

ESTRUCTURAS GRAMATICALES DE ADQUISICIÓN TARDÍA EN CASTELLANO Y DESARROLLO COGNOSCITIVO.

RESUMEN

Basada en la concepción de la Psicolingüística Evolutiva sobre la no consolidación del proceso de adquisición de la L1 antes de la adolescencia. y en la observación de deficiencias lingüísticas en estudiantes del DIM de la FaCE de la UC, esta investigación intentó determinar la relación entre el dominio de una construcción compleja: el «Modo Subjuntivo» (MS) y el desarrollo cognoscitivo verbal (DCV). Para ello, se efectuó un estudio correlacional con 48 estudiantes avanzados, a quienes se aplicó 1 test para medir su desempeño en la producción del MS y 3 para medir su DCV. Los resultados evidenciaron un manejo deficiente de dicha estructura y un bajo nivel de DCV. Con respecto a la relación entre ambas variables, las correlaciones fueron bajas; no obstante, el análisis cualitativo permitió establecer una relación significativa entre éstas. De estos resultados se deduce que hay estructuras del castellano que son de adquisición tardía, y que el DCV incide en esta adquisición. Se recomienda continuar con estudios de este tipo para proponer nuevos planteamientos sobre la enseñanza de la L1 dentro de la escuela.

PALABRAS CLAVE: Estructuras gramaticales, Adquisición tardía, Castellano, L1, Modo Subjuntivo, Desarrollo cognoscitivo verbal

INVESTIGACIÓN

Autora:

Prof(a). Heddy Hidalgo Rivero*

hhidalgo@uc.edu.ve

Facultad de Ciencias
de la Educación

Universidad de Carabobo
Valencia - Edo. Carabobo,
Venezuela

* Licenciada en Educación,
Mención Inglés. Magíster en Lectura
y Escritura.

Coordinadora de Investigación
del Dpto. de Idiomas Modernos
de la FACE de la UC.

LATE ACQUISITION STRUCTURES IN SPANISH AND VERBAL-COGNITIVE DEVELOPMENT

ABSTRACT

Based on the perspective of the Evolutive Psycholinguistic approach about the difficulty of consolidating the L1 acquisition process before adolescence, and considering the low linguistic behavior of some of the students of the Modern Languages Department of the School of Education, of the University of Carabobo, the present research intends to establish the relation between the use of a complex structure: The Subjunctive Mode (SM), and the verbal cognitive development (VCD). For such a purpose, a correlational study was carried out with 48 advanced subjects who were given 1 grammar test regarding the SM, and 3 tests to measure their VCD. The results showed their low competence in the construction and a low VCD level. With respect to the relation between these variables, the correlations were low; however, the qualitative analysis led to establish a significant relation between them. These results permit to deduce that some constructions in Spanish can be considered as late acquisition structures, and that the VCD influences the acquisition process of such structures. It is recommendable to continue searching on this topic in order to propose new designs for the teaching of the L1.

KEYWORDS: Grammatical Structures, Late Acquisition, Spanish, L1, Subjunctive Mode, Verbal cognitive development.

INTRODUCCIÓN

El proceso de alfabetización en Venezuela ha sido tradicionalmente enfocado hacia la enseñanza de nociones básicas de lectura y escritura sin considerar el desarrollo de una competencia lingüística y comunicativa realmente efectiva que le permita al individuo traspasar las fronteras de la mera decodificación en aras de la comprensión y producción de textos escritos en diferentes contextos. Tampoco se ha asociado la alfabetización con el aprendizaje sistemático y permanente de la lengua materna. Por el contrario, las prácticas alfabetizadoras y de enseñanza de la lengua se han reducido, por una parte, a la lectura y a la escritura como simples decodificaciones y copias de textos respectivamente, y por la otra, a explicaciones rudimentarias de nociones gramaticales elementales que se imparten en los primeros años de la escuela. Esta concepción se debe, tal vez, a la creencia errada de que a la edad de siete años, un niño ha adquirido prácticamente todas las estructuras gramaticales

de su lengua materna y puede de forma intuitiva, terminar de internalizar los aspectos más complejos de ésta. De ahí, que la responsabilidad de esta tarea haya recaído exclusivamente en los docentes de los dos primeros niveles de la Etapa Básica y que las prácticas reflexivas sobre la lengua, dentro del aula sean prácticamente inexistentes.

En este orden de ideas, están enfocadas algunas investigaciones lingüísticas sobre adquisición de la primera lengua, las cuales, basadas en una postura reduccionista (Barrera y Fraca 1991), sostienen que la consolidación de las construcciones gramaticales complejas ocurre a una edad promedio de los doce años. Sin embargo, algunos estudios sobre el desarrollo cognoscitivo, tales como el de Piaget (1970) exponen que a esta edad un niño todavía no está cognoscitivamente desarrollado para internalizar ciertas estructuras gramaticales de su lengua, pues su complejidad sintáctica y/o semántica implica que para su comprensión y producción, un sujeto haya alcanzado un nivel de pensamiento abstracto que muchas veces no logra sino hasta llegar a etapas mucho más tardías de su desarrollo, y si ha tenido un input lingüístico rico. Igualmente, investigaciones bajo la óptica de la Psicolingüística Evolutiva, tal como la de Geva y Ryan (1993) indican que algunas construcciones de la lengua requieren de habilidades lingüísticas «analíticas» propias del pensamiento abstracto, para poder ser manejadas en forma eficiente.

