

## William E. Bull (1909-1972) y la enseñanza del español como lengua extranjera

Barry L. Velleman\*  
Marquette University

---

### Abstract

William Emerson Bull (1909-1972) was a Professor of Spanish Linguistics in a number of US universities. In his books and articles Bull researched such areas as the frequency of the Spanish “tenses,” the semantics of the adjective, the validity of the traditional verb paradigm, and the semantic contrasts between *ser* and *estar*. His other works include a set of 472 posters designed to illustrate Spanish semantic contrasts (*Visual Grammar of Spanish*, 1961); *Time, Tense, and the Verb* (1960), a study of the so-called “tenses” of the verb; and *Spanish for Teachers: Applied Linguistics* (1965), a teaching manual which is still cited in many recent studies. Bull’s pedagogical text *Communicating in Spanish* (1974) was innovative for both its carefully planned structure and the rigor of its ingenious language descriptions.

Bull’s work is a reaction against the formal structuralism of descriptive linguistics, favoring a semantic approach in which the native speaker’s production reflects an organization of objective reality which the foreign learner does not share. Bull also introduced an innovative application of concepts from mathematics and physics to language analysis. At a time when many Structuralists still distrusted the possibility of basing linguistic description on the meaning of objective reality, this is exactly what Bull, producing a body of work that was immediately applicable to teaching. Bull’s analyses constitute an attempt to English-speaking learners with a coherent description of the intuitions of the Spanish native speaker.

**Key words:** William E. Bull, language teaching, Structuralism, verb tenses, semantic analysis, pedagogy, grammar.

### Resumen

William Emerson Bull (1909-1972) fue profesor de lingüística española en varias universidades norteamericanas. En sus libros y artículos Bull investigó temas tales como la frecuencia de los *tiempos* verbales del castellano, la semántica del adjetivo, la validez del paradigma tradicional de las formas verbales y los contrastes semánticos entre *ser* y *estar*. Sus otras obras incluyen un juego de 472 carteles diseñados para ilustrar contrastes semánticos del español (*Visual Grammar of Spanish*, 1961); *Time, Tense, and the Verb* (1960), un estudio de los significados de los llamados *tiempos* del verbo; y *Spanish for Teachers: Applied Linguistics* (1965), un manual para profesores, todavía citado en los estudios más recientes. Su texto pedagógico *Communicating in Spanish* (1974) fue innovador por su estructura programada y por el rigor de sus ingeniosas descripciones originales.

La obra de Bull constituye una reacción contra el estructuralismo formal en la descripción lingüística, favoreciendo un enfoque semántico en el que la producción del hablante nativo refleja una concepción de la realidad no compartida por el aprendiz extranjero. Bull también innovó en su aplicación de conceptos provenientes de las matemáticas y la física al análisis del idioma. En una época en que muchos estructuralistas todavía desconfiaban de la posibilidad de basar la descripción lingüística en el significado, Bull logró hacer precisamente eso, produciendo una obra inmediatamente aplicable a la pedagogía. Los análisis de Bull constituyen un intento de presentarle al aprendiz angloparlante una descripción coherente de la intuición del hablante nativo del español.

**Palabras clave:** William E. Bull, enseñanza de lenguas, estructuralismo, tiempos verbales, análisis semántico, pedagogía, gramática.

---

\* Correspondencia con el autor: [bvelleman@wi.rr.com](mailto:bvelleman@wi.rr.com).

## 1. Introducción

William Emerson Bull (1909-1972) fue profesor de lingüística española y pedagógica en varias universidades norteamericanas, incluso las de Wisconsin, Iowa, Washington (San Luis) y California (Los Ángeles)<sup>1</sup>. Nació en Sun Prairie, Wisconsin, el 4 de octubre de 1909. Después de trabajar en varios empleos, incluso como vaquero, decidió seguir una carrera académica. Su tesis de maestría fue la edición y estudio de un texto geográfico medieval (Bull 1936b). En 1940 recibió el doctorado en la Universidad de Wisconsin-Madison, escribiendo su tesis doctoral sobre el autor español Leopoldo Alas (“Clarín”, 1852-1901: Bull 1940); de ese estudio resultaron dos artículos (Bull 1942a, 1948) y un libro (Bull y Chamberlin 1963). En 1949, después de unos años en la Universidad Washington de San Luis, Bull aceptó una cátedra en la Universidad de la Ciudad de Los Ángeles (UCLA), donde dictó clases de lingüística española y pedagogía.

Escribió artículos y ensayos sobre una variedad de temas, incluyendo la industria del cultivo de la oliva en España (Bull 1936a) y el uso de las computadoras en la traducción por máquina (Bull 1952b, Bull et al. 1955). Sin embargo, la dirección de su interés principal se manifestó en unos estudios de los años 40 sobre la semántica verbal del castellano: la descripción de la lengua española y la aplicación de este estudio a la enseñanza del idioma. Como veremos, Bull criticó las reglas de las gramáticas pedagógicas escritas como libros de texto para angloparlantes. En el presente estudio nos proponemos esbozar algunas de sus críticas y resumir los análisis que Bull propuso como alternativas, partiendo de un enfoque en gran medida cronológico. De esta manera esperamos describir la contribución de Bull tanto a la lingüística descriptiva como a la enseñanza del español en los Estados Unidos. En primer lugar, será útil esbozar el ambiente pedagógico de la época.

## 2. Bull y la tradición pedagógica norteamericana

Después de la Primera Guerra Mundial, la enseñanza de lenguas extranjeras en los Estados Unidos pasó por una crisis. Una actitud aislacionista cultural y lingüística amenazó los programas pedagógicos, y los que había enfatizaban un solo objetivo: el de la lectura. El tomo *The Teaching of Modern Foreign Languages in the United States* (Coleman 1929) señaló que solo el 57% de los estudiantes de la escuela secundaria completaba el segundo año de estudio de una lengua extranjera, y que solo el 17% comenzaba un tercer año (25-26). Faltando el tiempo adecuado para fomentar el dominio del idioma en otras modalidades, se propuso que el estudio del idioma se concentrara en la lectura.<sup>2</sup>

Esta situación cambió repentinamente cuando, con el comienzo de la Segunda Guerra Mundial, surgió la necesidad de hablantes de muchas lenguas, algunas de las cuales no se habían estudiado hasta esa fecha. Con una concentración en el lenguaje hablado, el ASTP (Army Specialized Training Program) en 1943 y 1944 instituyó un programa de estudios de unas 30 lenguas, utilizando en 55 universidades un enfoque que unos lingüistas antropológicos habían introducido en el Programa Intensivo de Lenguas (“Intensive Language Program”) del “American Council of Learned Societies” a partir de 1939 (Angiolillo 1947; Barnwell 1996: 79-88; Velleman 2008). Este enfoque fue influido por la obra de Franz Boas (1858-1942) en su énfasis en (1) el análisis lingüístico de los enunciados de informantes

<sup>1</sup> La información biográfica sobre Bull proviene en gran parte de Englekirk et al. (1975).

<sup>2</sup> El nivel de habilidad de los maestros era sin duda otro factor. En 1925, una encuesta de unos 10.000 instructores de lenguas modernas reveló que el 71% de los que respondieron nunca había estudiado en un país donde se hablaba el idioma que enseñaban, ni siquiera había viajado al extranjero (Coleman 1929: 245).

vivos, (2) la prioridad del habla sobre la escritura, (3) el estudio de la gramática como apoyo del *proceso imitativo* del habla del informante y (4) el objetivo principal inicial del dominio del sistema fonológico (Velleman 2008: 386). Leonard Bloomfield (1887-1949) y otros se apresuraron a escribir manuales y textos pedagógicos para profesores y estudiantes-soldados durante el período 1941-1944.<sup>3</sup> El resultado fue lo que a veces se ha llamado *el método del ejército* (*the Army method*). En este enfoque *auditivo/oral*, un *informante* nativo (o *guía*) les presentaba oraciones oralmente a grupos pequeños de aprendices. El *guía* no debía hablar inglés nunca: uno de los estudiantes (el *jefe*) presentaba traducciones y aseguraba la comprensión de las oraciones dictadas por el *guía*. Este tampoco explicaba las estructuras, siendo esa la función del instructor (o *lingüista científico*). La práctica consistía en (1) repeticiones, (2) ejercicios gramaticales y de vocabulario, (3) la memorización de diálogos y (4) dramatizaciones basadas en las situaciones prácticas e interactivas representadas en el material memorizado. Se usaban también discos fonográficos para modelar el idioma, especialmente cuando no era posible conseguir los servicios de un *guía*. Las explicaciones gramaticales, llamadas *Comentarios*, eran presentadas inductivamente (véanse Treviño 1945a y 1945b). El ejército recomendaba entre 15 y 17 horas de instrucción por semana, durante un período de nueve meses.

En 1943 el programa AST fue terminado abruptamente, después de un solo año de existencia, en vista de la escasez de tropas de combate en el frente europeo. Después de la guerra, se trasladaron a la Universidad de Cornell varios profesores de idiomas que habían implementado el programa, estableciendo en dicha institución la “División de lenguas modernas” (Cowan 1947; Agard 1949; Hall 1976). En otras universidades, se adoptaron después de la guerra diversas variaciones del *método del ejército*, típicamente con 8-10 horas de contacto por semana en vez de las 15-17 del programa original (Reid 1946; Santosuosso 1954; Ornstein 1956). Sin embargo, en la mayoría de las instituciones resultaba impracticable la adopción de muchos aspectos del programa AST. En un artículo de 1948, Bull y Sherman Eoff (1901-1981), su colega de la Universidad de Washington (San Luis), explicaron que “las condiciones bajo las cuales trabajó el Ejército no pueden ser duplicadas en el aula típica” (1948: 3).<sup>4</sup> Estas condiciones ideales del programa AST eran: (1) un grupo selecto de estudiantes maduros y motivados que en muchos casos ya habían estudiado en la universidad; (2) muchas horas de contacto, con clases muy pequeñas; (3) fondos casi ilimitados; (4) acceso a una cantidad adecuada de equipo mecánico, como tocadiscos; (5) informantes y en muchos casos instructores que eran hablantes nativos de la lengua; y (6) un personal docente que había tenido muchos años de experiencia. Según Eoff y Bull, cualquier mejora de la enseñanza de las lenguas extranjeras tendría que encontrarse dentro del sistema tradicional, por lo cual “el aprendizaje de una lengua extranjera va a ser un proceso extremadamente intelectual, racional y artificial” (1948: 4).

Si el *método del ejército* era difícil de aplicar a la situación pedagógica típica civil, también tenía otra inconveniencia: la falta de eficacia del modelo *auditivo/oral*. En 1948 Frederick Agard y Harold Dunkel publicaron los resultados de una investigación acerca de las diferencias de habilidad entre grupos de estudiantes que habían asistido a clases que enfatizaban “los objetivos auditivos/orales” y otros grupos que no se habían expuesto a tal énfasis. Los resultados no eran concluyentes (Agard y Dunkel 1948). En una reseña del libro de Agard y Dunkel (y de Dunkel 1948), Bull notó tristemente que “la contribución más significativa y positiva que hacen estos dos tomos a la profesión es su precisa y valiente definición de nuestra ignorancia” (1950a: 91).

