25.- Como eran muchos, puso pies.....en polvorosa.		con	2
26.- Destruyeron la ciudad y no dejaron piedra.....piedra		de	3
27.- Hacia lo que queria porque tenia la sartén....el mango		en	4
28.- Cortó.....lo sano y se fue.		hacia	5
29.- Era una carta .....su puño y letra.		hasta	6
30.- Dicen que estudiamos.....aprobar.		por	7
		para	8
		sobre	9

- Si has terminado, repasa tus contestaciones

NO PASES A LA OTRA PAGINA HASTA QUE SE TE INDIQUE

H. 2

PON EL ASPA [X] DEBAJO DE BIEN SI LA FRASE ESTA BIEN DICHA

PON EL ASPA [X] DEBAJO DE MAL SI LA FRASE ESTA MAL DICHA

DURACION
C.S.: 5'
C.M.: 5'

	BIEN	MAL
1.- Es la nave que llegaron a la luna.	1	2
2.- La cocina de gas no funciona.	1	2
3. Lo llevaba bajo el brazo.	1	2
4.- Entre él y tú lo ganastéis.	1	2
5.- Estudio para saber.	1	2
6.- Estos cuentos son a regalar.	1	2
7.- Lo vio por sus ojos.	1	2
8.- Estaba sentado en tu derecha.	1	2
9.- Lo traigo para comer.	1	2
10.- Voy a por el periódico.	1	2
11.- Viene por agua de la fuente.	1	2
12.- Tiene una casa de veranear.	1	2
13.- Gustó a jóvenes y hombres ancianos.	1	2
14.- Cuando se lo encontré iba para comer.	1	2
15.- Vino por el puente.	1	2
16.- Se intenta de hacerlo.	1	2
17.- Pensó de que no lo terminaria pronto.	1	2
18.- Cogió ese libro de sobre la mesa.	1	2
19.- Me hablaron de cosas graciosas.	1	2
20.- LLegó hasta la playa.	1	2
21.- Todo es según dicen.	1	2
22.- Me emocioné con que vino.	1	2
23.- Corria tras de ai.	1	2
24.- Las ruedas se desgastan en el roce.	1	2
25.- Habló sobre muchas cosas.	1	2
26.- Le hace gracia ese lunar por la cara.	1	2
27.- Comió el arroz de leche.	1	2
28.- Estaba sobre el banco.	1	2
29.- Debes por hacer tus deberes.	1	2
30.- Lo mató con una patada.	1	2

- Si has terminado, repasa tus contestaciones

NO PASES A LA OTRA PAGINA HASTA QUE SE TE INDIQUE

Concluimos este estudio con el análisis de las preposiciones. El sistema prepositional lo ha heredado el castellano en su mayoria del sistema latino clasico, que vio aumentar su uso por algunos valores que en el sistema latino eran propios de las desinencias causales.

Muchas han sido las definiciones que los gramaticos han propuesto de la preposición[1] desde que Dionisio el Tracio la definiese como la parte de la oración que se coloca delante de las otras partes en combinaciones sintácticas y en formacion de palabras.[2] Sin embargo, todavia "no es fácil cosa decir que son las preposiciones, ni aun determinar con exactitud cuantas hay, y si se trata de una clase homogenea o de varias".[3]

En un reciente estudio sobre el sistema prepositivo del español, A. López Garcia (1990:175) señala que "la preposición en español es la categoria gramatical que relaciona el grupo verbal con la clase de los objetos para constituir el predicado",[4] para un poco más adelante establecer los siguientes

---

(1)La preposición es un término que ha sido tomado de la gramatica tradicional (lat. praepositio < prae=delante + ponere=poner) y que refleja conceptualmente la colocación de la preposición delante de su término, "formando con él una unidad sintáctica y fonética que no puede destruirse sin alterar el sentido. Aun en los casos de hipérbaton más extremado, la preposición es inseparable de su término" (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, pág. 434).

(2)GARCIA, C., 1960, "Contribución a la historia de los conceptos gramaticales. La aportación del Brocense", en Revista de Filologia Española, Anejo LXXI, pág. 139.

(3)TRUJILLO, R., 1971, "Notas para un estudio de las preposiciones españolas", en Thesaurus, XXVI, pág. 234.

(4)Y continúa el mismo autor indicando que esta definición aclara "un viejo problema de la gramática descriptiva: como ya notaba Bello (Gramática § 68-69) el término de la preposición no sólo puede ser un sustantivo o un "adverbio" de lugar o tiempo [...], sino también un adjetivo [...], lo cual contradice la definición de la preposición como introductora de un "complemento", pues esta función, junto con la del sujeto, es especificamente sustantiva"

comportamientos de las preposiciones: a) preposición conjuntiva: "establecer vínculos entre oraciones sin más que anteponerse al primer miembro de la relación cuando este es un infinitivo y en ocasiones un gerundio; b) preposición adverbial: "cuando las preposiciones establezcan un lazo entre el sujeto y el predicado"; c) preposición llena: "donde las preposiciones se realizan plenamente es en el nivel originario "grupo verbal....objetos", es decir, como marcantes de la relación que vincula un cierto objeto con el verbo"; d) preposición incolora verbal: "cuando la relación entre el proceso y su resultado no se produce hacia fuera, es decir respecto a dicho resultado como un elemento más de la clase de los objetos, sino en el interior del propio grupo verbal [...] llegaremos a los verbos que rigen un complemento precedido de preposición, esto es un "suplemento" en la terminología de Alarcos; e) preposición incolora de objetos: la preposición establece "relaciones en el seno de la clase de los objetos, esto es entre un objeto regente y un objeto regido".(5)

Pero la preposición no sólo establece una relación de subordinación entre dos términos, sino que posee distintos matices significativos que dependen del contexto lingüístico o de la situación extralinguística.(6) Cada preposición posee valores funcionales que subyacen a los distintos entornos (espaciales, temporales o nocionales) en que aparece. Son precisamente los sentidos contextuales los que a nosotros nos interesan

---

(LOPEZ GARCIA, A., 1990, "El sistema prepositivo español", en Nuevos estudios de lingüística española, Murcia, Universidad de Murcia, pág. 175).

(5)LOPEZ GARCIA, A., Op. cit., págs. 178-191.

(6)"Esta partícula, llamada impropiamente parte de la oración, no tiene valor de por sí en el habla; es un elemento de relación cuya significación depende no sólo de ella, sino del valor de los vocablos por ella relacionados" (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1931, Gramática de la lengua española, § 257 b).

principalmente; puesto que este estudio se sitúa en el terreno del habla.

Analizamos aquí las preposiciones simples o partículas prepositivas[7] que componen el sistema preposicional del español en algunos de sus diversos usos, la mayoría de los cuales aparecen en los diccionarios como usos frecuentes. Esto no significa que en todas las cuestiones que se proponen aparezca la preposición libre e independientemente, representando un valor semántico determinado; sino que, unas veces, aparecen constituyendo preposiciones compuestas, y otras, gramaticalizaciones y expresiones fijas.

Agrupamos las distintas cuestiones linguísticas de este estudio, para su análisis e interpretación, según: a) la forma de la preposición ordenada alfabéticamente; b) el valor gramatical o el sentido contextual que posee cada preposición en ese contexto concreto.

Recurrimos a la analogía[8] y a criterios sintácticos y semánticos para explicar los diferentes usos preposicionales de los escolares, sólo en ocasiones muy determinadas hacemos alguna referencia a hechos extralinguísticos. Es, en este momento de

---

(7)Nosotros mantenemos en este estudio el inventario de preposiciones de la Academia:"Las preposiciones en castellano, son las siguientes: a, ante, bajo, cabe, con, contra, de, desde, en, entre, hacia, hasta, para, por, según, sin, so, sobre, tras. (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1931, Gramática de la lengua española, § 173; b), aunque somos conscientes que "posiblemente uno de los aspectos más inconsistentes de la teoría general sobre la preposición sea el que se refiere al establecimiento de su inventario". (LAZARO MORA, F., 1985, "Algunas notas sobre la preposición", en Philologica Hispaniensia in honorem Manuel Alvar, vol. II, Madrid, Gredos, págs. 375-391).

(8)En la analogía tanto con construcciones de otras lenguas -ej. "asuntos a tratar < maison a louer"- como de la misma lengua histórica -"ir a por"- encuentran su explicación diversos usos preposicionales.

análisis e interpretación, cuando echamos en falta un diccionario moderno y completo de construcción y régimen que recoja todas las posibilidades de uso de las preposiciones en español; aunque los diccionarios, gramáticas, artículos y monografías que tratan las preposiciones de manera aislada proporcionan un material valiosísimo para nuestro análisis. Asimismo, han sido de gran ayuda los escasos estudios de las preposiciones del español tratados desde una perspectiva rigurosamente sistemática.(9)

Se observa, en el cuadro de los usos preposicionales de este estudio, que una misma construcción aparece en más de una casilla. Ello se debe a que en determinadas construcciones una preposición puede conmutarse con otra(s), bien cambiando el sentido de la frase, bien siendo indiferente al significado de la misma. En el primer caso, se analizan los diversos usos preposicionales en el apartado dedicado a la preposición que ha sido seleccionada por un número mayor de escolares; mientras que en el segundo caso, diremos que existe sinonimia preposicional,(10) aunque

---

(9) M.L. López, (1970) aplica al sistema español el método descriptivo utilizado por B. Pottier (1962) con especial atención a la lengua francesa. Método que también es utilizado con algunas modificaciones por Un Kyung Kim (1987), para la descripción de las preposiciones en el habla de Madrid. Por otra parte, M. Morera (1984) desarrolla ampliamente las caracterizaciones de R. Trujillo (1971) con contextos concretos. Estas dos posiciones se complementan, pues, mientras B. Pottier y M.L. López atienden casi exclusivamente al nivel abstracto, los otros lo hacen al nivel concreto.

(10) En español hay innumerables ejemplos de sinonimia preposicional en los que resulta difícil dar razones para la elección de una preposición u otra. Una lista que no pretende ser exhaustiva aparece en el libro, "Claudicación en el uso de preposiciones", de V. García Yebra (1988:70-72).
M.L. López (1970:209) explica este fenómeno de la siguiente manera: "Cómo es que teniendo cada preposición una significación fundamental, y siendo todas las preposiciones distintas entre sí, es posible que puedan emplearse dos o más de ellas en la misma frase y en el mismo sentido. Tal vez podamos pensar que ocurre algo semejante a lo que observan V.Pisani y E. Coseriu respecto al cambio semántico. En efecto, según los citados lingüistas cada palabra tiene un determinado significado "nuclear" o principal y otra serie de significados "laterales", dentro de la esfera de significados posibles de cada palabra. Es posible que ocurra

"no se trata en todos estos casos exactamente la misma relación, pero sí de relaciones suficientemente próximas entre sí para que que podamos ver en ellas la sinonimia que hemos reconocido en tantas preposiciones. Tampoco los sustantivos, verbos, adjetivos o adverbios que solemos considerar como sinónimos tienen exactamente la misma denotación y, menos aún, las mismas connotaciones".(11)

Para el escolar es indiferente el uso de una determinada construcción o de otra, como también lo es en el sistema preposicional español, donde existen construcciones en las que es indiferente el uso de una u otra preposición, "pero es muy posible que la norma se decida por una determinada y la otra queda poco a poco arrinconada".(12)

En estos casos de sinonimia preposicional, el escolar se puede ver motivado a seleccionar una u otra preposición por razones de uso, esto es, por la mayor o menor rentabilidad que la norma ha sacado del sistema. Esta mayor o menor frecuencia en el uso de una preposición

"depende en gran parte de factores extralingüísticos más o menos aleatorios: primero, de las preferencias de una comunidad lingüística (Hispanoamérica/España) por expresar las relaciones lógico-cesignativas de una manera o de otra [...]; segundo, de la mayor o menor adecuación de una forma de contenido para designar experiencias más o menos frecuentes de la vida cotidiana del hombre [...]; tercero, de la mayor o menor antigüedad de una preposición".(13)

---

igual con las preposiciones. De aquí la posibilidad de que se entrecrucen sus usos por estos significados "laterales" y vengan a coincidir en la expresión de la misma relación.
Para V. García Yebra(1988:73) "la verdadera razón de la sinonimia especial de las preposiciones. Estas son, como la mayoría de las palabras, polisémicas".

(11)GARCIA YEBRA, V., Op. cit., págs. 72-73.

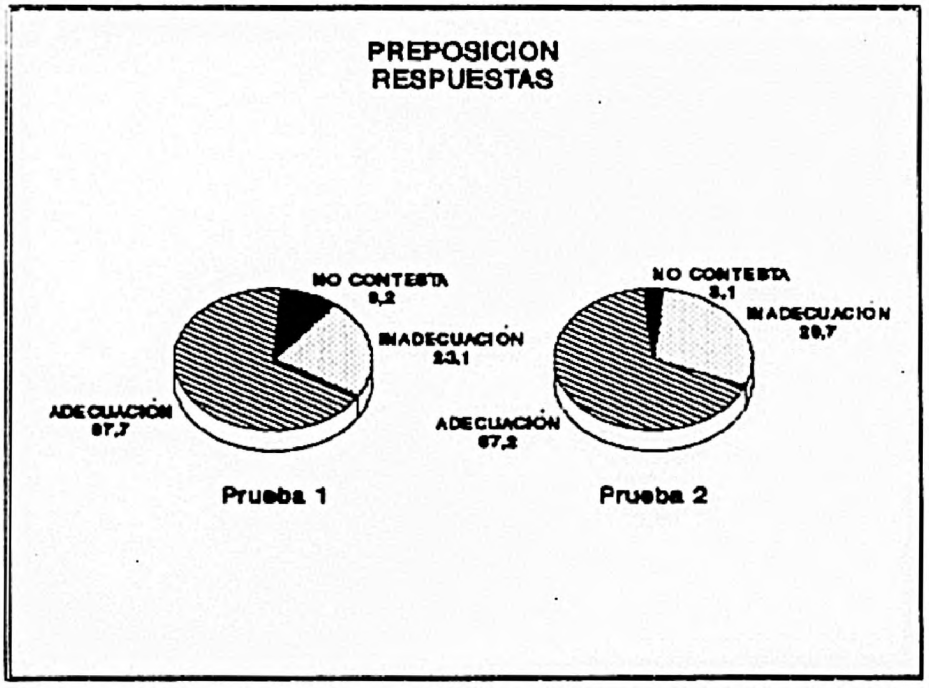
(12)LOPEZ, M. L., 1970, Problemas y métodos en el análisis de preposiciones, Madrid, Gredos, pag. 208.

(13)MORERA PEREZ, M., 1988, Estructura semántica del sistema preposicional del español moderno y sus campos de usos, Puerto del Rosario, Excmo. Cabildo Insular de Fuenteventura, págs. 53-54

Por ello y con el fin de no entrar en un terreno puramente especulativo, obviamos indagar las posibles causas que han motivado los diferentes señalamientos prepositivos.

8.1.- Distribución de las respuestas

No existen, entre las dos pruebas en las que se estudian las preposiciones, diferencias significativas en los índices de adecuación, pero sí las hallamos en la inadecuación y en la no contestación.

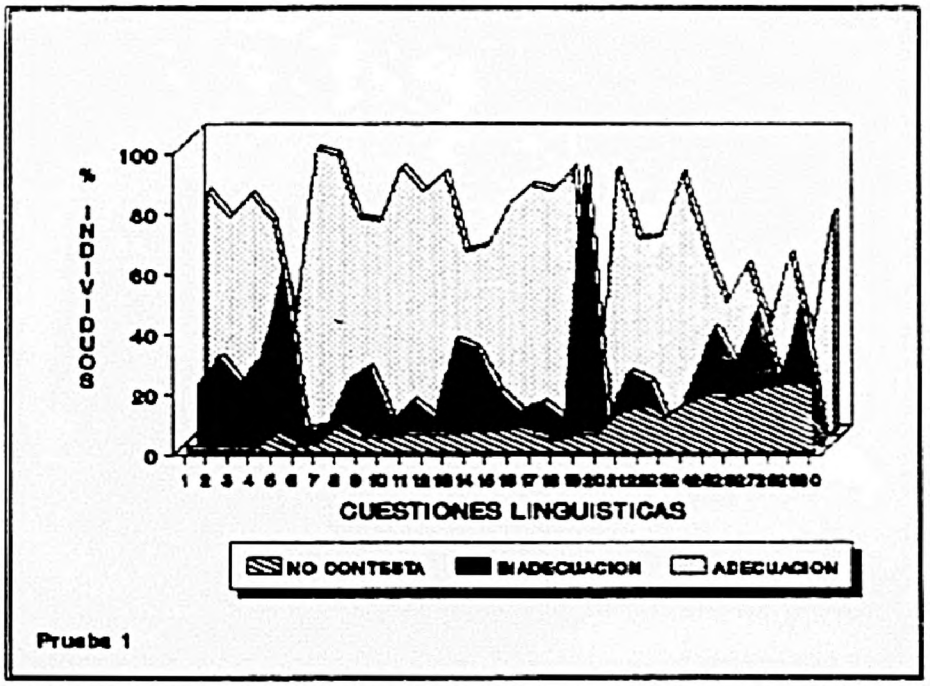


Esto indica que: a) el escolar no encuentra mayor dificultad en el momento de elegir el término más adecuado que a la hora de interpretar la adecuación o no de la preposición propuesta; b) la estructura formal del cuestionario puede influir no en la mayor o menor adecuación de los usos linguísticos de los

escolares, pero si en un aumento o disminucion de la no contestación a las distintas cuestiones presentadas.(14)

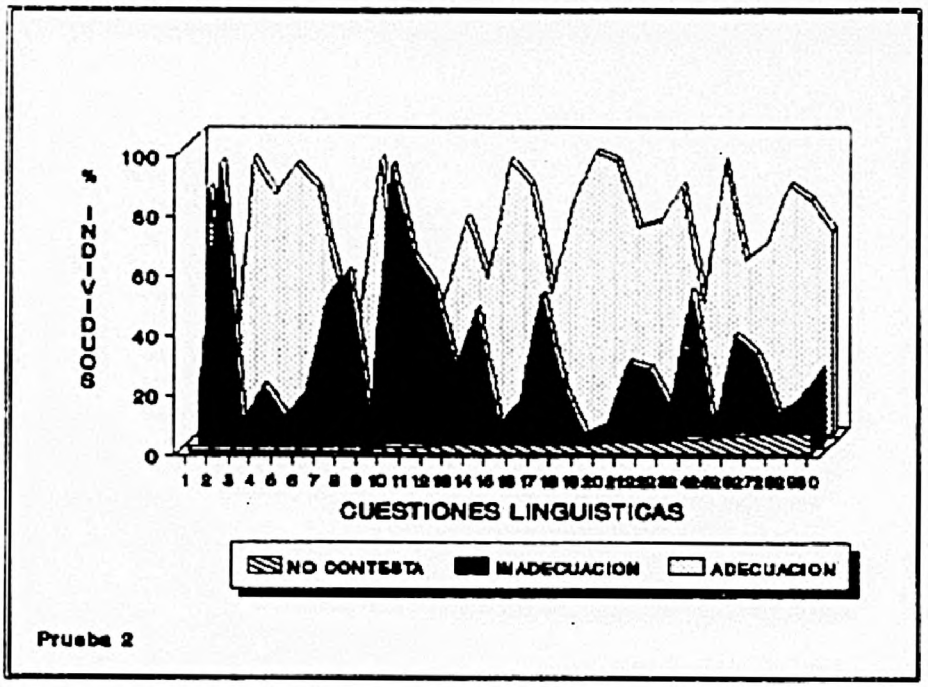
Los altos indices de error (23.1% y 29.7%) de ambas pruebas sumados a los indices, tambien elevados (92,% y 3,1% respectivamente), de no contestación revelan que los escolares de E.G.B. no han desarrollado las habilidades y destrezas que les posibiliten, en la mayoria de los casos, un uso adecuado de las preposiciones.

La observación, no ya de los indices de respuesta globales de ambas pruebas, sino de cada una de las cuestiones linguisticas permite descubrir la existencia de una gran diversidad en las respuestas.



---

(14)La prueba primera es la única prueba del cuestionario de respuestas por pares y, asimismo, la que muestra los indices más altos de no contestación. Sustituye a la de opción múltiple que no permitia discriminar los distintos usos preposicionales. El escolar duda cuál de las 9 ó 10 preposiciones que aparecen en la segunda columna es la más adecuada para completar la frase incompleta que se le presenta, por lo que decide no contestar. Este mismo comportamiento, aunque con valores más bajos, muestran cinco de las siete pruebas de opción múltiple. En cambio, en la pruebas de elección simple el escolar, aunque para contestar tiene que intuir el paradigma al no estar presente, en los casos de duda y aun cuando lo que allí lee no le parece ni bien ni mal se decide a contestar, pues es consciente que tiene el 50% de posibilidades de acertar.



Esto denota que los escolares no poseen el mismo grado de dominio de las preposiciones y que el desarrollo de su competencia linguistica no es ajeno a las relaciones formales, sintácticas y semanticas entre los términos que se les proponen.

Se comprueba, asimismo, un paulatino ascenso en el número de cuestiones linguisticas que quedan sin respuesta, según va transcurriendo la prueba, debido a causas extralinguisticas difíciles de precisar.

8.2.- Análisis e interpretación de las respuestas

Las variables linguisticas se han agrupado según la forma de cada una de las preposiciones simples estudiadas y se presentan ordenadas alfabéticamente.

8.2.1.- Preposición A

La preposición "a" de origen latino (lat. ad , prep. de ac., a, hacia, junto a; cerca de; para; ante; hasta; ...), la encontramos desde el siglo X en los primeros documentos en castellano y es una de las más frecuentes en español.(15) A continuación analizamos algunos de sus variados usos y significados.(16)

a) Modo: a toneladas

En la primera cuestión, se examina el uso de la preposición "a" en la locución adverbial "a toneladas", de significación modal(17) -"de manera abundante"-, producida por la lexicalización de la preposición y su régimen, y regida por un verbo que denota transacción comercial.

---

(15)Puede servirnos como referencia para conocer la frecuencia de aparicion de las preposiciones, el estudio de Un Kyung Kim del habla de Madrid. En el "corpus" por el analizado es la preposición "de" (34,0%) la que aparece con mayor frecuencia. A continuación figuran: "en" (18,8%); "a" (18,2%); por (7,9%); "con" (5,5%); "para" (4,2%), etc.; mostrando el resto del paradigma preposicional indices de aparición inferiores a 1,5%. (UN KYUNG KIM, 1987, Contribución al estudio de las preposiciones en el habla de Madrid. (tesis doctoral inédita), Madrid, Universidad Complutense, pág. 494).

(16)"Desde antiguo esta particula viene invadiendo valores y funciones de otras particulas hasta llegar al dia de hoy en que su primacia es indiscutible, tanto aisladamente como formando secuencias, sintagmas y frases prepositivas" (NAREZ, E., 1988, "Sobre el ligamento prepositivo", en Homenaje a Alonso Zamora Vicente, Madrid, Castalia, vol. I, págs. 461-462). De la misma opinión es M. Moliner (1975:1), quien manifiesta: "Puede decirse de "a" con respecto a las preposiciones lo mismo que de "que" con respecto a las conjunciones; esto es, que tiene cierto poder absorbente, por el que sustituye en muchos casos a otras preposiciones y hasta a expresiones complejas".

(17)De ahi que algunos gramáticos denominen "modos adverbiales" a estas expresiones de modo. (ALCINA, J. y BLECUA, J.M., 1975, Gramática española, Barcelona, Ariel, 1982, 3 ed., pag. 837).

Algo más de las tres cuartas partes de los escolares (79,9%) seleccionan la preposición "a", que no admite conmutación con otras por estar soldada a su régimen. Es este carácter de grupo estereotipado el que explica que los escolares respondan de la misma manera, independientemente del curso de E.G.B. en que se encuentran; comportamiento que difiere del mostrado en la mayoría de las cuestiones lingüísticas, no sólo de esta prueba sino también del resto del cuestionario.(18)

El resto elige alguna de las otras preposiciones, cuyos índices de respuesta no son significativos, si exceptuamos la preposición "en" (15,2%), que no es posible por impedírselo la lexicalización. Tal vez, haya influido en esta elección el uso de "en" para indicar precio en transacciones comerciales ("vendían (las) naranjas en doscientas pesetas").

b) Manera de funcionar: a gas

Se inquiere el uso de la preposición "a" regida por un sustantivo que expresa ingenio mecánico -"calentador/cocina"-, y otro sustantivo, marcado por la preposición, que denota la clase de combustible -"gas"-; esto es, para establecer relaciones entre un objeto regente y un objeto regido: sustantivo + a + sustantivo. Es construcción reciente como los inventos a los que se refiere.(19)

---

(18) Indice de acierto en cada uno de los cursos de la E.G.B. estudiados: 17,4% (3º); 17,0% (4º); 14,0% (5º); 15,9% (6º); 16,4% (7º); 19,2% (8º).

(19) REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1960, Diccionario histórico de la lengua española, Fascículo 1, Madrid, Real Academia Española, pág. 13.

Las construcciones: "calentador a gas" y "cocina a gas" son censuradas como galicistas por "todas las gramáticas", como apunta S. Fernández, quien indica que son "errores en la sintaxis del complemento nominal (N+a+N): avión a reacción", debido a que

> "el español moderno ha ido reduciendo el uso del complemento objetivo posesivo o nominal con de y emplea con el complemento nominal la preposición a del régimen verbal, acaso para distinguir el complemento pasivo del activo. De este modo construcciones verbales del tipo violar a alguien, espiar a alguien se transforman en complementos nominales con el esquema N+a+N: violación a una apache [...]. Esta misma construcción se extiende también [...] a otros nombres no verbales, tipo "avión a reacción, máquina a vapor" (mejor de)...".[20]

Sin embargo, existen como reconoce M. Seco (1961:6), "casos en los que el uso de los españoles ha consagrado la construcción con "a": olla a presión (olla de presión no se oye nunca)". Es, pues, un problema de norma y no de sistema. Aunque, como señala M. Morera (1988:187-188),

> "Desde el punto de vista lingüístico, creemos, no obstante, que entre ambas construcciones existen diferencias semánticas evidentes: en la frase "máquina a vapor", por ejemplo, la "puntualidad" de "a" hace que el régimen se presente como el agente, como la fuerza motriz o energía del regente, mientras que con "de" la relación hipotáctica entre agente y régimen aparece desemantizada. Dicho de otra manera: con "a" se nos dice que "la máquina funciona a fuerza de vapor"; con la preposición "de" la relación se siente como estática y puramente determinante".

Compartimos la opinión manifestada por M. Morera de que la cocina y el calentador funcionan a fuerza de gas, y, por tanto, desde un punto de vista linguistico la preposición "a" parece la más adecuada, y así la consideramos aquí. Y no sólo por esto, sino porque, cuando el uso es diverso, suele haber circunstancias que hacen preferible una de las preposiciones, en este caso los usos de los fabricantes de electrodomésticos que

---

(20) FERNANDEZ RAMIREZ, S., 1987, Problemas y ejercicios de gramática, Madrid, Arco/Libros, pag. 169.

utilizan "calentador/cocina a gas" en sus catálogos y guías técnicas.

Sin embargo, las respuestas de ambas cuestiones indican que son muy pocos (3,3% y 4,9% respectivamente) los escolares que marcan la preposición "a" como la más adecuada. Al contrario, la mayoría (84,1% y 94,3%) prefieren la preposición "de", como índice de subordinación entre los dos términos nominales sin valor semántico. El resto de las preposiciones no son elegidas.

La preferencia por la preposición "de" es tan elevada en ambas cuestiones que podemos afirmar que el uso de esta preposición en estas construcciones está fuertemente arraigado en la escuela.

c) Dirección: a tu casa

Se analiza el uso de la preposición "a" aplicada al campo espacial y con el significado de dirección del movimiento de aproximación y el punto en el que acaba el movimiento. Es un elemento semánticamente redundante, ya que la forma reflexiva y espontánea del verbo "-se acercó"- también implica el sentido de aproximación. Sin embargo, a pesar de esta redundancia y de que "acercarse" "puede construirse, de igual manera, con "a" y sin ella, resultando una oposición de sentido",(21) en este contexto es un elemento necesario.

---

(21)Comparemos "acercándoles una silla" en que silla hace de complemento directo, y "acercándole a una silla, donde "a" (=hacia, hasta) tiene el valor de complemento circunstancial de lugar. (LOPEZ, M. L., Op. cit., pag. 151).

La mayor parte (88,4%) de los escolares no encuentran ninguna dificultad para seleccionar el elemento de relación que contiene el sema + sentido.[22] Más de la mitad de los escolares (58,3%) manifiestan su preferencia por la preposición "a", que "fija el término hasta el cual llega el movimiento".[23] Otros (25,8%) escogen "hacia",[24] que expresa un movimiento en la dirección de una zona que engloba el lugar citado. Y unos pocos (4,3%) "por", que indica un movimiento en la dirección de un lugar sin determinar sus límites. El resto de las preposiciones presentan valores no significativos.

Se observa, por una parte, que existe un intercambio en el sistema preposicional, puesto que varias preposiciones pueden expresar la misma relación; y, por otra parte, que estas relaciones no son exactamente las mismas, sino que se diferencian entre sí: "a" marca el límite exacto de la dirección;[25]

---

(22)La preposición "a" puede ser conmutada con todos los demás elementos de relación que contengan el sema + sentido. "Llamamos "sentido" a la circunstancia de posición o desarrollo que parte de, pasa por o se dirige a un objeto designado por el régimen preposicional. Esta definición implica que la mencionada circunstacia puede tomar el referente del régimen como límite inicial, como límite final, o simplemente, como paso intermedio, puntos que se corresponden con las tres partes principales de un vector". (MORERA PEREZ, M., Op. cit., pág. 87).

(23)CUERVO, R.J., 1953, Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, vol. I, A-B, pág.2.

(24)Hacia es una preposición de origen romance , contracción del cast. ant. faze a, "de cara a". "No existe preposición comparable a "hacia" en los demás romances [...] e incluso ha desaparecido del uso popular argentino (que emplea "pa" o "derecho a") y de otros países de América y regiones españolas". (COROMINAS, J. y PASCUAL, J.A., 1984, Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico, Madrid, Gredos, vol. III, pág. 301).

(25)"A /Hacia constituye una oposición de sentido, aunque dicha oposición no sea muy marcada, puesto que los rasgos pertinentes no son muy acusados: en "a" está marcado el límite; en hacia, no. Hacia presenta varias posibilidades en una dirección, mientras que "a" marca la dirección hacia un límite concreto" [...] Sin embargo, pueden neutralizarse ambas preposiciones cuando la dirección en hacia está bastante determinada, cuando entre las varias posibilidades de dirección se destaca claramente una, y esta coincide con "a" (LOPEZ, M.L., Op. cit., págs. 167-168).

"hacia" no lo marca;[26] y "por" implica "indeterminación" y "ausencia de límites".[27]

Sin embargo, creemos que nos encontramos ante un caso de sinonimia preposicional. El escolar puede seleccionar una preposición u otra según le parezca, pues la "obtención de un sentido de meta o dirección no depende de la preposición, sino de la concepción que del fenómeno y del elemento que funciona como término se tenga, o aun de las características situacionales del evento que se da cuenta".[28]

d) Situación: a tu derecha

Se aborda el empleo de la preposición "a" para denotar situación en general, el lugar en donde, con respecto a un punto.

Algo menos de la mitad de los escolares (40,7%) consideran la frase "estaba sentado en tu derecha" como inadecuada, pues la preposición que debe figurar es "a", para referirse a la situación en donde se localiza la acción de sentarse. Mientras que los demás escolares (57,9%) consideran que la frase es adecuada, por analogía con otros contextos en donde aparece "sentarse en": "Estaba sentado en una silla, en el suelo, e incluso

---

(26)"hazia denota encaminarse a la vanda del lugar que se nombra, no determinante a él; a le señala con toda zerteza: voi hazia Salamanca, a Texares" (Correas, Arte, pág. 341) (ALVAR, M. y POTTIER, B., 1983, Morfología histórica del español, Madrid, Gredos, pág. 290).

(27)MORERA PEREZ, M., Op. cit., págs. 287-288.

(28)ROJAS NIETO, C., 1988, "Verbos locativos en español. Aproximación sintáctico-semántica, México, Universidad Autónoma de México, pág. 76.

se pueden conmutar: a/en la mesa", etc..[29] Pero en el contexto propuesto esto no es posible, porque con la ubicación absoluta de "en" se hace referencia a que la acción de "sentarse" se efectúa sobre el mismo objeto designado por el régimen preposicional, lo que el sentido, la lógica impide.[30]

Este uso que muestran los escolares sólo manifiesta la vacilación que existe entre "a" y "en" cuando se emplean para indicar un valor espacial. Hecho que ya encontramos en el español del Siglo de Oro, donde "los usos de "a" y "en" se interferían con mayor frecuencia; recordemos el ejemplo de Cervantes: "Aquel amigo que vivía a San Juan", con empleo de "a" en lugar de "en".[31]

e) Tiempo: a las tres

Se estudia la preposición "a" como marcador de una relación temporal puntual que vincula el momento con la acción de "encontrarse".

Casi la mitad de los escolares (47,3%) seleccionan la preposición "a", con la que se significa el tiempo como

---

(29)"Ciertos verbos, como estar, quedarse, sentarse, tenderse etc., pueden llevar un complemento formado por "a" o "en" + los sustantivos sol, sombra etc. La oposición en estas construcciones no es tan marcada como en los ejemplos anteriores. No obstante, a nuestro modo de ver, hay un matiz de diferencia. Sentarse al sol, tenderse al sol, quedarse al sol indican una forma de estar; mientras que en las construcciones con "en" hay además un sentido marcadamente local. Al decir se quedó en el sol suponemos que hay otro espacio con sombra, pero que eligió el sol (LOPEZ, M. L., Op. cit., pág. 162).

(30)"Estaba sentado en tu derecha" indica que una persona se sienta encima de la mano derecha del interlocutor.

(31)LOPEZ, M. L., Op. cit., págs. 164-165.

puntualidad, como momento exacto del día en que se produce el encuentro.[32]

Otros escolares prefieren escoger las preposiciones, "hacia"(16,8%) y "sobre" (15,7%), pues la preposición "a" conmuta en esta frase con ellas. Los que prefieren "hacia" es porque piensan en un tiempo aproximado, no exacto; pues "hacia", equivale a "aproximadamente a". Lo mismo les ocurre a los que eligen "sobre", que antepuesta a un número equivale también "aproximadamente a". De manera que," "hacia" y "sobre" se neutralizan en las indicaciones de hora, cuando no se quiere precisar un momento determinado, sino una aproximación".[33] Curiosamente la semejanza de los resultados reflejan esta situación.

La elección de la preposición "a" o de las preposiciones "hacia" y "sobre" se debe a que en las indicaciones de la hora del encuentro, unos (47,3%) prefieren marcar una hora exacta, y otros (32,5%) una indicación aproximada.

Las demás preposiciones apenas si son elegidas por los escolares, si exceptuamos "con" (7,0%). En nuestra opinión, por analogía con otros contextos en donde aparece "encontrase con"[34]: "Nos encontramos con ellos /con un atardecer", pero denotando compañía y no relaciones temporales.

---

(32)"En las indicaciones de tiempo, se hace preceder de "a" las indicaciones de hora; y sin preposición, cuando se trata de fijar un día del mes o semana: Viene el novio a las cuatro / Viene el novio el cuatro. Igualmente, se emplea la preposición "a" delante de sustantivos que indican una parte determinada del día o de la noche: al amanecer" (Ibidem, pag. 150).

(33)Ibidem, pag. 197.

(34)Encontrarse: Forma reciproca de encontrar, significa coincidir con cierta persona en algún sitio/en un momento determinado.

f) Indice formal del complemento indirecto: gustó a jóvenes y hombres ancianos

Se revisa la preposición "a" como marcador de la relación que vincula el complemento indirecto de interés con el verbo intransitivo -"gustar"-, con el significado de "agradar una cosa". Se pretende, con ello, observar el uso gramatical de esta preposición ante dos complementos indirectos coordinados, el segundo sin preposición, que señalan las personas afectadas por la significación del verbo.

Alrededor de las tres cuartas partes (72,4%) de los escolares consideran la frase adecuada, como lo recomienda V. Salvá (1835:695): "En las series de nombres o verbos que van regidos todos por una misma preposición, suele expresarse sólo delante del primero", aunque advierta que por énfasis o por distancia se puede repetir la preposición.

Mientras que un número significativo de estos (24,6%) piensan que es inadecuada. Creemos que los motivos que han llevado al escolar a rechazarla, pueden ser: a) que la pareja inclusiva "jóvenes/hombres ancianos=viejos" les resulte extraña, por la estructura y los componentes del segundo sintagma nominal, de uso más literario que coloquial; b) la elipsis de la preposición: no se puede suprimir la preposición en el segundo sintagma nominal de la coordinación, como lo aconseja M. Moliner (1975:832) en casos como éste:

> "Como en el caso del artículo, la preposición repetida puede suprimirse siempre que la supresión no dé lugar a que se tomen como formando un conjunto cosas en realidad independientes [...]. Tampoco se puede suprimir la preposición si alguno de los nombres lleva un adjetivo que no afecta a los otros: gusta a los niños y a los hombres maduros".

g) Elemento de enlace en la perifrasis verbal: iba a comer

Se observa la preposición "a" desemantizada y con valor meramente gramatical, ya que es un mero elemento de enlace, que subordina el infinitivo al verbo auxiliar en la perifrasis verbal incoativa: ir + a + infinitivo, cuyo uso está generalizado hasta el extremo de que reemplaza con más o menos asiduidad al futuro morfológico en todas partes del dominio hispánico.

Existen escasas diferencia entre los escolares que consideran adecuada la construcción "iba para comer"(45,1%) por pensar que el contexto incluye la noción de finalidad; ya que esta preposición puede aparecer en lugar de "a", cuando el regente es un verbo de movimiento y el término un infinitivo, aunque "para" significa "no el sentido hacia el límite final del movimiento expresado por el regente, como "a", sino un objetivo que se sitúa más allá de ese punto".(35)

Mientras los que la rechazan (52,1%) lo hacen porque: a) prefieren la construcción con "a" para el sentido de finalidad, pues "los verbos dinámicos que están sujetos a un movimiento hacia alguna dirección, como ir [...] suelen llevar el sintagma preposicional "a + infinitivo"";(36) b) sienten la construcción como una perifrasis verbal y la preposición como un constituyente de la misma.

Si bien uno y otro uso son posibles, sin embargo, el frecuente uso de esta perifrasis en el ámbito escolar, donde sustituye al futuro morfológico, parece que tenia que haber

---

(35)MORERA PEREZ, M., Op. cit., págs. 164-165.

(36)UN KYUNG KIM, Op. cit., pág. 144

determinado que el verbo de movimiento, que funciona como primer término de la relación, lo hubiese sentido un número más elevado de escolares como un verbo auxiliar, desemantizado, lo que no sucede.

8.2.2.- Preposición ANTE

Preposición de origen latino (lat. ante, prep. de ac.) aparece en castellano hacia 1140.

a) Lugar: ante mi

Se estudia la preposición "ante" cuando establece una relación espacial entre un pronombre personal en dativo y un verbo que expresa permanencia.

Alrededor de dos tercios de los escolares (68,9%) seleccionan la preposición "ante", que evoca la idea de "delante de"[37] en el espacio y que, según S. Gili Gaya (1972:62), es de uso "literario o culto, y por consiguiente no figura en el habla infantil".[38] Un número muy reducido (0,6%) de los mismos opta

---

(37)"En la Edad Media y aun en el siglo XVI ante hacia tanto de adverbio como de preposición, asi en significado temporal como en el local; era, por lo tanto, sinónimo de nuestros antes, antes de y delante". (CORDMINAS, J. y PASCUAL, J.A., Op. cit., vol. I, pág. 277). En la actualidad, sustituye "con ventaja -por su mayor economía- a expresiones como "delante de"[...]" (MARSA, F., 1986, Diccionario normativo y guía práctica de la lengua española, Barcelona, Ariel, pág. 159).

(38)Opinión que se ve corroborada por los datos que nos proporciona el vocabulario activo de los alumnos de Educación General Básica que da un total de 13 apariciones: 1 en el Ciclo Inicial, 8 en el Ciclo Medio y 4 en el Ciclo Superior. Y lo coloca como vocabulario tipo del Ciclo Superior. (CASANOVA, M.A. y RIVERA, M. (Coord.), 1989, Vocabulario básico en la E.G.B., Madrid, M.E.C.- Espasa-Calpe, vol. II, págs. 27 y 871).

por la voz anticuada cabe[39] que sólo se usa como arcaísmo deliberado y equivale a "junto a", "cerca de", pero que también es posible en esta frase.

Sin embargo, y a pesar de que "el significado de "ante" [...] es tan preciso que apenas puede confundirse con el de otras preposiciones",[40] los escasos contextos que contienen esta preposición en el habla escolar originan que el escolar se diriga hacia la elección de otras preposiciones.

Algunos prefieren escoger las preposiciones "a" (12,2%) y "en" (7,1%) porque: a) estas preposiciones también expresan situación;[41] b) analogía con otras construcciones de uso muy frecuente, en las que aparece el pronombre marcado con estas preposiciones: "a mí", "en mí" con el sentido de "encima de mí". Por la misma razón escogen la preposición "de" (5,7%) un número significativo de estos. Sin embargo, ninguna de estas preposiciones son posibles en esta construcción por impedirlo el verbo permanente "estar" y el adverbio "justo" con el significado de "exactamente".

8.2.3.- Preposición BAJO

La preposición "bajo" "es relativamente moderna -antes se empleaba "bajo de"-, el primer ejemplo seguro es de Lupercio

---

(39) Cabe "puede aparecer esporádicamente en algún poema o en algún artículo periodístico, pero disuena en el castellano coloquial actual" (GOMEZ TORREGO, L., 1985, Teoría y práctica de la sintaxis, Madrid, Alhambra, pág. 71).

(40) GARCIA YEBRA, V., Op. cit., pág.16.

(41) Evidentemente, hay una diferencia importante entre la preposición "ante" que expresa una situación relativa orientada y estas otras preposiciones que sí expresan situación el límite no está orientado.

Argensola (2 mitad del siglo XVI), en verso, pero no vuelve a aparecer hasta la segunda mitad del siglo XVIII (Cadalso)".[42] No se caracteriza por regir el caso terminal (mí, tí, sí) de los pronombre personales, como la mayor parte de las preposiciones.

a) Lugar: bajo el brazo

Se examina la preposición "bajo" como equivalente del adverbio "debajo de" para indicar la localización y la situación de inferioridad con contacto del objeto que se transporta con relación a una parte del cuerpo que está sobre él.

La casi totalidad (91,9%) de los escolares no encuentra ninguna dificultad para considerar esta construcción como adecuada. Con lo que se verifica que la preposición "bajo" "es una de las preposiciones menos complicadas en cuanto a sus significados y usos".[43] Y ello, a pesar de que esta preposición en el castellano actual se oye y escribe con la preposición de, invadiendo el campo de actuación de los adverbios prepositivos o relacionales.[44]

8.2.4.- Preposición CON

De origen latino (lat. cum, prep. de abl.) sus orígenes se remontan en castellano al siglo X.

---

(42) COROMINAS, J. y PASCUAL, J.A., Op. cit., vol. I, pág. 461.

(43) GARCIA YEBRA, V., Op. cit., pág.120.

(44) ALCINA, J. y BLECUA, J.M., 1975, Gramática española, pág. 832.

a) Asociación de cosas: arroz con leche

Se analiza el uso de la preposición "con" que establece una relación de asociación entre dos sustantivos, determinada por la relación de contacto entre ambos tipos de alimentos.

Casi un tercio de los escolares (29,8%) consideran la frase "comió el arroz de leche" como adecuada, a pesar de ser una locución nominal de amplio uso para designar un postre casero, que se consume bastante en esta zona peninsular.

La combinación de estos dos sustantivos, que funcionan como elemento oracional, es tan familiar a los hablantes de esta zona peninsular, que no se siente como una suma del significado normal de los dos términos, sino como un todo con el sentido de una variedad de postre casero. Esto y el frecuente uso de la construcción N+de+N explicaría el alto índice (64,0%) de aceptación que tiene esta construción con la preposición "de".

b) Instrumento: con el martillo

Se inquiere el uso de la preposición "con" como marcador de una relación que expresa la presencia instrumental o material del régimen.

Apenas encuentran los escolares (82,3%) alguna dificultad para escoger "con" y rechazar todas las demás formas, que muestran valores no significativos.

c) Modo: con un vestido; con sus ojos

En estas dos cuestiones, se observa el uso de la preposición "con" para indicar el modo de realizarse la acción

verbal, cuyos resultados difieren sustancialmente entre si debido a los elementos que se relacionan.

En la primera cuestión, el contexto posibilita la preposición "sin" para expresar la falta o carencia del término al que afecta y las preposiciones "con" y "en" para indicar la presencia de éste.

La mayoria de los escolares (86,1%) seleccionan la preposición "con" para indicar la presencia de la prenda de vestir, lo que no nos debe extrañar, pues el contexto favorece la elección de la misma. Unos pocos (4,1%) eligen "sin", que denota ausencia de vestido. Y sólo un número muy pequeño (1,8%) escogen "en", que se usa como aquí seguida de la prenda usada, pero para decir que alguien va vestido de cierta forma incompleta o no cuidada, lo contrario de lo que expresa el adjetivo superlativo "elegantísimo".

Por el contrario, en la otra cuestión la mitad (49,6%) rechazan la frase: "Lo vio por sus ojos", por ser casi fijo el empleo del sintagma preposicional "con sus ojos" que constituye una redundancia que da más fuerza y colorido a la expresión. Tal vez, los escolares, que la aceptan (48,9%), la admiten por analogía con otras construcciones: "ver + por": v.gr. "lo vio por un agujero", "lo vio por si mismo", e incluso seria adecuada con el sentido de "ver=percibir: v.gr. "el percibió algo por=a través de sus ojos=los ojos de otra persona -ambiguedad deictica del posesivo-.

Sin embargo, M. Morera (1988:294) considera las preposiciones "con" y "por" conmutables en esta construcción, por lo en que ambos casos seria adecuada:

> "Aunque estamos ante expresiones preposicionales de evidente carácter fijado, cuya función es enfatizar el significado verbal por medio del pleonasmo, por puede conmutar con la particula con -v. gr., "Lo vi con mis propios ojos"- cuyo sema

acompañamiento presentaría el régimen, no como medio o canal de percepción, sino como instrumento".

opinión que no compartimos, porque para nosotros esta construcción está lexicalizada con un valor enfático meramente.

e) Causa: <u>con el roce; con una patada</u>

Se estudia, en estas dos cuestiones, la preposición "con" que establece una relación de causa a efecto entre el régimen y el regente.

La primera cuestión se ha incluido aquí por parecernos esta frase más frecuente con esta preposición que con "por" con la que se puede conmutar sin cambio alguno de sentido.(45)

La mitad de los escolares (51,0%) consideran la frase "las ruedas se desgastan en el roce" adecuada, lo mismo que ocurre

"cuando el régimen preposicional es un sustantivo que expresa fenómeno natural -v. gr. aire, viento, sol, frío, etc.- y el regente es un verbo del tipo derretirse, achicharrarse, aterirse, congelarse, etc.-, se establece entre ambos una relación lógica causa-efecto, respectivamente, y la preposición en, que expresa la localización de la acción verbal, adquiere un matiz causal provocado por la influencia de la mencionada relación contextual: El hielo se derretía en el sol; Las chovas se cernían inmóviles en el aire".(46)

Si bien en los ejemplos señalados puede aparecer la preposición "en" con sentido causal y conmutarse con las prepo-

---

(45) "Las preposiciones con, por pueden neutralizarse en determinadas posiciones, constituyendo una oposición facultativa. El caso más general en que suele producirse tal neutralización es cuando con es empleada con valor causal". (LOPEZ, M. L., Op. cit., pág. 199).

(46) MORERA PEREZ, M., Op. cit., pág. 381.

preposiciones "por", "a" y "con", la rechazamos en el contexto: "se desgastan en el roce", por parecernos extraña esta construcción y no encontrarla documentada.

En la otra cuestión, una cuarta parte de los escolares (25,4%) encuentran dificultades insalvables para aceptar la frase: "Lo mató con una patada", por parecerles mejor la preposición "de" que en este contexto puede sustituir a "con" sin cambiar el sentido, aunque, como indica R.J. Cuervo (1954:301), "cuando son igualmente admisibles "con" y "de" se emplea de ordinario la primera si el nombre lleva artículo u otro determinativo", lo que aquí sucede.

Las respuestas muestran que los escolares encuentran dificultades importantes para utilizar la preposición "con" con valor causal en estos contextos.

8.2.5.- Preposición CONTRA

Preposición de origen latino (lat. contra), cuyos orígenes se remontan en castellano al siglo X.

a) Oposición: contra el león

Se examina la preposición "contra" que establece una relación de oposición entre un verbo que denota léxicamente el sentido de oposición y violencia y el animal que se opone.

Los escolares dividen sus preferencias entre la preposición "contra" (41,9%) y "con" (33,7%) e incluso algunos (6,8%) escogen "a" que es posible por su sentido, pero no por su forma, ya que a+el > al sufre contracción en el habla y en la lengua

escrita, tal y como señala R.J. Cuervo (1954:406), cuando se refiere a los términos que preceden a "enfrentarse".[47]

Prefieren la preposición "contra" porque con ella refuerzan todavía más el sentido hostilidad, de contacto violento entre el hombre y la fiera. En cambio, los que se inclinan por "con" marcan el acompañamiento, sin aumentar el sentido de violencia y oposición que denota el verbo. De la misma manera se manifiestan los que seleccionan la preposición "a" que indica un movimiento de aproximación a un límite, pero sin indicar contacto violento o choque con este.

8.2.6.- Preposición DE

Preposición de origen latino (lat. de, prep. de abl.),[48] que aparece en castellano desde mediados del siglo X. En el español moderno, es la que se utiliza con mayor frecuencia, la que más significados y usos tiene, y la que "es de todo el sistema preposicional, la que mayores dificultades comporta a la hora de realizar su análisis".[49]

---

(47)"El verbo enfrentarse, reflexivo en sentido intransitivo, "lleva el oponente en dativo o precedido por a [...]. Con la preposición con [...]. Con contra para indicar lo mismo que en el caso anterior".

(48)"De era en latín una preposición de ablativo, que se usaba exclusivamente con este caso; nunca con genitivo, que no era caso preposicional, es decir, que no llevaba antepuesta ninguna preposición. Lo que ocurrió fue que, al perderse las desinencias de la declinación latina, las preposiciones asumieron en las lenguas románicas algunas de las funciones que en latín ejercían los casos. Y a de, [...] le correspondieron no sólo las funciones que ya tenía en latín antepuesta al ablativo, sino también otras que desempeñaban ab y ex acompañando al mismo caso; por otra parte, asumió también funciones que en latín desempeñaba el genitivo sin ayuda de ninguna preposición" (GARCIA YEBRA, V., Op. cit., pág. 138).

(49)FOLGAR DE LA CALLE, J.M., 1983, "El análisis de las preposiciones en español: los sistemas de Cuervo y López", en Verba, 10, pág. 183.

A continuacion analizamos usos considerados como fijaciones gramaticales de la preposición "de" y otros en los que la preposición "de" representa un valor semántico verificable en el sistema preposicional.

a) Origen o procedencia: de delante de; de sobre la mesa

Estas dos cuestiones presentan varias preposiciones unidas, que suman sus respectivos significados ante un mismo complemento, construcción que "no repugna el español".(50)

En la primera cuestión se plantea la utilización de la preposición "de" que denota un movimiento de alejamiento de un limite -significación fundamental que tenia en latin "de + ablativo"- antepuesta a una locución prepositiva que expresa una circunstancia de lugar y que sólo es aplicable al espacio.

Las respuestas de los escolares están muy repartidas entre las diversas opciones que se les proponen. Solamente una tercera parte de estos (36,3%) marcan la preposición "de" como la más adecuada para expresar el punto inicial u origen de movimiento que el término de la preposición -la locución prepositiva "delante de"- fija en el espacio en relación con un segundo término. En este bajo índice de elección, tal vez haya influido el hecho de que el verbo indica movimiento en general, lo que motiva que pueda regir un número elevado de preposiciones, que los otros elementos del contexto restringen.

---

(50)MOLINER, M., Op. cit., vol. II, pág. 832.

Aun así, en este contexto resulta extraño el escaso número de escolares que marcan la preposición "de", si tenemos en cuenta que la semejanza de sentido y funciones entre el adverbio "delante" y la preposición "de" dio origen a la locución prepositiva "delante de".(51)

Una proporción semejante (37,9%) prefiere la preposición "hasta", que ha perdido su función original y se ha convertido en un elemento que sirve como identificador equivalente a incluso. Algunos (7,5%) se inclinan por la preposición "para", que si bien puede aparecer con verbos de movimiento para indicar movimiento de aproximación a un límite no definido, la fijación que del límite realiza la locución prepositiva en este contexto hace que no sea posible su elección; otros (4,5%) marcan "ante", preposición que si bien es conmutable por la locución prepositiva "delante de", su presencia imposibilita la de la locución y viceversa.

En la otra cuestión, se vuelve a observar la utilización de la preposición "de" con la significación espacial de origen o procedencia, pero ahora antepuesta a otra preposición situacional que expresa el punto en que se apoya la cosa que se toma.

Algo más de las tres cuartas partes (78,1%) de los escolares aceptan como adecuada la frase: "cogió el libro de sobre la mesa", aunque lo más usual sea sin la preposición "sobre" que resulta con un sentido casi exclusivamente enfático.

---

(51) "La semejanza de sentido y funciones entre sí de algunas frases adverbiales, adverbios y preposiciones, da ocasión a que conmuten también oficios gramaticales [...]. Estos adverbios y frases adverbiales han asimilado así voces que en su origen fueron preposiciones, de modo que hoy introducimos el de donde antes se dijo [...], delant los coraçones". (CUERVO, R.J., 1911, Notas de la gramática de la lengua castellana de don Andrés Bello, § 142).

Tal vez, las diferentes respuestas mostradas por ambas cuestiones estén motivadas por el hecho de que aquí la preposición "de" funciona como un elemento redundante, ya que verbo y preposición indican origen, mientras que allí es necesaria para indicarlo, ya que el verbo expresa exclusivamente movimiento.

b) Causa: estoy contento de tener

Se analiza el uso de la preposición "de" cuando establece una relación causal entre el atributo y el infinitivo.

El sentido causal de la relación hace que las respuestas se repartan entre las preposiciones que tienen este mismo valor, y que, por tanto, son conmutables entre sí en este contexto. Así, algo más de la mitad (60,3%) de los escolares marcan la preposición "de", un número importante (22,8%) elige la preposición "por" y unos pocos (2,5%) "en".

Los escolares muestran una cierta predilección por la preposición "de", lo mismo que hace la norma que tiende a emplear esta preposición para introducir un infinitivo;[52] y el predicado "está contento" que la rige frecuentemente.

---

(52)" Desde el latín vulgar se prefería la preposición de para introducir un infinitivo y en antiguo español se emplea como mero signo de introductor del infintivio" (YLLERA, A., 1980, Sintaxis histórica del verbo español: Las perífrasis medievales, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, pág.96).

c) Indice de subordinación: máquina de cortar; carta de su puño y letra; lunar de la cara

Se inquiere, en estas tres cuestiones, la construcción N + de + V/N+N/N, en la que por medio de la preposición "de" se subordina el infinitivo o el sustantivo régimen al sustantivo regente sin especificar ningún tipo de relación, de forma análoga al papel desempeñado por el caso genitivo en latín. Se trata, por tanto, de conocer el uso de la preposición "de" como índice de una relación sintáctica de subordinación particular sin valor semántico.

En la cuestión, cuyo complemento del nombre es de + infinitivo, más de las tres cuartas partes (79,5%) de los escolares escogen esta preposición, por considerar íntimamente cohesionados semánticamente el regente y el régimen, debido a la subordinación que esta preposición establece. La semejanza con otras secuencias estereotipadas semejantes de amplio uso como "máquina de escribir/coser/afeitar" etc. ha podido motivar esta elección.

Otros (9,2%), por el contrario, eligen la preposición "para" que señala la finalidad o uso del complemento del nombre. Si bien sintácticamente "para" es conmutable con "de" en este tipo de contextos, no lo consideramos así aquí por el sentido ilógico que produce en este contexto el matiz de finalidad o uso del complemento del nombre, ya que nunca una máquina rota sirve o se utiliza para cortar.

Unos pocos (6,5%) entienden la frase de otra manera, lo que también es posible, y eligen la preposición "sin", que indica la negación de un hecho simultáneo al del verbo principal. En este caso, el sintagma preposicional no funciona como complemento de un sustantivo, sino de un verbo: "se rompió sin cortar".

En la otra cuestión, cuyo complemento del nombre es de + sustantivo + sustantivo -elemento redundante que da más expresividad a la frase- algo menos de un tercio (31,3%) de los escolares escogen esta preposición, por considerar esta construcción lexicalizada con el significado de "escrita a mano". Este bajo índice de elección indica que los escolares desconocen esta secuencia estereotipada. No parece que conozcan tampoco una serie de lexías complejas del tipo: carta + de + sustantivo: "carta de pago", "carta de vecindad", "carta de hermandad", "carta de hidalguía" etc., que, por analogía, podían haber motivado una mayor elección de la preposición "de".

Sin embargo, un número importante (25,3%) de escolares no sienten la combinación de estos dos sustantivos como un todo, sino como una suma del significado normal de los dos términos, por lo que eligen la preposición "con", a pesar de no ser posible ninguno de sus valores semánticos en este contexto.

Finalmente, en la cuestión, cuyo complemento del nombre es de + sustantivo algo más de un tercio (36,2%) de los escolares consideran la frase: "le hace gracia ese lunar por la cara" como adecuada, ya que sobrentienden el verbo de posesión "tener": "ese lunar que tiene por la cara", expresando la preposición "por" localización determinada y pudiéndose conmutar con "en".(53) Sin embargo, la frase tal como aparece sólo admite la preposición "de" que representa una relación de pertenencia entre los dos términos nominales sustancialmente separables del tipo "el libro del maestro" propuesto por E. Alarcos (1970:249-259).

---

(53)"La preposición "en" forma expresiones adjetivas sustituyendo a "de" especialmente en lenguaje coloquial, al quedar elíptico el verbo: ese lunar que tiene en la mejilla" (MOLINER, M., Op. cit., vol. I, pág 1091.

Se comprueba que el uso más o menos adecuado de la preposición "de" adnominal depende de los elementos del contexto.

d) Rección indirecta: hablaron de cosas

Se plantea aquí la propiedad que tiene el verbo "hablar" de ir acompañado por un complemento de objeto introducido por la preposición "de", esto es, un suplemento en la terminología de E. Alarcos.[54] Con ello, se pretende estudiar la preposición "de" desemantizada, como complemento de la significación propia del verbo para expresar asunto o materia de que se trata.

La casi totalidad (93,9%) de los escolares aceptan la construcción "me hablaron de cosas graciosas" en la que el verbo de lengua rige un complemento determinativo del objeto interno del mismo marcado por la preposición "de", que expresa la materia del discurso. Este índice de aceptación tan elevado creemos que se puede deber: a) al uso frecuente del verbo hablar con preposición, como intransitivo, y sin ella, como transitivo; b) a que este verbo de lengua admite varias preposiciones, según la relación que se quiera expresar; c) al hecho de que esta combinación: "verbo + de" se reproduzca con cualquier "verbum dicendi".

e) Régimen del comparativo: más de cinco

Se analiza el uso de la preposición "de" en una comparación de intensidad con "más", en la que el término de la

---

(54) ALARCOS LLORACH, E., 1970 b, "Verbo transitivo, verbo intransitivo y estructura del predicado", en Estudios de gramática funcional del español, Madrid, Gredos, 1980, 3 ed., págs. 156-157.

comparación es un adjetivo numeral cardinal acompañado de un sustantivo que indica periodo de tiempo cronológico.

La mayor parte (85,8%) de los escolares juzgan la preposición "de" como la más adecuada para señalar el número que excede en escala ascendente. El resto de las opciones es escogido por un número muy reducido de escolares, cuyos valores no son significativos.

f) Uso innecesario: Dequeismo: pensó que

Se aborda el uso innecesario de la preposición "de" antepuesta a la conjunción "que" introductoria de una oración subordinada completiva con el verbo en forma temporal y personal y cuyo núcleo del predicado de la oración principal es un verbo de pensamiento. A este vicio sintáctico, moderna ordinariez, auténtico solecismo, fenómeno gramatical incorrecto, etc, se le conoce con el nombre de "dequeismo".(55)

Las respuestas se reparten casi por igual entre los escolares que rechazan (46,9%) la frase "pensó de que ..." y los que aceptan (50,4%) la construcción con esa "de" parásita que no es exigida ni por el verbo principal ni por ningún sustantivo.

Estos resultados muestran la extensión del dequeismo, que afecta a la mitad de la población escolar estudiada; fenómeno que se extiende con gran fuerza y rapidez, como lo prueban estas palabras de A. Llorente (1986:51-52):

---

(55)Con estas expresiones se refieren al dequeismo: GARCIA YEBRA, V., Op. cit., pág. 147; GOMEZ TORREGO, L., Op. cit., pág. 101.; LAZARO CARRETER, F., La Gaceta Ilustrada, 12-7-1981; LLORENTE MALDONADO, A., Op. cit., pág. 51; NAÑEZ, E., 1984, "Sobre dequeismo", en Revista de Filología Románica, II, págs. 239-247.

"Exactamente igual que en América ocurre en Andalucía [...], y estábamos convencidos de que dentro del área del español metropolitano sólo existía este fenómeno en las hablas andaluzas, hasta que desde hace unos quince años se ha comenzado a detectar la existencia de esta incorrección en gran parte del resto del dominio lingüístico español metropolitano.

Cuando yo comencé a oír construcciones dequeístas fuera de Andalucía, sobre todo en la radio y en la televisión, pensé que se trataba del avance hacia el norte de un rasgo lingüístico meridional más, rasgo que afectaría principalmente a los jóvenes y a los propensos al mimetismo. [...] ya no sé si se trata de una innovación, procedente del español de América y de las hablas meridionales, que se va extendiendo hacia el norte, o si estamos delante de un fenómeno antiguo, de carácter inculto, vulgar y rústico, hibernado en zonas marginales durante siglos y que ahora ha resurgido, se ha potenciado, y está pasando del habla vulgar y rústica al habla coloquial y conversacional de todos los niveles socioculturales, y, por supuesto, al habla, o si queremos a la lengua, de los medios de comunicación".

Parece que lo que está ayudando al triunfo de este vulgarismo es el cruce con otras construcciones, la analogía y la existencia de un mismo verbo sin esta preposición y con ella.(56) De nuevo la analogía, entre otras causas, desempeña un papel importantísimo en el uso de las preposiciones.

---

(56) "Las causas que pueden estar influyendo en este fenómeno son: a) El cruce que se produce con construcciones en las que la preposición subordinada complementa a un nombre, pues en estos casos la preposición es obligada en castellano: Soy de la opinión de que vas a aprobar (correcto) "Opino de que vas a aprobar (incorrecto). b) Por otro lado, es posible la analogía con verbos cuyo régimen exige la preposición de, tales como hablar de, acordarse de, alegrase de, informarse de etc. Está claro que con estos verbos el conglomerado "de que" es correcto. Oraciones correctas como le informé de que habías venido" pueden haber influido en las incorrectas dequeístas del tipo: Les dije de que habías venido. c) Por último, ha de tenerse en cuenta la existencia de verbos que sin llevar de llevan complemento directo, y con de complemento circunstancial de materia "de qua" Pienso algo/de algo (de alguien)". (GOMEZ TORREGO, L., Op. cita., pág. 102).

g) Elemento de enlace en la perífrasis verbal: debes de hacer

Se estudia la preposición "de" desemantizada y con valor meramente gramatical, ya que es un mero elemento de enlace que subordina el infinitivo al verbo auxiliar en la perífrasis verbal aproximativa: deber + de + infinitivo.

Más de las tres cuartas partes (78,0%) de los escolares rechazan la construcción "debes por hacer", ya que el verbo en forma personal y el infinitivo se relacionan directamente (debes hacer) para manifestar obligación o por medio de la preposición "de" para indicar posibilidad (debes de hacer). Tal vez, los que aceptan la construcción lo hagan por considerar la preposición "por" con un valor de finalidad, que el contexto impide; pero que no está tan alejado del de obligación de la perífrasis verbal.(57)

h) Elemento de enlace innecesario en la perífrasis verbal: se intenta hacerlo

Se revisa la ausencia de preposición, como elemento de enlace entre el verbo auxiliar y el infinitivo en la perífrasis verbal modal: intentar + infinitivo.

La mayor parte (83,3%) de los escolares rechazan la construcción "se intenta de hacerlo", pues el uso de la preposición "de" cuando debiera omitirse no abunda tanto como el de

---

(57)Tal como indica F. Hanssen (1945:306), la idea del fin puede cambiarse en la de tiempo venidero y, a la vez, la idea de tiempo futuro implica la de la negación de un hecho presente.

su omisión cuando debiera usarse y resulta un claro vulgarismo.(58)

8.2.7.- Preposición EN

Preposición de origen latino (lat. in, prep. de ac. y de abl.),(59) se encuentra documentada desde los orígenes del castellano, pertenece con "a" y "de" al grupo de las más usadas, y tiene significados y usos diversos, algunos de los cuales analizamos aquí.

a) Lugar: en este colegio

Se analiza la preposición "en" cuando establece una relación locativa entre un verbo estativo y el término que expresa el lugar en cuyo interior permaneció el sujeto.

La mayor parte (83,3%) de los escolares marcan la preposición "en" para situar al sujeto dentro de los límites del lugar, significado de interiorización espacial que en latín se construía con "in + ablativo"; mientras unos pocos (3,3%) escogen la preposición "de" como marcador de una relación sintáctica de subordinación particular entre dos términos nominales: N + de + N, sustancialmente separables.

---

(58) GARCIA YEBRA, V., Op. cit., pág. 145

(59) La preposición "en" ha heredado en parte esa duplicidad de significados de "in". Y sólo si tenemos en cuenta este doble origen de la preposicón podremos comprender los significados aparentemente contradictorios que tiene.

Así pues, aunque ambas preposiciones son conmutables en este contexto, los escolares prefieren establecer relaciones con valor semántico de tipo locativo inesivo que la fijación gramatical de la preposición "de", cuyo término indica el origen o procedencia de los alumnos.

Ahora bien, este comportamiento mostrado por los escolares no debe extrañarnos, porque "aunque el dominio locativo puede marcarse por medio de diversos tipos de construcciones, el rasgo más revelador de su función sintáctica consiste en la posibilidad de su introducción por medio de la preposición "en".(60)

b) Modo: <u>en francés; pies en polvorosa</u>

Se estudia, a continuación, la preposición "en" para denotar el modo o forma de hablar. Asimismo hemos colocado la frase estereotipada: "pies en polvorosa" entre los sentidos de modo de la preposición "en", porque, si consideramos aisladamente el sintagma preposicional, equivale al adverbio modal: "rápidamente".

En la primera cuestión, la mayor parte (88,0%) de los escolares selecciona la preposición "en" para indicar el idioma de comunicación. Su alta aceptación se puede deber a la posibilidad que tiene este verbo de regir varias preposiciones según los contextos; así como al uso abundante del verbo "hablar" tanto sin preposición (transitivo) como con ella (intransitivo). La semejanza entre estas respuestas y las observadas

---

(60) ROJAS NIETO, C., Op. cit., págs. 92-93.

anteriormente [véase, 8.2.6.d] confirma éste frecuente uso del verbo "hablar".

En la otra cuestión, se trata de averiguar si el escolar utiliza la preposición "en" en una locución verbal, compuesta de un verbo que, asimilando su complemento directo, forma un predicado complejo, "puso pies en polvorosa", equivalente a "huyó".

No llegan a la mitad (43,3%) los escolares que escogen la preposición "en", lo que significa que no toman el conjunto con un sentido verbal unitario que se puede conmutar por "huyó". Esto sólo se puede deber a que desconocen esta expresión fija. Este desconocimiento les lleva a marcar otras opciones, principalmente "de" (16,8%), tal vez, por ser una preposición que sufre también desemantización en algunos usos, lo que la hace ser una preposición semánticamente neutra y, por tanto, con mayores posibilidades de aparición en diferentes contextos que las otras preposiciones; "con" (7,3%), quizá, para significar acompañamiento; "sobre" (7,2%) porque es conmutable con "en" sin ningún cambio semántico en el campo espacial para indicar la noción de superposición. Sin embargo, ninguna de ellas es posible por estar la construcción lexicalizada.

b) Medio: <u>en que llegaron</u>

Se inquiere el uso de la preposición "en" para indicar el medio de transporte o desplazamiento.

La mayor parte de los escolares (81,8%) rechazan la construcción "es la nave que llegaron a la luna" que tiene la preposición elidida, ya que esta debe figurar antepuesta al relativo por la función de complemento circunstancial que dicho

pronombre desempeña en el interior de su propia oración, para indicar el medio en el que se efectuó el traslado.[61]

El rechazo de la frase sin la preposición "en" se ve favorecida por la presencia de dos verbos(es/llegaron) con distinto sujeto (nave/ellos) lo que no posibilita la ausencia de la preposición "en", que sólo se justificaría si el pronombre relativo fuese sujeto, hecho que no es posible por ir el verbo en plural y el antecedente en singular.

Los escolares al rechazar mayoritariamente la construcción sin la preposición "en" se comportan como lo hace la lengua escrita y el habla de las personas cultas, mientras que los que la aceptan proceden como lo hace el habla coloquial popular en donde abundan los casos de elipsis preposicional.

Estas respuestas, sin embargo, difieren de algunos usos señalados por el Esbozo[62] y de los datos encontrados en el habla de Sevilla,[63] y, por el contrario, coinciden con lo

---

(61)"Cuando el relativo sea complemento circunstancial debe construirse con la preposición correspondiente a la índole del complemento [...]. Pero esta norma gramatical sentida como aspiración por el hablante culto y el escritor en su deseo de expresión exacta se infringe con mucha frecuencia en la rapidez del habla coloquial y aun en los textos literarios de todas las épocas". (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, pág. 529).

(62)"Es muy general el uso de que sin preposición cuando el antecedente expresa circunstancias de tiempo o lugar" (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, pág. 529).

(63)"Hay un segundo grupo de oraciones, en las que una vez que el relativo queda sólo como elemento relacionante, se produce una desaparición del sustituto funcional, portador de la posible preposición. Así, la función de nexo es desempeñada por el relativo, pero no aparece precedido de la preposición que le correspondería ni la oración dispone de un sustituto que la adquiera. Ejemplos: "ha habido ocasiones que se han quitado. [...] Los datos totales indican que se han encontrado 53 oraciones con preposición desaparecida frente a 59 con preposición conservada" (CARBONERO CANO, P., 1985, "Sobre ciertas construcciones de relativo en el habla urbana de Sevilla", en LAMIQUIZ, V., (Dir.), Sociolingüística andaluza, 3. El

manifestado por M. Seco (1961:314): "la omisión de la preposición no es normal cuando la función de complemento se refiere a una circunstancia que no sea tiempo".

c) Rección indirecta: pienso en salir

Se vuelve a abordar el problema de la rección indirecta, esto es la propiedad que tiene el verbo "pensar", en esta ocasión, de ir acompañado por un complemento de objeto introducido por la preposición "en".(64)

Casi dos tercios (64,4%) de los escolares marcan la preposición "en" por considerarla desemantizada y sentir el verbo como intransitivo. El rechazo a seleccionarla se puede deber a que les parece innecesaria esta preposición, como sucede cuando el verbo "pensar" se construye como transitivo.(65)

Otros, por el contrario, prefieren "de" (9,6%) que es la preposición que aparece con mayor asiduidad desemantizada; unos pocos "por" (7,3%) que, con no poca frecuencia, acepta como término un infinitivo para indicar causa. Sin embargo, ninguna de ellas es posible por estar el regente estrechamente unido a la preposición "en".

---

discurso sociolingüístico, Sevilla, Universidad de Sevilla, págs. 71-72 y 76).

(64)En latín este verbo regía in + acusativo.

(65)"El verbo pensar "posee un solo valor, que se manifiesta en dos construcciones sintácticas diferentes, que dan como resultado dos variantes semánticas codificadas: con un objeto directo, debido a las relaciones sintácticas directas entre predicado y complemento, adquiere el sentido resultativo "crear con el pensamiento"; con un sustantivo u oración sustantivada introducidos por las preposiciones en o sobre, debido a que esas relaciones sintácticas son indirectas, desarrolla el matiz "reflexionar". (MORERA PEREZ, M., Op. cit., pág. 386).

8.2.8.- Preposición ENTRE

Preposición de origen latino (lat. inter, prep. de ac.) que aparece en castellano hacia 1140.

a) Reciprocidad: entre él y tú

Se revisa el uso de la preposición "entre", que funciona como adverbio[66] y establece un lazo entre el predicado y un sujeto que expresa pluralidad, constituido por dos pronombres personales de segunda y tercera persona en nominativo, coordinados mediante la conjunción "y".

La mayor parte (80,2%) de los escolares no encuentra ninguna dificultad para aceptar la construcción "entre él y tú lo ganasteis" que denota la participación conjunta de cada una de las personas en la realización de la acción verbal; que es bastante antigua en español, la encontramos ya en el Cid, sin embargo, no existia en latín. Su origen está probablemente, tal y como sugiere R. Lapesa, en los complementos de frases recíprocas "inter nos", "inter ipsos", que ya se daban en latín.[67]

---

(66)"Ciertas preposiciones funcionan como adverbio que colorean especialmente el sujeto: es el caso del llamado sujeto preposicional". (LOPEZ GARCIA, A., Op. cit., pág. 181).
Este rechazo a aceptar la posibilidad de sujetos con preposición se suma a la manifestada por otros autores como: R. CANO AGUILAR (1982:211-259); C. CORRALES ZUMBADO (1978:65-78); G. GAINZA (1973:71-88); S. GUTIERREZ, M. IGLESISAS y B. RODRIGUEZ (1984:87-128); J.A. MARTINEZ (1977-78:381-396); A. NARBONA JIMENEZ (1983:469-475).

(67)MORERA PEREZ, M., Op. cit., pág. 358.