Esta concepción del aprendizaje de la primera lengua, implica la necesidad de una enseñanza sistemática de la gramática en etapas posteriores a la Básica, de forma que el niño adquiera las construcciones gramaticales complejas que encontrará posteriormente y en forma constante en los textos universitarios que deberá utilizar para expresar sus ideas tanto en forma oral, como en forma escrita, una vez que esté cursando el nivel superior. Por otra parte, provee una explicación a los resultados de algunos de los estudios sobre las producciones verbales de los estudiantes venezolanos a nivel de Educación Superior (Páez, 1985, 1988, 1990; Barrera, 1996; y García, 1997), que reportan el deficiente uso que presentan los estudiantes de su lengua materna y que justifican el empleo cada vez con mayor frecuencia, del término «analfabetismo funcional» dentro del ámbito académico para referirse a aquellos individuos que aún teniendo los conocimientos básicos de lectura, escritura y gramática no son usuarios competentes de su lengua.

Con relación a estas últimas afirmaciones, cabe destacar que la Universidad de Carabobo (UC) no escapa a esta realidad, pues el nivel lingüístico de muchos de sus estudiantes no es el requerido por la carrera. Por ejemplo, la mayoría de los aspirantes a cursar la mención de Inglés de la Facultad de Ciencias de la Educación (FaCE) constituye un ejemplo típico de

analfabetismo funcional, ya que de acuerdo a los datos obtenidos a través de la Cátedra de Lectura y Composición Inglesa, los procesos de selección para el primero y el segundo semestre del año 2000 y primer semestre del año 2001 para ingresar a la mención muestran que menos del 50% de los candidatos logra el nivel aprobatorio en la prueba de producción escrita en castellano, la cual consiste en escribir un ensayo sobre un tema relacionado con el contexto académico. Estos resultados resultan preocupantes, pues al ser la lengua materna un vehículo clave tanto para el aprendizaje de la lectura y la escritura, como para la adquisición de otros conocimientos, su buen dominio resulta indispensable en este nivel. Además, cuando se aspira a desarrollar la competencia comunicativa en un segundo idioma, como es el caso específico de la mención de Inglés, dicha competencia en el idioma materno reviste mayor importancia, puesto que se ha constatado, por medio de investigaciones en el área (Alderson, 1984; Geva y Ryan, 1993), que las habilidades de comprensión y producción tanto orales, como escritas se transfieren de la lengua materna (L1) a la segunda lengua (L2), de allí que el estudio de la adquisición de este dominio sea objeto de serias y constantes investigaciones que intentan explicar el proceso de adquisición de una L2 y del desarrollo de destrezas en ésta.

A través de los informes semestrales de Cátedra de los docentes que laboran en el Departamento de Idiomas Modernos de la FaCE de la UC, se ha podido constatar que la mayoría de los estudiantes cursantes de los tres últimos semestres (8°, 9° y 10°) de Inglés, no han alcanzado el dominio requerido en esa lengua en lo que a comprensión y producción escrita de la misma se refiere. Es de hacer notar, que esta mención fue creada en el año 1973 con el fin no sólo de enseñar este idioma, sino también con el propósito de formar docentes especializados en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Por lo tanto, esta mención requiere que sus estudiantes logren un nivel de proficiencia o desempeño «avanzado alto» en las cuatro destrezas: comprensión auditiva, comprensión lectora, producción oral y producción escrita. Este grado de exigencia o expectativa puede explicarse a través de las nomenclaturas utilizadas por el Consejo Americano para la Enseñanza de Idiomas Extranjeros -ACTFL: *American Council on the Teaching of Foreign Languages*- (cit. en Omaggio, 1986), para definir las diferentes escalas de suficiencia en las destrezas anteriormente mencionadas. De acuerdo al ACTFL, un nivel «avanzado alto» implica:

- La comprensión de textos orales y escritos lingüísticamente complejos, la habilidad para captar los significados culturales implícitos que van más allá del significado aparente y para reconocer las propiedades estéticas del lenguaje
- La discusión de tópicos concretos, la explicación detallada, la habilidad

para sostener opiniones y formular hipótesis, tanto en forma oral, como en forma escrita.

Sin embargo, tal como se mencionó anteriormente, son muy pocos los estudiantes que logran demostrar al final de la carrera, un dominio avanzado alto de la lengua inglesa. Por ejemplo, de acuerdo a datos obtenidos a través de las asignaturas relacionadas con la enseñanza de la gramática inglesa y con la comprensión y producción de texto en inglés, aproximadamente el 75% de los alumnos que cursan el octavo, el noveno y el décimo semestre, tiene dificultades para entender textos en inglés en los cuales predominan construcciones tales como: a) oraciones complejas, especialmente aquellas en las que se establecen relaciones condicionales y situaciones hipotéticas, b) oraciones Subordinadas Relativas c) oraciones en Voz Pasiva, d) oraciones con Verbos Modales que expresan grado de posibilidad de ocurrencia de una acción, e) oraciones cuyos verbos están expresados en el Modo Subjuntivo f) perífrasis verbales y, g) estructuras paralelas. Igualmente se ha observado que cuando estos mismos estudiantes deben escribir un texto utilizando tales construcciones gramaticales, cometen un alto porcentaje de errores, o simplemente eluden utilizarlas.

