

**LA ADQUISICIÓN DEL TIEMPO VERBAL  
EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL  
COMO LENGUA EXTRANJERA**

Lourdes Güell Masachs

DEPARTAMENT DE FILOLOGIA ESPANYOLA  
UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA  
OCTUBRE DE 1998

TESIS DOCTORAL DIRIGIDA POR LOS DRs.  
*JOSÉ MARÍA BRUCART MARRACO Y JUANA M. LICERAS*

# CAPÍTULO 4

## Las investigaciones sobre la adquisición de lenguas segundas

A continuación presentamos una breve revisión del tratamiento de las producciones no nativas por parte de los estudios sobre la ASL, con lo cual retomamos uno de los puntos expuestos más arriba<sup>1</sup>.

### 4.0. Introducción

En los tres últimos decenios, las investigaciones sobre la ASL se han convertido en un ámbito de estudio independiente dentro de la lingüística aplicada. A pesar de que la ASL ha sido objeto de interés desde antiguo, el evidente incremento de los estudios empíricos sobre la adquisición a partir de finales de los años sesenta ha derivado en el establecimiento de una disciplina autónoma.

En los primeros tiempos, la trayectoria dibujada por los estudios sobre la ASL muestra unos movimientos pendulares casi compulsivos. No obstante, una vez establecidos los objetivos concretos de las distintas perspectivas de estudio, las investigaciones muestran una relativa estabilidad. Probablemente la aparición de estudios teóricos y empíricos sólidos (*cf.* Ellis, 1985, 1994; Liceras, 1992, 1993, 1996; Larsen-Freeman & Long, 1991; Cook, 1993, entre otros) haya ayudado a frenar la tendencia inicial a rechazar con demasiada facilidad los modelos teóricos o las perspectivas metodológicas anteriores en cuanto surgía una teoría lingüística, psicolingüística o incluso una intuición explicativa nuevas.

Con todo, aquí nos centramos en la trayectoria lingüística que han seguido las investigaciones sobre la ASL, que presentamos resumida y enfocada hacia los objetivos concretos de nuestro trabajo. En este capítulo se ofrece una panorámica general sobre cómo han ido probando las investigaciones la intervención de factores de distinta naturaleza en el proceso de la ASL.

---

<sup>1</sup>Los estudios en el ámbito de la ASL no se interesan específicamente por la temporalidad verbal hasta principios del decenio de los ochenta, por lo cual la revisión que se propone a continuación no se centra exclusivamente en este componente gramatical. Con esta panorámica, no obstante, pretendemos establecer el marco general sobre la ASL que ha de explicar la evolución de los trabajos concretos acerca de la adquisición de la temporalidad de una L2, que presentamos en el siguiente capítulo.

#### 4.1. La perspectiva lingüística de las investigaciones en torno a la ASL

El origen de la perspectiva lingüística en las investigaciones sobre la ASL se sitúa cronológicamente en la segunda mitad del decenio de los cincuenta. A finales de los años 50, aparecen dos trabajos teóricos sobre la naturaleza del lenguaje (Skinner, 1957 y Chomsky, 1957), que impulsan el cambio hacia la perspectiva actual de los estudios sobre la ASL y que subyacen a las perspectivas actuales de dichos estudios aplicados. En la línea conductista, Skinner defiende que una lengua se aprende a partir del "modelo estímulo-respuesta", modelo que fue ampliamente aceptado y aplicado al ámbito de la didáctica de lenguas. Frente a ello, Chomsky (1958) se plantea el "problema lógico" ("problema de Platón" en Chomsky, 1986) que supone una teoría lingüística que se base exclusivamente en la descripción del *input* al que están expuestos los niños.

En opinión de Chomsky, el *input*, pobre y degenerado, no puede rendir cuentas de la regularidad con que cualquier ser humano adquiere la compleja organización del sistema lingüístico de su L1. Ante el hecho de que cualquier ser humano puede entender y producir emisiones de su propia lengua sin haberlas oído previamente, Chomsky postula que el conocimiento lingüístico es innato e independiente de otros conocimientos, lo que supone que la naturaleza del conocimiento lingüístico es inseparable de la cuestión de cómo se adquieren las lenguas.

Los argumentos que aporta Chomsky en contra de la propuesta de Skinner llevarán a los estudios lingüísticos sobre la adquisición a abandonar la perspectiva global conductista en favor de una visión mentalista, basada en la hipótesis de que el rasgo distintivo de la naturaleza del lenguaje es su "aspecto creativo". Bajo esta visión constructiva, aparecen el concepto de "adquisición de la L1" y la "hipótesis de la independencia de las gramáticas". El nuevo concepto supone un claro rechazo de la concepción del aprendizaje que proponía el estructuralismo americano, según la cual el proceso de adquisición consiste en la memorización y la aplicación de procedimientos analógicos sobre la gramática que poseen los adultos. En su lugar, se considera que quien aprende una lengua construye su propio sistema al constatar la validez de una

serie de hipótesis con los datos de la L2.

Desde esta nueva perspectiva, McNeill (1966) elabora la "hipótesis de la independencia de las gramáticas", con la cual se defiende que el habla de los niños constituye una gramática en sí misma, lo que supone que las divergencias entre el habla infantil y la de los adultos se deben considerar el resultado de las diferencias existentes entre sus respectivas gramáticas subyacentes. Esta hipótesis, por tanto, postula que el habla de los niños es un sistema complejo que va evolucionando hasta coincidir con el de los adultos.