8.2.9.- Preposición HASTA

Preposición de origen árabe hátta, su presencia en español está atestiguada desde el siglo X, abunda en los siglos XI-XII, y es abundatisima en el siglo XIII; desde 1250 se generaliza cada vez más la forma fasta transcrita como adta, adte, ata, hata, fata"; desde Nebrija encontramos la forma moderna "hasta".(68)

a) Lugar: hasta la playa

Se estudia el uso de la preposición "hasta" cuando establece una relación espacial entre un verbo que indica movimiento en general y un sustantivo que indica un lugar concreto.

No encuentran la mayoria (91,2%) de los escolares ninguna dificultad para aceptar la construcción, en la que la preposición "hasta" indica movimiento de aproximación hacia un punto limite, a la vez que señala la extensión espacial en que transcurre la acción verbal. Asimismo, "hasta" expresa el lugar en que termina el movimiento y el contacto con el mismo.

b) Adverbio con valor intensificador: hasta en verano; hasta el bocadillo; hasta los cristales

Se analiza la preposición "hasta" que pierde su valor relacionante -función preposicional sintagmática- y se convierte en un elemento que sirve como identificador equivalente a "incluso". No desempeña, por tanto, una función sintáctica

---

(68)ALVAR, M. y POTTIER, B., Op. cit., pág. 291.

relacionante, aunque conserva su signficado "punto final absoluto", del que surge su valor enfático. Se trata de "un uso bastante antiguo; se registra en el mismo latín: v. gr. "ad mille trecenti Carthaginiensium caesi sunt", uso de ad que, como se sabe, fue posteriormente asumido por la preposición hasta".(69)

En la primera cuestión, se estudia el uso de "hasta", que tiene meramente un valor enfático, con un sintagma preposicional en función de complemento circunstancial.

Casi las tres cuartas partes (70,5%) de los escolares marcan "hasta" para acentuar la expresión, para resaltar la sensación de frío que hacía en verano. Sin embargo, un número considerable (21,6%) de escolares escogen la preposición "en" para expresar la extensión o duración temporal, sin tener en cuenta que esta preposición ya está presente en la frase, por lo que no se puede volver a seleccionar. No se dan cuenta de la fuerza expresiva con la que se quiere realzar la sensación de frío, solamente observan la relación temporal, la época en que hace frío.

En las otras dos cuestiones, aparece "hasta", asimismo, con un valor enfático, pero ahora con un sintagma nominal complemento directo. Las respuestas (71,1% y 62,4% respectivamente) no difieren sustancialmente de las observadas en la cuestión anterior. Sin embargo, encontramos una tendencia a seleccionar la preposición "a" (4,8% y 10,2% respectivamente), como particula regente del complemento directo que no la requiere, tal y como ocurre "sobre todo en el español de América".(70)

---

(69) MORERA PEREZ, M., Op. cit., pág. 219.

(70) GARCIA YEBRA, V., Op. cit., pág. 84.

La preposición "a" es inadmisible en ambos contextos, porque "el complemento directo lleva la preposición "a" si es lógicamente posible considerarlo como sujeto de la oración".(71) Esta explicación sobre el usos de la preposición "a" nos parece totalmente acertada y mucho más precisa que aquellas que señalan que el complemento directo de persona lleva preposición "a", frente al de cosa que carece normalmente de ella.(72)

La menor elección de la preposición "a" en la primera cuestión, quizá se deba a que gráficamente debería ser "al", forma que resulta de la contracción de a+el, y que manifestaría una ortografía diferente.

8.2.10.- Preposición PARA

Preposición de origen latino (lat. per) que aparece en castellano desde sus orígenes, aunque hasta casi finales del siglo XIII, la forma es pora > para.

De los principales sentidos de la preposición "para": orientación, finalidad o propósito y aproximación, se analiza a

---

(71)LENZ, R., 1920, La oración y sus partes. Estudios de gramática general y castellana, Santiago de Chile, Nascimento, 1944, 4 ed., pág. 61.

(72)"La determinación de los complementos directos mediante la referida preposición se debe al deseo de diferenciar el sujeto del complemento, que en el bajo latín se confundieron. Ello era conveniente en aquellos casos en que tanto el uno como el otro eran nombres de persona y en especial cuando el complemento precedía al verbo, p. ej. al interés dominó la amistad. Si no caracterizáramos el complemento con la preposición, se entendería que este concepto hace las veces de sujeto. La lengua francesa, y con ella la mayoría de las lenguas romances, no conocen esta construcción; ello se debe a que disponen de una menor libertad en la colocación de las palabras y que, por tanto, mantienen de una manera más rígida el orden de sujeto -verbo-complemento; con lo cual con el solo hecho de la colocación de las palabras se deduce ya con claridad el término que asume la función de sujeto".(BASSOLS DE CLIMENT, M., 1948, Sintaxis histórica de la lengua latina, t. II: Las formas personales del verbo, Barcelona, C.S.I.C., págs. 37-38).

continuación, en diversos contextos, el de finalidad por ser fundamental[73] y el más productivo de todos ellos en el desarrollo de matices contextuales, lo que ha hecho que se aproxime a matices del mismo tipo expresados por las preposiciones "a", "de", "según" etc. hasta el extremo de que "esta preposición ha desposeído a "por" en el uso final".[74]

a) Finalidad: <u>para saber; para comer; para regalar; para aprobar; para veranear</u>

Se examina en estas cinco cuestiones el uso de la preposición "para" cuando establece una relación textual conjuntiva entre oraciones,[75] con el significado de finalidad o intención con que se produce la acción verbal del regente y con un infinitivo como régimen.

Las respuestas difieren de unas cuestiones a otras debido a los elementos que se relacionan.

En la primera cuestión, la mayor parte (89,5%) de los escolares aceptan la construcción "estudio para saber", no

---

(73)"En nuestro material, la aplicación de "para" en el campo nocional forma casi un 90% del total de muestras. Esta abundancia también nos hace creer que la función de para se caracteriza por su función nocional, originada por el sema "propósito definido". (UN KYUNG KIM, Op. cit., pág. 311).

(74)HANSSEN, F., Op. cit., pág. 312.

(75)"Una característica notable de las preposiciones españolas es su capacidad para establecer vínculos entre oraciones sin más que anteponerse al primer miembro de la relación cuando este es un infinitivo y en ocasiones un gerundio. Se trata de un fenómeno no desconocido en otras lenguas, pero que en español es especialmente frecuente y que por lo mismo ha llamado la atención de los gramáticos. Casi cualquier relación textual conjuntiva puede ser expresada mediante la combinación preposición + oración con verboide + oración." (LOPEZ GARCIA, A., Op. cit., págs. 180-181).

encuentran ninguna dificultad para entender la utilidad que tiene aplicar la inteligencia en aprender.En otras dos cuestiones se obtienen resultados muy semejantes a los conseguidos en esta cuestión.

La casi totalidad (92,1%.) de los escolares aceptan la frase: "Lo traigo para comer" que expresa el fin o intención con que se produce el traslado de una cosa desde un lugar a otro sin indicar el término exacto del movimiento. Mientras que un número importante (82,0%) rechazan la construcción "son a regalar", porque, si bien el complemento de finalidad de algunos verbos puede estar formadó por la preposición "a" + infinitivo: v. gr. "enseñó a leer"; sin embargo, en la construcción: ser + a + infinitivo es imprescindible el uso de la preposición "para", hecho que no parece que ocurrió en todas las épocas.(76)

En la construcción "estudiamos + preposición + aprobar", casi las dos terceras partes (61,6%) de los escolares marcan la preposición "para" que denota finalidad; algunos "por" (7,6%), que es compatible con "para",(77) que presenta la acción de aprobar como cauce de la acción de estudiar, "por su valor "sentido concomitante", y de aquí que, estos contextos, la relación pueda ser entendida tanto con sentido final como con sentido causal";(78) y unos pocos "hasta" (3,8%) que expresa el punto en que termina la duración de estudiar; el resto apenas si son seleccionadas.

---

(76)El mismo valor para significar futuro, una necesidad, para denotar una acción no realizada tenía con ser: 596 Alexandre: Que en otro recabado es esto a poner (CUERVO, R.J., Op. cit., t. I, A-B, pág. 26).

(77)"Por y para pueden neutralizarse, constituyendo una oposición facultativa, cuando ambas prepsosiciones se emplean con valor final" (LOPEZ, M. L., Op. cit., pág. 203).

(78)MORERA PEREZ, M., Op. cit., pág. 230.

Finalmente en la única cuestión en la que el regente no es un verbo, sino un sustantivo, que se siente como una mera circunstancia externa de la acción verbal, menos de la mitad (46,2%) de los escolares rechazan la frase "tiene una casa de veranear". Pues si bien la preposición "de" desemantizada y como simple nexo gramatical forma complementos de nombre -v.gr. goma de mascar- sintácticamente iguales al aquí propuesto, la norma rechaza los del tipo "tiene casa de comer"/"tiene casa de comidas"; lo mismo ocurre con veranear: "tiene casa de veranear"/ "tiene casa de veraneo", o bien "para veranear". Por tanto, en la construcción que se propone las preposiciones "de" y "para" que en algunos contextos son conmutables, en este no lo son, lo que incide en las respuestas.

Se comprueba que, en general, los usos inadecuados son pocos. Esto se puede deber a que la preposición "para" apenas puede entrar en conflicto con otras preposiciones, o es tan diferente su valor que no es posible la confusión, o bien es tan afín que puede usarse indistintamente. Cuando esto no ocurre es entonces cuando se observa la inadecuación.

8.2.11.- Preposición POR

Preposición de origen latino (lat. pro, prep. de abl.) aparece documentada desde los orígenes del castellano.

Si desde una perspectiva histórica plantea no pocos problemas, su frecuente empleo en el español moderno y la cantidad de significados y usos que posee hace que resulte "prolijo el

explicar todos los usos que tiene esta preposición",[79] por lo que nos limitaremos a analizar algunos de ellos.

a) Lugar: <u>por el puente</u>

Se analiza el uso de la preposición "por" cuando establece una relación locativa entre un verbo que indica movimiento en general y un sustantivo concreto que significa la construcción para pasar de un lado a otro en cualquiera de los dos sentidos.

La casi totalidad (91,2%) de los escolares aceptan la construcción "vino por el puente", que ya en latín se construía con per + ablativo, para indicar el paso a través del lugar marcado por el término. En este contexto, la preposición "por" señala con claridad su significado de movimiento indiferente de dirección que se resume en el valor "a través de" para expresar relaciones locales, lo que facilita la aceptación de la construcción tal y como demuestran las respuestas.

b) Tiempo: <u>desde por la mañana</u>

Se examina el uso de la preposición "por" unida a la preposición "desde" ante un mismo sustantivo que denota espacio de tiempo más o menos largo -parte del dia-. Las dos preposiciones suman sus respectivos significados para indicar el punto en que comienza a contar el tiempo sin precisar el momento exacto.

---

(79)REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1931, Gramática de la lengua española, § 265 m.

La mayor parte (60,1%) de los escolares seleccionan la preposición "por" para expresar la localización aproximada en el tiempo, mientras que el resto de las opciones no alcanzan valores significativos.

c) Modo: por los pelos

Se estudia la preposición "por" en la locución adverbial "por los pelos", equivalente a "por muy poco".

Las preferencias se reparten entre los que eligen la preposición "por", algo más de las dos terceras partes (69,9%) de los escolares, que consideran la construcción como una combinación estable con un significado unitario; los que (16,6%) marcan la preposición "de", quizá, porque el verbo reflexivo "librarse", con el sentido de dejar a alguien libre de una molestia, rige la preposición "de", con lo que la construcción "se libró de los pelos" es posible. Sin embargo, imposibilita este uso el complemento del nombre con "de" que tiene por término la calificación escolar -un ser inanimado-, ya que para tener sentido lógico debería ser el término un ser animado: v. gr. "se libró de los pelos del perro".

d) Causa: por miedo; porque vino

Se revisa en estas dos cuestiones el uso de la preposición "por" para expresar causa con un sustantivo y con una oración o un complemento, según otros.

En la primera cuestión, la preposición "por" establece una relación causal entre un verbo de acción resultativa y un sustantivo que expresa estado afectivo, rige una expresión fija

y sirve como causa de la acción verbal: "Lo hizo por miedo al que dirán".

Menos de las dos terceras partes (64,6%) de los escolares escogen la preposición "por" para denotar la causa de padecimiento o de molestia. El resto de las preposiciones no toman valores significativos. El escolar manifiesta, por tanto, extrañeza e inseguridad ante esta construcción, tal vez, debido al carácter abstracto de la misma y a que la oración complementaria está lexicalizada con el significado de opinión pública.

En la otra cuestión, se examina el uso de la preposición "por" para expresar causa, pero, en este caso unida a la conjunción "que", cuyo resultado es el compuesto ortográfico "porque", que constituye, según las gramáticas tradicionales, la conjunción causal por excelencia. Aunque, como señala M. Morera (1988:309)

> "Se trata de un caso de fijación bastante antiguo de las unidades "por" y "que", que registra M. Pidal desde el mismo Cantar, aunque todavía sin soldar, "por" sigue conservando su naturaleza preposicional. Como nos dice A. Rabanales, el segmento "porque confías en él" de la frase "eso te pasa porque confías en él" es un complemento en que por es preposición y "que confías en él" adpreposición".[80]

así lo entendemos también nosotros, de ahí que figure en este apartado dedicado al análisis preposicional.

Casi las tres cuartas partes (70,9%) de los escolares rechazan la frase: "Me emocioné con que vino", por juzgar que la preposición "con" es inadecuada para establecer cualquier tipo de relación entre los dos verbos.

---

(80) MORERA PEREZ, M., Estructura semántica del sistema preposicional del español moderno y sus campos de usos, pág. 309.

Tal vez, los escolares la señalen como adecuada por confusión con otros usos de con + que: a) conjunción concesiva "conque",[81] b) con + qué,[82] con + que (relativo o conjunción).[83]

e) Finalidad: por el periódico; por agua

Como ya hemos indicado al tratar de la preposición "para", esta preposición es la más importante para expresar, en español moderno, la noción de finalidad; lo que no significa que sea la única. La preposición "por" mantiene todavía el valor de finalidad heredado de la preposición latina "pro" en algunos contextos.

En estas dos cuestiones, se analiza el uso de la preposición "por" cuando establece una relación de finalidad entre un verbo que indica movimiento en general y un sustantivo concreto que expresa el fin de la acción verbal.[84]

---

(81)La conjunción consecutiva "conque" escritas juntas la preposición "con" y la conjunción "que" anuncia una consecuencia natural de lo que acaba de anunciarse. Expresa que lo que dice la oración afectada por ella es una conclusión a la que se llega en vista de algo dicho antes. Sería posible: "vino conque me emocioné", pero no "me emocioné conque vino".

(82)Frases interrogativas del tipo: preposición "con" + pronombre interrogativo "qué" (tónico): ¿Con qué vino?.

(83)La expresión con + que relativo: "Este es el dinero con que cuento para este mes"; con + que conjunción: "Con que fuera como la otra hermana, nos conformaríamos.

(84)En latín con verbos de movimiento se construía ad y acusativo o supino en acusativo, con el significado ad=en busca de "ire aquatum" ir por agua/ir en busca de agua. (SEGURA, S. 1985, Diccionario etimológico latino-español, Madrid, Anaya, pág. 891).
Es este significado "en busca de", "lo que ha permitido que apareciera la preposición "a" entre el verbo y la partícula "por" en el español contemporáneo para actualizar la dirección del movimiento (MORERA PEREZ, M., Op. cit., pág. 308).

En una cuestión aparece la preposición "por" y en la otra la agrupación "a por" para la expresión de la finalidad. La primera construcción "viene por agua" es aceptada por un tercio (34,6%) de los escolares; en cambio, "voy a por el periódico", en la que se hace un uso innecesario de la preposición "a", es rechazada por un número muy pequeño (6,0%) de escolares. Esto significa que la agrupación de estas dos preposiciones para indicar finalidad está mucho más arraigado en la escuela que el uso único de la preposición "por", y esto independientemente de la edad del escolar.(85) Este comportamiento sólo se puede explicar por el fuerte arraigo social que tiene el uso de ambas preposiciones agrupadas entre hablantes cultos e incultos de toda la peninsula.(86)

Las diferencias entre las respuestas se pueden deber a que la preposición "a" aparece frecuentemente con el verbo "ir", formando la perifrasis verbal incoativa: ir + a + infinitivo, que sustituye en la lengua escolar al futuro morfológico en muchas ocasiones.

Sobre la legitimidad del empleo de la agrupación "a por" los gramáticos no se ponen de acuerdo, mientras la Academia en

---

(85)Los escolares responden de la misma manera, independientemente del curso de E.G.B. en que se encuentren, e incluso más adecuadamente en los cursos inferiores; comportamiento que difiere del mostrado en la mayoria de las cuestiones no sólo de esta prueba sino también del cuestionario.
Indice de acierto en cada uno de los cursos de la E.G.B. estudiados: a) Voy a por el periódico": 5,9% (3º); 5,0% (4º); 7,9% (5º); 6,9% (6º); 1,0% (7º); 3,0% (8º); b) "Viene por agua de la fuente": 54,4% (3º); 39,6% (4º); 36,6% (5º); 29,2% (6º); 25,2% (7º); 21,8% (8º).

(86)"Mencionamos de paso el uso popular y familiar, muy frecuente (casi general) en España, de ir a por una cosa, venir a por, volver a por, que también le llamó la atención a Luis Flórez (Apuntes sobre el español de Madrid, en Boletin de la Academia Colombiana, XVI, págs. 239 y sigs.): "Uso muy peculiar de los españoles cultos e incultos, es el de a con verbos de movimiento: voy a por agua, voy a por más..." (BEINHAUER, W., 1964, El español coloquial, Madrid, Gredos, 1978, 3 ed., pág. 368).

su Gramática (1931:§ 263 f)) la condena: "La preposición "a" no se antepone a ninguna otra, debiendo evitarse el solecismo, a por, tan usado por el vulgo". El Esbozo se refiere a la extensión que ha alcanzado el fenómeno y a que la conversación culta la siente como vulgar y procura evitarla.[87] Otros como V. García Yebra[88] recomiendan evitar su empleo y no faltan gramáticos como M. Seco[89] y escritores como Unamuno, Benavente, Azorín, Martín Santos, que no encuentran fundada la condenación o que no se someten a ella.[90] Sin manifestarse ni a favor ni en contra señalan J. Alcina y J.M. Blecua (1975:838) que "con la preposición "a" se pretende subrayar la idea de movimiento y

---

(87)"Desde la segunda mitad del siglo XIX comenzó a extenderse en el habla popular de España la locución a por con verbos de movimiento; p. ej. Ir a por agua, Vengo a por ti, Vuelvo a por el pan. el empleo de esta locución ha progresado especialmente en el habla usual de las provincias del centro peninsular, y aun podrían citarse algunos ejemplos literarios, si bien es desconocida en América. Sin embargo, la conversación culta de España suele sentirla como vulgar y procura evitarla" (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, pág. 436)

(88)"Personalmente, creo que ni es motivo para rechazar a por el que no lo usaran los clásicos, ni razón para aceptarlo el hecho de que la literatura actual y sobre todo el periodismo lo empleen ya con cierta frecuencia [...]. La misma cautela debe regir la aceptación o el rechazo de "a por". Y, como el "buen gusto" es algo muy subjetivo, lo más seguro para los traductores [y para cuantos escriben en español] es adoptar ante "a por" la misma actitud que los escritores cuidadosos mantienen ante un sustantivo + a + infinitivo: evitar su empleo" (GARCIA YEBRA, V., Op. cit., pág. 96).

(89)"No hay, sin embargo, razón seria para censurar este uso, tan legítimo como otras combinaciones de preposiciones (de entre, por entre, para con, etc.) nunca repudiadas por los gramáticos. [...] Es evidente la ventaja expresiva que posee "a por": Fui por ella es ambiguo, pues podría ser "fui a causa de ella" o "fui a buscarla"; Fui a por ella es solamente "fui a buscarla"". (SECO, M., Op. cit., págs. 6-7).

(90)"A por ya fue defendido por Unamuno y Benavente, y también por Casares (Nuevo concepto, 56-61), a pesar de las reservas de muchos escritores y hablantes: Galdós subraya el a por para marcar su distanciamiento respecto al uso coloquial de sus personajes [...]; Torrente refleja irónicamente la opinión de los "celosos del lenguaje" [...]. El uso es frecuente en España (no en América): "Una vieja que todas las mañanas salía a por vino con un jarrico" (Azorín, Castilla, 63); "Entre los rastrojos y la jara, a por liebres" (Martín Santos, Tiempo 234); y se encuentra más en la lengua hablada que en la escrita. (Ibidem).

dirección que exigen los verbos de movimiento con que ordinariamente se construye".

De hecho, tal y como lo demuestran las respuestas, la agrupación "a por" pese a la prohibición académica y a que su proscripción viene siendo un tópico escolar, igual que la de "me se", se ha impuesto y generalizado en la escuela.

f) Indice de subordinación: tenía la sartén por el mango; cortó por lo sano

Se verifica, a continuación, el uso de la preposición "por" en dos frases hechas.

En la primera cuestión, se analiza el uso de la preposición "por" en la locución verbal "tener la sartén por el mango", equivalente a mandar, ser el dueño de la situación. Expresión que funciona sin objeto directo ni indirecto como si fuera intransitiva, pero que tiene en sí el significado de acción transitiva: mandar, disponer algo sobre alguien.

Sólo un número reducido (34,9%) de escolares escoge la preposición "por" que forma parte obligada de esta expresión fija, lo que significa que la desconocen.

El resto de los escolares no consideran estable esta combinación de varios términos, que funcionan como elemento oracional y poseen un sentido unitario, por lo que eligen otras preposiciones. Un número importante (20,9%) de escolares escogen la preposición "en" que marca un punto determinado en el espacio, de lo que resulta una construcción ilógica; un grupo más reducido (13,2%) marca la preposición "con" para significar asociación de cosas, esto es, que "la sartén tiene el mango"; o

bien, simplemente unión, es decir, "la sartén y el mango", que el contexto no admite.

En la otra cuestión se analiza el uso de la preposición "por" en la locución verbal "cortó por lo sano", equivalente a poner fin tajantemente a una situación.

Menos de la mitad (45,2%) de los escolares marca la preposición "por" que forma parte obligada de esta expresión fija, lo que significa que la desconocen.

Como ha ocurrido en la cuestión anterior, el resto de los escolares no consideran esta frase hecha como un conjunto estable con sentido unitario, sino como una combinación de elementos relacionados por distintas preposiciones según el sentido que se quiera expresar. Algunos (11,0%) eligen la preposición "hasta" en función adverbial con un significado equivalente a "incluso", o bien como preposición que expresa el movimiento de aproximación hacia un punto límite final marcado por el término; un grupo más reducido (6,0%) prefiere la preposición "con", cuya elección resulta equivocada, porque esta preposición no se aplica fuera del campo nocional para indicar: compañía, coincidencia, relación, condición, concesión, instrumento y causa, lo que impide establecer relaciones entre los dos términos. Finalmente unos pocos (2,9%) seleccionan "en", que indica situación interior, esto es, que el corte se realizó en la parte sana.

Si consideremos este contexto como una expresión fija y como una construcción abierta que admite distintas preposiciones con diferentes sentidos y sumamos las respuestas, el índice de adecuación que resulta apenas supera la mitad (59,1%) de los escolares, lo que indica un desconocimiento generalizado de esta expresión fija y de esta construcción.

8.2.12.- Preposición SEGÚN

Preposición de origen latino (lat. secundum, prep. de ac.) que, al principio, significaba "detrás de", "inmediatamente después de", y luego pasó a significar "conforme a", "en conformidad con". Tiene las particularidades de ser tónica y de exigir las forma yo, tú (y no mí, tí), cuando precede a los pronombres personales de 1° y 2° persona de singular.

a) Modo: según dicen

Se analiza el uso de la preposición "según" ante un verbo de lengua con valor de adverbio relativo de modo, equivalente a como.(91) La frecuencia con que esta preposición incide sobre proposiciones con verbo en forma personal con valor de conjunción o de adverbio, como en esta cuestión, ha llevado a algunos a negar su carácter preposicional.

Alrededor de dos tercios (69,3%) de los escolares aceptan la preposición "según" con valor adverbial modal para enlazar una proposición subordinada con la subordinante: "todo es según dicen".

---

(91)"Al principio según era sólo preposición, como en latín, y cuando se le quería dar valor conjuntivo (o de adverbio relativo) se decía según como: "que nos le quiera guardar / según como yo desseo", Hdz. Santillana, h. 1527" (COROMINAS, J. y PASCUAL, J.A., Op. cit., vol. V, pág. 192).

8.2.13.- Preposición SIN

Preposición de origen latino (lat. sine, prep. de abl.) que aparece hacia 1140, se aplica exclusivamente en el campo nocional y se opone a la preposición "con".(92)

a) Modo: sin gafas; sin paraguas

Se analiza en estas dos cuestiones la preposición "sin" con valor modal, significado que toma de la carencia o ausencia de un medio instrumental.

En la primera cuestión, la preposición "sin" establece una relación modal entre un verbo de sentido y un sustantivo que denota el instrumento a través del cual se realiza la percepción.

Algo más de la mitad (60,6%) de los escolares marcan la preposición "sin", que indica carencia del instrumento lo que imposibilita la visión como lo señala claramente la proposición subordinada causal. Sin embargo, otros (33,5%) prefieren la preposición "con", que expresa adición o acompañamiento, porque consideran que la utilización de las gafas por no estar bien graduadas o por no necesitarlas imposibilita la visión.

---

(92)La preposición "con" se caracteriza por señalar acompañamiento o adición frente a la preposición "sin que se caracteriza por no representar tal rasgo, es decir, la preposición "sin" es la negación de la preposición "con". (UN KYUNG KIM, Op.cit., pág. 415).
I. Bosque señala que la preposición sin funciona como antónimo de con "cuando con posee valor comitativo (pasear con alguien), valor modal (ir con sombrero), valor instrumental (con el martillo) y valor subordinativo (con la guerra, vino el hambre)". (BOSQUE, I., 1980, "Preposición sin", en Lingüística Hispánica, 3, pág. 79).

En la otra cuestión, la relación se establece entre un verbo de movimiento y un sustantivo concreto que indica el instrumento.

Poco más de la mitad (60,2%) de los escolares escogen la preposición "sin", como exige la relación lógica entre subordinada y subordinante; mientras otros (27,4%) eligen la preposición "con", quizá porque se fijan únicamente en el regente y el régimen -sale con paraguas- sin tener en cuenta el sentido de toda la frase.

El significado de "aunque" que oscila entre el de una conjunción concesiva y el de una adversativa impide la conmutación, con sentido opuesto, de las preposiciones "sin" y "con", y condiciona la presencia exclusiva de la preposición "sin". Esta conjunción expresa que la lluvia -lo significado por la proposición concesiva a la que afecta- es un obstáculo que, sin embargo, no impide que la salida se realiza de una manera no usual "sin paraguas" pero posible; mientras la lluvia deja de ser un obstáculo, una dificultad cuando la salida se realiza "con paraguas". El carácter concesivo, por tanto, de la subordinada impide la elección de la preposición "con", que a pesar de ello es elegida por bastantes escolares.

Se comprueba que los escolares no encuentran dificultades para señalar acompañamiento, bien positivo -presencia- con la preposición "con", bien negativo -ausencia- con la preposición "sin". Asimismo, manifiestan una tendencia a conmutar ambas preposiciones, aun en los contextos en que esto resulta difícil o ilógico.

6.2.14.- Preposición SOBRE

Preposición de origen latino (lat. super, prep. de ac. y abl.) que se encuentra documentada hacia 1030.

a) Superposición: sobre sus hombros; sobre el banco

Se analiza en estas dos cuestiones la preposición "sobre" aplicada al campo espacial para indicar posición superior con relación a un límite orientado con el que tiene contacto, valor que es general en todas las épocas y ha dejado descendencia en todos los romances.

En la primera cuestión, menos de las dos terceras partes (62,4%) escogen la preposición "sobre", para expresar la situación de una cosa que está más alta que otra y en la misma vertical, tocando con ella. Algunos (10,5%) valoran como más adecuada la preposición "a", y otros (8,3%) la preposición "bajo", ya que ambas pueden indicar una posición, una situación: v.gr. "está a la mesa", "está bajo la mesa"; e incluso es posible su neutralización: v.gr. "estar al sol" = "estar bajo el sol".

Tal vez, seleccionen la preposición "a" por analogía con "lo llevaba a hombros", con el mismo sentido -de llevar una carga sobre los hombros-; o bien, por analogía con expresiones con poner en donde la preposición "a" introduce el complemento indirecto -poner algo a alguien: v.gr. "puso el bocadillo a su hermana"-.

La preposición "bajo" no es posible porque denota posición inferior en relación a una parte del cuerpo, la cual impide semánticamente que se pueda colocar nada en esa posición inferior. El sustantivo "hombros" obliga a una preposición que denote posición superior nunca inferior. Ahora bien, es posible que

el escolar olvide el significado de la frase y seleccione esta por analogia con otras expresiones constituidas por "poner + bajo": v.gr. "se lo puso bajo el vestido" "se puso bajo la lluvia", etc.

En la otra cuestión, la mayor parte (83,4) de los escolares, acepta la construcción "estaba sobre el banco". Ahora bien, los que la rechazan, tal vez, lo hagan porque les resulta más familiar esta frase con la locución prepositiva "encima de" o con la preposición "en", que se conmuta con la preposición "sobre" para indicar superposición sin ningún cambio semántico; uso que en este contexto creemos que está bastante más extendido.

b) Asunto: sobre muchas cosas

Se analiza el uso de la preposición "sobre" cuando establece una relación que expresa tema o asunto, señalando la idea de "a propósito de", "acerca de", entre un verbo de lengua y un sustantivo que indica materia en general, sin precisarla.

La casi totalidad (90,9%) de los escolares no encuentran ninguna dificultad para juzgar como adecuada la construcción "habló sobre muchas cosas", que expresa la materia de la disertación con cierto matiz de indeterminación. Estos resultados son muy semejantes a los que hemos obtenido con este mismo verbo rigiendo otras preposiciones, lo que significa que el escolar domina las preposiciones en construcciones con este verbo. Asimismo, hay que tener presente que el uso de la preposición "sobre" con el sentido de "acerca de" es muy frecuente en todas las épocas, se registra ya en latín clásico, adquiere gran extensión

en el latín vulgar y en castellano lo encontramos ya en Berceo.(93)

c) Indice de subordinación: piedra sobre piedra

Se examina el uso de la preposición "sobre" en la locución verbal "no dejaron piedra sobre piedra", equivalente a destruirlo todo. Esta oración es un elemento redundante que refuerza el concepto de destrucción expresado por la primera oración: destruyeron la ciudad y destruyeron todo = la completa destrucción de la ciudad.

Menos de la mitad (43,4%) de los escolares marcan la preposición "sobre", como marcador de relación entre dos sustantivos que poseen el mismo significado. Esta reiteración del mismo sustantivo hace que la preposición "sobre" adquiera el sentido de acumulación de lo designado por el sustantivo, de ahí el sentido de totalidad con el que esta expresión se ha lexicalizado.

Sin embargo, el desconocimiento de esta expresión fija, como antes ha ocurrido con otras, les lleva a dispersar sus respuestas por el paradigma preposicional, sin que ninguna alcance usos excesivamente elevados y sólo una aceptables.

Algunos (13,0%) optan, adecuadamente, por la preposición "con" que también aparece en algunas construcciones no fijas entre dos sustantivos idénticos para expresar contacto, determinado por la relación de yuxtaposición entre ambos sustantivos. Por

---

(93) HANSSEN, F., Op. cit., pág. 310. CORDMINAS, J. y PASCUAL, J.A., Op. cit., vol. V, pág. 277.

el contrario, otros (12,2%) prefieren la preposición "por" para expresar un sentido de sucesión o continuación de varios elementos idénticos -v.gr. "fueron piedra por piedra buscándolo"-, que el contexto impide; otros (7,3%) seleccionan la preposición "en" que si bien, como hemos indicado anteriormente, se puede conmutar con "sobre" para indicar superposición, aqui queda excluida, porque la naturaleza nocional particular de estos sustantivos que no admiten la inclusión del uno en el otro.

Se comprueba, una vez más, es en la expresiones fijas donde los escolares encuentran la mayor dificultad en el uso preposicional, porque la mayor parte de ellos las desconocen.

8.2.15.- Preposición TRAS

Preposición de origen latino (lat. trans, prep. de ac.), que ya la encontramos en los primeros textos en castellano y es usual más o menos en todas las épocas, aunque hoy es puramente literaria.

a) Lugar: tras de mi

Se estudia la preposición "tras" unida a la preposición "de" con el significado de "en pos de" y como marcador de una relación de situación espacial trasera entre un pronombre personal de primera persona y un verbo de movimiento.

La mayor parte (82,5%) de los escolares marcan como adecuada la construcción "corria tras de mi", para expresar que el sujeto oracional se mueve en el espacio en una situación posterior e inmediata al régimen, equivalente a " me perseguia". Esto, a pesar del carácter exclusivamente literario de la locución prepositiva "tras de", y al uso más frecuente y general de "de-

trás de", aunque en este contexto con su uso se perdería el matiz de hostilidad.

8.3.- Análisis e interpretación del conjunto de las respuestas

La hipótesis que intentamos comprobar es si existe alguna relación significativa estadísticamente entre las modalidades de respuesta de las distintas cuestiones lingüísticas en las que se analiza la preposición.

Los planos informan de la existencia de una gran dispersión de las modalidades alrededor del origen, lo que significa que el escolar muestra comportamientos muy diversos, cuando trata de utilizar las preposiciones.

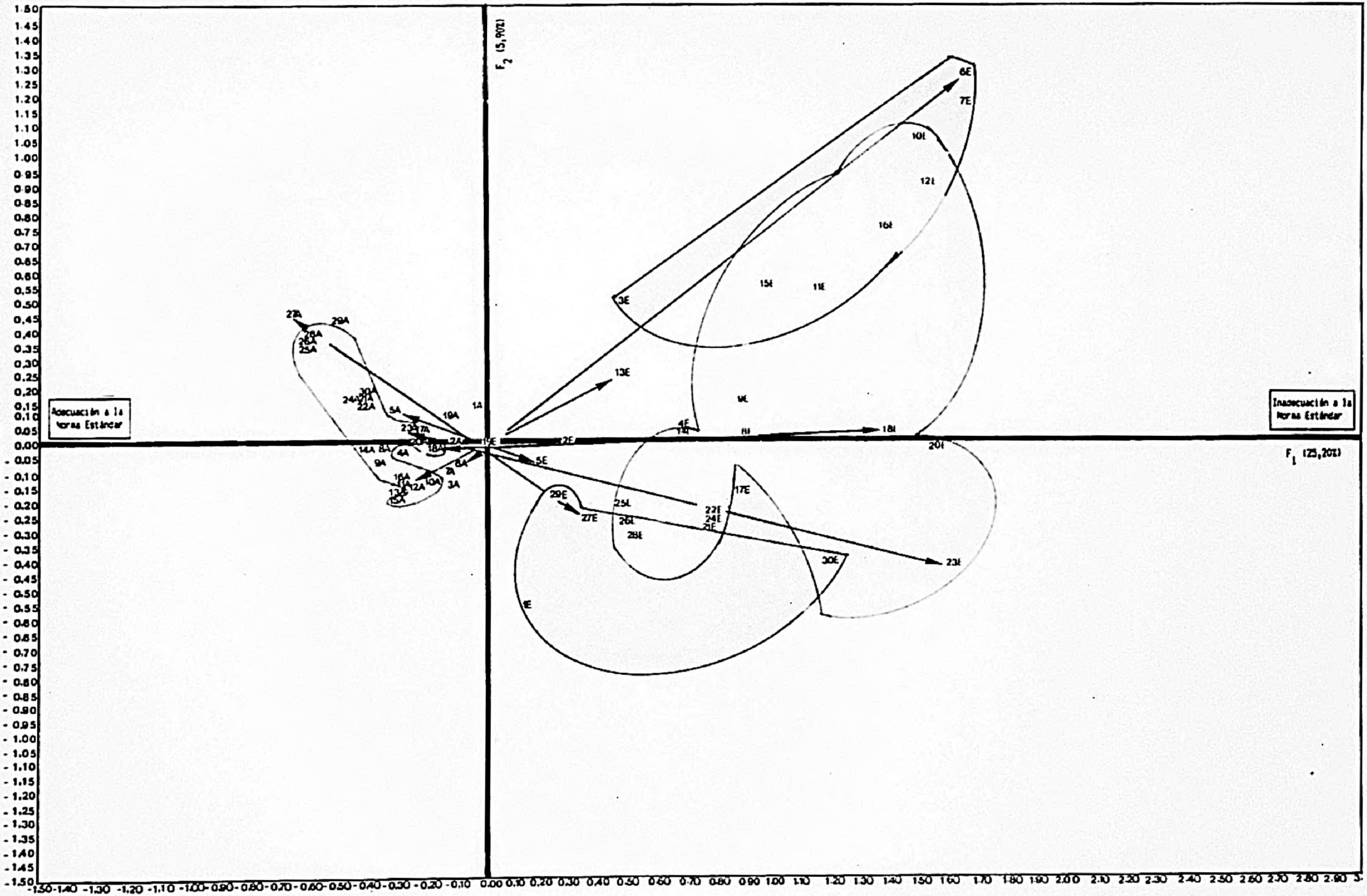
Un examen más detenido permite comprobar que cada una de las modalidades de una misma cuestión se unen por medio de una línea recta que pasa por el centro,(94) y que la distancia al origen de la inadecuación es mayor que la adecuación de la misma cuestión, lo que denota que son más los escolares que adecuan sus respuestas que los que no lo hacen.

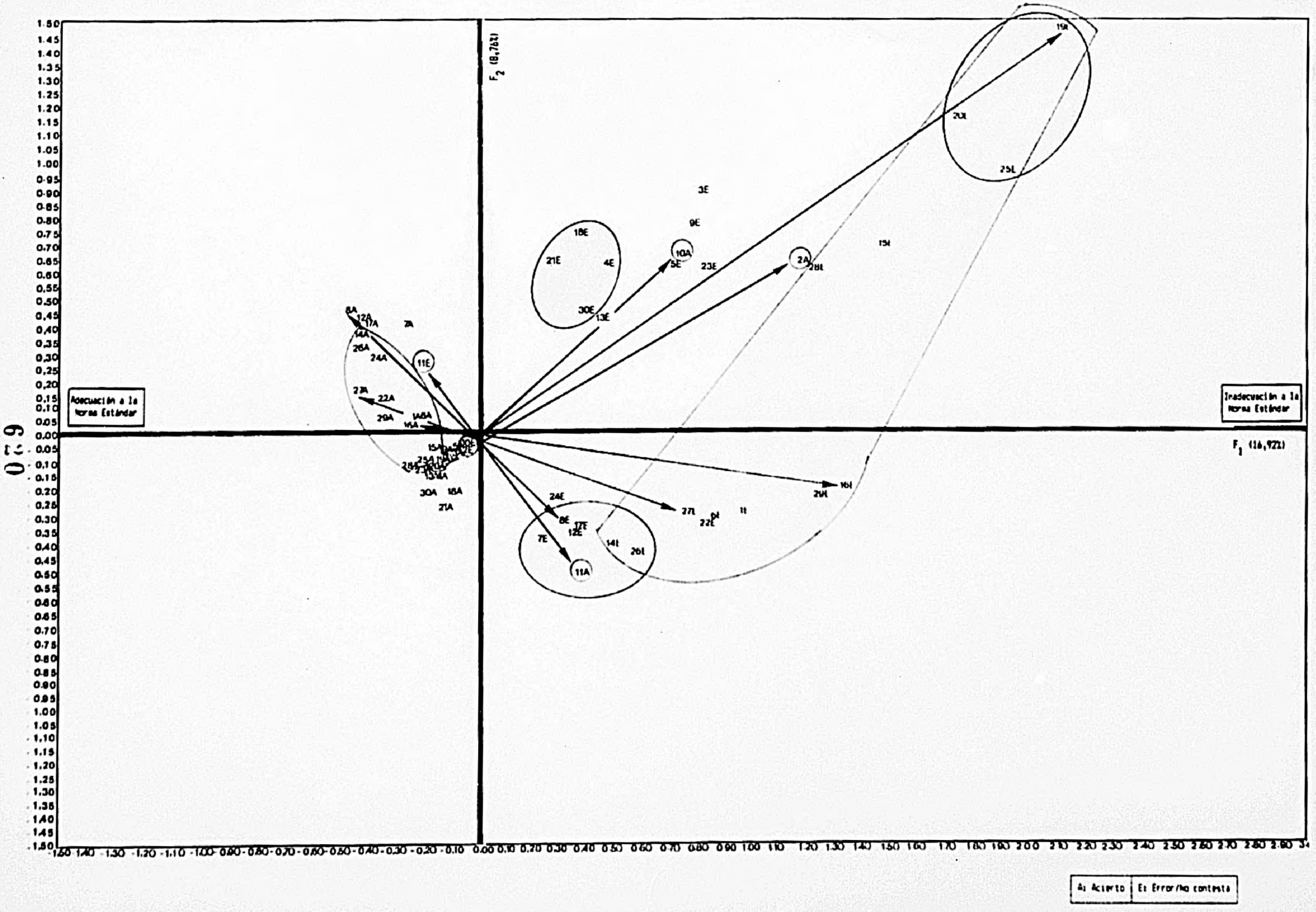
De esta separación en el plano, tenemos que exceptuar diez cuestiones(95) que colocan su inadecuación a menor

---

(94)En el plano, por claridad expositiva, sólo marcamos algunas de estas relaciones. En general, las que hemos considerado más significativas por alguna razón.

(95)Las variables: 19/1 (a: modo o manera de funcionar); 29/1 (de: índice de subordinación); 27/1 (por: índice de subordinación); 5/1 (de: locución prepositiva); 25/1 (en: índice de subordinación); 8/2 (a: situación); 24/2 (con: causa); 12/2 (para: finalidad); 17/2 (dequeísmo) y 7/2 (con: modo) sitúan su adecuación a una distancia del origen de 29,27, 1,75; 1,33; 1,18; 0,55; 0,77; 0,48; 0,30; 0,25; 0,04 respectivamente, más lejos que su inadecuación. Esto significa que los escolares que no adecuan sus usos lingüísticos son la


F2 (5,90%)
F1 (23,20%)
Adecuación a la Teoría Estándar
Inadecuación a la Teoría Estándar
A: Acierto
E: Error/No contesta


F2 (8,768)
F1 (16,922)
Adecuación a la Norma Estándar
Inadecuación a la Norma Estándar
11E
10A
2A
11A
Ai Acierto
Ei Error/No contesta

distancia que su adecuación, lo que indica que, cuando el escolar trata de emplear las preposiciones más frecuentes del español en el campo espacial, nocional y en construcciones fijas que no admiten dentro de su estructura elemento intercalado alguno, la mayoría encuentra, independientemente del tipo de preposición, dificultades insalvables para utilizar las preposiciones de acuerdo con la norma estándar.

El escolar muestra una gran seguridad en el uso de la preposición "de" para indicar modo o manera de funcionar una máquina, tal y como recomiendan las gramáticas.(96) Esto demuestra que, a veces, la norma prescriptiva es de uso general en la escuela frente a otros usos normativos, lo que resulta un comportamiento extraño, nada habitual, que ya ha sido analizado en el apartado anterior.

Asimismo, manifiesta un comportamiento mayormente inadecuado en los usos preposicionales que se caracterizan porque la preposición:

- es índice de subordinación entre dos sustantivos en expresiones fijas
- está fijada a una locución prepositiva
- está fijada al régimen resultando una expresión redundante
- subordina sustantivos cuyo significado a la vez que impone una determinada preposición restringe la posibilidad de conmutarse con otras
- está usada innecesariamente: dequeismo

---

lingüísticos son la casi totalidad en 19/1, las tres cuartas partes en 29/1; 27/1 y 5/1, y algo más de la mitad en 25/1; 7/2; 8/2; 12/2; 17/2; 24/2.

(96) No debe extrañar a nadie que aparezca esta variable en esta posición del plano, si tenemos en cuenta que hemos considerado como adecuado el uso de la preposición "a", como ha quedado ya explicado.

= posee un valor semántico con el que pocas veces aparece esa preposición.

Se verifica que, aunque las preposiciones sean de uso muy general, si los contextos en los que aparece están lexicalizados o gramaticalizados, el escolar vacila, pues su experiencia de lengua y sus conocimientos escolares no son lo suficientemente amplios para facilitarle la preposición que se adecue a la construcción. Sólo un conocimiento preciso de la locución le permitirá seleccionar la preposición adecuada a cada construcción.

Según las modalidades de respuesta se sitúen más o menos lejos del origen, podemos clasificar las cuestiones linguísticas en tres grupos:

a) Aquellas que sitúan la inadecuación entre 16 y 5,5 veces más lejos del origen que su adecuación, lo que manifiesta que los escolares no encuentran ninguna dificultad para utilizar las preposiciones más frecuentes del español en los siguientes usos:

- en el campo espacial con verbos generalmente de movimiento
- en el campo nocional para expresar modo, causa, finalidad y asunto
- cuando se trata del verbo "hablar" con cualquier preposición
- cuando la preposición "de" se halla fijada gramaticalmente al regente o al régimen.(97)

---

(97)En catorce variables: 6/1 (sin/con: modo); 7/1(sin/con: modo); 10/1 (a: dirección); 18/1(en: modo); 20/1(en: lugar); 12/1 (de: régimen del comparativo); 23/1 (de: causa); 19/2 (de: régimen verbal); 9/2(para: finalidad); 3/2 (bajo: lugar); 15/2 (por: lugar); 20/2 (hasta: lugar); 25/2 (sobre: asunto); 5/2 (para: finalidad), la casi totalidad de los

Se comprueba una mejor disposición del escolar para utilizar las preposiciones más frecuentes del español en su función característica, esto es, como marcante de la relación que vincula un cierto objeto con el verbo, en el campo espacial y nocional, así como la preposición "de" desemantizada con un valor puramente gramatical, lo que tampoco debe extrañar pues esta preposición es la que con más frecuencia sufre desemantización en algunos de sus usos.

b) Aquellas que colocan la inadecuación entre 5 y 2 veces más lejos del origen que su adecuación, lo que significa que los escolares son capaces de utilizar sin dificultad el paradigma preposicional en los siguientes empleos:

- en el campo espacial con verbos estáticos y dinámicos.
- en el campo temporal
- en el campo nocional para denotar instrumento, oposición, finalidad, medio y causa
- preposiciones en función adverbial
- fijaciones preposicionales en usos principalmente gramaticalizados.(98)

En esta zona del plano encontramos el mayor número de preposiciones, de valores semánticos y de usos gramaticalizados.

Esto demuestra utilización y dominio del paradigma preposicional cuando la preposición aparece con un significado

---

escolares, por encima del 85%, adecuan sus usos lingüísticos a la norma estándar.

(98)En diecinueve variables: 16/1 (con: instrumento); 17/1 (por: tiempo); 3/1(de: índice de subordinación); 1/1 (a: locución adverbial); 11/1 (a: tiempo); 15/1 (contra: oposición); 30/1 (para: finalidad); 8/1 (hasta: adverbio); 2/1 (hasta: adverbio); 28/2 (sobre: lugar); 16/2 (de: elemento de enlace innecesario); 23/2 (tras: lugar); 6/2 (para: finalidad); 1/2 (en: medio); 4/2 (entre: adverbio); 18/2 (de: locución prepositiva); 29/2 (de: elemento de enlace); 13/2 (a: índice formal de complemento indirecto); 22/2 (porque: causa) adecuan sus usos lingüísticos a la norma estándar entre el 70% y el 85% de los escolares.

básico en su función característica, como en usos gramaticalizados.

c) Aquellas que presentan la inadecuación entre 0,10 y 2 veces más lejos del origen que su adecuación, lo que significa que los escolares son capaces de utilizar con cierta dificultad el paradigma preposicional en los siguientes empleos:

- en el campo espacial con verbo estático
- en el campo nocional para expresar causa, modo y asociación de cosas
- preposiciones en función adverbial
- fijaciones preposicionales en usos lexicalizados y gramaticalizados, no sólo de la preposición "de", sino también de las preposiciones "a", "en", "por" y "sobre".(99)

En estos casos de vacilación, el escolar muestra una clara preferencia por la preposición "de" que no sólo es la más utilizada en español, sino también la que con más frecuencia aparece desemantizada, lo que la convierte en la preposición con mayores posibilidades de aparición, en casos de duda, en diversos contextos.

Se verifica, pues, que los escolares son capaces de utilizar todo el paradigma preposicional en cualquiera de sus valores semánticos en su función característica; algunas preposiciones en función adverbial, o soldadas a un régimen y/o a un regente formando una unidad compacta que no admite dentro de su

---

(99)En catorce variables: 4/1 (ante: lugar); 9/1 (por: locución adverbial); 22/1 (por: causa); 21/1 (en: régimen verbal); 24/1 (hasta: adverbio); 14/1 (sobre: lugar); 13/1 (sin: modo); 26/1(sobre: índice de subordinación); 28/1 (por: índice de subordinación); 21/2 (según: adverbio); 30/2 (con: causa); 27/2 (con: asociación de cosas); 26/2 (de: índice de subordinación); 14/2 (a: elemento de enlace) adecuan sus usos lingüísticos a la norma estándar entre el 50% y el 70% de los escolares.

estructura ningún elemento. Ante determinados valores semánticos y fijaciones preposicionales les falta cierta destreza para encontrar la preposición que mejor se adecue a la construcción.

Una nueva observación del plano permite comprobar que las modalidades que se adecuan se sitúan a la izquierda del origen, mientras que las que no lo hacen se colocan a la derecha. Este hecho diferenciador entre las respuestas de los escolares se caracteriza por la oposición entre la adecuación a la norma estándar y la inadecuación a la misma; oposición que define el primer factor.(100)

De esta colocación en el plano debemos exceptuar tres cuestiones linguísticas (2/2, 10/2 y 11/2) que sitúan sus modalidades en sentido contrario y que se caracterizan por:

- el uso de la preposición "a" para indicar modo o manera de funcionar una máquina
- por el uso de la agrupación "a por" para indicar finalidad.

Estas cuestiones muestran no sólo un comportamiento totalmente diferente del resto de las preposiciones estudiadas, sino que sus respuestas no se encuentran relacionadas con la oposición entre adecuación/inadecuación.

Este comportamiento distinto de estas preposiciones lo manifestábamos en el análisis individual de las mismas, cuando señalábamos que los escolares respondian de la misma manera,

---

(100) Idéntica oposición ha desvelado la Clasificación Automática de las modalidades de respuesta de los escolares, que sitúa las clases 1 y 5 -en la prueba primera-, 1 y 4 -en la prueba segunda-, caracterizadas porque los escolares adecuan sus usos lingüísticos en la mayoría de las variables, a la izquierda del plano; mientras las clases 1, 3 y 4 -en la prueba primera-, y 1,3 y 5 -en la prueba segunda-, caracterizadas por la inadecuación se colocan a la derecha y se oponen linealmente (Prueba primera: clase 2 y 5 vs. 1 y 4; clase 5 vs. 3. Prueba segunda: clase 4 y 1 vs; clase 2 vs. 5).

independientemente del curso que realizaran, mientras que en la mayoria de las otras cuestiones no ocurria esto.

Sin embargo, no debemos pensar que este comportamiento es una caracteristica particular de estos escolares o de la lengua de la escuela como pudiera parecer, sino que son dos fenómenos que se hallan ampliamente extendidos por toda la Peninsula, además de ser objeto de comentario en todas las gramáticas. El escolar, en un caso, se comporta como lo aconsejan las gramáticas que condenan el uso de "a", aunque desde un punto de vista linguistico es aceptable, y recomiendan el uso de la preposición "de" para denotar la manera de funcionar una maquina. En el otro, por el contrario, acepta la agrupación "a por" que la Academia condena, M. Seco acepta y J. Alcina y J.M. Blecua se limitan a justificar su uso sin condenarla ni rechazarla.

En cada una de las pruebas, dieciocho y trece cuestiones[101], en las que aparecen preposiciones de todo tipo, son, en un 80,9% y un 72,9%, las responsables de la aparición del primer factor. Las otras cuestiones, siete y catorce[102] con

---

(101)Como se puede ver en las tablas, las variables responsables de la oposición entre adecuación e inadecuación, son en cada una de las pruebas por orden de significación: a) prueba primera: 30/1 (para: finalidad); 23/1 (de: causa); 16/1 (con: instrumento); 12/1 (de: régimen del comparativo); 24/1 (hasta: adverbio); 20/1 (en: lugar); 11/1 (a: tiempo); 9/1 (por: locución adverbial); 22/1 (por: causa); 8/1 (hasta: adverbio); 21/1 (en: régimen verbal); 28/1 (por: indice de subordinación); 10/1 (a: dirección); 26/1 (sobre: indice de subordinación); 15/1 (contra: oposición); 25/1 (en: indice de subordinación); 14/1 (sobre: lugar); y 18/1 (en: modo); b) prueba segunda: 29/2 (de: elemento de enlace); 25/2 (sobre: asunto); 16/2 (de: elemento de enlace innecesario); 27/2 (con: asociación de cosas); 28/2 (sobre: lugar); 20/2 (hasta: lugar); 19/2 (de: régimen verbal); 22/2 (porque: causa); 26/2 (de: indice de subordinación); 15/2 (por: lugar); 14/2 (a: elemento de enlace); 1/2 (en: medio); y 6/2 (para: finalidad), que poseen en el primer factor, contribuciones absolutas mayores que el 3,3%, porcentaje que tomaria cada variable si la inercia total estuviese uniformemente repartida y todas las variables contribuyesen por igual a la contitución del eje factorial (100%:30=3,3%). También se encuentran bien representadas en el plano al tener contribuciones relativas con valores bastante altos.

(102)Las variables, como se puede ver en las tablas, con valores pequeños son: a) prueba

valores pequeños, entre el 1% y el 3,3%, y cinco y tres[103] con valores cercanos al cero, contribuyen con el 19,1% y 27,1% restante.

Se constata que ni todas las cuestiones linguísticas tienen el mismo comportamiento, ni están relacionadas con este factor de nivel general que se destaca necesariamente, ni contribuyen a su definición de la misma manera.

Si proseguimos la observación del plano y desechamos del análisis las modalidades que no son significativas estadisticamente en el primer factor por tener contribuciones pequeñas o muy pequeñas, descubrimos que las cuestiones, que mejor contribuyen a explicar la oposición entre la adecuación/ inadecuación de los usos linguisticos de los escolares, están agrupadas y formando una nube vertical de diferente tamaño y forma a uno y otro lado del origen.

Esto significa que los escolares muestran en estas cuestiones un comportamiento homogéneo y compacto, que se caracteriza:

---

primera: 7/1 (con/sin: modo); 27/1 (por: indice de subordinación); 4/1 (ante: lugar); 17/1 (por: tiempo); 6/1 (sin/con: modo); 13/1 (sin: modo); 29/1 (de: indice de subordinación); b) prueba segunda: 17/2 (dequeismo); 12/2 (para: finalidad); 8/2 (a: situación); 23/2 (tras: lugar); 24/2 (con: causa); 13/2 (a: indice formal del complemento indirecto); 11/2 (por: finalidad); 30/2 (con: causa); 2/2 (a: modo o manera de funcionar); 3/2 (bajo: lugar); 4/2 (entre: adverbio); 5/2 (para: finalidad); 7/2 (con: modo); 9/2 (para: finalidad) apenas si contribuyen a la formación de este factor.

(103)Se observa en las tablas que las variables: a) prueba primera: 5/1 (de: locución prepositiva); 3/1 (de: indice de subordinación); 2/1 (hasta: adverbio); 1/1 (a: locución adverbial); 19/1 (a: modo o manera de funcionar); b) prueba segunda: 18/2 (de: locución prepositiva); 10/2 (por: finalidad); 21/2 (según: adverbio) no son responsable en absoluto de la definición de este factor.

a) En la prueba primera por aceptar o rechazar las preposiciones "a", "con", "contra", "de", "en", "hasta", "para", "por" y "sobre" en el campo espacial, tanto con verbo de movimiento como estático, en el temporal y en el nocional para expresar finalidad, causa, instrumento, oposición y modo; así como en función adverbial, y en usos gramaticalizados y lexicalizados.

b) En la prueba segunda por aceptar o rechazar las preposiciones "con", "de", "en", "hasta", "para", "por" y "sobre" en el campo espacial, tanto con verbo de movimiento como estático, en el temporal y en el nocional para expresar finalidad, causa, medio, asociación de cosas y asunto; así como en usos gramaticalizados.

Los escolares, que adecuan sus usos en estas preposiciones, muestran capacidad para expresar y comprender las diversas preposiciones. Por el contrario, los que muestran un uso inadecuado de estas preposiciones expresan incapacidad para utilizar las preposiciones adecuadamente. Esto no significa que sean, en cualquier situación y contexto, capaces/incapaces de usar estas preposiciones de acuerdo con la norma estándar, si en la mayoría de los casos.

Esta aseveración se ve corroborada por las agrupaciones que proporciona la técnica de Clasificación Automática. De las cinco clases en las que se agrupan los escolares de este estudio, la clase 2 y 5 -en la prueba primera-, 2 y 4 -en la prueba segunda- contienen los escolares que adecuan sus usos linguísticos en estas cuestiones y en casi todas las demás. Mientras que las clases 1, 3, 4 -en la prueba primera-, y 1,3,5 -en la prueba segunda- se oponen a las anteriores y agrupan a los escolares que manifiestan usos inadecuados en estas y en otras cuestiones.(104)

---

(104)Renunciamos a un análisis pormenorizado de estas clases por considerar que poca más

CLASE 1 INDIVIDUOS 301 24,8%	TOTAL EN LA PRUEBA n_i	%	PERTENECEN A ESTA CLASE n_i	% Clase	% Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 26 Error	686	56,6	265	88,0	38,6	13,69	0,000
" 28 Error	664	54,8	259	84,7	38,4	12,74	0,000
" 25 Error	667	56,7	254	84,4	37,0	11,89	0,000
" 27 Error	789	65,1	268	89,0	34,0	11,10	0,000
" 4 Error	370	30,5	156	51,8	42,2	8,90	0,000
" 9 Error	365	30,1	152	50,5	41,6	8,56	0,000
" 14 Error	456	37,0	170	56,5	37,3	7,68	0,000
" 8 Error	350	28,9	139	46,2	39,7	7,38	0,000
" 24 Error	456	37,6	164	54,5	36,0	6,89	0,000
" 20 Error	329	27,1	127	42,2	38,6	6,55	0,000
CUARTO (Curso)	202	16,7	88	29,2	43,0	6,34	0,000
BAR., ORT., RES. (Pun.)	201	16,6	86	28,6	42,8	6,10	0,000
Item 15 Error	295	24,3	113	37,5	38,3	5,95	0,000
" 21 Error	431	35,6	147	48,8	34,1	5,30	0,000
PRIMARIA (Padre)	733	60,6	217	72,1	29,5	4,86	0,000
Item 19 Error	1.172	96,7	300	99,7	25,6	4,61	0,000
" 29 Error	833	68,7	236	78,4	28,3	4,38	0,000
TERCERO (Curso)	202	16,7	75	24,9	37,1	4,30	0,000
Item 23 Acierto	1.037	85,6	276	91,7	26,6	3,83	0,000
" 11 Error	245	20,2	82	27,2	33,5	3,47	0,000
OBRERO (Padre)	497	41,0	148	49,2	29,8	3,37	0,000
Item 16 Error	214	17,7	72	23,9	33,6	3,26	0,001
" 12 Error	172	14,2	59	19,6	34,3	3,08	0,001
" 2 Error	357	29,5	109	36,2	30,5	2,99	0,001
PRIMARIA (Madre)	932	76,9	249	82,7	26,7	2,92	0,002
PUBLICO (Centro)	648	53,5	182	60,5	28,1	2,89	0,002
Item 3 Error	248	20,5	79	26,2	31,9	2,88	0,002
OBRERO (Madre)	41	3,4	18	6,0	43,9	2,83	0,002
HER/HC (Ins. madre)	75	6,2	28	9,3	37,3	2,59	0,005
Item 1 Error	244	20,1	76	25,2	31,1	2,58	0,005

CLASE 2 INDIVIDUOS 695 57,3%	TOTAL EN LA PRUEBA n_i	%	PERTENECEN A ESTA CLASE n_i	% Clase	% Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 30 Acierto	884	72,9	660	96,3	75,7	21,60	0,000
" 26 Acierto	526	43,4	442	66,5	87,8	19,33	0,000
" 28 Acierto	548	45,2	476	68,5	86,9	19,29	0,000
" 25 Acierto	525	43,3	460	66,2	87,6	19,16	0,000
" 24 Acierto	756	62,4	578	83,2	76,5	17,21	0,000
" 27 Acierto	423	34,9	371	53,4	87,7	16,47	0,000
" 9 Acierto	847	69,9	616	88,6	72,7	16,42	0,000
" 23 Acierto	1.037	85,6	685	98,6	66,1	15,98	0,000
" 21 Acierto	781	64,4	577	83,0	73,9	15,57	0,000
" 8 Acierto	862	71,1	616	88,6	71,5	15,53	0,000
" 16 Acierto	998	82,3	667	96,0	66,8	14,78	0,000
" 20 Acierto	1.049	80,6	683	98,3	65,1	14,72	0,000
" 22 Acierto	783	64,6	570	82,0	72,8	14,61	0,000
" 14 Acierto	756	62,4	554	79,7	73,3	14,37	0,000
" 4 Acierto	842	69,5	593	85,3	70,4	13,81	0,000
" 12 Acierto	1.040	85,8	675	97,1	64,9	13,57	0,000
" 15 Acierto	917	75,7	626	90,1	68,3	13,54	0,000
" 11 Acierto	967	79,8	645	92,8	66,7	13,16	0,000
" 18 Acierto	1.066	88,0	674	97,0	63,2	11,98	0,000
OCTAVO (Curso)	202	16,7	181	26,0	89,6	11,31	0,000
Item 17 Acierto	971	80,1	628	90,4	64,7	10,34	0,000
" 10 Acierto	1.071	88,4	670	96,4	62,6	10,25	0,000
SEPTIMO (Curso)	202	16,7	174	25,0	86,1	9,89	0,000
Item 29 Acierto	579	31,3	293	42,2	77,3	9,80	0,000
" 19 Error	1.172	96,7	695	100,0	59,3	9,71	0,000
" 7 Acierto	1.116	92,1	681	98,0	61,0	9,19	0,000
" 13 Acierto	730	60,2	491	70,6	67,3	8,60	0,000
" 6 Acierto	1.140	94,1	686	98,7	60,2	8,38	0,000
" 5 Acierto	640	36,3	305	43,9	69,3	6,19	0,000
ENS. SUPERIOR (Padre)	163	13,4	129	18,6	79,1	6,14	0,000

CLASE 3 INDIVIDUOS 84 6,9%	TOTAL EN LA PRUEBA n_i	%	PERTENECEN A ESTA CLASE n_i	% Clase	% Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 16 Error	214	17,7	83	98,8	38,8	15,98	0,000
" 12 Error	172	14,2	77	91,7	44,8	14,84	0,000
" 10 Error	141	11,6	71	84,5	50,4	14,14	0,000
" 11 Error	245	20,2	77	91,7	31,4	13,76	0,000
" 15 Error	295	24,3	79	94,0	26,8	13,64	0,000
" 9 Error	365	30,1	81	96,4	22,2	13,45	0,000
" 30 Error	329	27,1	79	94,0	24,0	13,21	0,000
" 14 Error	456	37,6	81	96,4	17,8	12,34	0,000
" 8 Error	350	28,9	76	90,5	21,7	12,06	0,000
" 24 Error	456	37,6	80	95,2	17,5	11,96	0,000
TERCERO (Curso)	202	16,7	64	76,2	31,7	11,37	0,000
Item 23 Error	175	14,4	60	71,4	34,3	11,27	0,000
" 22 Error	429	35,4	76	90,5	17,7	10,90	0,000
" 7 Error	96	7,9	48	57,1	50,0	10,84	0,000
" 20 Error	163	13,4	56	66,7	34,4	10,73	0,000
" 13 Error	482	39,8	76	90,5	15,8	10,28	0,000
" 25 Error	667	56,7	82	97,6	11,9	9,99	0,000
" 21 Error	431	35,6	72	85,7	16,7	9,85	0,000
" 6 Error	72	5,9	39	46,4	54,2	9,82	0,000
OTROS MUNICIPIOS	45	3,7	32	38,1	71,1	9,53	0,000
Item 18 Error	146	12,0	46	54,8	31,5	9,10	0,000
" 28 Error	664	54,8	79	94,0	11,9	8,88	0,000
" 26 Error	686	56,6	79	94,0	11,5	8,58	0,000
" 4 Error	370	30,5	63	75,0	17,0	8,57	0,000
" 27 Error	789	65,1	81	96,4	10,3	8,03	0,000
" 17 Error	241	19,9	47	56,0	19,5	7,31	0,000
" 29 Error	833	68,7	80	95,2	9,6	6,88	0,000
PUBLICO (Centro)	648	53,5	72	85,7	11,1	6,77	0,000
PRIMARIA (Padre)	733	60,6	76	90,5	10,3	6,76	0,000
OBRERO (Padre)	497	41,0	63	75,0	12,7	6,63	0,000

CLASE 4 INDIVIDUOS 96 7,9%	TOTAL EN LA PRUEBA n_i	%	PERTENECEN A ESTA CLASE n_i	% Clase	% Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 30 Error	329	27,1	91	94,8	27,7	14,36	0,000
" 23 Error	175	14,4	79	82,3	45,1	14,10	0,000
" 22 Error	429	35,4	88	91,7	20,5	12,10	0,000
" 24 Error	456	37,6	89	92,7	19,5	12,02	0,000
" 27 Error	789	65,1	96	100,0	12,2	11,66	0,000
" 20 Error	163	13,4	61	63,5	37,4	10,98	0,000
" 21 Error	431	35,6	83	86,5	19,3	10,74	0,000
" 28 Error	664	54,8	93	96,9	14,0	10,64	0,000
" 25 Error	667	56,7	93	96,9	13,9	10,32	0,000
" 26 Error	686	56,6	92	95,8	13,4	9,87	0,000
" 29 Error	833	68,7	95	99,0	11,4	9,40	0,000
" 18 Error	146	12,0	47	49,0	32,2	8,70	0,000
" 17 Error	241	19,9	56	58,3	23,2	8,30	0,000
" 8 Error	350	28,9	49	51,0	14,0	4,77	0,000
" 14 Error	456	37,0	56	58,3	12,3	4,35	0,000
QUINTO (Curso)	202	16,7	31	32,3	15,3	3,94	0,000
Item 4 Error	370	30,5	45	46,9	12,2	3,57	0,000
ARRI., BAR., ZAR. (Pun.)	131	10,8	21	21,9	16,0	3,33	0,000
Item 9 Error	365	30,1	42	43,8	11,5	3,03	0,001
" 1 Error	244	20,1	31	32,3	12,7	3,01	0,001
" 11 Error	245	20,2	31	32,3	12,7	2,99	0,001
" 5 Error	772	63,7	73	76,0	9,5	2,82	0,002
TERCERO (Curso)	202	16,7	26	27,1	12,9	2,78	0,003
Item 16 Error	214	17,7	27	28,1	12,6	2,75	0,003
PRIMARIA (Madre)	932	76,9	85	88,5	9,9	2,59	0,005
ANG., EXTREM. (Padre)	145	12,0	19	19,8	13,1	2,43	0,008
Item 13 Error	482	39,8	48	50,0	10,0	2,22	0,013
PUBLICO (Centro)	648	53,5	61	63,5	9,4	2,18	0,015
Item 7 Error	96	7,9	13	13,5	13,5	2,14	0,016
PRIMARIA (Padre)	733	60,6	67	69,8	9,1	2,04	0,021

CLASE 5 INDIVIDUOS 36 3,0%	TOTAL EN LA PRUEBA n_i	%	PERTENECEN A ESTA CLASE n_i	% Clase	% Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 19 Acierto	40	3,3	36	100,0	90,0	11,97	0,000
OCTAVO (Curso)	202	16,7	16	44,4	7,9	3,96	0,000
Item 4 Acierto	842	69,5	32	88,9	3,8	3,05	0,000
" 24 Acierto	756	62,4	30	83,3	4,0	3,00	0,001
" 6 Acierto	1.140	94,1	36	100,0	3,2	2,99	0,001
HOMBRE (Base)	685	56,5	28	77,8	4,1	2,89	0,002
Item 23 Acierto	1.037	85,6	35	97,2	3,4	2,74	0,003
PUBLICO (Centro)	648	53,5	26	72,2	4,0	2,50	0,006
Item 15 Acierto	917	75,7	32	88,9	3,5	2,22	0,013
" 14 Acierto	756	62,4	28	77,8	3,7	2,17	0,015
" 30 Acierto	884	72,9	31	86,1	3,5	2,10	0,018

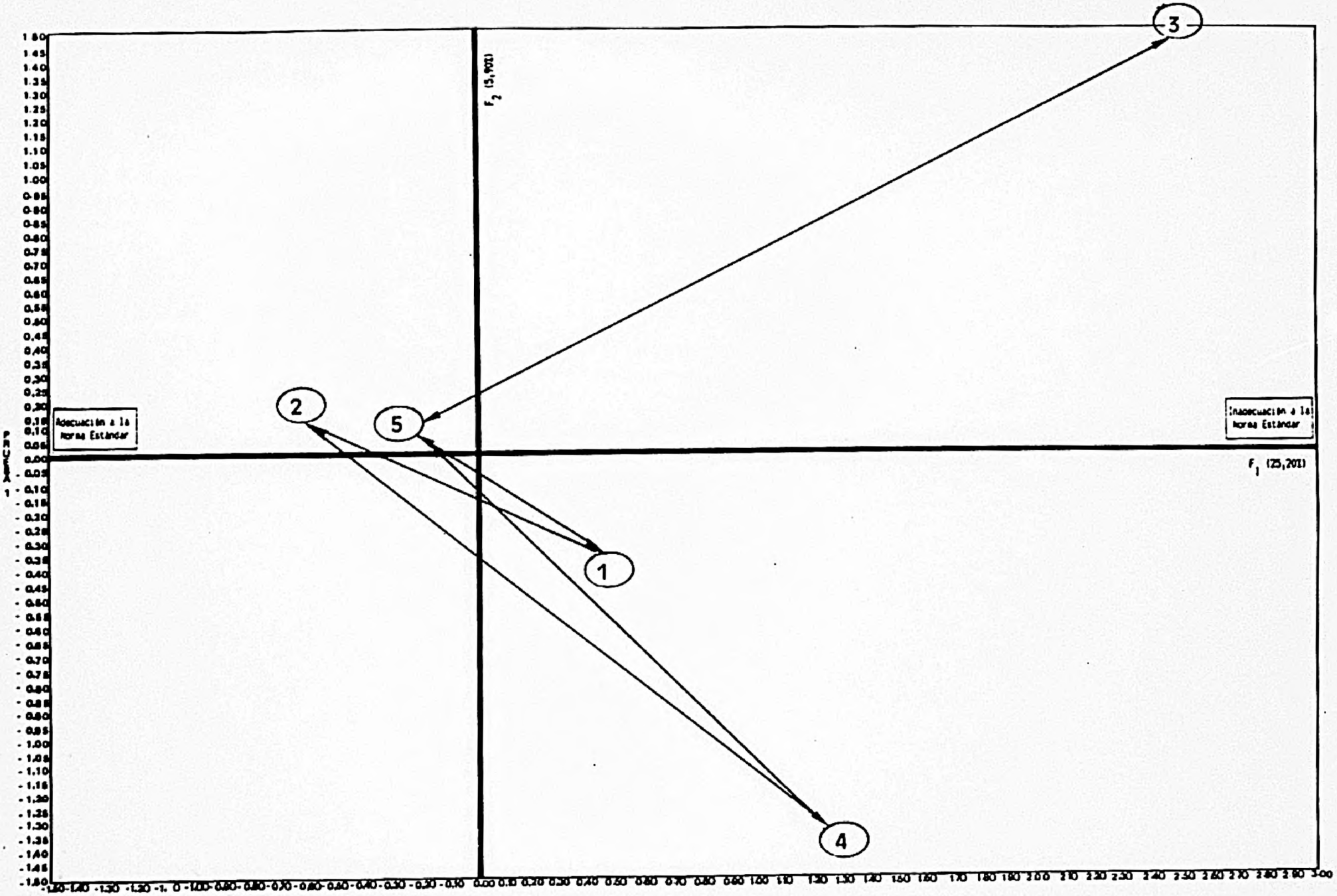
CLASE 1 INDIVIDUOS 302 24,9%	TOTAL EN LA PRUEBA n_i	%	PERTENECEN A ESTA CLASE n_j	% Clase	% Realizac	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 12 Error	652	53.8	257	85.1	39.4	13.31	0,000
" 17 Error	643	53.1	254	84.1	39.5	13.11	0,000
" 8 Error	719	59.3	265	87.7	36.9	12.59	0,000
" 14 Error	580	47.9	237	78.5	40.9	12.55	0,000
" 7 Error	611	50.4	242	80.1	39.6	12.31	0,000
" 26 Error	511	42.2	215	71.2	42.1	11.72	0,000
" 4 Acierto	972	80.2	290	96.0	29.8	9.64	0,000
" 11 Acierto	418	34.5	169	56.0	40.4	8.82	0,000
" 24 Error	676	55.9	232	76.8	34.2	8.76	0,000
" 19 Acierto	1.138	93.9	302	100.0	26.5	8.66	0,000
" 22 Error	353	29.1	149	49.3	42.2	8.56	0,000
" 21 Acierto	840	69.3	263	87.1	31.3	8.44	0,000
" 30 Acierto	821	67.7	258	85.4	31.4	8.21	0,000
" 2 Error	1.153	95.1	302	100.0	26.2	7.75	0,000
" 27 Error	436	36.0	165	54.6	37.8	7.66	0,000
" 9 Acierto	1.116	92.1	300	99.3	26.9	7.40	0,000
" 13 Acierto	877	72.4	259	85.8	29.5	6.49	0,000
" 25 Acierto	1.102	90.9	296	98.0	26.9	6.15	0,000
" 28 Acierto	1.011	83.4	282	93.4	27.9	6.10	0,000
CUARTO (Curso)	202	16.7	86	28.5	42.6	6.02	0,000
Item 3 Acierto	1.114	91.9	297	98.3	26.7	5.95	0,000
" 20 Acierto	1.105	91.2	295	97.7	26.7	5.81	0,000
" 5 Acierto	1.085	89.5	292	96.7	26.9	5.57	0,000
" 10 Error	1.152	95.0	300	99.3	26.0	5.29	0,000
" 18 Acierto	946	78.1	266	88.1	28.1	5.28	0,000
" 15 Acierto	1.105	91.2	292	96.7	26.4	4.56	0,000
PRIMARIA (Madre)	932	76.9	256	84.8	27.5	3.99	0,000
TERCERO (Curso)	202	16.7	73	24.2	36.1	3.95	0,000
PRIMARIA (Padre)	735	60.6	210	69.5	28.6	3.77	0,000
Item 23 Acierto	1.000	82.5	269	89.1	26.9	3,74	0,000