Estas deficiencias resultan inexplicables si se toma en cuenta que dichos alumnos han cursado ya la asignatura «Lectura y Producción de Textos en Inglés», una asignatura llamada «Morfosintaxis Inglesa» y otra denominada «Gramática Pedagógica», en las cuales se trabaja con este tipo de estructuras. ¿Por qué entonces, estos estudiantes parecen no haber adquirido las estructuras mencionadas? ¿Debe suponerse que existe un problema de dominio del inglés como segunda lengua?

Una primera interpretación de esta problemática sugiere que las deficiencias observadas pueden deberse a la no internalización de las reglas gramaticales que subyacen a la formación de esas estructuras en la lengua meta. No obstante, si se considera el número de asignaturas a través de las cuales estas construcciones son explicadas y ejercitadas, esta primera explicación no se justifica. Tomando en cuenta lo anteriormente planteado, se pensó que la raíz de dichas deficiencias podía estar en el dominio que los estudiantes tenían de su lengua materna. Por esta razón, se ha optado por usar la lengua materna como una herramienta para la enseñanza de los aspectos gramaticales complejos de la lengua inglesa: es decir, se explican en ambos idiomas -Castellano e Inglés- todas las estructuras del Inglés consideradas como de «difícil adquisición» por los estudiantes. Por medio de este procedimiento los docentes se han dado cuenta de que los alumnos también presentan dificultades para manejar algunas estructuras en su lengua materna y que el hecho de que usen su lengua en distintas instancias y

situaciones comunicativas, no garantiza que conozcan las normas o sistemas que la rigen. De lo anterior, se derivan la tercera y cuarta pregunta de este estudio y una segunda interpretación de la situación expuesta: ¿Es que acaso este tipo de estructuras puede no haberse adquirido todavía en Castellano y ello explicaría su no adquisición en Inglés? En caso de darse una adquisición tardía en el primer idioma, ¿Debemos relacionar ésta con el dominio de ciertas operaciones formales, que según Piaget (1970) se alcanzan a partir de los doce años y son condición indispensable para la formación de esas construcciones?

Estas interrogantes que surgen al evaluar las producciones tanto orales como escritas de los estudiantes en las distintas asignaturas, constituyen el punto de partida de un macro proyecto de investigación cuyo propósito es determinar si el poco dominio de ciertas estructuras gramaticales en Castellano incide sobre la no adquisición de estructuras semejantes en Inglés, y si las deficiencias presentadas por los alumnos son consecuencia de un proceso de enseñanza inadecuado o si son inherentes a la evolución cognoscitiva de ellos.

Esta investigación se deriva del macroproyecto anteriormente mencionado, y constituye conjuntamente con una investigación sobre las Oraciones Condicionales y las Oraciones Subordinadas Relativas, ya realizadas por la misma investigadora, la primera fase de dicho macroproyecto. En este sentido, y en correspondencia con el propósito del macroproyecto, para el presente trabajo, el objetivo general planteado consiste en:

- Determinar la relación entre el desarrollo cognoscitivo en el área de razonamiento lógico verbal y el manejo escrito de una estructura gramatical de adquisición tardía en castellano: el Modo Subjuntivo, en estudiantes del 8º, 9º y 10º semestre de la mención de Inglés, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

A partir de este objetivo general, se proponen los siguientes objetivos específicos que orientan este estudio:

- Establecer el nivel de dominio en la producción del Modo Subjuntivo que tienen los estudiantes de la mención Inglés de la FaCE de la UC.
- Establecer el nivel de organización del pensamiento lógico verbal y de los procesos cognoscitivos que le subyacen (formulación de hipótesis, análisis, síntesis, clasificación y seriación) que tienen los estudiantes de la mención Inglés de la FaCE de la UC .

METODOLOGÍA

Esta investigación constó de dos fases. La primera fue una fase que se llevó a cabo con diez sujetos del 10^a semestre (año 2000), y que consistió en un estudio piloto para la exploración del método que se iba a emplear para obtener los datos. De esta fase se derivaron algunas conclusiones con relación a los instrumentos que aportaron información relevante para la segunda fase, es decir, para la fase descriptiva-correlacional en la cual se aplicaron todos los instrumentos y se recolectaron los datos definitivos.

De la población de la Mención de Inglés de la Facultad de Ciencias de la Educación, se seleccionó una muestra intencionada correspondiente a 48 estudiantes (34 de sexo femenino y 14 de sexo masculino, entre 22 y 36 años de edad) de los últimos tres semestres de la Especialidad (8^o, 9^o y 10^o), que ya habían cursado Lectura y Producción de Textos en Inglés, todos los niveles de Práctica del Idioma, y las asignaturas en las cuales se estudian a profundidad las estructuras complejas en inglés y en las que se hace amplia referencia a las construcciones equivalentes en castellano. La selección de dicha muestra se hizo sobre la base de que era necesario homogeneizar las condiciones de la muestra por medio tanto del control del grado de instrucción e información gramatical que tenían los sujetos, como a través de su nivel de proficiencia en la L2, pues se quería evitar la posible incidencia de estas variables en la producción de la estructura bajo estudio.