La contrapartida de este planteamiento, en los estudios sobre la ASL, es el reconocimiento de que los hablantes no nativos no son hablantes defectuosos de la lengua que están aprendiendo (L2 o LO, lengua objeto). Sus producciones adquieren así el estatuto de sistema autónomo, al que se propone denominar "dialecto idiosincrásico" (Corder), "sistema aproximante" (Nemser) o "Interlengua" (Selinker), aunque el término más generalmente aceptado es el de Interlengua (IL), nombre que designa la realización del sistema lingüístico de los hablantes no nativos, independiente de su L1 y de su L2. A partir de finales de los años sesenta y principios de los setenta, las producciones no nativas constituyen el objeto de estudio en el ámbito de la ASL, de donde derivan las perspectivas actuales sobre esta nueva disciplina.

#### **4.1.1. El análisis de los factores que intervienen en el desarrollo de la IL. La L1**

Hasta ese momento, al no contar con un objeto de estudio propio e independiente, los trabajos sobre el aprendizaje de lenguas segundas se basaban en el contraste superficial del sistema de las dos lenguas en juego: la L1 y la LO. Desde el conductismo, el "análisis contrastivo"<sup>2</sup> (AC) (Lado, 1957) defiende que la comparación de todas y cada una de las estructuras lingüísticas de la L1 con las correspondientes a la L2 permite determinar qué estructuras presentan mayor dificultad para los aprendices: las

---

<sup>2</sup>Proponemos denominar esta perspectiva de análisis "primer análisis contrastivo", puesto que, como se verá, en la actualidad se ha reemprendido este procedimiento de análisis, pero desde una perspectiva teórica más compleja.

estructuras de la L1 que coinciden con las de la L2 explican las producciones no nativas correctas ("transferencia positiva"), mientras que las que divergen explican los errores de las mismas ("transferencia negativa").

Esta propuesta supone que la L1 es la única responsable de los errores de los aprendices en sus producciones no nativas. Por ejemplo, emisiones tan habituales en boca de los aprendices de ELE, como pueden ser las de (1), que pertenecen a un aprendiz alemán, se tienen que valorar como "transferencias negativas":

- (1) a. *Trabajaba* durante todo el verano para *ir* aquí.
- b. Ayer fui al cine y a cenar, me *he dormido tarde*, es porque *tengo sueño*.
- c. En vacaciones trabajaba en un restaurante.

Los hablantes nativos poseen el conocimiento lingüístico que les permite reconocer que, en (1a), que describe una situación concreta, ni la forma verbal imperfectiva en que se realiza el lexema [trabaj-], ni la unidad léxica "ir" forman parte de la competencia nativa; como tampoco forma parte de ella la forma de pretérito perfecto en (1b). No obstante, postular que el único factor explicativo de estas "transferencias negativas" se encuentra en la L1 del aprendiz no permite dar cuenta de (1c), que constituye una emisión correcta del mismo aprendiz, corrección de la que no puede dar cuenta el AC. El problema del primer AC radica en el hecho de que se le atribuye valor predictivo, a pesar de que sólo está en disposición de establecer un mecanismo de intervención indirecta en el proceso de la ASL (la interferencia de la L1) y de que no dispone de un marco teórico que permita prever, ni probar *a posteriori*, dicha influencia de forma adecuada.

Esta reducción de la casuística de los "errores", junto con el modelo lingüístico aplicado al análisis de la IL, son los responsables de los escasos resultados obtenidos por los trabajos de este primer AC, que invalidaban el valor predictivo que se le había atribuido. Ante el hecho de que el AC predice errores que no aparecen en las producciones, Wardhaugh (1970) propone una versión "débil" del modelo, de acuerdo con la cual, se puede atribuir poder explicativo al AC, pero no predictivo. Este trabajo de Wardhaugh, a pesar de que no niega que la L1 intervenga en el proceso de la ASL, defiende la necesidad de que las investigaciones adopten un marco lingüístico lo

suficientemente rico en universales que permita probar la influencia de la L1 sobre tal proceso (*cf.* Schumann, 1976; Kellerman, 1979; Liceras, 1983, 1986a, 1993).

La primera consecuencia positiva del rechazo del primer AC es la propuesta del "análisis de errores" (AE) que presenta Corder (1967). Desde la teoría de la construcción creativa, este modelo establece que los errores del habla no nativa, producto de una "competencia transitoria", representa el objeto de análisis más adecuado para establecer el sistema no nativo que genera la IL<sup>3</sup>. El Modelo del AE defiende además que, a través del análisis de los errores, se pueden desvelar los procesos psicolingüísticos que intervienen en el aprendizaje de lenguas, lo que a su vez ha de permitir determinar qué estrategias aplican los aprendices a las emisiones que reciben de los hablantes nativos ("input"). Y ello es así, porque Corder parte del supuesto de que el proceso de adquisición consiste en que el aprendiz aplique *estrategias* sobre el "input". El Modelo del AE provoca una generalizada actitud positiva hacia los "errores", errores que se convertirán en objeto de estudio y de clasificación con el fin de dilucidar su procedencia.

De acuerdo con el marco general que subyace al Modelo del AE, varios estudios empíricos se proponen establecer una tipología de errores. Éste es el caso, por ejemplo, del estudio sobre el aprendizaje del inglés (L2) por parte de niños hispanohablantes de Dulay & Burt (1972). Estos autores clasifican los errores en cuatro grupos: los "errores de transferencia", que se deben a la interferencia de las estructuras lingüísticas de la L1; los "errores de desarrollo", en los cuales se agrupan los errores que coinciden con los observados en el proceso de adquisición de la L1; los "errores únicos", que no encajan con ninguno de los grupos anteriores, y, finalmente, los "errores ambiguos", que se podrían clasificar, a la vez, como errores de transferencia y de desarrollo.