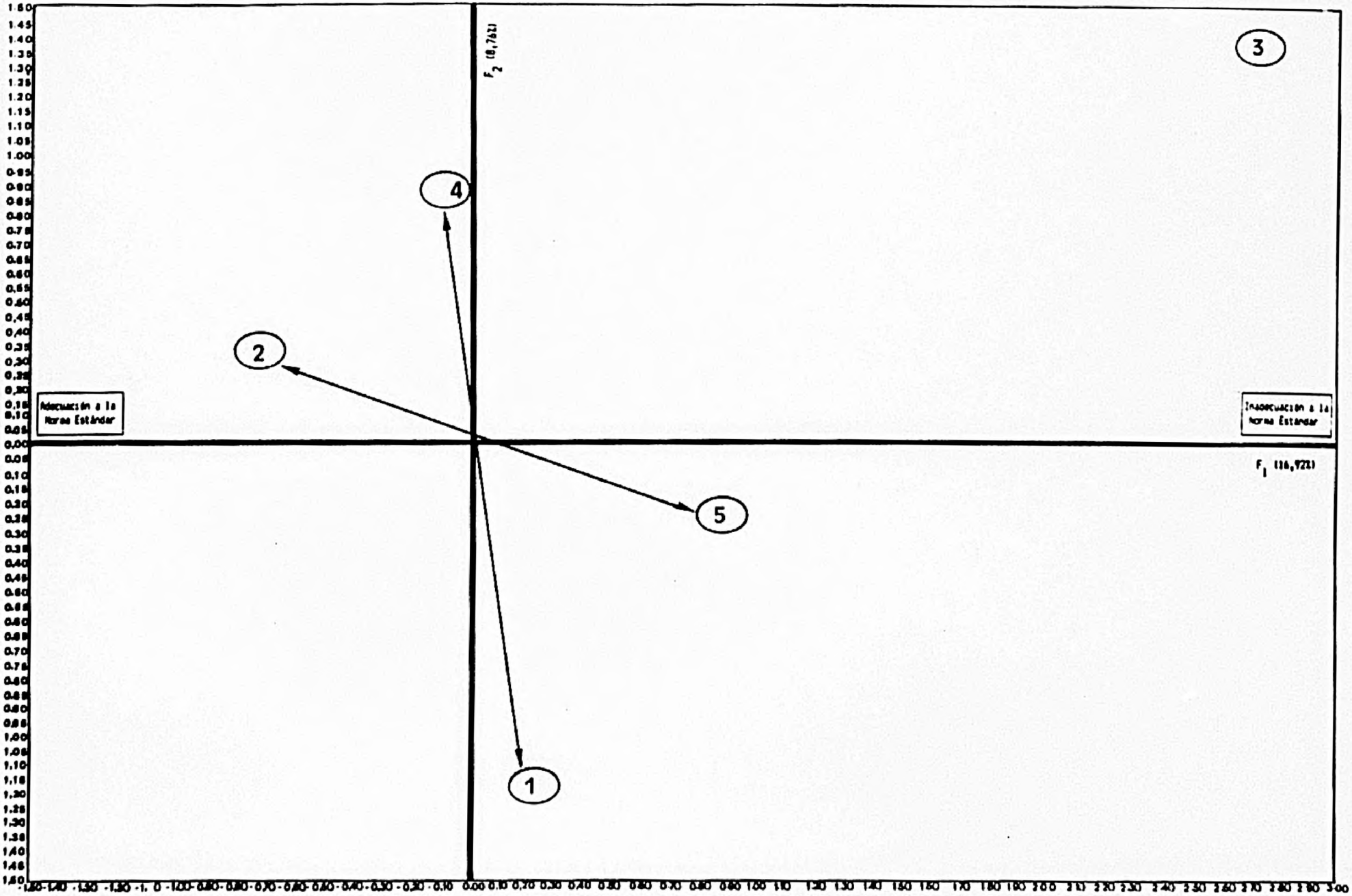
CLASE 2 INDIVIDUOS 524 43,2%	TOTAL EN LA PRUEBA n_i	%	PERTENECEN A ESTA CLASE n_j	% Clase	% Realizac	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 17 Acierto	569	46.9	386	73.7	67.8	16.30	0.000
" 8 Acierto	493	40.7	349	66.6	70.8	15.98	0,000
" 14 Acierto	632	52.1	408	77.9	64.6	15.80	0,000
" 27 Acierto	776	64.0	460	87.8	59.3	15.66	0,000
" 12 Acierto	560	46.2	370	70.6	66.1	14.90	0,000
" 22 Acierto	859	70.9	480	91.6	55.9	14.77	0,000
" 29 Acierto	945	78.0	503	96.0	53.2	14.74	0,000
" 26 Acierto	701	57.8	426	81.3	60.8	14.73	0,000
" 16 Acierto	1.010	83.3	513	97.9	50.8	13.81	0,000
OCTAVO (Curso)	202	16.7	166	31.7	82.2	12.45	0,000
Item 1 Acierto	992	81.8	499	95.2	50.3	11.61	0,000
" 20 Acierto	1.105	91.2	521	99.4	47.1	11.05	0,000
" 6 Acierto	994	82.0	496	94.7	49.9	10.92	0,000
" 25 Acierto	1.102	90.9	518	98.9	47.0	10.01	0,000
" 13 Acierto	877	72.4	452	86.3	51.5	9.82	0,000
" 24 Acierto	534	44.1	311	59.4	58.2	9.39	0,000
" 28 Acierto	1.011	83.4	490	93.5	48.5	8.86	0,000
" 15 Acierto	1.105	91.2	515	98.3	46.6	8.80	0,000
" 5 Acierto	1.085	89.5	509	97.1	46.9	8.45	0,000
" 7 Acierto	601	49.6	332	63.4	55.2	8.43	0,000
" 11 Error	794	65.5	405	77.3	51.0	7.69	0,000
" 23 Acierto	1.000	82.5	477	91.0	47.7	7.16	0,000
" 19 Acierto	1.138	93.9	517	98.7	45.4	7.00	0,000
" 9 Acierto	1.116	92.1	510	97.3	45.7	6.54	0,000
SEPTIMO (Curso)	202	16.7	124	23.7	61.4	5.73	0,000
SEXTO (Curso)	202	16.7	120	22.9	59.4	5.12	0,000
Item 3 Acierto	1.114	91.9	503	96.0	45.2	4.89	0,000
PAIS VASCO (Madre	459	37.9	237	45.2	51.6	4.65	0,000
PAIS VASCO (Padre)	453	37.4	234	44.7	51.7	4.62	0,000
ENS. SUPERIOR (Padre)	163	13.4	97	18.5	59.5	4.55	0,000

CLASE 3 INDIVIDUOS 74 6,1%	TOTAL EN LA PRUEBA n_i	%	PERTENECEN A ESTA CLASE n_j	% Clase	% Realizac	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 25 Error	110	9.1	61	82.4	55.5	13.49	0,000
" 28 Error	201	16.6	65	87.8	32.3	12.78	0,000
" 10 Error	74	6.1	47	63.5	63.5	11.73	0,000
" 20 Error	107	8.8	51	68.9	47.7	11.58	0,000
" 27 Error	436	36.0	70	94.6	16.1	11.27	0,000
" 29 Error	267	22.0	61	82.4	22.8	10.85	0,000
" 23 Error	212	17.5	56	75.7	26.4	10.56	0,000
" 22 Error	353	29.1	62	83.8	17.6	9.89	0,000
" 16 Error	202	16.7	51	68.9	25.2	9.64	0,000
" 15 Error	107	8.8	39	52.7	36.4	9.09	0,000
" 30 Error	392	32.3	60	81.1	15.3	8.83	0,000
" 26 Error	511	42.2	64	86.5	12.5	8.33	0,000
" 21 Error	372	30.7	55	74.3	14.8	7.87	0,000
" 18 Error	266	21.9	47	63.5	17.7	7.66	0,000
" 1 Error	220	18.2	40	54.1	18.2	6.90	0,000
TERCERO (Curso)	202	16.7	38	51.4	18.8	6.79	0,000
Item 6 Error	218	18.0	38	51.4	17.4	6.49	0,000
" 24 Error	676	55.9	65	87.8	9.6	6.44	0,000
" 3 Error	98	8.1	26	35.1	26.5	6.38	0,000
" 10 Acierto	60	5.0	21	28.4	35.0	6.33	0,000
" 4 Error	240	19.8	36	48.6	15.0	5.63	0,000
" 2 Acierto	59	4.9	17	23.0	28.8	5.26	0,000
" 14 Error	580	47.9	56	75.7	9.7	5.18	0,000
" 13 Error	333	27.6	40	54.1	11.9	4.94	0,000
" 5 Error	127	10.5	23	31.1	18.1	4.87	0,000
" 9 Error	96	7.9	18	24.3	18.8	4.36	0,000
" 11 Acierto	418	34.5	41	55.4	9.8	3.87	0,000
" 17 Error	643	53.1	54	73.0	8.4	3.76	0,000
" 12 Error	652	53.8	54	73.0	8.3	3.63	0,000
PRIMARIA (Padre)	735	60.6	58	78.4	7.9	3,51	0,000

CLASE 4 INDIVIDUOS 156 12,9%	TOTAL EN LA PRUEBA n_i	%	PERTENECEN A ESTA CLASE n_j	% Clase	% Realizac	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 13 Error	333	27.6	102	65.4	30.6	10.30	0,000
" 21 Error	372	30.7	103	66.0	27.7	9.59	0,000
" 5 Error	127	10.5	49	31.4	38.6	7.47	0,000
" 11 Error	794	65.5	137	87.8	17.3	7.06	0,000
" 7 Error	601	49.6	117	75.0	19.5	7.05	0,000
" 26 Acierto	701	57.8	123	78.8	17.5	6.07	0,000
" 3 Error	98	8.1	34	21.8	34.7	5.64	0,000
" 29 Acierto	945	78.0	143	91.7	15.1	5.14	0,000
" 18 Error	266	21.9	59	37.8	22.2	4.84	0,000
" 9 Error	96	7.9	28	17.9	29.2	4.37	0,000
" 27 Acierto	776	64.0	120	76.9	15.5	3.83	0,000
" 20 Error	107	8.8	27	17.3	25.2	3.67	0,000
" 14 Acierto	632	52.1	101	64.7	16.0	3.49	0,000
" 23 Error	212	17.5	43	27.6	20.3	3.42	0,000
" 1 Acierto	992	81.8	141	90.4	14.2	3.34	0,000
" 24 Acierto	534	44.1	87	55.8	16.3	3.22	0,001
" 16 Acierto	1.010	83.3	140	89.7	13.9	2.55	0,005
" 22 Acierto	859	70.9	123	78.8	14.3	2.51	0,006
" 6 Acierto	994	82.0	138	88.5	13.9	2.47	0,007
" 10 Acierto	60	5.0	14	9.0	23.3	2.43	0,007
" 30 Acierto	821	67.7	118	75.6	14.4	2,40	0,008

CLASE 5 INDIVIDUOS 156 12,9%	TOTAL EN LA PRUEBA n_i	%	PERTENECEN A ESTA CLASE n_j	% Clase	% Realizac	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 1 Error	220	18.2	77	49.4	35.0	9.24	0,000
" 29 Error	267	22.0	85	54.5	31.8	9.23	0,000
" 27 Error	436	36.0	101	64.7	23.2	7.80	0,000
" 16 Error	202	16.7	65	41.7	32.2	7.74	0,000
" 14 Error	580	47.9	116	74.4	20.0	7.31	0,000
" 4 Error	240	19.8	69	44.2	28.8	7.30	0,000
" 6 Error	218	18.0	65	41.7	29.8	7.20	0,000
" 8 Error	719	59.3	130	83.3	18.1	7.12	0,000
TERCERO (Curso)	202	16.7	58	37.2	28.7	6.51	0,000
Item 13 Error	333	27.6	78	50.0	23.3	6.51	0,000
" 26 Error	511	42.2	101	64.7	19.8	6.13	0,000
" 2 Acierto	59	4.9	27	17.3	45.8	6.04	0,000
" 9 Error	96	7.9	34	21.8	35.4	5.73	0,000
" 10 Error	1.152	95.0	156	100.0	13.5	5.62	0,000
" 30 Error	392	32.3	82	52.6	20.9	5.61	0,000
" 17 Error	643	53.1	112	71.8	17.4	5.23	0,000
" 12 Error	652	53.8	113	72.4	17.3	5.22	0,000
" 28 Error	201	16.6	50	32.1	24.9	5.08	0,000
OTROS MUNICIPIOS	45	3.7	19	12.2	42.2	4.82	0,000
Item 15 Error	107	8.8	31	19.9	29.0	4.58	0,000
" 18 Acierto	946	78.1	138	88.5	14.6	3.78	0,000
" 22 Error	353	29.1	65	41.7	18.4	3.64	0,000
PRIMARIA (Madre)	932	76.9	136	87.2	14.6	3.62	0,000
PRIMARIA (Padre)	735	60.6	114	73.1	15.5	3.59	0,000
Item 5 Error	127	10.5	30	19.2	23.6	3.56	0,000
PUBLICO (Centro)	648	53.5	100	64.1	15.4	2.96	0,002
Item 11 Acierto	418	34.5	70	44.9	16.7	2.95	0,002
HOMBRE (Sexo)	685	56.5	103	66.0	15.0	2.68	0,004
OBRERO (Padre)	497	41.0	77	49.4	15.5	2.34	0,010
Item 25 Error	110	9.1	22	14.1	20.0	2.34	0,010


3
2
5
1
4
Adecuación a la Norma Estándar
Inadecuación a la Norma Estándar
F2 (3,90%)
F1 (25,20%)


3
4
2
5
1
Adecuación a la Norma Estándar
Inadecuación a la Norma Estándar
F_2 (18,782)
F_1 (16,922)

632

Se confirma que los escolares, al final de la E.G.B., no han desarrollado las habilidades y destrezas que les posibiliten utilizar cualquier preposición en cualquier contexto, si bien tienen adquirido todo el paradigma preposicional. Asimismo, se corrobora la diversidad de comportamientos mostrados por estos, que van desde la adecuación casi siempre hasta la inadecuación en la mayoria de los casos, pasando por la vacilación, ya que el uso preposicional depende:

- del tipo de preposición, -algunas son de uso culto o literario o de escaso uso en el habla-
- del valor semántico con que se utilice
- de aparecer soldada a un régimen y/o a un regente, formando locuciones de todo tipo o con valor gramatical.

Es necesario, por tanto, para explicar la adecuación o no de los usos preposicionales, no sólo acudir a cada preposición, sino también a los diversos valores semánticos que puede adquirir, así como a los usos gramaticalizados y lexicalizados en que puede aparecer; en suma, a todas las realizaciones posibles con sus infinitos matices, lo que hace que difícilmente se agote el estudio de los usos preposicionales.

Si en lugar de mirar el plano horizontalmente, lo observamos verticalmente, esto es, en relación con el segundo factor, que posee un poder explicativo menor que el primero, comprobamos que no todas las cuestiones están relacionadas significativamente con este factor, ni contribuyen a su definición de igual forma.

---

información podemos proporcionar que la señalada.

Catorce cuestiones[105] en cada una de las pruebas son, en un 82,0% y en 73,5%, las responsables de la aparición de este factor, mientras que las demas contribuyen con el 18,0% y 26,5% restante.[106]

De las cuestiones responsables de este factor, en la primera prueba, ocho[107] se sitúan encima del origen y seis[108] debajo. La parte superior del plano se caracteriza por el uso de:

- la preposición "a" en el campo nocional y temporal
- las preposiciones "con", "contra" y "sin" en el campo nocional para expresar instrumento, oposición y modo
- la preposición "de" en usos gramaticalizados.

---

(105)Las tablas nos muestran que las variables responsables de este factor son por orden de significación: a) prueba primera: 10/1 (a: dirección); 12/1 (de: régimen del comparativo); 28/1 (por: indice de subordinación); 27/1 (por: indice de subordinación); 7/1 (con: modo); 16/1 (con: instrumento); 26/1 (sobre: indice de subordinación); 6/1 (sin: modo); 15/1 (contra: oposición); 1/1 (a: locución adverbial); 29/1 (de: indice de subordinación); 11/1 (a: tiempo); 3/1 (de: indice de subordinación); 30/1 (para: finalidad); b) prueba segunda: 21/2 (según: adverbio); 12/2 (para: finalidad); 7/2 (con: modo); 14/2 (a: elemento de enlace); 18/2 (de: lugar); 17/2 (dequeismo); 8/2 (a: situación); 19/2 (de: régimen verbal); 11/2 (por: finalidad); 26/2 (de: indice de subordinación); 20/2 (hasta: lugar); 4/2 (entre: adverbio); 30/2 (con: causal); 25/2 (sobre: asunto) con contribuciones absolutas mayores que el 3,3%. Sin embargo, se hallan mal o muy mal representadas en el plano al tener contribuciones relativas con valores bajos.

(106)Existen algunas variables: prueba primera: 2/1 (hasta: adverbio); 4/1 (ante: lugar); 5/1 (de: locución prepositiva); 13/1 (sin: modo); 17/1 (por: tiempo); 19/1 (a: modo o manera de funcionar); y en la prueba segunda: 2/2 (a: modo o manera de funcionar); 3/2 (bajo: lugar); 5/2 (para: finalidad); 9/2 (para: finalidad); 10/2 (por: finalidad) y 13/2 (a: indice formal del complemento indirecto); 23/2 (tras: lugar); 24/2 (con: causa) que no contribuyen a la formación de ninguno de los dos factores analizados y están mal representadas en el plano, siendo otro factor el que las explique.

(107)Las variables: 10/1 (a: dirección); 12/1 (de: régimen del comparativo) 7/1 (con: modo); 16/1 (con: instrumento); 6/1 (sin: modo); 15/1 (cotra: oposición); 11/1 (a: tiempo); 3/1 (de: indice de subordinación).

(108)Las variables: 28/1 (por: indice de subordinación); 27/1 (por: indice de subordinación); 26/1 (sobre: indice de subordinación) 1/1 (a: locución adverbial); 29/1 (de: indice de subordinación); 30/1 (para: finalidad).

Mientras la parte inferior se caracteriza por el uso de:

- "para" como preposición conjuntiva para indicar finalidad
- las preposiciones "de", "por", "sobre" y "a" en usos lexicalizados cuyos resultados son expresiones hechas y giros adverbiales.

Este hecho diferenciador entre las respuestas de los escolares se caracteriza por la oposición entre el valor semántico y el gramatical, y la lexicalización; oposición que define el segundo factor.

En la segunda prueba, siete[109] se sitúan encima del origen y el mismo número[110] debajo. La parte superior del plano se caracteriza por el uso de

- la preposición "de" y "hasta" en el campo espacial
- las preposiciones "con" y "sobre" en el campo nocional para expresar causa y asunto
- la preposición "de" gramaticalizada
- la preposición "según" y "entre" en función adverbial.

Mientras que la parte inferior se caracteriza por el uso de:

- la preposición "a" en el campo espacial"
- las preposiciones "con", "para" y la agrupación "a por" en el campo nocional para denotar modo con valor redundante y finalidad
- usos gramaticalizados de las preposiciones "a" y "de"
- dequeísmo.

---

(109)Las variables: 21/2 (según: adverbio); 18/2 (de: lugar); 19/2 (de: régimen verbal); 20/2 (hasta: lugar); 4/2 (entre: adverbio); 30/2 (con: causa); 25/2 sobre: asunto).

(110)Las variables: 12/2 (para: finalidad); 7/2 (con: modo); 14/2 (a: elemento de enlace); 17/2 (dequeísmo); 8/2 (a: situación); 11/2 (por: finalidad); 26/2 (en: índice de subordinación).

Este hecho diferenciador entre las respuestas de los escolares se caracteriza por la oposición entre el significado básico y la función especifica, y el significado particular y el uso no admitido por la norma estándar pero de amplio uso social; oposición que define el segundo factor.

Este factor añade una pequeña información a lo manifestado hasta aqui, que se puede concretar en el hecho de que a mayor complejidad en la expresión de la relación entre los términos mayor inadecuación y viceversa.

Esto demuestra que son razones de uso las que dificultan la elección de una u otra preposición, algo que ya adelantábamos, en el comentario general con el que comenzábamos el estudio de la preposición. Cuanto más frecuente sea el empleo de una preposición, cuanta mayor facilidad posea para dejarse introducir en las construcciones más diversas y cuanto más característico sea su significado, mayor adecuación muestra el escolar y viceversa.

La diversidad de comportamientos linguísticos observados y las relaciones variadas entre los mismos indican el carácter heterogéneo de la preposición y la facilidad con que se deja introducir en las construcciones más diversas, lo que imposibilita cualquier intento de sistematización de la preposición en el discurso.

Debemos, por tanto, agradecer la lista de palabras que se construyen con preposición que proporciona la Gramática de la Academia, que dedica su capitulo XVIII entero a ello, asi como los usos y significados que dan las gramáticas, diccionarios y monografías, algunos de los cuales recogen los libros de texto. Sin embargo, al mismo tiempo, hemos de reconocer que el rendimiento que tal información proporciona en la enseñanza de los usos preposicionales no es óptimo, pues como ha desvelado el

análisis de las respuestas, el escolar, al final de la E.G.B., tiene totalmente adquirido el paradigma preposicional, pero encuentra:

- en los valores semánticos particulares
- en las fijaciones preposicionales
- en fenómenos específicos: dequeísmo, agrupación "a por" y la preposición "a" para indicar manera de funcionar

dificultades insalvables para adecuarse a la norma estándar.

No es suficiente, según los usos que han mostrado la mayor parte de los escolares, con dar listas de palabras, ni indicar usos y significados de las preposiciones de manera más o menos extensa, sino que en la escuela se debe trabajar preferentemente los valores semánticos específicos de las preposiciones y, sobre todo, la locución o frase prepositiva siempre que unos y otros estén arraigados en la colectividad y gocen de prestigio social. Es hora ya de que los libros de texto dejen de prohibir el uso de la agrupación "a por".

CAPÍTULO CUARTO

"VARIABLES SOCIALES"

El análisis no se detiene, una vez concluida la descripción de los diferentes usos morfosintácticos de los escolares, sino que trata de comprobar si exite alguna relación significativa estadisticamente entre los usos linguisticos descritos y las caracteristicas sociales de los escolares (hipótesis tercera del estudio). A la verificación de la misma dedicamos este capitulo.

El lenguaje es un hecho social (véase, I,5) y como sostenia E. Sapir (1929:166) los linguistas, lo quieran o no,

> "deben ocuparse de una forma creciente de los numerosos problemas antropológicos, sociológicos y psicológicos que invaden el campo de la lengua, [ya que, para un lingüista] resulta dificil limitarse a su terreno tradicional. A menos que carezca al menos de imaginación, no puede sino compartir algunos o todos los intereses mutuos que vinculan la linguistica con la antropologia y la nistoria de la cultura, con la sociologia, con la psicologia, con la filosofia y, de una forma mas alejada, con la física y la fisiologia".

Un ejemplo de esta expansión del campo de la lengua lo representa la sociolinguistica, cuyas tres concepciones en sentido estricto suponen correlaciones entre

> "cada social y código de nabla especifica de capas sociales (Bernstein y su escuela), entre variables socioeconómicas y lingüisticas (Labov, teoria de las diferencias) o entre situación comunicativa y rol, por una parte, y uso del habla, por otra (pragmática)."(1)

La clase social podia haber sido una de las variables susceptibles de ser correlacionadas con la lengua de los escolares, como lo han demostrado los diversos estudios sociolinguisticos que sobre las diferentes hablas urbanas se han realizado para el español y, sobre todo, para el inglés.

---

(1)EBNETER, Th., 1982, Lingüistica aplicada. Introducción, Madrid, Gredos, pág. 84.

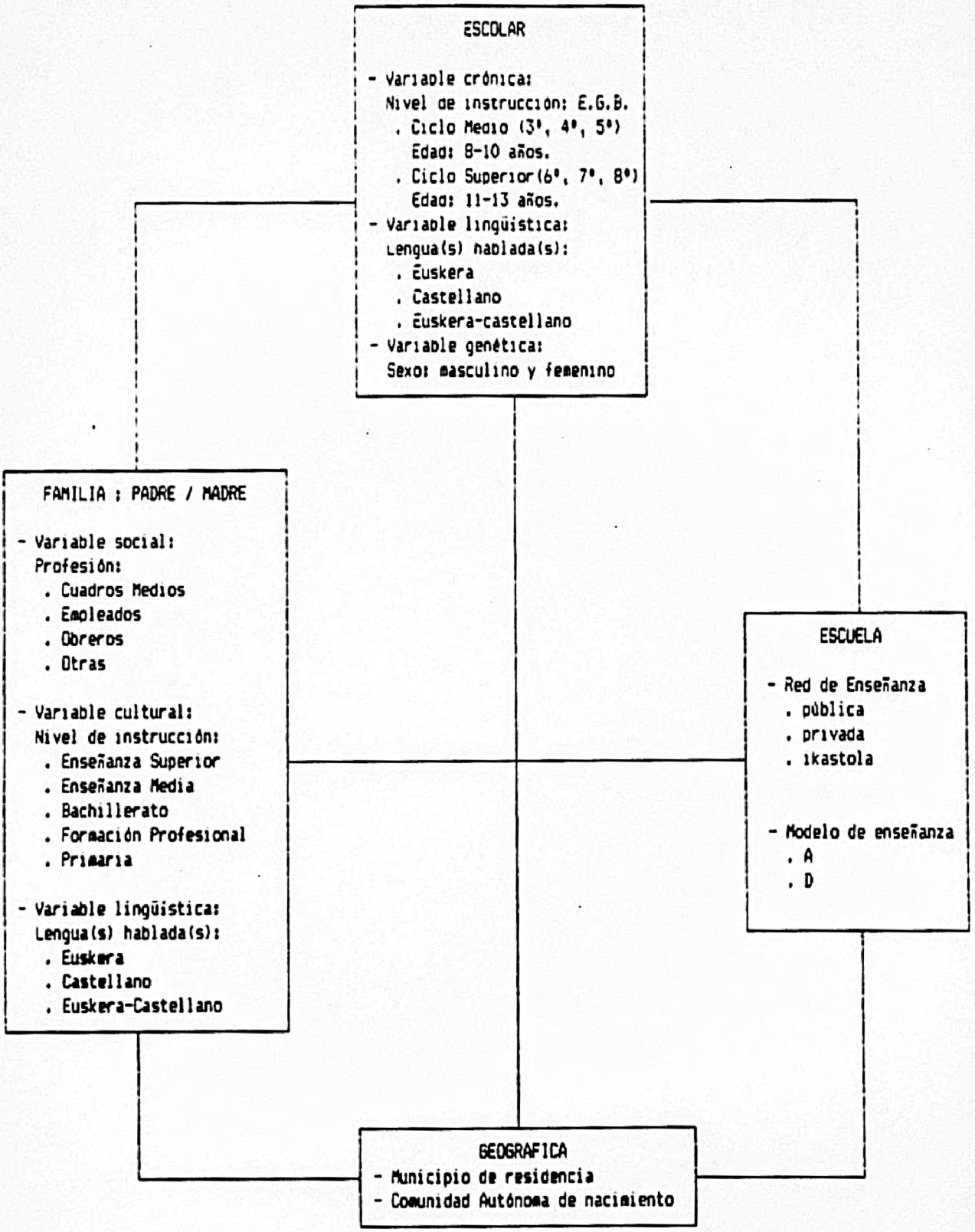
En la mayoria de los estudios sobre el lenguaje de los escolares en los que se relaciona este con la clase social a la que pertenece, se llega a la conclusión de que los niños de clase social más favorecida usan un lenguaje más elaborado que los niños menos favorecidos socialmente.(2) Sin embargo, tanto unos como otros disponen de tipos de estilo muy sencillos y muy complejos.

Desechamos esta variable por los problemas de definición que plantea, ya que son muchos y variados los componentes que entran en consideración: profesión, nivel de rentas, propiedades, educación, origen familiar, etc., y porque creemos que la movilidad social, en una Comarca industrial como la del "Gran Bilbao", impide la consolidación de una clase social estable.

Preferimos escoger una serie de factores escolares, familiares y geográficos, que sean más operativos y permitan establecer relaciones más precisas.

---

(2) DESCOEUDRES en 1921 aplica una serie de pruebas lingüísticas destinadas fundamentalmente a detectar aspectos léxicos y de productividad, llegando a la conclusión de que los mejores resultados se dan entre los niños pertenecientes a los niveles sociales más elevados. McCARTHY en 1930 constata que los niños de clases más altas comienzan a usar antes frases con mayor número de palabras y con mayor elaboración léxica. BHÜLER en 1931 señala que los niños de medio social acomodado, empiezan antes a usar palabras significativas, oraciones de 2 o 3 frases, y están más adelantados que otros niños en el uso de las inflexiones sintácticas y en la complejidad de las frases que son capaces de formar. Y ya en la década de los sesenta. LAWTON analiza textos escritos por sujetos de 14 y 15 años, y encuentra una superioridad de la clase media sobre la trabajadora en diversos aspectos sintácticos, y en la longitud de la redacción. JAHODA demuestra en niños de 10 a 14 años que las diferencias de comprensión de vocabulario entre las distintas clases sociales aumenta con la edad, siempre a favor de las clases más acomodadas. Muchos han sido después los autores que han llegado a las mismas conclusiones.


ESCOLAR
- Variable crónica:
Nivel de instrucción: E.G.B.
. Ciclo Medio (3º, 4º, 5º)
Edad: 8-10 años.
. Ciclo Superior(6º, 7º, 8º)
Edad: 11-13 años.
- Variable lingüística:
Lengua(s) hablada(s):
. Euskera
. Castellano
. Euskera-castellano
- Variable genética:
Sexo: masculino y femenino
FAMILIA : PADRE / MADRE
- Variable social:
Profesión:
. Cuadros Medios
. Empleados
. Obreros
. Otras
- Variable cultural:
Nivel de instrucción:
. Enseñanza Superior
. Enseñanza Media
. Bachillerato
. Formación Profesional
. Primaria
- Variable lingüística:
Lengua(s) hablada(s):
. Euskera
. Castellano
. Euskera-Castellano
ESCUELA
- Red de Enseñanza
. pública
. privada
. ikastola
- Modelo de enseñanza
. A
. D
GEOGRAFICA
- Municipio de residencia
- Comunidad Autónoma de nacimiento

Elegimos estas variables, porque el niño durante su escolarización obligatoria utiliza distintas variedades linguísticas que se deben a tres factores principales: situación geográfica, estrato social y contorno situacional.

Estas variedades linguísticas las ha adquirido el niño durante su desarrollo, a la vez que va construyendo un modelo multidimensional del mundo, siguiendo una serie de modelos:

> "primero los padres, luego los compañeros, luego los adultos. William Labov ha sugerido (1972) que el modelo de los niños es el de sus padres hasta los 3 o 4 años, después de lo cual el de sus compañeros reemplaza al de sus padres hasta los 13 años, edad en la que (presumiblemente) empieza a mirar al mundo de los adultos hacia el que se va moviendo [...] Otra fuente de influencia lo constituyen hoy los mass-media, especialmente la televisión".(3)

El niño adquiere el lenguaje en su medio familiar y en los usos linguísticos cotidianos y más ordinarios, con padres, hermanos, niños del vecindario, etc., en la escuela, la calle, los juegos, las tiendas, etc.. Son estos los que le sirven para aprender a usar su lengua en diversos contextos y situaciones comunicativas y con diferentes propósitos. Este aprendizaje es, pues, el resultado de prácticas diversas y no sólo de una simple maduración en un medio determinado, por lo que todos los factores que rodean la utilización de la lengua (ambiente familiar, procedencia geográfica y nivel socioeconómico e instruccional de los padres, entre otros) son factores interdependientes, que inciden en los usos linguísticos del escolar.

Por ello, resulta imposible pensar que un factor único pueda explicar la variabilidad linguística; como, también, es difícil separar los hechos predominantes en esta red de factores; aquellos que, durante la etapa de escolarización obligato-

---

(3)HUDSON, R.A., 1980, La sociolingüística, Barcelona, Anagrama, 1981, págs. 25-26.

ria, van constituyendo, poco a poco, los hábitos linguísticos de los escolares.

Con el fin de comprobar estas relaciones entre usos linguísticos y variables sociales, intentando evitar la acentuación exagerada de un factor en detrimento de otro, así como, las relaciones que las variables sociales mantienen entre sí, utilizamos dos técnicas del Análisis Multivariante:

a) Análisis Factorial de Correspondencias Múltiples. De este análisis usamos las representaciones gráficas y las tablas de datos de las variables sociales [véase, apéndice quinto]. Los planos permiten visualizar simultáneamente las posiciones respectivas del conjunto de las modalidades, en cada uno de los ejes factoriales, y las relaciones que mantienen entre sí.(4) Por su parte, las tablas de datos proporcionan las coordenadas, que recogen la misma información no visual que suministran los planos, y los Valores Test de cada una de las modalidades en los dos ejes factoriales considerados.

La posición y proximidad de las modalidades, que se proyectan en el plano definido por los dos ejes factoriales principales, no es suficiente para la interpretación correcta de las representaciones gráficas, sino que son necesarias las medidas

---

(4) Cada modalidad está representada por un punto, que es el baricentro de todos los valores de esa modalidad. Y se identifica con la(s) letra(s) inicial(es) de la palabra, o con el número del curso.

de contraste o Valores Test,[5] pues permiten comparar las significaciones respectivas de las modalidades.

b) Clasificación Automática. Además, utilizamos los planos y tablas de datos que facilita esta técnica [véase, apéndice sexto]. Las tablas permiten conocer cómo se agrupan las modalidades y los planos completan esta información, ya que indican cómo se definen estas modalidades por su posición en los ejes.

Por las razones ya indicadas al comienzo del capitulo tercero, sin olvidar la claridad expositiva, centramos el análisis e interpretación de las respuestas de este capitulo en el primer factor, que representa, en todos y cada uno los planos, la oposición de la inadecuación a la norma estándar frente a la adecuación a la misma. Omitimos el análisis de las respuestas en el segundo factor, si bien las modalidades significativas aparecen sombreadas en las representaciones gráficas.

1.- LA ESCUELA

La escuela posee -a partir de los seis años, momento en que comienza su etapa escolar obligatoria- un importante papel en la vida del niño. La entrada en la escuela señala importantes transiciones sociales, linguisticas y cognitivas para los niños.

"Los niños que llegan a la escuela tienen que aprender a comunicarse y cooperar con

---

(5)Se consideran sólo significativas las modalidades ilustrativas, cuyos Valores Test > 2. En las representaciones gráficas de este capitulo, se encuentran dentro de un circulo, cuando son significativas en el primer factor, y sombreadas cuando lo son en el segundo. De esta manera, con sólo visualizar los planos se puede tener una idea clara de los resultados. las relaciones entre modalidades se indica mediante una linea recta que pasa por el origen; mientras, la progresión ascendente de las respuestas se señala con una linea punteada que puede o no pasar por el origen, puesto que depende del lugar en el que estén situadas las modalidades que se relacionan.

> adultos y compañeros, fuera del marco del hogar, y que no comparten su entorno en cuanto a comunicación. Deben desarrollar nuevas aptitudes de uso del lenguaje para poder participar en actividades de la clase, poder acceder a las oportunidades de aprendizaje y demostrar lo que han aprendido.(6)

En la escuela, el niño amplia su ambiente social hasta entonces limitado al entorno familiar y se enfrenta con el lenguaje casi todo el dia, ya con la lengua hablada del profesor o de otros alumnos, ya con la lengua escrita de los libros. Es en este nuevo entorno, donde entran en conflicto la variedad estándar -la de la escuela-, con la variedad de lengua del escolar -con la que llega cada uno al aula-. La escuela, entorno sumamente influyente en el desarrollo intelectual y linguistico del niño, debe respetar la lengua que este usa en su entorno socioambiental y evitar la ruptura entre esta y la lengua con la que aprende en el aula.

Sin embargo, cabe preguntarse si estos establecimientos, en donde se imparte la enseñanza, comparten caracteristicas semejantes o hay claras diferencias entre ellos; en el caso de que estas existan, qué relación guardan con los usos linguisticos. En los dos apartados siguientes, tratamos de responder a estas preguntas.

---

(6)SIMONS, H.D. y MURPHY, S., 1988, "Estrategias en el lenguaje hablado y adquisición de la aptitud de leer", en COOK-GUMPERZ, J., La construcción social de la alfabetización, Barcelona, Paidós, pág. 214.

1.1.- Red de enseñanza

En la Comunidad Autónoma del País Vasco, existen tres redes de enseñanza: pública, privada e ikastola, que se encargan de la educación obligatoria (E.G.B.) de los 6 a los 14 años.

a) La red pública: posee un patrimonio que es propiedad de los Ayuntamientos en donde están asentados los centros y la enseñanza es subvencionada por la Consejería de Educación del Gobierno Vasco, de la que depende directamente su profesorado. La enseñanza es gratuita y el centro se encuentra cerca del lugar de residencia del escolar, por lo que el único gasto económico que los escolares tienen que efectuar, a lo largo del curso, es el de su material escolar. Esta red es la que recoge a los más desfavorecidos social y económicamente.

b) La red privada: regidos, la mayoría de sus centros, por congregaciones religiosas de uno y otro sexo, posee un patrimonio propio . En general, su enseñanza es gratuita, ya que están subvencionados por el Gobierno Vasco. Sin embargo, la ubicación de algunos de los centros fuera de los núcleos urbanos, así como las actividades extraescolares que organizan casi todos, les obliga a cobrar unas cuotas, que dificultan la asistencia masiva de las clases más desfavorecidas económicamente.

c) La ikastola: fruto de la evolución socio-política del País Vasco, nace, en un momento en que estaba prohibida la enseñanza del euskera y en euskera, en forma de academias particulares durante los años 50, y más abiertamente a partir de los

años sesenta,[7] promovidas por maestros y padres que deseaban para sus hijos una enseñanza en euskera.

La mayoria de las ikastolas de la Comarca del "Gran Bilbao" son de propiedad privada en régimen de sociedad cooperativa, que han logrado crear un patrimonio propio. En general, su enseñanza es gratuita, ya que están subvencionadas por el Gobierno Vasco. Sin embargo, la ubicación de algunas de ellas fuera de los núcleos urbanos, asi como el régimen cooperativista por el que se rigen y las actividades extraescolares que organizan les obliga a "cobrar unas cuotas de subsistencia que hace dificil la asistencia masiva de las clases más desfavorecidas: obreros no cualificados, agricultores y pescadores" (Real Academia de la Lengua Vasca-Euskaltzaindia, 1979:173).[8]

La población escolar, por tanto, que acogen las ikastolas y los centros privados de la Comarca del "Gran Bilbao", es social y económicamente muy semejante.

---

(7)En Junio de 1966, se inauguró oficialmente la ikastola "Resurrección Maria de Azkue" de Bilbao, si bien nacia ya algún tiempo que venian funcionando las ikastolas tanto en Vizcaya como en otras partes del Pais Vasco, aunque en condiciones dificiles y en estado de semiclandestinidad o clandestinidad total. La ikastola Azkue habia sido la primera en Vizcaya en asumir la legalización, después de ella fueron otras las ikastolas que, siguiendo su ejemplo, se aprestaron a solicitar la autorización oficial de funcionamiento.

(8)En cuanto a la condición social de los padres, "en su conjunto: obreros cualificados 32,4%, empleados 18,7%, mandos intermedios 12,4%, medios y pequeños comerciantes 11,6%, altos directivos, profesionales liberales, industriales 11,0%, obreros no cualificados 10,9%, y en menor grado los agricultores y pescadores 3,9%". (Op., cit., pág. 172.)

1.1.1.- Análisis e interpretación de las respuestas

La hipótesis que intentamos comprobar es si existe alguna relación significativa estadísticamente entre los usos lingüísticos observados en cada una de las pruebas y el cursar sus estudios obligatorios en una red de enseñanza pública, privada e ikastola.

Para la verificación de esta hipótesis acudimos a las representaciones gráficas[9] del análisis de correspondencias múltiples. En todos los planos, observamos que la red pública se encuentra en la parte derecha, caracterizada por la inadecuación a la norma estándar, mientras la privada e ikastola se hallan a la izquierda, caracterizada por la adecuación a la misma.

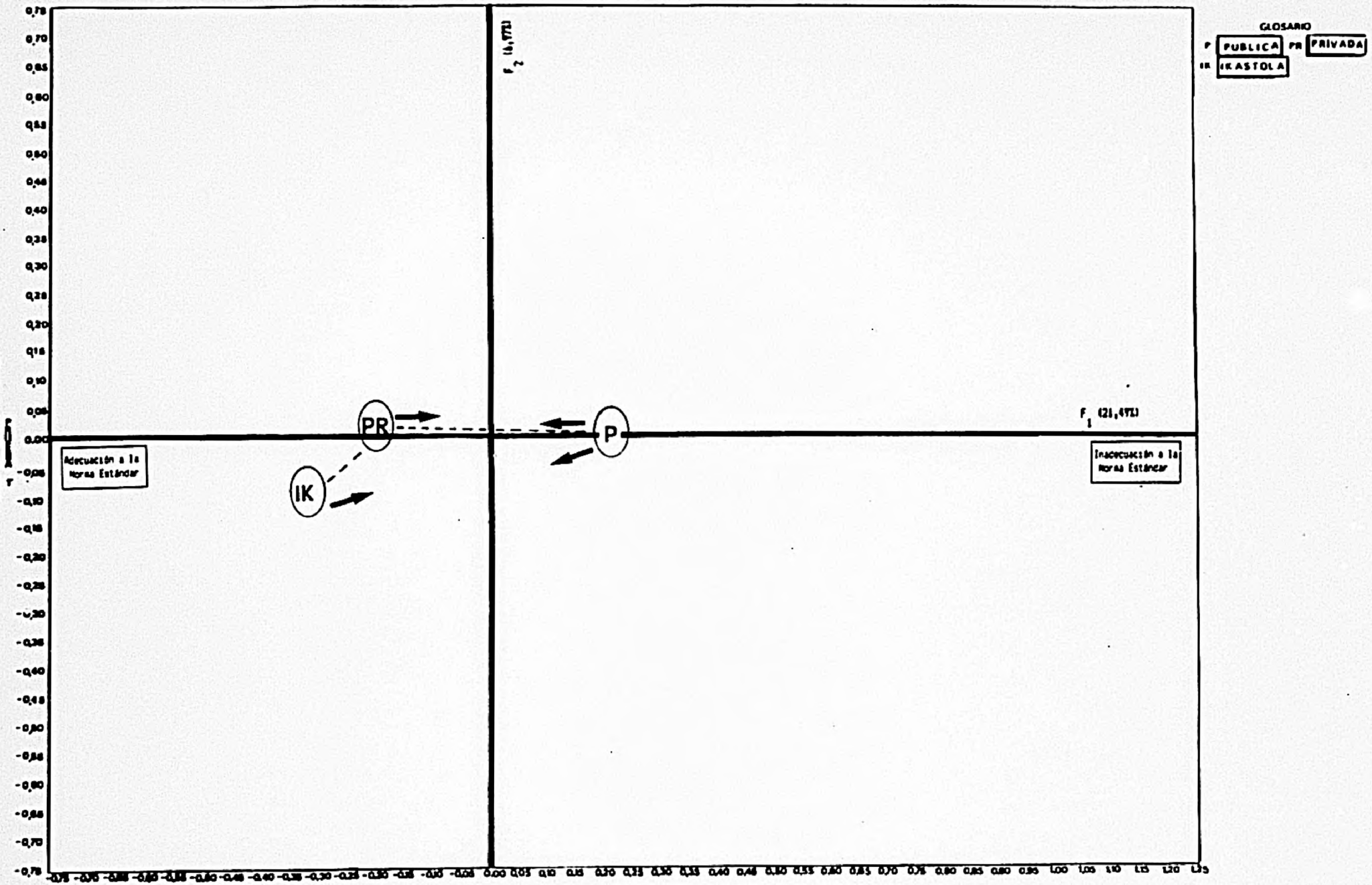
Esto significa que los escolares que acuden a la red pública se encuentran relacionados con la inadecuación a la norma estándar, mientras que los de la red privada y la ikastola lo están con la adecuación a la misma. Asimismo, denota un comportamiento opuesto entre la red pública frente a la privada y la ikastola, que se comportan de manera muy semejante.

En la prueba E1[10], esta situación se altera, ya que se encuentra la ikastola relacionada con la inadecuación. Este

---

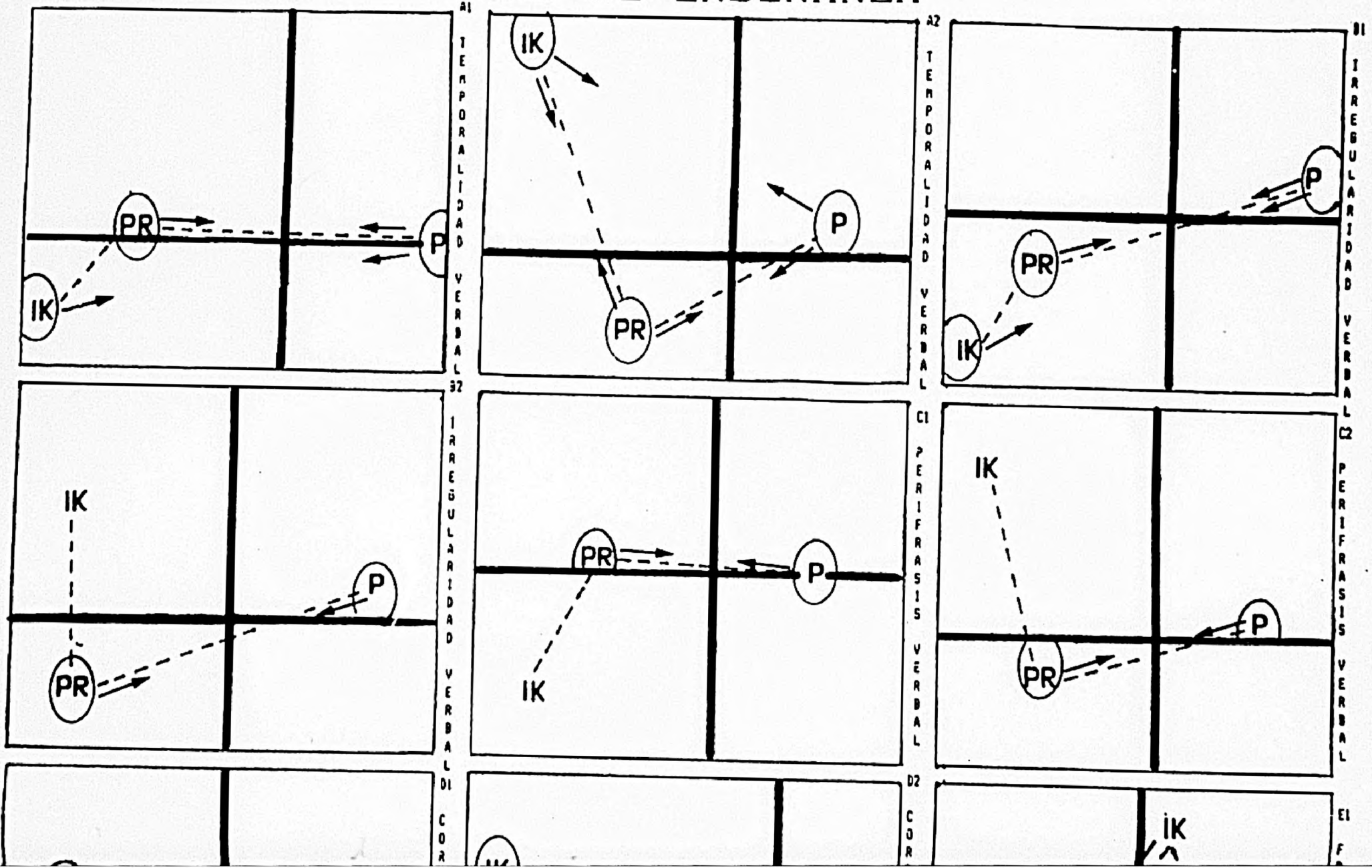
(9)Los planos completos de todas las pruebas aparecen en el apéndice quinto, con el fin de facilitar su lectura incluimos, a continuación, el de la prueba primera y una reproducción reducida de todos los demás.
Si existe relación, los puntos se encuentran alejados del origen -centro de gravedad-, se producen unas distancias que ponderadas por el peso de esa modalidad-la importancia relativa que tiene dentro del conjunto del colectivo- provoca lo que se llama una inercia -varianza-.

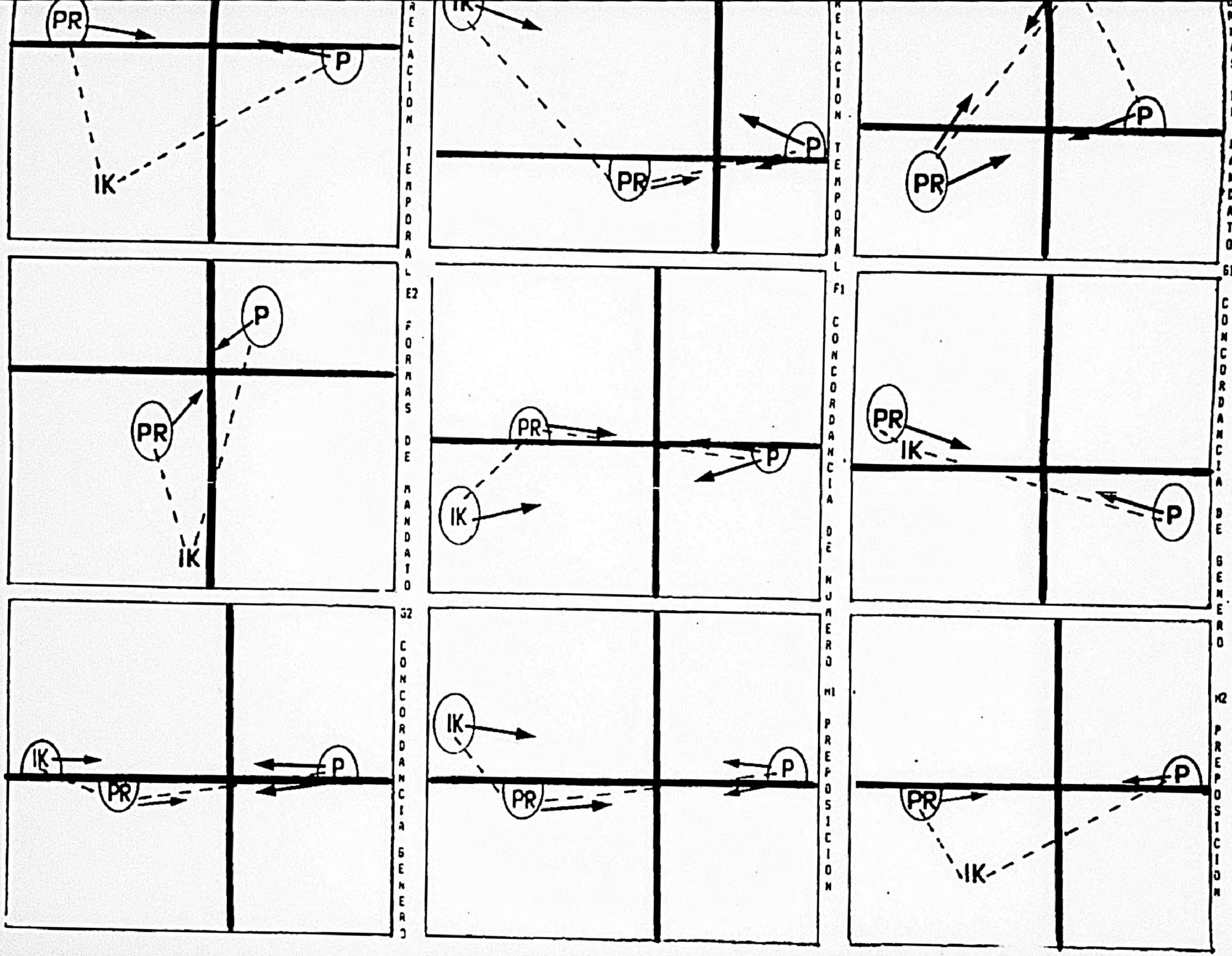
(10)Nos referiremos a las pruebas con el identificador del cuestionario. De esta manera, evitamos señalar reiterativamente el nombre de las mismas. A1, A2: Temporalidad verbal; B1,


GLOSARIO
P PUBLICA
PR PRIVADA
IK IKASTOLA
F2 (16,97%)
F1 (21,49%)
PR
P
IK
Adecuación a la Norma Estándar
Inadecuación a la Norma Estándar

650

RED DE ENSEÑANZA




PR
P
IK
RELACION TEMPORAL E2 FORMAS DE MANDATO
RELACION TEMPORAL F1 CONCORDANCIA DE NUMERO M1 PREPOSICION
FORMAS DE MANDATO 61 CONCORDANCIA DE GENERO M2 PREPOSICION
CONCORDANCIA GENERO

portamiento hay que considerarlo como anomalo por su escasa presencia. Se puede deber, en nuestra opinión, a usos linguisticos semejantes en las dos lenguas en contacto de esta Comunidad, euskera y castellano. En el análisis de la variable lengua(s), intentamos esclarecerlo [véase, IV.2.3].

Asimismo, observamos que las tres redes de enseñanza se hallan separadas significativamente entre si, lo que indica un comportamiento diferente entre ellas. Ahora bien, encontramos -en una cuarta parte (26,7%) de las pruebas- muy próximas la red privada y la ikastola, lo que significa que, en algunos casos, el comportamiento es muy semejante.

La ikastola ocupa la posición más alejada a la izquierda del origen[11] en más de la mitad (60 %) de las pruebas; la privada lo hace en un tercio (33,3%); y en una prueba ocupan el mismo lugar. Esto significa que es la ikastola, la red de enseñanza que más se adecua a la norma estándar, lo que les diferencia y separa de la privada, aunque no de una forma sistemática.

Por el contrario, la red pública se encuentra siempre alejada por la derecha, casi a la misma distancia del origen que la privada a la que se opone linealmente en todas las pruebas; en algunas también a la ikastola. La red pública obtiene

---

B2: Irregularidad Verbal; C1, C2: Perifrasis verbal; D1, D2: Correlación temporal; E1, E2: Formas de mandato; F1: Concordancia de número; G1, G2: Concordancia de género; H1, H2: Preposición.

(11) La distancia al origen -centro de gravedad- del factor de cada uno de los tipos de centros es directamente proporcional a su mayor o menor adecuación (a la izquierda) y su mayor o menor inadecuación (a la derecha).

las respuestas menos adecuadas, se opone a la privada y a la ikastola y presenta, con respecto a la privada, un comportamiento totalmente dispar.

Esta información que proporciona el primer factor permite verificar la existencia de una relación significativa estadísticamente entre los usos linguísticos descritos [véase, III] y la red de enseñanza en la que el escolar cursa sus estudios. Además, permite aseverar con respecto a la norma estándar: a) un comportamiento diferente entre las tres redes de enseñanzas; b) la existencia de una oposición pública frente a privada e ikastola; c) mayor adecuación de la ikastola.

Quizá sorprenda este comportamiento, aunque su explicación se encuentra en las características propias de cada red. Lo que realmente diferencia significativamente a las distintas redes de enseñanza no es su profesorado, ni el número de horas lectivas o de alumnos por aula, ni tampoco los métodos pedagógicos de enseñanza, ni la lengua en que se imparte su enseñanza, etc., sino las características sociales de su alumnado. Como ya se ha señalado, el escolar medio de la red privada e ikastola procede de un nivel medio bajo hacia arriba, mientras en la pública sucede a la inversa.

El análisis del conjunto de las variables [véase, IV,5] confirma esta opinión, ya que prueba que existe una relación significativa entre la red de enseñanza y la pertenencia a una clase social determinada.

1.2.- Modelo lingüístico de enseñanza

España es un Estado plurilingue en el que existen al menos cuatro lenguas: castellano, catalán, euskera y gallego, así como diversos dialectos.

La Ley General de Educación de 1970 ya instaba tímidamente al uso de las "lenguas nativas". Sin embargo, el decisivo impulso a la normalización de las distintas lenguas de España y su debido eco en el sistema educativo arrancan del proceso de redacción de una Constitución, tras la muerte de Franco en 1975. Incluso, con anterioridad a la Constitución Española de 1978, ve la luz el Decreto 2092/78 de 23 de junio, que incorpora el idioma catalán al sistema de enseñanza de Cataluña. La integración en el sistema educativo de las demás lenguas de España o algunas de sus modalidades linguisticas se producirá pocos meses después de la publicación de la nueva Constitución, mediante otros tantos "decretos de bilinguismo" referidos a la Comunidad Valenciana, País Vasco, Galicia y las Islas Baleares.

Desde su preámbulo, la Constitución Española, promulgada el 31 de Octubre de 1978, manifiesta -entre otros propósitos- la voluntad del sujeto constituyente, la nación española, de "proteger a todos los españoles y pueblos de España en el ejercicio de los derechos humanos, sus culturas y tradiciones, lenguas e instituciones".

Por su parte, el art. 3 establece que "el castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla" (3.1.), y que "las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos"(3.2); declara a continuación que "la riqueza de las modalidades linguísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección [...]."

La aceptación de esta realidad plurilingue tiene repercusiones en el ámbito de la enseñanza. La Constitución de 1978 recoge con amplitud en su art. 27 el derecho fundamental a la educación, pero no alude a la lengua, por más que se trate de dos realidades dificilmente deslindables. Es cierto que el deber de conocer el castellano como "lengua oficial del Estado", que señala el art. 3.1, lleva aparejada en buena lógica la enseñanza de y en dicho idioma.

El art. 148.1.17 establece, por otro lado, que las Comunidades Autónomas podrán asumir competencias en las siguientes materias: "El fomento de la cultura, la investigación y, en su caso, de la enseñanza de la lengua de la Comunidad Autónoma". No obstante, la Constitución Española no contiene precepto alguno que expresamente reconozca el derecho de los diversos grupos linguisticos españoles a recibir enseñanza en su propia lengua, materia que se encargan de regular los respectivos Estatutos de Autonomia.

En 1979, el Estatuto de Autonomia del Pais Vasco, al que habia precedido un año antes un Decreto de bilinguismo que posibilitaba la enseñanza bilingue, recoge en su articulo sexto:

1 "El euskera, lengua propia del pueblo vasco, tendrá, como el castellano, carácter de lengua oficial en Euskadi y todos sus habitantes tienen el derecho a conocer y usar ambas lenguas".

2 "Las instituciones comunes de la comunidad autóncma, teniendo en cuenta la diversidad socio-lingüistica del Pais Vasco, garantizarán el uso de ambas lenguas, regulando su carácter oficial, y arbitrarán y regularán las medidas y medios necesarios para asegurar su conocimiento".

Y el Art. 16 señala que

"en aplicación de lo dispuesto en la disposición adicional primera de la Constitución, es de la competencia de la Comunidad Autónoma del Pais Vasco la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, sin perjuicio del articulo 27 de la Constitución y leyes orgánicas que lo desarrollen, de las facultades que atribuye al Estado el articulo 149.1.30 de la misma y de la alta inspección necesaria para su cumplimiento y garantia".

De esta manera, la Comunidad Autónoma del País Vasco se constituye en una Comunidad bilingue de hecho y de derecho, a la vez, que se crea una nueva situación linguística en la enseñanza escolar.

En 1982, el Parlamento Vasco concretó la citada cooficialidad en la Ley Básica de Normalización del Uso del Euskera. Un año más tarde, en 1983, el Departamento de Educación, Universidades e Investigación publicó el Decreto de Bilinguismo, la Orden de Bilinguismo así como otras órdenes y resoluciones, con la intención de ir fijando el lugar que le corresponde al euskera en la enseñanza.

Como consecuencia de ello, el euskera se ha convertido en asignatura obligatoria en las escuelas y se ha dotado a los diferentes modelos de enseñanza bilingue de un marco legal adecuado.

Los distintos modelos de enseñanza, que existen en la Comunidad Autónoma del País Vasco, se clasifican y definen de la siguiente manera:

MODELO A: La enseñanza es en castellano y se imparte el euskera como asignatura durante tres horas semanales como mínimo a lo largo de la escolaridad.

MODELO B: La enseñanza es bilingue. Se trabajan las asignaturas de lengua española y matemáticas en castellano, y se limita el euskera a su estudio como asignatura y a ser lengua vehicular de las actividades relacionadas con el área afectivo social.

MODELO D: La enseñanza es en euskera y se imparte el castellano como asignatura durante tres horas semanales como mínimo a lo largo de la escolaridad.

MODELO X: La enseñanza es en castellano y no se imparte la asignatura de euskera.

Los modelos X, A y B están pensados para niños castellanoparlantes. Aquí, no aparece ningún Centro del modelo B, ni del modelo X, pues en el curso 1984-85 en la comarca del "Gran Bilbao" eran escasos, ya que los primeros se estaban creando y los segundos desapareciendo. Hay que pensar que el Estatuto de Autonomía del País Vasco (1979) hacía cuatro años que había sido aprobado, y que el primero de los tres modelos señalados, que comenzó aplicarse fue el modelo A, el mismo año 1979.(12)

El modelo D nació en un principio para los niños vascoparlantes, pero posteriormente ha admitido también castellanoparlantes. Dicho modelo tiene más años de historia, ligado a las ikastolas, que empezaron a fortalecerse y extenderse a partir de 1960 (véase, IV.1.1).

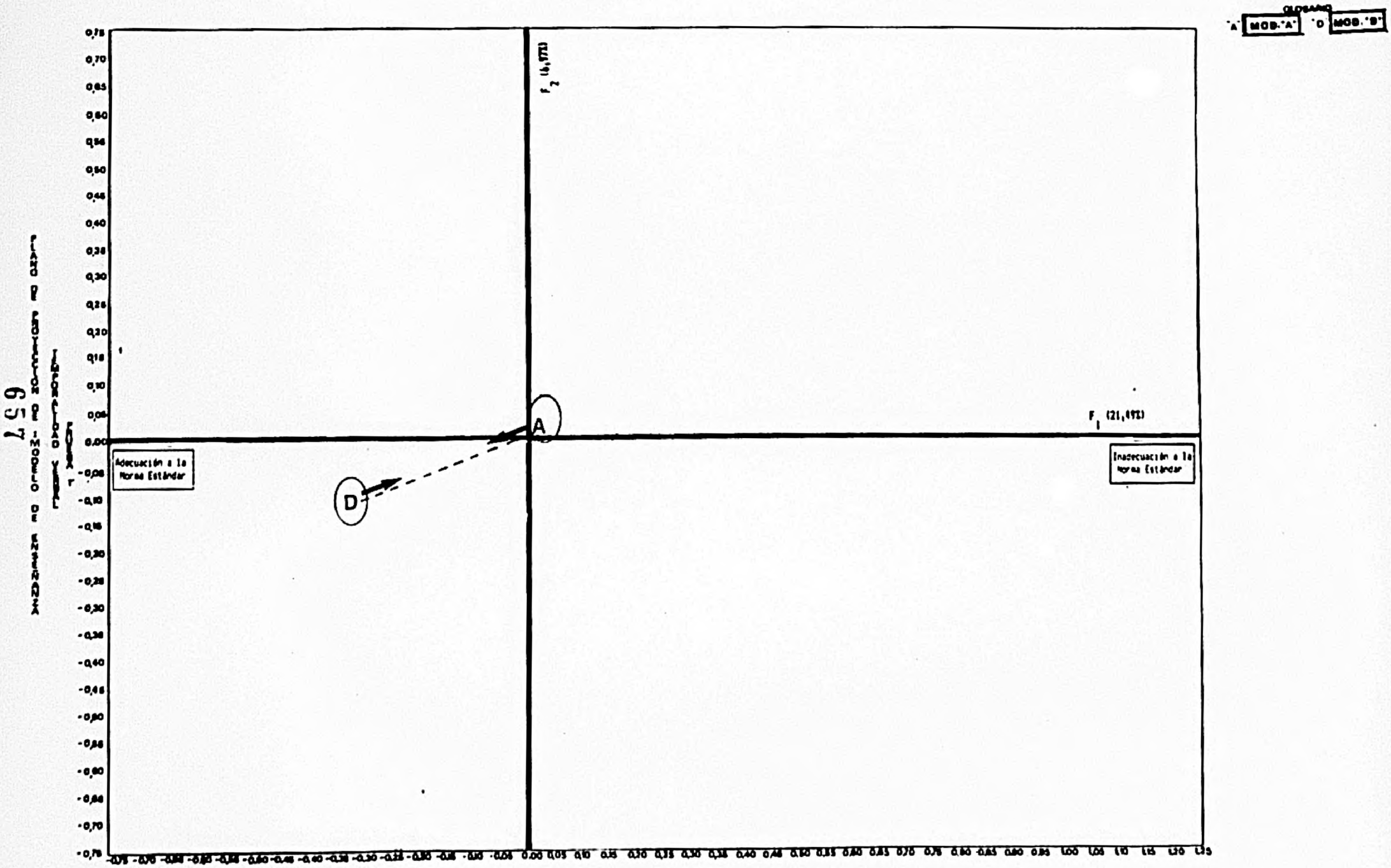
1.2.1.- Análisis e interpretación de los respuestas

La hipótesis que intentamos comprobar es si existe alguna relación significativa estadísticamente entre los usos lingüísticos observados en cada una de las pruebas y el realizar sus estudios obligatorios en el modelo lingüístico de enseñanza A y D.

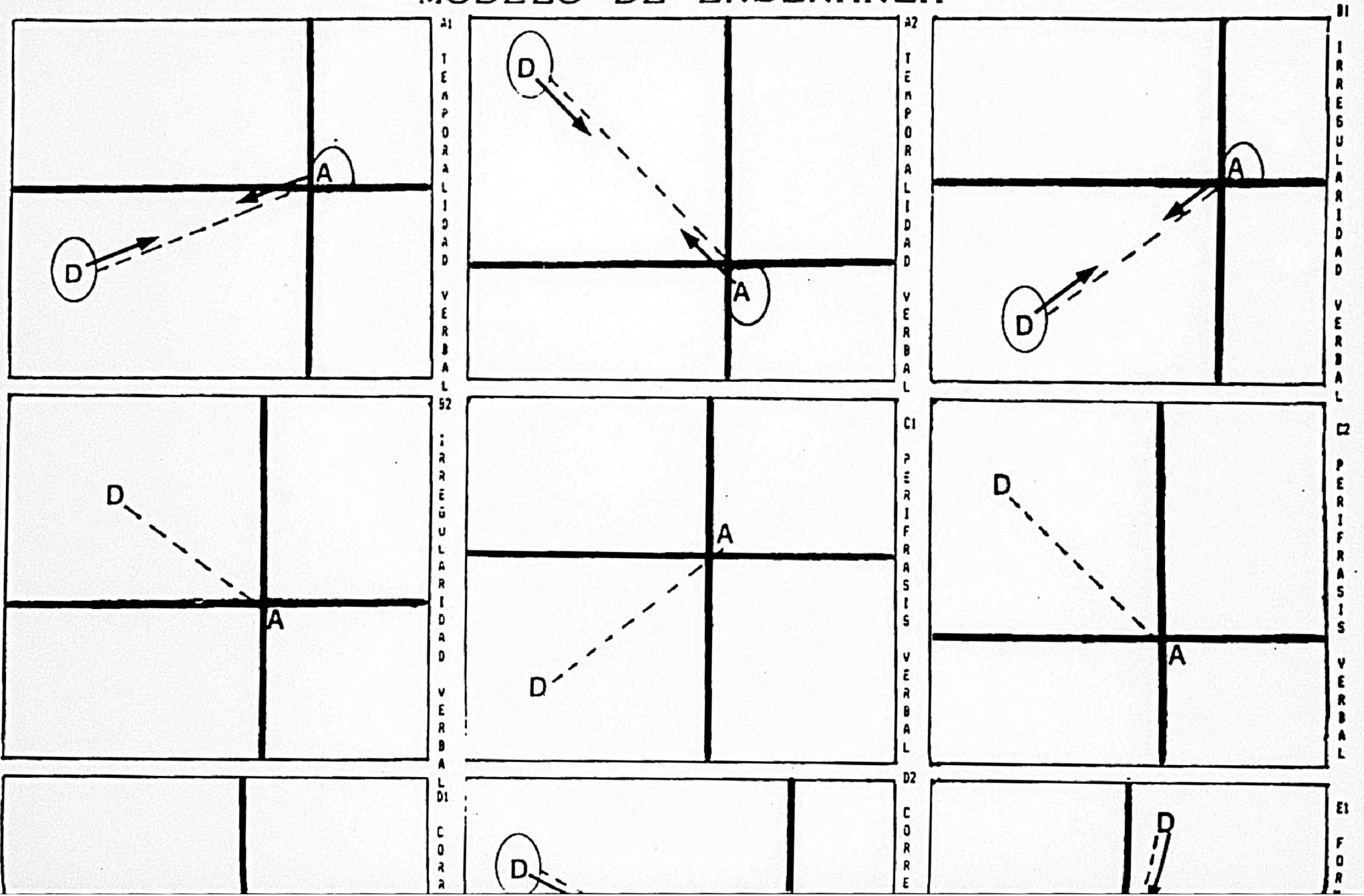
En los diferentes planos, que nos proporciona el análisis de correspondencias múltiples, observamos que el modelo A se

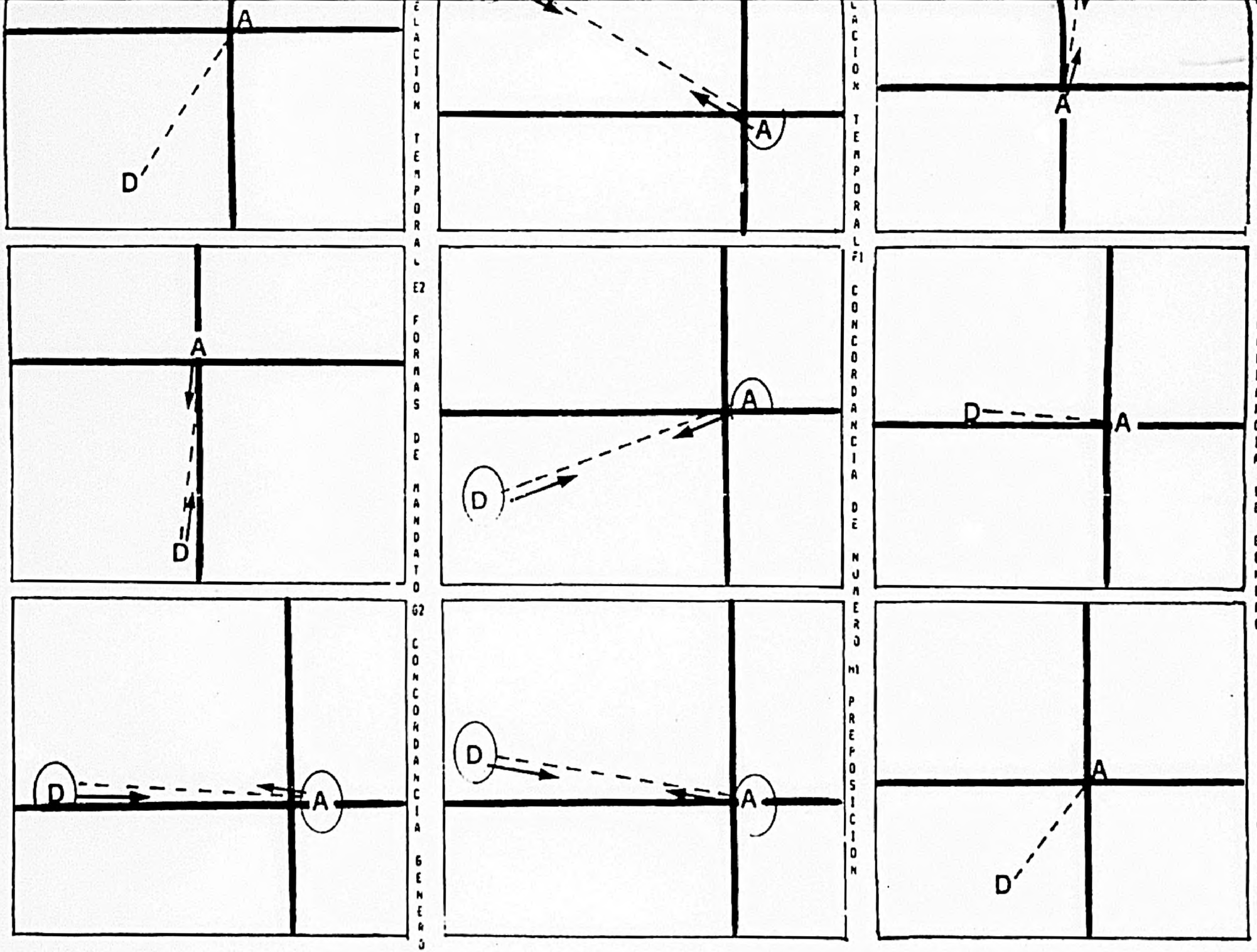
---

(12)De la misma opinión son los autores del EIFE 2, cuando señalan que en "1984 el estudio del modelo B quedó incompleto, ya que la población escolar en ese curso (2º y 5º de E.G.B.) y modelo era todavía exigua y poco representativa" (Departamento de Educación, Universidades e Investigación-Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila, 1989:17).


GLOSARIO
"A" MOD. "A"
"D" MOD. "B"
F_2 (6,97%)
F_1 (21,49%)
A
D
Adecuación a la Norma Estándar
Inadecuación a la Norma Estándar
FLANO DE PROYECCION DE MODELO DE ENSEÑANZA
FIDEGA 1
TEMPORALIDAD VERBAL

MODELO DE ENSEÑANZA




A
D
RELACION TEMPORAL E2 FORMAS DE MANDATO G2 CONCORDANCIA GENERO
RELACION TEMPORAL F1 CONCORDANCIA DE NUMERO M1 PREPOSICION
FORMAS DE MANDATO G1 CONCORDANCIA DE GENERO M2 PREPOSICION

encuentra situado en la parte derecha, caracterizada por la inadecuación a la norma estándar, mientras el modelo D está a la izquierda, caracterizada por la adecuación a la misma.