<sup>3</sup> Vid. Bloomfield (1942, 1944-1945), Bloch y Trager (1942), Treviño (1945a, 1945b). Sobre la producción de estas series de materiales, vid. Hall (1975, 1991), Joos (1986) y Cowan (1991).

<sup>4</sup> Todas las traducciones del inglés son del autor.

Durante los años 60, varios elementos del *método del ejército* se adaptaron (aunque con menos énfasis en la interacción) en el enfoque *audiolingüe* (o ALM). Este acercamiento auditivo/oral se basaba en (1) la formación de *hábitos* por medio de ejercicios; (2) la secuencia escuchar-hablar-leer-escribir; (3) un análisis contrastivo de diferencias fonológicas y estructurales entre la lengua meta (L2) y la lengua madre (L1); (4) el uso de estructuras completas, con repetición y sustitución de elementos oracionales; (5) el remedio de errores con ejercicios adicionales; y (6) una clase centrada en el instructor (Savignon 1997: 25-26).<sup>5</sup>

Bull encontró algunas deficiencias en el enfoque audiolingüe. Primero, las explicaciones no eran suficientemente generales para describir cómo organiza la realidad el hablante nativo del español. Segundo, a los ejercicios les faltaba la variedad necesaria para reflejar la diferencia entre *la información* y la *habilidad lingüística*. Según Bull, la memorización de *equivalentes* por medio de ejercicios estructurales audiolingües tenía el efecto de impedir que el alumno aprendiera la organización de la realidad de que se vale el hispanoparlante para mandar y recibir mensajes (Bull 1965: 17). Finalmente, las explicaciones gramaticales seguían a los ejemplos. Como veremos, una base de la pedagogía de Bull era la necesidad de que el estudiante entendiera la información contrastiva entre la L1 y la L2 –las “señales de selección” [*cues for choice*] en ambas lenguas– antes de la práctica de habituación.<sup>6</sup> El objetivo de los ejercicios de clase no era “guiar al estudiante a un descubrimiento intuitivo. Al contrario, en la clase de idiomas el tiempo debe dedicarse a la práctica de lo que ya se entiende”. En los materiales pedagógicos de Bull et al. “la meta de la mayoría de los ejercicios es la de hacer retroceder a la intuición lo que ya se ha aprendido a nivel intelectual” (Lamadrid et al. 1974b: xiii).

Bull también criticó el *método directo* o, como lo llamaba él, el “método de la madre”. Este acercamiento dependía de la intuición del aprendiz a base del *input* recibido (los ejemplos que se presentaban). No es posible volver a la *manera natural* de adquirir el idioma en el aula de clase por razones del tiempo disponible.<sup>7</sup> También el aprendiz de una lengua extranjera, a diferencia del niño nativo, ya entiende cómo su L1 organiza la realidad. Según Bull, este conocimiento previo debe utilizarse para que el alumno parta de una comparación entre las dos maneras distintas de organizar la realidad inherentes en la L1 y la L2.

En resumen, Bull proponía una descripción del español que capturara la manera en que el hispanohablante organizaba la realidad. Las gramáticas pedagógicas ya existentes carecían de una base suficientemente amplia para ese propósito, porque sus *reglas fáciles* no describían adecuadamente el sistema del español, siendo en muchos casos enumeraciones de puntos de divergencia entre el español y el inglés. Lo que faltaba era un enfoque que explicara de una manera coherente la intuición del hablante nativo. La realidad objetiva, por consiguiente, será para Bull el punto de partida de unos análisis (1) que identifican las “señales de selección” utilizadas por los nativos para expresar sus ideas dentro de un sistema definido culturalmente y (2) cuyas formas se inculcan mediante actividades de práctica, de diversa índole según la naturaleza del material, que hacen habitual el manejo de dichas señales para la comunicación. En las secciones siguientes exploramos algunos de estos análisis e interpretaciones, para trazar la relación entre Bull y la tradición pedagógica que criticaba, y para presentar la forma

---

<sup>5</sup> En el contexto del español, el programa más exitoso basado en este movimiento fue *MLA Modern Spanish* (Modern Language Association of America 1960). Véase Velleman (2008: 397-401).

<sup>6</sup> Las “señales de selección” pueden estar presentes en el contexto lingüístico o en el contexto cultural en sentido más amplio.

<sup>7</sup> Según la estimación de Bull (1965: 7-8), el niño nativo, para la edad de 10 años, ya ha pasado unas 13.000 horas en contacto con la lengua, con 1.500 horas de práctica individual. El estudiante extranjero, en cambio, después de cuatro años de estudio en la escuela, puede haber dedicado unas 25 horas a la práctica individual. Claro que este análisis no tiene en cuenta los factores motivacionales, entre otros.

primitiva de unas ideas que encontrarán su expresión completa y coherente en las obras de los años 60 y 70.

### 3. Bull y la tradición gramatical: los años 40

Durante la década de los 40, Bull publicó estudios en cuatro áreas principales: (1) el contraste semántico entre unos verbos problemáticos para el angloparlante (*ser, estar, haber*); (2) la presentación paradigmática del verbo; (3) los estudios de frecuencia de las formas verbales y del léxico; y (4) la presentación pedagógica del vocabulario.

Según muchas descripciones pedagógicas *tradicionales*, el contraste semántico entre *ser* y *estar* con adjetivos predicados reflejaba la distinción *característica permanente/condición temporal*.<sup>8</sup> Bull (1942b) encontró 3796 ejemplos de estos dos verbos en su análisis de unos textos literarios (840 páginas escogidas al azar de las obras de 24 autores de la época). Los ejemplos encontrados indicaban que *estar* se usaba, no con estados/condiciones que necesariamente iban a cambiar, sino con los que ya habían cambiado (*Carlos está completamente calvo*). Además, la discusión sobre si la *libertad*, por ejemplo, es una condición del hombre o una característica inherente suya (*El hombre es/está libre*), se convierte en un debate filosófico muy avanzado para el nivel del aprendiz (Bull 1965: 295). Siguiendo principalmente a Alonso y Henríquez Ureña (1938: 123-124), Bull propone la distinción norma/cambio: “*Ser* expresa una primera impresión<sup>9</sup> o un concepto normal; *estar*, un cambio o divergencia del [...] concepto normal” (1942b: 441).<sup>10</sup> La interpretación de norma/cambio varía según la situación y la perspectiva del hablante. Por lo tanto, Bull critica las oraciones breves no contextualizadas de los ejercicios de traducción encontrados en muchos libros de texto: *The water is cold* (*El agua es/está fría*), *The girl is pale* (*La muchacha es/está pálida*), etc. (1942b: 442, nota 10). A veces las “señales de selección” se encuentran en el contexto lingüístico inmediato (por ejemplo, *Manuel está cantando*, donde el uso de *estar* es puramente convencional o no-contrastivo). Pero con adjetivos las “señales de selección” entre *ser* y *estar* han de buscarse en un contexto más amplio basado en “una interpretación subjetiva del mundo” (1942b: 443).

Como en el caso de su estudio de *ser* y *estar*, Bull basa su análisis de *estar* y *haber* (1943) en numerosos ejemplos literarios recogidos (hay un total de 1.151 ejemplos provenientes de 1.800 páginas de 30 autores diferentes). Según Bull, es errónea la interpretación de las formas presentacionales de *haber* (*hay, había*, etc.) como la expresión de la “mera existencia” (1943: 119). El contraste entre *Allí está(n)* y *Hay* se encuentra en el contexto lingüístico: *estar* ubica las entidades definidas (*el bastón, esa caja*) y *haber* ubica las indefinidas (*un bastón, unas cajas*: 1943: 121-122). Sin embargo, Bull reconoce que hay excepciones. En el 5% de los 438 ejemplos analizados en su estudio, *estar* aparece con una entidad indefinida (*A su lado estaba un caballero anciano*): en estos casos *estar* se acerca a su significado etimológico (1943: 122). También en el 5% de los casos de *haber*, este verbo aparece con un sustantivo definido (1943: 122).<sup>11</sup>

<sup>8</sup> Vid., por ejemplo, Bello (1847 [1981]: 386): “*Ser* [...] (de *sedere*, estar sentado) se aplicó a las cualidades esenciales y permanentes; *estar* (de *stare*, estar en pie), a las accidentales y transitorias”. También Ramsey (1894, citado en Bull 1942: 436); pero cf. Ramsey-Spaulding (1956: 310-311).

<sup>9</sup> Para una interpretación diferente, vid. Schmitt et al. (2004).

<sup>10</sup> Según otros análisis más recientes, la interpretación de *norma* se debe a que *ser* categoriza sin referencia temporal (Navas Ruiz 1963) o sin referencia aspectual (Schmitt et al. 2004).

<sup>11</sup> En estos casos, se introduce en el discurso una entidad única en el contexto compartido por el hablante y el oyente: *Allí había el diamante más grande del mundo*; [*Para comer*] *hay la sopa que sobró anoche* (Suñer 1982: 324; Lunn y DeCesaris 2007: 37).

En 1946 Bull publicó un breve artículo en el que recomendó la modificación del paradigma verbal como típicamente se había presentado en las gramáticas. El sistema tradicional organiza las formas verbales en dos series, singular y plural, en la secuencia primera, segunda, tercera persona. Para Bull, la lógica original de esta configuración se ha visto perturbada por dos factores: (1) la migración de las formas de *Ud.* y *Uds.* de la tercera persona a la segunda, y (2) la correspondencia entre tres formas del español y el pronombre *you* en inglés (1946: 587-588). Por eso, Bull recomienda el siguiente esquema:

yo hablo  
nosotros hablamos

---

Ud. habla  
Uds. hablan

---

él habla  
ellos hablan

---

tú hablas  
vosotros habláis

Según Bull, este arreglo tiene la ventaja de enfatizar la correspondencia entre las formas del inglés y las del español (1946: 589). Se relacionan así las formas *Ud.* y *Uds.* como segunda persona. Bull pone al final las formas familiares ya que alega, en este estudio y en otros, que estas formas tienen poca importancia para la producción, considerando que rara vez “los estudiantes norteamericanos tendrán la oportunidad de usar *tú* y *vosotros* como parte de su vocabulario activo en situaciones de la vida real” (1946: 588). Si esta opinión refleja una perspectiva ya anticuada, la configuración de *tú* y *vosotros* como formas contiguas tiene a su favor su semejanza formal (ambas formas siempre terminan en *-s* salvo en el pretérito *tú*, pero cf. las formas populares *hicistes*, *trajistes*), su similitud de significado y el paralelismo de forma singular : forma plural de las otras parejas del paradigma modificado. Además, Bull señala que en los dialectos americanos la forma *vosotros* ha desaparecido y en muchos de estos *tú*, si sobrevive, coexiste con *vos* (1946: 588).<sup>12</sup>

Uno de los estudios más ambiciosos de Bull se publicó en *Hispania* en noviembre de 1947: “Modern Spanish Verb-form Frequencies”. Limitándose a fuentes escritas, Bull y sus colaboradores analizaron la frecuencia de los tiempos diferentes de unas 9.390 formas verbales recogidas de trozos de textos de diversas disciplinas y otras 58.727 formas provenientes de doce textos completos de géneros diferentes. Bull et al. también contaron las formas verbales de numerosas gramáticas pedagógicas y libros de lectura. Las frecuencias de los tiempos utilizados en los textos analizados demostraron que las seis formas más frecuentes (presente de indicativo, infinitivo, pretérito, imperfecto de indicativo, “participio presente” o gerundio, presente perfecto de indicativo) representaban más del 87% de la computación total (1947: 456). Los sorprendentes resultados de este análisis les sugirieron a los autores la necesidad de un temario reducido para los principiantes (1947: 465). Cuarenta años más tarde, a base de las cifras de Bull, se hizo semejante recomendación para el subjuntivo, ya que el tiempo presente de este *modo* se limitó al 3% de los casos recogidos (Terrell et al. 1987: 20, 28).