La característica más evidente que se deriva de la clasificación propuesta por Dulay & Burt (1972) es que, si bien la influencia de la L1 representa uno de los factores

---

<sup>3</sup>Schachter y Celce (1977) valoran este modelo como insuficiente, puesto que, al interesarse únicamente por el estudio de los errores, sólo tiene en cuenta una parte de las producciones no nativas.

responsables de los errores presentes en la IL, la lengua materna no es el único factor activo que interfiere en el proceso. Además, esta clasificación incluye dos cuestiones esenciales. En primer lugar, a pesar de que no se presente ninguna explicación al respecto, establecer un grupo de "errores de desarrollo" abre el interrogante sobre la existencia de posibles paralelismos entre el proceso de adquisición de la lengua materna y el de una L2, cuya resolución va a constituir el principal propósito de los estudios más significativos del decenio de los setenta. En segundo lugar, la inespecificidad con que se presentan los "errores únicos" y los "errores ambiguos" pone de manifiesto la ineficacia del marco lingüístico por medio del cual se clasifican los "errores" de las producciones no nativas.

En cualquier caso, a principio de los setenta y en estrecha relación con la reflexión mentalista sobre la naturaleza del lenguaje y con la actitud positiva ante los "errores", aparecen las primeras propuestas que intentan conceder el estatuto de sistema lingüístico a la IL. Además, algunos de estos trabajos se proponen articular una teoría sobre la ASL. Éste es el caso del estudio propuesto por Selinker (1972), que comentamos a continuación.

#### **4.1.2. El sistema de la LO como factor activo en el proceso de la ASL**

El estudio de Selinker (1972) representa uno de los primeros intentos de formular una teoría psicolingüística sobre la ASL (*cf.* Liceras, 1993). Esta teoría parte del supuesto de que las diferencias en el resultado final de la adquisición de la L1 y de la L2 son una prueba de la distinta naturaleza de estos dos procesos: mientras la adquisición de la L1 desemboca en el completo dominio del sistema de los adultos, la IL de la inmensa mayoría de los aprendices (concretamente el 95% de ellos) se detiene en un punto variable del proceso antes de reproducir isomórficamente el sistema de la LO. Este autor propone el término *fossilización* para dar cuenta del fenómeno de detención de la IL en algún punto del proceso.

Ante esta constatación, en sintonía con el enfoque mentalista del momento, Selinker establece que los factores responsables de las *fossilizaciones* de la IL se

encuentran en los procesos y propiedades de la mente. Coherente con esta perspectiva mentalista y de acuerdo con la divergencia observable en el éxito final de los procesos de la L1 y de la L2, postula la existencia de una *estructura psicológica latente*, que define como el mecanismo mental responsable de la ASL y como la contrapartida de la *estructura lingüística latente*, responsables de la adquisición de la lengua materna (Lennenberg, 1967). De acuerdo con Selinker, las dos estructuras conviven en la mente de los aprendices. Ahora bien, mientras que la *estructura lingüística latente*, que actúa como un filtro que se interpone entre la estructura lingüística latente y la L2, se activa en el proceso de adquisición de la lengua materna, la mayoría de aprendices de L2 activan la *estructura psicológica latente*.

Selinker describe la *estructura psicológica latente*, responsable de las *fosilizaciones* observadas en la IL, como un componente cognitivo que depende de cinco procesos o estrategias: las *transferencias del sistema lingüístico de la L1*, cuando es posible probar que las reglas y elementos fosilizados en la IL proceden de la L1; la *sobregeneralización de las reglas del sistema lingüístico de la L2*, cuando dichos elementos de la IL son el resultado de una hipergeneralización de las reglas de la L2 (por ejemplo "este agua", por paralelismo con "el agua"); las *transferencias provocadas por la instrucción*, cuando se puede probar que son el resultado bien del uso excesivo en el periodo de instrucción de estructuras poco usadas en la lengua (por ejemplo, la pasiva en español), bien de reglas explícitas a las que se somete a los aprendices (por ejemplo, la regla tan común que presenta el pretérito imperfecto de indicativo como una forma verbal de pasado que codifica además el valor aspectual de duración); las *estrategias de aprendizaje*, cuando son consecuencia del acercamiento del alumno al material concreto utilizado para la instrucción; y las *transferencias comunicativas*, cuando son producto de los intentos que hace el aprendiz para comunicarse con los hablantes nativos<sup>4</sup>.

La aplicación del modelo de Selinker a la IL, por tanto, permite diversificar las

---

<sup>4</sup>En trabajos posteriores, se considera que la "competencia comunicativa" constituye uno de los mecanismos cognitivos activos en el proceso de aprendizaje de una L2 (algunos de los trabajos al respecto se recogen en Faerch & Kasper, 1983).

causas de los errores presentes en las producciones no nativas, lo que representa el punto de partida para la identificación de los mecanismos que intervienen en el proceso de la ASL. Por ejemplo, para explicar la selección de la forma de imperfecto en la producción oral de un aprendiz anglófono que cuenta cómo conoció a su pareja (2):

- (2) ...estábamos en el autobús durante una semana y para ver las ciudades diferentes y **HABLÁBAMOS** durante esta semana de todo,

el investigador necesita contar con "cierta" información relevante sobre el aprendiz: si éste sigue instrucción específica y de qué tipo, si el aprendiz se encuentra o no en el país de la L2, o si está en contacto con hablantes nativos, entre otras. De esta información depende el determinar, por ejemplo, si la forma "hablábamos" es producto, por ejemplo, de una posible sobregeneralización de una regla según la cual el imperfecto en español expresa duración (regla que puede estar inducida por el aprendiz o se le puede haber suministrado en el contexto de instrucción). Por tanto, el establecimiento de las causas de tal producción oral dependerá o bien del contexto de instrucción (reglas explícitas o interpretación del material de aprendizaje al que había estado o estaba sometido dicho aprendiz), o bien de la asociación entre las formas de la L2 y sus funciones.