Esto denota que los escolares que siguen su enseñanza en el modelo A se encuentran relacionados con la inadecuación, mientras que los del modelo D lo están con la adecuación. Asimismo, indica un comportamiento opuesto entre los escolares que siguen la enseñanza en castellano y los que lo hacen en euskera.

Esta situación la encontramos alterada en la prueba E1 (Formas de Mandato), en la que el modelo D está relacionado con la inadecuación. Este comportamiento extraño encuentra, en nuestra opinión, su explicación en razones de usos linguísticos semejantes en ambas lenguas: euskera-castellano [véase, IV,2.3).

Sin embargo, es necesario matizar las aseveraciones anteriores y señalar que el modelo A se sitúa muy cerca del origen, lo que indica que la distribución de las respuestas no es significativa. Creemos que estas respuestas pueden estar influidas por las características sociales tan heterogéneas de los individuos que componen el modelo A de este estudio, lo que motiva que el individuo medio se sitúe muy cerca del origen. Esto no ocurre con los escolares del modelo D, de características sociales más homogéneas.

Una nueva visualización de los planos corrobora lo anterior y permite hacer algunas precisiones. En la mayoría (93,3%) de las pruebas, el modelo D ocupa una posición alejada o muy alejada a la izquierda del origen y opuesta linealmente, de manera significativa en casi la mitad (46,7%) de las pruebas, al modelo A. Esto indica que el modelo D no sólo obtiene las respuestas más adecuadas, sino que además presenta un comportamiento diferente y opuesto al modelo A.

Todo lo señalado hasta aqui permite comprobar que existe una relación significativa entre los usos linguisticos descritos y el modelo D -enseñanza en euskera-; pero no entre estos y el modelo A -enseñanza en castellano- por las razones que acabamos de indicar. Además, permite afirmar con respecto a la norma estándar: a) un comportamiento diferente entre los dos modelos linguisticos de enseñanza; b) la existencia de una oposición modelo A frente a modelo D; c) mayor adecuación del modelo D.

Esto, que puede extrañar a algunos, aparece en la mayoria de los estudios, sobre la competencia linguistica de los escolares, realizados en el Pais Vasco, Cataluña y en otras comunidades bilingues de EE.UU., Irlanda, Canadá y paises del Magreb. En todos ellos, se afirma que los niños de lengua materna y familiar, que no es el castellano -inglés/francés/árabe en los otros paises- y que asisten a una escuela, que imparte su enseñanza en la lengua materna, a pesar de que sólo reciben el minimo que la legislación establece de enseñanza de y en castellano -inglés/ francés/árabe-, consiguen un nivel de competencia en esta lengua parecido o sólo ligeramente inferior.

Los estudios EIFE[13] realizados en el Pais Vasco muestran que los alumnos de los modelos A, B y D presentan unas diferencias minimas en su nivel de competencia en castellano, a pesar de que los alumnos de los modelos D y B han recibido una cantidad de instrucción en esta lengua mucho menor que los del modelo A. Asi, lo señalan los autores del informe, cuando se refieren a las puntuaciones en los tests de lengua:

"Es evidente que los tres modelos obtienen resultados parecidos en las diferentes

---

(13) DEPARTAMENTO DE EDUCACION, UNIVERSIDADES E INVESTIGACION - HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE ETA IKERKETA SAILA, 1986, E.I.F.E. (Euskararen Irakaskuntza: Faktoren Eragina), La Enseñanza del Euskera: Influencias de los Factores, Vitoria-Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco; 1989, E.I.F.E. 2, La Enseñanza del Euskera: Influencias de los Factores, Vitoria-Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

subpruebas (de lengua castellana). El modelo D aparece algo más bajo en general, pero con una diferencia mínima".

"Las puntuaciones de castellano son mucho más uniformes: en los modelos A y B se sitúan a la par, y el modelo D presenta en su distribución notas algo más bajas. Las puntuaciones obtenidas en EIFE 1 fueron muy parecidas; solamente para el modelo A pueden observarse puntuaciones superiores en EIFE 2.

Asimismo, cuando se refieren a la puntuación global, manifiestan:

"[...]los tres modelos consiguen niveles muy similares de rendimiento en castellano".[14]

A las mismas conclusiones llegó E. Arrieta (1985) en su estudio sobre el nivel de castellano de los escolares euskaldunes de 8° de E.G.B., que se diferenciaban porque habían realizado la escolaridad en castellano o en euskera. De acuerdo con la Hipótesis de Interdependencia Linguística (Cummins, 1979), la autora encontró que los escolares que habían seguido la enseñanza en euskera, tenían un mayor conocimiento del castellano que los euskaldunes, escolarizados exclusivamente en castellano.

Los estudios realizados en Cataluña por J. Arnau (1985:373) demuestran que los catalanoparlantes por el estudiados -2° curso de E.G.B.-

"no se diferencian de sus compañeros castellanos parlantes, que han hecho casi toda la enseñanza en castellano, en ninguna de las pruebas de lectura y escritura realizadas en esta lengua."

Lo mismo señala M. Siguán (1986:198) al analizar el catalán y el castellano en la escuela:

"Los niños de lengua materna catalana no sólo consiguen unos resultados en lengua castellana que en su conjunto son comparables con los que consiguen los niños de

---

(14) (DEPARTAMENTO DE EDUCACION, UNIVERSIDADES E INVESTIGACION - HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE ETA IKERKETA SAILA, 1989:26-29)

lengua castellana, sino que para cada niño las calificaciones que consigue en cada una de las dos lenguas son relativamente parecidas y las dos a su vez se correlacionan con su calificación académica general. Dicho en forma simplificada, esto quiere decir que entre los niños de lengua materna catalana los mejores estudiantes obtienen buenas calificaciones tanto en castellano como en catalán, y a la inversa, los peores estudiantes tienen malas calificaciones en las pruebas de lenguaje tanto en catalán como en castellano.

Parecidos resultados, indica en el mismo estudio, obtuvo W. Lambert en el Canadá francófono con escolares ingleses que cursaron sus estudios en francés; y tambien otros estudios en Florida con alumnos hispános inmigrados de Cuba que cursaron su enseñanza en inglés. Hay que hacer notar que todos los escolares de ambos estudios pertenecían a la clase media.

El uso que del castellano hacen los escolares del "Gran Bilbao", lo mismo que sucede con otras lenguas en las comunidades bilingues de los paises mencionados, parece depender, más que del modelo de escuela, de una conjunción de factores [véase, IV, 5].(15) No debemos olvidar, como señala F. Marcos Marin (1979:84) que "hoy la prensa, la radio y televisión ejercen una influencia superior a la del sistema docente", o, por lo menos muy grande.

De opinión similar parece ser M. Siguán (1986:203), quien acude a la teoria del déficit de Bernstein para explicarlo.

" A mi juicio la explicación hay que buscarla en las diferentes modalidades de lengua y de función de lengua, según las clases sociales que se dan en los monolingües, tal y como puso de relieve Bernstein [...] El niño de clase media llega a la escuela con una

---

(15)El análisis del conjunto de las variables demuestra que el modelo de enseñanza en euskera se encuentra relacionado significativamente con : a) acudir a las ikastolas, b) seguir una enseñanza en euskera, c) proceder de familias nacidas en el País Vasco, d) vivir en los municipios residenciales de alto nivel de bienestar social / de la margen derecha, e) poseer un nivel económico e instruccional medio hacia arriba.

modalidad de lengua (modalidades de lengua, en el caso de los bilingües) y con un uso de lengua parecido al que rige en la escuela, mientras que el niño de clase social más baja llega a la escuela con una modalidad de lengua y con una forma de usarla sensiblemente distinta; esta diferencia constituye un hándicap inicial que difícilmente supera, o que sólo muy imperfectamente supera".

No analizamos lo que ocurre con respecto a la otra lengua de enseñanza -el euskera-, en uno y otro modelo linguistico, porque no es una cuestión objeto de este estudio. Parece evidente y así lo han demostrado los estudios realizados, que mientras el sistema educativo del País Vasco, desde el punto de vista linguístico, es simétrico, los resultados no lo son. En las escuelas del modelo D -enseñanza en euskera-, los alumnos adquieren una competencia linguística en castellano muy superior a la competencia linguística en euskera que adquieren los alumnos de las escuelas del modelo A -enseñanza en castellano-.

2.- ESCOLARES

Los escolares son grupos consistentes organizados y jerarquizados, que forman la comunidad escolar y que son susceptibles de estudio en su existencia como tales grupos e independientemente de los individuos que los componen.

2.1.- Curso

La Educación General Básica, de carácter obligatorio para todos los niños españoles desde los 6 a los 14 años, se divide en primera y segunda etapa y se estructura en tres grandes ciclos, en los que se integran los cursos:

Primera Etapa: Ciclo Inicial : Cursos 1° y 2°
Ciclo Medio : " 3°, 4° y 5°.
Segunda Etapa: Ciclo Superior: " 6°, 7° y 8°.

Esta estructuración de la Educación General Básica coincide con la evolución psicológica del alumno medio.

Este estudio toma como sujetos del mismo a la comunidad escolar del "Gran Bilbao" del Ciclo Medio y Superior. Son niños entre ocho y trece años que llevan, como mínimo, ya dos años de escolaridad obligatoria, periodo en el cual se han acomodado a un ritmo de trabajo escolar, esto es, han superado la fase de adaptación a la escuela y han adquirido las técnicas instrumentales de lectura y escritura, lo que posibilita la realización de una prueba de lápiz y papel como la del cuestionario; motivo por el que no estudiamos a los escolares del Ciclo Inicial.

Los escolares de este estudio son capaces todos ellos de adquirir los conceptos básicos de la actividad cultural -de acuerdo con una inteligencia lógico concreta-, que irán dominando según avance su instrucción hasta llegar a la comprensión y explicación de los principios científicos que rigen el mundo actual -de acuerdo con un pensamiento hipotético-deductivo y de una inteligiencia lógico-formal-.

Este estadio lógico-formal se alcanza entre los doce y los quince años, al final de la E.G.B.., y consiste en la capacidad para representar la realidad sin referencia a la acción u objeto, por medio de la manipulación de proposiciones. El niño es capaz de distinguir su propio pensamiento de la frase o de la cosa misma, de abstraer el significado y usar estructuras lógicas que son diferentes al contexto.

Por tanto, los escolares que estudiamos se encuentran en un proceso de desarrollo psicoevolutivo y de aprendizaje del uso de su lengua en diversos contextos y situaciones comunicativas y, además, con diferentes propósitos.

Sin embargo, todavía no han alcanzado la competencia sociolingüística o de utilización que se adquiere entre los 20-25 años, edad en la que el hablante es capaz de juzgar y juzgarse como miembro de la comunidad social, geográfica y lingüística en la que se inserta.(16)

Hemos preferido seleccionar la variable curso que la variable edad, porque pretendemos estudiar los usos lingüísticos de los escolares del nivel educativo de E.G.B.(17) La variable edad ha tenido siempre una gran importancia para los dialectólogos, quienes han puesto de relieve las diferencias graduales de lengua entre generaciones. Cada generación tiene sus características lingüísticas propias, además de las que son comunes a toda la comunidad, lo que les lleva a estudiar separadamente la lengua de cada una.

También, los estudios de sociolingüística contemplan la edad, por lo general, estudian el habla de varias generaciones, generalmente tres: 20-35 años, 35-55 años, más de 55 años, para observar si la variación lingüística depende de la edad de los informantes. Aunque, como señala F. Lázaro Carreter (1981:242):

> "Entre los sociolingüistas contemporáneos la intervención de la edad -y, por tanto, de las generaciones- parece mucho menos importante que otros factores, como pueden ser la profesión, la distribución del trabajo, el grado de instrucción, los ingresos y el lugar de residencia".(18)

---

(16)MARTINEZ MARTIN, F.M., 1983, Fonética y sociolingüística en la ciudad de Burgos, Madrid, C.S.I.C., pág. 50, nota a pie de página nº 6 ; citando a HAUGEN, 1974, pág. 99.

(17)En este estudio, es casi lo mismo hablar de curso que de edad, ya que el 82,8% de los escolares encuestados adecuan su edad escolar y cronológica. (véase, II,2.2.3.2)

(18)Los resultados de este estudio corroboran lo manifestado aquí por F. Lázaro Carreter, aunque, en la etapa de escolarización obligatoria, la edad tiene una gran importancia en el desarrollo lingüístico.

Sin embargo, en este estudio no tiene cabida un estudio generacional; sí, en cambio, la observación de los usos lingüísticos de los escolares en una época muy importante de su desarrollo psicoevolutivo.

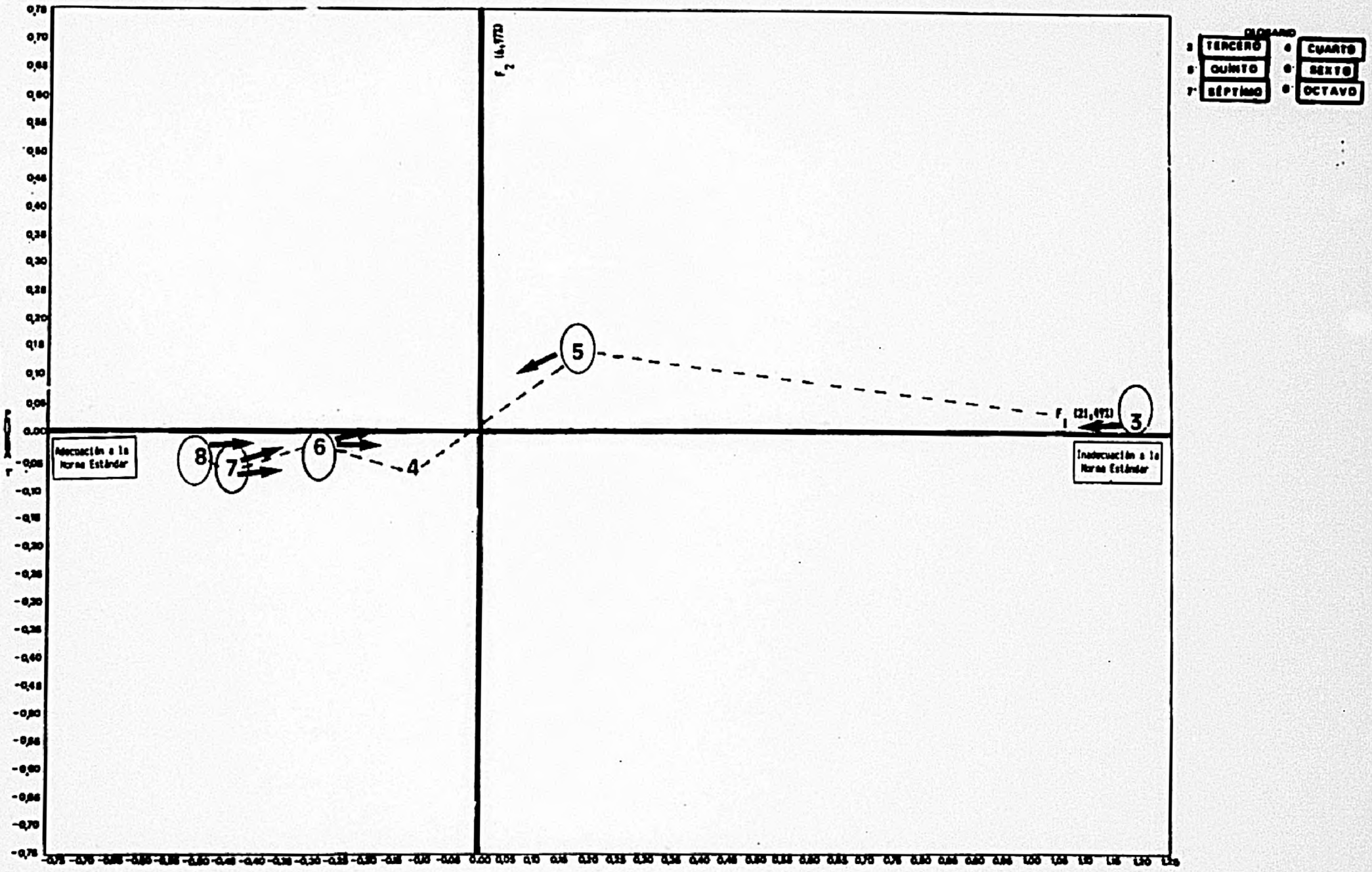
2.1.1.- Análisis e interpretación de las respuestas

La hipótesis que intentamos comprobar es si existe alguna relación significativa estadísticamente entre los usos lingüísticos observados en cada una de las pruebas y el curso de E.G.B. que el escolar realiza

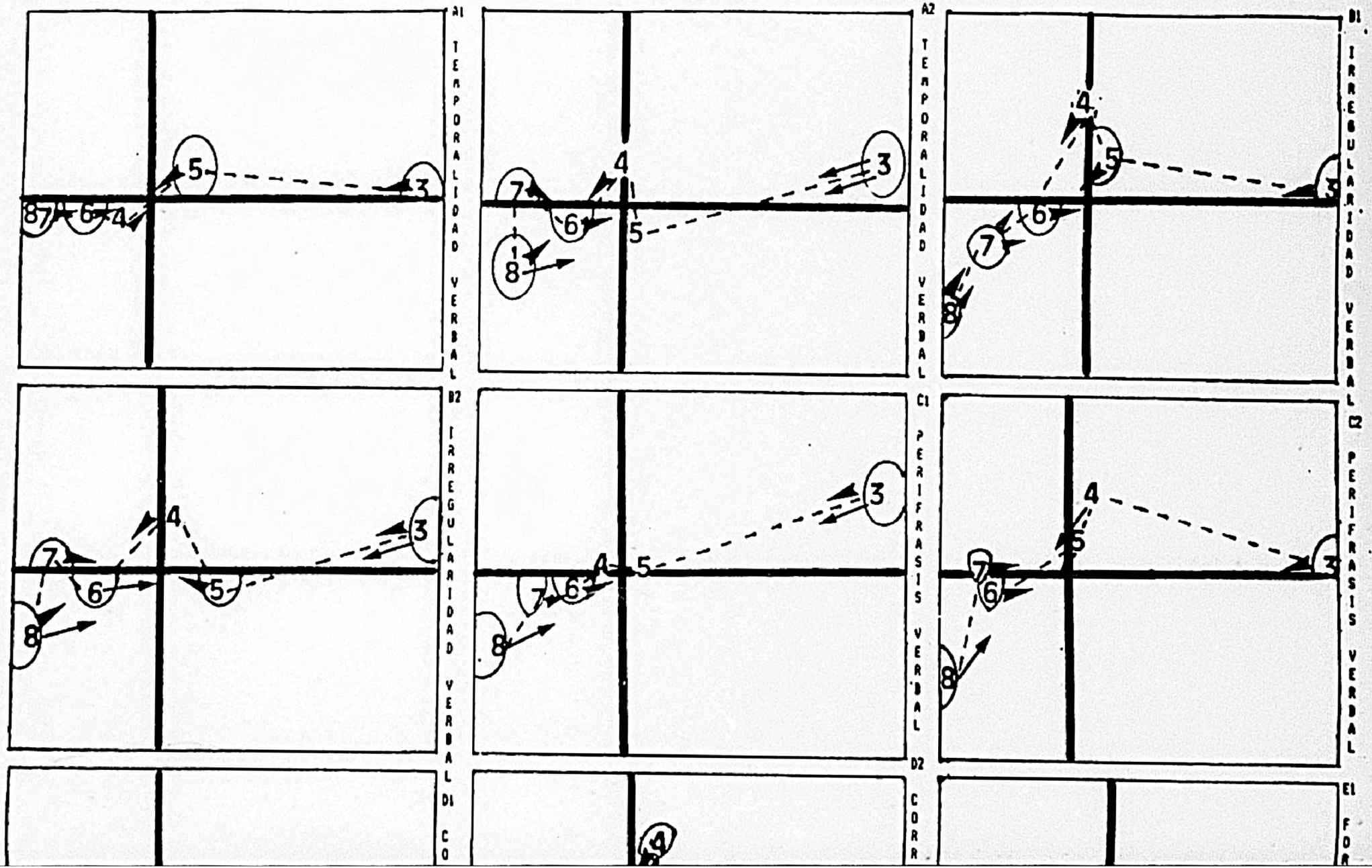
En los diferentes planos, observamos que el curso 3° siempre, 4° y 5° -en la mayoría (73,3% y 93,3% respectivamente) de las pruebas- se encuentran en la parte derecha, caracterizada por la inadecuación a la norma estándar, mientras los cursos 6°, 7° y 8° están a la izquierda, caracterizada por la adecuación a la misma.

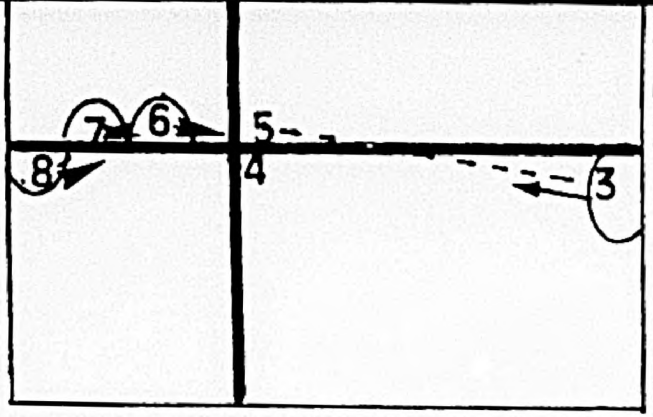
Esto significa que los escolares del Ciclo Medio se encuentran relacionados -en la mayoría de las pruebas- con la inadecuación a la norma estándar, mientras que los del Ciclo Superior lo están siempre con la adecuación a la misma. Asimismo, indica un comportamiento opuesto entre el Ciclo Medio y el Ciclo Superior de la E.G.B.

Sin embargo, no todos los cursos ocupan la misma posición. El curso 3° se sitúa siempre a la derecha y muy lejos del origen, lo que indica que sus respuestas son las más inadecuadas. También, los cursos 6°, 7° y 8° se colocan siempre alejados del origen, pero a la izquierda, si exceptuamos los cursos 6° y 7° en la prueba E2 (Formas de mandato), lo que significa que -con la excepción referida- sus respuestas son las más adecuadas.

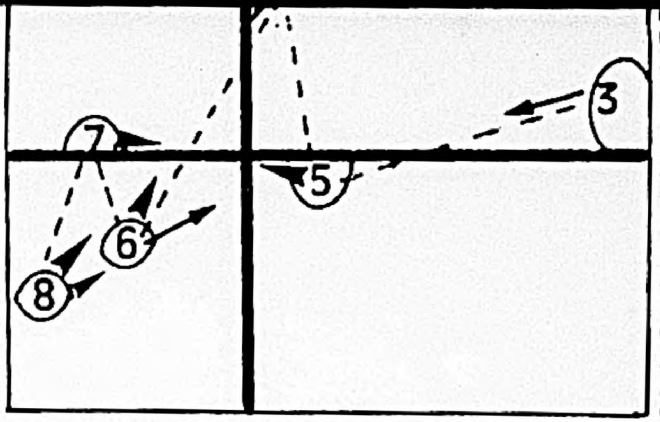

GLOSARIO
3 TERCERO
4 CUARTO
5 QUINTO
6 SEXTO
7 SÉPTIMO
8 OCTAVO
F_2 (16,977)
F_1 (21,692)
Adecuación a la Norma Estándar
Inadecuación a la Norma Estándar
3
4
5
6
7
8

CURSO

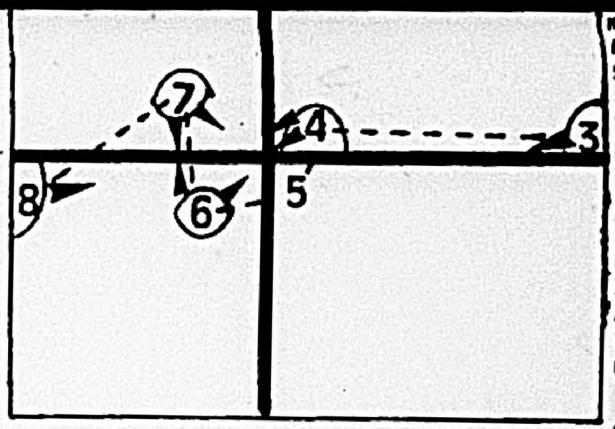

A1 TEMPORALIDAD VERBAL
A2 TEMPORALIDAD VERBAL
B1 IRREGULARIDAD VERBAL
B2 IRREGULARIDAD VERBAL
C1 PERIFRASIS VERBAL
C2 PERIFRASIS VERBAL
D1 CO
D2 CORR
E1 FOR



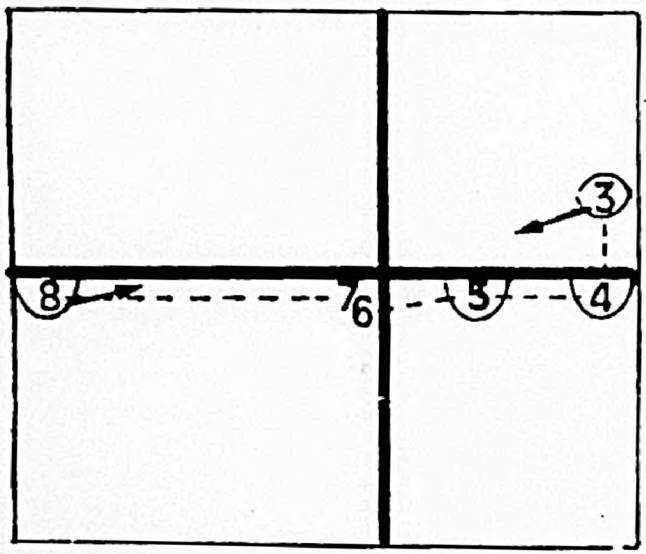
RELACION TEMPORAL E2 FORMAS DE MANDATO G2 CONCORDANCIA GENERO

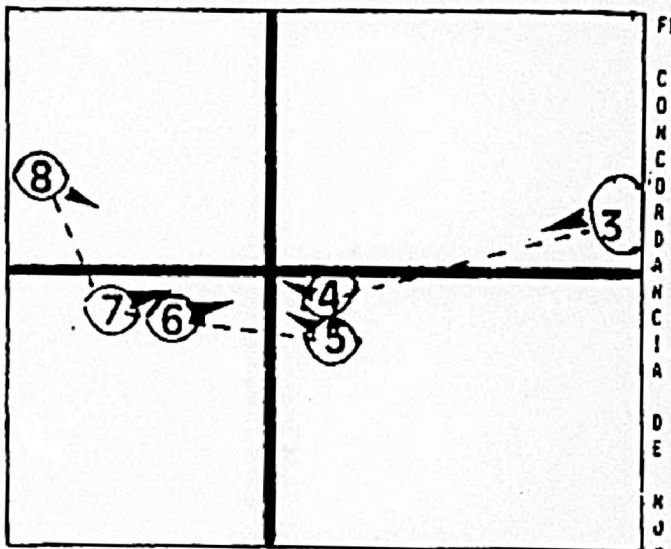


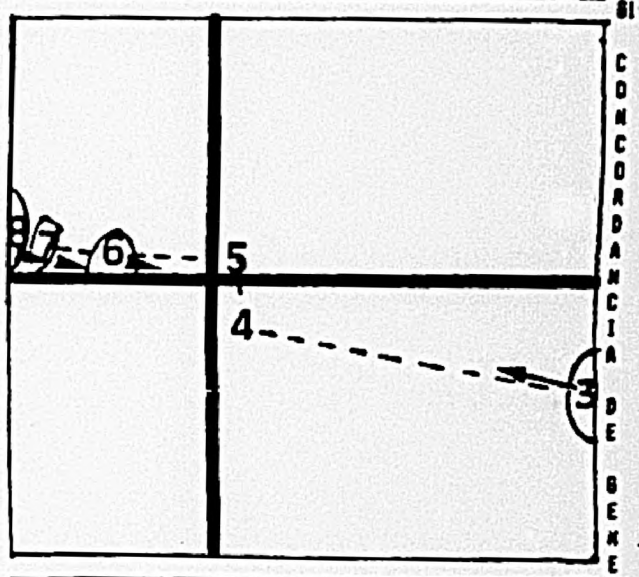
RELACION TEMPORAL F1 CONCORDANCIA DE NUMERO M1 PREPOSICION

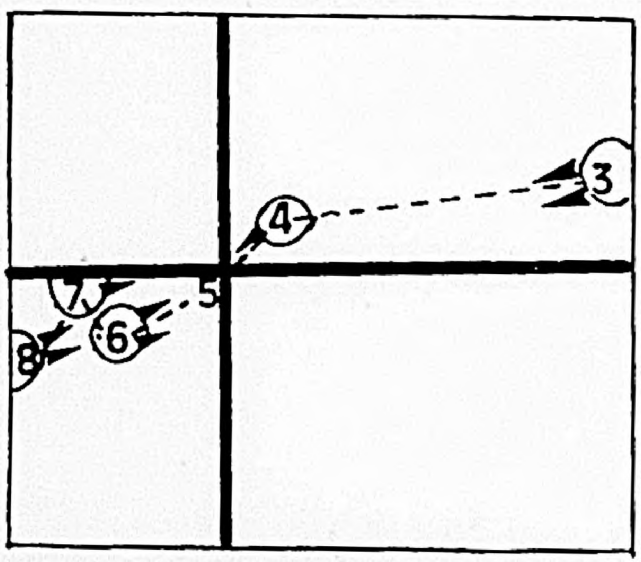


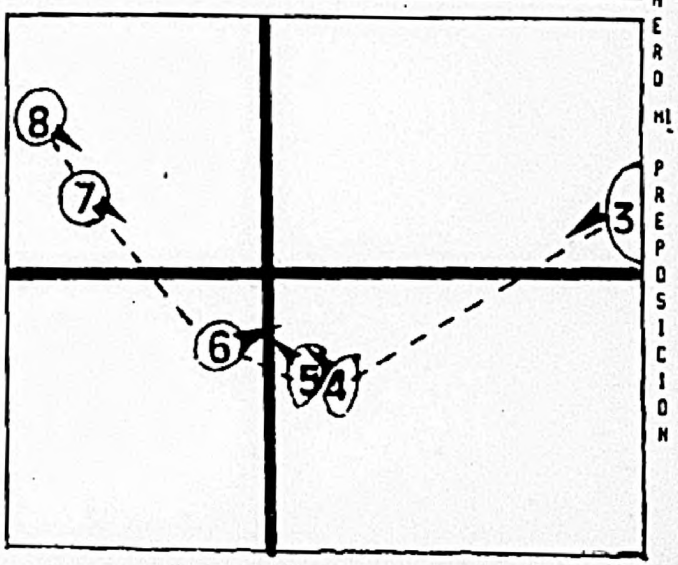
FORMAS DE MANDATO G1 CONCORDANCIA DE GENERO M2 PREPOSICION

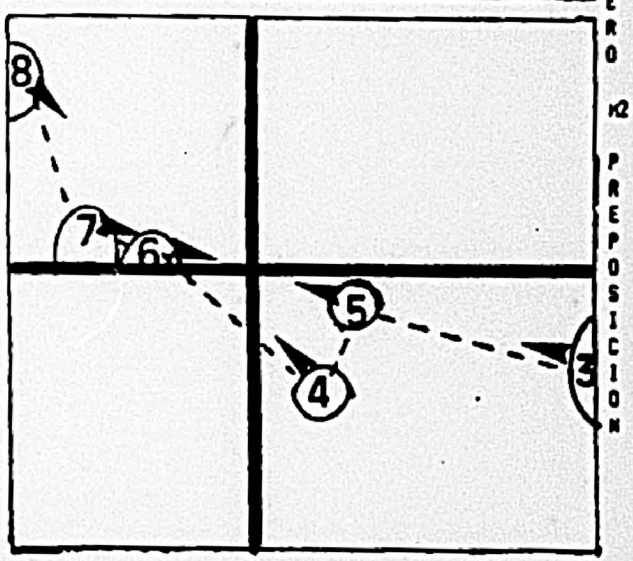












Por el contrario, los cursos 4° y 5° están muy próximos y alrededor del origen, en algunas pruebas,[19] lo que indica que, en ellas, estos cursos no son significativos. Creemos que esta posición central y vacilante muestra que los usos linguísticos de los escolares de 4° y 5° están en un momento de cambio respecto a la norma estándar.

Asimismo, observamos que la línea que establece las relaciones entre los distintos cursos es una línea quebrada, lo que denota un comportamiento no homogéneo de los curso, que avanza desde el extremo derecho hacia el extremo izquierdo del plano, desde la inadecuación máxima en el curso 3° hacia la adecuación máxima en el curso 8°. Sin embargo, esta progresión ascendente desde lo inadecuado hacia lo adecuado, no es gradual, ya que -en alguna ocasiones (46,7%)- se encuentra el curso 5° a continuación de 3°. Esto confirma esa situación confusa, vacilante y de cambio de los cursos 4° y 5° con respecto a la norma estándar, que indicábamos anteriormente.

Una nueva visualización de los planos revela que -en la mayoría[20] de las pruebas- el curso 3° se opone significativa y linealmente al curso 6°. lo que manifiesta un comportamiento totalmente opuesto al comienzo del Ciclo Medio y del Ciclo Superior de E.G.B. Existe, también, una oposición de 3° con 7° y 8°, lo que significa un comportamiento contrario al comienzo del Ciclo Medio y al final de la E.G.B.. Asimismo, los cursos intermedios 4° y 5° se oponen linealmente a los cursos del Ciclo Superior, lo que viene a corroborar la oposición entre el Ciclo

---

(19) Indices de pruebas en que los cursos 4°(66,0%) y 5°(60,0%) están cerca del origen.

(20) 3° se opone a: 6° en el 93,3% de las pruebas. 4° se opone a: 6° en el 13,3% de las pruebas
" " 7° 40,0% " " " " " 7° 6,7 " " "
" " 8° 66,7% " " " " " 8° 26,7% " " "
5° se opone a: 6° en el 6,7% " " "
" " 7° 20,0% " " "
" " 8° 13,3%. " " "

Medio y el Ciclo Superior con respecto a la norma estándar.

Los distintos cursos están separados entre sí por una distancia significativa, lo que denota -algo ya manifestado- que el comportamiento de cada uno de estos es diferente. Sin embargo, encontramos -en algunas pruebas- muy próximos los cursos 3°-4°; 4°-5°; 6°-7°; 7°-8°,[21] por lo que existe ahí un comportamiento semejante entre esos cursos. Esto ratifica que la progresión no es gradual y revela que su comportamiento no es siempre heterogéneo.

Lo manifestado hasta aquí permite verificar que existe una relación significativa entre los usos lingüísticos y el curso de E.G.B que el escolar realiza. Además, permite señalar con respecto a la norma estándar: a) un comportamiento diferente entre los seis cursos de E.G.B.; b) la existencia de una oposición Ciclo Medio frente a Ciclo Superior de la E.G.B. c) mayor adecuación del curso 8°.

Asimismo, se confirma que los años de escolarización obligatoria suponen un acercamiento a la norma estándar, que no es homogéneo ni gradual, sino que tiene sus interrupciones y saltos. No deja de llamar la atención el comportamiento de los cursos 4° y 5°, cuando es algo repetido, reiteradamente en numerosos estudios, que el progreso lingüístico del escolar está estrechamente relacionado con la edad. No nos atrevemos a establecer con los datos que hemos obtenido en este estudio una hipótesis definitiva acerca de cuáles pueden ser las causas de este comportamiento. Sin embargo, pensamos que estos comportamientos exigen de los planificadores lingüísticos una revisión de los programas de lengua española; y, tal vez, de toda la enseñanza en estos cursos.

---

(21) Cursos: 3° y 4° (6,7%, curiosamente en la prueba E2: Formas de mandato) 4° y 5° (46,7%), 6° y 7° (26,7%) y 7° y 8° (20%).

Estas respuestas son las que cabía esperar, con la salvedad comentada, porque la lengua estándar es la lengua en que se instruye y la que se enseña en la escuela. Durante los seis cursos, el escolar experimenta un desarrollo psicoevolutivo, a la vez, que va cambiando -dentro y fuera de la escuela- su lengua hacia usos cada vez más adecuados a la norma estándar.

2.2.- Sexo

El sexo como la edad son variables sociales de tipo biológico, de cuyo estudio se ha ocupado tradicionalmente la demografía.

La diferenciación lingüística de ambos sexos ha sido comentada desde la antigüedad y, frecuentemente, mencionada en descripciones de pueblos indígenas, desde la época de la exploración del Nuevo Mundo hasta el siglo XX. El mismo Trubetzkoy ha señalado que se manifiestan diferencias de pronunciación entre los sexos en casi todas las lenguas, y que, por lo tanto, una descripción de su sistema fonológico debe tenerlas en cuenta.(22)

El interés por las diferencias lingüísticas entre hombres y mujeres no es nuevo. Jespersen (1922:249) señala que la mujer es lingüísticamente más rápida que el hombre en todos los sentidos: la mujer entiende, habla y lee con rapidez y facilidad, mientras que el hombre es más lento.

---

(22) WATTMAN FRANK, F., 1977, El sexo como factor sociolingüísticos: algunas consideraciones teóricas y metodológicas, State University of New York at Albany; citado por RABANALES, A., 1982, Fundamentos teóricos y pragmáticos del "Proyecto de estudio coordinado de la norma lingüística culta del español hablado en las principales ciudades del mundo hispánico", en Actas del I Congreso Internacional sobre el Español de América, San Juan de Puerto Rico, Academia Puertorriqueña de la Lengua Española, 1987, pág. 180.

En este siglo, han sido numerosas las investigaciones dialectológicas que se han ocupado de la oposición entre el habla de personas de uno u otro sexo; y se cuenta con una abundante bibliografía, que ha sido recogida en el primer volumen de la revista Orbis (1952), dedicado por entero a dar a conocer la relación entre el sexo y las variedades dialectales.(23)

A mediados de los años sesenta, experimenta un auge con los estudios de sociolinguística. La mayoría de estos defienden el uso de esta variable y la ponen al mismo nivel metodológico que el nivel sociocultural a la hora de buscar diferencias y relaciones entre variables sociales y linguísticas.

Este creciente interés por el tema se refleja en el considerable aumento de la bibliografía sobre el mismo, que no ha sido tan importante en el dominio del español como en el de otras lenguas, sobre todo del inglés.(24)

Pero la explicación de este hecho, no hay que buscarla sólo en el desarrollo espectacular de la sociolinguística en los últimos años, sino también en la proliferación de las organizaciones que constituyen el denominado movimiento feminista. En los años setenta, los datos de la etnografía de la comunicación relacionados con las diferencias sociolinguísticas entre hombres

---

(23) BADIA MARGARIT, A., 1952, "Note sur le langage des femmes et la méthode d'enquête dialectologique (domaine aragonais), en Orbis, I, 1 págs. 15-18. GRIERA, M.A., 1952, "Exclusions des femmes parmi les sujets des enquêtes de l'Atlas Linguistique de la Catalogne", en Orbis, I, 1, págs. 25-26. SALVADOR, G., 1952, "Fonética masculina y fonética femenina en el habla de Vertientes y Tarifa (Granada)", en Orbis, I, 1, págs. 19-24. STRAKA, G., 1952, "Quelques observations phonétiques sur le langage des femmes", en Orbis I, 2, págs. 335-357, etc.

(24) THORNE, B., y HENLEY (eds.), 1975, Language and sex. Difference and dominance, Rowley, Massachusetts, Newbury House Publishers, págs. 6 y 207-305. THORNE, B., Ch. KRAMARAE and N.HENLEY (eds.), 1983, Language, Gender and Society, Rowley, Massachusetts, Newbury House Publishers.

y mujeres se transformaron en herramientas argumentales de este movimiento, que entre otras cosas, se ha dedicado a estudiar el tema y a denunciar la discriminación linguística de la mujer.

Sin embargo, no debemos confundir los estudios realizados sobre las diferencias linguísticas entre hombres y mujeres, que son los que nos interesan, y la extensa y creciente bibliografía, principalmente acerca del ingles, sobre el sexismo linguístico -la manera en que se usa el lenguaje para reflejar y mantener el dominio y la desigualdad del hombre sobre la mujer-. Estudios que carecen de interés para nosotros, aunque sea loable el esfuerzo que se está realizando para eliminar el sexismo linguístico de la escuela.

Se ha señalado, durante bastante tiempo, que las mujeres son linguísticamente conservadoras. De acuerdo con esta creencia, las mujeres lo único que hacen es aprender de sus padres el lenguaje tradicional y enseñárselo, a su vez, a sus hijos, mientras que las innovaciones linguísticas se deberían a los varones.(25)

W. Labov (1966) señala al respecto que, siempre que procedan del mismo estrato social y grupo generacional, las mujeres en Nueva York hablan una variedad de lengua más conservadora y/o prestigiosa que los hombres, diferencia que se hace más marcada cuanto mas formal sea la situación.

P. Trudgill (1975), por el contrario, manifiesta que ni los hombres son siempre innovadores ni las mujeres siempre conservadoras. Cuando el cambio implica aproximación a la norma nacional o a una variedad de prestigio, suele ser encabezado por

---

(25) (BADIA MARGARIT, 1952) (SALVADOR, 1952).

las mujeres; cuando el cambio es, sin embargo, de signo contrario, lo suelen iniciar los hombres.

Pero, como señala M. Alvar (1977:69),

> "[...] lo que más extraña es que no se haya visto que el arcaismo o la innovación del habla de las mujeres no depende tanto del sexo cuanto del tipo de vida que las mujeres hacen en cada país. Por eso decir que el habla femenina es conservadora, neologista o ni una cosa u otra es, en verdad, no decir demasiado, por cuanto en su contexto social puede ser cada una de esas cosas o todas ellas, y fuera del ámbito al que pertenece no es nada".

Así, en las comunidades primitivas o nómadas en las que los papeles de los dos sexos están claramente demarcados, los hombres y las mujeres pueden llegar incluso a usar diferentes variedades linguísticas, mientras que en las sociedades tecnológicamente más avanzadas, donde las diferencias entre las funciones de los sexos no son tan acusadas, suelen ser menores las diferencias linguísticas entre los sexos. En consecuencia,

> "no se debe hablar de la conducta lingüística de la mujer en general, abstrayéndola de la realidad social en que se mueve. El sexo no actúa en este terreno como factor autónomo: sólo pone en marcha otros condicionamientos, que son los que verdaderamente determinan las particularidades del habla femenina".[26]

En la actualidad, ya nadie defiende seriamente, basándose en un pretendido carácter conservador de la mujer, que el conservadurismo sea una característica universal del lenguaje femenino. Muy al contrario, todos reconocen que no constituye, en absoluto, rasgo universal; cuando se da, no depende directamente del sexo, sino de la situación que ocupa la mujer, por el hecho de serlo, en el seno de la comunidad linguística y de factores sociales, como el nivel de instrucción, la profesión etc.

---

(26) BORREGO, J. 1981, Sociolingüística rural. Investigación en Villadepera de Sayago, Salamanca, Universidad de Salamanca, pág. 257.

Frente a estos hechos, encontramos otros autores que señalan que las mujeres son innovadoras, porque quieren introducir en su comunidad nuevas formas de prestigio. Estas variantes con estimación social son mejor aceptadas por las mujeres, que son más sensibles que los hombres a los valores sociales de las variantes. Incluso, algunos indican que son conservadoras e innovadoras.

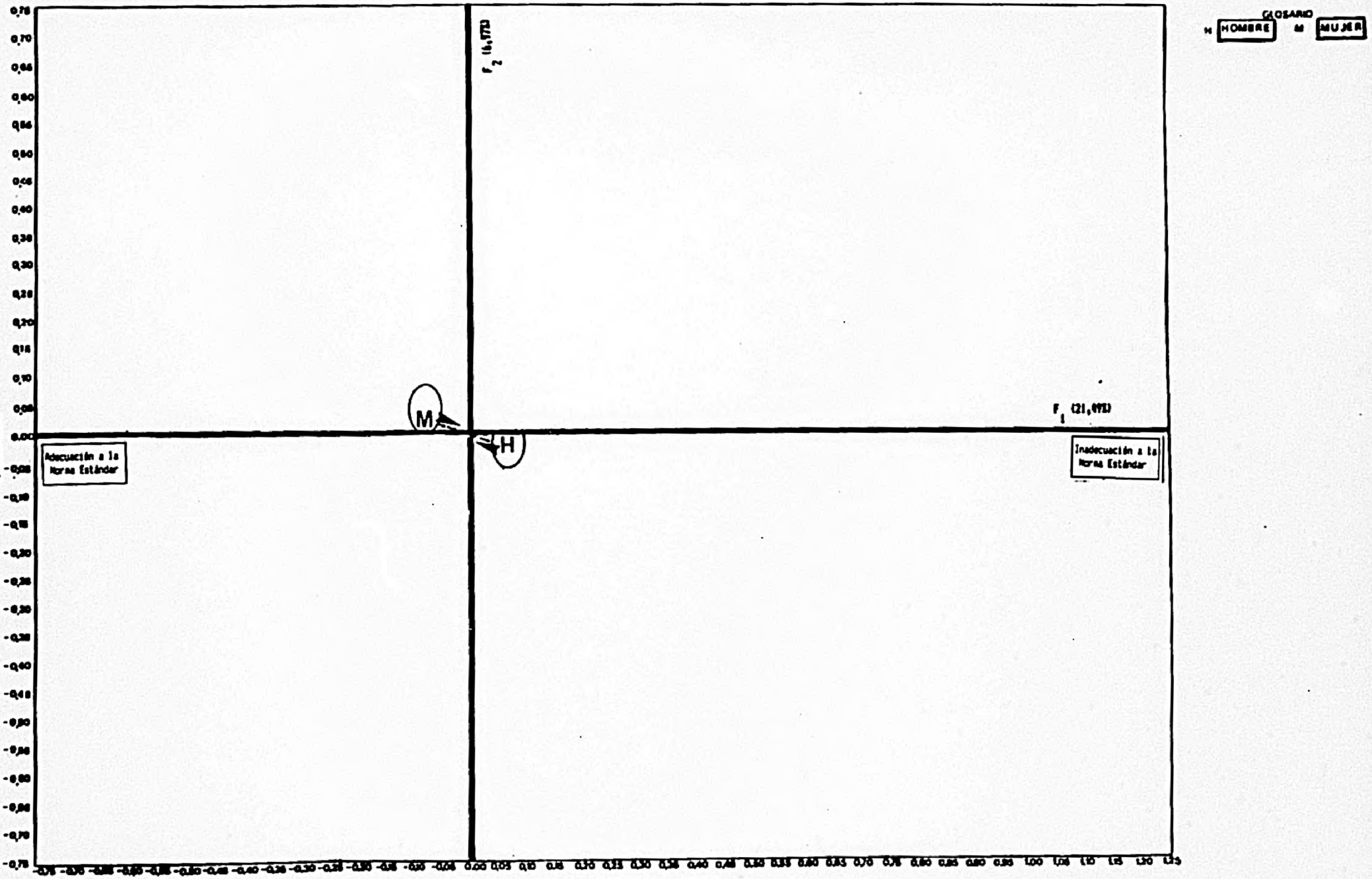
El comportamiento linguístico de la mujer no depende exclusiva y directamente del sexo, sino, en gran manera, de su situación en la sociedad y de las funciones que desempeña en la misma. Se puede pensar, por consiguiente, que el gran cambio social que está experimentando la mujer en la sociedad actual (acceso al mundo laboral, a la educación, a la cultura, a ciertas costumbres antes privativas de los hombres, etc.) es posible que acarree ciertos cambios en su comportamiento linguístico.

La diferenciación linguística entre ambos sexos es una consecuencia de la separación en la sociedad y constituye un reflejo de las diferencias que existen entre hombres y mujeres en el seno de la misma en cuanto a educación, posición, funciones e intereses.

2.2.1.- Análisis e interpretación de las respuestas

La hipótesis que intentamos comprobar es si existe alguna relación significativa estadísticamente entre los usos linguísticos observados en cada una de las pruebas y el hecho de que los escolares sean niños o niñas.

En los diferentes planos, advertimos que los niños se encuentran situados en la parte derecha de los mismos, caracterizada por la inadecuación a la norma estándar, mientras las


GLOSARIO
H HOMBRE
M MUJER
F2 (16,77%)
F1 (21,49%)
Adecuación a la Norma Estándar
Inadecuación a la Norma Estándar
M
H

979

SEXO

A1 TEMPORALIDAD VERBAL

A2 TEMPORALIDAD VERBAL

B1 IRREGULARIDAD VERBAL

B2 IRREGULARIDAD VERBAL

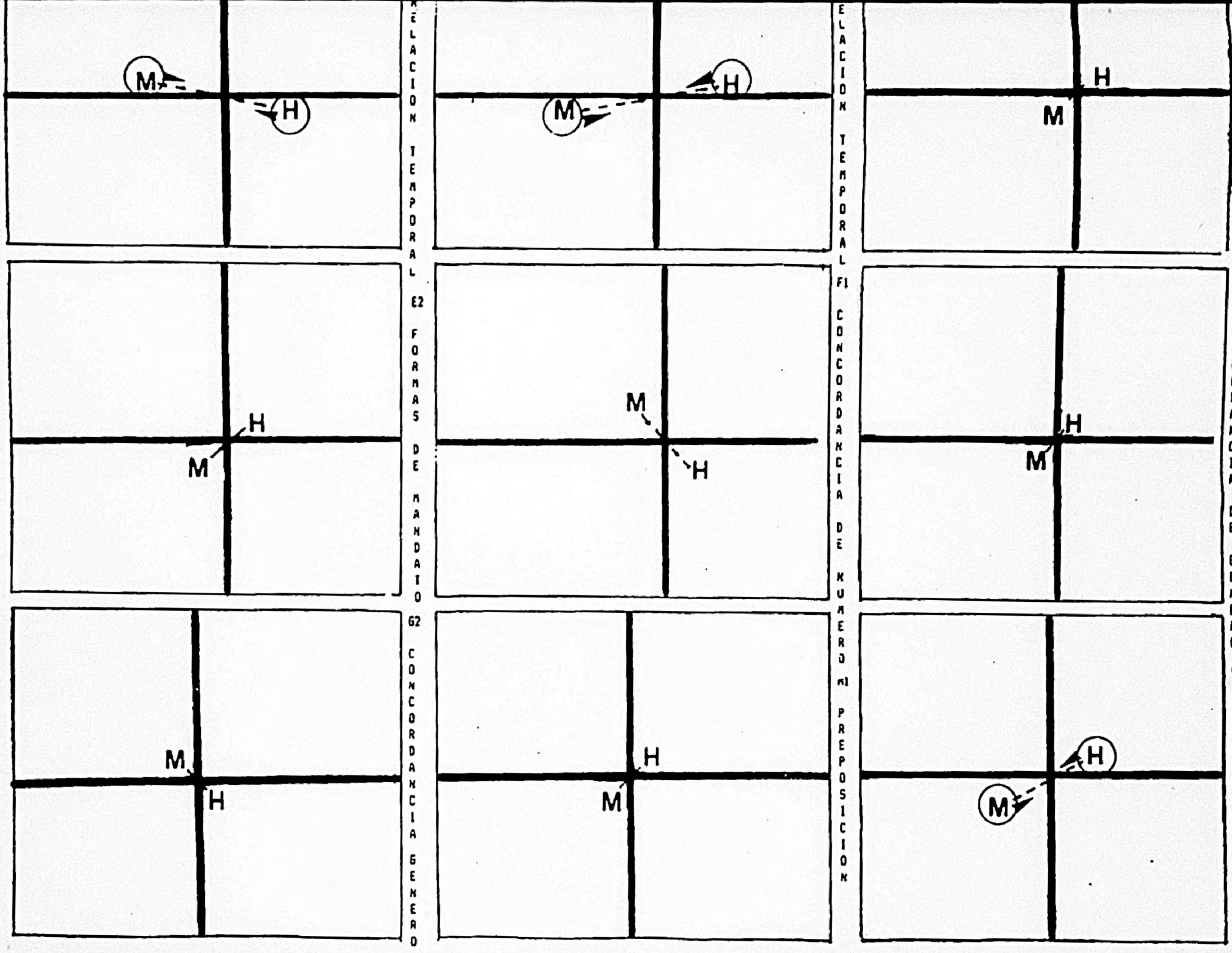
C1 PERIFRASIS VERBAL

C2 PERIFRASIS VERBAL

D1 CORR

D2 CORR

E1 FOR


M
H
RELACION TEMPORAL E2 FORMAS DE MANDATO G2 CONCORDANCIA GENERO
RELACION TEMPORAL F1 CONCORDANCIA DE NUMERO m1 PREPOSICION
MAS DE MANDATO G1 CONCORDANCIA DE GENERO m2 PREPOSICION

niñas están a la izquierda, caracterizada por la adecuación a la misma.

Esto significa que los escolares, que pertenecen al sexo masculino se encuentran relacionados con la inadecuación a la norma estándar, mientras los que son de sexo femenino lo están con la adecuación a la misma. Asimismo, los escolares de uno y otro sexo muestran un comportamiento opuesto.

Sin embargo, es necesario matizar estas aseveraciones, porque tanto los escolares masculinos como los femeninos se encuentran -en la mayoría (86,7%) de las pruebas- muy próximos al origen, lo que indica que la distribución de las respuestas de los escolares de uno y otro sexo con relación a la adecuación o no es sólo significativa en algunas (13,3%) pruebas. Si bien, la posición más alejada a la izquierda de las niñas y la oposición lineal niños/niñas en todas las pruebas, de manera significativa en las señaladas, denota que las niñas obtienen las respuestas más adecuadas y que muestran un comportamiento diferente al de los niños.

Se comprueba que, en general, no existe una relación significativa entre los usos linguísticos descritos y el sexo de los escolares. Sin embargo, no se puede negar rotundamente esta relación, pues encontramos relaciones significativas en dos pruebas. Además, se puede afirmar con respecto a la norma estándar: a) un comportamiento diferente entre los sexos; b) la existencia de una oposición varón frente a hembra; c) mayor adecuación del sexo femenino. Esto coincide con la creencia de algunos de que la mujer utiliza más la norma estándar, las formas que implican un mayor prestigio linguístico.

Este comportamiento de la variable sexo es el que cabía esperar, si consideramos que la mayoría de los estudios

realizados sobre hablas en los últimos años en España[27] muestran que ciertas formas se pueden dar más veces en las mujeres que en los hombres, pero nunca exclusivamente, y, rara vez, sus valores son significativos.

Ph. Dale (1980) subraya la escasa incidencia del sexo en el ámbito general de la adquisición del lenguaje, aunque algunos estudios han comprobado que

> "las niñas aprenden a hablar más pronto que los niños y mejor. A partir de los dieciocho meses cometen menos faltas de gramática que los niños, son capaces de construir frases más complejas, pronuncian mejor y tienen mayor facilidad verbal".[28]

Asimismo, los estudios realizados en la década de los años viente y recogidos por D. McCARTHY (1964) registran todos ellos diferencias, a favor de las niñas. Pero, ya la autora hace notar que tales diferencias son pequeñas y los datos escasos.

2.3.- Lengua(s)

En la Comunidad Autónoma del País Vasco, el euskera, lengua propia del pueblo vasco, posee, como el castellano, carácter de lengua oficial y todos sus habitantes tienen el derecho a conocer y usar ambas lenguas. Son las instituciones comunes de la Comunidad Autónoma, teniendo en cuenta la diversidad

---

(27) BORREGO, J., 1981, Sociolingüística rural. Investigación en Villadepera de Sayago, Salamanca, Universidad de Salamanca, pág. 42. ETXEBARRIA, A.M., 1985, Sociolingüística urbana. El habla de Bilbao, Salamanca, Universidad de Salmanca, pág. 518. MARTINEZ MARTIN, F.M., 1983, "Fonética y sociolingüística en la ciudad de Burgos", Madrid, C.S.I.C., pág. 46. MILLA LOZANO, F., 1989, Dominio morfosintáctico del castellano en el "Gran Bilbao" (tesis doctoral inédita), Bilbao, Universidad de Deusto. SALVADOR MATA, F., 1984, Estructuras sintácticas de la lengua escrita en el Ciclo Medio de E.G.B.: análisis evolutivo y diferencial (tesis doctoral inédita), Madrid, UNED.

(28) YAGUELLO, M., 1979, Les mots et les femmes, Paris, Payot; citado por CRESPO METALLAN, S., 1984, "Lenguaje y sexo", en Studia Philologica Salmanticensia, 7-8, pág. 122.

socio-linguística del País Vasco, las que garantizan el uso de ambas lenguas, regulando su carácter oficial, arbitran y regulan las medidas y medios necesarios para asegurar su conocimiento.(29)

Como consecuencia de ello, el euskera es junto al castellano la lengua de la administración, la prensa, la T.V., la educación, etc.. Esta nueva situación linguística ha motivado un interés creciente por las investigaciones linguísticas relacionadas con las dos lenguas de la Comunidad -castellano y euskera- y orientadas hacia estudios de bilinguismo, de planificación linguística, de sociología del lenguaje y de sociolinguística.(30)

Pero, cuál es la situación linguística actual de la Comarca del "Gran Bilbao". En Vizcaya, la única comarca que no es euskaldun desde un pasado remoto, es la de una parte de la Encartaciones. La castellanización de la margen izquierda del Nervión y Bilbao se ha producido entre los siglos XV y XVIII a través de la actividad económica derivada de la minería, la

---

(29)Art. 6 del Estatuto de Autonomía del País Vasco, 1979.

(30)AZURMENDI AYERBE, M.J., 1983, Elaboración de un modelo para la descripción sociolingüística del bilingüismo y su aplicación parcial en la Comarca de San Sebastián, San Sebastián, Caja de Ahorros Provincial de Guipúzcoa, 3 vols. ETXEBARRIA AROSTEGUI, M., 1985, Sociolingüística urbana. El habla de Bilbao, Salamanca, Universidad de Salamanca; 1986, "El castellano actual en el País Vasco: estudio de interferencias", en AA.VV., El castellano actual en las comunidades bilingües de España, Valladolid, Junta de Castilla y León, págs. 65-91. GOBIERNO VASCO (ed.), 1983, La lucha del euskera en la Comunidad Autónoma Vasca. Una encuesta básica: conocimiento, uso, actitudes, Vitoria-Gasteiz, Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco. MILLA LOZANO, 1989, F., Dominio morfosintáctico del castellano en el "Gran Bilbao" (tesis doctoral inédita), Bilbao, Universidad de Deusto. RUIZ OLABUENAGA, J.I., 1984, Atlas lingüístico vasco, Vitoria-Gasteiz, Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco. SANCHEZ CARRION, J.M., 1987, Un futuro para nuestro pasado. Claves de la recuperación del Euskara y teoría social de las lenguas, San Sebastián, Elkar. SOCIEDAD DE INVESTIGACION APLICADA AL DESARROLLO COMUNITARIO (SIADECO), 1978, Estudio sociolingüístico del euskara, Bilbao, Euskaltzaindia-Real Academia de la Lengua Vasca, 3 vols.

navegación y el comercio.[31] A finales del s. XIX, en algunas zonas, como Barakaldo, todavia se hablaba euskera, pero, este estaba en total regresión.

Para la mayoria de estas poblaciones no existen pruebas de cuándo se perdió el euskera. Parece que

> "Portugalete caia fuera del área de habla vasca en tiempos de Bonaparte y sin duda mucho antes, Bilbao viene siendo una población bilingüe, en proporciones dificiles de calcular, desde época ya lejana. Su vascuence no ha sido muy celebrado, por razones fáciles de comprender, por los buenos hablistas y escritores vascos. El autor de un catecismo vizcaino inédito, compuesto a finales del siglo XVIII apunta con ironia que los bilbainos hablan una especie de tertium quid que no es vascuence ni romance".[32]

Sin embargo, la margen derecha del Nervión, más rural y menos inmersa en el proceso de industralización, ha mantenido el euskera hasta la actualidad.

La situación actual del euskera, en la Comarca del "Gran Bilbao", según datos del Censo de población de 1981, con la credibilidad y fiabilidad que cada uno quiera otorgar a datos linguisticos procedentes de fuentes censales, es la siguiente:

---

(31) REAL ACADEMIA DE LA LENGUA VASCA - EUSKALTZAINDIA, 1979, Conflicto lingüistico en Euskadi, Bilbao, Caja Laboral Popular, pág. 26

(32) MICHELENA, L., 1960, "Prólogo" del Lexicón Bilbaino, de E. de Arriaga, Madrid, Minotauro, 2 ed., págs. 5-6.

	COMARCA DEL "GRAN BILBAO"		VIZCAYA		COMUNIDAD AUTONOMA DE EUSKADI	
	n_i	%	n_i	%	n_i	%
EUSKALDUNES ALAFABETIZADOS	27.600	3,0	67.164	5,8	198.893	9,6
EUSKALDUNES SEMIALFABETIZADOS	22.357	2,5	73.949	6,4	188.073	9,0
EUSKALDUNES SIN ALFABETIZAR	9.002	1,0	30.751	2,6	61.190	2,9
CUASI EUSKALDUNES ALFABETIZADOS	77.668	8,5	89.851	7,8	159.864	7,7
CUASI EUSKALDUNES SIN ALFABETIZAR	24.302	2,7	34.201	3,0	84.823	4,1
CUASI EUSKALDUNES PASIVOS	23.883	2,6	30.670	2,7	56.198	2,7
ERDALDUNES	725.766	79,7	829.372	71,7	1.332.420	64,0
TOTAL	910.5780	100,0	1.155.958	100,0	2.081.461	100,0

Distribución de la población de la Comarca del "Gran Bilbao", Vizcaya y la Comunidad Autónoma del País Vasco de 2 y más años, según el nivel de euskera.

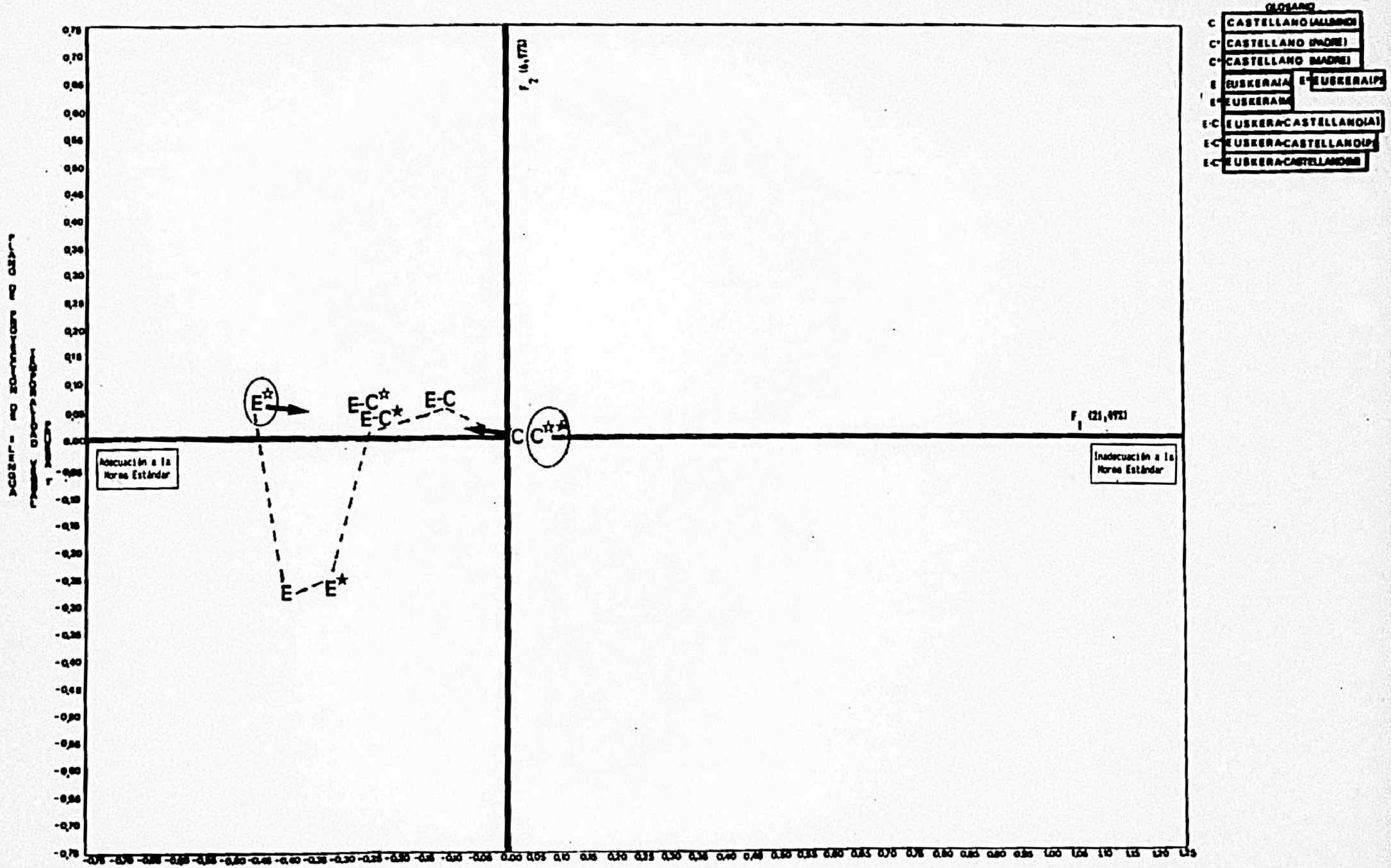
2.3.1.- Análisis e interpretación de las respuestas

Con el fin de no reiterar lo mismo, analizamos conjuntamente en un solo apartado la(s) lengua(s) hablada(s) por el escolar y sus padres.

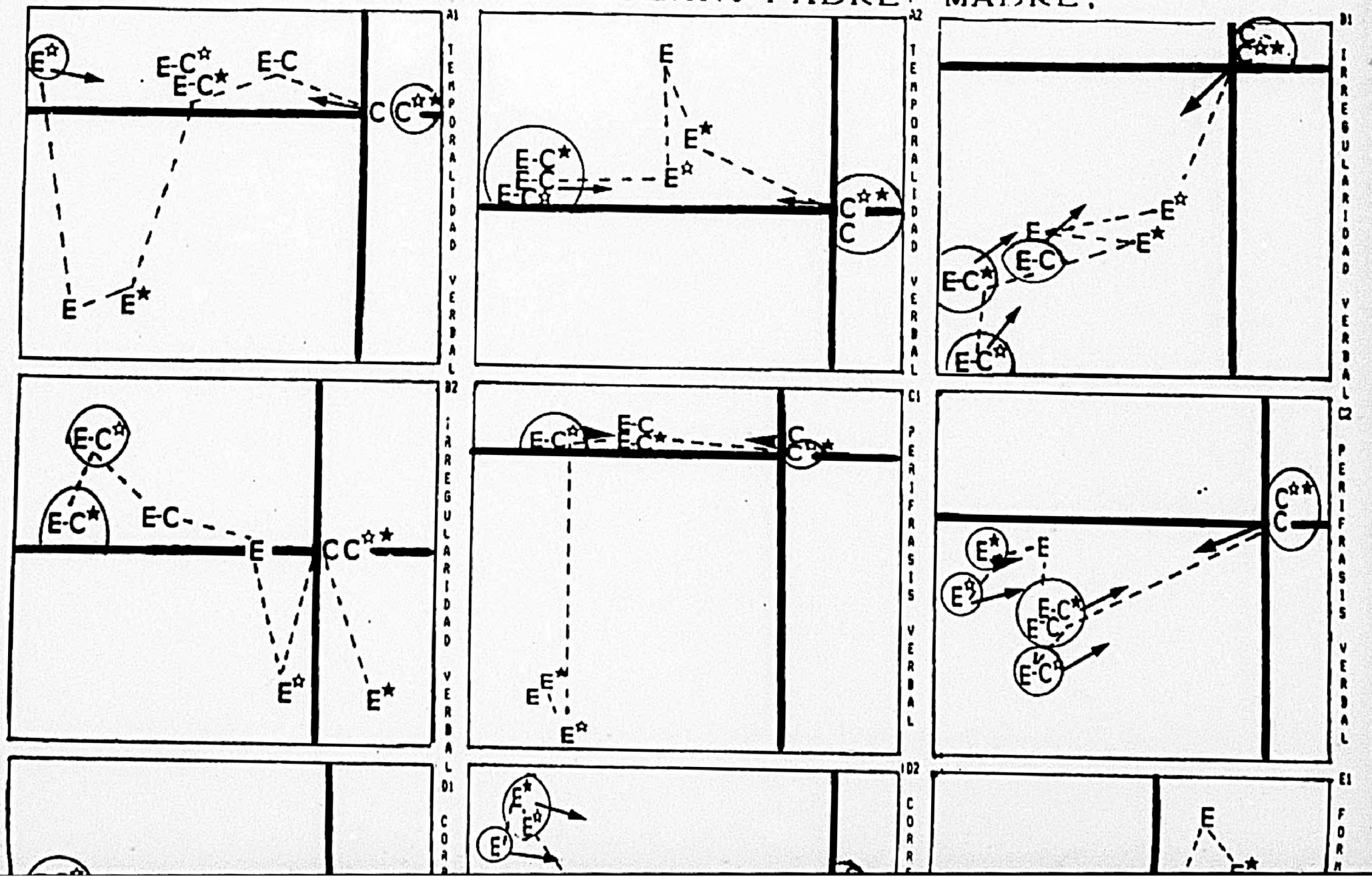
Los escolares y sus padres se encuentran clasificados en tres grupos: euskera, castellano, euskera-castellano [véase, II, 2.2.3.5].(33)

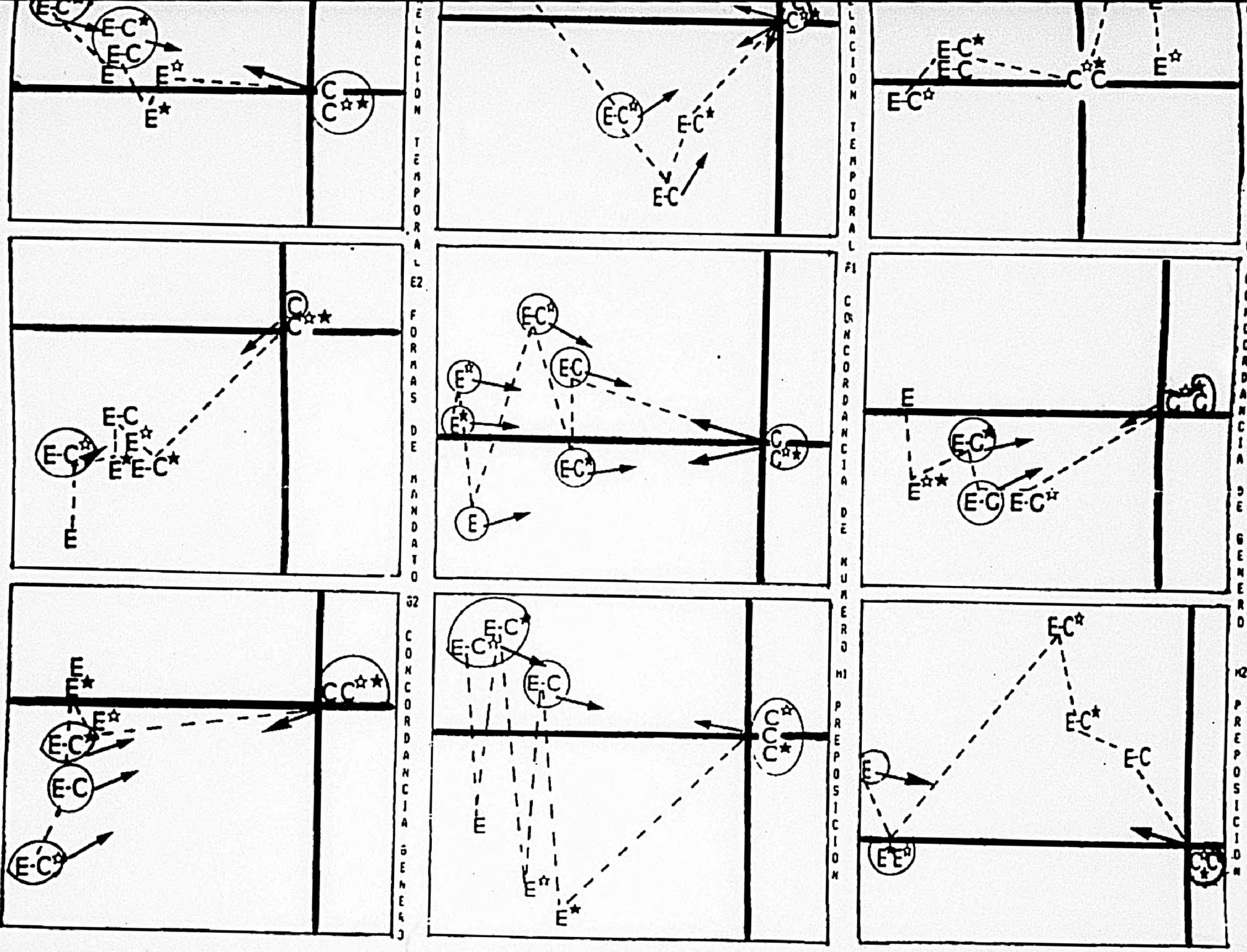
---

(33)Atendiendo a la competencia lingüística alcanzada en las dos lenguas, distinguimos: bilingües desequilibrados: $L_1 > L_2$ (los primeros), monolingües: L_1 (los segundos), y bilingües equilibrados: $L_1 = L_2$ (los terceros).


GLOSARIO
C CASTELLANO (ALUMNO)
C* CASTELLANO (PADRE)
C* CASTELLANO (MADRE)
E EUSKERA/A
E* EUSKERA/PS
E* EUSKERA/M
E-C EUSKERA-CASTELLANO/A
E-C* EUSKERA-CASTELLANO/PS
E-C* EUSKERA-CASTELLANO/MS
F2 (6,77%)
F1 (21,97%)
Adecuación a la Norma Estándar
Inadecuación a la Norma Estándar
E*
E-C*
E-C
E
E*
C
C*

LENGUA: ESCOLAR. PADRE. MADRE.




RELACION TEMPORAL E2 FORMAS DE MANDATO G2 CONCORDANCIA GENERO
RELACION TEMPORAL F1 CONCORDANCIA DE NUMERO M1 PREPOSICION
AS DE MANDATO G1 CONCORDANCIA DE GENERO M2 PREPOSICION

La hipótesis que intentamos comprobar es si existe alguna relación significativa estadísticamente entre los usos linguísticos observados en cada una de las pruebas y la(s) lengua(s) hablada(s) por el escolar y sus padres.