<sup>12</sup> Aunque las recomendaciones de Bull parecen no haber tenido mucha influencia en la presentación paradigmática verbal de los textos pedagógicos, su libro de texto *Communicating in Spanish* presenta las formas de *estar* en este orden: *estoy, estamos, estás, está, están* (Lamadrid et al. 1974a: 64).

A pesar de utilizar estadísticas como base de varios estudios de los años 40, Bull escribió dos artículos en los que criticó el uso de las listas de frecuencia léxica con propósitos pedagógicos (Bull 1949, 1950d). En “Natural Frequency and Word Counts”, publicado en *The Classical Journal* en 1949, Bull arguye que a las listas de frecuencia les falta validez porque (1) representan solo una porción pequeña del uso, (2) las palabras de alta frecuencia rara vez llevan mucho significado (*contenido*), (3) la frecuencia de las palabras se debe a factores tanto culturales como lingüísticos y (4) no se puede asumir la correlación entre la frecuencia y la utilidad. Por lo consiguiente, “las cuentas de palabras basadas en la existencia hipotética del idioma como entidad estática no se pueden considerar como la representación válida de las actividades culturales y lingüísticas de un pueblo, y por esto son de valor dudoso desde la perspectiva pedagógica” (1949: 469). En un estudio publicado en 1950, Bull y dos colaboradores compararon el vocabulario de una variedad de textos literarios con dos listas de frecuencia del español (Buchanan 1927; Keniston 1941). Este análisis reveló que si los recuentos de palabras tienen validez, esta se encuentra solamente en las primeras 100-200 palabras (que merecen menos atención por estar en casi todos los textos leídos por el aprendiz) y en las palabras más “raras” (que deben eliminarse del estudio). Bull concluyó que los textos simplificados o “sintéticos”, compuestos intencionadamente para presentar las palabras más comunes, ponían demasiado énfasis en lo que era fácil para el aprendiz por lo frecuentes que eran las palabras, minimizando lo que le era más difícil (el vocabulario nuevo de los textos *auténticos*). Estas palabras nuevas deben presentarse de un modo sistemático en los textos diseñados para el uso pedagógico (1950d: 25-26).

En realidad, Eoff y Bull (1948) ya habían hecho varias sugerencias prácticas para el estudio del léxico de un idioma extranjero. Una recomendación ya la había realizado Comenio (1592-1670: véase Musumeci 1997: 99): las listas de vocabulario deben dar primero la palabra inglesa, luego la española, para ir de lo conocido a lo desconocido (1948: 5). Para simplificar la tarea del alumno, los autores recomiendan un temario léxico reducido en el que se enseñe, para la producción, una sola manera de expresar una idea (1948: 13). Las listas de frecuencia de las palabras carecen de utilidad porque no tienen en cuenta los diferentes significados de las palabras.<sup>13</sup> No obstante, la contribución principal de este importante artículo son dos recomendaciones: (1) que se le enseñe al aprendiz a identificar conceptos, no palabras, desde el principio; y (2) que el aprendiz entienda esto claramente. Para cumplir con este propósito, los vocabularios de los libros de texto deben incluir definiciones adecuadas o “las palabras deben ser presentadas en un contexto que defina claramente su significado” (1948: 6). Partiendo de conceptos en vez de palabras, el estudiante entenderá que *una casa elegante* simboliza, para un mexicano, “una unidad arquitectónica y conceptual fundamentalmente diferente de lo que *an elegant house* le sugiere a un residente tradicional de la Nueva Inglaterra” (1948: 4). Eoff y Bull describen la *competencia sociocultural* como un posible resultado de este acercamiento (1948: 4):

El pensar como un extranjero no consiste solamente en ser capaz de manipular los elementos de [la] lengua [de este] según sus convenciones; es algo mucho más complejo. Es, en fin, convertirse en extranjero, adoptando sus tradiciones culturales, su condicionamiento y reaccionando según sus tabúes e inhibiciones”.<sup>14</sup>

<sup>13</sup> Una excepción que mencionan los autores es Lorge y Thondike (1938), que proporciona calificaciones de las diferentes acepciones de las palabras. Eoff y Bull explican el ejemplo de *to catch* para demostrar la utilidad de esta “cuenta semántica” para la enseñanza de los verbos equivalentes en español (1950: 8-10). Se puede encontrar un resumen histórico de las listas de frecuencia y sus usos en Bontrager (1991).

<sup>14</sup> Para Shrum y Glisan (2005: 14), la *competencia sociocultural* es “el conocimiento del contexto, la propiedad estilística y la familiaridad con factores no verbales e información cultural de fondo”.

Veremos con mayor claridad esta perspectiva de Bull en sus escritos de los años siguientes: hablar un idioma extranjero significa no solo entender sino también compartir una visión, una organización de la realidad, que difiere de la nativa. Pero ya en un artículo de 1949, escrito con Rodger Farley, Bull expresa claramente su interpretación de la relación entre “la realidad objetiva” y la organización simbólica de esta a base de unas convenciones culturalmente determinadas. La lengua debe verse como un sistema comunicativo que es a la vez “dinámico, funcional y simbólico” y que ocupa un dominio “entre la realidad objetiva y el hombre” (Bull y Farley 1949: 64).<sup>15</sup>

#### 4. La traducción mecánica, el orden de palabras y el significado: los años 50

Bull presentó dos ponencias en el primer convenio sobre la traducción mecánica, celebrado en el MIT (Instituto Tecnológico de Massachusetts) en junio de 1952: “Los problemas de frecuencia léxica y distribución” (<http://www.mit-archival.org/1952-Bull.pdf>) y “La enseñanza de las lenguas extranjeras”. Bull, que ya se había mudado de la Washington University a la UCLA (Universidad de California, Los Ángeles), era miembro de un grupo que investigaba el uso de la SWAC (Standards Western Automatic Computer) en la traducción por máquina. Con Victor A. Oswald (1909-2003), del departamento de alemán de la UCLA, Bull enfatizó en su presentación que el léxico científico no era un dominio cerrado y que por consiguiente existirían muchas posibles ambigüedades en la traducción por máquina, aunque la compilación de glosarios relevantes a campos especiales ofrecía esperanza al respecto (Hutchins 1986: 9, 11; véase Bull et al. 1955).

Todavía le interesaban a Bull durante estos años los problemas de la frecuencia relacionados con el análisis de la estructura lineal de la oración. Trabajando con dos estudiantes graduados suyos, Bull publicó en 1952 los resultados de un análisis de oraciones *pasivas reflexivas* (*No se encuentra la palabra*) según la pre-posición o pos-posición del sujeto (Bull et al. 1952). Los resultados sugirieron que la pos-posición del sujeto gramatical dependía de la naturaleza del mismo, siendo universal cuando este no estaba modificado, más frecuente cuando era indefinido, y menos frecuente cuando era un nombre propio. Estos resultados contradicen las afirmaciones de Rodolfo Lenz (1863-1938), de Hayward Keniston (1883-1970) y de muchos textos pedagógicos de la época (Bull et al. 1952: 186-188).<sup>16</sup>

Entre 1950 y 1954, Bull publicó tres estudios sobre la posición del adjetivo en español. Los dos primeros (Wallis y Bull 1950, Bull 1950c) intentaron evaluar las reglas tradicionales sobre la pre-posición y la pos-posición del adjetivo con respecto al sustantivo que modifica. Las conclusiones son negativas: el adjetivo pos-puesto no es necesariamente una forma acentuada, ni expresa siempre una comparación contrastiva. Siguiendo a Bello ([1847] 1981: 153), muchos gramáticos habían explicado la frase *las mansas ovejas* como un caso de *calidad inherente*, pero esta teoría no explica la organización de una frase como *sus grandes ojos negros*, en la que “ambas cualidades son genéticamente inherentes” (1950c: 302). Si los adjetivos más largos tienden a seguir al sustantivo, como afirman Ramsey y otros autores de gramáticas pedagógicas, la razón es que muchos adjetivos que clasifican son formas técnicas cultas (*automovilístico, astronómico, universitario*) que tienen más sílabas que los adjetivos

<sup>15</sup> Bolinger sugiere que en este sentido Bull reaccionaba contra B. Whorf (1897-1941): “de unas maneras la lengua se conforma a la naturaleza, no al contrario” (1975: 243). El estudio de Bull y Farley (1949) analiza el aspecto verbal como propiedad de la naturaleza de las acciones, no como característica léxica inherente del verbo. Se desarrollará este concepto con mayor profundidad y detalle en Bull (1960), pero es evidente el paralelismo entre esta perspectiva y la noción de polisemia ya expresada en Eoff y Bull (1948).

<sup>16</sup> La base de datos empleada para este análisis se utilizó también en estudios semánticos sobre *quedar/quedarse* (1950b) e *ir/irse* (1952a).



más comunes, muchos de los cuales típicamente ocurren antes del sustantivo (1950c: 300). En todo caso, las declaraciones estadísticas (por ejemplo, “los adjetivos *usualmente* siguen”) no explican la posición del adjetivo porque no guían al aprendiz “por precisamente los mismos pasos por los que pasa el nativo al escoger la posición del adjetivo” (1950c: 298). Para clarificar la distinción entre estas dos posiciones del adjetivo, Bull utiliza el concepto de las “clases de valencia” [*valence classes*], un término que proviene de la química atómica y que se refiere al potencial combinatorio de una forma (Bull 1954: 33). Por ejemplo, el artículo definido, los demostrativos y los adjetivos posesivos pre-puestos comparten el concepto de *lo definido* (*Los otros grandes poetas, Estos otros grandes poetas, Mis otros grandes poetas*). Por esto, estas clases de adjetivos pertenecen a la misma clase de valencia.

Los adjetivos descriptivos, según Bull, forman dos grandes clases de valencia. La clase *holotómica* consiste en los adjetivos que dividen conjuntos según una clasificación taxonómica. Por ejemplo, *la mujer española* divide el conjunto genérico *mujer* en dos grupos, *española* y *no española*. Los adjetivos holotómicos siempre siguen al sustantivo (1954: 35). Los adjetivos *bivalentes*, los que pueden ocurrir antes o después del sustantivo, siguen al sustantivo cuando el significado del adjetivo se aplica solamente a una porción del sustantivo plural (*los problemas difíciles*) pero preceden cuando el significado se aplica al conjunto (*los difíciles problemas*). En el singular se observa lo mismo: si el referente es único, expresando por definición la totalidad, el adjetivo precede (*su linda esposa*), y si es uno de varios, el adjetivo sigue (*el dios cristiano*) (1954: 36-37).

Como veremos en la sección siguiente, durante los años 60 y 70 Bull entraría en el período más productivo de su carrera, produciendo materiales pedagógicos que representaban una ampliación de sus investigaciones y la aplicación de estas a la sala de clase.