En paralelo con esta propuesta, varios estudios se interesan por la identificación de los elementos fosilizados de la IL y proponen clasificaciones generales de dicho fenómeno. Éste es el caso, por ejemplo, de Politzer & Ramírez (1973), quienes reducen la clasificación de Dulay & Burt (1972, 1974a) y la de Selinker (1972) a dos grupos: los "errores interlinguales", que se corresponden *grosso modo* con los "errores de transferencia", y los "errores intralinguales", que se deben a la confusión de las reglas de la LO. Por su parte, Selinker, Swain & Dumas (1975) proponen una clasificación tripartita de los errores: los "errores de transferencia", los "errores de hipergeneralización de reglas de la L2" y los "errores de simplificación de las reglas de la L2" (los dos últimos grupos desglosan los "errores intralinguales" de Politzer & Ramírez, 1973).

En resumen, estas clasificaciones asignan un papel activo al sistema de la L1 y al de la LO, al considerar que la transferencia de la lengua materna y la interpretación de

las reglas de la L2 (bien directamente bien por medio de la instrucción, en Selinker, 1972) constituyen estrategias a las que recurre el aprendiz para establecer las reglas del sistema lingüístico que genera su IL. Al lado de estos trabajos, que clasifican los elementos fosilizados de las producciones no nativas, otros estudios intentan separar los mecanismos conscientes de los inconscientes (como la “transferencia de la L1”, por ejemplo), que el Modelo de Selinker presenta entremezclados en su descripción de la “estructura psicológica latente”.

Para atender a la diversa naturaleza de los mecanismos que integran la *estructura psicológica latente*, varios autores proponen distinguir entre los procesos conscientes y los inconscientes implicados en la ASL. Por ejemplo, para dar cuenta de los procesos conscientes e inconscientes, el Modelo de Krashen (1979) distingue entre el *conocimiento aprendido*, dirigido por un controlador al que denomina *monitor*, y el *conocimiento adquirido*, respectivamente. En la misma línea de Krashen, basándose en una teoría global del comportamiento humano, McLaughlin (1978) considera que los principios forman parte de los procesos automáticos y que las estrategias son mecanismos conscientes. Por su parte, Bialystok (1978) define los *procesos* como mecanismos inconscientes que conectan el *input* con el módulo del *conocimiento lingüístico*, con el del *conocimiento no lingüístico* y con el *output* (las producciones no nativas); mientras que las *estrategias* son los mecanismos que el aprendiz utiliza conscientemente y que son susceptibles de mejorar su actuación.

Estas propuestas suponen una redefinición de los mecanismos que, de acuerdo con Selinker (1972), constituyen la *estructura psicológica latente*. No obstante, no abordan directamente cuestiones que el modelo de la IL también deja pendientes, como la definición de este componente cognitivo responsable de la ASL o la relación que guarda esta estructura mental con la *estructura lingüística latente*. Durante años, las investigaciones van a relegar a segundo plano la resolución de estos problemas del modelo de Selinker.

En su lugar, la inmensa mayoría de las investigaciones siguen interesadas en valorar el Modelo del AE, interés que deriva en una crítica generalizada de los

elementos teóricamente discutibles que contiene dicho modelo (*vid.* § 4.1.1.). Estas críticas, que Schachter & Celce (1977) recogen en seis puntos, se refieren tanto a los factores teóricos que articulan el Modelo, como a los metodológicos que aplican las investigaciones que lo adoptan: la falta de uniformidad de los informantes seleccionados para las investigaciones, la ambigüedad y la simplificación de las clasificaciones de los errores, etc.

Aparte de las críticas teóricas, los resultados de algunos estudios aplicados constatan que los errores de transferencia de la L1 representan un tanto por ciento muy bajo en relación con el volumen de errores detectados, lo que lleva a matizar y, en algunos casos incluso a negar que el sistema de la L1 intervenga en el desarrollo de la IL. Entre los estudios del decenio de los setenta que suponen un cambio de perspectiva en la ASL, destaca el grupo de investigadores que analizan el aprendizaje de "algunos" morfemas de la L2. Los resultados de estos trabajos, estrechamente vinculados a los estudios sobre la adquisición de la lengua materna, desembocan en la llamada "*Hipótesis de L1 = L2*"<sup>5</sup>.

#### **4.1.3 La hipótesis de L1 = L2 y la intervención de los factores universales en el desarrollo de la IL**

Como se ha comentado antes, aparte de las críticas teóricas al método del AE, los resultados a los que llegan algunos estudios sobre la adquisición de la lengua materna imponen también un cambio de perspectiva en las investigaciones sobre la ASL. A partir del análisis de las formas correctas en el habla infantil, estos trabajos detectan que, en el habla de niños de distintos entornos sociales, se observa un orden similar en la aparición de algunos morfemas<sup>6</sup> (Brown, 1973 y Villiers & de Villiers, 1973, entre muchos otros).

---

<sup>5</sup>La *Hipótesis de L1=L2* postula que la adquisición de la L2 depende de mecanismo cognitivos universales, iguales o parecidos a los que operan en la adquisición de la lengua materna.

<sup>6</sup> Estos análisis establecen los contextos obligatorios para determinados morfemas, obligatoriedad que establecen a partir de la descripción de las lenguas nativas adultas. Se asigna una puntuación determinada a cada ocurrencia correcta de las formas en la IL, puntuación que organiza un esquema de grados de corrección que se adopta como prueba de la adquisición de dichas formas. En otras palabras, la corrección y la frecuencia de un morfema, de acuerdo con las puntuaciones predeterminadas, representan la adquisición de tal morfema.

Ante estos resultados, los estudios sobre la ASL se dedican a comprobar si las etapas que describen el proceso de la adquisición de la L1 son válidas para la ASL. De acuerdo con los estudios sobre la adquisición de la L1, se analizan las formas morfológicas correctas que aparecen en la IL, lo que exige cambiar el diseño de las pruebas de obtención de datos<sup>7</sup>.