En los distintos planos, contemplamos que el castellano se encuentra situado en la parte derecha, caracterizada por la inadecuación a la norma estándar, mientras el euskera y el euskera-castellano está a la izquierda, caracterizada por la adecuación a la misma.

Esto significa que los escolares y padres que son monolingües castellanos se hallan relacionados con la inadecuación a la norma estándar, mientras los bilingües lo están con la adecuación a la misma. Asimismo, indica un comportamiento opuesto entre monolingües y bilingües.

Sin embargo, esta situación se altera -en la prueba E1 (Formas de Mandato)-, porque los bilingües desequilibrados están relacionados con la inadecuación, si bien sus valores no son significativos. Este comportamiento extraño lo observábamos en las modalidades, ikastola y modelo D (variables: red y modelo de enseñanza), que se caracterizan por impartir su docencia en euskera. Parece lógico pensar que, si sólo las modalidades caracterizadas por la utilización del euskera presentan este comportamiento particular, pueden ser motivos linguísticos los que lo expliquen.

En castellano, cuando se quiere mandar u ordenar se tiende a utilizar el infinitivo en lugar de las formas del imperativo o del subjuntivo. En euskera, existe una tendencia similar, que es la utilización del participio -forma que coincide, a veces, con la del infinitivo- en lugar del imperativo.

Veamos dos ejemplos de esta similitud de usos:

Cuestión 4: .....salir antes de entrar. : Los escolares se distribuyen entre la elección de la forma "deja" y "dejar", esto es, entre la forma del imperativo (prescriptiva) y del infinitivo (vulgar/coloquial).[34] En euskera, la forma prescriptiva con imperativo es: "Utz ezazu irtetzen sartu baino lehen", mientras la forma coloquial con participio es: "Utzi irtetzen sartu baino lehen".

Cuestión 6: No.....de vuestros amigos.: Los escolares se distribuyen entre la elección de la forma "os riáis" y "reiros".[35] En euskera, la forma prescriptiva con imperativo es: "Zuen lagunen lepotik ez itzazue farrerik egin", mientras la forma coloquial con participio es: "Zuen lagunen lepotik farrerik ez egin".

Los escolares bilingues y escolarizados en euskera prefieren seleccionar, en castellano lo mismo que en euskera, otras formas diferentes que las de la norma estándar. Sólo, en el mandato, donde los usos coinciden en ambas lenguas, muestran un comportamiento diferente que en el resto de las pruebas. Se constata, de esta manera, la interferencia del euskera en el castellano, más allá de los aspectos léxicos.

---

(34)Cuestión 4 .....salir antes de entrar.

Opciones:						
	Deja	591	48,8%	Acierto:	591:	48,8%
	Dejar	536	44,2%	Error :	609:	50,2%
	Dejara	33	2,7%	N.C. :	12	1,0%
	Dejéis	40	3,3			

(35)Cuestión 6 No.....de vuestros amigos.

Opciones:						
	Reiros	563	46,5%	Acierto:	584:	48,2%
	Reistéis	3	0,2%	Error :	608:	50,2%
	Reiosis	42	3,5%	N.C. :	20	1,7%
	Os riáis	584	48,2			

Asimismo, observamos que los monolingües castellanos están muy próximos entre sí y separados de los bilingües. No existen, por tanto, diferencias significativas entre la lengua del escolar y la de sus padres; pero, sí entre los comportamientos de los monolingües y bilingües

Los escolares bilingües desequilibrados -en el 26,7% de las pruebas- y los bilingües equilibrados -en el 20%- alternan en la posición de mayor alejamiento a la izquierda del origen, aunque -en la mayoría (53,3%) de las pruebas- los encontramos muy próximos entre sí. Resulta difícil descubrir, con los datos de este estudio, los motivos que producen en los bilingües esas diferencias de comportamientos lingüísticos.

Por el contrario, los monolingües castellanos se hallan siempre a la derecha y muy cerca del origen. Esto significa que esta modalidad no es significativa, debido a que es un grupo de características sociales tan heterogéneas que el individuo medio se sitúa muy cerca del origen. No olvidemos que la mayoría (93%) de los escolares y de los padres pertenecen a este grupo.

Los bilingües se oponen significativa y linealmente a los monolingües siempre, si exceptuamos en las formas de mandato. En unas pruebas (13,3%), la oposición es de los bilingües desequilibrados, en otras (60 %) de los bilingües equilibrados, y, en algunas (20%), de ambos. Esto denota un comportamiento totalmente opuesto entre monolingües y bilingües, al mismo tiempo que un comportamiento diferente entre los bilingües. Se confirma, de esta manera, lo manifestado anteriormente.

Todo lo indicado hasta aquí permite comprobar que existe una relación significativa entre los usos lingüísticos observados y el ser hablante bilingüe (euskera-castellano); pero no entre estos y el ser monolingüe (castellano). Además, permite

afirmar con respecto a la norma estándar: a) un comportamiento de los bilingües bastante homogéneo, aunque existen, en algunos casos, diferencias entre sí; b) la existencia de una oposición monolingüe frente a bilingüe; c) mayor adecuación de los bilingües.

El comportamiento de esta variable sorprende, aunque no tanto cuanto pudiera parecer de una primera lectura de las respuestas; sobre todo, si tenemos en cuenta el comportamiento de la ikastola y del modelo D analizado anteriormente [véase, I,1].

Su explicación no podemos buscarla en la semejanza entre las dos lenguas: euskera-castellano, pues no tienen relación genética (no indoeuropea/ indoeuropea), y presentan diferencias notables tanto en relación al léxico, como a los aspectos sintácticos -una es de carácter ergativo con orden (S)OV y la otra, como romance, es una lengua acusativa con orden (SVO)- y morfológicos -el sistema verbal del euskera incluye, además de las marcas de tiempo y modo, morfemas de concordancia con el sujeto y con los complementos directo e indirecto, etc.-.

Tampoco creemos que se deba a la propia condición de ser bilingüe, esto es, el adquirir, mantener y desarrollar las habilidades lingüísticas en dos lenguas. Los escolares de este estudio poseen ya una condición de bilingües, y son capaces de mantener sus dos lenguas separadas la una de la otra en su habla. Como señala Hudson (1980:28):

> "A los tres años el niño de padres bilingües probablemente será ya capaz de mantener sus dos lenguas separadas la una de la otra en su misma habla, y cualquier niño de tres años puede haber empezado a practicar una variedad de papeles".

Durante la escolaridad obligatoria, mantienen y desarrollan las habilidades en cada una de las dos lenguas por la presencia ambiental que cada una de estas tiene tanto dentro como fuera de la escuela.

No existen, por tanto, razones linguísticas que justifiquen una utilización más adecuada de la lengua castellana de los escolares bilingües (euskera-castellano) que la de sus compañeros monolingues castellanos.

Estudios, realizados por investigadores americanos, proporcionan una posible explicación de este comportamiento, a pesar de que, a veces, llegan a conclusiones contradictorias.

Mientras algunos descubrieron que los niños bilingues tenían un coeficiente intelectual inferior al de los monolingües. Incluso, los editoriales de los periódicos aconsejaron a los padres que prescindieran de la enseñanza de las lenguas minoritarias. W. Lambert, por el contrario, señaló que los niños bilingues eran mucho más brillantes en los tests verbales y no verbales que los monolingues. Con ello dejó esclarecido que el bilinguismo no influia sobre la inteligencia, sino que la favorecia.(36)

Estos resultados contradictorios encuentran su explicación en el tipo de hablantes, en las caracteristicas sociales de los informantes que utilizaron unos y otros investigadores para sus estudios. W. Lambert en vez de comparar los hablantes de la cultura dominante -inglés- con los bilingues inmigrados -puertorriqueños, chicanos, dominicanos, etc.- que en su mayoria ocupan estratos muy bajos de la sociedad, pues tropezaba con el obstáculo de su pobreza y diferencias culturales de un medio escolar dominante, eligió para verificarlo un campo de investigación franco-canadiense. Allí, W. Lambert comparó los bilingues

---

(36) SARMIENTO, R., 1979, "Introducción" a la edición española, FISHMAN, J., Sociología del lenguaje, Madrid, Cátedra, 1982, 2 ed. pág. 19.

franco-canadienses con los monolingües francófonos, ambos de clase media.

Son, asimismo, las características sociales de los escolares con las que la variable "lengua(s)" se relaciona las que exlican la mayor adecuación a la norma estándar de los bilingües. Estos usos parecen depender, más que de ser bilingue, de un conjunto de factores. [véase, IV, 5].(37) Lo observado aqui, coincide con los comportamientos linguisticos hallados en los estudios realizados sobre la competencia linguistica en los paises industrializados con escolares de las mismas caracteristicas sociales.

3.- LA FAMILIA

Nadie pone en duda, hoy dia, la importancia que la familia tiene en el aprendizaje y desarrollo linguistico del niño. En el seno familiar es donde el niño adquiere su lengua, usando como modelos a sus padres, hermanos y abuelos. Más tarde al escolarizarse comienza a ampliar su mundo y aprende a usar su lengua en diferentes contextos y situaciones comunicativas, y con diferentes propositos.

Son los padres quienes entran primero en el mundo linguistico del escolar; cualquier estudio de sociolinguistica que no contemple esta variable puede caer en errores de apreciación.

---

(37)El análisis del conjunto de las variables demuestra que la lengua de los escolares y de los padres está relacionada significativamente con: a) acudir a las ikastolas; b) seguir la enseñanza en euskera; c) proceder de familias nacidas en el País Vasco; d) vivir en los municipios residenciales de alto nivel de bienestar social de la margen derecha; e) poseer un nivel económico e instruccional medio hacia arriba.

3.1.- Profesión

La sociedad de la Comarca del "Gran Bilbao", de principios del siglo XX, está formada por una clase alta, que se reúne en torno a la Sociedad Bilbaína. Es un grupo heterogéneo, compuesto por:

a) Oligarquía financiera: propietarios de minas, industrias y empresas financieras que, desde entonces, han regido todos los aspectos de la vida de Bilbao, que se asienta en el Centro de Bilbao (Campo Volantín, Gran Vía e Indauchu) y en Las Arenas y Neguri.

b) Mediana burguesía: dueños de pequeñas empresas industriales, o de minas, propietarios de algún buque dedicado al transporte del mineral, medianos accionistas con puestos directivos en las empresas, contratistas o constructores de las numerosas obras que se hicieron entonces, que ocupa la mayoría del Ensache, especialmente Albia.

c) Pequeña burguesía: pequeños accionistas, comerciantes de escaso relieve, rentistas de algunos caseríos, propietarios de pequeños talleres o modestos contratistas de obras, que ocupa las casas de pisos de Albia, Hurtado de Amézaga y el Casco Viejo.

d) Una clase media de talante liberal, que se reúne en torno a la Sociedad El Sitio, y que está formada por: empleados (secretarios de los grandes personajes, jefes) y funcionarios de cierta cualificación que vivían en el Casco Viejo y en el Ensanche; los dependientes, conserjes empleados de baja categoría en oficinas y despachos se localizaban preferentemente en las Siete Calles, arrabales y San Francisco. La clase media estaba ampliamente representada en Bilbao y prácticamente ausente en la Ría,

donde sólo Portugalete ofrecia un pequeño enclave de este grupo social.

e) Una clase baja, formada por aquellos que no tenian más recursos que su trabajo: criadas, empleados de los servicios públicos, peones o jornaleros de las minas y los trabajadores de las fábricas (obreros especializados, capataces).

Los felices años veinte lo fueron también para la economia de Bilbao y la Ria, que conoció, en el periodo que va desde el comienzo de la Primera Guerra Mundial(1914) hasta la crisis del 1929, una fase expansiva que hizo aumentar las grandes fortunas y surgir algunas nuevas. Esto también supuso un aumento de población y un desarrollo de los centros urbanos e industriales, que surgieron unos al lado de los otros.

La crisis de 1929 se hizo sentir con fuerza en la economia de Bilbao y la Ria, aunque la caida de las cotizaciones de la Bolsa de Bilbao no ocurrió hasta 1931, cuando la crisis económica mundial coincidió con la alteración de las condiciones sociales y politicas subsiguientes a la Proclamación de la Segunda República. Se inicia una fase de estancamiento de la economia del "Gran Bilbao", que se ve seriamente agravada por la Guerra Civil (1936-39), de la que tardará varios años en recuperarse.

A excepción de la industria química, que sufrirá una importante expansión durante la década del 40; la reactivación industrial no llega hasta 1950. A partir de esta fecha las condiciones económicas mejoran progresivamente. Serán los años siguientes al Plan de Estabilización (1959) -la década del 60-, los que contemplen un importante relanzamiento de la economia bilbaina y el nacimiento de una nueva burguesia. Como consecuencia de este desarrollo se producen sustanciales transformaciones

demográficas, ecológicas, sociales y políticas, que son las que configuran la Comarca del "Gran Bilbao" de hoy.

En 1975, Vizcaya era la primera provincia de España en renta "per capita", pero, a partir de este momento, entrará de nuevo en una época de recesión económica de la que todavía no ha salido.

3.1.1.- Análisis e interpretación de las respuestas

Cuando diseñamos el cuestionario, optamos por una clasificación profesional que permitiera agrupar a los escolares según su nivel socioeconómico. Las distintas actividades a que se dedican los padres de los escolares permiten realizar una estratificación profesional de los mismos en los siguientes grupos:

a) Patrones: Propietario agrícola, de industria o de comercio con menos de 50 asalariados

b) Cuadros Medios: Técnico y funcionario superior. Profesional liberal. Oficial tanto de la marina mercante como de la policía o del ejército. Directivo, gerente de empresa. Rentista.

c) Obreros: No cualificados: peón, conserje, dependiente de comercio. Cualificados: fontanero, chapista, electricista, tornero etc.

d) Empleados: Encargado de industria o comercio. Auxiliar, oficial administrativo. Viajante, representante. El trabajador independiente por cuenta propia. Maestro, técnico medio , suboficial tanto de la marina mercante, como de la policía o del ejército. Propietario de industria o comercio sin asalariados.

e) Otros: Ama de casa. Los patrones de + 50 empleados, agricultores, ganaderos, pescadores se han incluido en esta categoría al ser sus valores nulos o muy pequeños.

Esta clasificación coinciden con las realizadas por los sociólogos en los estudios sobre población activa.

La hipótesis que intentamos comprobar es si existe alguna relación significativa estadísticamente entre los usos lingüísticos observados en cada una de las pruebas y la profesión del padre y de la madre.

En los diferentes planos, observamos que el obrero -en todas las pruebas-, la obrera y ama de casa -en la mayoría (93,3%)-, el patrón (P/M)[38] y empleado (P/M) -en algunas[39], se encuentran en la parte derecha, caracterizada por la inadecuación a la norma estándar, mientras los cuadros medios (P/M) y otras profesiones (P) -en todas las pruebas-, empleado (P/M) y patrón (P) -en la mayoría (93,3%)- patrón (M), obrera y ama de casa -en algunas-[40] están a la izquierda, caracterizada por la adecuación a la misma.

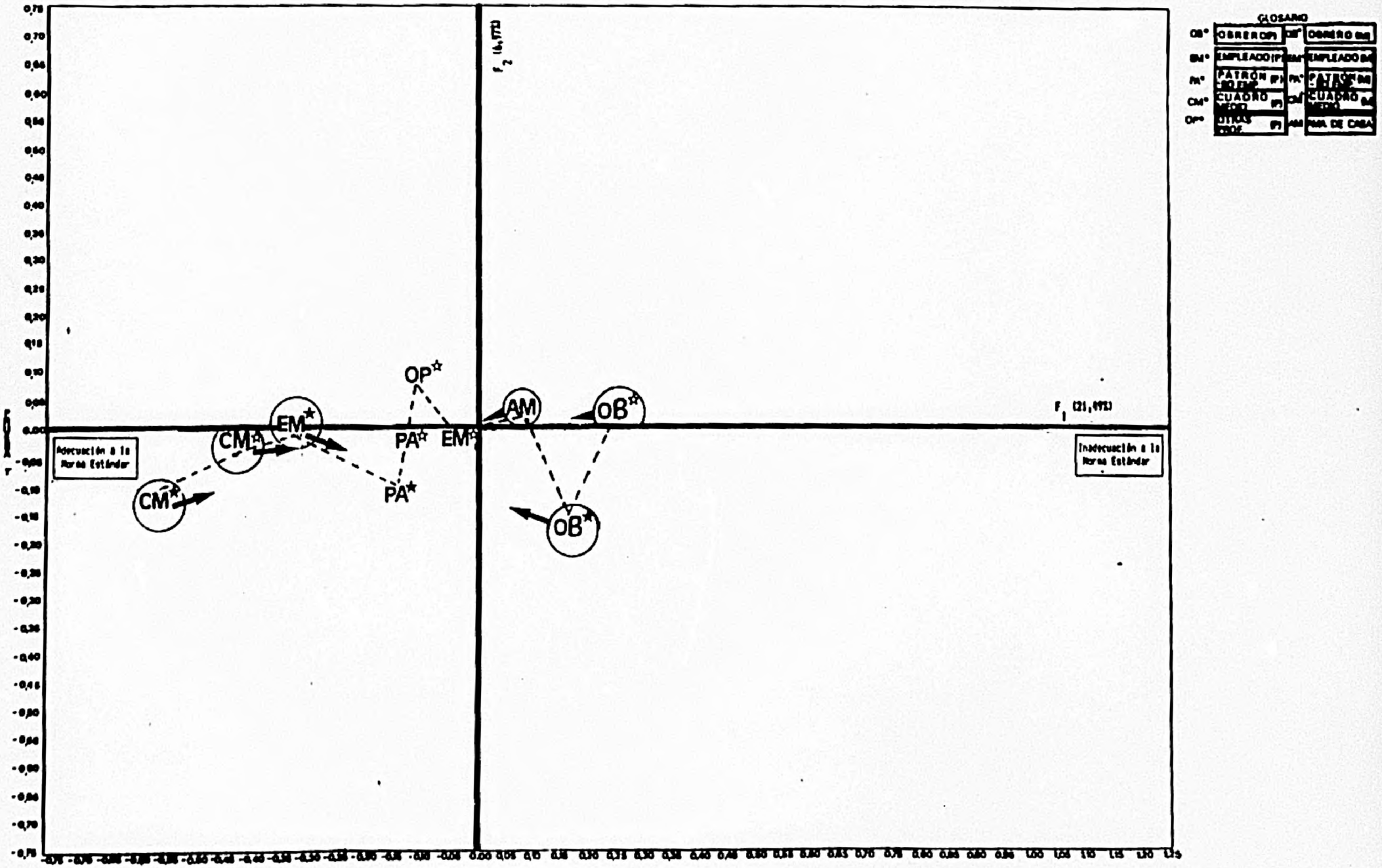
Esto significa que los padres obreros y las madres amas de casa se encuentran relacionados -en la mayoría de las pruebas- con la inadecuación a la norma estándar, mientras el padre (cuadro medio, otras profesiones, patrón o empleado), y la madre (empleada) lo están -en la mayoría de las pruebas- con la adecuación a la misma. Asimismo, indica un comportamiento opuesto entre las actividades profesionales cualificadas y de mayor

---

(38)P: padre; M: madre.

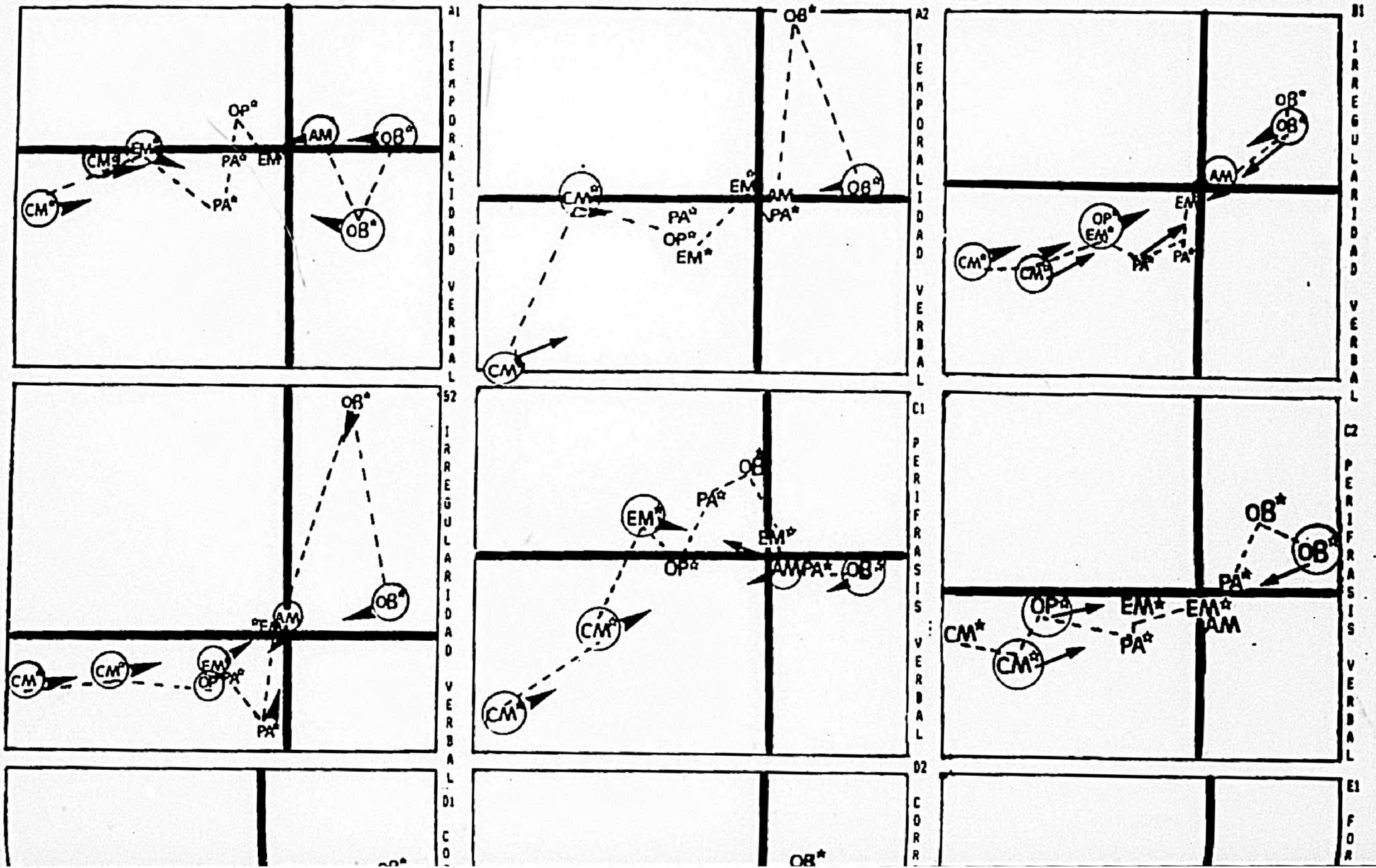
(39)Patrón: padre (6,7%), madre (40%); Empleado: padre (13,3%), madre (6,7%).

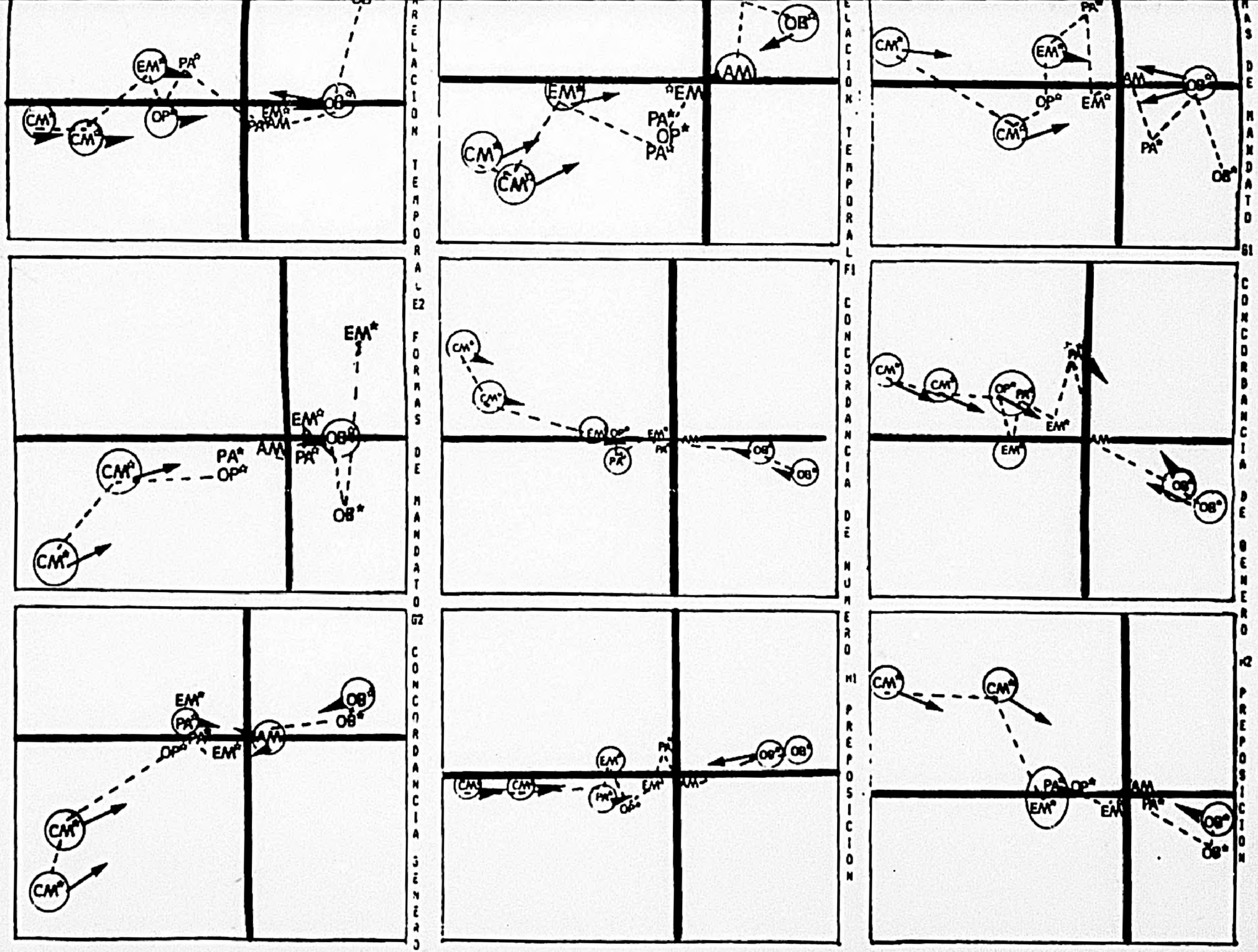
(40)Patrón: madre (60%); Obrera (6,7%) y Ama de casa (6,7%).


GLOSARIO
OB* OBRERO (P)
EM* EMPLEADO (P)
PA* PATRÓN (P)
CM* CUADRO MEDIO (P)
OP* OTRAS PROF. (P)
OB* OBRERO (M)
EM* EMPLEADO (M)
PA* PATRÓN (M)
CM* CUADRO MEDIO (M)
AM AMA DE CASA
Adecuación a la Norma Estándar
Inadecuación a la Norma Estándar
CM*
CM*
EM*
PA*
PA*
OP*
EM*
AM
OB*
OB*

695

PROFESION: PADRE · MADRE




RELACION TEMPORAL E2 FORMAS DE MANDATO G2 CONCORDANCIA GENERO
RELACION TEMPORAL FI CONCORDANCIA DE NUMERO M1 PREPOSICION
FORMAS DE MANDATO G1 CONCORDANCIA DE GENERO M2 PREPOSICION

prestigio social frente a las no cualificadas y de menor consideración social.

Asimismo, observamos que los obreros (P/M) se sitúan -en la mayoría de las pruebas- a la derecha y lejos del origen, lo que indica que sus usos lingüísticos son los más inadecuados. Por el contrario, los cuadros medios se colocan siempre a la izquierda y alejados del origen, lo que significa que sus usos son los más adecuados. En una posición significativa, pero menos alejada a la izquierda del origen, se encuentran -en la mayoría[41] de las pruebas- la madre empleada, el padre con otras profesiones y el padre patrón -en algunas (33,3%) pruebas-. Esta alineación de las profesiones muestra que, según se va ascendiendo hacia un nivel profesional más cualificado, la adecuación a la norma estándar es mayor. Pero, esta progresión hacia la adecuación no es gradual, sino con interferencias y saltos, debido a que las profesiones que ocupan la zona intermedia alternan constantemente sus posiciones entre sí.

Las amas de casa, empleados y patrones (M) están muy próximos al origen -en la mayoría[42] de las pruebas- y -en algunas-, a uno y otro lado de este.[43] Esto denota que la distribución de las respuestas de estas profesiones, con respecto a la norma estándar, no es significativa.

El padre obrero se opone significativa y linealmente a los cuadros medios siempre, al que ejerce otras profesiones y al

---

(41)Empleada: madre (80%); Otras profesiones: padre (60%).

(42)Las Amas de Casa y los empleados están en todas las pruebas muy cerca del origen. Las madres patrones en el 80% de las pruebas.

(43)Amas de Casa: 93,3% (dcha.) y 6,7% (izq.); Empleado: 13,3% (izq.) y 86,7% dcha.); Patrón (madre): 40,0% (dcha.) y 60% (izq.).

patrón -en algunas(33,3%)-. Sin embargo, la madre obrera se contrapone a los cuadros medios y a las empleadas -en algunas (20%) pruebas-. A estas últimas se oponen también las amas de casa en un mayor número de ocasiones (40%). Esto indica un comportamiento contrapuesto entre las profesiones altamente cualificadas y las no cualificadas y unas relaciones de oposición diferentes en el mundo laboral masculino y femenino.

Una nueva visualización de los planos permite comprobar que el comportamiento de una misma profesión, según la ejecute el padre o la madre, es en unas profesiones semejante, y en otras diferente. Los obreros(P/M) se encuentran muy próximos -en la mayoria(80%) de las pruebas- lo que significa un comportamiento muy semejante entre si. Incluso alternan sus posiciones respecto a la inadecuación. Se comportan, en general, como un grupo homogéneo.

Sim embargo, los cuadros medios (P), los empleados (P), otras profesiones (P) y patrón (P) -en la mayoria[44] de las pruebas- no se sitúan muy próximos a las mismas profesiones realizadas por la madre. Esto denota un comportamiento diferente entre estas profesiones según las ejerzan uno u otro miembro de la familia. Pensamos que esto puede deberse a que las agrupaciones profesionales, establecidas en este estudio, son ejercidas por hombres o mujeres, rara vez por ambos sexos y engloban actividades profesionales que requieren una formación especifica diferente.[45]

---

(44)Bachillerato: 6,7%; Formación Profesional: 6,7%.

(45) Un empleado/-a es una persona que trabaja a sueldo en una oficina o en un trabajo no principalmente corporal. Término este que sirve para denotar un número prolijo de profesiones, como secretaria, profesión ejercida generalmente por mujeres para cuyo ejercicio se necesita un alto conocimiento de la norma estándar; o como encargado de almacén, profesión ejercida generalmente por hombres que necesitan conocer la organización de existencias.

Confirma esta especificación de las actividades profesionales ejercidas tradicionalmente por hombres o mujeres, dentro de los grupos profesionales que hemos establecido, el hecho de que corresponde siempre a la madre la posición más cercana a la adecuación, cuando las profesiones que ejercen son cuadros medios y empleadas; por el contrario, al padre, cuando corresponden al grupo patrón y otras profesiones.

Todo lo dicho hasta aquí nos permite verificar que existe una relación significativa entre los usos linguísticos descritos y las profesiones de los padres, si exceptuamos las madres amas de casa y los padres empleados. Además permite señalar con respecto a la norma estándar: a) cada profesión varía y se comporta de manera diferente según el miembro familiar que la ejerza; b) la existencia de una oposición de las profesiones de mayor prestigio social frente a las de escasa consideración social; c) mayor adecuación de las profesiones cualificadas.

Las respuestas obtenidas son las que cabía esperar, porque la norma estándar es la que goza de mayor prestigio social porque es la de la clase social más elevada.

Sin embargo, creemos que la comprobación de un comportamiento diferenciado entre los dos mundos laborales supone un aporte importante en la descripción sociolinguística. La mayoría de las investigaciones realizadas hasta ahora estudian las relaciones entre lengua y profesión y se refieren, casi exclusivamente, a la profesión paterna, sobre la que se organiza el mundo laboral de esa sociedad. No obstante, las sociedades industriales modernas han incorporado recientemente a la mujer al mundo laboral, que, como podemos verificar en este estudio, se comporta de manera un tanto diferente al hombre.

3.2.- Instrucción

Entre las variables sociales, el nivel de educación ha mostrado ser el factor que mejor predice las características linguísticas de los informantes, hasta el extremo de que algunos autores señalan que sólo esta característica sería suficiente para explicar la variabilidad linguística.

Según el nivel de estudios que poseen el padre y la madre, se han agrupado estos en diferentes niveles educativos, que van desde la enseñanza obligatoria hasta el nivel universitario. Los escolares de este estudio representan todos y cada uno de los niveles de enseñanza del sistema educativo español:

a) Primaria: Corresponde a la enseñanza obligatoria, que se cursa de los 6 a los 14 años, al final de la cual se obtiene el correspondiente titulo de Graduado Escolar, en el caso de superar los cursos satisfactoriamente; o bien, el Certificado de Escolaridad, si no se superan.

b) Formación Profesional: Pertenecen a este grupo los estudios de primer y segundo ciclo, tendentes a la formación de profesionales cualificados, que obtienen al término de los mismos el título de Auxiliar y de Técnico respectivamente.

c) Bachillerato: Comprende los estudios preparatorios para el ingreso en la Universidad, al final de los cuales se obtiene el título de Bachiller.

d) Enseñanza Media: Pertenecen a esta categoria los estudios de primer ciclo de Universidad, al final de los cuales se obtiene el titulo de Diplomado.

e) Enseñanza Superior: Se consideran dentro de este grupo los estudios de segundo y tercer ciclo de Universidad, al

final de los cuales se obtiene el titulo de Licenciado, Ingeniero, Arquitecto y de Doctor.

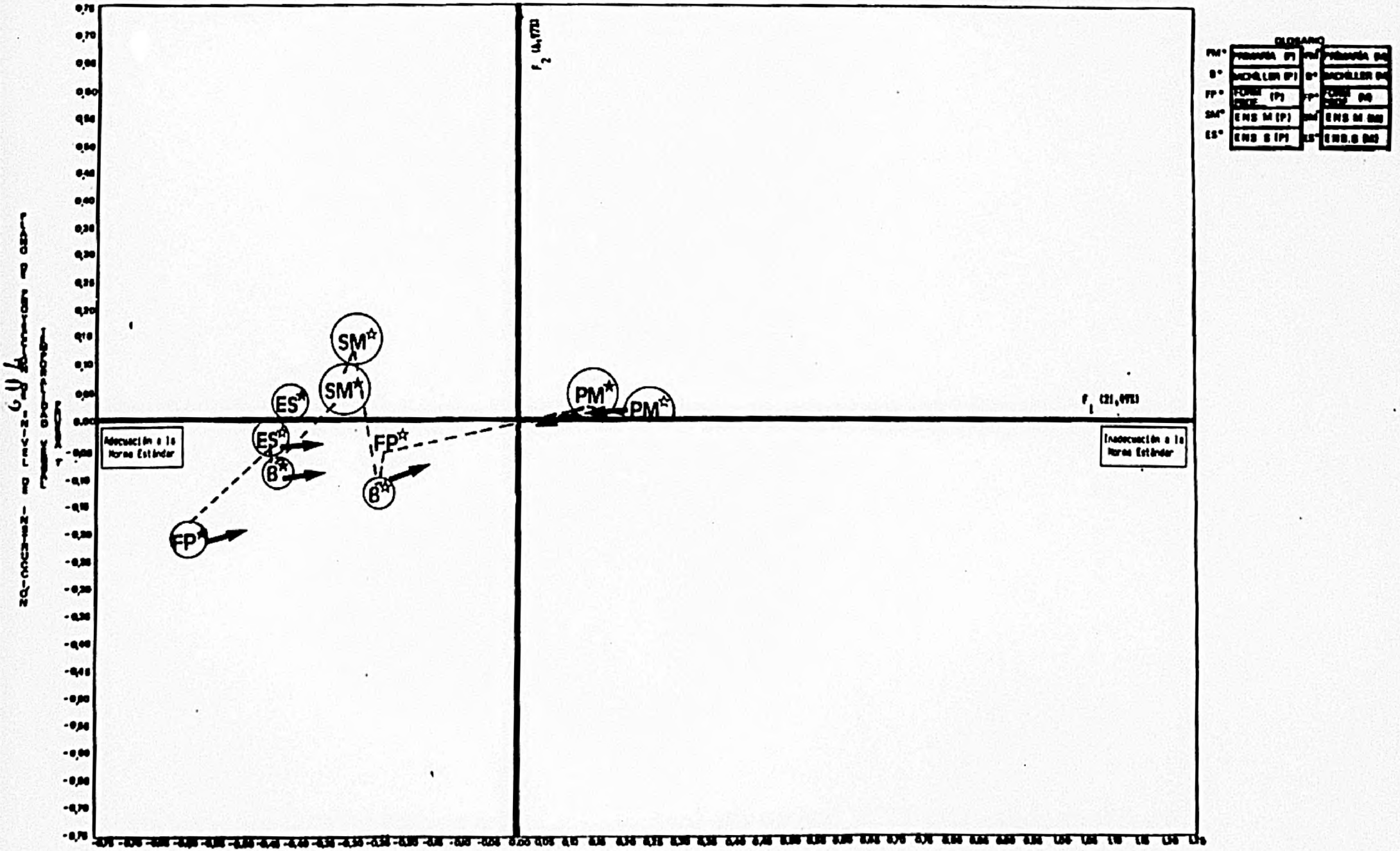
3.2.1.- Análisis e interpretación de las respuestas

La hipótesis que intentamos comprobar es si existe alguna relación significativa estadisticamente entre los usos linguisticos observados en cada una de las pruebas y el nivel de instrucción del padre y de la madre.

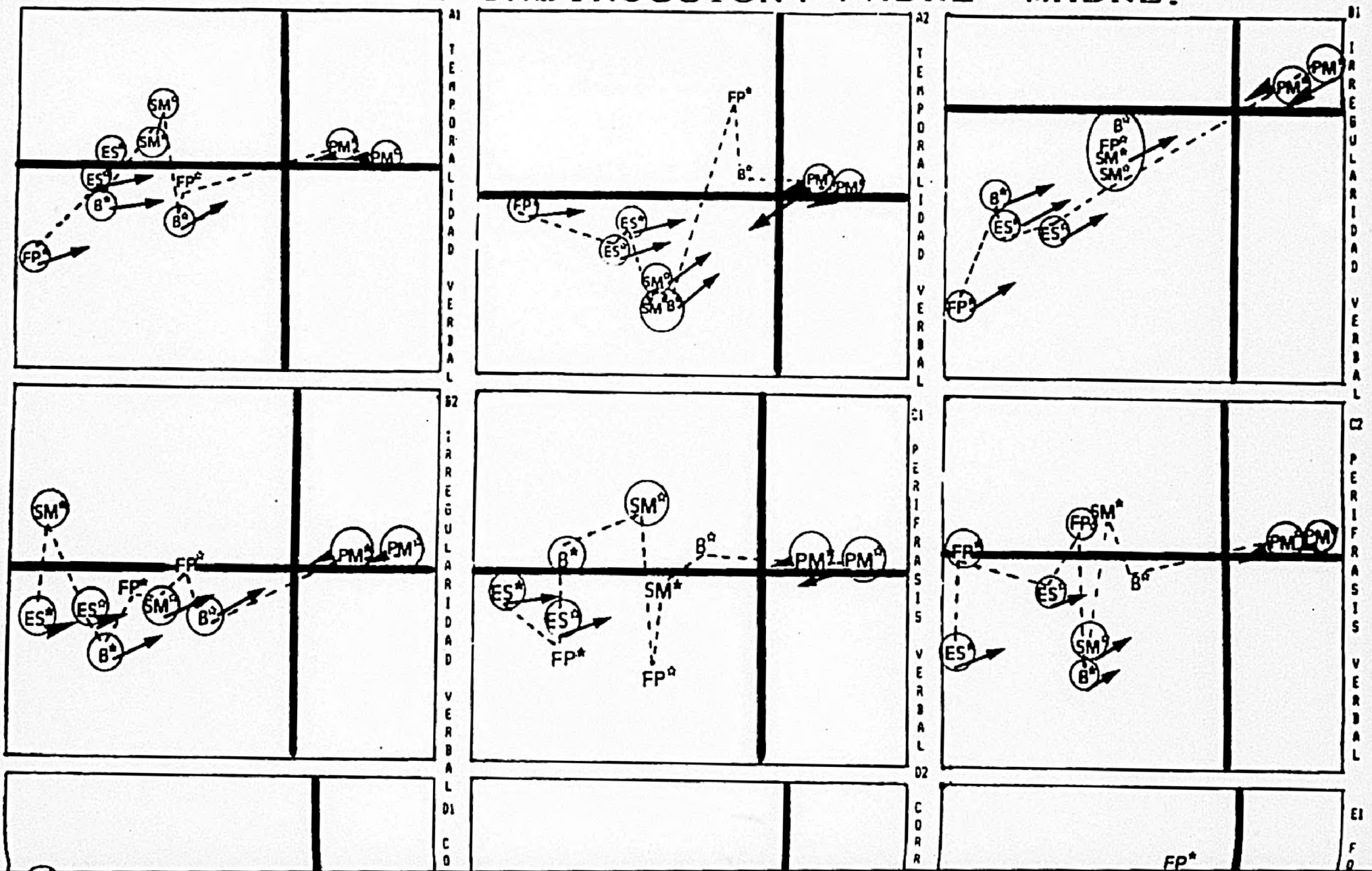
En los distintos planos, observamos que los estudios primarios se encuentran en la parte derecha, caracterizada por la inadecuación a la norma estándar, mientras los demás niveles instructivos se hallan a la izquierda, caracterizada por la adecuación a la misma.

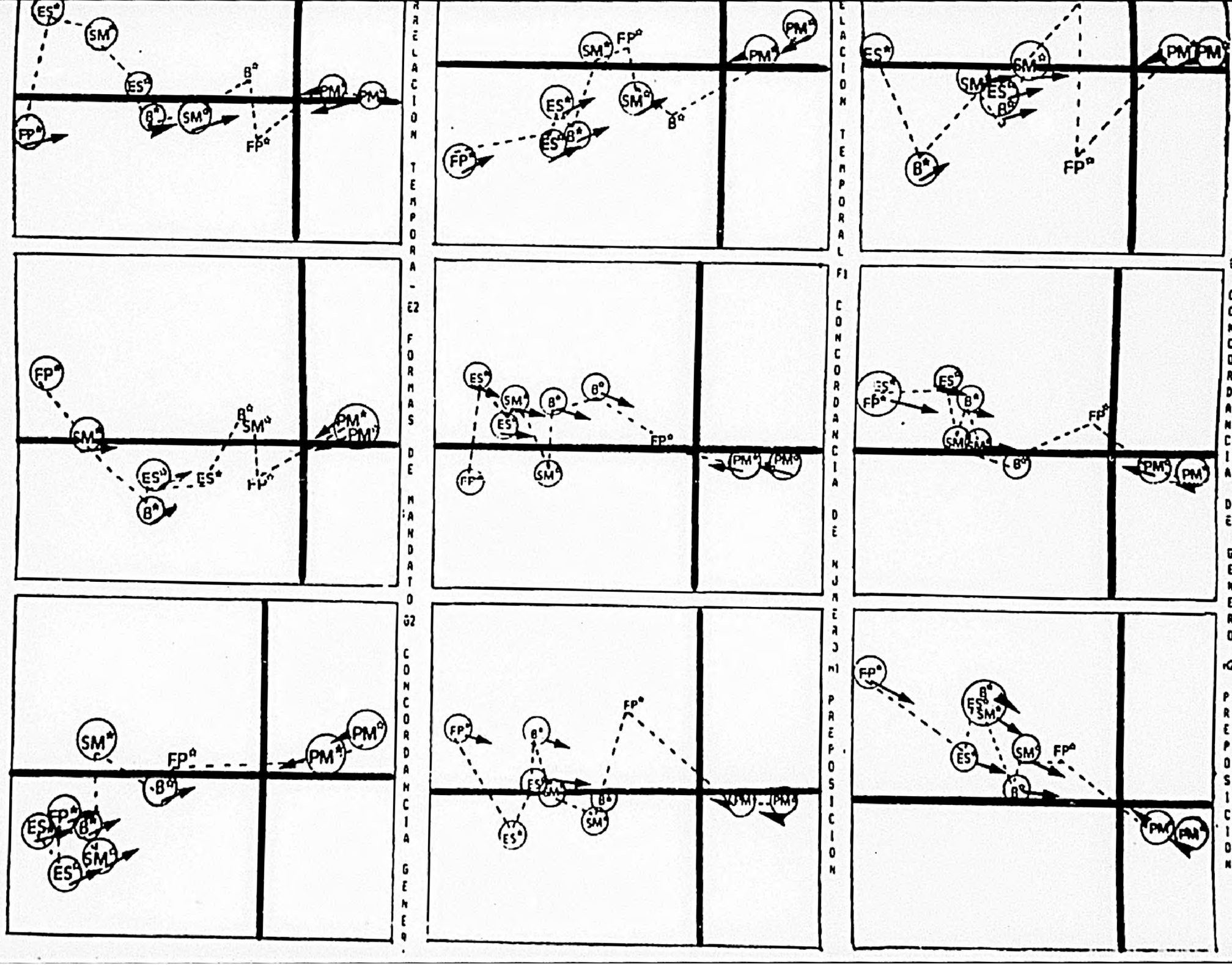
Esto denota que los padres con estudios primarios se hallan relacionados con la inadecuación a la norma estándar, mientras los padres con un nivel de estudios superior a la enseñanza obligatoria lo están con la adecuación a la misma. Asimismo, indica un comportamiento opuesto entre los padres que han realizado la escolarización obligatoria y aquellos que han proseguido después sus estudios, sea cual fuere el nivel alcanzado en los mismos.

Asimismo, se observa que los padres con Estudios Primarios (P/M) se sitúan a la derecha y lejos del origen, lo que indica que sus respuestas son las más inadecuadas. En la parte izquierda, la situación es cambiante y diversa; aqui la Formación Profesional (M) alterna con la Enseñanza Superior (M) la posición más alejada del origen, lo que indica que ambos niveles instructivos comparten la mayor adecuación, siendo la Formación


GLOSARIO
PM* PRIMARIA (P)
B* BACHILLER (P)
FP* FORMC (P)
SM* ENS M (P)
ES* ENS S (P)
PM PRIMARIA (N)
B BACHILLER (N)
FP FORMC (N)
SM ENS M (N)
ES ENS S (N)
F2 (4,17%)
F1 (21,49%)
Adecuación a la Norma Estándar
Inadecuación a la Norma Estándar
SM☆
SM★
ES★
ES☆
FP☆
B★
B☆
FP★
PM★
PM☆

NIVEL DE INSTRUCCION: PADRE - MADRE.




RELACION TEMPORAL DE CONCORDANCIA DE NUMERO PREPOSICION
FORMAS DE MANDATO G2
CONCORDANCIA GENERO
RELACION TEMPORAL DE CONCORDANCIA DE NUMERO PREPOSICION
FORMAS DE MANDATO G1
CONCORDANCIA DE GENERO PREPOSICION

Profesional (M) la que más veces ocupa el extremo.[46] Este comportamiento difícil de explicar nos hace sospechar que los planos de proyección de las variables están algo deformados, debido a que la Formación Profesional (M) posee pocos individuos lo que produce una inercia muy grande, dado que la distancia utilizada en el análisis factorial de correspondencias múltiples pondera inversamente la frecuencia absoluta.

En general, los demás niveles instructivos se colocan a la izquierda en una posición significativa, aunque su distancia al origen es algo menor.[47] Sin embargo, la Formación Profesional (P) y el Bachillerato (P) están -en algunas pruebas- muy próximos al origen,[48] lo que significa que, en ellas, estas modalidades no son significativas.

La linealidad de los diferentes niveles de enseñanza muestra que, según se va ascendiendo hacia un nivel instruccional más alto, la adecuación es mayor. Sin embargo, esta progresión hacia la adecuación no es gradual, sino que se produce con interrupciones y saltos, a veces de una gran distancia, como lo demuestra la colocación -en más de la mitad de las pruebas- de la Formación Profesional (M) en el extremo izquierdo.

Los estudios primarios se oponen significativa y linealmente a los demás niveles instructivos.[49] Esto denota un

---

(46)Formación Profesional: 66,7%. Enseñanza Superior: 33,3%.

(47)Bachiller: padre (60,0%), madre (100,0%); Formación Profesional: padre (13,3%), madre (80,0%); Enseñanzas Medias: padre (93,3%), madre (80,0%); Enseñanza Superior: padre (100,0%), madre (93,3%).

(48)Formación Profesional: padre (53,3%), madre (6,7%); Bachillerato: padre (40%). La Formación Profesional de la madre aparece en esta posición en la prueba E1, cuya explicación hay que buscarla, lo mismo que en las demás variables sociales, en las fenómenos lingüísticos que se estudian.

(49)Bachiller: padre (60,0%), madre (100,0%); Formación Profesional: padre (13,3%), madre

comportamiento totalmente opuesto entre el nivel instructivo más bajo frente a los medios y altos.

Una nueva observación de los planos permite comprobar que el comportamiento de un mismo nivel de instrucción, según los estudios los haya realizado el padre o la madre, es semejante en unos niveles instructivos y diferente en otros. Los Estudios Primarios (P/M), la Enseñanza Media (P/M) y la Enseñanza Superior (P/M) se sitúan próximos -en la mayoría[50] de las pruebas-, lo que significa un comportamiento independiente del miembro de la familia que haya cursado los estudios. Lo más frecuente es hallar más alejado por la izquierda a la madre y por la derecha al padre, aunque, a veces alternan sus posiciones por la derecha. Se comportan, de ordinario, como grupos homogéneos, en los que la madre obtiene generalmente una mayor adecuación.

Sin embargo, la Formación Profesional (P) y el Bachillerato(P) se colocan, casi siempre,[51] lejos o muy lejos de los mismos niveles instructivos de la madre. Esto significa que se comportan como grupos heterogéneos, en los que la madre obtiene una mayor adecuación.

Todo lo dicho anteriormente permite verificar la existencia de una relación significativa entre los usos linguísticos descritos y los niveles instructivos de los padres. Además, permite aseverar con respecto a la norma estándar: a) los niveles instructivos extremos se comportan de manera idéntica, indepen-

---

(80,0%); Enseñanzas Medias: padre (93,3%), madre (80,0%); Enseñanza Superior: padre (100,0%), madre (93,3%).

(50) Estudios Primarios: 80,0%; Enseñanza Media: 60,0%; Enseñanza Superior: 66,7%.

(51) Bachillerato: 93,7%; Formación Profesional: 93,7%.

dientemente del miembro de la familia que haya realizado los estudios, mientras los niveles intermedios varian; b) la existencia de una oposición de la enseñanza obligatoria frenta a la no obligatoria; c) mayor adecuación de la Enseñanza Superior.

Las respuestas obtenidas son las que cabia esperar, porque la lengua estándar es la que se adquiere a través del sistema educativo y la que goza de mayor prestigio social por ser la de la clase culta. No debemos olvidar que el sistema educativo crea una conciencia linguistica entre los escolares mediante la enseñanza de la norma estándar. Además, expone extensa y continuadamente al escolar a la lengua escrita de los textos escolares y otros libros, periódicos, revistas y demás material impreso, lo que facilita la autocorrección, la supresión de regionalismos y una mayor adecuación.

4.- GEOGRAFICAS

Las diferencias linguísticas según la diversa procedencia de los hablantes y la distinta localización de los mismos dentro del espacio urbano, fue ya observada por Alderete (1606):

> "que dexada la facilidad con que la gente de la ciudad se diferencia de la del campo, pero aun entre los mismos de la ciudad, si es algo grande [...] se conoce qual es de un barrio y qual de otro".(52)

Pero, en la actualidad, estas diferencias linguísticas se nivelan con frecuencia como resultado de la constante presencia de los medios de comunicación de masas (televisión, radio, cine, periódico) y del automóvil, en la vida diaria de los

---

(52) ALDERETE, B.J. de, 1606, Del origen y principio de la lengua castellana, Madrid, C.S.I.C., 1972, 2 vols., pág. 192.

ciudadanos de zonas rurales como de urbanas. Pues, como manifiesta A. Rosenblat (1967:292):

> "La verdad es que todo individuo es hoy plurilingüe (no poliglota, claro está), en el sentido de que el sistema expresivo de su comunidad o de su clase social [...] alterna con el de las comunidades o las clases vecinas. [...] Cada individuo, según las circunstancias, alterna su argot profesional, sus formas locales o familiares, su habla social y formal, y se adapta insensiblemente a los usos, variados y divergentes, de sus interlocutores, y a veces los adopta. Nadie vive confinado en su familia o en su taller. La vida colectiva de la actualidad, [...] corrompen la integridad del habla individual, y superponen a ella, en forma creciente, el habla de los demás sectores".

El aspecto geográfico parece ser muy complejo. En un área concreta se entrecruzan en más de un lugar los fenómenos sociales y geográficos, a causa de la heterogeneidad de procedencia de sus componentes y a la movilidad geográfica de los mismos.

4.1.- Municipio

Ni el municipio ni el individuo son considerados unidades básicas en la dialectología urbana. Sin embargo, Labov en el estudio sobre el inglés hablado en Nueva York llega a la conclusión de que "la ciudad es una comunidad linguística individual y no un conjunto de hablantes que viven unos al lado de otros". No, de otro modo, se comportan los sociólogos cuando dicen que "donde hay ciudad, hay no sólo funcionamiento urbano, sino también -y al mismo tiempo- lenguaje urbano".(53)

> "Lenguaje urbano como expresión de unos comportamientos que son opuestos a los rurales y que hacen hablar a la vida de la ciudad de una manera especifica, [...] que hace manifestarse de una determinada manera al conjunto de seres que se integran en la vida de la ciudad. Porque -en última instancia- "una aglomeración urbana no es un amasijo indistinto de edificios, actividades y vias de circulación", sino que se

---

(53) ALVAR, M., 1977, Sociología lingüística. La ciudad como unidad lingüística, en AA.VV., Lecturas de sociolingüística, Madrid, Edaf, pág. 76.

define por la coexistencia de los elementos que la constituyen y las relaciones internas que los rigen".[54]

Podemos considerar la Comarca del "Gran Bilbao como una comunidad linguistica individual con unas formas de hablar especificas, esto es, con un lenguaje urbano que la caracteriza y la diferencia de otras zonas urbanas.

Tradicionalmente han sido poco numerosos los estudios sobre hablas urbanas dentro del dominio del español peninsular e incluso a nivel mundial. A pesar de que siempre ha parecido necesario plantear este tipo de investigaciones, el hecho es que se han dejado de lado.

En los últimos años, como consecuencia del Proyecto para el estudio Coordinado de la Norma Linguistica Culta han aparecido bastantes estudios sobre el habla de ciudades (México, Puerto Rico, Buenos Aires, Valdividia, etc.). En la Peninsula, Madrid y Sevilla son las que cuentan con mayor cantidad de estudios sobre su habla, ya que constituyen focos de irradiación de las dos normas linguisticas españolas, la castellana y la andaluza.

Hemos escogido por cuestiones profesionales la Comunidad Autónoma del Pais Vasco y dentro de esta la Comarca del "Gran Bilbao", conjunto de municipios que forman la mayor área urbana de esta Comunidad, si tomamos como criterio la representatividad. La mitad casi de la población escolar de la Comunidad Autónoma del Pais Vasco[55] vive y acude a centros escolares de esta Comarca, por lo que el conocimiento real del español en esta

---

(54) Ibidem, págs. 76-77.

(55) Esta Comarca agrupa al 83,1% de la poblacipón escolar -Ciclo Medio y Ciclo Superior: cursos 3º a 8º de E.G.B.- de la provincia de Vizcaya y al 45,6% de la Comunidad Autónoma de Euskadi, durante el curso 1983-84.

Comarca, puede mostrarnos la situación linguística de una de las dos lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma del País Vasco.

Los veinticuatro municipios que comprende la Comarca del "Gran Bilbao" se extienden longitudinalmente a ambas orillas de la Ría de Bilbao,[56] que ha actuado como barrera de comunicación entre los de una y otra orilla. En los once kilómetros que hay desde Bilbao hasta la desembocadura, no ha existido, hasta la década de los ochenta, otro medio de enlace entre ambas márgenes, que el transbordador colgante entre Portugalete y Las Arenas sobre la embocadura del Abra, y las pequeñas barcas de gasolina, cada día menos frecuentes, que cruzan la Ría transportando quince o veinte personas en cada viaje.

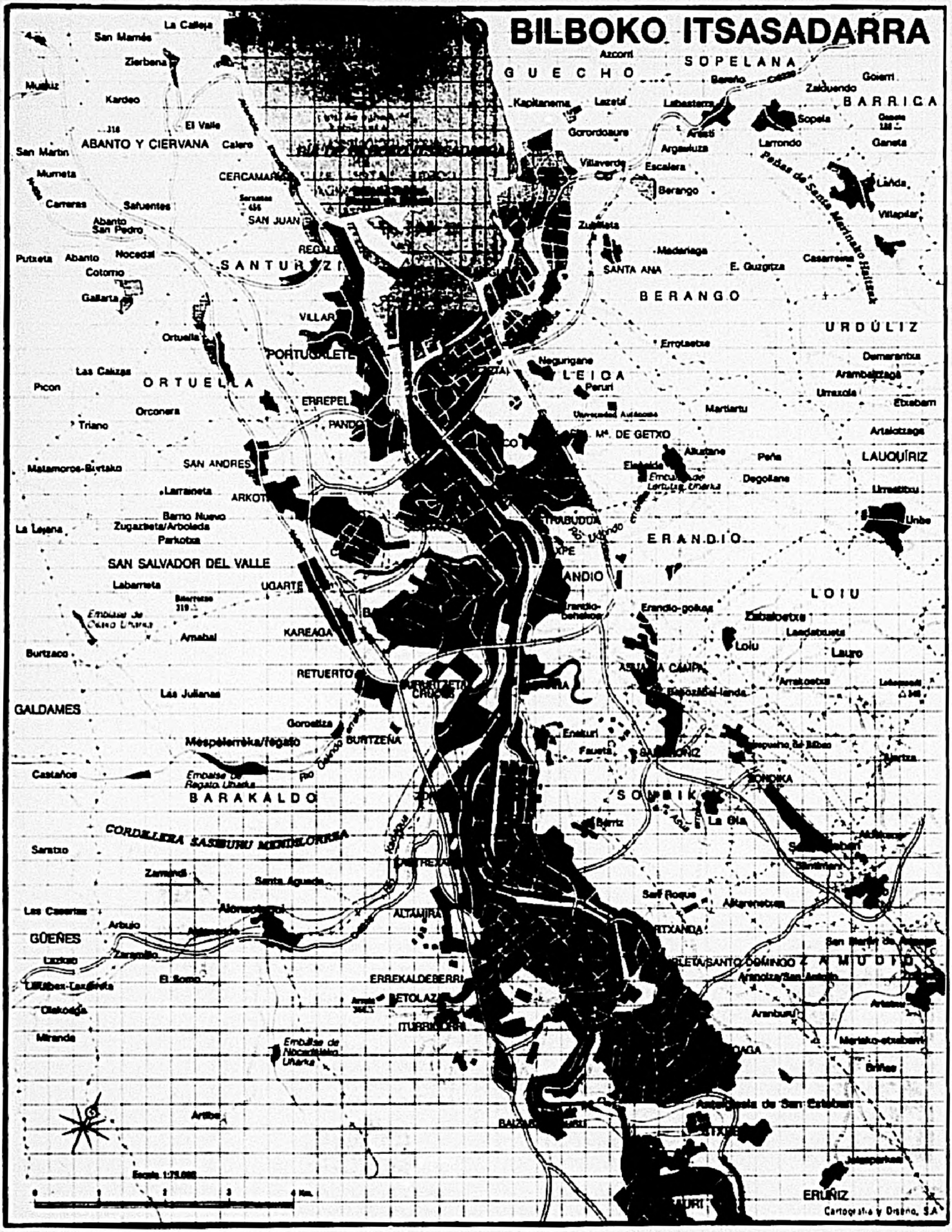
El papel que juega la Ría como elemento de separación ha dado lugar a una imagen de especialización funcional y social de cada una de las márgenes, aunque esta no es completamente exacta y se está rompiendo en buena medida por la rápida industrialización de la orilla derecha. Esta imagen se apoya en diferencias reales entre ambas orillas, como es el problema de la contaminación ambiental, la calidad de vida, el tipo de industria, la presencia masiva o no de los grupos sociales más bajos, etc.

La margen izquierda de la Ría se presenta como el área industrial y proletaria por excelencia. Allí radica casi toda la industria pesada, los más altos índices de contaminación y los municipios con mayor densidad de población, con peor calidad de vida y compuesta por obreros en su inmensa mayoría, entre los cuales son numerosos los inmigrantes de modesta condición.[57]

---

(56)En realidad, la Comarca del "Gran Bilbao" comienza en la confluencia de los ríos Ibaizabal y Nervión, unos kilómetros antes que el río se haga Ría.

(57)Características bastante similares presentan también los municipios situados en la


BILBOKO ITSASADARRA
GUECHO
SOPELANA
BARRICA
ABANTO Y CIERVANA
SANTURTZI
BERANGO
URDÚLIZ
ORTUELLA
LEIOA
LAUQUÍRIZ
ERANDIO
LOIU
SAN SALVADOR DEL VALLE
GALDAMES
BARAKALDO
SONDIKA
GÜEÑES
ZAMUDIO
CORDILLERA SASIBURU MENDILORRIA
Peñas de Santa Marinako Haitzak
Cartografía y Diseño, S.A.

Por el contrario, la margen derecha es de carácter residencial y con una gama social más variada, que hacia el Abra alcanza las más altas categorías en Las Arenas y Neguri; aunque no faltan en ellas zonas industriales y núcleos de viviendas fuertemente degradados en calidad de vida y en contenido social, como Astrabudua y Erandio Behekoa. En general, la industria de la margen derecha y del Valle de Asua, que convive con una intensa actividad agrícola en pequeños caseríos, es más pequeña y de menos impacto en la calidad de vida. Por lo demás, el prestigio residencial del conjunto de Getxo -Las Arenas, Neguri, Algorta-, donde aunque no faltan categorías sociales más bajas, dominan francamente las gentes acomodadas de altas rentas, e incluso adquiere un impacto considerable la gran burguesía financiera.

A causa de esta imagen y del prestigio social que conlleva vivir en un lugar u otro, y sobre todo las notorias diferencias en la calidad de vida, los habitantes de Sestao, en cuanto sobrepasan un determinado nivel de rentas, procuran trasladar su residencia a Portugalete o Santurtzi, menos contaminado y más prestigioso como lugar de residencia, mientras que las gentes de Portugalete o Santurtzi intentan saltar a la otra margen de la Ria, pasando a vivir a Las Arenas o a Algorta, en cuanto alcanzan un determinado volumen de rentas.(58)

---

confluencia de los ríos Ibaizábal y Nervión.

(58)GARCIA MERINO, L.V., La formación de una ciudad industrial el despegue urbano de Bilbao, Bilbao, Instituto Vasco de Administración Pública, 1987, pág. 158

4.1.1.- Análisis e interpretación de los respuestas

Los municipios se han agrupado por su proximidad geográfica, de manera que contengan un número grande y variado de escolares. Se trata con ello de evitar la presencia de municipios con valores muy pequeños que deformen los planos.(59) Asimismo, con el agrupamiento de los municipios intentamos que la variable crónica -edad del escolar- incida lo menos posible sobre esta variable.

La hipótesis que intentamos comprobar es si existe alguna relación significativa estadísticamente entre los usos linguísticos observados en cada una de las pruebas y el municipio de residencia del escolar y su familia.

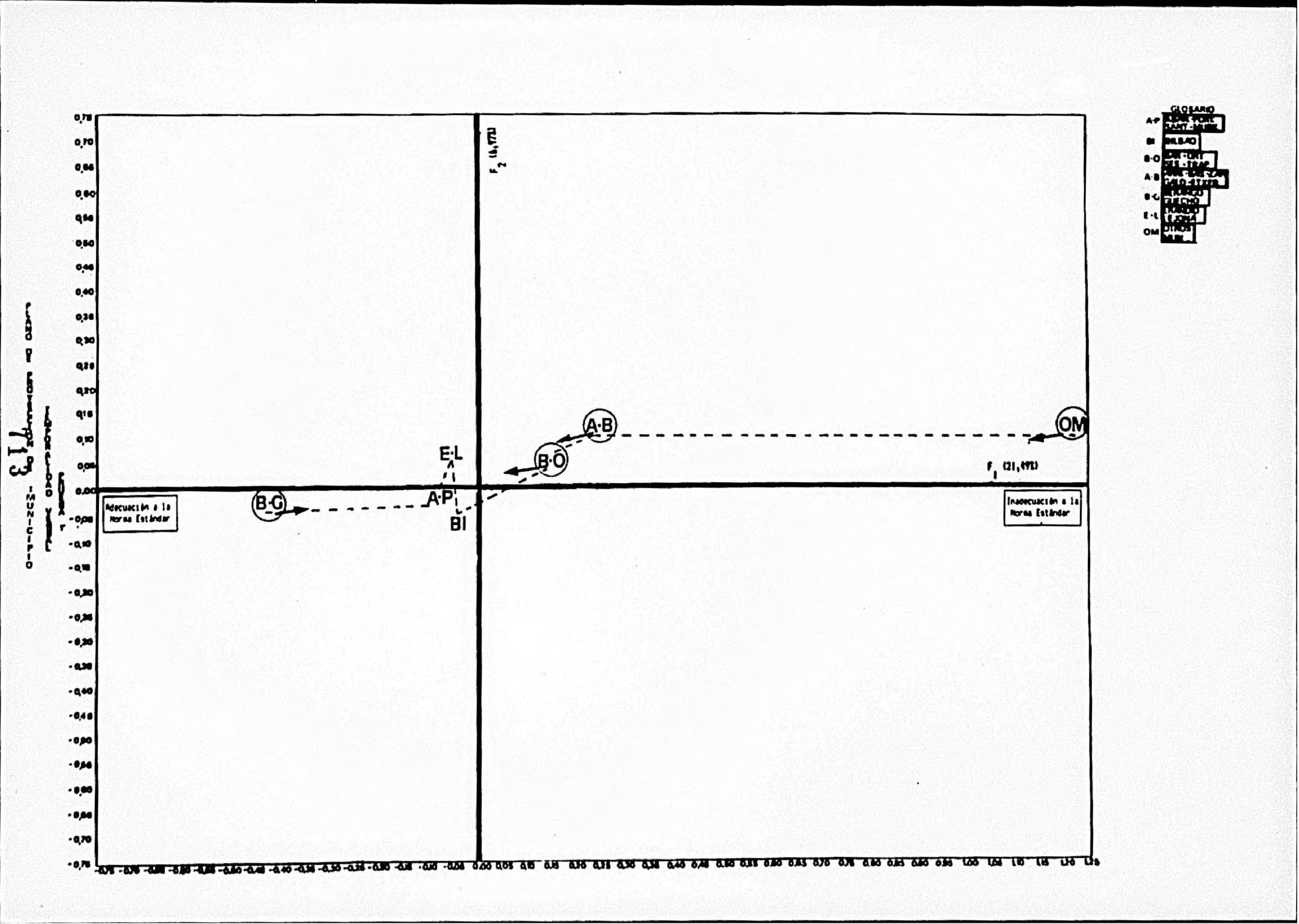
En los planos, observamos que Barakaldo(60) se encuentra en la parte derecha, caracterizada por la inadecuación a la norma estándar, mientras Getxo y Erandio están a la izquierda, caracterizada por la adecuación a la misma. Los demás municipios se hallan a la derecha en unos planos y en otros a la izquierda.(61)

---

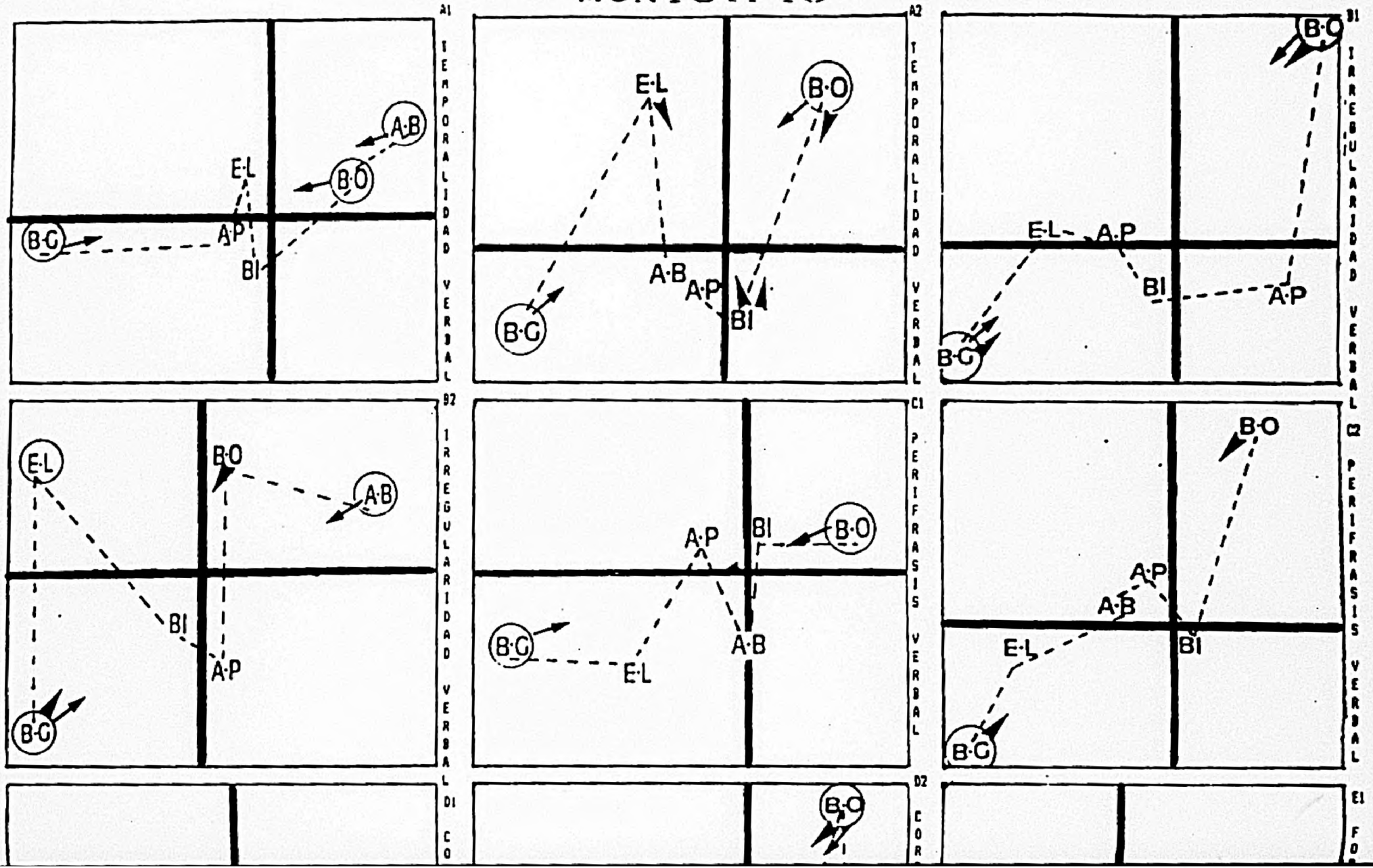
(59)Las modalidades de una variable que poseen valores pequeños aparecen situadas siempre en los extremos de los planos de proyección de las variables, dado que la distancia utilizada en el análisis factorial de correspondencias múltiples pondera inversamente la frecuencia absoluta

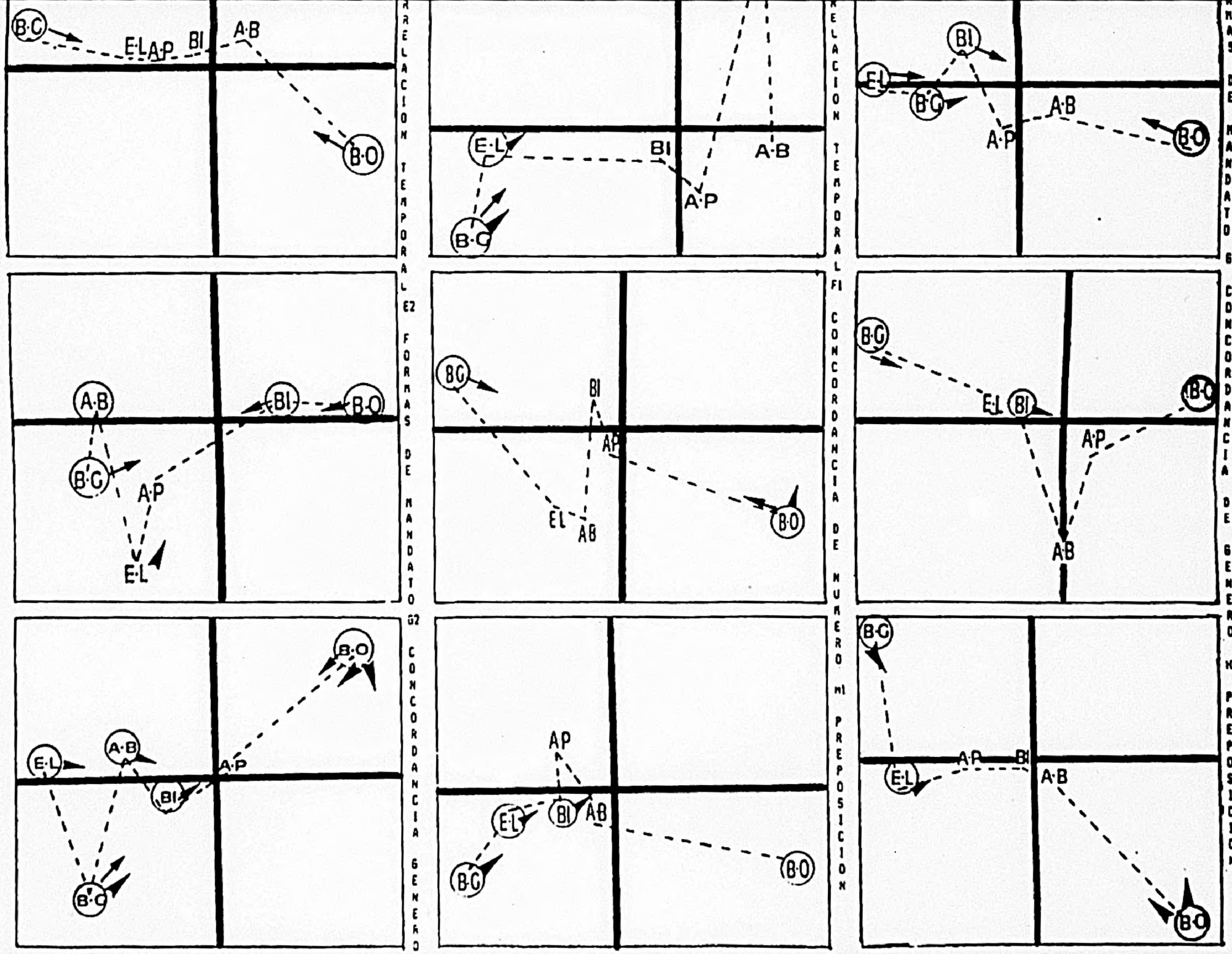
(60)Con el fin de ganar en brevedad sin perder en rigor, nombraremos, siempre que no vaya en contra de la claridad expositiva, a los diferentes grupos de municipios sólo con el nombre del municipio de mayor tamaño.
Barakaldo: Valle de Trápaga, Sestao, Ortuella y Barakaldo (B-O); Santurtzi: Abanto y Ciérvana, Santurtzi y Portugalete (A-P); Basauri: Arrigorriaga, Basauri, Galdakao y Etxebarri (A-B); Erandio: Erandio-Leioa (E-L); Getxo: Berango y Getxo (B-G); Bilbao (BI).