Para la evaluación de la producción escrita sobre el Modo Subjuntivo se empleó un test elaborado por la investigadora y validado por tres expertos en el área, pertenecientes al Departamento de Lengua y Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Carabobo. Este test consta de veintidós (22) ítemes distribuidos en cinco ejercicios de completar. Es importante destacar que se presentan 8 ítemes adicionales a los 22, como distractores que evalúan estructuras diferentes a las estudiadas, por cuanto en el estudio piloto, en el cual se aplicó el test evaluando solamente el Modo Subjuntivo, se observó que la repetición del mismo hacía que los estudiantes se familiarizaran con éste, produciéndose por ende un entrenamiento indeseado para la investigación. Para la evaluación del desarrollo cognoscitivo en el área verbal se emplearon tres tests diferentes:

- a) Test de Aptitud Diferencial: Razonamiento Verbal, forma A, de la Corporación de Psicología de New York, USA, editado por el Colegio Americano de Guatemala. Dicho test mide los procesos asociativos relacionados con la comprensión y producción del lenguaje.
- b) Test RL-1 y Test RL-2 de los Servicios de Evaluación Educativa de Princeton, New Jersey. El primero es un test que mide el desarrollo cognoscitivo

verbal basado en silogismos sin sentido. El segundo, por su parte, evalúa el desarrollo cognoscitivo verbal a través de diagramas que implican procesos de observación, clasificación general, clasificación jerárquica, análisis y síntesis.

Para la aplicación de los instrumentos se consideraron tres grupos: Grupo 1 (8º semestre), Grupo 2 (9º semestre) y Grupo 3 (10º semestre) a los cuales se les aplicó en forma separada, el test para medir el desempeño gramatical en las estructuras seleccionadas, durante la cuarta semana del 2º semestre de 2006, y luego, durante la siguiente semana y en una sola sesión para cada grupo por separado, los tres tests para medir desarrollo cognoscitivo en el área verbal.

Originalmente se elaboraron dieciocho tablas de recolección de datos. Sin embargo, para efectos de este artículo sólo se incluyen las que se han considerado indispensables para la comprensión del estudio:

- Tabla de recolección de datos N° 1: Modo Subjuntivo: se recogieron los puntajes obtenidos por los alumnos de cada grupo, en la producción de las oraciones cuyos verbos estaban en Modo Subjuntivo.
- Tabla de recolección de datos N° 2: Desarrollo Cognoscitivo Verbal: se recopilaron los resultados obtenidos por los estudiantes en los tres tests de desarrollo cognoscitivo.
- Tablas de recolección de datos N° 3, N° 4, N° 5, . Ejercicios: se exhiben los resultados obtenidos en cada ejercicio gramatical especificando dichos resultados ítem por ítem.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Los datos recolectados a través de la aplicación de los instrumentos descritos se presentan organizados en las tablas siguientes:

TABLA N° 1

Oraciones con Verbos en Modo Subjuntivo

Alumno	Calificación								
1	8	11	7	21	10	31	11	41	9
2	10	12	6	22	10	32	11	42	7
3	11	13	8	23	8	33	7	43	7
4	13	14	5	24	8	34	12	44	8
5	14	15	8	25	6	35	7	45	10
6	12	16	2	26	7	36	12	46	9
7	8	17	6	27	9	37	9	47	8
8	8	18	9	28	9	38	9	48	5
9	11	19	8	29	8	39	9		
10	7	20	6	30	5	40	11		

Puntajes obtenidos por los alumnos en los ejercicios de las oraciones con verbos Modo Subjuntivo en la prueba de producción gramatical.

Calificación sobre 22 puntos.

TABLA N° 2
Desarrollo Cognoscitivo Verbal

Alumno	RL-2	RL-1	RV	Alumno	RL-2	RL-1	RV
1	20	4	42	25	8	11	21
2	10	0	16	26	14	0	0
3	6	0	15	27	15	0	28
4	16	4	26	28	10	4	7
5	11	0	17	29	8	0	20
6	11	6	25	30	8	0	16
7	12	0	19	31	11	1	13
8	13	4	25	32	11	0	18
9	15	0	18	33	13	0	15
10	13	2	16	34	14	1	30
11	8	0	17	35	8	0	17
12	17	0	23	36	10	0	14
13	6	1	7	37	16	0	23
14	7	0	7	38	15	1	21
15	5	2	13	39	17	2	28
16	9	0	21	40	12	2	12
17	15	7	11	41	13	0	20
18	8	2	14	42	9	17	15
19	11	0	20	43	9	0	10
20	20	9	25	44	10	0	19
21	12	4	26	45	10	4	19
22	13	5	25	46	17	0	13
23	9	0	9	47	8	0	26
24	14	0	19	48	8	12	21

Puntajes de Test RL2 sobre 30

Puntajes de Test RL1 sobre 30

Puntajes de Test RV (Aptitud diferencial: Razonamiento Verbal) sobre 50

Interpretación cuantitativa de los resultados.