En esta línea, uno de los primeros estudios es el de Dulay y Burt (1973) en el cual, a partir de los datos de 151 niños hispanohablantes de 6 a 8 años que aprenden inglés en Estados Unidos, se constata que el proceso de adquisición de los morfemas de la L2 refleja un orden predeterminado. Su estudio, no obstante, no permite pronunciarse acerca de si el factor responsable de los resultados es la lengua materna de los aprendices, dado que la L1 de todos los informantes del trabajo es el español. Posteriormente, Dulay y Burt (1974a) comparan la secuencia de la adquisición de morfemas ingleses por parte de niños chinos y españoles. La similitud de las secuencias que resultan de estos dos trabajos de Dulay y Burt lleva a matizar la afirmación de que la L1 constituye un factor activo que interviene en el proceso de la ASL y a formular la *Hipótesis de L1 = L2*, según la cual la adquisición de una lengua segunda depende de factores universales similares a los que actúan en el proceso de adquisición de la lengua materna. Los resultados de estos trabajos pioneros desencadenaron una serie de estudios que confirman la universalidad de dicha hipótesis; nos referimos a trabajos como Krashen *et al.* (1976), Makino (1980) o Perkins & Larson-Freeman (1975), entre otros<sup>8</sup>.

Estos resultados no suponen, necesariamente, que se deba negar la intervención de la L1 en el proceso de la ASL, sino que más bien parecen poner de manifiesto la influencia de factores universales en el desarrollo de la lengua infantil y de la IL:

---

<sup>7</sup> Desde la nueva perspectiva, con el fin de analizar las formas correctas, los estudios sobre la ASL emplean pruebas como, por ejemplo, la descripción de dibujos o pruebas de gramaticalidad.

<sup>8</sup> Estos trabajos posteriores se proponen comprobar la "Hipótesis de L1 = L2, de acuerdo con otras variables susceptibles de influir en los resultados. En efecto, Dulay y Burt habían comprobado que la L1 no afectaba al proceso, pero no se había probado si la edad, la L2 o el contexto de instrucción podía afectar a la universalidad de la secuencia deducida de los resultados.

universales lingüísticos (GU) y cognitivos<sup>9</sup>.

No obstante, las investigaciones sobre la adquisición de algunos morfemas tratan estos elementos lingüísticos como unidades rígidas que no mantienen ninguna relación ni entre ellas ni con otros elementos del sistema. Esto lleva a que se analicen los morfemas como unidades autónomas y aisladas de otros componentes. Además, al no tener en cuenta la función que dichas formas desempeñan en el sistema de la interlengua, la secuencia de etapas recurrentes en el proceso de adquisición se presenta como una transición abrupta y sin motivación independiente.

Esta concepción de las IL, sin embargo, se verá modificada por los resultados de algunos estudios etnolingüísticos que reconocen ciertas similitudes entre el sistema lingüístico de los aprendices de L2 y otros sistemas lingüísticos caracterizados como simplificadores de las lenguas naturales (sobre todo, las lenguas pidgin y las criollas). El trabajo de Schumann (1978), por ejemplo, prueba los paralelismos existentes entre el sistema lingüístico simplificado de las lenguas pidgin y el de la IL, a partir de la producción inglesa de un inmigrante puertorriqueño de 33 años, recogida en grabaciones espontáneas durante diez meses. Los datos de esta investigación muestra que el paralelismo entre las lenguas pidgin y la IL no radica en la etapa final, sino en el proceso a través del cual se adquiere una L2. A partir de sus resultados, Schuman define la IL como un sistema lingüístico sujeto a una variación sistemática en el tiempo, y la ASL como un proceso dinámico en constante evolución. Se constata, además, que la variación en el uso de una forma determinada refleja el paso de una etapa a otra en la secuencia del desarrollo de la IL. Con ello se ilumina el concepto de *etapa*, noción surgida de los estudios sobre la adquisición de morfemas (Huebner, 1983).

La perspectiva que acabamos de describir es la que se encuentra en la base de

---

<sup>9</sup> De hecho, algunos de los primeros estudios habían explicado sus resultados postulando la intervención de factores semánticos o cognitivos en el proceso de la ASL. Por ejemplo, Hakuta (1974) explica el paralelismo de las secuencias en los procesos de adquisición de la L1 y de la L2 por la complejidad semántica implícita en las formas morfológicas. Wode (1977, 1981), por su parte, responsabiliza de sus resultados, que muestran la coincidencia de dos etapas en el proceso de adquisición de la negación en la L1 y la L2 (concretamente, las estructuras [neg. + V] y [sujeto + neg. + SV]), a "ciertas" *estrategias universales activas*; con ello, este autor presenta un conato de explicación cognitiva para dar cuenta del paralelismo de ambos procesos de adquisición.

muchos de los trabajos que intentan establecer la ruta que sigue la IL hacia la LO, lo que lleva a cambiar, una vez más, las pruebas de obtención de datos. De acuerdo con su propósito, estos trabajos se apoyan en los datos que les proporcionan las producciones de unos pocos aprendices durante un periodo de tiempo más o menos largo (análisis longitudinal); además, para la observación e interpretación de los datos estudiados, se tienen en cuenta las funciones que subyacen a las formas, lo que permite constatar que los valores de las formas que aparecen en la IL no siempre coinciden con los de la LO.