## 5. Expansión teórica y aplicación: los años 60 y 70

La ley denominada “National Defense Education Act” (NDEA), aprobada en setiembre de 1958 como respuesta a la amenaza de la Unión Soviética, estableció varios programas destinados a fomentar el desarrollo de los estudios de las lenguas. Bajo el Título VI de este programa, se fundaron numerosos “Institutos” para instructores de idiomas extranjeros. El primer “Instituto de verano” fue celebrado en la Universidad de Michigan en 1959, y uno de los participantes fue William E. Bull. Según el “Prefacio” de su libro *Spanish for Teachers*, Bull también dictó clases de lenguas y métodos en los Institutos de 1960 y 1961 (Los Ángeles), 1961-1962 (Nuevo México) y en la Universidad de Puget Sound, Washington (1963). Participante en una docena de estos Institutos, Bull se enteró de “las principales fuentes de dificultad” para los instructores de lenguas (1965: iii). Estas experiencias y sus investigaciones anteriores formarían la base de sus escritos durante el resto de su vida.

Bull regresó al tema específico del significado verbal, área que le había interesado desde los años 40, que había tratado en unos aspectos en Bull y Farley (1949) y a la que volvió en su importante reseña (Bull 1957) de Togeby (1953). El estudio *Time, Tense, and the Verb* (1971, primera ed. 1960; de aquí en adelante *TTV*) es un detallado análisis e interpretación del significado verbal. Por razones de espacio nos limitamos a unos comentarios sobre la teoría general de Bull y su análisis semántico de las formas verbales del español.<sup>17</sup>

En *TTV* Bull formaliza unos de los principios metodológicos y teóricos que hemos visto en sus escritos más tempranos. Distingue entre la *lingüística teórica* (formal, taxonómica y descriptiva) y la *lingüística aplicada* (basada en la relación entre la semántica y la compatibilidad/distribución de formas, explicativa). También, su punto de partida no son las

<sup>17</sup> Motivado por la necesidad de probar sus teorías con una variedad de lenguas, en las investigaciones hechas para *TTV* Bull trabajó con informantes de unos 46 idiomas europeos, asiáticos y africanos (1971: [v]).

formas verbales sino “la descripción de la realidad objetiva” (3). Después de una larga discusión del *tiempo* (*personal* y *público*) y de la naturaleza de los eventos (cf. Bull y Farley 1949), Bull presenta un sistema “hipotético” (no temporal sino orientacional) de las formas verbales.<sup>18</sup> Este consiste en cuatro “ejes de orientación” o maneras de considerar el tiempo según el contexto del hablante: PP (eje primario o sistema presente), RP (eje retrospectivo o sistema pasado), AP (eje anticipado, sistema *futuro*) y RAP (eje anticipado retrospectivo, sistema *futuro* trasladado al pasado). Bull también postula el existencia de tres “vectores”, término matemático que se refiere a un movimiento lineal por el espacio (aquí, por el tiempo): -V (anterior), OV (coexistente), +V (posterior). Cada forma verbal corresponde al significado identificado por la combinación de eje y vector. Por ejemplo, *amo* es PPOV, “coexistente con el eje presente”. *Había amado* es RP-V (anterior al eje retrospectivo). En base a su análisis, Bull ofrece una alternativa terminológica respecto a los nombres de las formas verbales y una explicación de los usos extendidos (no sistemáticos) de varias formas, incluyendo su compatibilidad con adverbios diferentes (*Estará cantando ahora*) ([1960] 1971: 71). Otra vez, Bull insiste en la necesidad de considerar el establecimiento del *enfoque común* en la comunicación como contexto que permite la interpretación apropiada de mensajes y que excluye la posibilidad de otras. No se puede enunciar *¿Estuvo Ud. en Madrid?*, por ejemplo, sin un contexto ya compartido con el oyente; en el momento de iniciar el *enfoque común* se dice *¿Ha estado Ud. en Madrid?* Esto es porque el “retro-perfecto” (*i. e.*, pretérito) siempre se asocia con el recuerdo [*recollection*]; el presente perfecto se refiere más bien a la “reacción inmediata” ([1960] 1971: 65-66).

Las conclusiones generales de *TTV* (109-120) describen una visión del análisis lingüístico que interpreta el *acto comunicativo* como un conjunto de operaciones específicas en un contexto más amplio que el de la manipulación de formas combinadas según las categorías de la lingüística teórica ([1960] 1971: 115):

El rol del hombre en el acto comunicativo comprende al hablante y al oyente. Los dos son parte de la realidad objetiva bajo consideración, y si se tiene presente que la comunicación, como el tango, es una actividad cooperativa, luego se sigue que es imposible definir la función formal sin analizar las tareas asignadas al hablante y al oyente. El oyente, por supuesto, tiene el papel menos activo, pero el asumir que él es enteramente pasivo [...] conduce a un concepto erróneo de la naturaleza del lenguaje y de la comunicación.<sup>19</sup>

Lo esencial de este proceso de *negociación* entre los interlocutores, su “continuo reajuste de los medios comunicativos” (Lunn y DeCesaris 2007: xiv) es el mantenimiento del *enfoque común*. El contexto compartido permite la interpretación correcta de formas ambiguas. Entre los verbos, por ejemplo, el presente puede ser el símbolo de un solo evento en progreso o una serie. Por consiguiente, *Yo duermo bien* simboliza una serie, no un solo acto, porque el oyente observa que el hablante no está durmiendo mientras habla ([1960] 1971: 83). Bull señala que ciertos morfemas en inglés y en español “tienen una función al inicio del enfoque común y otra muy diferente en el mantenimiento del mismo” (116). Al inicio del enfoque común el

<sup>18</sup> Usamos el término *forma verbal* [*tense*] para evitar confusión con la palabra *tiempo* [*time*]. Los períodos de tiempo *personales*, como *mucho tiempo*, carecen de referencia objetiva uniforme, a diferencia de los períodos de tiempo *públicos* como *una hora*, *un mes* (1971: 4-5); cf. el concepto de *números personales* (por ejemplo, *muchos*) y *números públicos* (por ejemplo, *sesenta*) (Bull 1965: 214).

<sup>19</sup> La orientación semántica de Bull es semejante a la de M. A. K. Halliday (n. 1925), para quien una lengua es “un sistema de significados acompañados por formas mediante las cuales se pueden realizar los significados” (Halliday 1985: xiv). No hemos encontrado evidencia de que Bull hubiera leído a Halliday o a los otros teóricos de la “escuela” de J[ohn] R[upert] Firth (1890-1960), ni a Hans Reichenbach (1891-1953), cuyo sistema temporal (1947) es en unos aspectos similar al de Bull. Este casi nunca revelaba sus fuentes, si las había: “[mis] técnicas de investigación no son el producto de ninguna tradición” (1971: vi).

artículo definido “es una señal de que el hablante y el oyente comparten conocimiento común del sustantivo, el que se convierte en un referente único en la mente de cada uno de ellos” (cf. *El Presidente está enfermo*: 116).

Según Whitley, la teoría de Bull sobre las formas verbales es “una de las más coherentes” (2002: 110). Su interpretación del condicional perfecto es “genuinamente perspicaz, y la teoría se ha probado influyente” (Binnick 1991: 118).<sup>20</sup>

En 1959 Bull emprendió la creación de una serie de carteles para ilustrar contrastes semánticos entre alternativas formales del español. Este proyecto fue aprobado por el estado de California y apoyado por una subvención federal. Se formó en 1960 un comité de tres lingüistas (Dwight L. Bolinger [1902-1987] de la Universidad de Colorado, Robert P. Stockwell [n. 1925] de la UCLA y Bull) para generar ideas sobre los contrastes que se debían incluir en los materiales. *A Visual Grammar of Spanish (VGS; Bull 1961b)* es una serie de 472 ilustraciones en colores, impresas en ambos lados de carteles de 26,67 cm por 35,56 cm. En su declaración de los objetivos del proyecto VGS, Bull critica tanto “la metodología tradicional”, que dependía del inglés, como “la lingüística descriptiva o estructural”, donde las selecciones entre opciones se basan en “términos de compatibilidad con otras formas” (1961a: 1). Ninguno de estos enfoques ha tratado el hecho de que “el aprendiz de una lengua está interesado en mandar mensajes eficazmente y en cómo el contenido de su mensaje se relaciona con la estructura del idioma que está aprendiendo” (1961a: 1). Los carteles permiten que el instructor les proporcione a los estudiantes *input* (modelos de uso) dentro de un contexto, estableciendo contrastes semánticos en base a pares mínimos “para enseñar la manera en que los hispanoparlantes ven el mundo y la manera en que lo organizan lingüísticamente”, sin referencia al inglés (1961a: 1). El contexto y el significado quedaban claros mediante pares o series de dibujos acompañados de captions como *Mamá insiste que Pepe tome la medicina : Mamá insiste que Pepe toma la medicina, Si tengo el dinero te lo compraré : Si tuviera el dinero, te lo compraría y El ídolo fue roto : El ídolo estaba roto*.<sup>21</sup>

La obra más conocida de Bull es sin duda su *Spanish for Teachers: Applied Linguistics (SFT)*, publicado en 1965. Como resumen del pensamiento de Bull, es valioso considerar algunos temas del libro en relación con su libro de texto *Communicating in Spanish (CIS)*, texto basado en sus teorías y escrito para los estudiantes angloparlantes universitarios que aprendían español.

En la “Introducción” de *SFT*, Bull enumera tres diferencias entre la situación del niño nativo y la del aprendiz extranjero: “el instructor no es el padre ni la madre del estudiante; segundo, el estudiante ya sabe inglés y se dedica a aprender una segunda lengua; y tercero, el estudiante no tiene ni el período de diez años ni una sociedad entera que lo ayuden a aprender español” (1965: 4). Si el instructor no puede ser “la madre” del estudiante (como en el método directo), tampoco debe ser autómatas ni custodio del laboratorio de lenguas (como en el método audiolingüe) (7). Adquirir una lengua es como adquirir cualquier otra habilidad: exige el aprendizaje consciente en combinación con la práctica para que la destreza se vuelva *automática* (9). Un problema de la enseñanza tradicional es que intenta describir un sistema entero; pero la descripción del idioma no equivale a una descripción de la función del idioma en el envío de mensajes (16). Para llegar a la descripción de los elementos verdaderamente

<sup>20</sup> Sobre el análisis de Bull en comparación con el de Andrés Bello, véase Velleman (1977). Dos reseñas importantes de *TTV* son Saporta (1961) y Klum (1964); otras críticas e interpretaciones alternativas se pueden encontrar en Heger (1960), Guitart (1978), McCoard (1978: 92-96), Rojo (1990), Binnick (1991: 116-118), Frantzen (1995) y Heinecke (1999: 27-34, 91-92).