Para el análisis cuantitativo debió asignársele una puntuación a los 22 ítemes que evaluaban esta estructura (ejercicio N° 1, ejercicio N° 2 y ejercicio N° 3), sobre la base del uso normativo de este modo verbal; en otras palabras, en contextos en los cuales era gramaticalmente correcto utilizar el modo indicativo no se le asignó ninguna puntuación al ítem, por cuanto lo que se estaba midiendo era el uso del modo subjuntivo.

A los datos obtenidos a través de la prueba de producción gramatical de las oraciones cuyos verbos están en Modo Subjuntivo, se les aplicó un tratamiento estadístico a través del paquete estadístico para Ciencias Sociales

SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) que arrojó los siguientes resultados:

- Una media de 8.50 puntos sobre 22 puntos posibles que evidencia que los alumnos en términos generales no lograron producir ni siquiera el 50 % del nivel esperado.
- Una mediana de 8 puntos, que implica que más del 50% de los alumnos se encuentra por debajo de esa calificación.
- Una distribución asimétrica positiva que indica que la mayoría de los estudiantes se encuentra por debajo de la puntuación promedio.
- Una curtosis que por ser platicúrtica y mayor de 0.263 demuestra que la media tiende a ser representativa del grupo en grado bajo.
- Una distribución de frecuencias a través de la cual se observa que los alumnos tienden a concentrarse por debajo de la media, es decir, por debajo de 8.5 puntos.

Los puntajes arrojados por el instrumento Prueba RL-2 fueron igualmente sometidos a tratamiento estadístico y se obtuvieron los siguientes resultados:

- La calificación promedio de 11,56 puntos sobre 30 puntos posibles que refleja que los alumnos no lograron ni siquiera responder el 50 % del test.
- La mediana de 11 puntos que evidencia que el 50% de los casos se encuentra por debajo de esa calificación.
- Una distribución asimétrica positiva que indica que la mayoría de los estudiantes se encuentra por debajo de la puntuación promedio.
- La curtosis que es leptocúrtica y que muestra que la media es muy representativa del grupo.
- La distribución de frecuencias por medio de la cual se observa que los alumnos tienden a concentrarse en los puntajes centrales obtenidos en la prueba: entre 8 y 13 puntos.

En cuanto al instrumento Prueba RL-1, el tratamiento estadístico de los puntajes arroja los siguientes resultados:

- Una media de 2,19 puntos sobre 39 puntos posibles que implica que los alumnos estuvieron muy lejos de alcanzar el puntaje mínimo aprobatorio para dicha prueba.
- Una mediana sumamente baja que tiende a ser de 0 puntos, es decir, que 26 de los 48 alumnos obtuvieron 0 puntos, lo cual indica que más del 50 %

de los alumnos no lograron ninguna puntuación.

- La distribución asimétrica positiva que refleja que la mayoría de los estudiantes se encuentra por debajo de la puntuación promedio.
- La curtosis que indica que la serie es platicúrtica, y por lo tanto, que la media tiende a ser poco representativa.
- Una distribución de frecuencias en la que se observa que los alumnos tienden a concentrarse en 0 puntos. Es decir, que muy pocos alumnos obtuvieron algún puntaje en este test.

Al igual que en los otros tests aplicados, los datos que se obtuvieron a través del Test de Aptitud Diferencial – Razonamiento Verbal fueron sometidos a tratamiento estadístico y se obtuvieron los siguientes resultados:

- Una media de 18,37 puntos sobre 50 puntos posibles, lo cual indica que los alumnos no lograron alcanzar el puntaje mínimo esperado de 25 puntos.
- Una mediana de 18,5 puntos que refleja que el 50 % de los casos se encuentra por debajo de esa calificación.
- Una distribución asimétrica positiva que implica que la mayoría de los estudiantes se encuentra por debajo de la puntuación promedio.
- Una curtosis leptocúrtica que hace evidente la representatividad de la media.
- La distribución de frecuencias que muestra que los alumnos tienden a concentrarse en los puntajes centrales obtenidos en la prueba, es decir, entre los 13 y los 26 puntos.

Los resultados arrojados en cada uno de los tests para medir desarrollo cognoscitivo verbal fueron correlacionados en forma individual con los resultados obtenidos en los ejercicios sobre la estructura estudiada por medio del coeficiente de correlación de Pearson. Al correlacionar las calificaciones de los ejercicios sobre el uso del Modo Subjuntivo con las obtenidas en el test RL1 no se obtuvo una correlación significativa, lo que quiere decir que no se encuentran evidencias cuantitativas suficientes como para afirmar la existencia de una relación entre ambas pruebas. Igualmente, cuando se relacionó la primera con los resultados del test RL2, se evidenció que la correlación tampoco fue significativa. Con respecto a la prueba RV, los resultados de la correlación fueron similares.

Interpretación cualitativa de los resultados.

Es de hacer notar que sólo la prueba gramatical recibió una interpretación cualitativa. Para dicha interpretación se consideran las regularidades o tendencias en el uso de esta estructura y las implicaciones de este uso. .