(61)Basauri: 46,6% (dcha.), un 13,3% en el origen, 33,3% (izq.); Santurtzi: 33,3% (dcha.) 66,7% (izq.) ; Bilbao: 26,7%. (dcha.), 73,3% (izq.).


GLOSARIO
A-P
BI
B-O
A-B
B-C
E-L
OM
A·B
OM
B·O
E·L
B·C
A·P
BI
Adecuación a la Norma Estándar
Inadecuación a la Norma Estándar

MUNICIPIO


A1
TEMPORALIDAD VERBAL
A·B
E·L
B·O
B·C
A·P
BI
A2
TEMPORALIDAD VERBAL
E·L
B·O
A·B
A·P
BI
B·C
B1
IRREGULARIDAD VERBAL
B·O
E·L
A·P
BI
A·P
B·C
B2
IRREGULARIDAD VERBAL
E·L
B·O
A·B
BI
A·P
B·C
C1
PERIFRASIS VERBAL
A·P
BI
B·O
B·C
E·L
A·B
C2
PERIFRASIS VERBAL
B·O
A·P
A·B
E·L
BI
B·C
D1
D2
E1
E2


B·C
E·L
A·P
BI
A·B
B·O
RELACION TEMPORAL E2 FORMAS DE MANDATO G1
RELACION TEMPORAL FI CONCORDANCIA DE NUMERO M PREPOSICION
FORMAS DE MANDATO G1
CONCORDANCIA DE GENERO M2 PREPOSICION
A·B
BI
B·O
B·C
A·P
E·L
CONCORDANCIA GENERO

Esto significa que los escolares que residen en los municipios residenciales de Berango y Getxo, y los de Erandio y Leioa se relacionan siempre con la adecuación. Mientras los que viven en los municipios de la zona industrial siderometalúrgica y minera del Valle de Trapaga, Sestao, Ortuella y Baracaldo lo están con la inadecuación. Asimismo, se relacionan con esta -en algunas pruebas- los municipios más industriales en la zona del Abra (Abanto y Ciérvana, Santurtzi y Portugalete); y los municipios industriales del valle donde se unen el Ibaizábal y el Nervión (Arrigorriaga, Basauri, Galdakao y Etxebarri) e incluso Bilbao.

Asimismo, observamos que Barakaldo está -en la mayoría (86,7%) de las pruebas- lejos del origen a la derecha, lo que indica que sus resultados son los más inadecuados. Por el contrario, Getxo se halla alejado del origen a la izquierda, en la misma proporción, lo que significa que sus respuestas son las más adecuadas. En una situación muy semejante a Getxo, aunque, por lo general, no tan extrema se encuentra Erandio.

Es necesario referirnos a este comportamiento un tanto extraño que muestran en los planos los municipios de Erandio y Leioa. Nos parece un tanto singular que se sitúen siempre a la derecha del origen, ocupen, a veces, las posiciones extremas y se encuentren estrechamente relacionados -en varias pruebas- con Getxo y Berango. Erandio y Leioa son dos municipios que, a pesar de estar situados en la margen derecha de la Ria y limítrofes con Getxo y Berango presentan unas características sociales diferentes a las de estos. Su población es un tanto compleja, pues a la vez que tienen núcleos de viviendas fuertemente degradados en calidad de vida, poseen, asimismo, una población rural pequeña y una zona de carácter residencial de menor nivel social que la de Berango y Getxo. Junto a esta heterogeneidad de su población, puede que también haya influido en la posición de estos municipios en los planos, el que los alumnos pertenezcan sólo a

los cursos del Ciclo Superior, que tambien se situan en estas mismas posiciones. En nuestra opinion, ambos factores explicitan el comportamiento de estos municipios en las diversas pruebas.

Los demas municipios se sitúan a uno y otro lado del origen, generalmente muy próximos a este, lo que significa que la distribución de sus respuestas no es significativa. A veces, alcanzan, a uno y otro lado del origen, valores significativos Basauri y Bilbao, y, sólo a la izquierda, Santurtzi.(62) Esta posición central y vacilante se debe a que estos municipios están habitados por una población de caracteristicas sociales y economicas muy diversas, lo que motiva que el individuo medio se sitúe muy cerca del origen.

Una nueva visualización de los planos permite corroborar lo ya señalado y hacer algunas precisiones. La alineación, que presentan los municipios en los planos, manifiesta que, según se avanza hacia los municipios menos industrializados, la adecuación es mayor. Sin embargo, la progresión hacia la adecuación no es gradual, ya que los municipios que ocupan la zona intermedia alternan entre si constantemente sus posiciones.

Getxo se opone significativa y linealmente a Barakaldo -en la la mayoria de las pruebas-. Esto indica un comportamiento opuesto entre los municipios de la margen derecha frente a los de la margen izquierda; de los municipios residenciales que poseen altos niveles de bienestar social frente a los que asientan en sus terrenos las viviendas familiares al lado de las fábricas más contaminantes.

---

(62)Valores muy cercanos al origen y, por tanto, no significativos: Bilbao: 66,7% (izq.) y 20,0% (dcha.); Santurtzi: 46,7% (izq.) y 26,7% (dcha.); Basauri: 33,3% y 20, 0 (dcha.).

Todo lo señalado hasta aquí permite comprobar que existe una relación significativa entre los usos lingüísticos descritos y el municipio de residencia del escolar y su familia, cuando este contiene una población social y económicamente homogénea y cursos de ambos ciclos de E.G.B.. Sin embargo, cuando esta es heterogénea o los cursos corresponden a un mismo Ciclo la relación es significativa en unos casos y no en otros. Además, permite señalar, con respecto a la norma estándar: a) un comportamiento diferente entre los distintos municipios; b) la existencia de una oposición de los municipios residenciales de la margen derecha frente a los de la margen izquierda más industrializados, contaminados y desfavorecidos social y económicamente; c) mayor adecuación de los municipios de más alto nivel de bienestar social

Estas respuestas no son las que cabía esperar, si consideramos que los muncipios que forman la gran área urbana que es la Comarca del "Gran Bilbao" son una comunidad lingüística, un conjunto de individuos, con unas formas de hablar no sólo genéricas, sino también uniformes, como consecuencia de la división del trabajo y de la movilidad geográfica de sus habitantes. Como señala M. Alvar (1977:78),

> "la ciudad resulta ser un elemento integrador de enorme fuerza lingüística, coaccionando a los diversos grupos y a los diversos estratos, obligándoles a utilizar un sistema cuya intelección se muestra por encima de cualquier fraccionamiento desintegrador".

Sin embargo, vienen a demostrar que, si bien los municipios no tienen una formas de hablar especificas, éstas no son totalmente uniformes, sino que varían de unos municipios a otros. Esta variabilidad de los respuestas parece estar relacionada con el nivel socioeconómico de los hablantes de los distintos municipios, al estar, cuanto mayor es el nivel de bienestar social que posee el municipio, más próximos a la norma estándar.

4.2.- Comunidad Autónoma

Uno de los caracteres que se consideran típicos de la vida urbana es la heterogeneidad de procedencia de sus componentes. La inmigración desde otras zonas geográficas y lingüísticas diferentes es un factor decisivo en la estructuración social de la Comarca del "Gran Bilbao". Si bien, la influencia del exterior parece asimilarse bastante rápidamente a las formas de hablar específicas de esta área urbana.

Bilbao, capital económica del País Vasco y centro industrial de primer orden, ha sido durante muchos años etapa final para un tanto por ciento muy elevado de españoles, que atraídos por el desarrollo industrial, han hecho de la Comarca del "Gran Bilbao" su lugar de trabajo y, con ello, la plataforma de sus aspiraciones sociales.

Andaluces, castellanos, extremeños y gallegos , principalmente, han dejado de lado, las más de las veces, sus características divergencias de origen, tanto de hábitat como lingüísticas, y se han aglutinado en los extrarradios de la capital o en las poblaciones fabriles de uno y otro lado de la Ría; guiados por un único fin: la ascensión económica y social de su familia.

Según M. González Portilla (1977:104), todo el conjunto de la Ría[63] habría pasado de 24.995 habitantes en el año 1797 a 27.566 en 1826, 31.631 en 1843, 40.159 en 1857, alcanzando los 62.439 en el año 1877.

---

(63)Este considera el conjunto de la Ría de forma casi equivalente -faltan Galdakao, Valle de Asua y Berango, y sobra Galdames- a la actual Comarca del "Gran Bilbao".

El incremento demográfico de Bilbao y los pueblos afectados por sus actividades industriales y mineras se ha debido a la inmigración, la cual hasta 1860 procedió del resto del Señorio y en especial de las zonas más próximas a la Ria.(64)

Desde 1860 al 77 la atracción, aunque a niveles muy modestos todavia, se deja sentir en las provincias limitrofes: Guipúzcoa, Santander, Alava, Norte de Burgos y La Rioja.

El fin de la guerra carlista, en 1876, es el punto de partida para la expansión de esta Comarca, y marca el fin del Bilbao histórico y tradicional para dejar paso al Bilbao industrial del siglo XX.

A comienzos del siglo XX la Comarca del "Gran Bilbao" cuenta no sólo con la más potente siderurgia y con la única industria pesada de dimensiones europeas, sino también con un aparato bancario y financiero, con multitud de empresas metalúrgicas, químicas, papeleras, etc., y, además, se ha convertido en una de las plazas financieras más importantes del pais, desde la cual se invierten capitales fuera de la región, en multitud de empresas y lugares.

El desarrollo económico supuso el incremento demográfico. Las nuevas actividades productivas, las minas, las fábricas, la expansión de los servicios, cuya demanda de empleo superaba con mucho las posibilidades demográficas de la Ria, desataron una tumultuosa corriente migratoria hacia Bilbao y su Ria. Fueron primero, con anterioridad a 1877, los aldeanos de Vizcaya y Guipúzcoa. De 1877-1887 comenzaron a llegar grandes cantidades

---

(64)GARCIA MERINO, L.V., 1987, La formación de una ciudad industrial. El despegue urbano de Bilbao, Bilbao, Instituto Vasco de Administración Pública, pág. 415.

de gente de las provincias limítrofes de Burgos y La Rioja; de otros puntos de Castilla (Palencia y Soria); y de otros lugares de la península (Galicia).

La población del área de la Ría crece de modo espectacular. Pasa de 62.439 habitantes en el año 1877 a más de 252.000 en 1920, con ritmos de crecimiento, hasta finales de siglo, en torno o superiores al 50 % cada diez años. A comienzos del siglo XX en la Ría había dos núcleos de concentración demográfica, Bilbao y Baracaldo-Sestao. El resto era una suma de pequeños núcleos dispersos. La margen derecha del Nervión estaba constituida por núcleos casi exclusivamente rurales, cuyo carácter rústico ha conservado hasta tiempos muy recientes. Esta zona, durante mucho tiempo, ha sido marginal a la aglomeración tanto industrial como demográfica.

A partir de 1950, la demografía de la Comarca comienza a dispararse hasta duplicar su población en los 25 años siguientes. El alza progresiva de la natalidad vino acompañada de una fuerte corriente migratoria que trajo de las zonas occidentales y meridionales de España la mano de obra que el desarrollo industrial necesitaba.

Según datos del Anuario del Instituto Nacional de Estadística para el periodo que va desde 1961 hasta 1981 podemos distinguir dos épocas distintas en cuanto al crecimiento demográfico de la Comunidad Autónoma del País Vasco:

a) El periodo 1961/73: la población aumentó en cerca de un cuarto de millón como consecuencia de la inmigración neta, que, de una manera preponderante provino de Castilla-León, Extremadura, Andalucía y Galicia y, en menor cuantía, de Cantabria. El fuerte crecimiento económico de estos años y las consiguientes posibilidades de empleo atrajeron a los trabajadores de las regiones tradicionalmente caracterizadas por un elevado

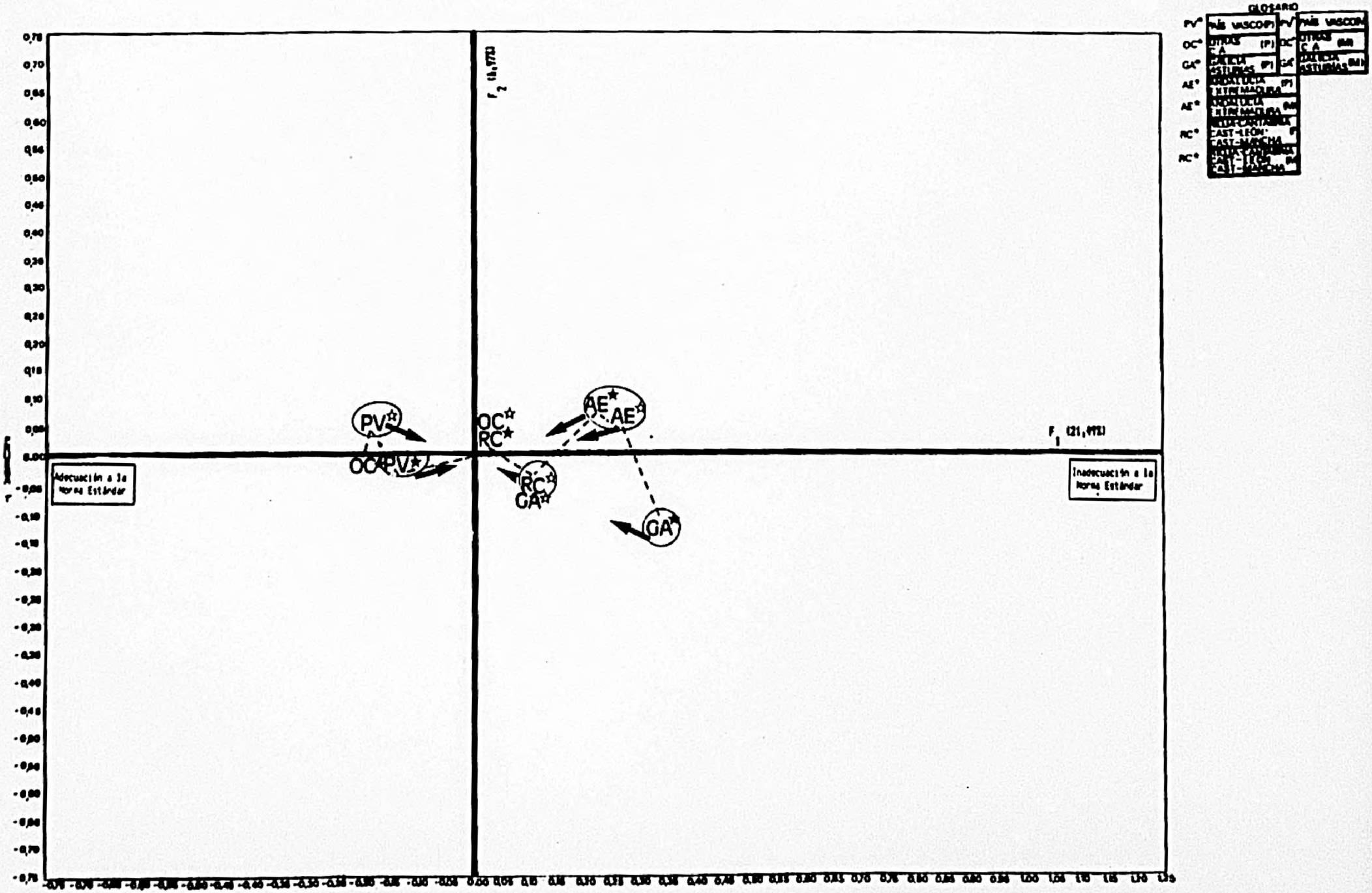
desempleo. al propio tiempo, los saldos migratorios eran negativos sobre todo con Madrid, Cataluña y Valencia.

b) El periodo 1974/81: Disminuye la inmigración y aumenta el número de personas que deja esta Comunidad, pero es a partir de 1978 cuando los saldos migratorios con todas las Comunidades Autónomas son negativos a pesar de que se siguen recibiendo a trabajadores y sus familias de otras regiones. Se trata del regreso a sus lugares de origen, cuando desaparecen las posibilidades de empleo, de los trabajadores, especialmente, de la industria siderometalúrgica. Estos se asentaban, desde finales del siglo pasado en la margen izquierda del Nervión, y en fechas posteriores en algunas comarcas guipuzcoanas. Y de la marcha de profesionales y técnicos que emigran a Madrid, sobre todo, en busca de una promoción laboral. La puesta en marcha de la Administración Pública ha significado un freno importante a la emigración de estos profesionales, pero sólo la recuperación de la economía hará mejorar las condiciones de vida y de trabajo.

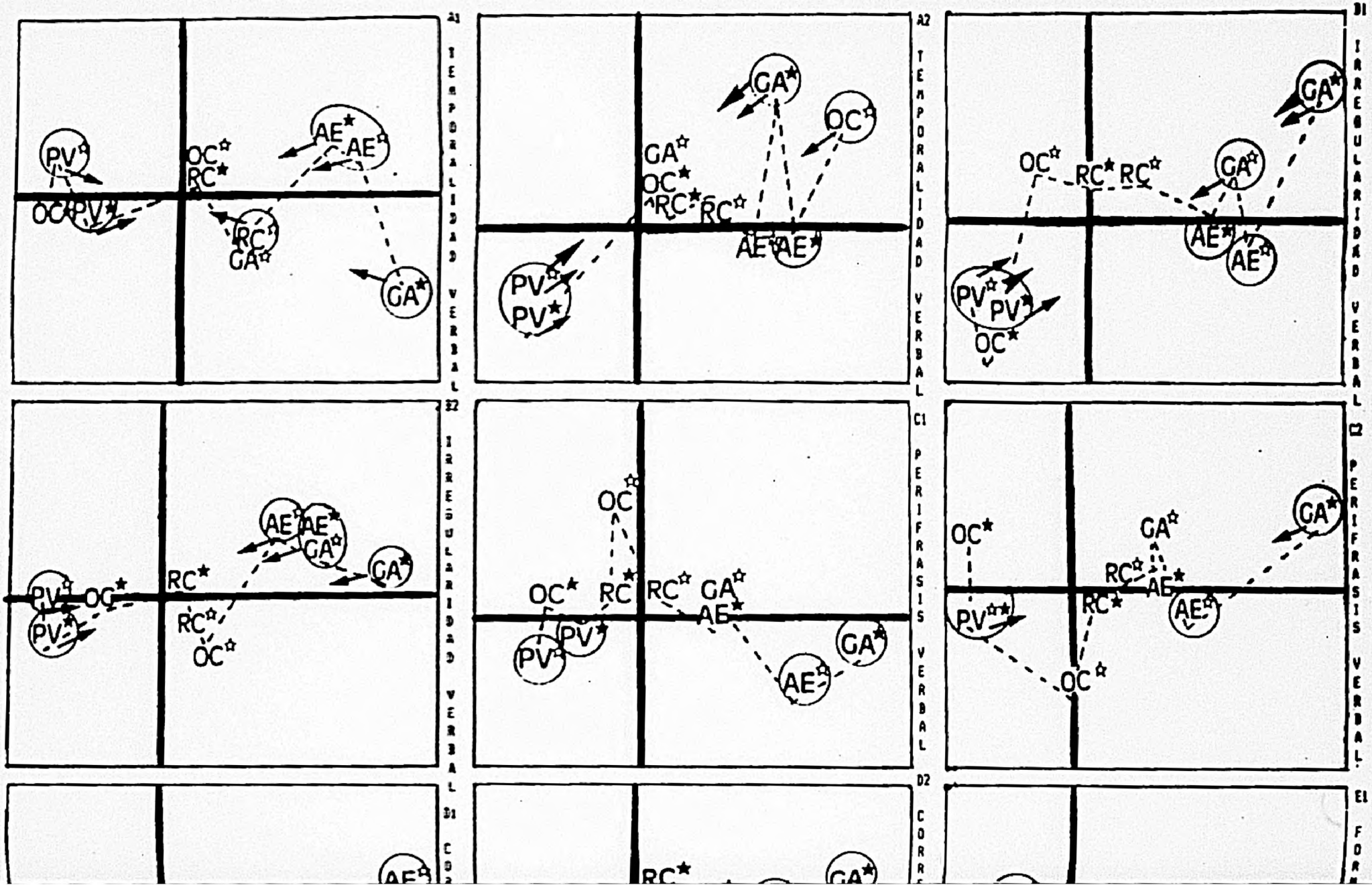
4.2.1.- Análisis e interpretación de los respuestas

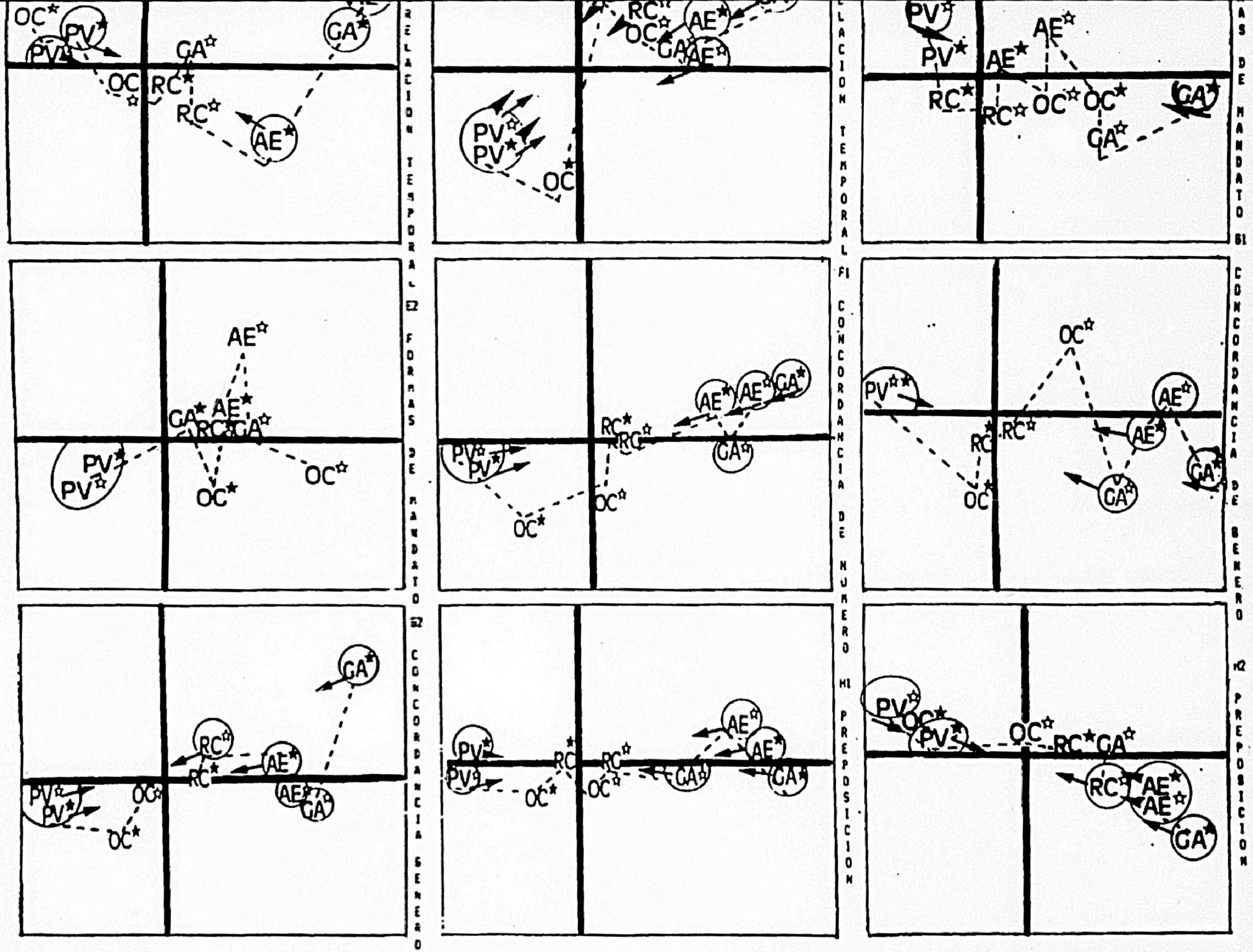
Las provincias de nacimiento de los padres se han agrupado según la Comunidad Autónoma a la que pertenecen. Estas, a su vez, como son muy diversas y algunas están escasamente representadas, lo que imposibilita su estudio individual, se han reunido según sus características linguísticas y los aportes migratorios con que han contribuido al crecimiento demográfico de la Comarca del "Gran Bilbao". Se evita, de esta manera, la obtención de representaciones gráficas deformadas.

La hipótesis que intentamos comprobar es si existe alguna relación significativa estadísticamente entre los usos linguísticos observados en cada una de las pruebas y la Comunidad Autónoma de nacimiento del padre y de la madre.


GLOSARIO
PV☆ PAÍS VASCO (P)
PV* PAÍS VASCO (M)
OC☆ OTRAS C.A. (P)
OC* OTRAS C.A. (M)
GA☆ GALICIA ASTURIAS (P)
GA* GALICIA ASTURIAS (M)
AE☆ ANDALUCIA EXTREMADURA (P)
AE* ANDALUCIA EXTREMADURA (M)
RC☆ RIOJA-CANTABRIA CAST-LEÓN CAST-MANCHA (P)
RC* RIOJA-CANTABRIA CAST-LEÓN CAST-MANCHA (M)
F_2 (8,97%)
F_1 (21,99%)
PV☆
OC☆
RC☆
AE☆
AE*
RC☆
GA☆
GA*
Adecuación a la Norma Estándar
Inadecuación a la Norma Estándar
PROBA T
IMPORTANCIA DE PROTECCIÓN DE COMUNIDAD AUTÓNOMA

COMUNIDAD AUTONOMA DE NACIMIENTO




RELACION TEMPORAL E2 FORMAS DE MANDATO E2 CONCORDANCIA GENERO
RELACION TEMPORAL F1 CONCORDANCIA DE NUMERO H1 PREPOSICION
AS DE MANDATO B1 CONCORDANCIA DE GENERO H2 PREPOSICION

En las distintitas representaciones, observamos que Galicia, Andalucía y Castilla[65], salvo algunas excepciones de Castilla (M), se encuentran en la parte derecha, caracterizada por la inadecuación a la norma estándar; mientras el País Vasco y Otras Comunidades[66] están a la izquierda, caracterizada por la adecuación a la misma.

Esto significa que -en la mayoría de las pruebas- los padres emigrantes de Andalucía, Galicia y Castilla se encuentran relacionados con la inadecuación a la norma estándar. Por el contrario, los padres nacidos en el País Vasco y los procedentes de otras Comunidades Autónomas con escasa tradición migratoria hacia el País Vasco se hallan relacionados con la adecuación a la misma. Asimismo indica un comportamiento opuesto entre las Comunidades Autónomas, caracterizadas históricamente por un elevado desempleo y fuertes saldos migratorios hacia el País Vasco, sobre todo, en el periodo 1961/73 frente a los nacidos en esta Comunidad.

Asimismo, se observa que Galicia y Andalucía[67] están lejos del origen a la derecha, lo que denota que sus respuestas son las más inadecuadas, mientras el País Vasco[68] se halla

---

(65)Con el fin de ganar en brevedad sin perder en rigor, nombraremos, siempre que no vaya en contra de la claridad expositiva, a los diferentes grupos de Comunidades Autónomas sólo con el nombre de la Comunidad Autónoma de mayor tamaño.
Andalucía: Andalucía, Extremadura (AE); Castilla: Castilla-León, Castilla-La Mancha, Rioja, Cantabria (RC); Galicia: Galicia, Asturias (GA).

(66)Otras Comunidades: padre: 26,7 (izq.), 13,3% (centro) y 60,0% (dcha.) ;madre: 86,7% (izq.) y 13,3% (dcha.).

(67)Valores signifiactivos: Andalucía: 93,3% (padre) y 86,7 (madre); Galicia: 66,7% (padre) y 93,3% (madre) de las pruebas.

(68)Valores significativos: 86,7% (padre y madre).

alejado del origen a la izquierda, lo que indica que sus respuestas son las más adecuadas.

Por el contrario, Castilla y Otras Comunidades[69] están a uno y otro lado del origen y muy próximas al mismo. Esto significa que la distribución de las respuestas de estas Autonomías con respecto a la norma estándar no es significativa. Ello se debe a que estas variables contienen una población de características sociales heterogéneas, que motiva que el individuo medio se sitúe muy cerca del origen.

La alineación, en que se hallan las Comunidades Autónomas en los planos, muestra que, según se pasa de las Comunidades más deprimidas hacia las Comunidades más desarrolladas, la adecuación es mayor.

Galicia (P/M) y Andalucía (P/M) -en la mayoría de las pruebas-, Castilla (P) y otras Comunidades (P)- en algunas-[70] se oponen significativa y linealmente al País Vasco (P/M). Esto indica un comportamiento opuesto entre los nativos y los emigrantes, especialmente, de las zonas más castigadas por el paro laboral.

Una nueva visualización de los planos permite corroborar lo ya señalado y hacer algunas precisiones. El comportamiento de una misma Comunidad, según corresponda al padre o a la madre, es semejante en unas Autonomías y diferente en otras. El País Vasco (P/M), Andalucía (P/M) y Castilla (P/M) se sitúan próximos, lo

---

(69) Valores muy próximos al origen y, por tanto, no significativos: Castilla: 80% (padre), 100,0 (madre); Otras Comunidades: 100,0% (padre) y 53,3% (madre).

(70) Andalucía: padre (80,0%), madre (86,7%); Galicia: padre (40,0%), madre (93,3%); Castilla: padre (20,0%); Otras Comunidades: padre (6,7%).

que significa que se comportan, en general, como grupos homogéneos.

Sin embargo, Galicia (P) y Otras Comunidades (P) se colocan lejos o muy lejos de las mismas Comunidades de nacimiento de la madre, lo que denota que se comportan como grupos heterogéneos, en los que Galicia (M) obtiene mayor inadecuación. Resulta difícil señalar, con los datos de este estudio, los motivos de este comportamiento, aunque, tal vez, se deba a interferencias de la lengua gallega, bien porque se comunica con la madre en gallego, bien porque la madre habla un español con gran cantidad de galleguismos.

Todo lo señalado hasta aquí permite comprobar que existe una relación significativa entre los usos linguísticos descritos y la Comunidad Autónoma de nacimiento del padre y de la madre, con excepción de Castilla y Otras Comunidades. Además permite señalar con respecto a la norma estándar: a) un comportamiento diferente entre las Comunidades Autónomas e incluso, a veces, distinto en una misma Comunidad según el miembro de la familia; b) la existencia de una oposición de los nacidos en el País Vasco frente a los inmigrantes que proceden de las regiones españolas, tradicionalmente caracterizadas por un elevado desempleo y una emigración tan larga históricamente que se ha hecho crónica; c) mayor adecuación de la población de origen autóctono.

Estas respuestas no son las que cabía esperar, porque, como han demostrado diversos estudios, la estructura gramatical del español estándar de las distintas Comunidades Autónomas que forman el Estado Español es la misma, existiendo sólo diferencias de pronunciación y secundariamente de léxico, y esto último en una medida muy pequeña. Como, señala A. Llorente (1986:7),

> "La lengua española es una de las lenguas de cultura más homogeneizadas, incluso en el nivel coloquial [...] Y esta homogeneneidad [...] es todavía mucho mayor si nos referimos al español metropolitano o europeo, es decir al español de España, aplicable a todo el dominio de la lengua española."

Y refiriéndose más concretamente a las hablas actuales del sur y del oeste de la Peninsula, señala (1986:11) que las particularidades que presentan son de orden casi exclusivamente fonético, mientras que

> en los aspectos morfológico y sintáctico, aspectos fundamentales que constituyen lo que desde el siglo pasado los lingüistas llaman "la forma interior de lenguaje", la "innere Sprachform" o el espiritu de la lengua, el "Sprachgeist", las nablas meridionales y suroccidentales del dominio español, asi como el habla de Canarias y el español de América, no presentan, en lineas generales, caracteristicas diferenciales que las opongan al español del resto del dominio peninsular y al español estándar.-

De la misma opinión es F. Rodriguez Izquierdo (1985:121), cuando se refirie al andaluz:

> "Mientras las diferencias que existen entre el andaluz y el castellano son bastante patentes en el nivel fonético-fonológico del signo lingüistico, y en ciertas zonas del nivel léxico-semántico, en el nivel o dominio gramatical, sin embargo, no se observan más que escasas diferencias de norma y uso, diferencias por otro lado no fácilmente distinguibles de ciertos usos vulgares del castellano, que pueden encontrarse en cualquier otra zona del ámbito geográfico hispanohablante. El sistema gramatical es idéntico para el andaluz y para el castellano, aunque cada una de estas modalidades lingüisticas lo emplee con distinto rendimiento."

Se adhieren a estas opiniones otros estudiosos,(71) quienes, sin embargo, reconocen la existencia en el andaluz de ciertos rasgos morfosintácticos peculiares, como es el conservadurismo en el uso etimológico de los pronombres átonos le, la lo; la tendencia a ordenar las palabras con un valor afectivo, que lleva a su vez a una sintaxis libre; el empleo frecuente de formas apelativas especiales etc.

Por lo que hace referencia a las Comunidades bilingues como Galicia y Cataluña, podiamos pensar que se debe a una

---

(71) BUSTOS TOVAR, J.J., 1980, "La lengua de los andaluces", en AA.VV., Los Andaluces, Madrid, Istmo, págs. 221-235. NARBONA JIMENEZ, A., 1979, "Problemas de sintaxis andaluza", en Analecta Malacitana, II, 2, págs. 245-285.

influencia de las lenguas en contacto gallego y catalán, pero los mismos resultados cabría esperar o aun más alejados de la norma estándar para la Comunidad del País Vasco, también bilingue, pero donde las lenguas en contacto son totalmente diferentes, incluso genéticamente.

Por todo ello, no creemos que sean las hablas de las distintas Comunidades las que influyen en las respuestas de los escolares, sino su carácter social de emigrante / no emigrante, con lo que de marginación o, por lo menos, de desventaja social supone una y otra situación. Lo social y lo geográfico se entrecruzan en una misma área urbana.

5.- EL CONJUNTO DE LAS VARIABLES SOCIALES

En los apartados anteriores, se ha verificado la existencia de una relación significativa estadísticamente entre cada una de las variables sociales y la norma estándar del español. Si bien, en algunas variables, no todas sus modalidades se encuentran relacionadas con la misma, debido a que contienen una población de características sociales heterogéneas que motiva que el individuo medio se sitúe muy cerca del origen.

Asimismo, se ha comprobado que el comportamiento de algunas variables o de ciertas modalidades de una variable no era el que cabía esperar. Su explicación resulta difícil si se considera la variable aisladamente, por lo que buscamos, en las agrupaciones en las que aparece, las razones que expliquen su comportamiento.

Con el fin de responder a estas cuestiones que, en el análisis anterior, no han quedado suficientemente explicitadas, establecemos la hipótesis siguiente: existe alguna relación significativa estadísticamente entre los usos linguísticos

descritos y el tipo de centro, el modelo linguístico de enseñanza, el curso, el sexo, la(s) lengua(s) hablada(s) por el escolar y sus padres, la profesión de los padres, el nivel de instrucción de los mismos, el municipio de residencia de la familia, y la Comunidad Autónoma de nacimiento de los padres. Para la verificación de esta hipótesis acudimos al análisis de correspondencias múltiples y a la técnica de clasificación automática.

5.1.- Análisis factorial de correspondencias múltiples

Para el análisis e interpretación de las respuestas dividimos los diferentes planos en tres zonas según la distancia al origen de cada una de las modalidades de las distintas variables. (72)

5.1.1.- Zona derecha

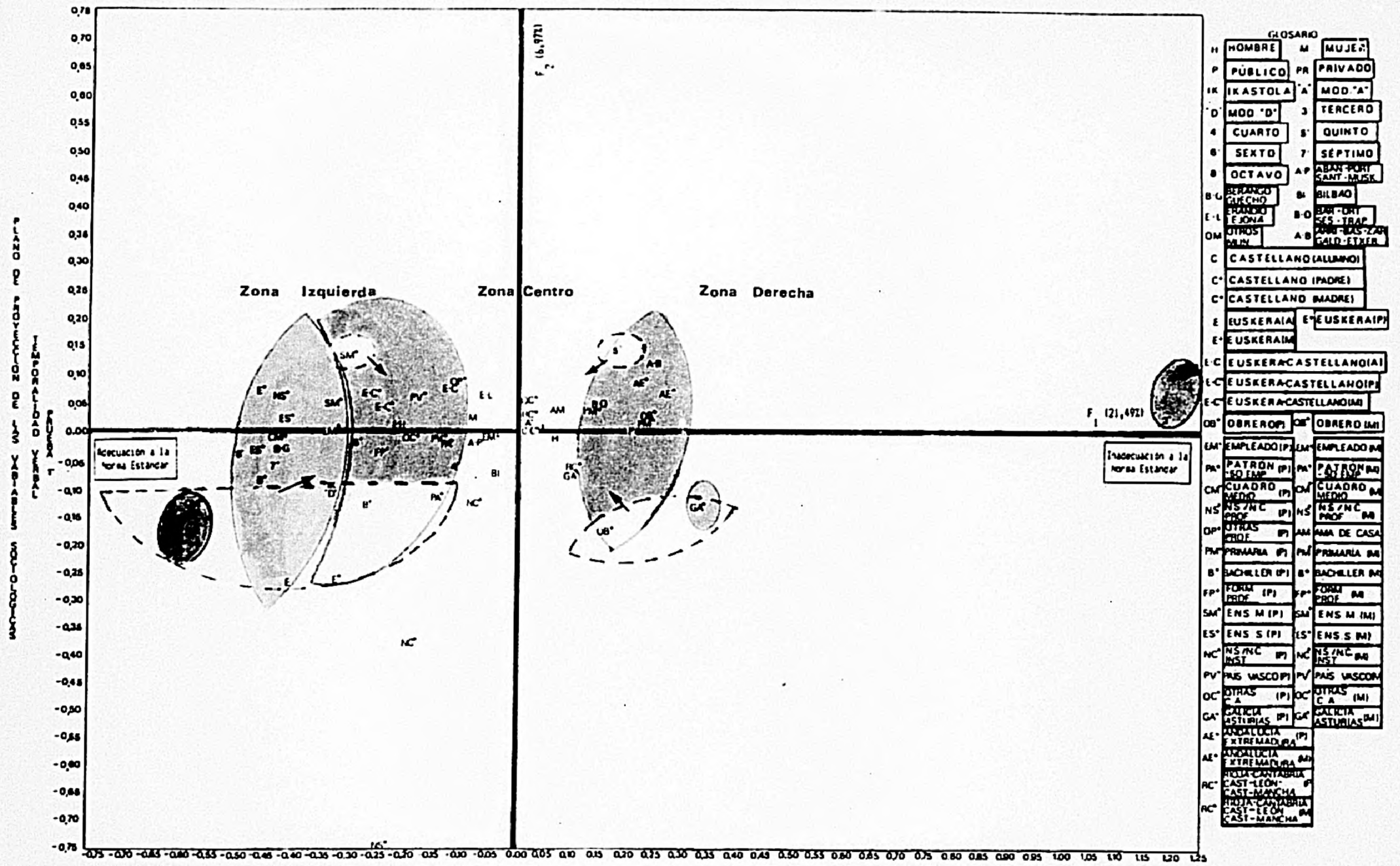
Esta zona que se define por su inadecuación a la norma estándar podemos subdividirla, según la posición en el plano de cada una de la modalidades, su distancia al origen y el agrupamiento o separación que existe entre ellas, en tres secciones, cuyos valores son en todas ellas significativos.

En los límites de los planos o muy cerca de estos observamos que se encuentran situados el curso 3º y Otros Municipios, (73) lo que indica que los escolares más jóvenes son los

---

(72)Los planos de todas las pruebas aparecen en el apéndice quinto, con el fin de facilitar su lectura incluimos, a continuación, el de la prueba primera. Las nubes verticales indican las modalidades que están relacionadas en el primer factor en esa sección del plano, mientras las nubes horizontales lo hacen con respecto al segundo factor.

(73)Las modalidades más representativas y que mejor caracterizan a esta zona del plano son aquellas que aparecen en un número elevado de pruebas en esta misma parte del plano: Curso


Zona Izquierda
Zona Centro
Zona Derecha
Inadecuación a la Norma Estándar
Adecuación a la Norma Estándar
GLOSARIO
H HOMBRE
M MUJER
P PÚBLICO
PR PRIVADO
IK IKASTOLA
A MOD. "A"
D MOD. "D"
3 TERCERO
4 CUARTO
5 QUINTO
6 SEXTO
7 SÉPTIMO
8 OCTAVO
A P ABAN-PORT SANT-MUSK
B-G BERANGO GUECHO
BI BILBAO
E-L ERANDIO LEJONA
B-O BASI-ORT SES-TRAP
OM OTROS MUN
A-B ABAN-BIOS-ZAR GALD-ETXEB
C CASTELLANO (ALUMNO)
C* CASTELLANO (PADRE)
C* CASTELLANO (MADRE)
E EUSKERA(A
E* EUSKERA(P)
E* EUSKERA(M
E-C EUSKERA-CASTELLANO(A)
E-C EUSKERA-CASTELLANO(P)
E-C EUSKERA-CASTELLANO(M)
OB* OBRERO(P)
OB* OBRERO (M)
EM* EMPLEADO(P)
EM* EMPLEADO (M)
PA* PATRON (P)
CM* CUADRO MEDIO (P)
CM* CUADRO MEDIO (M)
NS* NS/NC PROF (P)
NS* NS/NC PROF (M)
OP* OTRAS PROF (P)
AM AMA DE CASA
PM* PRIMARIA (P)
PM* PRIMARIA (M)
B* BACHILLER (P)
B* BACHILLER (M)
FP* FORM PROF (P)
FP* FORM PROF (M)
SM* ENS M (P)
SM* ENS M (M)
ES* ENS S (P)
ES* ENS S (M)
NC* NS/NC INST (P)
NC* NS/NC INST (M)
PV* PAIS VASCO (P)
PV* PAIS VASCO (M)
OC* OTRAS C A (P)
OC* OTRAS C A (M)
GA* GALICIA ASTURIAS (P)
GA* GALICIA ASTURIAS (M)
AE* ANDALUCIA EXTREMADURA (P)
AE* ANDALUCIA EXTREMADURA (M)
RC* RIOJA-CANTABRIA CAST-LEON CAST-MANCHA (P)
RC* RIOJA-CANTABRIA CAST-LEON CAST-MANCHA (M)

que responden de manera más inadecuada. Es la edad la variable que más relación tiene con la inadecuación, lo que acrecienta la importancia de la escuela en la enseñanza de la lengua española.

A una distancia menor que la anterior, pero muy lejos del origen aparecen las modalidades de las variables de tipo geográfico, Comunidades Autónomas de Andalucía(P) y Galicia (M), y los municipios de Valle de Trápaga, Sestao, Ortuella y Barakaldo.(74) Esto significa que responden de manera muy inadecuada los escolares, hijos de padres nacido en las regiones de España más desfavorecidas económica y socialmente, y focos tradicionales de emigración hacia el País Vasco en este siglo; y los que habitan en los municipios mineros y siderometalúrgicos, que se han caracterizado tradicionalmente por asentar al mayor número de emigrantes procedentes de estas regiones españolas.

A pesar de que la inadecuación está, en estas posiciones del plano, relacionada casi única y exclusivamente con modalidades de carácter geográfico, no creemos que sea el pertenecer a un lugar geográfico determinado, pues la estructura gramatical del español estándar es la misma en todos los territorios

---

3º (100,0%) y Otros Municipios (100,0%).
En el análisis de la variable municipio no hemos hecho mención a Otros Municipios, porque además de agrupar a municipios de características sociales y económicas muy diversas, los escolares que componen esa modalidad son pocos y pertenecen la mayor parte de ellos al curso 3º de los centros públicos. No nos debe extrañar, por tanto, que aparezcan, generalmente, en los planos, en unas posiciones muy cercanas a este. Por estos motivos desechamos cualquier otro comentario sobre esta modalidad.

(74)Las modalidades más representativas y que mejor caracterizan a esta sección del plano son aquellas que aparecen en un número elevado de pruebas en esta misma parte del plano: Andalucía(P) (40,0%), Galicia(M) (73,3%), Barakaldo (33,3%). También aparecen en algunas pruebas con valores menores: Estudios Primarios(P) (13,3%), Obrero(P/M) (13,3/20,0%), Otras Comunidades (P) (6,7%), Galicia (P) (6,7%), Público (6,7%), Curso 4º (6,7%), Curso 5º (13,3%) y Basauri (13,3%). Estas modalidades que aparece situadas aquí con valores más pequeños serán las que caractericen la siguiente sección del plano al obtener en esta valores altos.

peninsulares, el factor determinante de la inadecuación, sino lo que estos territorios representan: a) ser emigrante; b) pertenecer a los estratos más bajos de la sociedad; c) vivir en las zonas urbanas más degradadas social, económica y ambientalmente. No son, pues, los lugares geográficos en sí, sino las características sociales y económicas de esos espacios geográficos los que determinan los distintos usos linguísticos de los hablantes que componen los diversos municipios que forman la Comarca del "Gran Bilbao". De ahí, que encontremos municipios que se caracterizan por mantener diferentes comportamientos con respecto a la norma estándar.

La comprobación de esta aseveración la proporcionan las agrupaciones que aparecen en la siguiente sección del plano en dirección hacia el origen. Allí junto a las modalidades geográficas anteriores, que vuelven aparecer con valores incluso más altos que antes, se visualizan los niveles instructivos más bajos, las profesiones no cualificadas, los centros públicos y los escolares del Ciclo Medio.(75)

Esta parte del plano explicita cuáles son las modalidades sociales relacionadas con la inadecuación: a) edad -cursos inferiores-; b) niveles sociales, profesionales e instructivos los más bajos de la escala social; c) vivir en zonas industriales y degradadas; d) proceder de las regiones de España más

---

(75)Las modalidades más representativas y que mejor caracterizan a esta sección del plano son aquellas que aparecen en un número elevado de pruebas en esta misma parte del plano: Estudios Primarios (P/M) (86,7% y 86,7%), Obrero (P/M) (86,7%), Andalucía (P/M) (53,3% y 66,7%), Galicia (P) (60,0%), Público (86,7%), Curso 4º (40,0%) y 5º (46,7%), Barakaldo (46,7%). También aparecen en algunas pruebas con valores menores: Otras Comunidades (20,0%), Castilla (20,0%), Galicia (M) (20,0%), Masculino (13,3%), Bilbao (6,7%) y Basauri (13,3%). Estas modalidades que aparece situadas aquí con valores más pequeños serán las que caractericen a la sección del plano siguiente o anterior al obtener en esta valores altos.

deprimidas social y económicamente. Esto es, lo que los sociólogos llaman pertenecer a la clase social baja.

Pensamos que esta sección del plano no sólo corrobora la significación, en este estudio, de las variables de tipo geográfico, sino que es la que mejor explicita las relaciones entre la inadecuación y las características sociales de los escolares del mismo. Aquí se encuentran agrupadas todas y cada una de las variables que caracterizan la inadecuación; las otras secciones de esta zona derecha del plano sólo muestran que, en el caso de que el escolar pertenezca a esas modalidades, la inadecuación a la norma todavía es mayor.

5.1.2.- Zona centro

Esta zona corresponde a la parte del plano que, a uno y otro lado del origen, está muy próximo al mismo. Se caracteriza porque en ella se encuentran las modalidades de las variables que no tienen una relación significativa estadísticamente con los usos lingüísticos descritos. Esto se debe a que la frecuencia marginal -el número de observaciones de cada modalidad de una variable- se distribuye de manera muy semejante entre los que se adecuan a la norma estándar y los que no.

Aquí encontramos situadas una serie de modalidades, caracterizadas por contener una población muy heterogénea. Son los municipios de Bilbao, Santurtzi y Basauri; el modelo lingüístico de enseñanza en castellano; el sexo masculino y femenino; el ser hablante monolingüe castellano. O bien, modalidades de difícil caracterización, como son las profesiones de ama de casa y patrón (M) y el haber nacido en otras Comunidades Autónomas; o que representan situaciones intermedias entre las distintas modalidades de la variable, como los cursos 4° y 5°, el ejercer la

profesión de empleado y el ser originario de la Comunidad Autónoma de Castilla.(76)

5.1.3.- Zona izquierda

Esta zona que se define por su adecuación a la norma estándar podemos subdividirla, lo mismo que la zona derecha, en tres secciones, cuyos valores son en todas ellas significativos.

En los límites de los planos o muy cerca de ellos(77) se hallan situados los escolares de mayor edad, aquellos que realizan el último curso de la enseñanza obligatoria, y los niveles profesionales e instructivos altos de la madre, lo que significa que los escolares de estas características sociales son los que utilizan el español de manera más adecuada.(78)

---

(76)Las modalidades más representativas y que mejor caracterizan a esta sección del planos son aquellas que aparecen en un número elevado de pruebas en esta misma parte del plano: Patrón (M) 40,0% (dcha.) y 40,0% (izq.) Empleado (P) 86,7% (izq.), Ama de Casa 93,3% (dcha.), Bilbao 66,7% (izq.) y 20,0% (dcha.), Santurtzi 46,7% (izq.) y 26,7% (dcha.), Basauri 33,3% (izq.) y 20% (dcha.), Otras Comunidades (P/M): padre 33,3% (dcha.) y 46,7% (izq.), madre 40,0% (izq.), Castilla (P/M): padre 80,0% (dcha.), madre 73,3% (dcha.) y 26,7% (izq.), Galicia (P) 33,3%, Castellano: padre 100,0% (dcha.), madre 100,0% (dcha) y escolar 100,0% (dcha.), Masculino 86,7% (dcha.), Femenino 86,7% (izq.), Modelo A 100 (dcha.), Curso 4º 40,0% (dcha.) y 5º 33,3% (izq.). También aparecen en algunas pruebas modalidades con valores pequeños, que omitimos enumerar por su larga extensión, escasa significación y por haber sido las que caracterizaban a la sección anterior del plano al obtener allí valores altos.

(77)A pesar de situarse en los extremos del plano o muy cerca de ellos, es necesario señalar que la escala por esta parte del plano es más corta. Por eso, los valores que se sitúan en los límites del plano por la izquierda son menos significativos que los que se encuentran en los límites del lado derecho, situados a mayor distancia del centro.

(78)Las modalidades más representativas y que mejor caracterizan a esta sección del plano son aquellas que aparecen en un número elevado de pruebas en esta misma parte del plano: Curso 8º (80,0%), Cuadro Medio (M) (73,3%), Formación Profesional (M) (73,3%), Enseñanza Superior (M) (53,3%). También aparecen en algunas pruebas con valores menores: Enseñanza Superior (P) (13,3%), Enseñanza Media (M) (6,7), Bachillerato (M) (13,3%), Euskera (padre:26,7%), (madre:26,7%) y (escolar: 20,0%). Estas modalidades que aparece situadas aquí

La siguiente sección del plano, en dirección hacia el centro, completa la información anterior. Muestra, de nuevo, las mismas modalidades -con valores algo menores- y las relacionadas con los padres que se han preparado para cursar estudios universitarios o los han cursado tanto a nivel de diplomatura como de licenciatura, poseen una profesion altamente cualificada, son hablantes bilingues y sus hijos acuden a centros privados de enseñanza en euskera, habitan en los municipios residenciales de alto nivel de bienestar social de la margen derecha y sus hijos cursan estudios del Ciclo Superior de la E.G.B.; esto es, lo que los sociólogos llaman pertenecer a la clase media.(79)

Creemos que esta sección del plano corrobora la interpretación que realizábamos en las variables de tipo linguistico (modelo de enseñanza y lengua(s)) y en las de tipo geográfico.

Aqui se encuentran agrupadas todas y cada una de las variables que caracterizan la adecuación, si exceptuamos la variable geográfica territorial, que aparece en la porción del plano siguiente. Las otras secciones de esta zona del plano

---

con valores pequeños serán las que caractericen a la sección siguiente del plano al obtener en esta valores altos.

(79)Los indices del número de pruebas en que estas modalidades aparecen situadas en estas posiciones y, por tanto, son las que caracterizan a esta parte del plano son: Enseñanza Superior (P/M) (86,7%/46,7%), Enseñanza Media (P/M) (60,0%/73,3%), Bachiller (P/M) (40,0%/73,3%), Cuadro Medio(P) (93,3%), Euskera: padre (40,0%), madre (33,3%) y escolar (60,0%), Euskera-Castellano: padre (73,3%), madre (73,3%) y escolar (46,7%), Ikastola (46,7%), Modelo D (46,7%), Cursos 7º(80,0%) y 6º (66,7%), Berango-Getxo (73,3%) También aparecen en algunas pruebas la Formación Profesional (P/M) (26,7%/13,3%), Cuadro medio (M) (26,7%), Empleado (M) (13,3%), Erandio-Leioa (20,0%). Estas modalidades que aparece situadas aqui con valores pequeños serán las que se sitúen en el siguiente nivel de significación con valores más altos, lo que les hará situarse en ese nivel.

indican que los usos linguisticos de los escolares de esas características son algo menos adecuados que los de esta.

En una posición más cercana al origen, en donde todavia los valores son significativos estadisticamente, se encuentra la sección caracterizada por reunir dentro de ella a: a) los padres de los niveles instructivos y profesionales de nivel medio; b) los dos tipos de centros privados que existen en esta Comunidad; c) el modelo linguistico de enseñanza en euskera; d) los padres nacidos en el Pais Vasco y los procedentes de otras Comunidades de escasa o ninguna tradición migratoria hacia el Pais Vasco como Valencia o Cataluña; e) los municipios de residencia que agrupan a una población harto heterogénea como Erandio y Leioa.(80)

Entendemos que esta parte del plano viene a completar la información que ha proporcionado la sección anterior, al añadir a esta: los estudios y profesiones de nivel medio, asi como los nativos de esta Comunidad y los que acuden a centros escolares privados.

---

(80)Los indices del número de pruebas en que estas modalidades aparecen situadas en estas posiciones y, por tanto, son las que caracterizan a esta parte del plano son: Enseñanza Media (P) (40,0%), Formación Profesional (P) (73,3%), Bachillerato (P) (53,3%), Empleado (M) 86,7%), Patrón (P) (73,3%), Otras Profesiones (P) (86,7%), Pais vasco (P/M) 86,7, Otras comunidades (M) (46,7%), Privado (93,3%), Ikastola (40,0%), Modelo D (40,0%), Erandio y Leioa (66,7%). También aparecen en algunas pruebas las modalidades siguientes: Enseñanza (M) (20,0%), Formación profesional (M) (6,7%), Bachillerato (M) (6,7%), Patrón (M) (20,0%), Euskera: padre (20,0%), madre (26,7%), escolar (6,7%), euskera-Castellano: padre (26,7%), madre (26,7%), escolar (53,3%), Curso 6º (26,7%) y 7% (6,7%), Bilbao (6,7%), Santurtzi (26,7%), Basauri (20,0%), Barakaldo (6,7%) y Femenino (13,3%) que al tener valores pequeños serán las que caractericen al nivel siguiente o al anterior al obtener alli valores más altos.

5.2.- Clasificación Automática

Si en lugar de observar las representaciones gráficas en las que cada modalidad se sitúa en un punto del plano, que es el baricentro de todos los escolares que pertenecen a esa modalidad, con la pérdida de información que esto supone, recurrimos al análisis de clasificación automática, que permite identificar clases de sujetos sobre las bases de las dimensiones previamente establecidas por el análisis de correspondencias múltiples. Sabremos cómo se agrupan los escolares en clases y cómo se definen estas por su posición en los ejes.

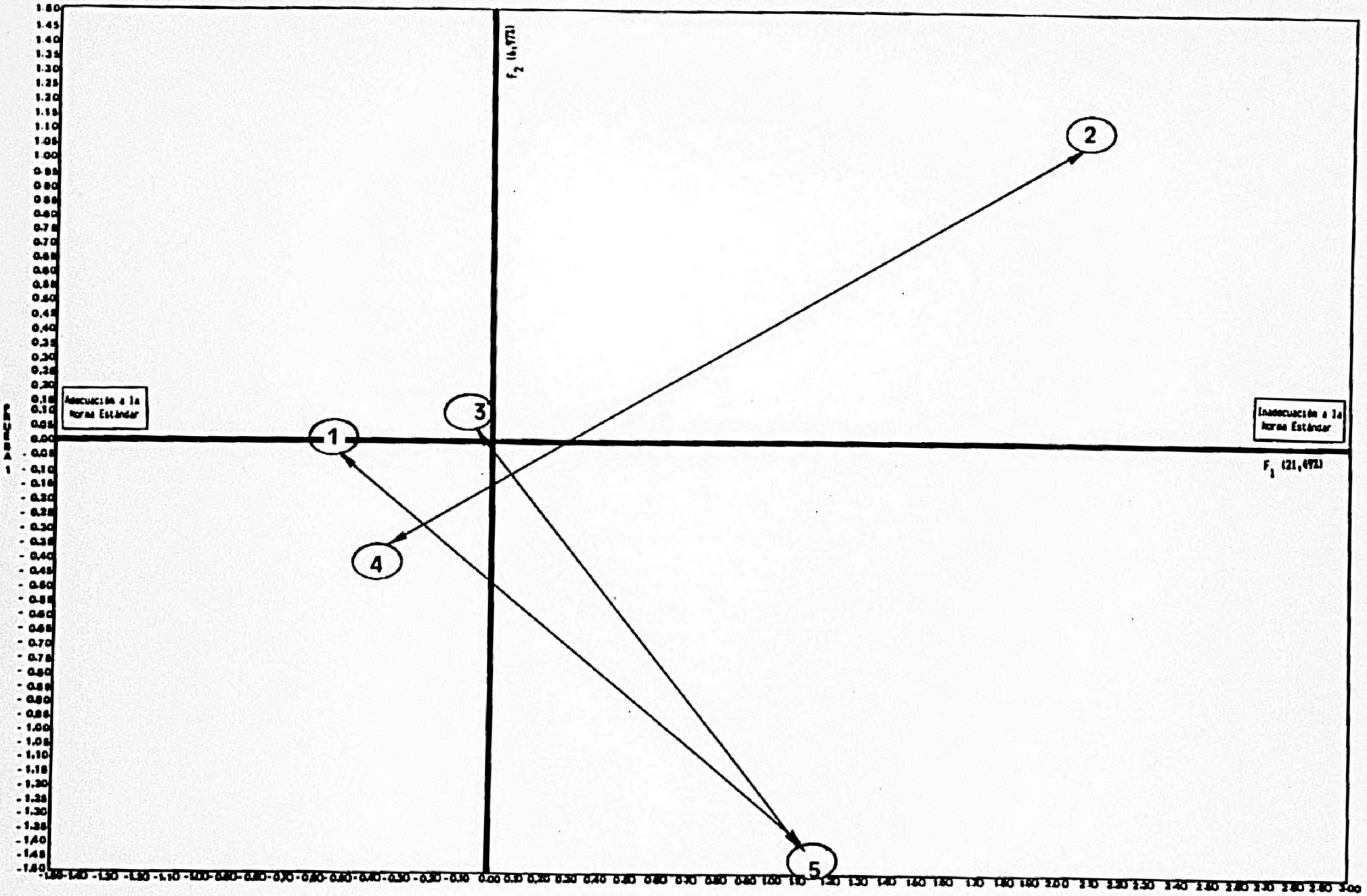
De esta manera, comprobamos si las agrupaciones que hemos realizado anteriormente existen en la realidad, ya que las clases se constituyen naturalmente, por sí mismas.

Este procedimiento ha desvelado la existencia de cinco clases de agrupaciones de los escolares en cada una de las pruebas de nuestro estudio, si exceptuamos las pruebas: D1 (Correlación Temporal) y E2 (Formas de mandato). Las situadas en la parte derecha del plano se caracterizan por la inadecuación a la norma estándar, mientras las de la izquierda se determinan por la adecuación a la misma.(81)

Las clasificaciones obtenidas se pueden, según las características que las definen, agrupar en dos grupos claramente diferenciados y opuestos linealmente entre sí:

---

(81)Las representaciones gráficas de las clases nos permiten visualizar el comportamiento de cada una de ellas con relación a cada uno de los factores. Las tablas, a su vez, nos permiten conocer cuáles son las modalidades que caracterizan a las clases, cuántos efectivos pertenecen a la clase, cuántos a la modalidad y cuál es el poder de descripción de las modalidades dentro de la clase. Los planos de todas las pruebas aparecen en el apéndice sexto, con el fin de facilitar su lectura incluimos aquí el plano de proyección y las tablas de la prueba primera.


Asociación a la Norma Estándar
Asociación a la Norma Estándar
1
2
3
4
5

CLASE 1 INDIVIDUOS 474 39,1%	TOTAL EN LA PRUEBA n_i	%	PERTENECEN A ESTA CLASE n_j	% Clase	% Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 7 Acierto	840	69,3	445	93,9	53,0	16,36	0,000
" 6 Error	1.070	88,3	474	100,0	44,3	14,98	0,000
" 20 Acierto	362	29,9	257	54,2	71,0	14,57	0,000
" 18 Acierto	860	71,0	436	92,0	50,7	14,03	0,000
" 19 Acierto	962	79,4	452	95,4	47,0	12,42	0,000
" 14 Acierto	895	73,8	433	91,4	48,4	12,02	0,000
" 16 Acierto	910	75,1	432	91,1	47,5	11,18	0,000
" 15 Acierto	866	71,5	406	85,7	46,9	9,20	0,000
" 2 Acierto	939	77,5	427	90,1	45,5	9,00	0,000
" 13 Acierto	971	80,1	436	92,0	44,9	8,97	0,000
" 5 Acierto	1.070	89,0	462	97,5	42,8	8,71	0,000
" 11 Error	810	66,8	384	81,0	47,4	8,70	0,000
" 4 Acierto	1.167	96,3	474	100,0	40,6	8,50	0,000
" 3 Acierto	1.131	93,3	470	99,2	41,6	8,06	0,000
" 12 Acierto	960	79,2	424	89,5	44,2	7,47	0,000
PRIVADO (Centro)	504	41,6	259	54,6	51,4	7,41	0,000
Item 8 Acierto	1.149	94,8	448	98,7	40,7	5,81	0,000
OCTAVO (Curso)	202	16,7	116	24,5	57,4	5,80	0,000
Item 17 Acierto	611	50,4	280	59,1	45,8	4,90	0,000
PAIS VASCO (Padre)	453	37,4	217	45,8	47,9	4,88	0,000
ENS. SUPERIOR (Padre)	163	13,4	92	19,4	56,4	4,84	0,000
PAIS VASCO (Madre)	459	37,9	214	45,1	46,6	4,22	0,000
CUADRO MEDIO (Padre)	137	11,3	76	16,0	55,5	4,18	0,000
Item 10 Error	639	52,4	292	61,6	44,3	4,12	0,000
BERANO, BETIS (Run.)	178	14,7	91	19,2	51,1	3,58	0,000
ENS. SUPERIOR (Madre)	33	2,7	22	4,6	66,7	3,38	0,000
BACHILLER (Padre)	180	8,3	53	11,2	53,0	3,03	0,001
PATRON -50 empl. (Padre)	141	11,6	71	15,0	50,4	2,96	0,002
MUJER (Sexo)	526	43,4	228	48,1	43,3	2,70	0,003
BETIS (Curso)	202	16,7	95	20,0	47,0	2,58	0,005

CLASE 2 INDIVIDUOS 118 9,7%	TOTAL EN LA PRUEBA n_i	%	PERTENECEN A ESTA CLASE n_j	% Clase	% Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 19 Error	250	20,6	116	98,3	46,4	18,33	0,000
" 16 Error	302	24,9	117	99,2	38,7	18,05	0,000
" 15 Error	346	28,5	114	96,6	32,9	16,33	0,000
" 18 Error	352	29,0	114	96,6	32,4	16,27	0,000
" 14 Error	317	26,2	112	94,9	35,3	16,21	0,000
" 13 Error	241	19,9	101	85,6	41,9	15,13	0,000
" 17 Error	601	49,6	116	98,3	19,3	13,56	0,000
" 12 Error	252	20,8	87	73,7	34,5	12,33	0,000
" 20 Error	851	70,2	118	100,0	13,9	11,93	0,000
TERCERO (Curso)	202	16,7	68	57,6	33,7	10,10	0,000
PRIMARIA (Padre)	735	60,6	101	85,6	13,7	6,50	0,000
" " (Madre)	932	76,9	111	94,1	11,9	5,71	0,000
Item 5 Error	133	11,0	35	29,7	26,3	5,70	0,000
" 8 Error	63	5,2	22	18,6	34,9	5,34	0,000
OTROS MUNICIPIOS	45	3,7	18	15,3	40,0	5,20	0,000
Item 7 Error	372	30,7	59	50,0	15,9	4,64	0,000
ANAL.,BAS., IAR..(Run.)	131	10,8	28	23,7	21,4	4,21	0,000
PUBLICO (Centro)	648	53,5	83	70,3	12,8	4,04	0,000
ANA DE CABA	928	79,0	105	89,0	11,0	3,15	0,001
QUINTO (Curso)	202	16,7	32	27,1	15,8	3,09	0,001
OBRERO (Padre)	497	41,0	63	53,4	12,7	2,94	0,002
Item 11 Error	810	66,8	92	78,0	11,4	2,91	0,002
ANDAL., EXTRE. (Padre)	139	11,5	23	19,5	16,5	2,78	0,003
Item 2 Error	273	22,5	37	31,4	13,6	2,44	0,007
Item 10 Error	639	52,4	76	64,4	11,5	2,42	0,008
ANDAL., EXTRE. (Madre)	145	12,0	22	18,6	15,2	2,35	0,009
Item 6 Error	1.070	88,3	110	93,2	10,3	2,00	0,023

CLASE 3 INDIVIDUOS 453 37,4%	TOTAL EN LA PRUEBA n_i	%	PERTENECEN A ESTA CLASE n_j	% Clase	% Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 7 Error	372	30,7	239	52,8	64,2	12,60	0,000
" 20 Error	851	70,2	400	88,3	47,0	11,35	0,000
" 11 Acierto	462	33,2	259	57,8	59,5	11,02	0,000
" 6 Error	1.070	88,3	444	98,0	41,5	9,72	0,000
" 13 Acierto	971	80,1	396	87,4	40,8	5,17	0,000
PUBLICO (Centro)	648	53,5	283	62,5	43,7	4,93	0,000
CUARTO (Curso)	202	16,7	104	23,0	51,5	4,52	0,000
Item 2 Error	273	22,5	133	29,4	48,7	4,40	0,000
OBRERO (Padre)	497	41,0	219	48,3	44,1	4,06	0,000
Item 10 Acierto	553	45,6	238	52,5	43,0	3,79	0,000
" 12 Acierto	960	79,2	380	83,9	39,6	3,22	0,001
PRIMARIA (Madre)	932	76,9	370	81,7	39,7	3,16	0,001
Item 4 Acierto	1.167	96,3	444	98,0	38,0	2,74	0,003
" 15 Acierto	866	71,5	342	75,5	39,5	2,69	0,006
" 9 Acierto	543	44,8	223	49,2	41,1	2,65	0,007
" 19 Acierto	962	79,4	374	82,6	38,9	2,21	0,014
" 8 Acierto	1.149	94,8	437	96,5	38,0	2,20	0,014
NS/NC (Inst. Padre)	74	6,1	36	7,9	48,6	2,16	0,015
Item 11 Acierto	611	50,4	246	54,3	40,3	2,15	0,016
" 1 Acierto	1.153	95,1	438	96,7	38,0	2,13	0,017
ORT., BAR., BES. (Run.)	201	16,6	88	19,4	43,8	2,12	0,017

CLASE 4 INDIVIDUOS 122 10,1%	TOTAL EN LA PRUEBA n_i	%	PERTENECEN A ESTA CLASE n_j	% Clase	% Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 6 Acierto	142	11,7	122	100,0	85,9	20,86	0,000
" 8 Acierto	1.149	94,8	122	100,0	10,6	5,10	0,000
" 14 Acierto	895	73,8	110	90,2	12,3	5,01	0,000
" 19 Acierto	962	79,4	114	93,4	11,9	4,87	0,000
SEPTIMO (Curso)	202	16,7	40	32,8	19,8	4,59	0,000
Item 16 Acierto	910	75,1	109	89,3	12,0	4,40	0,000
" 12 Acierto	960	79,2	109	89,3	11,4	3,29	0,000
" 15 Acierto	866	71,5	101	82,8	11,7	3,20	0,001
ENS. SUPERIOR (Padre)	163	13,4	28	23,0	17,2	3,10	0,001
Item 7 Acierto	840	69,3	98	80,3	11,7	3,01	0,001
HOMBRE (Sexo)	685	56,5	82	67,2	12,0	2,64	0,004
Item 9 Error	669	55,2	80	65,6	12,0	2,55	0,005
" 13 Acierto	971	80,1	107	87,7	11,0	2,46	0,007
" 4 Acierto	1.167	96,3	121	99,2	10,4	2,40	0,008
BACHILLER (Madre)	100	8,3	17	13,9	17,0	2,38	0,009
Item 18 Acierto	860	71,0	97	79,5	11,3	2,37	0,009
" 5 Acierto	1.079	89,0	115	94,3	10,7	2,25	0,012
CUADRO MEDIO (Padre)	137	11,3	21	17,2	15,3	2,20	0,014
RIOJA, CAST.-LEON (Padre	397	32,8	50	41,0	12,6	2,11	0,017
Item 10 Acierto	553	45,6	66	54,1	11,9	2,07	0,019
EMPLEADO (Padre)	110	9,1	17	13,9	15,5	2,02	0,022

CLASE 5 INDIVIDUOS 45 3,7%	TOTAL EN LA PRUEBA n_i	%	PERTENECEN A ESTA CLASE n_j	% Clase	% Modalidad	CRITERIO	PROBABILIDAD
Item 4 Error	45	3,7	33	73,3	73,3	10,70	0,000
" 5 Error	133	11,0	31	68,9	23,3	8,44	0,000
" 3 Error	81	6,7	25	55,6	30,9	7,85	0,000
" 2 Error	273	22,5	32	71,1	11,7	6,84	0,000
" 8 Error	63	5,2	19	42,2	30,2	6,67	0,000
" 13 Error	241	19,9	30	66,7	12,4	6,67	0,000
" 18 Error	352	29,0	34	75,6	9,7	6,51	0,000
" 1 Error	99	8,9	18	40,0	30,3	6,30	0,000
" 12 Error	252	20,8	29	64,4	11,5	6,24	0,000
TERCERO (Curso)	202	16,7	26	57,8	12,9	6,08	0,000
Item 14 Error	317	26,2	31	68,9	9,8	6,02	0,000
" 15 Error	346	28,5	32	71,1	9,2	5,98	0,000
" 16 Error	302	24,9	28	62,2	9,3	5,53	0,000
" 19 Error	250	20,6	25	55,6	10,0	5,14	0,000
PRIMARIA (Padre)	735	60,6	38	84,4	5,2	3,77	0,000
CASTELLANO (Lang.-padre)	1.134	93,6	43	100,0	4,0	3,46	0,000
GALICIA, ASTURIAS(Padre)	153	12,6	14	31,1	9,2	3,37	0,000
PUBLICO (Centro)	648	53,5	34	75,6	5,2	3,28	0,001
HOMBRE (Sexo)	685	56,5	35	77,8	5,1	3,21	0,001
Item 9 Error	669	55,2	34	75,6	5,2	3,05	0,001
MODELO "A"	1.152	95,0	43	100,0	3,9	3,04	0,001
Item 11 Error	810	66,8	38	84,4	4,7	2,92	0,002
OTROS MUNICIPIOS	45	3,7	6	13,3	13,3	2,87	0,002
Item 7 Error	372	30,7	21	46,7	5,6	2,43	0,008
NS./NC. (Ins. padre)	75	6,2	6	13,3	8,0	2,06	0,020
Item 20 Error	851	70,2	37	82,2	4,3	2,03	0,021

a) Las clases,[82] relacionadas con la inadecuación, se caracterizan porque los escolares tienen las siguientes características: a) pertenecer al Ciclo Medio de la E.G.B.; b) tener los padres estudios primarios; c) recibir la enseñanza en un centro público; d) ser sus padres obreros; e) haber nacido sus padres en otras regiones de España; f) vivir en las zonas más deprimidas social, económica y ambientalmente.

b) Las clases,[83] relacionadas con la adecuación, se caracterizan porque los escolares tienen las siguientes características: a) pertenecer al Ciclo Superior de la E.G.B.; b) ser bilingues equilibrados los escolares y sus padres; c) acudir a centros privados e ikastolas; d) ser hijos de profesionales cualificados o altamente cualificados; e) haber cursado estudios de nivel medio hacia arriba; f) residir en los municipios de alto nivel de bienestar social; g) haber nacido en el Pais Vasco.