<sup>21</sup> Sobre la historia del desarrollo de la VGS, véase Bull (1961a: 1-11). La VGS fue utilizada en las clases de lenguas del Cuerpo de Paz durante los años 60 (Calvert 1963: 321). Evidencia de su vigencia es la reproducción de unos de los carteles en un texto pedagógico avanzado reciente (Whitley y González 2007). Se proyecta para 2010 la publicación de los carteles de Bull en formato CD-ROM (Whitley y Lunn, en prensa).

necesarios para este propósito hay que enseñar las señales que conducen al nativo a tomar las decisiones que toma (16). Estas señales de selección [*cues for choice*] deben enseñarse tanto si reflejan la convención arbitraria del idioma (por ejemplo, los alomorfos del morfema plural) como si expresan diferencias semánticas (*Hace frío ≠ Tiene frío*) (15-17). La traducción (o transferencia de conceptos) puede ser útil si “los rasgos mecánicos” de los dos idiomas son casi idénticos (*thirty = treinta*); el peligro de la traducción es que esconde las diferencias entre los dos idiomas como expresiones de dos maneras distintas de pensar (*My name is Pedro ≠ Me llamo Pedro*) (16). El punto de partida de enseñar cualquier elemento que es diferente del inglés “no es la forma ni su potencial combinatorio sino la manera de ver y organizar la realidad que explica la existencia y las funciones de la forma” (18). Para hablar como un hispanoparlante, uno tiene que pensar como un hispanoparlante; y “es más fácil aprender a hablar como un [hispanoparlante] si el instructor puede explicar cómo un [hispanoparlante] piensa” (18).<sup>22</sup>

El resto del libro *SFT* consiste en 22 capítulos en los que Bull presenta su análisis de las formas y estructuras del español como expresión de esta “manera de pensar”. Los seis primeros capítulos dan una descripción relativamente convencional de la fonética articuladora, la fonología y el sistema ortográfico del idioma, enfatizando la prioridad del habla sobre su representación gráfica. A partir del Capítulo 7, *SFT* presenta un número de análisis innovadores. Resumimos algunos de ellos en los párrafos que siguen.

La descripción tradicional de la concordancia, según Bull, parte de la relación entre categorías abstractas de palabras (verbo, adjetivo, sustantivo) a nivel de la palabra. Este enfoque esconde el hecho principal de que “la concordancia existe porque hay raíces que se combinan con más de un sufijo” (103). Bull señala que generalmente no se han enseñado las diferencias combinatorias entre clases de palabras, diferencias que se manifiestan en la morfología derivacional por medio de los “diferenciadores sintácticos”. Estos morfemas derivacionales explican las diversas formas de referencia que observamos, por ejemplo, en los *equivalentes* de la palabra ambigua inglesa *attack* “[un] ataque, atacar”, la que corresponde a la raíz española /atak/. El hablante decide si va a usar una forma verbal o nominal para referirse al evento representado por /atak/. Puede seleccionar como el morfema derivacional el sufijo *-e*, que produce sustantivos (*el/un ataque*) o uno de varios sufijos que producen verbos (*ataca, atacó*, etc.). Las convenciones del idioma determinan las consecuencias automáticas de esa selección. Estas consecuencias formales incluyen las que se dan en forma de cuadro (98-99):

referencia	verbo: atacar	sustantivo: ataque
se da un atributo del evento	<i>atacar duramente</i>	<i>duro ataque / ataque duro</i>
se identifica al agente en una construcción activa	<i>el enemigo atacó</i>	<i>ataque del enemigo</i>
se le da un número al evento	<i>atacar dos veces</i>	<i>dos ataques</i>
se le dan persona y número al agente	<i>tú atacas</i>	<i>tu ataque</i>
se identifica el espacio temporal de evento	<i>El enemigo atacó ayer.</i>	<i>Hubo un ataque del enemigo ayer. El ataque del enemigo fue ayer.</i>

Según Bull, estas relaciones deben enseñarse directamente y en contexto. El morfema, no la palabra, es la parte mínima que los alumnos deben aprender, porque no solo expresa

<sup>22</sup> Bull típicamente usa la palabra *Spaniard* (*español*) en vez de *hispanoparlante*. En un folleto temprano, una enumeración de consejos para estudiantes del español, Bull ya había distinguido entre la “regla” y la “explicación”: “Las reglas gramaticales no dan razones, y la manera más fácil de aprender a aplicar las reglas [...] es la de dominar las razones que están detrás de las reglas” (Bull y Drake 1941: 44).

significado sino que también determina el “potencial sintáctico combinatorio” de la forma (1965: 100).

Bull divide el verbo del español en tres morfemas: raíz, tiempo/aspecto/modo y persona/número: *compr-a-mos*, *vend-e-mos*, *viv-a-n* (112-120). Este análisis simplifica la presentación de muchas formas del verbo. Por ejemplo, según la clase del verbo, el imperfecto del indicativo contiene el cambio *-a- > -aba-* o *-e- > -ía-* (*compran > compraban*; *comemos > comíamos*). El presente del subjuntivo manifiesta otra modificación (*-a- > -e-* o *-e- > -a-*): *compramos > compremos*; *come > coma*. El pasado del subjuntivo se forma con otra modificación del segundo morfema, partiendo del presente del subjuntivo: (*-e- > -ara-*; *-a- > -iera*): *compremos > compráramos*; *coma > comiera*. Es útil el análisis de los morfemas verbales para mostrar semejanzas entre formas e indicar precisamente las irregularidades. Sin embargo, parece preferible establecer cuatro morfemas en vez de tres (raíz, vocal temática, tiempo/aspecto, persona/número).<sup>23</sup> Además, el pretérito resiste este tipo de análisis. Aunque el texto elemental de Bull, *Communicating in Spanish (CIS)*, presenta su división morfológica tripartita del verbo (1974: 42-44), los textos pedagógicos generalmente siguen dividiendo las formas verbales en dos partes: raíz y desinencia.

Bull se opone a la distinción tradicional entre los sustantivos *masculinos* y los *femeninos*, prefiriendo hablar de clases de sustantivos según su correspondencia con grupos de modificadores *-o* o *-a* (1965: 107-109). “Decir que *ciudad*, por ejemplo, es femenino es interponer un paso inútil y confuso que esconde el hecho de que las palabras [= sustantivos] que terminan en /d/ se combinan con adjetivos que terminan en /a/” (108-109). Por lo general, los fonemas finales /o l n r s / corresponden a los modificadores del grupo *-o* y también uno con otro (*niño bueno, español, alemán, hablador, inglés*). Los fonemas finales /a d sjón sis itis/ aparecen con adjetivos del grupo *-a*. Estas tendencias se basan en un cálculo del género de todos los sustantivos de un diccionario inglés-español (Williams 1955) según su fonema final (Bull 1965: 108-109).

Para Bull, no es necesario postular la existencia de los *pronombres* demostrativos, posesivos y otras estructuras que resultan del proceso de nominalización. En español, un sustantivo se puede omitir si está entendido en el contexto. Esto explica tales estructuras como *Los que tienes, No me gusta el rojo/el suyo/el de Mario, Vamos a comprarlos*, etc., en las que no es cuestión de pronominalización sino de omisión del sustantivo, dejando lo que Bull llama un “residuo adjetival”. Es evidente la simplificación que resulta de este concepto en comparación con el proceso tradicional del alumno que aprende que *la ciudad*, siendo un sustantivo *femenino*, requiere el *pronombre directo la*, cuando esa palabra ya está presente en la oración. También este análisis captura la relación semántica y formal (etimológica) entre *la* (artículo), *la* (complemento directo) y *ella* (alomorfo tónico).<sup>24</sup>

*SFT* también incluye análisis basados en los artículos que Bull escribió en los años 40 y 50, como en la discusión de *ser* y *estar* (291-295), las distinciones entre *definido* e *indefinido* que explican la distribución de *estar* y *haber* (101), y el principio de *totalidad* que vemos ejemplificado en la ante-posición del adjetivo (*tu linda mujer : tu mujer linda, mis dos caballos : dos caballos míos*: 201, 234) y en el uso del artículo definido (*Nos han robado el caballo : Nos han robado un caballo*: 219).

<sup>23</sup> Muchos manuales para instructores e introducciones a la lingüística española aceptan los cuatro morfemas: Terrell y Salgués de Cargill (1979: 84-89); Stockwell et al. (1965: 105 y ss.); Whitley (2002: 93); Koike y Klee (2003: 68-70); Wheatley (2006: 235); Azevedo (2009: 121-124).

<sup>24</sup> Bull explica la correspondencia irregular *Voy a comprar el coche > Voy a comprarlo (\*comprarel)* por el análisis morfológico: la raíz /el/ pierde su vocal y se le añade el marcador de género *-o*. Ocurre algo semejante en el proceso artículo > sujeto u objeto de preposición, cuya raíz es el alomorfo /ell/: *La mujer está allí > Ell-a está allí, Hablamos de ell-a* (1965: 248-249).

Entre la publicación de *SFT* (el tratado teórico) y *CIS* (la aplicación de esa teoría), Bull escribió dos artículos importantes que esbozaban las limitaciones de las gramáticas pedagógicas de la época. En “We Need a Communications Grammar” (1968), Bull documenta su opinión de que lo que el aprendiz necesita aprender para comunicarse va más allá de lo que cualquier programa existente puede enseñarle (1968: 228). En 1971, Bull y Enrique E. Lamadrid (1924-1982), uno de sus colaboradores en *CIS*, expresaron su frustración con las reglas típicas de las gramáticas pedagógicas: muchas eran incompletas, oscuras, ambiguas y erróneas. La causa de estos problemas era, según los autores, la vuelta a las generalizaciones de la gramática tradicional de los siglos anteriores, reflejo tanto del fracaso del método audiolingüe como de la separación entre “las investigaciones lingüísticas modernas” y la profesión docente (1971: 454).

Para Bull, entonces, no existía una gramática pedagógica que enseñara lo verdaderamente necesario para la *comunicación*. El programa *Communicating in Spanish (CIS)* fue creado para llenar ese vacío, como ya indica el título (y el de la versión escrita para la escuela secundaria, *Spanish for Communication*).<sup>25</sup> Este proyecto, que se ha considerado el más ambicioso de Bull (Englekirk et al. 1975), intentaba incorporar sus investigaciones en un texto accesible para los estudiantes principiantes. La extensión de *CIS* (Lamadrid et al. 1974a) es excepcional: además de las 712 páginas de “tareas” (explicaciones de las formas y estructuras del español) hay 270 ejercicios que ocupan 126 páginas más. El texto también contiene reproducciones en miniatura de muchos de los carteles de la *VGS*. Hay un *Cuaderno del estudiante* (Lamadrid et al. 1974c), que tiene 110 tareas opcionales, y que presenta el contenido deductivamente, en contraste con la *lógica inductiva* del texto básico, para acomodarse a diferentes estilos de aprendizaje.<sup>26</sup> La *Guía del instructor* (Lamadrid et al. 1974b), en sus 400 páginas, incluye un plan detallado para cada clase, exámenes y un apéndice que consiste en columnas de morfemas que el instructor debe cortar y pegar en hojas de cartón para utilizar en la presentación de la estructura de las formas verbales. También hay un juego de ejercicios grabados.