En el ejercicio N° 1, se observó una elevada tendencia a usar el pretérito simple del indicativo en los ítemes en los cuales la estructura esperada era el pretérito imperfecto del modo subjuntivo. Por ejemplo, en lugar de «dejara/dejase», «prestara/prestase», «cantara/cantase», «pronunciara/pronunciase», «estableciera/estableciese», los estudiantes usaron «dejó», «prestó», «cantó», «pronunció» y estableció, como se observa en la tabla N° 3.

Estos resultados muestran que los estudiantes se inclinan hacia el uso de estructuras menos complejas, es decir, hacia la simplificación de la lengua (Brown, 1980). Su uso no afecta la gramaticalidad de la lengua, pero sí implica el dejar de usar modos que ofrecen otras posibilidades semánticas que afectan la comunicación. En este sentido, la implicación en la comprensión lectora y en la producción escrita es obvia porque no se comprenden los matices de significación que pueden expresar los diferentes textos. Por ejemplo, en la oración «No es ya Montevideo la humilde ciudad que él dejara al partir» el modo subjuntivo expresa una indeterminación en el tiempo con relación a la acción de «dejar»; en contraposición con el pretérito simple en «No es ya Montevideo la humilde ciudad que él dejó al partir» donde la precisión temporal es exacta. Es de esperarse que un estudiante universitario que se esté formando en una carrera humanística, específicamente en el área de docencia de lengua haya cultivado tales estructuras hasta dominarlas.

TABLA N° 3
Ejercicio 1
Tiempo y Modo Verbal

Item	Respuestas observadas	Nº Resp.	Item	Respuestas observadas	Nº Resp.
1	Dejara/dejase	2	5	Pronunciara/ase	3
	Dejó	38		Pronunció	43
	Dejaría	3		Pronunciaba	1
	Ha dejado	1		Otra estructura	1
	Otra estructura	1		No contestó	0
2	No contestó	3	6	Estableciera/ese	6
	Prestara	1		Estableció	42
	Prestó	38		No respondió	0
	Iba a prestar	3			
	Prestaría	5			
3	Prestaba	1	7	Se cumplan	43
	No contestó	0		Hayan cumplido	1
	Cantara/ase	12			
	Cantaba	11			
	Cantaría	5			
	Ha cantado	3			
4	Cantó	15	10	Otra estructura	4
	Otra estructura	2			
	No contestó	0			
	Hubiera/ese estado	4			
	Estuviera/ese	41			
5	Estaba	2	10	No contestó	1
	No contestó	1			

Con respecto a los ítemes 4 y 7, que se muestran en la tabla N° 3, los resultados corroboran una vez más la tendencia a la simplificación. Dentro del mismo modo subjuntivo se evidencia una preferencia por el uso de las formas simples de los tiempos en lugar de las compuestas que predomina aun a riesgo de la agramaticalidad, tal como es el caso de la oración: «Esa noticia me desazonó tanto como si estuviese (estuviera) enamorado de veras», en la que el verbo «desazonar» en pretérito simple rige al pluscuamperfecto de subjuntivo, por lo cual la respuesta ha debido ser «hubiera» o «hubiese estado...»

En el ejercicio N° 2 los resultados aparentemente varían. En cuatro de los ítemes (1, 4, 7, y 10) se evidencia una predominancia en el uso del modo subjuntivo sobre el indicativo.

Tabla N° 4
 Ejercicio N° 2
 Tiempo y modo verbal

Ítem	Respuestas Observadas	N° Resp	Ítem	Respuestas Observadas	N° Resp.
1	Estuviera/ese	47	6	Fuera/ese	18
	Estaba	1		Sea	7
		0		Sería	13
	Otra estructura en indicativo	0		Otra estructura en indicativo	9
	No contestó	0	No contestó	2	
2	Dijera/ese	6	7	Estudiar/ase	42
	Decía	19		Debía estudiar	3
	Dijo	13		Otra estructura en indicativo	2
	Otra estructura en indicativo	10		No Contestó	1
	No respondió	0			
3	Obtengas	15	8	Diera/ese/ haya dado	23
	Obtendrás	17		Dio	14
	Obtuviste	7		Ha dado	4
	Otra estructura en indicativo	8		Daba	2
	No contestó	1		Otra estructura en indicativo	4
	No contestó	1			
4	Salgas	42	9	Diga	17
	Vayas a salir	1		Dijo	16
	Salas	2		Ha dicho	2
	Otra estructura en indicativo	2		Dice	4
	No contestó	1		Otra estructura en indicativo	8
	No respondió	1			
5	Analizara/ase-era	12	10	Volvier/olviese	34
	Analice	12		Volvió	10
	Analizara-detiene	23			
	Otra estructura en indicativo	0		Otra estructura en indicativo	3
	No contestó	0		No respondió	1

En los ítemes 6 y 8 la diferencia de uso entre uno y otro modo verbal no es significativa. En los ítemes restantes (2,3, 5 y 9) se observó una alta tendencia al uso del indicativo sobre el subjuntivo. Estos resultados reflejan una inconsistencia en el uso de los modos verbales que pudiera deberse a que el estudiante no ha interiorizado totalmente las reglas que rigen dicho uso. Pareciera, entonces, que los sujetos se encuentran todavía en vías de adquirir estas estructuras y que su uso es el producto de un proceso de comprobación de hipótesis (Brown, 1980), ante lo cual podría considerarse a esta estructura como de adquisición tardía (Barrera, 1991). Los resultados de este ejercicio refuerzan lo expuesto anteriormente sobre el ejercicio N° 1 con relación a las

implicaciones del manejo de esta estructura en el proceso de la lectura y la escritura.