El trabajo de Andersen (1981a,b) constituye un caso paradigmático de las investigaciones sobre la ASL que adoptan los resultados de estudios etnolingüísticos como perspectiva desde la cual deben analizarse las producciones no nativas. En efecto, Andersen (1981) contrasta la IL de Alberto, hablante nativo de inglés americano de 12 años y aprendiz de puertorriqueño, con la descripción que se propone en Bickerton & Oto (1976) de la lengua de 24 hablantes del pidgin inglés de Hawaii. Y concluye que las lenguas pidgin y las IL son producciones lingüísticas que se caracterizan por la simplicación de las formas y de las funciones del lenguaje. Además, apoyándose en los resultados de Alberto respecto al orden de palabras ([S V O]) o a la invariable posición de la negación en sus producciones ([Neg. + V]), Andersen (1984a) propone el "*principio de la correspondencia bi-unívoca (uno-a-uno)*", para dar cuenta de la estricta relación entre forma y función en las lenguas pidgin y en las primeras IL, lo que reduce considerablemente las posibilidades expresivas de estas lenguas. No obstante, Andersen también establece la posibilidad de que algunos aprendices desbloqueen estas etapas iniciales y sigan su ruta hacia la L2 (al adoptar progresivamente los rasgos propios de la LO), fenómeno al que denomina "despidginización". Estudios como éste llaman la atención sobre la necesidad de tener en cuenta varios niveles de análisis lingüístico (léxico, morfología, sintaxis, semántica, discurso) para el estudio del desarrollo de la IL o del proceso de la ASL.

Las aportaciones de los trabajos empíricos y teóricos del decenio de los setenta (la clasificación de los elementos fosilizados, el análisis de la influencia de la L1 y de la L2 sobre las producciones no nativas, la necesaria distinción teórica entre las estrategias

conscientes y los procesos automáticos como factores susceptibles de intervenir en la organización de la IL, la definición de la IL como lengua "variable" en el tiempo, etc.) suponen un importante avance de las investigaciones sobre la ASL.

La "*Hipótesis de L1=L2*" representa una de las aportaciones más destacadas en el estudio de la ASL, puesto que supone el reconocimiento de que en el proceso intervienen factores universales. Ahora bien, dicha hipótesis ha sido posteriormente interpretada de modo diverso en función de la concepción global de la naturaleza del lenguaje de la que parte cada estudio. En efecto, se proponen diversas versiones de corte universalista, que pueden agruparse en dos bloques generales: teorías innatistas y teorías interaccionistas. Si bien estos dos grupos coinciden en la supuesta intervención de factores universales ajenos a la L1 y a la L2, se distinguen por el grado de especificidad que atribuyen a la capacidad lingüística innata en el ser humano.

En efecto, en unos casos, se consideran innatas algunas ideas cognitivas de carácter general (por ejemplo, la dependencia, la prioridad o la continuidad, entre otras) y se postula que éstas constituyen los principios universales que subyacen al aprendizaje. En relación con el ámbito que nos ocupa, bajo el supuesto de que la adquisición de una L2 constituye el aprendizaje de una habilidad, se postula que principios cognitivos como los citados subyacen a los principios gramaticales y mecanismos lingüísticos que guían la ASL (O'Grady, 1987). Con ello, se niega o, como mínimo, se relega a un segundo plano la autonomía y el innatismo de la capacidad lingüística humana. Al lado de esta perspectiva cognitiva, otras teorías postulan que el conocimiento lingüístico es innato y definen dicho conocimiento innato como un módulo independiente de las demás capacidades de la mente, que también pueden ser innatas. De acuerdo con este enfoque general, el principal modelo lingüístico sobre la ASL es el modelo de la GU. A caballo entre una y otra perspectiva, otras investigaciones (Dulay & Burt, 1975; Félix, 1984) defienden que la dotación genética del ser humano incluye principios lingüísticos y principios cognitivos generales.

Estos tres enfoques defienden la necesidad de analizar la intervención de los factores universales (cognitivos y/o lingüísticos) en el proceso de la ASL, pero los

propósitos, análisis y metodología de los trabajos de estas perspectivas se ven grandemente condicionados por los supuestos epistemológicos de partida. En efecto, mientras que la primera de estas perspectivas teóricas se interesa por establecer los factores cognitivos susceptibles de intervenir en la adquisición de las lenguas, la segunda y tercera adoptan modelos lingüísticos de corte universalista (Universales tipológicos y Gramática Generativa) con el fin de describir y analizar las producciones no nativas.

#### **4.1.4 Los Universales cognitivos como factores que intervienen en el proceso de la ASL**

La mayoría de los modelos que aparecen a lo largo del decenio de los ochenta se proponen establecer los factores universales que intervienen en el desarrollo de la IL. Los modelos que se agrupan bajo la clasificación de "interaccionistas", como su nombre refleja, parten del supuesto de que se debe tener en cuenta la interacción de los variados factores que intervienen en el proceso de aprendizaje de la L2. El origen de tales teorías (estudios sobre sintaxis diacrónica, sociolingüística, análisis del discurso, psicología experimental, psicología cognitiva, entre otras) separa sus respectivos puntos de partida, metodologías y propósitos. A continuación comentamos dos de los modelos con mayor repercusión: el "análisis sintáctico funcional tipológico" (ASFT) propuesto por Givón (1979, 1983, 1984), y el Modelo Multidimensional (MM), propuesto por Meisel *et al.* (1981), Clahsen, Meisel y Pienemann (1983), Pienemann y Johnston (1987) y que agrupa trabajos de distinta naturaleza (lingüístico-cognitivos, pedagógicos, etc.).

**4.1.4.1.** La teoría funcional tipológica de Givón, que deriva de los resultados de varias investigaciones sobre sintaxis diacrónica, está en la base de trabajos sobre la ASL como los de Huebner (1983), Kumpf (1982), Schumann (1986, 1987) y Stauble (1984), entre otros. Esta teoría responde al propósito del autor de presentar un tratamiento unificado de la variación lingüística (el desarrollo diacrónico de la lengua, el cambio de registro en el habla de los adultos, el desarrollo de las lenguas reduccionistas: lenguas criolla, pidgin, infantil e IL). Esta teoría, llamada "análisis sintáctico funcional tipológico" (ASFT), se basa en el supuesto de que, a cualquier cambio lingüístico, subyacen principios psicolingüísticos y pragmáticos vinculados a la interacción

comunicativa (de ahí el calificativo "funcional"). La propuesta de este modelo captura la variación lingüística de lenguas de distintas familias (de ahí el calificativo de "tipológico").