Es realmente asombrosa la cantidad de información que presenta *CIS*. Las descripciones son interpretaciones de *SFT*, simplificadas para corresponder al nivel del alumno. Hay discusiones detalladas de la estructura morfológica de los verbos; de las “señales de selección” de *ser*, *estar* y *haber*; del continuo *norma/cambio* en el contraste entre *ser* y *estar*; de la derivación etimológica de los números y los meses;<sup>27</sup> del análisis en términos de *conjuntos* que definen el contexto y por tanto las limitaciones de las posibilidades léxicas; de la extensión semántica de la *tercera entidad* o complemento indirecto (*Le dieron/quitaron el dinero*); de la pre-posición del adjetivo y el uso del artículo definido como señales de la totalidad; y de los *residuos adjetivales* por nominalización (*el rojo*, *Voy a verla*, *Él está aquí*). Se relacionan las formas del *imperfecto* y del *pretérito* con diferencias de aspecto (iniciativo,

<sup>25</sup> Se publicó primero el Nivel 1 de *Spanish for Communication* (1972) para los estudiantes principiantes de la escuela secundaria. La versión universitaria del texto, *Communicating in Spanish, Level 1*, apareció en 1974. En este estudio se hace referencia solamente a esta. Sobre las pocas diferencias entre los textos, véase Terrell (1974).

<sup>26</sup> El *Cuaderno del estudiante* contiene indicaciones para el instructor que quiera crear ejercicios para los “más de tres mil terminales de computadora” que para 1974 estaban instalados en las escuelas y universidades de los Estados Unidos (1974c: xii-xix).

<sup>27</sup> A diferencia de casi todos los textos pedagógicos influidos por la separación estructuralista entre la sincronía y la diacronía, *CIS* se vale de explicaciones históricas cuando estas aclaran las formas y estructuras. El alumno aprende, por ejemplo, que los adverbios de modo se basan en la forma *-a* del adjetivo por su asociación histórica con el sustantivo *mente* (*claramente* < [con] *mente clara*) (1974a: 187) y que la diptongación de la vocal radical de *venir*, *poder*, etc. es el resultado de un proceso general del idioma “cuando el latín se convirtió en español” (316-317). Este último hecho facilita la comprensión de muchos cognados: *diente/dentist*, *viento/vent*, *fuerza/force*, etc. (134-135).

imperfectivo, terminativo) en relación con la naturaleza de eventos (*cíclicos y no-cíclicos*). También se recomienda para la producción una sola alternativa cuando hay dos o más (*Voy a visitarte*, no *Te voy a visitar*, para mantener consistente la regla *infinitivo + residuo adjetival*: 261). El único *pronombre reflexivo* es *se*, ya que en la primera y segunda personas no hay diferencia formal ni semántica entre las formas tradicionalmente llamadas *directas, indirectas y reflexivas* (*Me veo, Me ven, Me exijo mucho, Me exigen mucho*: 280). *CIS* representa la visión lingüística de Bull, aplicada a un texto pedagógico escrito para principiantes.

Bull y sus colaboradores se dan cuenta de la diferencia básica entre, por una parte, la información que el estudiante tiene que saber para entender cómo el hispanoparlante organiza la realidad (los *hechos del idioma*) y, por otra, las habilidades físicas que se desarrollan bajo la supervisión de un instructor. Por ejemplo, el hecho de que el verbo inglés tenga dos partes y el verbo español tenga tres es solo información que el estudiante puede recordar o no. En cambio, enseñarle al alumno a pronunciar una [t] dental española automáticamente “requiere la presentación de información (a diferencia del inglés, se pronuncia sin aspiración) y la práctica supervisada” (Lamadrid et al. 1974a: vi).

La cantidad de información que da *CIS*, y el nivel de complejidad de las descripciones causarían problemas de comprensión para el estudiante principiante si no fuera por un factor: la presentación programada. Según este método de exposición, el estudiante progresa, a su propio paso, por series de preguntas cuyas respuestas se le presentan, una a la vez, antes de que siga. De esta manera el estudiante verifica inmediatamente su comprensión de la materia. Este formato de presentación, desarrollado primero por B[urrhus] F[rederic] Skinner (1904-1990), era bastante popular durante los años 60 (véase Vargas y Vargas 1992). El aprendizaje programado requiere la declaración clara de los objetivos pedagógicos y también la presentación meticulosa de la materia. *CIS* cumple con estos requisitos.

Las tareas programadas, pues, dan información sobre las formas que los estudiantes practican en la clase hasta que se forman *hábitos*. Bull acepta el *automatismo* como base del funcionamiento nativo, como en el enfoque audiolingüe. Sin embargo, no acepta la manipulación de *patrones* sin atención al significado. Por esto, “cuando hacen ejercicios de patrón [*pattern drills*], los estudiantes deben reaccionar al significado de cada oración para evitar la simple mímica” (1974b: 6). La comprensión se puede verificar mediante la traducción (36), por TPR [*total physical response*] (166),<sup>28</sup> por actividades de *verdadero/falso* (139) o por la “discusión espontánea no estructurada” que el instructor puede dirigir “al final de la clase” (139). Sobre este último punto los materiales dan muy poca orientación, pero la sugerencia misma es reveladora en un ambiente pedagógico en que la comunicación *libre* se consideraba peligrosa por fomentar la adquisición de *malos hábitos*.<sup>29</sup>

## 6. Hacia una teoría de la comunicación: Bull y la historia de la enseñanza del español en Estados Unidos

Casi al final del libro *CIS*, se presenta una teoría de la comunicación que, según los autores, facilitará para el estudiante el estudio futuro del idioma (1974a: 667-670; cf. también

<sup>28</sup> En el enfoque TPR, el alumno internaliza el idioma por la comprensión del *input*, respondiendo con movimientos físicos. Véanse Asher (1986) y Wolfe y Jones (1982). En una de las actividades de *CIS*, el instructor enseña los colores y los nombres de las prendas de vestir leyendo el nombre de un color. Si un(a) estudiante oye el nombre de un color que está llevando, debe levantar la mano. Al oír *rojo*, por ejemplo, una estudiante debe decir, por ejemplo, *Mi blusa es roja*, reflexión de la producción temprana típica de la pedagogía de la época (1974b: 166).

<sup>29</sup> “[En el enfoque audiolingüe] la expresión espontánea debe ser postergada hasta los niveles más avanzados de instrucción. Los errores de rasgos estructurales o fonológicos indican que los patrones no han recibido suficiente ejercicio anterior” (Savignon 1997: 25-26).

Sánchez Sadek 1975). El proceso comunicativo consiste en tres pasos: la observación de la realidad, concebida por el hablante/escritor dentro de las normas de la cultura en cuestión (pre-codificación); la producción de sonidos/grafemas que funcionan para enviar el mensaje (codificación); y la re-conversión de estos sonidos/grafemas en símbolos significativos por el oyente/lector (decodificación). El proceso de pre-codificación es pre-lingüístico en el sentido de que no forma parte de la información suministrada por la gramática formal (Sánchez Sadek 1975: 4). Por consiguiente hay dos conjuntos [*sets*] de *palabras*. Un conjunto consiste en “los símbolos que tienen referentes en el mundo real”; el otro se compone de “las palabras que se utilizan para clasificar y describir estos símbolos” (o sea, la metalingüística):

En las gramáticas clásicas y en los textos pedagógicos tradicionales las reglas eran escritas con las palabras del segundo conjunto [...] [por ejemplo.] *Hay una clase de sustantivos en español que no pueden pluralizarse*. Un niño nativo que aprende el español no aprende una regla de esta especie. En cambio comienza con la realidad en la que la regla se basa. (Lamadrid et al. 1974a: 668)

Para comunicarse en un idioma extranjero, por consiguiente, es necesario que el aprendiz distinga entre los conjuntos de ese idioma. Luego debe aprender las convenciones del idioma para codificar los mensajes de acuerdo con dichos conjuntos. Por ejemplo, si el niño nativo quiere codificar el concepto que corresponde a *esta caja*, escoge *esta* (en vez de *esa/aquella* y en vez de *estas*) a base de la realidad (la caja está cerca de él y está pensando en una sola caja, respectivamente). Por otra parte, la “señal de selección” para la forma *esta* (en vez de *este*) se encuentra entre las convenciones del idioma, las que dictan consecuencias obligatorias (los sustantivos *-a* corresponden a adjetivos *-a*). Las reglas formales de una lengua extranjera no son suficientes para enseñar esa lengua “porque no describen todas las actividades de pre-codificación que tienen lugar antes de que un mensaje pueda ser codificado”: hay que considerar, para descubrir las *señales de selección*, tanto la realidad de la que uno quiere hablar como las convenciones arbitrarias del idioma (669). Aquí, en un libro de español para principiantes, encontramos la declaración final de Bull sobre su teoría de la comunicación y la enseñanza, escrita unos 30 años después de su distinción entre la *regla* y la *explicación* (Bull y Drake 1941: 44; véase *infra*, nota 22).

Por varias razones las ideas de Bull han tenido hasta el momento menos impacto en la gramática pedagógica de lo que se podría esperar. Una razón posible es su originalidad. Las descripciones y el formato programado de *CIS* eran radicalmente diferentes de los tradicionales. Como sugirió Terrell en su reseña de *CIS*, el análisis gramatical del programa es tan diferente que “a menudo es necesaria mucha re-orientación de parte de los instructores – los estudiantes por lo general no parecen notar la diferencia” (1974: 364).

Otro factor en la falta de eco de los conceptos de Bull es la historia posterior de la pedagogía norteamericana. Uno de los principios más importantes del movimiento audiolingüe fue la aplicación del análisis contrastivo a la enseñanza de lenguas. Puesto que el lenguaje consistía en *hábitos*, el aprendiz tenía que reemplazar sus hábitos nativos con los del idioma extranjero (Lee y VanPatten 2003: 9). El estudio sistemático de las diferencias entre la L1 y la L2 hacía posible la postulación de una jerarquía de dificultad (Stockwell, Bowen y Martin 1965: 282-291). Los puntos sintácticos más difíciles para el angloparlante serían los que eran diferentes del español; estos puntos requerían más práctica y más explicación. Por lo tanto, vemos en los textos pedagógicos de los 60 y 70 explicaciones y análisis sintácticos cada vez más detallados.<sup>30</sup>

A diferencia de muchos textos que enfatizaban fórmulas de la estructura oracional a base de constituyentes inmediatos, con ejercicios que practicaban procesos transformacionales, *CIS*

<sup>30</sup> Dos ejemplos son Agard (1968) y Dalbor (1972).



ofrecía “explicaciones conceptuales coherentes” (Negueruela y Lantolf 2006: 83) que evitaban tanto el tecnicismo de la pura manipulación de formas como las reglas *ad hoc* imprecisas o no relacionadas, basadas en diferencias superficiales con el inglés. Sin embargo, con la profunda influencia de Stephen Krashen (n. 1941) y su hipótesis de *input* (1981, 1985), durante los años 80 el enfoque *comunicativo* significaba para muchos instructores que la enseñanza explícita de la gramática no era productiva (Negueruela 2009: 154-155, Negueruela y Lantolf 2006: 83).<sup>31</sup> No obstante, hay evidencia de una vuelta a la conceptualización de las orientaciones de Bull. Negueruela y Lantolf (2006), por ejemplo, han propuesto un análisis didáctico conceptual del pretérito y el imperfecto, basado en las teorías psicológicas de Vygotsky (1896-1934) y de Gal’perin (1902-1988), partiendo de la descripción de *TTV* y de *SFT*. Mientras tanto, Lantolf y Johnson (2007) han señalado que la perspectiva de Bull tiene varios puntos de contacto con las teorías contemporáneas de la adquisición de lenguas. Como Bull, estos autores critican el atomismo, la falta de coherencia y la imprecisión de muchas “reglas fáciles” de las gramáticas pedagógicas, que dejan de ofrecer “un principio abstracto que promueva un entendimiento profundo del concepto que les permita a los aprendices emplear la lengua en una variedad de contextos” (2007: 880). Como había escrito Bull en 1941, “las reglas gramaticales no dan razones” (44). Lantolf y Johnson sugieren también que el significado es “la expresión de conceptos profundamente arraigados que denotan maneras de sentir, ver y estar en el mundo” (2007: 880). De acuerdo con la perspectiva de Bull, el significado, pues, “se sitúa en la actividad concreta humana, no en la lengua misma” (2007: 878).<sup>32</sup>

La obra de Bull constituye una reacción contra el estructuralismo formal en la descripción lingüística, favoreciendo un enfoque semántico en el que la producción del hablante nativo refleja una concepción de la realidad no compartida por el aprendiz extranjero. A menos que el aprendiz comprenda esta nueva concepción, no podrá dominar el material lingüístico en su propia producción, puesto que, careciendo de una visión global que capture las generalizaciones existentes dentro del español mismo, concebirá las reglas del español como una serie de excepciones a las del inglés. En una época en que muchos estructuralistas todavía desconfiaban de la posibilidad de basar la descripción lingüística en el significado de la *realidad objetiva*<sup>33</sup> Bull logró hacer precisamente eso, produciendo una obra inmediatamente aplicable a la pedagogía. Su obra representa un intento de presentarle al aprendiz angloparlante una descripción coherente de la intuición del hablante nativo del español. Así contribuyó Bull a la realización de su “gran propósito” —que el español fuera “el idioma mejor descrito del mundo” (Englekirk et al. 1975).