En el ejercicio N° 3 (tabla N° 5) se evidencia una marcada inclinación hacia el uso del modo indicativo sobre el subjuntivo.

Tabla N° 5
 Ejercicio N° 3
 Tiempo o modo verbal de acuerdo a la función o contexto

Item	Respuestas observadas	N° Resp.	Item	Respuestas observadas	N° Resp.
1	Quepa	30	4	Dijera/ese	9
	Cupiera/ese	5		Hubiera/ese dicho	7
	Cabe	7		Iba a decir	4
	Cupo	4		Dijo	16
	Otra estructura en indicativo	0		Diría	8
	No contestó	2		Otra estructura en indicativo	2
	No contestó	2			
2	Conviniere/ese	6	5	Hiciera/ese	7
	Conviene	40		Hubiera/ese hecho	4
	Otra estructura en indicativo	1		Haya hecho	8
	No contestó	1		Hizo	27
	Otra estructura en indicativo	1			
	No contestó	2			
3	Diera/diese	5			
	Daría	28			
	Otra estructura en indicativo	12			
	No contestó	2			

Estos datos refuerzan las afirmaciones anteriores con respecto a la tendencia a la simplificación de formas en la lengua y a la inconsistencia en el uso de algunas estructuras. Esta inconsistencia puede relacionarse con el principio de variabilidad (Pinker, 1993) que normalmente se emplea para describir el habla del aprendiz de una segunda lengua (L2) y conducir a su aplicación en la descripción del discurso tanto oral, como escrito de un nativo hablante.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Del análisis de los datos obtenidos en el presente estudio, se derivan una serie de conclusiones y recomendaciones con respecto al dominio y uso del Modo Subjuntivo, y de la relación de esta estructura con el desarrollo cognoscitivo verbal por parte de los estudiantes nativo-hablantes del español

de Venezuela, aprendices del inglés como lengua extranjera en el Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

Los rasgos más resaltantes de las producciones de los estudiantes que conformaban la muestra en los tres ejercicios sobre el Modo Subjuntivo fueron los siguientes:

- Una alta propensión hacia el uso de las formas verbales en indicativo sobre las formas subjuntivas, aún en aquellos contextos en los que se especifica la condición de imprecisión temporal de la acción.
- Una marcada preferencia por el uso de las formas simples de los tiempos en modo subjuntivo en lugar las formas compuestas que evidencia la tendencia a la simplificación.
- Inconsistencia en el manejo de los modos verbales que se expresa a través del uso indiscriminado del Modo Subjuntivo y del Modo Indicativo.

En líneas generales, se observa que el nivel de desempeño que presentan los alumnos en la producción escrita de estas construcciones es sumamente bajo, sobre todo si se considera que éstos no alcanzaron ni siquiera el 50 % del nivel esperado, pues la media fue tan sólo de 8,5 puntos sobre 22 puntos posibles. Estos resultados sugieren que el modo subjuntivo es una estructura de adquisición tardía que no se internaliza de forma natural, sino que requiere de un proceso de enseñanza y de reforzamiento sistemático que debe ser labor de la escuela.

Por medio del Test RL-2, se pudo comprobar que los estudiantes de la muestra presentan problemas para realizar ejercicios que implican procesos de clasificación y seriación. En un ítem como: «gente, doctores, jugadores de golf», en el que debían indicar que «gente» es una categoría general en la que se incluyen «doctores» y «jugadores de golf», hubo muy pocos aciertos. Esto explicaría la dificultad que éstos tuvieron para determinar la precisión temporal de una acción según fuera el modo en que debía expresarse el verbo. De ahí que cuando se les pidió que completaran oraciones utilizando el tiempo y modo verbal adecuado a la función y/o contexto expresamente indicados, tal como en «No importa lo que Pedro _____ (hacer) en ese entonces [el hablante no conoce como era Pedro durante esa época]», la tendencia fue a responder «hizo» en lugar de «hiciera», cuando la condición dada exigía la imprecisión temporal del modo subjuntivo expresado, en este caso, a través de «hiciera».

El análisis de la prueba RL-1 refleja que la habilidad de los estudiantes para extraer conclusiones de premisas dadas es extremadamente baja, a tal punto que resultó imposible establecer una correlación cuantitativa entre este test y la prueba de producción escrita que evaluaba el uso del Modo Subjuntivo.

Es de hacer notar que aunque las correlaciones entre el Test RL-1 y el Test RL-2 con la estructura gramatical estudiada no fueron estadísticamente significativas, desde el punto de vista cualitativo se observa una estrecha relación entre los aspectos cognoscitivos que miden estos tests y el razonamiento abstracto implícito en la comprensión y uso de esta estructura.