De acuerdo con el ASFT, la variación lingüística refleja una característica esencial: el paso del denominado *modo pragmático*, que se basa en las leyes del discurso, al *modo sintáctico*. En relación concretamente con las producciones lingüísticas no nativas, se parte del supuesto de que el proceso de la ASL está guiado por funciones universales y consiste en el aprendizaje de las formas que representan tales valores en la LO. En consecuencia, la evolución de la IL hacia la LO se define como *sintactización* de las formas de las primeras IL. De acuerdo con ello, Givón propone una serie de rasgos que representan la modalidad pragmática por contraste con la sintáctica (*vid.* Givón, 1984). Este autor presenta los rasgos que definen la etapa pragmático-funcional en los siguientes términos:

- (3) a) las producciones lingüísticas se organizan de acuerdo con la estructura *topic-comment* (tema-comentario), organización que contrasta con la de los hablantes nativos, que se basa en las relaciones sujeto-predicado.
- b) las oraciones se relacionan por yuxtaposición o coordinación.
- c) el habla es lenta.
- d) se observa una simplificación de los contornos de entonación de las oraciones y las expresiones son cortas.
- e) aparece un mayor número de verbos que de nombres.
- f) los verbos carecen de morfología verbal.

A pesar de la inevitable ambigüedad de las emisiones de los aprendices principiantes, varios estudios aplican este modelo al análisis de las primeras IL. Los rasgos (a) y (f) son los que han provocado un mayor interés en dichas investigaciones. En efecto, la estructura *tema-comentario* (frente a sujeto-predicado) ha sido objeto de estudio por parte de autores como Schuman (1986, 1987), Huebner (1983) o Givón (1984), quienes han intentado contrastar estructuras como:

?Barcelona, una ciudad grande.

con estructuras sujeto-predicado como:

Barcelona es una ciudad grande.

No obstante, la ambigüedad de las emisiones de los aprendices principiantes dificulta estos estudios que, en muchas ocasiones, se ven obligados a apoyarse en la duración de la pausa entre el tema (sujeto) y el comentario (predicado); como, por ejemplo:

Yo ... una hermana mayor.

(Yo tengo una hermana mayor).

En esta línea, a partir de los datos observados en la IL de un aprendiz adulto de Laos en el uso de las formas de inglés ("is (a)", el artículo, los pronombres y la anáfora Ø), Huebner (1983) interpreta las secuencias seguidas en el proceso como el cambio del orden de palabras desde las estructuras *topic-comment* hacia las estructuras *sujeto-predicado* (en los términos del modelo de Givón, de la "modalidad pragmática" a la "modalidad sintáctica"). Además confirma que las funciones que subyacen a las formas de la IL vacilan en su desarrollo hacia las de la LO.

En relación con el rasgo expuesto en (f), autores como Stauble (1978, 1984), entre otros, constatan la ausencia de morfología verbal en las primeras lenguas.

El ASFT propone un modelo de análisis de la IL que exige tener en cuenta la interacción de factores de distinta naturaleza (sintácticos, semánticos y pragmáticos). Esta exigencia del ASFT, que en principio representa uno de sus aspectos más positivos, se convierte en su principal problema teórico, dado que no parte de un modelo lingüístico que le permita establecer *a priori* los límites de cada uno de estos niveles de análisis y, en consecuencia, no permite ordenar su combinación en la IL (Sato, 1985b, 1988).

**4.1.4.2.** Entre las teorías interaccionistas que cuentan con mayor aceptación se encuentra el Modelo Multidimensional, que proponen los investigadores del proyecto Z.I.S.A (*Zweitsprachenwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter*), dirigido por Jürgen Meisel desde la Universidad de Hamburgo. Este grupo de investigación cuenta

desde finales de los años 70 con un importante y extenso corpus, que incluye las IL de 45 inmigrantes italianos y españoles y las producciones infantiles de 12 niños, a lo largo de dos años<sup>10</sup>.

El propósito inicial de este proyecto de investigación es establecer el desarrollo del orden de palabras del alemán como L2 (ALE). Aparte de una serie de aportaciones al respecto, la interpretación de los resultados da lugar a una teoría sobre la ASL conocida como "Modelo Multidimensional". La descripción de los datos obtenidos confirma el paralelismo entre los desarrollos de la lengua infantil y la IL, que se postulaba bajo la "Hipótesis de la L1 = L2". Los datos reflejan que la adquisición del orden de palabras en el ALE procede a través de las siguientes etapas (Clahsen, 1980; Pienemann, 1980; Meisel, Clahsen y Pienemann, 1981; Clahsen, Meisel y Pienemann, 1983)<sup>11</sup>:

(4)

1) Etapa X. Orden canónico (S V O):

*die Kinder spielen mit ball*  
[los niños juegan con la pelota]

En la primera etapa, las producciones se organizan de acuerdo con una estructura sintáctica simple que responde al orden [S V O] de las estructuras declarativas del alemán, al que proponen denominar "orden canónico".

2) Etapa X + 1. Anteposición de adverbios (ADV):

*da Kinder spielen*  
[allí niños juegan]

En esta etapa, aparecen muestras de que algunos elementos sintácticos (sobre todo, adverbios) se anteponen a la estructura sintáctica canónica. Como el alemán requiere la inversión de sujeto-verbo, si un adverbio se antepone a la estructura sintáctica ("*da spielen Kinder*"), la anteposición del adverbio a la estructura canónica ([SVO: "*da Kinder spielen*"]) viola el orden de palabras de los hablantes nativos.