## Bibliografía

Agard, Frederick B. 1949. “The Cornell Language Program”. *Hispania* 32: 1. 27-34.

<sup>31</sup> Según la hipótesis de *input*, la adquisición resulta de la comprensión de mensajes en la L2, no por el estudio de las reglas gramaticales. Sin embargo, por su importancia para la redacción, todavía encontramos explicaciones gramaticales en los textos pedagógicos del *enfoque natural*, desarrollado por Tracy D. Terrell (1943-1991) a base de Krashen (véase Terrell et al. 1986; Negueruela 2009: 154-155).

<sup>32</sup> Según Lantolf y Johnson, la lingüística “descriptiva” separó erróneamente la lengua (como objeto de estudio) de la realidad sociocultural que expresa; mientras tanto, unos estudiosos de la adquisición de una segunda lengua proponen otra dicotomía falsa entre el “aprendizaje” y el “uso” (2007).

<sup>33</sup> En su reseña de *TTV*, Saporta opina que “seguramente el análisis de categorías gramaticales como el tiempo y el aspecto no son contingentes en la resolución de los problemas físicos y metafísicos más complejos” (1961: 267). El libro de Bull no llegará a convencer a los que, como Saporta, se sienten incómodos con “la viabilidad de una metodología general para hablar precisamente del significado” (1961: 269).

- Agard, Frederick B. [1964] 1968. *Modern Approach to Spanish: Revised*. New York: Holt, Rinehart and Winston. [2ª ed.]
- Agard, Frederick B. y Harold B. Dunkel. 1948. *An Investigation of Second-Language Teaching*. Boston: Ginn & Co.
- Angiolillo, Paul F. 1947. *Armed Forces' Foreign Language Teaching: Critical evaluation and implications*. New York: S. F. Vanni.
- Alonso, Amado y Pedro Henríquez Ureña. [1939] 1962. *Gramática castellana. Segundo curso*. Buenos Aires: Editorial Losada, S. A. [19ª ed.]
- Asher, James A. 1986. *Learning another Language through Actions: The complete teacher's guidebook*. Los Gatos, California: Sky Oaks Publications.
- Azevedo, Milton M. [1992] 2009. *Introducción a la lingüística española*. Upper Saddle River, N. J.: Prentice Hall. [3ª ed.]
- Barnwell, David Patrick. 1996. *A History of Foreign Language Testing in the United States*. Tempe, Arizona: Bilingual Press/Editorial Bilingüe.
- Bello, Andrés. [1847] 1981. *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Edición crítica de Ramón Trujillo. Tenerife: Instituto Universitario de Lingüística Andrés Bello.
- Binnick, Robert I. 1991. *Time and the Verb: A Guide to Tense and Aspect*. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Bloch, Bernard y George L. Trager. 1942. *Outline of Linguistic Analysis*. Baltimore: Linguistic Society of America.
- Bloomfield, Leonard. 1942. *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*. Baltimore: Linguistic Society of America.
- Bloomfield, Leonard. 1944-45. *Spoken Dutch*. [New York:] Henry Holt & Co.
- Bolinger, Dwight. [1968] 1975. *Aspects of Language*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc. [2ª ed.]
- Bontrager, Terry. 1991. "The Development of Word Frequency Lists prior to the 1944 Thorndike-Lorge List". *Reading Psychology* 12: 2. 91-116.
- Bosque, Ignacio (ed.). 1990. *Tiempo y aspecto en español*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Buchanan, Milton A. 1927. *A Graded Spanish Word Book*. Toronto: University of Toronto Press.
- Bull, William E. 1936a. "The Olive Industry of Spain". *Economic Geography* 12: 2. 136-154.
- Bull, William E. 1936b. "Semejança del mundo: a Spanish geography book of the thirteenth century". Tesis de maestría, University of Wisconsin - Madison.
- Bull, William E. 1940. "Clarín: an analytical study of a literary critic". Tesis doctoral, University of Wisconsin-Madison.
- Bull, William E. 1942a. "The Liberalism of Leopoldo Alas". *Hispanic Review* 10: 4. 329-339.
- Bull, William E. 1942b. "New Principles for Some Spanish Equivalents of 'to be'". *Hispania* 25: 4. 433-443.
- Bull, William E. 1943. "Related Functions of *Haber* and *Estar*". *The Modern Language Journal* 27: 2. 119-123.
- Bull, William E. 1946. "Teaching the Spanish Verb Paradigm". *The Modern Language Journal* 30: 8. 587-589.
- Bull, William E. 1948. "Clarín's Literary Internationalism". *Hispanic Review* 16: 4. 321-334.
- Bull, William E. 1949. "Natural Frequency and Word Counts: The Fallacy of Frequencies". *The Classical Journal* 44: 8. 469-484.
- Bull, William E. 1950a. Reseña de Agard y Dunkel (1948) y Dunkel (1948). *The Classical Journal* 46: 2. 90-92.

- Bull, William E. 1950b. "Quedar and Quedarse: A Study of Contrastive Ranges". *Language* 26: 4. 467-480.
- Bull, William E. 1950c. "Spanish Adjective Position: Present Rules and Theories". *Hispania* 33: 4. 297-303.
- Bull, William E. 1950d. "Spanish Word Counts: Theory and Practice". *The Modern Language Journal* 34: 1. 18-26.
- Bull, William E. 1952a. "The Intransitive Reflexive: *Ir* and *Irse*". *The Modern Language Journal* 36: 8. 382-386.
- Bull, William E. 1952b. "Problems of Vocabulary Frequency and Distribution". <http://www.mit-archive.info/MIT-1952-Bull.pdf>. [Consultado el 27 de febrero de 2009.]
- Bull, William E. 1954. "Spanish Adjective Position: The Theory of Valence Classes". *Hispania* 37: 1. 32-38.
- Bull, William E. 1957-1958. Reseña de Togeby (1953). *Romance Philology* 11: 1. 48-58.
- Bull, William E. 1961a. *Final Report on Contract SAE 8348 between the University of California and the United States Department of Health, Education, and Welfare to develop "A Visual Grammar of Spanish"*. Los Angeles, July 17. Mecnografiado.
- Bull, William E. 1961b. *A Visual Grammar of Spanish*. Los Angeles: University Extension, University of California.
- Bull, William E. 1965. *Spanish for Teachers: Applied Linguistics*. New York: The Ronald Press Company.
- Bull, William E. 1968. "We Need a Communications Grammar". *Glossa* 2: 2. 213-228.
- Bull, William E. [1960] 1971. *Time, Tense, and the Verb: A Study in theoretical and applied linguistics, with particular attention to Spanish*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press. (= *University of California Publications in Linguistics*, 19.)
- Bull, William E. y Lewis E. Drake. 1941. *Aids to Language Learning: Spanish*. Madison, Wisconsin: The College Typing Company.
- Bull, William E., Alfredo Cantón et al. 1947. "Modern Spanish Verb-form Frequencies". *Hispania* 30:4. 451-466.
- Bull, William E. y Rodger Farley. 1949. "An Exploratory Study of the Nature of Actions and the Function of Verbs in Spanish". *Hispania* 32: 1. 64-73.
- Bull, William E., Allison Gronberg y James Abbott. 1952. "Subject Position in Contemporary Spanish". *Hispania* 35: 2. 185-188.
- Bull, William E., Charles Africa y Daniel Teichroew. 1955. "Some Problems of the 'Word'". *Machine Translation of Languages: Fourteen Essays*, ed. por William Locke y A. Donald Booth, 86-103. Cambridge, Massachusetts: Technology Press, Massachusetts Institute of Technology.
- Bull, William E. y Vernon A. Chamberlin. 1963. *Clarín: The Critic in Action*. Stillwater: Oklahoma State University.
- Bull, William E. y Enrique E. Lamadrid. 1971. "Our Grammar Rules are Hurting Us". *The Modern Language Journal* 55: 7. 449-454.
- Bull, William E., Laurel A. Briscoe, Enrique E. Lamadrid, Carl Dellaccio y Margaret J. Brown. 1972. *Spanish for Communication: Level One*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Calvert, Laura D. 1963. "Notes on the Peace Corps Language Training Program". *The Modern Language Journal* 47: 7. 319-323.
- Coleman, Algernon. 1929. *The Teaching of Modern Foreign Languages in the United States*. New York: MacMillan.
- Cowan, J. Milton. 1947. "The Cornell Plan of Language Teaching". *Hispania* 30: 1. 57-60.