Con estas mismas caracteristicas describiamos la zona derecha e izquierda de los planos en el análisis de las variables sociales. Sin embargo, el agrupamiento por clases nos proporciona una mayor información al permitir comprobar que:

---

(82)El primer signo indica el cuestionario en que se encuentra y la cifra el número de la clase. Todas las posiciones de las clases que aparecen tienen valores significativos estadisticamente. Clases situadas a) En el extremo de los planos: A1/5, A2/5, B1/5, B2/3, C1/5, C2/4, D1/2, D2/4, F1 y F2/3, G1/5, G2/4, H1/3, H2/3. b) En una posición intermedia: A1/2, A2/4, B1/4, C1/4, C2/5, D2/3, E1/3, E2/1, F1 y F2/4, G1/3, G2/3, H1/4, H2/5. c) En una posición algo lejana: B2/2, C2/1, E1/4, E2/3, F1 y F2/3, G1/4, H1/1.

(83)El primer signo indica el cuestionario en que se encuentra y la cifra el número de la clase. Todas las posiciones de las clases que aparecen tienen valores significativos estadisticamente. Clases situadas: a) En el extremo de los planos: A1/1, A2/2, B1/1, B2/4, C1/1, C2/2, D1/1, D2/2, E1/1, E2/2, F1 y F2/1, G1/2, G2/1, H1/2, H2/2. b) En una posición intermedia: A1/4, A2/1, B2/1, C2/3, D2/1, F1 y F2/2, G1/1, G2/2. c) En una posición algo lejana: A2/3, B1/2, C1/2, E1/1, H1/5.

a) No todos los escolares que pertenecen a la misma modalidad de una variable social tienen idéntico comportamiento linguistico, ya que no existe ninguna clase que agrupe al cien por cien de los escolares de esa modalidad.

b) Una misma modalidad aparece situada en diferentes clases que ocupan posiciones diferentes en el plano, lo que nos lleva, otra vez, a la conclusión de que el comportamiento linguistico de los escolares no es homogéneo, ni aún cuando pertenecen a una misma modalidad. Esto prueba también que el comportamiento de los escolares no está relaciondado con una sola variable sino con varias.

c) Las modalidades, que se situaban en los planos de proyección de cada una de las variables en la zona centro y que no tenian una relación significativa estadisticamente con los usos linguisticos, las encontramos distribuidas por las clases, de uno y otro lado del plano.(84) Esto corrobora lo manifestado anteriormente, que los valores medios de las modalidades de una variable que contiene escolares de caracteristicas sociales heterogéneas no son significativos.

La descripción de las clases muestra que ni todos los escolares masculinos, hablantes monolingues castellanos, que realizan su enseñanza en castellano, viven en algunos municipios como Bilbao, etc., o que sus padres han nacido en Castilla y la madre es patrón o ama de casa usan el español inadecuadamente, sino que existen algunos escolares de estas caracteristicas, cuyos usos linguisticos se adecuan a la norma estándar.

---

(84)No debemos olvidar que en el plano de proyección de las variables cada modalidad se situaba en el baricentro de todos los escolares que pertenencen a la misma, mientras las clases se constituyen por grupos.

d) Algunas modalidades de la madre, como el poseer estudios de Formación Profesional, Enseñanza Superior y ejercer la profesión de Cuadro Medio, que estaban situadas en los extremos o muy cerca de estos en los planos de proyección de las variables, no las encontramos como modalidades características de ninguna clase. Esto ratifica que los planos de proyección de las variables están algo deformados.

De acuerdo con lo dicho hasta aquí, podemos afirmar que existe una relación significativa estadísticamente entre los usos linguísticos descritos y las variables sociales. Además permite señalar que:

a) El comportamiento linguístico de los escolares no está relacionado con una sola variable, sino con varias diferentes (escolares, familiares, linguísticas y geográficas) relacionadas entre sí, por lo que una sola variable no puede ser suficiente para caracterizarlo.

Esta aseveración exige, en nuestra opinión, que se realice una revisión de algunos estudios en los que se relacionan variables linguísticas con una sola variable social, como, por ejemplo, el sexo o la lengua (bilinguismo).

b) Son las variables, nivel de escolarización de los alumnos y el nivel de instrucción de los padres, las que más alto rendimiento proporcionan, ya que están todas sus modalidades muy relacionadas con los respuestas linguísticas obtenidas.

Coincidimos, pues, con aquellos sociolinguistas[85] que señalan que el nivel de instrucción es el más importante para caracterizar socialmente al hablante, y con aquellos psicólogos que indican que los años de escolarización obligatoria son decisivos para el desarrollo linguístico y social del niño.

c) Comprobamos la existencia de una estrecha relación entre los niveles instrucionales altos y los profesionales altamente cualificados, esto es, entre los dos pilares sobre los que se basa lo que se denomina, en la actualidad, la "Sociedad del Bienestar".

d) Existe un comportamiento totalmente diferente y opuesto entre los escolares que disfrutan de una calidad de vida y aquellos que carecen de un nivel mínimo de bienestar social.

e) Verificamos que aquellas modalidades que reúnen las características extremas de la variable muestran, en general, un comportamiento estable en todas las pruebas, mientras el resto manifiesta comportamientos vacilantes.

---

(85)C. Silva-Corvalán (1988:79) señala que "entre los parámetros usados para definir objetivamente la clase social de un hablante, el nivel educación ha mostrado ser el factor que mejor predice las características lingüísticas de la muestra. El sistema educacional crea conciencia lingüística entre niños y adolescentes mediante la enseñanza de reglas prescriptivas y la corrección abierta de rasgos lingüísticos de poco prestigio".

CONCLUSIONES

Resulta difícil expresar los procedimientos utilizados y los resultados obtenidos en este estudio, la importancia de los mismos y las sugerencias que han motivado sin volver a repetir de alguna manera lo ya señalado. Por ello, brevedad, claridad y precisión son los principios que rigen esta exposición de conclusiones.

Hay que hacer notar, en primer lugar, que este estudio, se caracteriza por tener como objeto el lenguaje, por manejar técnicas de análisis y metodologías propias de otras ciencias, y por el intento de fomentar los conocimientos sobre el lenguaje, en cuanto fenómeno considerado en sí mismo y en cuanto hecho social que se desarrolla en la comarca del "Gran Bilbao".

En segundo lugar, que no se puede perder de vista la limitación de estas conclusiones, que se circunscriben al ámbito estudiado. Tienen, por tanto, un carácter meramente descriptivo de los comportamientos sociolinguísticos de los escolares encuestados.

Las tres hipótesis planteadas al comienzo del estudio se cumplen. Se comprueba:

- que la metodología empleada es rentable para la descripción lingüística.
- la existencia de diferencias significativas entre los usos morfosintácticos del español estándar y los de la escuela.
- la existencia de relaciones significativas entre los usos morfosintácticos y las características sociales y culturales de los escolares y de su familia.

A continuación enumeramos los aspectos metodológicos, morfosintácticos y sociológicos más importantes señalados en el análisis e interpretación de las respuestas.

1.- ASPECTOS METODOLOGICOS

- Los resultados de este estudio se pueden inferir sobre la población de la Comarca del "Gran Bilbao", pues la muestra seleccionada es representativa de su población.

- El método de encuesta, seleccionado para la recogida de los datos, cuyo conjunto ordenado forma el cuestionario se muestra como un método valioso y de gran rendimiento.

- La fiabilidad y la validez del cuestionario muestran la eficacia del mismo para describir los usos morfosintácticos de los escolares. Como es sabido, los estudios de correlaciones realizados con cuestionarios de poca fiabilidad y dudosa validez no dan pruebas de la existencia de relaciones significativas, lo que no sucede en este estudio.

- La consistencia interna del cuestionario y de cada una de las pruebas es aceptable, lo que permite comparar los resultados de este estudio con otros diferentes que se realicen con este mismo cuestionario. Aunque, hay que hacer notar que los datos de este estudio, ni de ningún otro son totalmente comparables, a no ser que todas las fases de la investigación sean exactamente las mismas.

- El cuestionario posee una serie de características, como la sensibilidad, la adecuación y la objetividad, que unidas a la fiabilidad y validez determinan que los datos de este estudio posean una calidad que permite interpretaciones y conclusiones exactas y verdaderas.

- El cuestionario muestra respuestas uniformes y regulares. Es pequeña la proporción de escolares que responden adecuadamente a pocas cuestiones y muy pocos los que contestan inadecuadamente a muchas o las dejan sin respuesta.

- Ofrecemos un cuestionario, un método estructural, validado para el estudio de la la lengua oral, que permite el estudio de ésta directamente, sin pasar por las realizaciones orales, usando la actitud del escolar ante determinadas estructuras lingüísticas. De esta manera y siempre que la información que se busque esté estructurada en un grado suficiente para que se pueda explicar mediante una pregunta impresa, se pueden obtener datos tan válidos y que manifiesten la lengua real de los informantes como los obtenidos en observaciones directas, experimentos o entrevistas grabadas, pero a un coste de tiempo y dinero mucho menor.

- Se comprueba la necesidad de utilizar métodos de Análisis Multivariante para conocer cuáles son las variables lingüísticas que mejor explican la adecuación o no a la norma estándar, y las modalidades de las variables sociales relacionadas significativamente con los comportamientos lingüísticos mostrados por los escolares.

- Se verifica que las representaciones gráficas que suministra el Análisis Multivariantes es un instrumento de gran utilidad para la observación de las relaciones entre las variables.

- Se constata que el Análisis de Correspondencias Múltiples es un método muy útil y de gran rendimiento para el análisis del cuestionario, no sólo porque clarifica la estructura de la matriz de datos facilitando la interpretación de las interrelaciones entre las respuestas lingüísticas y las variables sociales, sino porque además proporciona un marco adecuado para clasificar las variables lingüísticas y sociales.

- Se confirma la utilidad de las Técnicas de Clasificación Automática o "Cluster Analysis" para contrastar y

enriquecer la interpretación del Análisis de Correspondencias Múltiples.

2.- VARIABLES LINGUISTICAS

- Se comprueba la variabilidad de usos morfosintácticos mostrados por los escolares, que van desde la adecuación casi siempre hasta la inadecuación en la mayoría de los casos, pasando por la vacilación.

- Se constata que no todas las cuestiones linguísticas tienen el mismo comportamiento, debido a causas intrínsecas y extrínsecas, a veces, difíciles de precisar.

- Es preciso recurrir a criterios diversos para dilucidar los diferentes comportamientos linguísticos de los escolares, porque no siempre la norma estándar es el criterio de actuación linguística.

- Se confirma la tendencia analógica como una característica del lenguaje escolar.

- Se verifica que la expresión en subjuntivo presupone una profunda elaboración de los usos linguísticos, esto es, una madurez linguística que los escolares todavía no han alcanzado y cuyo desarrollo la escuela debe favorecer.

- Se comprueba que ciertos comportamientos dependen más de la visión del mundo y de la actitud subjetiva de los escolares, o de lo generalizado y extendido que esté el uso que de los conocimientos puramente gramaticales que poseen.

- Se comprueba la existencia de comportamientos lingüísticos que tienen una realización normal, pertenecen a la norma pero no son admitidos por la norma estándar.

2.1.- Temporalidad verbal

- Se comprueba que no han desarrollado las habilidades y destrezas que les posibiliten utilizar cualquier forma verbal en cualquier contexto, si bien tienen adquiridas las formas verbales de los tres modelos de variación (-ar, -er, -ir) que se distinguen en el verbo español y son capaces de expresar todos los valores funcionales de la estructura verbal.

- No dominan por igual todas las formas de la conjugación verbal y el desarrollo de su competencia lingüística no es ajeno a: a) la morfología verbal; b) referencias temporales y modales; c) la naturaleza gramatical del predicado; d) el sustantivo con/sin actualizador; e) la actitud subjetiva del escolar; f) la entonación; g) el valor semántico del verbo; h) la familiaridad de los términos léxicos. Son, por tanto, factores gramaticales, semánticos y pragmáticos los que mueven al escolar a seleccionar una forma verbal en lugar de otra y los que producen la aceptación o el rechazo del enunciado.

- El dominio de la modalidad sobre el tiempo lingüístico produce dispersión de las respuestas, o bien la selección de las formas del indicativo, convirtiendo la duda en certeza.

- Emplean sin dificultad las formas de presente de indicativo: a) para construir frases breves con intención simplemente enunciativa; b) con el indicador temporal "ahora" con referencia implícita interna de tiempo actual; c) de la perífrasis incoativa "ir a + infinitivo" con valor de futuro.

- Se verifica lo extendido que está el infinitivo como segunda persona del plural del imperativo referido al presente o al futuro.

- No confunden, como manifiesta S. Gili Gaya (1972:102), el significado de los adverbios de tiempo, sino que extienden su significado lo que les lleva a utilizar en determinados entornos discursivos formas verbales de pretérito.

- Utilizan con seguridad el pretérito imperfecto, cuando existe un punto de referencia temporal en el enunciado. Sin embargo, cuando la referencia no está especificada, bien porque el pretérito imperfecto se usa como forma "absoluta" en el sentido de que no necesita un refrendo temporal concreto, bien porque se elide, entonces dudan, no son capaces de conectar el discurso presente con otro.

- Usan adecuadamente el pretérito perfecto simple, principalmente cuando el enunciado contiene referencias temporales. Se comprueba que cuanto más especificas son estas, esto es, cuanta mayor relación mantienen la especificación temporal con el acto elocutivo menores dificultades encuentran los escolares.

- Emplean el futuro con seguridad tanto cuando aparece sin ninguna modificación o complementación que indique la orientación temporal de posterioridad, como cuando existe un punto de referencia temporal en el enunciado. Sólo encuentran dificultades cuando el futuro aparece con el adverbio de referencia genérica "después" que si bien se relaciona indirectamente con el acto de la elocución, ellos lo relacionan directamente.

- Utilizan sin dificultad el pretérito pluscuamperfecto de indicativo, a pesar de que este tiempo se usa en pocas ocasiones sin ninguna referencia que señale otro momento pasado, de que suele reemplazarse por tiempos pasados de mayor vitalidad y

de que es esporádico hasta los siete años, raro hasta los diez y no llega a consolidarse hasta los 10-11 años.

- No desconocen el pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo y lo usan con seguridad cuando aparece en la prótasis de la oración condicional. Sin embargo, lo utilizan con dificultad cuando se halla en la apódosis y se presupone la omisión de una prótasis genérica.

- Encuentran dificultades en la utilización del condicional como tiempo absoluto, ya que este es un tiempo indirectamente medido, "mucho más raro que el futuro", "bastante escaso" y de carácter imperfectivo.

- Hallan dificultades insalvables en el empleo del pretérito perfecto cuando aparecen referencias modales de carácter dubitativo.

- Se comprueba que el futuro perfecto de indicativo, de escasa utilización tanto en el lenguaje infantil como en la lengua hablada y escrita de los adultos, es una forma verbal que los escolares no dominan independientemente del curso de E.G.B. en que se encuentren. La enseñanza recibida en la escuela no ha modificado los comportamientos lingüísticos de los escolares que desconocen la utilización de esta forma verbal.

- Conocen el pretérito perfecto de subjuntivo, pero no lo dominan ni les resulta familiar a ninguna edad.

- Los escolares muestran un comportamiento homogéneo que se caracteriza:

- En la prueba primera, por emplear adecuadamente (vs. inadecuadamente): a) formas simples de indicativo: presente, pretérito perfecto simple(principalmente), futuro y condicional; b) formas compuestas de indicativo y subjuntivo:

pretérito pluscuamperfecto (ind.) y pretérito perfecto (subj.) en enunciados que: a) contienen referencias temporales y modales que concretan de algún modo la forma verbal; b) no incluyen ninguna determinación temporal fuera de la morfología verbal; c) poseen referencias temporales indiferentes a la forma verbal.

- En la prueba segunda por emplear adecuadamente (vs. inadecuadamente): a) formas simples de indicativo: presente, futuro (principalmente), pretérito perfecto simple; b) pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo en enunciados que contienen referencias temporales y modales que determinan de alguna manera la forma verbal; c) la perífrasis verbal incoativa ir a + infinitivo con valor de futuro.

2.2.- Irregularidad verbal

- Se verifica que son capaces de utilizar adecuadamente las formas irregulares de la conjugación verbal, independientemente del tipo de irregularidad que experimente la forma verbal. Si bien, ante determinadas irregulares verbales les falta cierta destreza para encontrar la forma verbal adecuada por lo que optan, en general, por realizar una posibilidad del sistema que la norma rechaza. Su experiencia de lengua les lleva a emplear formas regulares siguiendo las analogías generales del español. En raras ocasiones, utilizan formas que van contra el sistema mismo.

- No dominan por igual todas las formas verbales irregulares y el desarrollo de su competencia lingüística no es ajeno a la estructura fonológica, al verbo en que aparece y a la extensión de la irregularidad.

- Muestran cierta tendencia a la regulación de la conjugación del verbo "dormir", hecho que no parece manifestarse en la conjugación de "morir".

- Se verifica lo arraigados que están determinados vulgarismos analógicos: a) el morfema flexivo -s en la segunda persona del singular del perfecto simple; b) la forma analógica "haiga" en sustitución de "haya"; c) la forma de perfecto "andé" construida sobre el tema de presente, lo que debería preocupar y hacer reflexionar a los maestros.

- Se comprueba una alta capacidad lingüística para emplear las formas verbales irregulares: a) con alternancia vocálica e/i y o/u; b) con variación consonántica l/lg y c/zc; c) con una y otra simultáneamente a/aig; d) participios fuertes en -rto, -sto y -cho; e) futuros con síncopa y adición de la consonante -d-; f) condicional, con excepción de los perfectos fuertes.

- Se demuestra un buen empleo de las formas verbales irregulares: a) con alternancia vocálica o/u, e/i; b) con variación consonántica b/y, n/ng y u/uy; c) con una y otra simultáneamente ab/ep; d) participio fuerte en -rto; e) futuros de todo tipo; perfectos fuertes con "a" y con "u", independientemente del tipo de irregularidad que experimenten

- Se evidencia que emplean con grandes dificultades los perfectos fuertes y algunas irregularidades de carácter excepcional: a) alternancia vocálica u/ue; b) futuro con síncopa vocálica y reduplicación de -r-; c) perfectos fuertes con "u" u con "i" y perfecto débil con cambio vocálico o/u,

- Encuentran dificultades insalvables para utilizar adecuadamente: a) el verbo "caber" en perfecto simple y en condicional; b) la segunda persona del singular del perfecto simple;

c) la forma flexiva con modificación ortográfica. No es suficiente su experiencia de lengua para utilizar adecuadamente "cupo", "cabría" y "convenzan", sino que necesita aprenderlo de los libros y de sus maestros.

- Los escolares muestran un comportamiento homogéneo que se caracteriza:

- En la prueba primera, por emplear adecuadamente (vs. inadecuadamente) las formas verbales irregulares: a) con alternancia vocálica u/ue y o/u; con variación consonántica l/lg; b) futuros de todo tipo; c) participios fuertes en -rto y -sto; d) perfectos fuertes con "u".

- En la prueba segunda por emplear adecuadamente (vs. inadecuadamente) las formas verbales irregulares: a) con alternancia vocálica e/i y o/u; b) con variación consonántica u/uy y c/zc; c) futuros con síncopa y adición de la consonante -d-; d) condicional; e) participio fuerte en -rto; f) perfectos fuertes con "u".

2.3.- Perífrasis Verbal

- Se comprueba que tienen adquirida las conjugaciones perifrásticas, pero no han desarrollado las habilidades y destrezas que les posibiliten utilizar cualquier forma perifrástica en cualquier contexto.

- No dominan por igual las formas perifrásticas y el desarrollo de su competencia lingüística no es ajeno a la morfología verbal, a las relaciones sintácticas entre verbo auxiliar y predicativo y a las matizaciones aspectuales que el verbo auxiliar imprime al verbo predicativo.

- Se comprueba que la perífrasis "estar a + infinitivo", equivalente a la de gerundio, ha desaparecido del español actual. Eso mismo sucede con la perífrasis "andar a/por + infinitivo", sustituida por la perífrasis de gerundio.

- Emplean con seguridad la perífrasis "ir a +infinitivo" en oraciones independientes con verbo en pretérito imperfecto de indicativo. En cambio, en estructuras oracionales más complejas, de carácter dubitativo y con verbo en pretérito imperfecto de subjuntivo encuentran grandes dificultades.

- Utilizan sin dificultad "haber de + infinitivo" en presente, pero encuentran grandes dificultades para usarla en pasado, quizá, por el valor prospectivo de la perífrasis y, en parte, porque en el español actual se empieza a sentir propia del lenguaje culto, siendo rara en el lenguaje coloquial que prefiere "tener que".

- Se verifica un alto dominio en el empleo de las formas perifrásticas de infinitivo y gerundio, independientemente del verbo que desempeñe la función de auxiliar y de los matices expresivos que se produzcan en el significado del verbo predicativo, así como en el uso de la forma pasiva perifrástica.

- Se comprueba un buen empleo de determinadas formas perifrásticas de infinitivo y algunas de participio.

- Se verifica que emplean con grandes dificultades las formas perifrásticas de participio, las de infinitivo que aparecen en tiempos verbales de escaso uso o son de empleo raro y aquellas de infinitivo y gerundio que son o que se sienten como de uso arcaico.

- Encuentran dificultades insalvables para utilizar adecuadamente la perífrasis efectiva "venir a + infinitivo", a la vez, que les resulta más familiar la perífrasis progresiva "venir + gerundio".

Los escolares muestran un comportamiento homogéneo, que se caracteriza:

- En ambas pruebas, por emplear adecuadamente (vs. inadecuadamente): a) formas perifrásticas de infinitivo y gerundio de todo tipo y la terminativo-ingresiva de participio.

2.4.- Correlación Temporal

- Se verifica que son capaces de combinar entre sí cualquiera de las formas verbales con que se presenta un verbo, con independencia del entorno discursivo. Aunque no comprenden siempre las relaciones temporales que cada una de las formas verbales expresa en el enunciado.

- No dominan por igual las formas verbales que se combinan y el desarrollo de su competencia lingüística no es ajeno a la morfología verbal ni a las estructuras sintácticas que las contienen, ni al significado de los verbos, como tampoco lo es a otros elementos léxicos del enunciado.

- Encuentran mayores dificultades cuando tienen que seleccionar el verbo de la oración principal que el de la subordinada, lo que no debe extrañarnos si consideramos que el verbo regido depende del verbo regente y no al revés, por lo que debe recurrir a criterios de correspondencia lógica.

- Se confirma lo extendido que está el empleo del condicional en sustitución del imperfecto de subjuntivo, no sólo en la prótasis de las condicionales, sino en aquellas estructuras

oracionales en las que la combinatoria exige formas del imperfecto de subjuntivo. Este uso es un localismo lingüístico, es decir, un rasgo idiomático peculiar del español del País Vasco y zonas limítrofes -norma norteña-, que, sin contradecir la estructura de la lengua estándar, significan una realización de ésta que las demás regiones o zonas no comparten.

- Se confirma la extensión del empleo del pretérito imperfecto de indicativo en el período hipotético, en sustitución del pretérito imperfecto de subjuntivo.

- Se comprueba una alto desarrollo de la capacidad lingüística para combinar las formas verbales de: a) presente con formas de pasado y de futuro en las subordinadas completivas; b) pasado con formas de pasado en la subordinada temporal; c) futuro con formas de presente de subjuntivo en la subordinada de relativo y en la concesiva; d) condicional con formas de pasado de subjuntivo en la subordinada sustantiva de sujeto; e) imperativo con formas de presente de subjuntivo en la subordinada temporal, con excepción del período hipotético

- Se demuestra una buena utilización de la flexión verbal cualquiera que sea la combinación, independientemente del tipo de construcción y de la naturaleza semántica del verbo principal: a) presente con formas de: -presente de subjuntivo en las condicionales reales, introducidas por una conjunción diferente de "si"; -pasado en la subordinada de relativo; -futuro en la completiva; b) pasado con formas de: -pasado en la subordinada modal, causal y condicional real; -pasado de subjuntivo en la completiva; c) pasado de subjuntivo con formas de pasado de subjuntivo en la condicional irreal; d) futuro con formas de: -presente, pasado y futuro en las condicionales reales; -pasado en la completiva; -presente de subjuntivo en la subordinada temporal y concesiva; e) condicional con formas de pasado de subjuntivo en las condicionales irreales.

- Se evidencia que es en el período hipotético, en la subordinada sustantiva con verbo de voluntad y en la construcción absoluta, independientemente de las formas verbales que se combinen, donde encuentran difícilmente la forma verbal que se combine : a) presente con formas de:- presente de subjuntivo en la condicional real, introducida por otra conjunción distinta de "si". -pasado de subjuntivo en la subordinada sustantiva de sujeto; b) presente de subjuntivo con formas de pasado de subjuntivo en la completiva; c) pasado con formas de pasado de subjuntivo en la completiva; d) futuro con formas de: -presente en la condicional real; -presente de subjuntivo en la completiva; e) condicional con formas de: -pasado de subjuntivo en la subordinada de relativo y en la condicional irreal; -gerundio en la construcción absoluta.

- Encuentran dificultades insalvables para combinar formas verbales de presente, futuro y condicional con otras formas de presente y pasado de subjuntivo en oraciones completivas y en una temporal regidas por un verbo de voluntad Y ello, a pesar de que los verbos que denotan acción considerada como necesaria se construyen en general con subjuntivo.

- En algunas combinaciones en las que el verbo subordinado adopta como punto de referencia el contenido temporal del verbo principal, Les falta cierta destreza para hallar la forma verbal que mejor se adecue a la construcción.

- Encuentran grandes dificultades cuando la combinación temporal depende de la naturaleza semántica del verbo regente.

- Las combinaciones: a) condicional con formas de presente y pasado de subjuntivo en la completiva y en la subordinada temporal; b) presente de subjuntivo con valor de futuro optativo con formas del mismo tiempo y modo en la completiva, muestran no sólo un comportamiento totalmente diferente del resto,

sino que sus respuestas no se encuentran relacionadas con la oposición entre adecuación/inadecuación.

Los escolares muestran un comportamiento homogéneo, que se caracteriza:

- En la prueba primera, por emplear adecuadamente (vs. inadecuadamente) combinaciones de presente, pasado y futuro de indicativo con: a) formas pasado y futuro de indicativo en la completiva, en la subordinada temporal, causal y modal; b) formas de presente y pasado de subjuntivo en la completiva, en la subordinada concesiva, sustantiva de sujeto, condicional real e irreal.

- En la prueba segunda, por emplear adecuadamente (vs. inadecuadamente) combinaciones de: a) presente y futuro de indicativo con: -formas de presente, pasado y futuro de indicativo en la completiva, en la subordinada de relativo y en la condicional real; -formas de presente de subjuntivo en la subordinada concesiva, temporal y condicional real; b) pasado de subjuntivo con el mismo tiempo y modo en la condicional irreal.

2.5.- Formas de mandato

- Se comprueba que son capaces de utilizar adecuadamente las formas de presente de indicativo y de imperativo para expresar el mandato y las formas de presente de subjuntivo para la prohibición.

- No dominan por igual las formas verbales de presente e imperativo y el desarrollo de su competencia lingüística no es ajeno a la decadencia de las formas de imperativo en favor de las de infinitivo para expresar una orden, ni tampoco a la vacilación entre las formas de segunda persona del plural de

presente de subjuntivo y las de imperativo e infinitivo para expresar la prohibición.

- Se comprueba lo arraigado que está el uso de los verbos de voluntad como ser necesario, pedir, prohibir y, sobre todo, rogar, usados en presente de indicativo para suavizar el mandato; recurso que refleja una actitud cortés hacia el interlocutor.

- Se verifica lo generalizado que está el empleo, tal vez semiculto o ultracorrecto en sus orígenes, de la segunda persona del imperativo con "no" para expresar la prohibición, a pesar de que esta incompatibilidad con la negación es una característica del imperativo en el plano sintáctico.

- Se confirma lo extendido que está la utilización del infinitivo para expresar el mandato y la prohibición, incluso cuando el infinitivo sustituye a la segunda persona del singular del imperativo. Como es sabido es un fenómeno característico del español hablado en la Península.

- Se verifica un buen empleo de las formas verbales de: a) presente de indicativo, principalmente; b) plural del imperativo tanto de verbos pronominales como no pronominales; c) presente de subjuntivo, en enunciados imperativos, tanto si éstos expresan una orden suavizada o no como si indican una prohibición.

- Se comprueba que emplean con bastante dificultad las formas verbales de: a) presente de indicativo de un verbo que expresa ruego; b) singular y plural del imperativo; c) presente de subjuntivo.

- Encuentran dificultades insalvables cuando tratan de emplear las formas verbales del imperativo, independientemente

de si la forma verbal es de singular o de plural y de si aparece tras de sí un pronombre personal átono. Lo mismo sucede cuando pretenden utilizar para la prohibición la segunda persona del plural del presente de subjuntivo de un verbo pronominal. En ambos casos, sustituyen estas formas verbales por otras de infinitivo.

Las formas verbales de: a) plural del imperativo de un verbo pronominal para expresar el mandato; b) presente de subjuntivo para expresar la prohibición, muestran no sólo un comportamiento totalmente diferente del resto, sino que sus respuestas no se encuentran relacionadas con la oposición entre adecuación/inadecuación.

Los escolares muestran un comportamiento homogéneo, que se caracteriza:

- En la prueba primera, por emplear adecuadamente (vs. inadecuadamente) las formas verbales de: a) presente de indicativo y de singular del imperativo en el mandato; b) presente de subjuntivo en la prohibición.

- En la prueba segunda, por emplear adecuadamente (vs. inadecuadamente) las formas verbales de plural del imperativo, tanto de verbos pronominales como no pronominales.

2.6.- Concordancia de número

- Se comprueba que no han desarrollado las habilidades y destrezas que les posibiliten, en la mayoría de los casos, el uso adecuado de la concordancia de número, a pesar de que son conscientes de la oposición significativa "unidad/pluralidad", tanto si se manifiesta por medio de la ausencia/presencia del morfema de número, como si cualquier palabra del enunciado denota la oposición significativa.

- No dominan por igual la expresión morfológica de número y el desarrollo de su competencia linguística no es ajeno a las relaciones formales, sintácticas y semánticas entre los términos.

- Se muestran dos tendencias en el empleo impersonal del verbo "haber": unos escolares más apegados a la norma culta lo consideran impersonal con el significado de "tener", en cambio, otros, libres de cualquier correctivo de tipo culto interpretan el sustantivo que acompaña a "haber" de acuerdo con el auténtico valor existencial del verbo y, en consecuencia, lo consideran sujeto.

- Se verifica la propensión a concertar el verbo en singular con un sujeto múltiple, porque consideran los sujetos no separadamente sino como un todo, o bien, por la llamada "concordancia de proximidad".

- Se comprueba un alto dominio para elegir la expresión morfológica de número según las reglas generales de la gramática en las concordancias en plural de sustantivo y de adjetivo polisílabos terminados en vocal átona.

- Se demuestra un buen empleo de: a) las concordancias en plural: -de un sustantivo variable terminado en vocal tónica o en semivocal; -de verbo con un sujeto en plural o con varios sujetos en singular; b) las concordancias en singular: -de un sustantivo invariable continuo. En estos casos actúan preferentemente según las reglas gramaticales, a la vez que muestran una disposición a concertar según el sentido, o bien, a recurrir a la analogia.

- Se verifica que conciertan con grandes dificultades en: a) los casos de ausencia de concordancia (adverbio y verbos unipersonales); b) las concordancias en plural: -de nombre de

familia; -de sustantivos invariables en -s; -de adjetivo numeral cardinal; -de verbo con varios sujetos; -de adjetivo con varios sustantivos; c) las concordancia en singular: -de verbo con un sujeto colectivo. En estos casos, hacen uso frecuentemente de la silepsis o construcción "ad sensum" y conciertan el término propuesto con otro lógicamente o semánticamente y no según las reglas gramaticales, utilizan el criterio de distancia mínima y conciertan el término propuesto con el más cercano, hacen uso de la analogía, o prefieren los usos vulgares y coloquiales.

- Encuentran dificultades insalvables cuando tratan de concordar en plural el verbo gustar con varios sujetos en singular o con un sujeto en plural, sobre todo, por sentir el verbo gustar como impersonal y el sujeto como complemento directo. Esta dificultad se acrecienta cuando la concordancia se realiza con varios sujetos en singular, por considerarlos como un todo o por concertar con el elemento más cercano.

- Las concordancias en plural de: a) un sustantivo invariable que termina en -s; b) un nombre propio de familia muestran no sólo un comportamiento totalmente diferente de las otras concordancias estudiadas, sino que sus respuestas no se encuentran relacionadas con la oposición entre adecuación/inadecuación.

En el primer caso, los escolares, debido a que es un sustantivo abstracto, culto, de escaso uso en el ámbito escolar y que no tiene oposición paradigmática en cuanto a los morfos de singular y plural, utilizan un criterio de sistematicidad en los niveles inferiores de E.G.B. y de ultracorrección en los superiores. En el segundo caso, al tratarse de un sustantivo sobre el que ni las gramáticas se ponen de acuerdo en si se debe usar en plural o en singular, los escolares actúan con el mismo criterio de ambigüedad que éstas.

- Los escolares muestran un comportamiento homogéneo, que se caracteriza por concertar adecuadamente (vs. inadecuadamente) en los casos de: a) ausencia de concordancia entre adverbio y adjetivo; b) la pluralidad se expresa a través de la presencia del morfema de número en las relaciones entre: -verbo y sujeto; -verbo y varios sujetos; -sustantivo variable y adjetivo numeral cardinal compuesto; -sustantivo variable terminado en vocal o semivocal y adjetivo; -sustantivo y adjetivo especificativo compuesto; c) ausencia del morfema de número en la relación entre sustantivo continuo y adjetivo.

2.7.- Concordancia de género

- Se verifica que no han desarrollado las habilidades y destrezas que les posibiliten, en la mayoría de los casos, el uso adecuado de la concordancia de género, a pesar de ser conscientes de la oposición significativa "masculino/femenino, tanto si se manifiesta por medio de la ausencia/presencia del morfema de género, como si cualquier palabra del enunciado denota lo "masculino/femenino".

- No dominan por igual la expresión morfológica de género y el desarrollo de su competencia lingüística no es ajeno a las relaciones formales, sintácticas y semánticas entre los términos, como tampoco lo es a la frecuencia de uso.

- Encuentran menos dificultad para concertar en masculino que en femenino, independientemente de las terminaciones de los vocablos y de las categorías gramaticales que se trate de concertar.

- Se verifica un alto desarrollo de la capacidad lingüística para realizar concordancias en cualquiera de los tres géneros que existen en español, independientemente de las

terminaciones de los vocablos y de las categorías gramaticales que se trate de concertar.

- Se demuestra un buen empleo de las concordancias entre sustantivo y adjetivo, motivadas en: a) masculino por la clase de adjetivo, la formación léxica del adjetivo, la tipología oracional, y su significado y el de los otros adjetivos que se proponen; b) en femenino por la marca flexional del adjetivo, esto es, por la presencia/ausencia de -a.

- Se comprueba que conciertan con grandes dificultades sustantivo y adjetivo o artículo, cuando: a) la construcción es demasiado literaria y de escaso uso en el lenguaje coloquial; b) se modifica la forma del adjetivo debido al orden de los elementos oracionales o a que el sustantivo comienza por á- tónica.

- Se comprueba la mayor tendencia a atribuir el género masculino a los sustantivos en español, precisamente por el sentido genérico de éste frente al específico del femenino.

- Se demuestra que en la concordancia en femenino el criterio formal es muy importante.

- Se verifica que en los casos de duda, cuando no saben si aceptar o rechazar una construcción recurren a la analogía con la tendencia general de la lengua de marcar con -o/-a masculino y femenino.

- Encuentran dificultades insalvables cuando tratan de concertar: a) en masculino: artículo + infinitivo sustantivado; b) en femenino: adjetivo indefinido + sustantivo terminado en -a. Creemos que por parecerles extraña la concordancia artículo + infinitivo, pues es una construcción más propia del lenguaje literario que del coloquial; además no sólo se les plantea en esta cuestión un problema de concordancia, sino también de

adecuación lógica de los términos. En la concordancia en femenino, porque sienten la terminación -a de indefinido y sustantivo como marca formal del femenino, tal y como lo realiza la tendencia general de la lengua, lo que les conduce a seleccionar o aceptar los vocablos que muestran esta marca. Sin embargo, no consideran que en español ninguna terminación se ha especializado para indicar en exclusividad el género femenino, y que existen masculinos en -a. Tampoco consideran que cuando el sustantivo comienza por á- tónica el indefinido aparece en su forma monosílaba.

- Las concordancias en: a) femenino entre: adjetivo demostrativo y sustantivo que comienza por á tónica, y de adjetivo especificativo y sustantivo colectivo; b) masculino entre: artículo /sustantivo en -ista que indica profesión/adjetivo especificativo, muestran no sólo un comportamiento totalmente diferente del resto de las concordancias estudiadas, sino que sus respuestas no se encuentran relacionadas con la oposición entre adecuación/inadecuación.

En el primer caso, actúan de acuerdo con la tendencia general de la lengua de marcar con -a el femenino, además de que su experiencia de lengua les indica que ésto es lo adecuado, pues su uso está generalizado en la sociedad. En el segundo, es también su experiencia de lengua la que les lleva a rechazar la concordancia, pues están acostumbrados a usarla en plural y no en singular como se le muestra. Finalmente, en el tercer caso, la presencia del fonema /a/ en artículo y sustantivo les es suficiente para aceptar la concordancia, sin considerar que el adjetivo especificativo es masculino.

Los escolares muestran un comportamiento homogéneo y compacto, que se caracteriza:

- En la prueba primera, por concertar adecuadamente (vs. inadecuadamente) sustantivo y adjetivo que termina en -o, cuando

la concordancia es en masculino, y en -e, Ø cuando es en femenino.

- En la prueba segunda, por concertar adecuadamente (vs. inadecuadamente): a) sustantivo y adjetivo o artículo en masculino y femenino; b) artículo e infinitivo sustantivado en masculino; c) artículo y pronombre relativo en neutro.

2.8.- Preposición

- Se verifica la capacidad para utilizar todo el paradigma preposicional en cualquiera de sus valores semánticos en su función característica; algunas preposiciones en función adverbial, o soldadas a un régimen y/o a un regente formando una unidad compacta que no admite dentro de su estructura ningún elemento. Aunque ante determinados valores semánticos y fijaciones preposicionales les falta cierta destreza para encontrar la preposición que mejor se adecue a la construcción.

- No dominan por igual las preposiciones y el desarrollo de su competencia lingüística no es ajeno: a) al tipo de preposición, algunas son de uso literario o de escaso uso en el habla; b) al valor semántico con que se utilice; c) aparecer soldada a un régimen y/o a un regente, formando locuciones de todo tipo o con valor gramatical.

- Existe vacilación entre "a" y "en" cuando se emplean para indicar un valor espacial; hecho que ya encontramos en el español del Siglo de Oro, donde "los usos de "a" y "en" se interferian con mayor frecuencia.

- Se comprueba que el uso más o menos adecuado de la preposición "de" adnominal depende de los elementos del contexto.

- Se comprueba que es en la expresiones fijas donde los escolares encuentran la mayor dificultad en el uso preposicional, porque la mayor parte de ellos las desconocen.

- Se confirma la generalización y rapidez con que se extiende el dequeísmo.

- Se verifica que, aunque las preposiciones sean de uso muy general, si los contextos en los que aparece están lexicalizados o gramaticalizados, el escolar vacila, pues su experiencia de lengua y sus conocimientos escolares no son lo suficientemente amplios para facilitarle la preposición más adecuada a la construcción.

- Se comprueba un alto dominio en el empleo de las preposiciones más frecuentes del español en los siguientes usos: a) en el campo espacial con verbos generalmente de movimiento; b) en el campo nocional para expresar modo, causa, finalidad y asunto; c) cuando se trata del verbo "hablar" con cualquier preposición; d) cuando la preposición "de" se halla fijada gramaticalmente al regente o al régimen. Esto es, como marcante de la relación que vincula un cierto objeto con el verbo, en el campo espacial y nocional, así como la preposición "de" desemantizada con un valor puramente gramatical, lo que tampoco debe extrañar pues esta preposición es la que con más frecuencia sufre desemantización en algunos de sus usos.

- Se demuestra un buen empleo del paradigma preposicional en los siguientes usos: a) en el campo espacial con verbos estáticos y dinámicos; b) en el campo temporal; c) en el campo nocional para denotar instrumento, oposición, finalidad, medio y causa; d) preposiciones en función adverbial; e) fijaciones preposicionales en usos principalmente gramaticalizados. Esto es, cuando la preposición aparece con un significado básico en su función característica, como en usos gramaticalizados.

- Se verifica que utilizan con cierta dificultad el paradigma preposicional en los siguientes empleos: a) - en el campo espacial con verbo estático; b) en el campo nocional para expresar causa, modo y asociación de cosas; c) preposiciones en función adverbial; d) fijaciones preposicionales en usos lexicalizados y gramaticalizados, no sólo de la preposición "de", sino también de las preposiciones "a", "en", "por" y "sobre".

- Muestran en los casos de duda una clara preferencia por la preposición "de" que no sólo es la más utilizada en español, sino también la que con más frecuencia aparece desemantizada, lo que la convierte en la preposición con mayores posibilidades de aparición en diversos contextos.

- Se comprueba un comportamiento mayormente inadecuado en los usos preposicionales que se caracterizan porque la preposición: a) es índice de subordinación entre dos sustantivos en expresiones fijas; b) está fijada a una locución prepositiva; c) está fijada al régimen resultando una expresión redundante; d) subordina sustantivos cuyo significado a la vez que impone una determinada preposición restringe la posibilidad de conmutarse con otras; e) está usada innecesariamente: dequeísmo; f) posee un valor semántico con el que pocas veces aparece esa preposición.

- Encuentran dificultades insalvables cuando tratan de emplear las preposiciones más frecuentes del español en el campo espacial, nocional y en construcciones fijas que no admiten dentro de su estructura elemento intercalado alguno.

- El uso de la preposición "a" para indicar modo o manera de funcionar una máquina y el empleo de la agrupación "a por" para indicar finalidad muestran no sólo un comportamiento totalmente diferente del resto de las preposiciones estudiadas, sino

que sus respuestas no se encuentran relacionadas con la oposición entre adecuación/inadecuación.

Sin embargo, este comportamiento no es una característica particular de estos escolares o de la lengua de la escuela como pudiera parecer, sino que son dos fenómenos que se hallan ampliamente extendidos por toda la Península, además de ser objeto de comentario en todas las gramáticas. El escolar, en un caso, se comporta como lo aconsejan las gramáticas que condenan el uso de "a", aunque desde un punto de vista lingüístico es aceptable, y recomiendan el uso de la preposición "de" para denotar la manera de funcionar una máquina. En el otro, por el contrario, acepta la agrupación "a por" que la Academia condena, M. Seco acepta y J. Alcina y J.M. Blecua se limitan a justificar su uso sin condenarla ni rechazarla.

- Los escolares muestran un comportamiento homogéneo, que se caracteriza:

- En la prueba primera, por emplear adecuadamente (vs. inadecuadamente) las preposiciones "a", "con", "contra", "de", "en", "hasta", "para", "por" y "sobre" en el campo espacial, tanto con verbo de movimiento como estático, en el temporal y en el nocional para expresar finalidad, causa, instrumento, oposición y modo; así como en función adverbial, y en usos gramaticalizados y lexicalizados.

- En la prueba segunda, por emplear adecuadamente (vs. inadecuadamente) las preposiciones "con", "de", "en", "hasta", "para", "por" y "sobre" en el campo espacial, tanto con verbo de movimiento como estático, en el temporal y en el nocional para expresar finalidad, causa, medio, asociación de cosas y asunto; así como en usos gramaticalizados.

3.- VARIABLES SOCIOLOGICAS

- Los distintos usos morfosintácticos están relacionados con factores sociales, que no son fenómenos individuales y asistemáticos sino inherentes al uso social de la lengua.

- Existe una relación significativa estadísticamente entre los usos morfosintácticos observados en cada una de las pruebas y la red de enseñanza en la que el escolar cursa sus estudios; el modelo D (enseñanza euskera); el curso de E.G.B. que el escolar realiza; el ser hablante bilingue (euskera-castellano); las profesiones de los padres (patrones, cuadros medios, obreros, empleada); los niveles instructivos de los padres; el municipio de residencia del escolar y su familia (Berango-Getxo, Erandio-Leioa, Valle de Trápaga-Sestao-Ortuella-Barakaldo); la Comunidad Autónoma de nacimiento de los padres (Pais Vasco, Galicia-Asturias y Andalucia-Extremadura).

- No existe una relación significativa entre los usos morfosintácticos observados y el modelo A (enseñanza en castellano); el sexo de los escolares; el ser monolingue (castellano); las madres amas de casa; los padres empleados; el municipio de residencia del escolar y su familia (Bilbao, Arrigorriaga-Basauri-Zarátamo-Galdakao-Etxebarri, Abanto y Ciérvana-Santurtzi-Portugalete); la Comunidad Autónoma de nacimiento de los padres (Castilla y Otras Comunidades).

- Las caracteristicas sociales de los escolares muestran un comportamiento linguistico homogéneo y heterogéneo al mismo tiempo, en el sentido de que, en un mayor o menor número de pruebas, todas las variables sociales están relacionadas significativamente con las respuestas linguisticas, pero, en cambio, algunas modalidades no lo están.

- Las modalidades que reúnen las características extremas de la variable muestran, en general, un comportamiento estable en todas las pruebas, mientras el resto manifiesta comportamientos vacilantes, y, generalmente, no significativos.

3.1. La escuela

- Se confirma que la escuela es un entorno lingüístico sumamente influyente en el desarrollo y aprendizaje del escolar. Facilita la autocorrección y, a veces, la ultracorreción, la supresión de algunos regionalismos y vulgarismos, y una mayor adecuación a la norma estándar .

3.1.1.- Red de enseñanza

- Se constata con respecto a la norma estándar: a) un comportamiento diferente entre las tres redes de enseñanzas; b) la existencia de una oposición pública frente a privada e ikastola; c) la mayor adecuación de la ikastola y la menor de la pública.

- Los motivos de este comportamiento se encuentran en las características sociales del alumnado de cada red, existiendo una relación significativa entre la red de enseñanza y la pertenencia a una clase social determinada.

3.1.2.- Modelo lingüístico de enseñanza

- Se verifica con respecto a la norma estándar: a) un comportamiento diferente entre los dos modelos lingüísticos de enseñanza; b) la existencia de una oposición modelo A frente a modelo D; c) la mayor adecuación del modelo D.

- Se comprueba el mismo comportamiento lingüístico en la Comunidad Autónoma del País Vasco que el observado en otras comunidades bilingües de los países industrializados.

- El comportamiento del modelo D se debe a que los escolares que siguen una enseñanza en euskera están relacionados con: el acudir a una ikastola, proceder de familias de un nivel económico e instruccional medio hacia arriba y de padres nacidos en esta Comunidad, esto es, proceden de una clase media.

3.2. Los escolares

3.2.1.- El Curso

- Se verifica con respecto a la norma estándar: a) un comportamiento diferente entre los seis cursos de E.G.B. (edades entre 8 y 13 años); b) la existencia de una oposición Ciclo Medio (3°, 4° y 5°) frente a Ciclo Superior (6°, 7° y 8°) de la E.G.B. c) la mayor adecuación del curso 8° (los más mayores) y la menor del curso 3° (los más pequeños).

- Los años de escolarización obligatoria suponen un acercamiento a la norma estándar, que no es homogéneo ni gradual, sino que tiene sus interrupciones y saltos, lo que exige de los planificadores lingüísticos una revisión de los programas de lengua española; y, tal vez, de toda la enseñanza en los cursos 4° y 5° principalmente.

3.2.2.- Sexo

- Se constata con respecto a la norma estándar: a) un comportamiento diferente entre los sexos; b) la existencia de

una oposición varón frente a hembra; c) mayor adecuación del sexo femenino.

- Se confirma la creencia de algunos de que la mujer utiliza más la norma estándar, las formas que implican un mayor prestigio lingüístico que los hombres, pero estos usos nunca son exclusivos, y, rara vez, sus valores son significativos.

- Se recomienda la supresión de esta variable en estudios en los que se busquen relaciones entre variables sociales y lingüísticas, ya que los usos lingüísticos no están relacionados con el hecho de ser varón o hembra.

3.2.3.- Lengua(s)

- Se verifica con respecto a la norma estándar: a) un comportamiento de los bilingües bastante homogéneo, aunque existen, en algunos casos, diferencias entre sí; b) la existencia de una oposición monolingüe frente a bilingüe; c) la mayor adecuación de los bilingües.

- No existen comportamientos diferentes entre la lengua del escolar y la de sus padres; pero, sí entre los monolingües y bilingües.

- Se comprueba el mismo comportamiento de la modalidad bilingüe que el mostrado por las modalidades ikastola y modelo D. Incluso, en la utilización de las formas de mandatos, las tres modalidades se comportan de manera diferente que en el resto de las pruebas, debido a que tanto en castellano como en euskera los usos de las formas verbales del imperativo son cultas, mientras los usos coloquiales utilizan otras formas: infinitivo (castellano), participio (euskera).

- Se constata el mismo comportamiento lingüístico en la Comunidad Autónoma del País Vasco que el observado en estudios realizados sobre la competencia lingüística en los países industrializados con escolares de las mismas características sociales.

- Son las características sociales de los escolares con las que la variable "lengua(s)" se relaciona las que explican la mayor adecuación a la norma estándar de los bilingües. Esto coincide con los comportamientos lingüísticos hallados en los estudios realizados sobre la competencia lingüística en los países industrializados con escolares de las mismas características sociales.

3.3.- Los padres

- El comportamiento de una misma modalidad según la realice el padre o la madre es homogéneo, cuando las modalidades de la variable están perfectamente caracterizadas. En cambio, cuando están definidas por varias características diferentes entre sí, el comportamiento es un tanto heterogéneo.

- Se obtiene mayor rendimiento en el análisis de las respuestas, considerando a los padres independientemente y no conjuntamente, como un grupo totalmente homogéneo, como lo hacen la mayoría de los investigadores.

- Se demuestra que la familia tiene una gran importancia en la utilización que el escolar hace de la lengua castellana, como lo prueba la relación tan significativa que tienen los comportamientos lingüísticos con las variables: profesión y educación.

- Se comprueba la existencia de una estrecha relación entre los niveles instruccionales altos y los profesionales altamente cualificados, esto es, entre los dos pilares sobre los que asienta lo que se denomina la "Sociedad del Bienestar".

3.3.1.- Profesión

- Se verifica con respecto a la norma estándar: a) cada profesión varía y se comporta de manera diferente según el miembro familiar que la ejerza; b) la existencia de una oposición de las profesiones de mayor prestigio social frente a las de escasa consideración social; c) la mayor adecuación de las profesiones cualificadas y la menor de los obreros.

- Se comprueba un comportamiento diferenciado entre el mundo laboral del hombre y de la mujer, lo que supone un aporte importante en la descripción sociolingüística, ya que la mayoría de las investigaciones realizadas hasta ahora refieren, casi exclusivamente, a la profesión paterna sobre la que se organiza el mundo laboral de esa sociedad.

3.3.2.- Nivel de instrucción

- Se verifica con respecto a la norma estándar: a) los niveles instrucitvos extremos se comportan de manera idéntica, independientemente del miembro de la familia que haya realizado los estudios, mientras los niveles intermedios varían; b) la existencia de una oposición de la enseñanza obligatoria frenta a la no obligatoria; c) la mayor adecuación de la Enseñanza Superior y la menor de los Estudios Primarios.

- Se constata que el sistema educativo crea una conciencia lingüística entre los escolares mediante la enseñanza de la norma estándar.

3.4- La Geografía

- Se confirma que lo social y lo geográfico se entrecruzan en una misma área urbana.

3.4.1.- Municipio

- Se comprueba con respecto a la norma estándar: a) un comportamiento diferente entre los distintos municipios; b) la existencia de una oposición de los municipios residenciales de la margen derecha frente a los de la margen izquierda más industrializados, contaminados y desfavorecidos social y económicamente; c) la mayor adecuación de los municipios de más alto nivel de bienestar social (Berango-Getxto)

- Se demuestra que, si bien los municipios no tienen una formas de hablar específicas, estas no son totalmente uniformes, sino que varían de unos municipios a otros. Variabilidad que está relacionada con el nivel socioeconómico de los hablantes.

3.4.2.- Comunidad Autónoma de nacimiento

- Se verifica con respecto a la norma estándar: a) un comportamiento diferente entre las Comunidades Autónomas e incluso, a veces, distinto en una misma Comunidad según el miembro de la familia; b) la existencia de una oposición de los nacidos en el País Vasco frente a los inmigrantes que proceden de las regiones españolas, tradicionalmente caracterizadas por un

elevado desempleo y una emigración tan larga históricamente que se ha hecho crónica; c) mayor adecuación de la población de origen autóctono.

- Los escolares muestran unos comportamientos lingüísticos claramente diferenciados y opuestos, según sus características sociales, escolares, familiares y geográficas.

- Se demuestra que una sola característica social de los escolares no es suficiente para caracterizar el comportamiento lingüístico de los mismos.

- Los comportamientos lingüísticos relacionados con la adecuación a la norma estándar son: pertenecer al Ciclo Superior (6°,7° y 8°) de la E.G.B., ser bilingües equilibrados los escolares y sus padres, acudir a centros privados e ikastolas, ser hijos de profesionales cualificados o altamente cualificados, haber cursado estudios de nivel medio hacia arriba, residir en los municipios de alto nivel de bienestar social y haber nacido en el País Vasco.

- La edad, las diferencias cognitivas a nivel del pensamiento lógico formal; la escuela, transmisora de la norma culta; y el acceso de los principales miembros de la familia a los distintos grados educativos, así como al control técnico y científico, están relacionados con los usos lingüísticos más elaborados de los escolares.

- Los comportamientos lingüísticos relacionados con la inadecuación a la norma estándar son: pertenecer al Ciclo Medio (3°, 4° y 5°) de la E.G.B., tener los padres estudios primarios, recibir la enseñanza en un centro público, ser sus padres obreros, haber nacido sus padres en otras regiones de España, vivir en las zonas más deprimidas social, económica y ambientalmente.

- Se verifica que existe un comportamiento totalmente diferente y opuesto entre los escolares que disfrutan de un calidad de vida frente a aquellos que carecen de un nivel mínimo de bienestar social.

- Se constata que en la capa social media e inferior de la sociedad existen los mismos usos, no habiendo usos exclusivos de una capa y no de la otra. De lo único que se puede hablar es de que los escolares que gozan de un bienestar social tienen usos más cercanos a la lengua culta que los que tienen un bajo nivel de vida.

- Comprobamos que son diversos los factores: escuela, nivel cultural y socioeconómico de la familia los que sirven al escolar para aprender a usar la norma estándar del castellano en diferentes contextos y situaciones comunicativas, y con diferentes propósitos.

- Se confirma que son los niveles de escolarización de los alumnos y el nivel de instrucción de los padres los que mayor rendimiento demuestran en estudios sobre el lenguaje escolar y de sociolingüística.

En suma, este estudio permite avanzar un poco más en la investigación sociolinguística al señalar no sólo que existe una estrecha relación entre el nivel socioeconómico y cultural de la familia, la edad etc. y los usos morfosintácticos de los escolares, algo que vienen afirmando la mayoria de los autores, sino la naturaleza y magnitud de tales relaciones.

Sólo nos queda por manifestar que esperamos que el material aquí analizado pueda aprovecharse por profesores y editoriales en la elaboración de textos escolares para la enseñanza del español. Tampoco desechamos la utilidad que pueda tener este estudio para los responsables de política educativa y

planificación lingüística, cuya misión de legislar acerca de la enseñanza y del uso de la lengua deberá ser menos academicista y dejar una puerta abierta a las variedades lingüísticas de los escolares; si de verdad quieren levantar las barreras lingüísticas, que para muchos escolares es la lengua de la escuela.

Creemos que los motivos de proporcionar un conocimiento real de la variabilidad lingüística de los escolares, que impulsaron esta descripción de los usos morfosintácticos de los escolares de E.G.B. de la Comarca del "Gran Bilbao", han sido satisfechos. Sin embargo, somos conscientes de que son muchos los problemas que quedan por examinar y numerosas las cuestiones que todavía están por resolver, aquí ofrecemos una metodología y unos resultados, y animamos a futuros investigadores a continuar la labor aquí emprendida.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV., 1980, Vocabulario básico infantil, Barcelona, Bibliograf.

ABAD, F., 1981, "Metodología y lingüística", en Analecta Malacitana, IV, págs. 155-163.

ACTAS DEL IV CONGRESO DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA, 1966, Buenos Aires, Academia Argentina de las Letras.

AGENCIA EFE, 1985, Manual de español urgente, Madrid, Cátedra.

AGULLO, C., 1975, Aspectos de la adquisición del lenguaje de niños de ocho a doce años, Murcia, I.C.E., Universidad de Murcia (tesis doctoral inédita).

ALARCOS LLORACH, E., 1970 a, "Sobre el imperativo", en Estudios de gramática funcional del español, Madrid, Gredos, 1980, 3 ed., págs. 95-105.

---- 1970 b, "Verbo transitivo, verbo intransitivo y estructura del predicado", en Estudios de gramática funcional del español, Madrid, Gredos, 1980, 3 ed. págs. 148-162.

---- 1970 c, "Grupos nominales con /de/ en español", en Estudios de gramática funcional del español, Madrid, Gredos, 1980, 3 ed. págs. 249-259.

---- 1970 d, "Sobre la estructura del verbo español", en Estudios de gramática funcional del español, Madrid, Gredos, 1980, 3 ed. págs. 50-89.

---- 1970 e, "Perfecto simple y compuesto", en Estudios de gramática funcional del español, Madrid, Gredos, 1980, 3 ed. págs. 13-49.

---- 1970 f, "Cantaría: modo, tiempo y aspecto", en Estudios de gramática funcional del español, Madrid, Gredos, 1980, 3 ed. págs. 106-119.

---- 1970 g, "Valores de se", en Estudios de gramática funcional del español, Madrid, Gredos, 1980, 3 ed. págs. 213-222.

---- 1975, "Otra vez sobre el sistema verbal en español", en Homenaje a la Memoria de D. Antonio Rodríguez Moñino 1910-70, Madrid, Castalia, págs. 9-26

---- 1976, "La adquisición del lenguaje por el niño", en Tratado de lenguaje, serie dirigida por A. Martinet, vol. 3, Buenos Aires, Nueva Visión, págs. 9-42.

ALBALA HERNANDEZ, M.J., 1986, Contribución al estudio del gerundio en la Lengua Española hablada en Madrid, Madrid, Universidad Complutense.

ALCINA FRANCH, J. y BLECUA, J.M., 1975, Gramática española, Barcelona, Ariel, 1982, 3 ed.

ALDERETE, B. J. de, 1606, Del origen y principio de la lengua castellana, Madrid, C.S.I.C., 1972, 2 Vols.

ALMELA PEREZ, R., 1987, "Notas sobre la enseñanza del español a escolares de E.G.B.", en Actas del V Congreso Nacional de Linguistica Aplicada, Pamplona, AESLA, 1988, págs. 95-100.

ALONSO, A., 1939, "Sobre métodos: construcciones con verbos de movimiento en español", en Revista de Filología Hispánica, I, 2, págs. 105-138; en Estudios linguísticos. Temas españoles, Madrid, Gredos, 1951, págs. 230-282.

---- 1943, La Argentina y la nivelación del idioma, Buenos Aires.

ALONSO, A. y HENRIQUEZ UREÑA, P., 1938, Gramática española, Buenos Aires, Losada, 1966, 23 ed. y 21 ed., 2 vols.

ALVAR LOPEZ, M., 1972, Niveles socio-culturales en el habla de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria, Excmo. Cabildo Insular de Gran Canaria.

---- 1977, "Sociología linguística. La ciudad como unidad linguística", en Lecturas de sociolinguística, Madrid, EDAF, págs. 63-86.

ALVAR, M. y POTTIER, B., 1983, Morfología histórica del español, Madrid, Gredos.

ALVAREZ MENDEZ, A.I., 1989, Las construcciones consecutivas en español. Estudio funcional sobre la oración compuesta, Oviedo, Universidad de Oviedo.

ARNAU, J., 1984, "Cataluña: influencia del contexto sociolinguístico y del modelo de escuela en el dominio y uso de las lenguas, en Actas del II Congreso Nacional de Linguística Aplicada, Universidad de Granada, Madrid, AESLA, 1985, págs. 369-382.

ARRIETA, E., 1985, Estudio comparativo sobre la competencia comunicativa en la L_2 (castellano) en niños bilingues (euskara-castellano con distinta lengua de instrucción), Tesina de licenciatura inédita, Universidad de Barcelona.

AZURMENDI, M.J., 1983, Elaboración de un modelo para la descripción sociolinguística del bilinguismo y su aplicación parcial en la comarca de S. Sebastián, S. Sebastián, Caja de Ahorros Provincial de Guipúzcoa, 3 vols.

BADIA MARGARIT, A., 1948-1949, "Ensayo de una sintaxis histórica de tiempos. I. El pretérito imperfecto de indicativo", en Boletín de la Real Academia Española, 28, 1948, págs. 281-300; 393-410; 29, 1949, págs. 15-29.

---- 1952, "Note sur le langage des femmes et la méthode d'enquête dialectologique (domaine aragonais)", en Orbis, I, 1, págs. 15-18.

---- 1953, "El subjuntivo de subordinación en las lenguas romances y especialmente en iberorrománico", en Revista de Filología Española, XXXVII, págs. 95-129.

---- 1969, La llengua dels barcelonis. Resultats d'una enquesta sociológico-linguística, Barcelona, Edicions 62.

BANKSON, N.W., 1977, Bakson's Language Screening Test. Subtest de Reglas Morfológicas, Baltimore, University Park Press.

BARRENECHEA A.M. y MANACORDA DE ROSETTI, M.V., 1969, Estudios de gramática estructural, Buenos Aires, Paidós.

BASSOLS DE CLIMENT, M., 1945-1948, Sintaxis histórica de la lengua latina, tomo I: Introducción. Género. Número. Casos (1945), tomo II: Las formas personales del verbo (1948), Barcelona, C.S.I.C.

BATISTA FOGUET, J.M., 1984, "Componentes principales y análisis factorial (exploratorio y confirmatorio), en SANCHEZ CARRION, J.J., Introducción a las técnicas de análisis multivariable aplicadas a las ciencias sociales, Madrid, Centro de Investigaciones sociológicas, págs. 23-74.

BECERRA HIRALDO, J.M., y VARGAS LABELLA, C., 1986, Aproximación al español hablado en Jaén, Granada, Universidad de Granada.

BEINHAUER, W., 1964, El español coloquial, Madrid, Gredos, 1978, 3 ed.

BENTIVOGLIO, P., 1985, "Función y significado de la posición del sujeto nominal en el español hablado", en Estudios sobre español de América y linguística afroamericana. Ponencias presentadas en el 45 Congreso Internacional de Americanistas (Bogotá), Bogotá, Instituto Caro y Cuervo LXXXI, 1989, págs.40-58.

BENTIVOGLIO, P. y SEDANO, M., 1985, "Haber: ¿Un verbo impersonal?. Un estudio sobre el español de Caracas", en Estudios sobre español de América y linguística afroamericana. Ponencias presentadas en el 45 Congreso Internacional de Americanistas (Bogotá), Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, LXXXI, 1989, págs. 59-81.

BELLO, A., 1874, Gramática de la lengua castellana (destinada al uso de los americanos) con las notas de Rufino Jose Cuervo, ed. crítica de R. Trujillo, Las Palmas de Gran Canaria, Excmo. Cabildo Insular de Tenerife, 1981; Madrid, Arco Libros, 1988, 2 vols.

BENVENISTE, E., 1974, "Estructura de las relaciones de persona en el verbo", en Problemas de linguística general, Madrid, Siglo XXI, 1986, 13 ed., pág. 161-171.

BENZECRI, J.P. et collaborateurs, 1980-81, Pratique de l' Analyse des Données, vol. I: La taxonomie; vol. II: L' Analyse des correspondances; vol. III: Linguistique et lexicologie, Paris, DUNOD.

---- 1982, Histoire et préhistoire de l'analyse des données, Paris, Dunod.

BERKO, 1958, "The child's learning of english morphology", en Word, 14, págs. 150-177; versión española en SERRA, M., "Métodos e índices para el estudio psicológico y patológico del lenguaje", en Anuario Psicológico, vol. 15, págs. 173-196.

BLECUA, J.M., 1985, "Geografía linguística y actos de habla", en Philologica Hispaniensia in honorem Manuel Alvar, II, Linguistica, Madrid, Gredos, págs. 55-61.

BOBES NAVES. M.C., "Sistema, norma y uso del gerundio castellano", en Revista Española de Linguística, 1975, 5/1, págs. 1-34.

BORREGO, J., 1981, Sociolinguística rural (Investigación en Villadepera de Sayago), Salamanca, Universidad de Salamanca.

BORREGO, J., ASENCIO, J. y PRIETO, E., 1986, El subjuntivo. Valores y usos, Madrid, SGEL.

BOSQUE, I., 1980, "Preposición sin", en Linguística Hispánica, 3, págs. 71-85.

BULL, W.F., 1947, "Modern Spanish Verb-form Frequencies", en Hispania, XXX, págs. 451-466.

BURT, M.K., DULAY, H.C. y HERNANDEZ CHAVEZ, CH. E., 1976, Bilingual Syntax Measure, Inglés-español (BSM), Technical Handbook, Harcourt Brace Jovanovich Inc.

BUSTOS TOVAR, J.J., 1980, "La lengua de los andaluces", en AA.VV., Los Andaluces, Madrid, Istmo, págs. 221-235.

CALERO VAQUERA, M.L., 1986, Historia de la gramática española (1847-1920) (De Bello a R. Lenz), Madrid, Gredos.

CALONGE, J., 1981, "Implicaciones del genero en otras categorías gramaticales", en Logos Semantikos, Studia linguística in honorem E. Coseriu, 1921-1981, vol. IV, Gramática, Madrid, Gredos, Berlin, New York, Walter de Gruyter, págs. 19-28.

CANO AGUILAR, R., 1982, "Sujeto con preposición en español y cuestiones conexas", en Revista de Filología Española, LXII, págs. 211-259.

---- 1990, "Sobre la historia del subjuntivo español", en Actas del Congreso de la Sociedad Española de Linguística, XX Aniversario, Tenerife, 2-6 de abril de 1990, Madrid, Gredos, t. I, págs. 340-353.

CARBONERO CANO, P., 1985 a, "Norma estándar y actitud sociolinguística. Sobre la aceptación y uso de algunos rasgos linguísticos en hablantes sevillanos", en CARBONERO, P. (Ed.), Sociolinguística andaluza 1, Metodología y estudios, Sevilla, Universidad de Sevilla, págs. 141-150.

---- 1985 b, "Sobre ciertas construcciones de relativo en el habla urbana de Sevilla", en LAMIQUIZ, V., (Dir.), Sociolinguística andaluza, 3, El discurso sociolinguístico, Sevilla, Universidad de Sevilla, págs. 65-85.

---- 1990, "Usos de las formas verbales -ra y -se en el habla de Sevilla (nivel popular)", en CARBONERO CANO, P. (Coord.), Sociolinguística andaluza, 5, Habla de Sevilla y hablas americanas, Sevilla, Universidad de Sevilla, págs. 45-58.

CARO, M.A., 1870, Tratado del participio, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1976, 5 ed.

---- 1881, Del uso en sus relaciones con el lenguaje, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1976, 7 ed.

CASADO, M., 1988, El castellano actual, Usos y normas, Pamplona, EUNSA.

CASANOVA, M.A. y RIVERA, M. (Coord.), 1989, Vocabulario básico en la E.G.B., 3 vols., Madrid, M.E.C. y Espasa Calpe.

CERDA, R., 1985, "Tiempo e historia en la actividad linguística", en Symbolae Ludovico Mitxelena. Septuagenario Oblatae Pars Prior, Anejo I, Vitoria, UPV/EHU, págs. 365-373.

CLAPIER, P., 1983, Análisis de datos, Eusko Jaurlaritza - Gobierno Vasco, Estatistika Zuzendaritza - Dirección de Estadística, Cuaderno 4, Seminario Internacional de Estadística en Euskadi.

COHEN, S., CRUZ, R. y BRAVO, R., 1977, Bahia oral Language Test Bolt-English-Spanish, Berkeley, California, Bilingual Media Productions, B.M.P., Inc.

CONTRERAS MUÑOZ, E., 1981, Estudio del vocabulario pretecnológico en la E.G.B. (tesis doctoral), Madrid, Universidad Complutense.

COROMINAS, J. y PASCUAL, J.A., 1984, Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico, Madrid, Gredos, 6 vols.

CORRALES ZUMBADO, C., 1978, "Sobre el sujeto con preposición", en Estudios ofrecidos a E. Alarcos Llorach, 2, Oviedo, págs. 65-78.

CORREAS, G., 1626, Arte de la lengua española castellana, Edición de Emilio Alarcos Garcia, Madrid, C.S.I.C., 1954.

COSERIU, E., 1958, Sincronia, diacronia e historia (El problema del cambio linguístico), Madrid, Gredos, 1973, 3 ed.

---- 1973, Lecciones de linguística general, Madrid, Gredos, 1981.

---- 1977, "Introducción al estudio estructural del léxico", en Principios de semántica estructural, Madrid, Gredos, págs. 87-142.

CRESPO MATELLAN, S., 1984, "Lenguaje y sexo", en Studia Philologica Salmanticensia, 7-8, págs. 109-142.

CRIADO DE VAL, M., 1969, El verbo español, Madrid, S.A.E.T.A.

---- 1972, Fisonomia del español y de las lenguas modernas, Madrid, S.A.E.T.A.

---- 1976, Gramática española y comentario de textos, Madrid, S.A.E.T.A., 7 ed.

CUESTIONARIO PARA EL ESTUDIO COORDINADO DE LA NORMA LINGUISTICA CULTA DE LAS PRINCIPALES CIUDADES DE IBEROAMERICA Y DE LA PENINSULA IBERICA, 1971-1973, vol. I: Fonética y Fonología (1973), vol. II: Morfosintaxis (1972), vol. III: Léxico (1971), Madrid, C.S.I.C.

CUERVO, R.J., 1886-1893-(1959-1985), Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana, vol. I: A-B (1953), vol. II: C-D (1954), vol. III: E (1987), Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.

---- 1911, "Notas de la gramática de la lengua castellana de don Andrés Bello, en BELLO, A., 1988, Gramática de la lengua castellana (destinada al uso de los americanos), ed. crítica de R. Trujillo, Madrid, Arco Libros, vol. II, págs. 821-973.

DALE, Ph.S., 1980, Desarrollo del lenguaje. Un enfoque psicolinguístico, México, Trillas.

DEMONTE, V., 1977, La subordinación sustantiva, Madrid, Cátedra.

DEPARTAMENTO DE EDUCACION, UNIVERSIDADES E INVESTIGACION - HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE ETA IKERKETA SAILA, 1986, E.I.F.E., (Euskararen Irakaskuntza: Faktoren Eragina), La Enseñanza del Euskera: Influencias de los Factores, Vitoria-Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

---- 1989, E.I.F.E. 2, La Enseñanza del Euskera: Influencias de los Factores, Vitoria-Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

DESCOEUDRES, A., 1921, Le développpement de l'enfant de 2 à 7 ans, Neuchatel, Delachaux et Niestlé.

DORTA, J., 1990, "Formas verbales en las oraciones condicionales referidas al "no pasado", en Actas del Congreso de la Sociedad Española de Lingüística. XX Aniversario, Tenerife, 2-6 de abril de 1990, Madrid, Gredos, t.I, págs. 393-403.

DUBOIS, J. y otros, 1973, Diccionario de lingüística, Madrid, Alianza Editorial, 1979

DUNN, 1965, PPVT, Peabody Picture Vocabulary Test, Madrid, TEA.

EL PAIS, 1990, Libro de estilo, Madrid, El País.

EBNETER, T., 1976, Linguística aplicada. Introducción, Madrid, Gredos, 1982.

ECHEVARRIA, M.S., 1976-1977, "Desarrollo de la comprensión infantil de la sintaxis española", en Revista de Linguística Teórica y Aplicada, 14-15, Concepción, Chile, págs. 99-207.

ENRIQUEZ, E.V., 1984, El pronombre personal sujeto en la lengua española hablada en Madrid, Madrid, C.S.I.C.

ESGUEVA, M. y CANTARERO, M., 1981, El habla de la ciudad de Madrid. (Materiales para su estudio), Madrid, C.S.I.C.

ETXEBARRIA, A.M., 1985, Sociolinguística urbana. El habla de Bilbao, Salamanca, Universidad de Salamanca.

---- 1986, "El castellano actual en el País Vasco: estudio de interferencias", en AA.VV., El castellano actual en las comunidades bilingües de España, Valladolid, Junta de Castilla y León, págs. 65-91.

EUSKO JAURLARITZAREN ESTATISTIKA ZUZENDARITZA - DIRECCION DE ESTADISTICA DEL GOBIERNO VASCO, 1983, 1982. Anuario estadístico vasco, Bilbao.

---- 1984 a, Censo de población y vivienda. 1981 de la Comunidad Autónoma de Euskadi. Educación y euskara, Bilbao.

---- 1984 b, 82/83. Estadística de la enseñanza. Alumnos, profesores y centros docentes, Bilbao.

FALT, G., 1972, Tres problemas de concordancia verbal en el español moderno, Uppsala, Almqvist & Wiksell Informationsindustri AB.

FERNANDEZ PEREZ, M., 1986, "Las disciplinas linguísticas", en Verba, 13, págs. 15-73.

FERNANDEZ PINA, F., 1984, Teorías psicolinguísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna, Madrid, Siglo XXI.

FERNANDEZ POZAR, F., 1983, Evaluación de la lengua castellana en el ciclo medio, Madrid, TEA.

FERNANDEZ RAMIREZ, S., 1951 a, Gramática Española, edición preparada por José Polo, vol.I: Prolegómenos (1985), vol. II: Los sonidos, (1986) vol. III: 3.1.El nombre (1986), 3.2. El pronombre (1987), vol. IV: El verbo y la oración (1986) (edición preparada por Ignacio Bosque), Madrid, Arco/Libros.