En relación con el Test de Aptitud Diferencial: Razonamiento Verbal, el nivel de actuación de los alumnos fue igualmente bajo, pues la media, que resultó ser representativa, estuvo por debajo del puntaje mínimo aprobatorio de este test, lo cual permite afirmar que el nivel de abstracción de los estudiantes para establecer relaciones analógicas entre términos es deficiente. Esto, a su vez, conduce a plantear una relación entre las dificultades evidenciadas por los estudiantes en este Test y sus desaciertos al expresar el modo verbal acorde con la situación contextual o función exigida en una oración.

Del análisis tanto de la producción gramatical, como del desarrollo cognoscitivo verbal de los sujetos estudiados, puede afirmarse que su competencia gramatical de la estructura examinada no satisface las expectativas ni intelectuales, ni culturales asociadas académicamente con la producción de textos escritos propios del nivel universitario en el área de lenguas. Las dificultades que presentan estos sujetos en la producción gramatical parecen relacionarse, en alguna medida, con la circunstancia de que ellos no sean muy eficientes a nivel de desarrollo cognoscitivo verbal, porque no poseen la madurez intelectual necesaria para usar apropiadamente estructuras gramaticalmente complejas. Aparentemente, el desarrollo cognoscitivo verbal de estos hablantes no es, ya sea por razones de una experiencia vivencial lingüística muy pobre, o por deficiencias educativas, suficiente como para cumplir con tales expectativas.

Ante esta realidad, cabe preguntarse ¿Por qué se le exige a un estudiante una alta habilidad gramatical sin el nivel de realidad psicológica que adecuadamente la sustente? Más aun ¿Cómo puede un individuo producir estructuras gramaticalmente complejas en una segunda lengua, si todavía no las ha adquirido en su lengua materna, o se encuentra todavía en proceso de adquirir tales estructuras?

Con respecto a las conclusiones presentadas en este estudio se recomienda lo siguiente:

- Asumir la enseñanza de la lengua materna como un proceso permanente que no culmina en el nivel de la Educación Básica, sino que implica un reforzamiento constante en todos los niveles del sistema educativo.
- Concebir la lengua, aun en el nivel de Educación Superior, como un eje transversal, para que tanto su enseñanza como su evaluación estén implícitas cuando se impartan asignaturas de cualquier tipo de contenido.
- Hacer una revisión profunda del dominio que tienen los estudiantes de las estructuras más complejas en su lengua materna antes de abordar la enseñanza de estructuras equivalentes en una segunda lengua.
- Desarrollar las destrezas de pensamiento que subyacen al dominio de las reglas de formación de las estructuras gramaticales de tal manera que las habilidades adquiridas puedan ser transferibles a los procesos de análisis y producción lingüísticos tanto de la lengua materna como de una segunda lengua.

*Anexos: los interesados en los anexos pueden contactar a la investigadora por medio del correo electrónico: hhidalgo@uc.edu.ve

REFERENCIAS

- Alderson, J. C. (1984). Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem? En J.C. Alderson & A. H. Urquhart (Comps). *Reading in a Foreign Language* (pp. 1-27). New York : Longman.
- Barrera L.(1991). *Psicolingüística y complejidad derivacional*. Caracas: IUPC, CILLAB
- Barrera, L (1996). Sobre las habilidades verbales del estudiante de la Universidad Simón Bolívar. *Clave N° 5*. 53-64.
- Barrera, L. y Fraca, L. (1991). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Bennet, G. 1977) *Test de Aptitud Diferencial. Razonamiento Verbal. Forma A*. The Psychological Corporation, New York.
- Brown, D. (1980). *Principles of Language Learning and Teaching*. London: Prentice-Hall, Inc.
- Dermen, D., Ekstrom, R., French, J. & Harman, H. (1976). *Kit of factor-Referenced Cognitive Tests. «RL-1»*. Educational Testing Service. Princeton, New Jersey.

- Dermen, D., Ekstrom, R., French, J. & Harman, H. (1976). *Kit of factor-Referenced Cognitive Tests*. «RL-2» Educational Testing Service. Princeton, New Jersey.
- García, M. (1997). ¿Saben resumir los alumnos universitarios de nuevo ingreso? *Clave*, 6, 25-34.
- Geva, E. & Ryan, E. (1993). Linguistic and Cognitive Correlates of Academic Skills in First and Second Languages. *Language Learning* 43, 5-41 .
- Omaggio, A. (1986). *Teaching language in context*. Boston: Heinle & Heinle Publishers
- Páez, I. (1985). *La enseñanza de la lengua materna: hacia un programa comunicacional integral* (2ª ed.) Caracas: CILLAB-IPC
- Páez, I. (1988). *Habla estudiantil universitaria*. Trabajo de ascenso no publicado. Universidad Simón Bolívar. Caracas, Venezuela.
- Páez, I. (1990). Algunos resultados de una investigación sobre las competencias y las deficiencias lingüísticas de los estudiantes de la USB. *ARGOS*, 12, 7-23.
- Piaget, J. (1970). *La evolución intelectual entre la adolescencia y la edad adulta*. Reporte sobre el 3^{er} Congreso Internacional FONEME sobre la formación humana de la adolescencia a la madurez. Milán, 9-10 de mayo de 1970.
- Pinker, S. (1993), *Learnability and Cognition: The Acquisition of Argument Structure* (3rd ed.). London: The MIT Press.