- Cowan, J. Milton. 1991. "American Linguistics in Peace and War". *First Person Singular II: Autobiographies by North American Scholars in the Language Sciences*. (= *Studies in the History of the Language Sciences*, 61.), ed. por [E. F.] Konrad Koerner, 69-82. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Dalbor, John B. 1972. *Beginning College Spanish: From Sounds to Structures*. New York: Random House.
- Dunkel, Harold B. 1948. *Second-Language Learning*. Boston: Ginn & Co.
- Englekirk, John E., Claude L. Hulet y Robert P. Stockwell. 1975. "[Obituario de] William E. Bull, Spanish and Portuguese: Los Angeles". <http://content.cdlib.org/xtf/view?docId=hb9t1nb5rm&doc.view=frames&chunk.id=div00009&toc.depth=1&toc.id=> [Consultado el 24 de febrero de 2009.]
- Eoff, Sherman y William E. Bull. 1948. "A Semantic Approach to the Teaching of Foreign Languages". *The Modern Language Journal* 32: 1. 3-13.
- Frantzen, Diana. 1995. "Preterite/Imperfect Half-Truths: Problems with Spanish Textbook Rules for Usage". *Hispania* 78: 1. 145-158.
- Guitart, Jorge. 1978. "Aspects of Spanish Aspect: A new look at the preterite/imperfect distinction". *Contemporary Studies in Romance Linguistics*, ed. por Margarita Suñer, 132-168. Washington: Georgetown University Press.
- Hall, Robert A., Jr. 1975. *Stormy Petrel in Linguistics*. Ithaca, N. Y.: Spoken Language Services, Inc.
- Hall, Robert A., Jr. 1976. "Linguistics and Language Teaching at Cornell". *The Modern Language Journal* 60: 7. 335-339.
- Hall, Robert A., Jr. 1991. "165 Broadway: A Crucial Node in American Structuralist Linguistics". *Historiographia Linguistica* 8: 1. 153-166.
- Halliday, M[ichael] A[lexander] K[irkwood]. 1985. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Heger, Klaus. 1960. Reseña de Bull, *Time, Tense, and the Verb*. *Zeitschrift für Romanische Philologie* 76. 547-557.
- Heinecke, Johannes. 1999. *Temporal Deixis in Welsh and Breton*. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.
- Hutchins, John. 1986. *Machine Translation: Past, present, future*. Chapter 2: The Precursors and the Pioneers. Chichester (UK): Ellis Horwood. (<http://www.hutchinsweb.me.uk/PPF-2.pdf>) [Consultado el 6 de marzo de 2009.]
- Joos, Martin. [1986.] *Notes on the Development of the Linguistic Society of America 1924 to 1950*. [Ithaca, N. Y.: Linguistica.]
- Katz, Stacey L. y Johanna Watzinger-Tharp, eds. 2009. *Conceptions of L2 Grammar: Theoretical Approaches and their Application in the L2 Classroom*. Australia: Heinle Cengage Learning.
- Keniston, Hayward. 1941. *A Standard List of Spanish Words and Idioms*. Boston: Heath.
- Klum, Arne. 1964. Reseña de Bull, *Time, Tense, and the Verb*. *Romance Philology* 17: 4. 771-784.
- Koerner, [E. F.] Konrad, ed. 1991. *First Person Singular II: Autobiographies by North American Scholars in the Language Sciences*. (= *Studies in the History of the Language Sciences*, 61.) Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Koike, Dale A. y Carol A. Klee. 2003. *Lingüística aplicada: Adquisición del español como segunda lengua*. New York: John Wiley & Sons.
- Krashen, Stephen D. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.

- Krashen, Stephen D. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Lamadrid, Enrique E., William E. Bull y Laurel A. Briscoe. 1974a. *Communicating in Spanish: Level One*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Lamadrid, Enrique E., William E. Bull y Laurel A. Briscoe. 1974b. *Communicating in Spanish: Level One. Instructor's Guide: Class Plans and Tests*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Lamadrid, Enrique E., William E. Bull y Laurel A. Briscoe. 1974c. *Workbook: Communicating in Spanish: Level One*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Lantolf, James P. y Karen E. Johnson. 2007. "Extending Firth and Wagner's (1997) Ontological Perspective to L2 Classroom Praxis and Teacher Education". *The Modern Language Journal* 91: 5. 877-892.
- Lee, James F. y Bill VanPatten. [1995] 2003. *Making Communicative Language Teaching Happen*. Boston: McGraw-Hill. [2ª ed.]
- Locke, William N. y A. Donald Booth, eds. 1955. *Machine Translation of Languages: Fourteen Essays*. Cambridge, Massachusetts: Technology Press, Massachusetts Institute of Technology.
- Lorge, Irving y E. L. Thorndike. 1938. *A Semantic Count of English Words*. New York: Columbia University.
- Lunn, Patricia Vining y Janet A. DeCesaris. [1992] 2007. *Investigación de gramática*. Boston: Thomson-Heinle. [2ª ed.]
- McCoard, Robert W. 1978. *The English Perfect: Tense-choice and pragmatic inferences*. Amsterdam: North-Holland Publishing Company. (= *North-Holland Linguistic Series*, 38).
- Modern Language Association of America. 1960. *Modern Spanish*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Musumeci, Diane. 1997. *Breaking Tradition: An exploration of the historical relationship between theory and practice in second language teaching*. New York: The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Navas Ruíz, Ricardo. 1963. *Ser y estar: estudio sobre el sistema atributivo del español*. Salamanca: Talleres Gráficos Cervantes. (= *Acta Salmanticensis: Serie de Filosofía y Letras*, vol. 17, no. 3).
- Negueruela, Eduardo. 2009. "A Conceptual Approach to Promoting L2 Grammatical Development: Implications for Language Program Directors". *Conceptions of L2 Grammar: Theoretical Approaches and their Application in the L2 Classroom*, ed. por Stacey L. Katz y Johanna Watzinger-Tharp, 151-171. Australia: Heinle Cengage Learning.
- Negueruela, Eduardo y James P. Lantolf. 2006. "Concept-Based Instruction and the Acquisition of L2 Spanish". *The Art of Teaching Spanish: Second Language Acquisition from Research to Praxis*, ed. por Rafael Salaberry y Barbara Lafford, 79-102. Washington, D. C.: Georgetown University Press.
- Ornstein, Jacob. 1956. "Structurally-Oriented Texts and Teaching Methods since World War II: A survey and appraisal". *The Modern Language Journal* 40: 5. 213-222.
- Ramsey, Marathon Montrose. [1894] 1956. *A Textbook of Modern Spanish*. Revised by Robert K. Spaulding. New York: Holt, Rinehart and Winston. [3ª ed.]
- Reichenbach, Hans. 1947. *Elements of Symbolic Logic*. New York: Macmillan, The Free Press.
- Reid, J. Richard. 1946. "The Drillmaster in the Speaking Approach Courses in Romance Languages at Clark University". *The Modern Language Journal* 30: 8. 530-540.
- Rojo, Guillermo. 1990. "Relaciones entre temporalidad y aspecto en el verbo español". *Tiempo y aspecto en español*, ed. por Ignacio Bosque, 17-43. Madrid: Ediciones Cátedra.

- Sánchez Sadek, Carmen. [1975.] "Theoretical Basis for the Development of the Language Arts Curriculum in Bilingual Programs". University of Southern California. Mecanografiado. (= *ERIC document ED109930*).
- Santosuosso, John J. 1954. "ASTP Characteristics in 55 Colleges, 1941-1951: Methodological practices pertinent to the development of language skills". *The Modern Language Journal* 38: 8. 407-411.
- Salaberry, Rafael y Barbara A. Lafford (eds.). 2006. *The Art of Teaching Spanish: Second Language Acquisition from Research to Praxis*. Washington, D. C.: Georgetown University Press.
- Saporta, Sol. 1961. Reseña de Bull, *Time, Tense, and the Verb*. *Hispanic Review* 29: 3.266-269.
- Savignon, Sandra J. [1983] 1997. *Communicative Competence: Theory and classroom practice*. New York: McGraw-Hill. [2ª ed.]
- Schmitt, Cristina, Carolina Holtheuer y Karen Miller. 2004. "Acquisition of copulas *ser* and *estar* in Spanish: Learning lexico-semantics, syntax and discourse. Proceedings supplement of the 28th Boston University Conference on Language Development. (<http://www.bu.edu/linguistics/APPLIED/BUCLD/proc.html> ) [Consultado el 12 de febrero de 2009.]
- Shrum, Judith L. y Eileen W. Glisan. [1993] 2005. *Teacher's Handbook: Contextualized Language Instruction*. Australia: Thomson Heinle. [3ª ed.]
- Stockwell, Robert P., J. Donald Bowen y John W. Martin. 1965. *The Grammatical Structures of English and Spanish*. The University of Chicago Press.
- Suñer, Margarita (ed.). 1978. *Contemporary Studies in Romance Linguistics*. Washington: Georgetown University Press.
- Suñer, Margarita. 1982. *Syntax and semantics of Spanish presentational sentence-types*. Washington, D. C.: Georgetown University Press.
- Terrell, Tracy. 1974. Reseña de Bull et al. (1972) y Lamadrid et al. (1974b). *The Modern Language Journal* 58: 7. 364.
- Terrell, Tracy D., Magdalena Andrade, Jeanne Egasse y Elías Miguel Muñoz. 1986. *Dos mundos: A communicative approach*. New York: Random House.
- Terrell, Tracy D., Bernard Baycroft y Charles Perrone. 1987. "The Subjunctive in Spanish Interlanguage: Accuracy and Comprehensibility". *Foreign Language Learning: A Research perspective*, ed. por Bill VanPatten, Trisha R. Dvorak y James F. Lee, 19-32. Cambridge, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Terrell, Tracy D, y Maruxa Salgués de Cargill. 1979. *Lingüística aplicada a la enseñanza del español a anglohablantes*. New York: John Wiley & Sons.
- Togeby, Knud. 1953. *Mode, aspect et temps en espagnol*. Copenhagen: Det Kongelige Danske Videnskabernes Selskab.
- Treviño, S[alomón] N[arcisco]. 1945a. *Manual del guía for Spoken Spanish: Basic Course*. (= *Education Manual MA*, 609:4.) [Boston:] D. C. Heath & Co.
- Treviño, S[alomón] N[arcisco]. 1945b. *Spoken Spanish for Colleges and the Armed Forces: Basic Course*. Boston: D. C. Heath & Co.
- VanPatten, Bill, Trisha R. Dvorak y James F. Lee (eds.). 1987. *Foreign Language Learning: A Research perspective*. Cambridge, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Vargas, Ernest A. y Julie S. Vargas. 1992. "Programmed Instruction and Teaching Machines". *Designs for Excellence in Education: The legacy of B. F. Skinner*, ed. por Richard P. West y L. A. Hamerlynck, 33-69. Longmont, Colorado: Sopis West.
- Velleman, Barry L. 1977. "Bello, Bull y el sistema verbal del español". *Thesaurus: Boletín del Instituto Caro y Cuervo* 32: 2. 213-226.

- Velleman, Barry L. 2008. "The 'Scientific Linguist' Goes to War: The United States A. S. T. Program in Foreign Languages". *Historiographia Linguistica* 35: 3. 385-416.
- Wallis, Ethel y William E. Bull. 1950. "Spanish Adjective Position: Phonetic Stress and Emphasis". *Hispania* 33: 3. 221-229.
- West, Richard P. y L. A. Hamerlynck. 1992. *Designs for Excellence in Education: The legacy of B. F. Skinner*. Longmont, Colorado: Sopis West.
- Wheatley, Kathleen. 2006. *Sintaxis y morfología de la lengua española*. Upper Saddle River, N. J.: Pearson-Prentice Hall.
- Whitley, M. Stanley. [1986] 2002. *Spanish-English Contrasts: A Course in Spanish Linguistics*. Washington, D. C.: Georgetown University Press. [2<sup>a</sup> ed.]
- Whitley, M. Stanley y Luis González. [2000] 2007. *Gramática para la composición*. Washington, D. C.: Georgetown University Press. [2<sup>a</sup> ed.]
- Whitley, M. Stanley y Patricia V. Lunn (eds.) (en prensa). *William Bull's Visual Grammar of Spanish*. Washington, D. C.: Georgetown University Press.
- Williams, Edwin B. 1955. *Holt Spanish and English Dictionary*. New York: Henry Holt & Co.
- Wolfe, David E. y Gwendolyn Jones. 1982. "Integrating Total Physical Response Strategy in a Level 1 Spanish Class". *Foreign Language Annals* 15: 4. 273-280.