---- 1951 b, "Prólogo a la edición de 1951", en Gramática Española, edición preparada por José Polo, vol.I: Prolegómenos, 1985, Madrid, Arco Libros, págs. 297-310.

---- 1960, "Algo sobre la fórmula estar + gerundio", en Studia Philologica. Homenaje ofrecido a Dámaso Alonso por sus amigos y discípulos con ocasión de su 60 aniversario, Madrid, Gredos, vol. I, págs. 509-516; en Gramática Española, vol. IV: El verbo y la oración (1986) (edición preparada por Ignacio Bosque), Madrid, Arco/Libros, apéndice II, págs. 531-539.

---- 1961, "Prólogo", en SECO, M., Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española, Madrid, Espasa-Calpe, 1986, 9 ed., págs. XI-XII.

---- 1986, "La Academia y la nueva edición de su Gramática" en La nueva gramática académica. El camino hacia el Esbozo (1973), Madrid, Paraninfo, págs. 333-338.

---- 1987, Problemas y ejercicios de gramática, volumen ordenado y completado por Bienvenido Palomo Olmos, Madrid, Arco/Libros.

FISHMAN, J., 1972, Sociología del lenguaje, Madrid, Cátedra, 1982, 2 ed.

FOLGAR DE LA CALLE, J.M., 1983, "El análisis de las preposiciones en español: los sistemas de Cuervo y López", en Verba, 10, págs. 183-201.

FONTANELLA DE WEINBERG, M.B., 1970, "Los auxiliares españoles", en Anales del Instituto de Linguística, X, Universidad Nacional de Cuyo, págs. 61-73.

FONTANILLO, E. y RIESCO, M.I., 1990, Teleperversión de la lengua, Barcelona, Anthropos.

FUNDACION GERMAN SANCHEZ RUIPEREZ y AGENCIA EFE (Comp.), 1990, El idioma español en las agencias de prensa, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

GAINZA, G., 1973, "¿Sujeto preposicional? Un problema de límites" en Estudios Filológicos, Universidad Austral de Chile, IX, págs. 71-88.

GAONA, F.L., 1968, "El concepto de clase culta y otras consideraciones de carácter linguístico en la determinación de la norma del español estándar para los fines didácticos", en Actas del III Congreso Internacional de Hispanistas, México, El colegio de México, 1970, págs. 379-388.

GARCIA, C., 1960, "Contribución a la historia de los conceptos gramaticales. La aportación del Brocense", en Revista de Filología Española, Anejo LXXI, Madrid.

GARCIA DE DIEGO, V., 1951, Gramática histórica española, Madrid, Gredos, 1970, 3 ed.

---- 1977, "Dialectos internos verticales", en AA.VV., Lecturas de sociolinguística, Madrid, Edaf, págs. 31-42.

GARCIA HOZ, V., 1976, El vocabulario general de orientación didáctica y sus estratos, Madrid, C.S.I.C.

GARCIA MERINO, L.V., 1987, La formación de una ciudad industrial el despegue urbano de Bilbao, Bilbao, Instituto Vasco de Administración Pública.

GARCIA YEBRA, V., 1988, Claudicación en el uso de preposiciones, Madrid, Gredos.

GARRET, H.E., 1983, Estadística en psicología y educación, Barcelona, Paidós Ibérica.

GILI GAYA, S., 1961, Curso superior de sintaxis española, Barcelona, Vox Bibliograf, 1976, 11 ed..

---- 1966, "Unificación de la terminología gramatical", en Actas del IV Congreso de Academias de la Lengua Española, Buenos Aires, Academia Argentina de las Letras, págs. 197-199.

---- 1972, Estudios de lenguaje infantil, Barcelona, Bibliograf, 1981, 2 ed.

GIMENO MENENDEZ, F., 1982, "A propósito de comunidad de habla: "The social dimension of dialectology" de J.P. Rona", en Actas del I Congreso Internacional sobre el español de América, San Juan de Puerto Rico, Academia Puertorriqueña de la Lengua, 1987, págs. 689-698.

GIMENO MENENDEZ, F. y MONTOYA ABADA, B., 1989, Sociolinguística, Valencia, Universidad de Valencia.

GOBIERNO VASCO (ed.), 1989, La lucha del euskera en la Comunidad Autónoma Vasca. Una encuesta básica: conocimiento, uso, actitudes, Vitoria-Gasteiz, Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.

GOMEZ MOLINA, J.R., 1986, Estudio sociolinguístico de la comunidad de habla de Sagunto (Valencia), Valencia, Institució Valenciana d'Estudis i Investigació.

GOMEZ TORREGO, L., 1985, Teoría y práctica de la sintaxis, Madrid, Alhambra.

---- 1988, Perífrasis verbales. Sintaxis, semántica y estilística, Madrid, Arco/Libros.

---- 1989, Manual de español correcto, vol. I: Acentuación, Puntuación, Ortografía, Pronunciación, vol. II: Morfología y Sintaxis, Estilo, Léxico, Madrid, Arco/Libros.

GONZALEZ CALVO, J.M., 1978, "El concepto de verbo", en Anuario de Estudios Filológicos, I, págs. 65-89.

GONZALEZ OLLE, F., 1981, "El plural de las palabras terminadas en semivocal", en II Simposio Internacional de Lengua Española, ALVAR, M. (Coord.), vol. I, Lengua y Literatura, Las Palmas de Gran Canaria, Excmo. Cabildo Insular de Gran Canaria, 1984, págs. 55-81.

GONZALEZ PORTILLA, M., 1977, "Los orígenes de la sociedad capitalista en el País Vasco. transformaciones económicas y sociales en Vizcaya, en Saioak, I.

GRIERA, M.A., 1952, "Exclusions des femmes parmi les sujets des enquêtes de l'Atlas Linguistique de la Catalogne", en Orbis, I, 1, págs. 25-26.

GRIMES, J.E., GARVIN, P.L. y LASTRA, Y., 1964, "Recomendaciones del subcomité de lingüística computacional", en El Simposio de Bloomigton. Actas, informes y comunicaciones, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1967, págs. 277-278.

GUILLEN SUTIL, R., 1987, El habla culta de Sevilla (estudio léxico), Sevilla, Alfar.

GUTIERREZ, S., IGLESISAS, M. y RODRIGUEZ, B., 1984, "Más sobre el sujeto ¿con? preposición", en Contextos, II/4, León, págs. 87-128.

HAN SANG KIM, 1987, Contribución al estudio del sistema verbal en el habla de Madrid, (tesis doctoral inédita), Madrid, Universidad Complutense.

HANSSEN, F., 1945, Gramática histórica de la lengua española, Buenos Aires, El Ateneo.

HERNANDEZ ALONSO, C., 1968, "El futuro absoluto de indicativo", en Archivum, XVIII, págs. 29-39.

---- 1973, "Sobre el tiempo en el verbo", en Revista Española de Lingüística, 3/1, págs. 143-178.

---- 1979, "Modos verbales", en Estudios ofrecidos a E. Alarcos con motivo de sus XXV años de docencia, Oviedo, Universidad de Oviedo, vol. IV, págs. 117-151.

---- 1982, "La llamada voz pasiva", en Linguistica española actual, IV, págs. 83-92.

---- 1984, Gramática funcional del español, Madrid, Gredos.

HERNANZ CARBO, M.L., 1982, El infinitivo en español, Belaterra, Universidad Autónoma de Barcelona.

HOCKETT, CH. F., 1958, Curso de linguistica moderna, Buenos Aires, Eudeba, 1971.

HUDSON, R.A., 1980, La sociolinguistica, Barcelona, Anagrama, 1981.

JAKOBSON, R., 1988, "El lugar de la linguistica entre las humanidades", en Obras selectas, Madrid, Gredos, págs. 259-277.

JAHODA, G., 1964, "Social class differentials in vocabulary expansions", en British Journal of Educational Psicholo-gy, 34, págs. 321-323.

JESPERSEN, O., 1922, Language: its Nature, Development and Origin, London, Aleen and Unwin, págs. 237-242.

JUDEZ ASENSIO, L., 1989, Técnicas de análisis de datos multidimensionales. Bases teóricas y aplicaciones en agricultura, Madrid, Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.

JUSTICIA JUSTICIA, F., 1985, El vocabulario usual del niño en el ciclo inicial y en el ciclo medio de la E.G.B., Granada, ICE Universidad de Granada.

KENISTON, H., 1937a, Spanish Syntax List, New York.

---- 1937b, The syntax of Castilian prose: The sixteenth century, Chicago, University Press

KIRK, S., McCARTY, J. y KIRK, W., 1969, ITPA. Test Illinois de Aptitudes psicolinguisticas, Madrid, TEA, 1984.

KOVACCI, O., 1986, "Acerca de la relación condicional con si", en Estudios de Gramática Española, Buenos Aires, Hachette págs. 205-214.

LABRADOR GUTIERREZ, T. y SAINZ DE LA MAZA SAINZ, R.M., 1988, "Competencia lingüística, desarrollo morfosintáctico y adquisición de lenguas", en Actas del VI Congreso Nacional de Linguística Aplicada, Santander, Universidad de Cantabria, 1989, págs. 317-342.

LABOV, W., 1966, The Social Stratificaction of English in New York City, Washington.

1983, Modelos sociolingüísticos, Madrid, Cátedra.

LAMIQUIZ, V., 1971, "Los niveles de actualidad", en Revista Española de Linguística, 1/1, págs. 89-96.

---- 1982, El sistema verbal del español, Málaga, Librería Agora.

---- 1982 b, "Datos para la comparación lingüística de Sevilla y América: Algunos valores sociolingüísticos en el uso verbal del habla culta sevillana", en Actas del I Congreso Internacional sobre el español de América, San Juan, Puerto Rico, Academia Puertorriqueña de la Lengua, 1987, págs. 725-735.

---- 1985, "El sistema verbal idealizado y su comportamiento discursivo", en LAMIQUIZ, V., (Dir.), Sociolingüística andaluza, vol. III: El discurso sociolingüístico, Sevilla, Universidad de Sevilla, págs. 105-135.

LAMIQUIZ, V. y col., 1985-1987, Sociolingüística andaluza; vol. I: Metodología y estudios (1985), vol. II: Material de encuestas para el estudio del habla urbana culta de Sevilla (1983); vol. III: El discurso socio-lingüístico (1985); vol. IV: Encuestas del habla urbana de Sevilla, nivel popular, (1987), Sevilla, Universidad de Sevilla.

LAPESA, R., 1942, Historia de la lengua española, Madrid, Gredos, 1980.

---- 1973, "Lenguaje normal y lenguaje poético: El sustantivo sin actualizador en las "soledades" gongorinas", en Cuadernos Hispanoamericanos, 280-282; en Poetas y prosistas de ayer y de hoy, Madrid, Gredos, 1977; en Estudios lingüísticos, literarios y estilísticos, Valencia, Universitat de Valencia, 1987, págs. 113-128

---- 1974, "El sustantivo sin actualizador en español", en Estudios Filológicos y Lingüísticos, Homenaje a Angel Rosenblat en sus 70 años, Instituto Pedagógico, Caracas, págs. 289-304; en Boletín de la Comisión Permanente de la Asociación de Academias de Lengua Española, 21, enero-junio de 1975; en Estudios lingüísticos, literarios y

estilísticos, Valencia, Universitat de Valencia, 1987, págs. 57-68

---- (Coord.), 1977, "Tendencias y problemas actuales de la lengua española", en Comunicación y lenguaje, Madrid, Karpos, págs. 202-229.

---- 1983, "El infinitivo con actualizador en español: condicionamiento sintáctico de su forzosidad o su rechazo", en Serta Philologica F. Lázaro Carreter, I, Madrid, Cátedra, págs. 279-296

---- 1984, "El neutro en calificativos y determinantes castellanos", en Quaderns de Filologia. Miscellania Sanchis Guarner, vol. II, Universitat de Valencia, págs. 173-187.

---- 1985, "Sobre el uso de modos y tiempos en suboraciones de acción futura o contingente. Futuro de indicativo por presente o futuro de subjuntivo", en Symbolae L. Mitxelena. Septuagenario Oblatae Pars Altera, Anejo I, Vitoria, UPV/EHU, págs. 679-692.

LARA, L.F., 1976, El concepto de norma en linguistica, México, El Colegio de México.

LATHROP, T.A., 1984, Curso de gramática histórica española, Barcelona, Ariel, 1989, 2 ed.

LAVANDERA, B., 1978, "Where does the sociolinguistic variable stop", en Language in Society, 7, págs. 171-183; reimpresión y traducción: "Los limites de la variable sociolinguistica", en Variación y significado, Buenos Aires, Hachette, 1984, págs. 37-46.

---- 1979, "Análisis semántico de la variación en tiempos verbales: oraciones condicionales del español", en Anuario de Letras, 17, págs. 113-136; en Variación y significado, Buenos Aires, Hachette, 1984, págs. 21-36.

---- 1984, Variación y significado, Buenos Aires, Hachette.

LAWTON, D., 1963, "Social class differences in language development. A study of some samples of written work, en Language and Speech, 6, págs. 120-143.

LAZARO CARRETER, F., 1976, "Vivir en cantaria", en Informaciones, 22-4-76

---- 1978, "Lenguaje y generaciones", en Estudios de linguistica, Madrid, Critica, 1981 2 ed., págs. 233-251; LAPESA, R.(Coord.), Cambio generacional y sociedad, Madrid, Karpos, 1978, págs. 135-157.

LAZARO MORA, F., 1985, "Algunas notas sobre la preposición", en Philologica Hispaniensia in honorem Manuel Alvar, vol. II, Madrid, Gredos, págs. 375-391.

LEBART, L. y MORINEAU, A., 1982, SPAD: Systeme Portable pour l'Analyse des Données, Paris, CESIA.

LEBART, L., MORINEAU, A. y TABARD, N., 1982, Tecniques de la description statistique: Méthodes et logiciels pour l'Analyse des grands tableaux, Paris, DUNOD.

LEBART, L. MORINEAU, A. y FENELON, J.P., 1979, "Traitement des données statistiques, Paris, Dunod; trad. Tratamiento estadístico de datos, Barcelona, Marcombo, 1985.

LEE, 1969, Northwestern Syntax Screening Test (NSST), Evanston (III), Northwestern University Press.

LENZ, R., 1920, La oración y sus partes. Estudios de gramática general y castellana, Santiago de Chile, Ed. Nascimento, 1944, 4 ed.

LIEBANA MACHO, C., 1982, Aportación al estudio del lenguaje infantil en Madrid (tesis doctoral), Madrid, Universidad Complutense.

LOPE BLANCH, J.M., 1958, "Algunos usos de indicativo por subjuntivo en oraciones subordinadas", en Nueva Revista de Filología Hispánica, XII, págs. 383-385.

---- (ed.), 1964, "Proyecto de estudio del habla culta de las principales ciudades de Hispanoamerica", El Simposio de Bloomington, Actas, informes y comunicaciones, Bogotá, PILEI/ICC, 1967, págs. 255-264.

---- 1972 a, "El concepto de prestigio y la norma lingüística del español", en Anuario de Letras, X, págs. 29-46; en ALVAREZ MENDEZ, J.M. (ED.), Teoria lingüistica y enseñanza de la lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar, Madrid, Akal, 1987, págs. 393-405.

---- 1972 b, "La reducción del paradigma verbal en el español de México", en Estudios sobre el español de México, México, Universidad Nacional Autónoma de México, págs. 141-155.

---- 1977, Estudios sobre el español hablado en las principales ciudades de América, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

---- 1983, "La lingüística española del Siglo de Oro", en Actas del VIII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas, vol. I, Madrid, Istmo, 1986, págs. 37-58.

LOPEZ, M.L., 1970, Problemas y métodos en el análisis de preposiciones, Madrid, Gredos.

LOPEZ GARCIA, A., 1990, "El sistema prepositivo español", en Nuevos estudios de lingüística española, Murcia, Universidad de Murcia, págs. 169-191.

---- 1990, "La interpretación metalingüística de los tiempos, modos y aspectos del verbo español: Ensayo de fundamentación", en BOSQUE, I., (ed.), Tiempo y aspecto en español, Madrid, Cátedra, págs. 107-175; en LOPEZ GARCIA, A., Nuevos estudios de lingüística española, Murcia, Universidad de Murcia, págs. 91-168.

LOPEZ MORALES, H., 1979, Dialectología y Sociolingüística. Temas puertorriqueños, Madrid, Playor.

---- 1983, "Lingüística estadística", en LOPEZ MORALES, H. (Coord.), Introducción a la lingüística actual, Madrid, Playor, págs. 133-146.

LORENZO, E., 1966 a, "La expresión de ruego y mandato en español", en El español de hoy, lengua en ebullición, Madrid, Gredos, 1980, 3 ed., págs. 122-134.

---- 1966 b, "Un nuevo planteamiento del estudio del verbo español", en El español de hoy, lengua en ebullición, Madrid, Gredos, 1980, 3 ed., págs. 153-168.

---- 1966 c, "Notas sobre el verbo español", en El español de hoy, lengua en ebullición, Madrid, Gredos, 1980, 3 ed., págs. 135-152.

LUNA TRAILL, E., 1980, Sintaxis de los verboides en el habla culta de la ciudad de México, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

LUND, N.J. y DUCHAN, J.F., 1983, Assessing children's Language in Naturalistic contexts, New Jersey, Prentice-Hall.

LUQUE MORENO, J., 1978, "En torno al sintagma "haber impersonal + sustantivo" y sus orígenes latinos", en Revista Española de Lingüística, 8/1, págs. 125-147.

LYONS, J., 1971, Introducción en la lingüística teórica, Barcelona, Teide, 1977, 4 ed.

LLORENTE MALDONADO, A., 1967, "Morfología y sintaxis. El problema de la división de la gramática", en Teoría de la lengua e historia de la lingüística, Madrid, págs. 215-370.

---- 1986, El lenguaje estándar español y sus variantes, Salamanca, I.C.E., Universidad de Salamanca.

MANTECA ALONSO-CORTES, A., 1981, Gramática del subjuntivo, Madrid, Cátedra.

MARCOS MARIN, F., 1979, Reforma y modernización del español. Ensayo de sociolingüística histórica, Madrid, Cátedra.

---- 1980, Curso de gramática española, Madrid, Cincel-Kapelusz.

---- 1983, "Observaciones sobre las construcciones condicionales en la Historia de la Lengua Española", en MARCOS MARIN, F. (Coord.), Introducción plural a la gramática histórica, Madrid, Cincel, págs. 186-204.

MARINER, S., 1971, "Triple noción básica en la categoría modal castellana", en Revista de Filología Española, LIV, julio-diciembre, págs. 209-252.

---- 1973, "Situación del neutro románico en la oposición genérica", en Revista Española de Lingüística, 3/1, págs. 23-38.

MARSA, F., 1984 a, "Acerca del nombre" en Cuestiones de sintaxis española, Barcelona, Ariel, págs. 51-76.

---- 1984 b, "El presente", en Cuestiones de sintaxis española, Barcelona, Ariel, págs. 156-161

---- 1986, Diccionario normativo y guía práctica de la lengua española, Barcelona, Ariel.

MARTINELL, E., 1985, El subjuntivo, Madrid, Coloquio.

MARTINEZ, J.A., 1977-78, "Entre tú y yo: ¿Sujeto con preposición?, en Archivum, XXVII-XXVIII, págs. 381-396.

MARTINEZ MARIN, J., 1982, "Este agua y construcciones afines en español actual", en Lingüística Española Actual, IV, págs. 39-46.

MARTINEZ MARTIN, M., 1983, "La sustitución de cantara (cantase) por cantaría en el habla de la ciudad de Burgos", en Lingüística Española Actual, 5, págs. 179-204

McCARTHY, D., 1964, "Desarrollo del lenguaje en los niños", en CARMICHAEL, L. (ed.), Manual de psicología infantil, vol. II, Buenos Aires, El Ateneo, págs. 552-708.

MEILLET, A., 1958, "Le genre grammaticale et l'elimination de la flexion", en Linguistique historique el linguistique générale, I, Paris, Librairie Klincksieck, págs. 199-210.

MENDEZ, E., "Tiempo verbal y subordinación temporal: la relación de simultaneidad", en WOTJAK, G. y VEIGA, A., "La descripción del verbo español", en Verba, Anexo 32, págs. 207-220.

MENENDEZ PIDAL, R., 1904, Manual de gramática histórica española, Madrid, Espasa Calpe, 1973, 14 ed.

MICHELENA, L., 1960, "Prólogo" del Lexicón Bilbaino, de E. de Arriaga, Madrid, Minotauro, 2 ed.

MILLA LOZANO, F., 1989, Dominio morfosintáctico del castellano en el "Gran Bilbao" (tesis doctoral inédita), Bilbao, Universidad de Deusto.

MINISTERIO PARA LAS ADMINISTRACIONES PUBLICAS (MAP), 1990, Manual de estilo del lenguaje administrativo, Madrid, Ministerio para las Administraciones Públicas.

MOLINER, M., 1975, Diccionario de uso del español, Madrid, Gredos, 1975, 2 vols.

MORALES, A., 1991, "Funciones básicas y formas verbales en la adquisición del lenguaje", en LOPEZ MORALES, H. (ed.), La enseñanza del español como lengua materna, Río Piedras, Universidad de Puerto Rico, págs. 243-257.

MORENO DE ALBA, J.G., 1978, Valores de las formas verbales en el español de México, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

MORERA PEREZ, M., 1988, Estructura semántica del sistema preposicional del español moderno y sus campos de usos, Puerto del Rosario, Excmo. Cabildo Insular de Fuenteventura.

MORREALE, M., 1971-1973, "Aspectos gramaticales y estilísticos del número", en Boletín de la Real Academia Española, LI, 1971, págs. 83-138; Boletín de la Real Academia Española, LIII, 1973, págs. 90-205.

MOZOS MOCHA, S. de los, 1973, El gerundio preposicional, Salamanca, Universidad de Salamanca.

---- 1984, La norma castellana del español, Valladolid, Ambito

MULLER, CH., 1973, Estadística lingüística, Madrid, Gredos,

NAÑEZ, E., 1984, "Sobre dequeísmo", en Revista de Filología Románica, II, págs. 239-247.

---- 1988, "Sobre el ligamento prepositivo", en Homenaje a Alonso Zamora Vicente, vol. I: Historia de la lengua. El español contemporáneo, Madrid, Castalia, págs. 459-479.

NARBONA JIMENEZ, A., 1979, "Problemas de sintaxis andaluza", en Analecta Malacitana, II, 2, págs. 245-285.

---- 1983, "Contra mi padre y yo: otra lanza por Bello", en Serta Philologica F. Lázaro Carreter, I, Madrid, Cátedra, págs. 469-475.

---- 1985, "Hacia una gramática histórico funcional (A propósito de la Gramática Funcional del Español de C. Hernández)", en Alfinge, 3, Córdoba, págs. 61-114.

NAVARRO TOMAS, T., 1918, Manual de pronunciación española, Madrid, C.S.I.C., 1972, 17 ed.

NEBRIJA, A. de, 1492, Gramática de la Lengua Castellana, estudio y edición de A. Quilis, Madrid, Editora Nacional, 1984, 2 ed.

NIE,N., HULL, C., JENKINS, J., STEINBRENNER, K y BENT, D., 1970, Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), New York, Mc Graw Hill, 1975, 2 ed.

OBEDIENTE, E., 1984, "La personalización de haber en el habla culta de Caracas", en Actas del VII Congreso de ALFAL, Homenaje a Pedro Henríquez Ureña, Santo Domingo, República Dominicana, págs. 51-61.

OLAETA, R., MILLA, F. y URRUTIA, H., 1985, Test de dominio morfosintáctico del castellano (TDMC), Ciclo Medio y Ciclo Superior, Bilbao, ICE Universidad del País Vasco.

ORTEGA, G. y MORERA, M., 1981-1982, "La concordancia numérica de los colectivos: un caso de silepsis", en Archivum, XXXI- XXXII, Oviedo, págs. 645-656.

PERISSINOTTO, G.S.A., 1975, Fonología del español hablado en la ciudad de México (Ensayo de un método sociolingüístico), México, El Colegio de México.

PLATEK, R., PIERRE-PIERRE, F.K. et STEVENS, P., 1985, Elaboration et conception des questionnaires d'enquête, Ottawa,

Statistique Canada.

POPLACK, S., POUSADA, A. y SANKOFF, D., 1982, "Un estudio comparativo de la asignación de género a préstamos nominales", en ALBA, O., (ed.), El español del Caribe. IV Simposio de Dialectología, Santiago de los Caballeros, República Dominicana, Universidad Católica Madre y Maestra, págs. 239-269.

PORTO DAPENA, J.A., 1986, Los pronombres, Madrid, Edi-6.

---- 1991, Del indicativo al subjuntivo. Valores y usos de los modos del verbo, Madrid, Arco/Libros.

POSNER, R., 1976, "The relevance of compartive and historical data for the description and definition of a language", en York Papers in Linguistics, 6, págs. 75-87.

POTTIER, B., 1962, Systématique des éléments de relation: Etude de morphosyntax structurale romance, Paris, C. Klincksiek.

---- 1964, Introduction à l'étude de la morphosyntaxe espagnole, Paris, Ediciones Hispanoamericanas.

---- 1968, "Sobre el concepto de verbo auxiliar", en Linguística moderna y filología hispánica, Madrid, Gredos, págs. 194-202.

QUILIS, A., 1968, "Morfología del número en español", en Travaux de linguistique et de littérature, VI, Strasbourg, págs. 131-140.

---- 1978, "La enseñanza de la lengua materna", en Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española, San Juan, 1978, vol. I. págs. 3-30; en Cauce, 2, Sevilla, 1979, págs. 251-274; en ALVAREZ MENDEZ, J.M., (Ed.), Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar, Madrid, Akal, 1987, págs. 241-261.

---- 1983, La concordancia gramatical en la lengua española hablada en Madrid, Madrid, C.S.I.C.

RABANALES, A., 1982, "Fundamentos teóricos y pragmáticos del "Proyecto de estudio coordinado de la norma lingüística culta del español hablado en las principales ciudades del mundo hispánico", en Actas del I Congreso Internacional sobre el Español de América, San Juan de Puerto Rico, Academia Puertorriqueña de la Lengua Española, 1987, págs. 165-186.

REAL ACADEMIA DE LA LENGUA VASCA - EUSKALTZAINDIA, 1979, Conflicto lingüístico en Euskadi, Bilbao, Caja Laboral Popular.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1726, Diccionario de Autoridades, edición facsímil, Madrid, Gredos, 1984, 3 tomos.

---- 1771, Gramática de la Lengua Castellana, ed. facsímil, introducción de R. Sarmiento, Madrid, Editora Nacional, 1984.

---- 1931, Gramática de la Lengua Española, Madrid, Espasa-Calpe.

---- 1960-90, Diccionario Histórico de la Lengua Española, fasciculos: 1-19, Madrid, Real Academia Española.

---- 1973, Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española, Madrid, Espasa-Calpe.

---- 1984, Diccionario de la Lengua Española, tomo I: A-G; tomo II: H-Z, Madrid, Espasa-Calpe, 20 ed.

REYES, G., 1990, La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje, Barcelona, Montesinos.

RIDRUEJO, E., 1989, Las estructuras gramaticales desde el punto de vista histórico, Madrid, Síntesis.

RIPOLL ARCARONS, R., 1990, "¿Tienen futuro las lenguas?", en Actas del Congreso de la Sociedad Española de Lingüística. XX Aniversario, Tenerife, Madrid, Gredos, t. II, págs. 1044-1051.

ROBLEDO, A., 1912, Don Miguel Antonio Caro y su obra. En el tercer aniversario de su muerte, Bogotá, Arboleda & Valencia Editores.

ROCA PONS, J., 1955, "Dejar + participio", en Revista de Filología Española, LXXXIX, págs. 151-185.

---- 1958, Estudios sobre perífrasis verbales del español, Madrid, C.S.I.C., Anejo LXVII.

RODRIGUEZ ADRADOS, F., 1988, "Utilización de ordenadores en problemas de lingüística", en Nuevos estudios de lingüística general y de teoría literaria, Madrid, Ariel, 1988, págs. 53-58.

RODRIGUEZ IZQUIERDO, F., 1985, "Economía y redundancia en el uso de los sustitutos gramaticales", en CARBONERO, P. (ed.) Sociolingüística andaluza 1. Metodología y Estudios, Sevilla, Universidad de Sevilla, 1985, 2 ed., págs. 121-137.

ROJAS NIETO, C., 1988, Verbos locativos en español. Aproximación sintáctico-semántica, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

ROJO, G., 1974, "La temporalidad verbal en español", en Verba, 1, págs. 68-149.

---- 1976, "La correlación temporal", en Verba, 3, 1976, págs. 65-89.

RONA, J.P., "The Social Dimension of Dialectology", en International Journal of the Sociology of Language, 9, RONA, J.P. y WOLCK, W. (eds.), The Social Dimension of Dialectology, págs. 7-22.

"ROSA SENSAT", 1985, Vocabulario básico de la E.G.B., en textos dictados, Barcelona, Salvatella.

ROSENBLAT, A., 1949, "Vacilaciones y cambios de género motivados por el artículo", en Boletín del Instituto Caro y Cuervo, V, págs. 21-32.

---- 1962, "Morfología del género en español: Comportamiento de las terminaciones -o, -a", en Nueva Revista de Filología Hispánica, XVI, págs. 31-80.

---- 1967, "El criterio de corrección lingüística. Unidad o pluralidad de normas en el español de España y América", en Actas, informes y comunicaciones del Simposio de Bloomington, Bogotá, págs. 113-146; en ALVAREZ MENDEZ, J.M., (ed.), Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar, Madrid, Akal, 1987, págs. 288-311.

RUIZ OLABUENAGA, J.I., 1984, Atlas lingüístico vasco, Vitoria, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

SALVA, V., 1835, Gramática de la lengua castellana, Madrid, Arco Libros, 1988, 2 vols.

SALVADOR, G., 1952, "Fonética masculina y fonética femenina en el habla de Vertientes y Tarifa (Granada), en Orbis, I, 1, 1952, págs. 19-24; en AA.VV., Lecturas de sociolingüística, Madrid, Edaf, 1977, págs. 143-153.

SALVADOR MATA, F. de, 1984, Estructuras sintácticas de la lengua escrita en el Ciclo Medio de E.G.B.: análisis evolutivo y diferencial, (tesis doctoral inédita), Madrid, UNED, 1984.

---- 1985, Diagnóstico del desarrollo sintáctico en la expresión escrita, Granada, I.C.E., Universidad de Granada.

SANCHEZ CARRION, J.J., 1984, Introducción a las técnicas de análisis multivariable aplicadas a las ciencias sociales, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

SANCHEZ CARRION, J.M., 1987, Un futuro para nuestro pasado. Claves de la recuperación del Euskara y teoría social de las lenguas, San Sebastián, ELKAR.

SANCHEZ DE LAS BROZAS, F., "EL BROCENSE", 1587, Minerva o De la pronunciación de la lengua latina, Madrid, Cátedra, 1976.

SANCHEZ RUIPEREZ, M., 1967, "Notas sobre la estructura del verbo español", en AA. VV., Problemas y principios del estructuralismo lingüístico, Madrid, C.S.I.C., págs. 89-93.

SAPIR, E., 1929, "The Status of Linguistics as a Science", en Language, 5.

SARMIENTO, R., 1979, "Introducción a la edición española de "Sociología del lenguaje" de J. Fishman, Madrid, Cátedra, 1982, 2 ed., págs. 11-26.

SAUSSURE, F. de, 1915, Curso de lingüística general, traducción, prólogo y notas de Amado Alonso, Madrid, Alianza Editorial, 1987.

SECO, M., 1961, Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española, Madrid, Espasa-Calpe, 1986, 9 ed. renovada.

1972, Gramática esencial del español (Introducción al estudio de la lengua), Madrid, Espasa-Calpe, 1989, 2 ed. rev. y aumentada

SECO, R., 1954, Manual de gramática española, revisado y ampliado por M. Seco, Madrid, Aguilar, 1982, 10 ed.

SEGURA, S., 1985, Diccionario etimológico latino español, Madrid, Anaya.

SEIFERT, E., 1930, ""Haber" y "tener" como expresiones de la posesión en español", en Revista de Filología Española, XVII, págs. 345-389.

SHUY, WOLFRAM y RILEY, 1968, Field tecniques in an Urban Language Study, Washington, Center for Applied Linguistics, págs. 11 y ss.

SIGUAN, M., 1986, "Catalán y castellano en la escuela: un primer balance", en Estudios de psicolinguística, Madrid, Pirámide, págs. 195-204.

SILVA-CORVALAN, C., 1988, Sociolinguística. Teoría y análisis, Madrid, Alhambra.

SIMONS, H.D. y MURPHY, S., 1988, "Estrategias en el lenguaje hablado y adquisición de la aptitud de leer", en COOK-GUMPERZ, J., La construcción social de la alfabetización, Barcelona, Paidós, págs. 213-233.

SOCIEDAD DE INVESTIGACION APLICADA AL DESARROLLO COMUNITARIO (SIADECO), 1978, Estudio sociolinguístico del Euskara, Euskaltzaindia, Real Academia de la Lengua Vasca, 3 vols.

STRAKA, G., 1952, "Quelques observations phonétiques sur le langage des femmes", en Orbis I, 2, págs. 335-357.

TERREL, T.D., 1983, "Dialectología", en LOPEZ MORALES, H. (Coord.), Introducción a la linguística actual, Madrid, Playor, págs. 133-146.

THORNE, B., y HENLEY (eds.), 1975, Language and sex. Difference and dominance, Rowley, Massachusetts, Newbury House Publishers.

THORNE, B., Ch. KRAMARAE and N.HENLEY (eds.), 1983, Language, Gender and Society, Rowley, Massachusetts, Newbury House Publishers.

TORONTO, A., 1973, Screening Test of Spanish Grammar (STSG), Evanston (Ill), Northwestern University Press.

---- 1976, "Developmental Assessment Spanish Grammar (DASG), en Journal of Speech and Hearing Disorders, vol. 41, 2, págs. 150-171.

TORONTO, A. y col., 1975, Del Rio Language Screening Test (DRLST), National Education Laboratory, Austin.

TORRE MARTINEZ, J.C. de, 1981, Encuestas léxicas del habla culta de Madrid, Madrid, C.S.I.C.

TRIADO, C. y FORNS, M., 1989, La evaluación del lenguaje. Una aproximación evolutiva, Barcelona, Anthropos.

TRIGO CUTIÑO, J.M., 1988, Configuraciones discursivas en el habla infantil, (tesis doctoral), Sevilla, Universidad de Sevilla.

TRUDGILL, P., 1974, The social differentiation of English in Norwich, Cambrige, University Press, 1974, págs. 34 y ss.

---- 1975, "Sex, Covert Prestige and Linguistic Change in the Urban British English of Norwich", en THORNE, B y HENLEY, N. (Eds.), Language and Sex: Difference and Dominance, Rowley, Massachusetts, Newbury House Publishers, págs. 88-104.

TRUJILLO, R., 1971, "Notas para un estudio de las preposiciones españolas", en Thesaurus, XXVI, págs. 234-279.

TURELL, M.T., 1981, Estudio sociolingüístico en Barcelona: la lengua de los trabajadores en la empresa (tesis doctoral inédita) Barcelona, Universidad de Barcelona.

UN KYUNG KIM, 1987, Contribución al estudio de las preposiciones en el habla de Madrid, (tesis doctoral inédita) Madrid, Universidad Complutense.

URUBURU VIDAURRAZAGA, A., 1988, Niveles sociolingüísticos del habla juvenil cordobesa (tesis doctoral inédita), Córdoba, Universidad de Córdoba.

VALDES, J., Diálogo de la lengua, edición de J.M. Lope Blanch, Madrid, Castalia, 1976.

VALDIVIESO, H., 1981, "Valoración subjetiva de los usos lingüísticos", en Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación de Linguística y Filología de la América Latina, (Phoenix, Arizona), México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1988, págs. 243-255.

VALLEJO, J., 1922, "Notas sobre la expresión concesiva", en Revista de Filología Española, IX, págs. 40-51.

VALLVERDU, F., 1980, Aproximación crítica a la sociolingüística catalana, Barcelona, Edicions 62.

VEIGA, A., 1987, "El presente histórico como hecho de sistema verbal", en Verba, 14, págs. 169-216.

---- 1990, "Planteamientos básicos para un análisis funcional de las categorías verbales en español", en WOTJAK, G. y VEIGA, A., "La descripción del verbo español", en Verba, Anexo 32, págs. 237-257.

VILA, R., 1987, "Cuestiones de lexicalización del plural en la lengua española", en Actas del I Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española, (Cáceres), Madrid, Arco-Libros, vol. I, 1988, págs. 621-631.

---- 1990, "Mas cuestiones de morfosintaxis histórica del género", en Actas del Congreso de la Sociedad Española de Linguistica. XX Aniversario, (Tenerife), Madrid, Gredos, 1990, t. II, págs. 805-815.

VOSSLER, K., 1940, Filosofía del lenguaje, Madrid.

WATTMAN FRANK, F., 1977, El sexo como factor sociolinguisticos: algunas consideraciones teóricas y metodológicas, State University of New York at Albany.

WEINRICH, H., 1964, Estructura y función de los tiempos del lenguaje, Madrid, Gredos, 1968.

YAGUELLO, M., 1979, Les mots et les femmes, Paris, Payot.

YLLERA, A., 1980, Sintaxis histórica del verbo español: Las perifrasis verbales, Zaragoza, Universidad de Zaragoza.

ZAMORA MUNNE, J.C. y BEJAR, E.C., 1987, "El género de los préstamos", en Revista Española de Linguistica, 17/1, págs. 131-136.

ZAMORA VICENTE, A., 1960, Dialectología española, Madrid, Gredos, 1974, 2.ed.

ZAVADIL, B., 1986, "Por una teoria de la codificación de la norma estándar en los paises hispanoamericanos", en Revista de Filología Románica, IV, págs. 295-299.

ZULUAGA, A., 1980, "El futuro de subjuntivo. Observaciones sobre la distinción lengua hablada/lengua escrita y el verbo español, en Actas del VII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas, Venecia Agosto, vol. II, Roma, Bulzoni Editore, 1982.

ÍNDICE GENERAL

Pág.

PRESENTACION 1

INTRODUCCION 3

CAPITULO PRIMERO: Fundamentos teóricos y estado de la cuestión 7

1.- Lingüística descriptiva 8

2.- Correcto e incorrecto 10

3.- Lengua estándar 16

4.- Morfosintaxis 24

5.- Lengua y sociedad 28

6.- Antecedentes de este estudio 35

CAPITULO SEGUNDO: Metodología 44

1.- Hipótesis de trabajo 46

2.- Muestreo 46

2.1.- Población 47

2.1.1.- Tipo de centro 48

2.1.2.- Curso 50

2.1.3.- Sexo 51

2.1.4.- Municipio 52

Pág.

2.2.- Muestra 55
2.2.1.- Tamaño de la muestra 55
2.2.2.- Selección de la muestra 56
2.2.3.- Datos sociológicos 60
2.2.3.1.- Red de enseñanza 60
2.2.3.2.- Curso 61
2.2.3.3.- Sexo 63
2.2.3.4.- Modelo de enseñanza 64
2.2.3.5.- Lengua 65
2.2.3.6.- Profesión 68
2.2.3.7.- Instrucción 70
2.2.3.8.- Municipio 72
2.2.3.9.- Comunidad Autónoma 75

3.- Encuesta 78

4.- Cuestionario 80
4.1.- Descripción del cuestionario 84
- Pruebas de opción múltiple 85
- Pruebas de opción simple 86
- Pruebas de pares 87
4.2.- Elementos del cuestionario 89
4.2.1.- Normas de aplicación 89
4.2.2.- Ficha técnica 90
4.2.3.- Instrucciones 90
4.2.4.- Pruebas 91
4.3.- Características del cuestionario 93
4.3.1.- Fiabilidad 93
4.3.2.- Validez 98
4.4.- Respuesta al cuestionario 100

5.- Trabajo de campo 106
- Encuesta piloto 106

Pág.

- Encuesta 107
5.1.- Puntos de muestreo 108

6.- Codificación de los datos 110

7.- Análisis de los datos 111
7.1.- Nivel de análisis de los datos 114
7.2.- Selección del método estadístico 115
7.3.- Programa de Análisis Multivariante 120

8.- Presentación de las respuestas 127

CAPITULO TERCERO: Variables Linguísticas 129

1.- Temporalidad verbal 135
1.1.- Distribución de las respuestas 143
1.2.- Análisis e interpretación de las respuestas 146
1.2.1.- Indicativo 147
1.2.1.1.- Tiempos simples 148
- Presente 148
- Pretérito imperfecto 155
- Pretérito perfecto simple 160
- Futuro 166
- Condicional 174
1.2.1.2.- Tiempos compuestos 176
- Pretérito perfecto 176
- Pretérito pluscuamperfecto 177
- Futuro perfecto 179
1.2.2.- Subjuntivo 182
1.2.2.1.- Tiempos simples 182
- Pretérito imperfecto 182

Pág.

1.2.2.2.- Tiempos compuestos 186
- Pretérito perfecto 186
- Pretérito pluscuamperfecto 189
1.2.3.- Imperativo 191
1.3.- Análisis e interpretación del conjunto de las respuestas 193

2.- Irregularidad verbal 210
2.1.- Distribución de las respuestas 215
2.2.- Análisis e interpretación de las respuestas 217
2.2.1.- Irregularidad vocálica 217
- e / i 218
- o / u 219
- u / ue 220
2.2.2.- Irregularidad consonántica 221
- b > y 221
- c / zc 222
- n / ng 223
- l / lg 224
- u / uy 224
2.2.3.- Irregularidad mixta 225
- ab / ep 225
- a / aig 226
2.2.4.- Otras irregularidades 227
2.2.4.1.- Perfecto fuerte 227
2.2.4.2.- Participio fuerte 232
2.2.4.3.- Futuro 234
2.2.4.4.- Condicional 238
2.2.5.- Irregularidad ortográfica 239
2.3.- Análisis e interpretación del conjunto de las respuestas 241

Pág.

3.- Perífrasis verbal 257

3.1.- Distribución de las respuestas 264

3.2.- Análisis e interpretación de las respuestas 266

3.2.1.- Perífrasis de infinitivo 266

3.2.1.1.- Incoativa 267

- Comenzar a 267
- Echarse a 268
- Romper a 270
- Ir a 270

3.2.1.2.- Reiterativa 272

- Volver a 272

3.2.1.3.- Terminativa 273

- Acabar de 273
- Terminar de 274

3.2.1.4.- Frecuentativa 275

- Soler 275

3.2.1.5.- Obligativa 276

- Deber 276
- Haber de 277
- Haber que 278
- Tener que 279

3.2.1.6.- Hipotética 280

- Deber de 280

3.2.1.7.- Efectiva 281

- Venir a 281
- Llegar a 282

3.2.2.- Perífrasis de gerundio 282

3.2.2.1.- Cursiva 283

- Andar 283
- Estar 284

3.2.2.2.- Progresiva 285

- Venir 285

Pág.

3.2.3.- Perífrasis de participio 286
3.2.2.1.- Estativa 286
- Tener 287
- Andar 288
- Estar 289
3.2.2.2.- Terminativo-ingresiva 289
- Dejar 289
3.2.2.3.- Pasiva 290
- Ser 290
3.3.- Análisis e interpretación del conjunto de las respuestas 291

4.- Correlación temporal 305
4.1.- Distribución de las respuestas 310
4.2.- Análisis e interpretación de las respuestas 313
4.2.1.- Presente ind./otras formas verbales . 313
- Presente ind./pretérito perfecto simple 313
- Presente ind./futuro ind. 314
- Presente ind./presente subj. 316
- Presente ind./pretérito perfecto subj. 318
- Presente ind./pretérito imperfecto subj. 320
- Presente ind./pretérito pluscuamperfecto subj. 321
4.2.2.- Pretérito imperfecto ind./ otras formas verbales 322
- Pretérito imperfecto ind./pretérito imperfecto ind. 322
- Pretérito imperfecto ind./pretérito pluscuamperfecto ind. 323

Pág.

- Pretérito imperfecto ind./pretéimperfecto subj. 324
4.2.3.- Pretérito perfecto simple/pretérito imperfecto ind. 325
4.2.4.- Pretérito pluscuamperfecto ind./pretérito perfecto simple 326
4.2.5.- Futuro ind./otras formas verbales ... 327
- Futuro ind./presente ind. 327
- Futuro ind./pretérito perfecto ind. 329
- Futuro ind./presente subj. 331
4.2.6.- Condicional/otras formas verbales ... 336
- Condicional/presente subj. 336
- Condicional/pretérito imperfecto subj. 338
- Condicional/gerundio 345
4.2.7.- Condicional perfecto/otras formas verbales 347
- Condicional perfecto/pretérito imperfecto subj. 347
- Condicional perfecto/pretérito pluscuamperfecto subj. 348
4.2.8.- Presente subj./otras formas verbales 349
- Presente subj./presente subj. 349
- Presente subj./pretérito perfecto subj. 351
4.2.9.- Pretérito imperfecto subj./pretérito imperfecto subj. 351
4.2.10.- Imperativo/presente subj. 353
4.3.- Análisis e interpretación del conjunto de las respuestas 353

5.- Formas de mandato 372
5.1.- Distribución de las respuestas 377

Pág.

5.2.- Análisis e interpretación de las respuestas 379
5.2.1.- Presente de indicativo 379
5.2.2.- Presente de subjuntivo 381
5.2.3.- Imperativo 385
5.3.- Análisis e interpretación del conjunto de las respuestas 391

6.- Concordancia de número 406
6.1.- Distribución de las respuestas 411
6.2.- Análisis e interpretación de las respuestas 413
6.2.1.- Concordancia verbal 414
6.2.1.1.- Oraciones impersonales 416
- Verbos meteorológicos 417
- Verbo gramaticalizado 419
6.2.1.2.- Oraciones intransitivas 423
- Verbo de movimiento 423
- Verbo seudoimpersonal 426
- Verbo permanente 429
6.2.1.3.- Oración pasiva refleja 431
6.2.2.- Concordancia nominal 432
6.2.2.1.- Sustantivos variables 434
6.2.2.1.1.- Sustantivos con alomorfo de plural /-s/..... 435
- Sustantivo/adjetivo 435
- Sustantivo/articulo 435
6.2.2.1.2.- Sustantivos con alomorfo de plural /-es/ 437
- Sustantivo/de+sustantivo 437
- Sustantivo/adjetivo 440
6.2.2.2.- Sustantivos invariables 441
- Sustantivo/adjetivo 442

Pág.

- Sustantivo abstracto/adjetivo . 444
- Sustantivo continuo/adjetivo .. 445

6.2.3.- Concordancia adjetival 446

6.2.3.1.- Adjetivos calificativos 447

- Adjetivo especificativo compuesto/sustantivo variable 447
- Adjetivo especificativo/varios sustantivos en singular 448

6.2.3.2.- Adjetivos determinativos 450

- Adjetivo numeral/sustantivo variable 450

6.2.4.- Concordancia pronominal 452

- Pronombre posesivo/varios sustantivos 452

6.2.5.- Ausencia de concordancia 453

- Adverbio de cantidad 453

6.3.- Análisis e interpretación del conjunto de las respuestas 455

7.- Concordancia de género 469

7.1.- Distribución de las respuestas 477

7.2.- Análisis e interpretación de las respuestas 480

7.2.1.- Concordancia de género masculino 480

7.2.1.1.- Sustantivo/adjetivo 482

- Sustantivo Ø/adjetivo Ø 482
- Sustantivo Ø/adjetivo -o 483
- Sustantivo Ø/adjetivo -e 487
- Sustantivo Ø/adjetivo -a 488
- Sustantivo -o/adjetivo -o 489
- Sustantivo -a/adjetivo Ø 491
- Sustantivo -a/adjetivo -o 494
- Sustantivo -a/adjetivo -e 497

Pág.

- Sustantivo -e/adjetivo -o 498
7.2.1.2.- Sustantivo/artículo 500
- Sustantivo -a/artículo Ø 501
- Infinitivo sustantivado Ø/artículo Ø 504
7.2.2.- Concordancia de género femenino 507
7.2.2.1.- Sustantivo/adjetivo 507
- Sustantivo Ø/adjetivo -a 507
- Sustantivo -a/adjetivo -a 510
- Sustantivo -a/adjetivo -e 514
- Sustantivo -a/adjetivo Ø 516
- Sustantivo -o/adjetivo -a 520
- Sustantivo -e/adjetivo Ø 521
- Sustantivo -e/adjetivo -e 524
- Sustantivo -triz/adjetivo Ø ... 525
7.2.2.2.- Sustantivo/artículo 526
- Sustantivo -a/artículo -a 526
- Sustantivo -a/artículo Ø 527
7.2.3.- Concordancia en neutro 530
7.2.3.1.- Artículo -o/ pronombre relativo Ø 531
7.3.- Análisis e interpretación del conjunto de las respuestas 532

8.- Preposición 552
8.1.- Distribución de las respuestas 561
8.2.- Análisis e interpretación de las respuestas 563
8.2.1.- Preposición A 564
- Modo 564
- Manera de funcionar 565
- Dirección 567
- Situación 569

Pág.

- Tiempo 570
- Indice formal del complemento indirecto 572
- Elemento de enlace en la perifrasis verbal 573

8.2.2.- Preposición ANTE 574
- Lugar 574

8.2.3.- Preposición BAJO 575
- Lugar 576

8.2.4.- Preposición CON 576
- Asociación de cosas 577
- Instrumento 577
- Modo 577
- Causa 579

8.2.5.- Preposición CONTRA 580
- Oposición 580

8.2.6.- Preposición DE 581
- Origen o procedencia 582
- Causa 584
- Indice de subordinación 585
- Rección indirecta 587
- Régimen del comparativo 587
- Uso innecesario 588
- Elemento de enlace en la perifrasis verbal 590
- Elemento de enlace innecesario en la perifrasis verbal 590

8.2.7.- Preposición EN 591
- Lugar 591
- Modo 592
- Medio 593
- Rección indirecta 595

Pág.

8.2.8.- Preposición ENTRE 596
- Reciprocidad 596
8.2.9.- Preposición HASTA 597
- Lugar 597
- Adverbio con valor intensificador 597
8.2.10.- Preposición PARA 599
- Finalidad 600
8.2.11.- Preposición POR 602
- Lugar 603
- Tiempo 603
- Modo 604
- Causa 604
- Finalidad 606
- Indice de subordinación 609
8.2.12.- Preposición SEGUN 611
- Modo 611
8.2.13.- Preposición SIN 612
- Modo 612
8.2.14.- Preposición SOBRE 614
- Superposición 614
- Asunto 615
- Indice de subordinación 616
8.2.15.- Preposición TRAS 617
- Lugar 617
8.3.- Análisis e interpretación del conjunto de las respuestas 618

Pág.

CAPITULO CUARTO: Variables Sociales 638

1.- Escuela 644
1.1.- Red de enseñanza 646
1.1.1.- Análisis e interpretación de las respuestas 648
1.2.- Modelo de enseñanza 653
1.2.1.- Análisis e interpretación de las respuestas 656

2.- Escolares 663
2.1.- Curso 663
2.1.1.- Análisis e interpretación de las respuestas 666
2.2.- Sexo 671
2.2.1.- Análisis e interpretación de las respuestas 675
2.3.- Lengua(s) 679
2.3.1.- Análisis e interpretación de las respuestas 682

3.- Familia 690
3.1.- Profesión 691
3.1.1.- Análisis e interpretación de las respuestas 693
3.2.- Instrucción 700
3.2.1.- Análisis e interpretación de las respuestas 701

4.- Geográfica 706
4.1.- Municipio 707
4.1.1.- Análisis e interpretación de las respuestas 712

Pág.

4.2.- Comunidad Autónoma 718
4.2.1.- Análisis e interpretación de las respuestas 721

5.- El conjunto de las variables sociales 728
5.1.- Análisis factorial de correspondencias múltiples 729
5.1.1.- Zona derecha 729
5.1.2.- Zona centro 733
5.1.3.- Zona izquierda 734
5.2.- Clasificación Automática 737

CONCLUSIONES 744

BIBLIOGRAFIA 781

INDICE: 1.- General 808

2.- Materias 823

ÍNDICE DE MATERIAS

CUESTIÓN LINGÜÍSTICA	ASPECTO MORFOSINTÁCTICO	CUESTIONARIO		PÁGINA
A las tres	Preposición A	H	11/1	570
A toneladas	Preposición A	H	1/1	564
A tu casa	Preposición A	H	10/1	567
A tu derecha	Preposición A	H	8/2	569
Abierto	Participio Irregular	B	20/2	233
Acaba de llegar	Perífrasis Infinitivo	C	17/1	273
Acaban de dar	Perífrasis Infinitivo	C	6/1	273
Aceituna verde	Conc.Sustantivo/Adjetivo	G	9/2	514
Algodón manchado	Conc.Sustantivo/Adjetivo	G	20/1	483
Amigas sordomudas	Conc.Adjetivo/Sustantivo	F	9/1	447
Anda diciendo	Perífrasis Gerundio	C	16/1	283
Andabas	Pret. Imperfecto Ind.	A	8/1	155
Andabas hecho	Perífrasis Particpio	C	7/1	288
Andará	Futuro Ind.	A	20/2	166
Anduve	Pret. Perfecto Fuerte	B	8/1	230
Anduviste	Pret. Perfecto Simple	A	8/2	160
Ante mi	Preposición ANTE	H	4/1	574
Aquel fantasma	Conc.Sustantivo/Adjetivo	G	9/1	491
Arroz con leche	Preposición CON	H	27/2	577
Asoma	Imperativo	E	8/1	385
Bajéis	Presente Subj.	E	2/1	381
Bajéis	Presente Subj.	E	2/2	381
Bajo el brazo	Preposición BAJO	H	3/2	576
Botón verde	Conc.Sustantivo/Adjetivo	G	4/1	487
Buen camión	Conc.Sustantivo/Adjetivo	G	1/1	482
Cabe mi	Preposición CABE	H	4/1	574
Cabría	Condicional Irregular	B	2/2	239
Calentador a gas	Preposición A	H	19/1	565
Callaos	Imperativo	E	4/2	385
Carnes de bueyes	Conc.Sustantivo/Sust.	F	4/2	437
Claxon silencioso	Conc.Sustantivo/Adjetivo	G	17/1	483
Cocina a gas	Preposición A	H	2/2	565
Coche tercero	Conc.Sustantivo/Adjetivo	G	19/2	498

CUESTIÓN LINGÜÍSTICA	ASPECTO MORFOSINTÁCTICO	CUESTIONARIO		PÁGINA
Color violeta	Conc.Sustantivo/Adjetivo	G	6/2	488
Comenzó a correr	Perífrasis Infinitivo	C	1/2	267
Comenzó a reirse	Perífrasis Infinitivo	C	3/2	267
Comerás	Futuro Ind.	A	11/2	166
Como llegues no ves	Pres. Ind./Pres.Subj.	D	19/1	316
Con el león	Preposición CON	H	15/1	580
Con el martillo	Preposición CON	H	16/1	577
Con el roce	Preposición CON	H	24/2	579
Con gafas	Preposición CON	H	6/1	612
Con sus ojos	Preposición CON	H	7/2	577
Con un vestido	Preposición CON	H	7/1	577
Con una patada	Preposición CON	H	30/2	579
Conduzcáis	Presente Subj.	E	10/1	381
Contento de tener	Preposición DE	H	23/1	584
Contento en tener	Preposición EN	H	23/1	584
Contento por tener	Preposición POR	H	23/1	584
Contra el león	Preposición CONTRA	H	15/1	580
Convenzan	Irregul. ort. c>z	B	17/1	240
Correremos	Futuro Ind.	A	12/2	166
Correría	Condicional	A	13/1	174
Cromos y ... mios	Conc.Pron.posesivo/Sust.	F	3/1	452
Cuando comenzó no habían	Pret. Plusc.Ind./Pr.P.Si	D	9/1	326
Cuando les falte ..podrán	Futuro Ind./Pres. Subj.	D	14/2	331
Cuando veas ...corres	Pres. Ind./Pres.Subj.	D	16/2	316
Cubiertos	Participio Irregular	B	14/1	233
Cupo	Pret. Perfecto Fuerte	B	3/1	230
De delante de	Preposición DE	H	5/1	582
De este colegio	Preposición DE	H	20/1	591
De la cara	Preposición DE	H	26/2	585
De sobre la mesa	Preposición DE SOBRE	H	18/2	582
De su puño y letra	Preposición DE	H	29/1	585
Debemos de cocinar	Perífrasis Infinitivo	C	10/2	280
Deben correr	Perífrasis Infinitivo	C	3/1	276

CUESTIÓN LINGÜÍSTICA	ASPECTO MORFOSINTÁCTICO	CUESTIONARIO		PÁGINA
Deberías ...antes que...	Condicional/Pres. Subj.	D	20/1	336
Debes de hacer	Preposición DE	H	29/2	590
Decís	Irregul. voc. e>i	B	1/1	218
Deja	Impertativo	E	4/1	385
Déjame	Imperativo	E	8/2	385
Dejaron dicho	Perifrasis Participio	C	20/2	289
Dejaron hecho	Perifrasis Participio	C	20/1	289
Deseará que vengas	Futuro Ind./Pres. Subj.	D	4/1	331
Desearán que vaya	Futuro Ind./Pres. Subj.	D	10/2	331
Despertó	Pret. Perfecto Simple	A	9/2	160
Día alegre	Conc.Sustantivo/Adjetivo	G	7/1	497
Dice que se cayó	Pres.Ind./Pret.Perf.S.	D	1/1	313
Dice que no jugará	Pres. Ind./Futuro	D	5/1	314
Dice que vendrá	Pres.Ind./Futuro	D	1/2	314
Dicho	Participio Irregular	B	3/2	234
Diga que no se arranquen	Pres. Subj. / Pres. Subj.	D	10/1	349
Dijo por si no lo sabías	Pret.Perf.Sim./Pret.Imp.	D	12/2	325
Dijiste	Pret. Perfecto Fuerte	B	7/2	228
Dormimos	Irregul. voc. o>u	B	15/2	219
Doscientas treinta...	Conc.Adj. cardinal /Sust.	F	7/1	450
Duchaos	Imperativo	E	9/1	385
Dulce persona	Conc.Sustantivo/Adjetivo	G	14/1	514
Durmiendo	Irregul. voc.o>u	B	19/1	219
Durmió	Irregul. voc.o>u	B	11/2	219
El agua	Conc.Sustantivo/Articulo	G	18/2	510
El águila	Conc.Sustantivo/Articulo	G	15/2	527
El balón y la ...estaban	Conc. Número Verbal	F	6/1	429
El deshacerla	Conc.Infin. Sust./Artic.	G	14/2	504
El guía	Conc.Sustantivo/Articulo	G	1/2	501
El maquinista	Conc.Sustantivo/Articulo	G	16/2	501
El oficinista	Conc.Sustantivo/Articulo	G	17/2	501
El querer	Conc.Infin. Sust./Artic.	G	18/1	504
En este colegio	Preposición EN	H	20/1	591

CUESTIÓN LINGÜÍSTICA	ASPECTO MORFOSINTÁCTICO	CUESTIONARIO		PÁGINA
En francés	Preposición EN	H	18/1	592
En lo sano	Preposición EN	H	28/1	609
En un vestido	Preposición EN	H	7/1	577
Entre él y tú	Preposición ENTRE	H	4/2	596
Entró una veintena	Conc. Número Verbal	F	9/2	423
Eres	Presente Ind.	A	6/2	148
Es	Presente Ind.	A	1/1	148
Es	Presente Ind.	A	19/2	148
Escribieron	Pret. Perfecto Simple	A	19/1	160
Escuchad	Imperativo	E	3/2	385
Es necesario parar	Presente Ind.	E	7/1	379
Espera a que salgan	Imperativo / Pres. Subj.	D	8/1	353
Esperad	Imperativo	E	10/2	385
Esperaría a que	Condic./Pret.Imp.Subj.	D	6/2	338
Esperarían que llegásemos	Condic./Pret.Imp.Subj.	D	8/2	338
Esperemos que no haya	Pres. Subj./Pret.Perf.Sim.	D	5/2	351
Esta área	Conc.Sustantivo/Adjetivo	G	8/2	510
Estaba mirando	Perífrasis Gerundio	C	14/2	284
Estaba sentado	Perífrasis Participio	C	10/1	289
Están escalando	Perífrasis Gerundio	C	4/1	284
Estudiante joven	Conc.Sustantivo/Adjetivo	G	6/1	516
Freiremos	Futuro Ind.	B	16/1	235
Frieron	Irregul. voc.e>ie	B	19/2	218
Fuéramos	Pret. Imperfecto Subj.	A	6/1	182
Fueran a creer	Perífrasis Infinitivo	C	13/2	270
Fuera si me gustara	Pr.Imp.Subj./Pr.Imp.Subj.	D	4/2	351
Fueron descubiertos	Perífrasis Infinitivo	C	5/1	290
Gustó a jóvenes	Preposición A	H	13/2	572
Habia de decirle	Perífrasis Infinitivo	C	12/2	277
Habia hecho	Pret. Plusc. Ind.	A	4/2	177
Habian salido	Pret. Plusc. Ind.	A	12/1	177
Habiendo... se alegrarian	Condicional / Gerundio	D	17/2	345
Hablaron de cosas	Preposición DE	H	19/2	587

CUESTIÓN LINGÜÍSTICA	ASPECTO MORFOSINTÁCTICO	CUESTIONARIO		PÁGINA
Habrá	Futuro Ind.	A	2/1	166
Habrá cantado	Futuro Perfecto	A	17/2	179
Habrás de enfadarte si..	Futuro / Presente Ind.	D	18/2	327
Habrás tenido	Futuro Perfecto	A	11/1	179
Habría	Condicional Irregular	B	9/2	239
Habría contado si supiese	Condic.Perf./P.Imp.Subj.	D	18/1	347
Hacía	Pret. Imperfecto Ind.	A	3/1	155
Hacia las tres	Preposición HACIA	H	11/1	570
Hacia tu casa	Preposición HACIA	H	10/1	567
Han hecho	Participio Irregular	B	5/1	234
Hará	Futuro Ind.	A	16/2	166
Haremos	Futuro Irregular	B	18/1	238
Hasta el bocadillo	Preposición HASTA	H	8/1	597
Hasta en verano	Preposición HASTA	H	2/1	597
Hasta la playa	Preposición HASTA	H	20/2	597
Hasta lo sano	Preposición HASTA	H	28/1	609
Hasta los cristales	Preposición HASTA	H	24/1	597
Hay	Presente Ind.	A	4/1	148
Hay que reir	Perifrasis Infinitivo	C	19/2	278
Haya	Irregul. cons.b>y	B	9/1	221
Haya llegado	Pret. Perfecto Subj.	A	16/1	186
Haya mejorado	Pret. Perfecto Subj.	A	10/1	186
Hayas llegado	Pret. Perfecto Subj.	A	15/2	186
Hemos comido	Pret. Perfecto Ind.	A	9/1	176
Hemos de correr	Perifrasis Infinitivo	C	13/1	277
Hemos de trabajar	Perifrasis Infinitivo	C	2/1	277
Hicimos	Pret. Perfecto Simple	A	18/1	160
Hubiera leido	Pret. Plusc. Subj.	A	13/2	189
Hubiéramos tenido	Pret. Plusc. Subj.	A	18/2	189
Hubieseis acompañado	Condic.Perf./P.Plus.Subj.	D	7/2	348
Hubo	Conc. Número Verbal	F	1/1	419
Hubo	Pret. Perfecto Simple	A	14/2	160
Huis	Irregul. cons.u>uy	B	18/2	224

CUESTIÓN LINGÜÍSTICA	ASPECTO MORFOSINTÁCTICO	CUESTIONARIO		PÁGINA
Iba a comer	Preposición A	H	14/2	573
Iba a subir	Perifrasis Infinitivo	C	8/1	270
Ibamos a salir	Perifrasis Infinitivo	C	4/2	270
Iré aunque no quieras	Futuro / Presente Subj.	D	15/2	331
Iremos aunque llueva	Futuro / Presente Subj.	D	15/1	331
Iria si saliera	Condic./Pret.Imp.Subj.	D	14/1	338
Iriamos si saliera	Condic./Pret.Imp.Subj.	D	12/1	338
Jabalíes negros	Conc.Sustantivo/Adjetivo	F	7/2	440
Jóvenes muchachas	Conc.Sustantivo/Adjetivo	F	8/1	435
Jugara...ganaria	Condic./Pret.Imp.Subj.	D	9/2	338
Jugará	Futuro Ind.	A	2/2	166
Jugaríamos	Condicional	A	7/1	174
Juguéis	Irregul. voc.u>ue	B	20/1	220
La nave en que	Preposición EN	H	1/2	593
La prenda	Conc.Sustantivo/Articulo	G	8/1	526
Le gustan los cacahuetes	Conc. Número Verbal	F	1/2	426
Leiais	Pret. Imperfecto Ind.	A	20/1	155
Llamad	Imperativo	E	5/1	385
Llave grande	Conc.Sustantivo/Adjetivo	G	10/1	524
Llegado a enfermar	Perifrasis Infinitivo	C	18/2	282
Lleva lo que le regalaron	Pres.Ind./Pret.Perf.Sim.	D	11/2	313
Llevaré si te callas	Futuro Ind./Pres. Ind.	D	13/2	327
Lloverá	Futuro Ind.	A	17/1	166
Llovió	Conc. Número Verbal	F	8/2	417
Lo bien	Conc. Articulo/Adverbio	G	20/2	531
Lo que	Conc. Articulo/Relativo	G	12/2	531
Los Garcías	Conc. Sustantivo/Articulo	F	3/2	435
Los libros y...olvidaron	Conc. Número Verbal	F	10/2	431
Mala calidad	Conc.Sustantivo/Adjetivo	G	10/2	507
Máquina de cortar	Preposición DE	H	3/1	585
Más de cinco	Preposición DE	H	12/1	587
Me fastidia que no hayan	Pres. Ind./P..Perf.S.	D	7/1	318
Me gustan el mar y ...	Conc. Número Verbal	F	5/1	426

CUESTIÓN LINGÜÍSTICA	ASPECTO MORFOSINTÁCTICO	CUESTIONARIO		PÁGINA
Metal rojizo	Conc.Sustantivo/Adjetivo	G	19/1	483
Mucha razón	Conc.Sustantivo/Adjetivo	G	4/2	507
Mucha sed	Conc.Sustantivo/Adjetivo	F	6/2	444
Muchas crisis	Conc.Sustantivo/Adjetivo	F	2/2	442
Mucho	Conc.Adverbio de cantidad	F	4/1	453
Murió	Irregul. voc.o>u	B	4/2	219
Nazca	Irregul. cons.c>zc	B	17/2	222
Nievan	Conc. Número Verbal	F	10/1	417
No creo que dijera	Presente Ind./Pr.Imp.S.	D	11/1	320
No deseaba que me llamara	P.Imp.Ind./P.Imp. Subj.	D	17/1	324
No le ..que no le hubiera	Pres.Ind./Pret.Plusc.Subj.	D	6/1	321
No me levantaré si no ...	Futuro / Presente Ind.	D	19/2	327
No quería que cogiera	Pret.Imp.Ind/P.Imp.Subj.	D	2/2	324
Os riáis	Presente Subj.	E	6/1	381
Pantalón y ... blancos	Conc.Adjetivo/Varios sust.	F	2/1	448
Para aprobar	Preposición PARA	H	30/1	600
Para comer	Preposición PARA	H	9/2	600
Para regalar	Preposición PARA	H	6/2	600
Para saber	Preposición PARA	H	5/2	600
Para veranear	Preposición PARA	H	12/2	600
Pastel malo	Conc.Sustantivo/Adjetivo	G	11/1	483
Pensará que no has traído	Futuro / Pret.Perf.Ind.	D	3/2	329
Pensó que	Preposición: Uso innec.	H	17/2	588
Pide	Presente Ind.	A	15/1	148
Pide	Imperativo	A	10/2	191
Piedra con piedra	Preposición CON	H	26/1	616
Piedra sobre piedra	Preposición SOBRE	H	26/1	616
Pienso en salir	Preposición EN	H	21/1	595
Pies en polvorosa	Preposición EN	H	25/1	592
Poemas claros	Conc.Sustantivo/Adjetivo	G	7/2	494
Poeta rápido	Conc.Sustantivo/Adjetivo	G	2/1	494
Por el mango	Preposición POR	H	27/1	609
Por el puente	Preposición POR	H	15/2	603

CUESTIÓN LINGÜÍSTICA	ASPECTO MORFOSINTÁCTICO	CUESTIONARIO		PÁGINA
Por la mañana	Preposición POR	H	17/1	603
Por lo sano	Preposición POR	H	28/1	609
Por los pelos	Preposición POR	H	9/1	604
Por miedo	Preposición POR	H	22/1	604
Porque vino	Preposición POR	H	22/2	604
Por tu casa	Preposición POR	H	10/1	567
Portero suyo	Conc.Sustantivo/Adjetivo	G	15/1	489
Príncipe alto	Conc.Sustantivo/Adjetivo	G	12/1	498
Pudiera	Pret. Perfecto Fuerte	B	10/1	230
Pudieran	Pret. Perfecto Fuerte	B	16/2	230
Pudimos	Pret. Perfecto Fuerte	B	10/2	230
Puesto	Participio Irregular	B	11/1	234
Pusiste	Pret. Perfecto Fuerte	B	15/1	230
Querré	Futuro Irregular	B	8/2	235
Querremos	Futuro Irregular	B	6/1	235
Rompía a llorar	Perífrasis Infinitivo	C	6/2	270
Sabremos	Futuro Irregular	B	2/1	235
Sacad	Imperativo	E	9/2	385
Sal húmeda	Conc.Sustantivo/Adjetivo	G	3/2	507
Saldrá	Futuro Ind.	A	3/2	166
Saldrán	Futuro Irregular	B	14/2	237
Saldremos	Futuro Ind.	A	5/1	166
Salíamos	Pret. Imperfecto Ind.	A	5/2	155
Sangre roja	Conc.Sustantivo/Adjetivo	F	5/2	445
Saquéis	Presente Subj.	E	5/2	381
Se echó a volar	Perífrasis Infinitivo	C	15/1	268
Se echó a volar	Perífrasis Infinitivo	C	17/2	268
Se intenta hacerlo	Preposición: Uso innec.	H	16/2	590
Se os pide no fumar	Presente Ind.	E	6/2	379
Se prohibe pisar	Presente Ind.	E	3/1	379
Se ruega empujar	Presente Ind.	E	1/2	379
Según dicen	Preposición SEGUN	H	21/2	611
Sentaos	Imperativo	E	7/2	385

CUESTIÓN LINGÜÍSTICA	ASPECTO MORFOSINTÁCTICO	CUESTIONARIO		PÁGINA
Sepa	Irregul. mixta ab>ep	B	6/2	225
Serpiente marrón	Conc.Sustantivo/Adjetivo	G	3/1	521
Si han jugado estarán	Futuro / Pret.Perf.Ind.	D	20/2	329
Sin cortar	Preposición SIN	H	3/1	585
Sin gafas	Preposición SIN	H	6/1	612
Sin paraguas	Preposición SIN	H	13/1	612
Sin un vestido	Preposición SIN	H	7/1	577
Sobre el barco	Preposición SOBRE	H	28/2	614
Sobre las tres	Preposición SOBRE	H	11/1	570
Sobre muchas cosas	Preposición SOBRE	H	25/2	615
Sobre sus hombros	Preposición SOBRE	H	14/1	614
Solian dejarlo	Perifrasis Infinitvo	C	16/2	275
Sucia mano	Conc.Sustantivo/Adjetivo	G	5/2	520
Suele amanecer	Perifrasis Infinitivo	C	11/1	275
Suelo arrojar	Perifrasis Infinitivo	C	5/2	275
Supieron	Pret. Perfecto Fuerte	B	5/2	230
Tanto problema	Conc.Sustantivo/Adjetivo	G	13/2	494
Tarde final	Conc.Sustantivo/Adjetivo	G	16/1	521
Tendrá quien venga	Futuro Ind./Pres. Subj.	D	2/1	331
Tendremos	Futuro Irregular	B	12/1	237
Tenéis que ir	Perifrasis Infinitivo	C	9/1	279
Tenemos que andar	Perifrasis Infinitivo	C	15/2	279
Tengamos	Irregul. cons. n>ng	B	12/2	223
Tengo estudiada	Perifrasis Participio	C	2/2	287
Tengo oido	Perifrasis Participio	C	11/2	287
Tengo oido	Perifrasis Participio	C	14/1	287
Tenia dicho	Perifrasis Participio	C	9/2	287
Terminar de hacer	Perifrasis Infinitivo	C	12/1	274
Terminó de tirar	Perifrasis Infinitivo	C	7/2	274
Tiene que operar	Perifrasis Infinitivo	C	1/1	279
Tomaba porque..habian..	P.Imp.Ind./P.Plusc.Ind.	D	13/1	323
Traéis	Irregul. vocálica	B	1/2	226
Trajeran	Pret. Perfecto Fuerte	B	4/1	227

CUESTIÓN LINGÜÍSTICA	ASPECTO MORFOSINTÁCTICO	CUESTIONARIO		PÁGINA
Tras de mi	Preposición TRAS	H	23/2	617
Tuvo	Pret. Perfecto Simple	A	13/1	160
Un ansia	Conc.Sustantivo/Articulo	G	11/2	516
Un problema	Conc.Sustantivo/Articulo	G	5/1	491
Una actriz	Conc.Sustantivo/Articulo	G	2/2	525
Una prisa	Conc.Sustantivo/Articulo	G	13/1	510
Valdrán	Futuro Irregular	B	13/2	237
Valga	Irregul. cons. l>lg	B	13/1	224
Vamos	Presente Ind.	A	1/2	148
Vamos	Presente Ind.	A	7/2	148
Vayáis	Presente Subj.	E	1/1	381
Veíamos como salía	Pret.Imp.Ind./P.Imp.Ind.	D	3/1	322
Venía a decir	Perífrasis Infinitivo	C	19/1	281
Venía hablando	Perífrasis Gerundio	C	8/2	285
Viene por agua	Preposición POR	H	11/2	606
Viniste	Pret. Perfecto Fuerte	B	7/1	228
Voy por el periódico	Preposición POR	H	10/2	606
Voy siempre que tenga	Pres.Ind./Pres.Subj.	D	16/1	316
Vuelto a intentar	Perífrasis Infinitivo	C	18/2	272