---

<sup>10</sup> Los datos se extraen de entrevistas en contexto de adquisición natural.

<sup>11</sup> Tomado de Pienemann (1987).

3) Etapa X + 2. Separación de verbos (SEP):

*alle Kinder muss die pause machen*

[todos los niños deben un descanso tener]

En la etapa X + 2, se recupera la gramaticalidad de la LO puesto que, en el alemán normativo, es obligatoria la separación de los verbos.

4) Etapa X + 4. Inversión (INV):

*dann hat sie wieder die knoch gebringt*

[entonces se ha ella otra vez el hueso roto]

En este estadio del desarrollo de la IL, el sujeto y las formas personales del verbo se debe invertir si se antepone un elemento en la unidad sintáctica.

5) Etapa X + 5. Verbo final (V-Final):

*er sagte, dass er nach hause kommt*

[dijo que él a casa vino]

Por último, en la etapa X + 5, como en el habla nativa, los verbos finitos de las oraciones subordinadas en la IL se colocan en posición final.

Ante estos datos, se propone una explicación cognitiva para dar cuenta de la sucesión ([SVO-ADV-SEP-INV-V-Final]). Esta explicación se basa en las hipótesis formuladas por estudios sobre el procesamiento del habla y la memoria llevados a cabo por autores como Slobin, Bever o Forster, entre otros.

Desde esta perspectiva, Clahsen identifica tres estrategias que pueden dar cuenta del proceso seguido hacia el orden de palabras del ALE por parte de los aprendices. De acuerdo con este autor, el término "estrategia" se define como un principio cognitivo automático que restringe el desarrollo de la IL y, en consecuencia, el término "etapa" se define como el resultado del uso que hace el aprendiz de las tres *estrategias de procesamiento del habla* identificadas por Clahsen (1981, 1984):

a) La *estrategia del orden canónico*. De acuerdo con Slobin y Bever (1982), las formas canónicas reflejan directamente la configuración del significado subyacente. Ya Bever (1970) había establecido la secuencia "nombre-verbo-nombre" como forma del significado subyacente de una predicación. Esta estructura representa la

forma más fácil de procesar, porque subyace a las formas que produce el hablante cuando parte del supuesto de que el oyente posee el conocimiento previo mínimo sobre el significado de la emisión. Desde este punto de vista, las oraciones declarativas, afirmativas y activas ([S V O]) representan la estructura sintáctica canónica y, por tanto, estarán presente en las primeras IL.

b) La *estrategia de iniciación-finalización* actúa como factor que bloquea el movimiento de elementos al interior de la secuencia establecida por el orden canónico y, por tanto, dichos elementos se sitúa o bien en la posición inicial o bien en la final de la unidad sintáctica nuclear. Esta estrategia explicaría la etapa X + 1.

c) La *estrategia de la cláusula subordinada* impide que el V de la subordinada se sitúe en la última posición de la unidad sintáctica, explicándose así la tardía adquisición del orden superficial de este componente en las unidades sintácticas del alemán.

Además, se defiende que la combinación de las estrategias mantiene una relación jerárquica (*cf.* Krashen, 1979, 1981). Al considerarse que la complejidad de una estructura viene determinada por la reordenación y reorganización de los constituyentes necesarios para proceder del significado a la forma, se defiende que una nueva combinación añade un grado de dificultad a la anterior y, en consecuencia, facilita el acceso a estructuras de mayor complejidad. Desde este punto de vista, las primeras muestras de la IL constarán simplemente de "formas canónicas", mientras que las estructuras lingüísticas que requieren un mayor nivel de capacidad de procesamiento se adquieren posteriormente (Clahsen, 1984: 221). En efecto, tal y como reflejan los datos analizados, por contraste con las tres últimas etapas, la etapa X y la etapa X + 1 no precisan conocimiento lingüístico alguno sobre, por ejemplo, a qué categoría lingüística pertenecen los elementos movidos, de ahí que se consideren *etapas pre-sintácticas* (Pienemann & Johnson, 1987).

Se defiende además que estas estrategias son universales y no sólo controlan la adquisición del orden de palabras en alemán, sino todas las secuencias de desarrollo de cualquier IL. Por tanto, cualquier estructura que coincida con otras estructuras que sean

procesables por medio del mismo principio cognitivo (estrategia) se producirán en la misma etapa del desarrollo de la IL. Por ejemplo, Pienemann y Johnston (1987) proponen que, en la etapa X + 1 del inglés como L2, se pueden dar estructuras como las de (5):

- (5) In Vietnam, I am teacher.  
Do you have apartment?  
Why you no eat?

en las que el orden canónico no se ve alterado por la anteposición del adverbio, auxiliar "do" y elemento-qu, respectivamente. Pero, además, Pienemann y Johnston (1987) defienden que los elementos morfológicos se pueden analizar por medio de las mismas estrategias. Por ejemplo, de acuerdo con estos autores, se prevé que la marca de tercera persona singular del presente en inglés [-s] se adquiera en la etapa X + 3, porque exige que los aprendices dominen el movimiento de los elementos en el interior de la cadena.

#### **4.1.5. Los universales tipológicos. los universales lingüísticos, la L1 y la L2 como factores activos en proceso de la ASL**

Cuando la lingüística empieza a proporcionar los "universales" necesarios que Wardhaugh (1970) exigía para poder otorgar valor predictivo al AC, las investigaciones sobre la ASL recuperan el método contrastivo, ahora más complejo, para analizar el desarrollo de la IL. Uno de los primeros trabajos que parte de esta perspectiva es el estudio de Schachter (1974), quien analiza la producción de aprendices chinos, japonese, árabes y persas de inglés (L2) en relación con las construcciones de relativo. Schachter considera que el contraste entre los sistemas de la L1 y la L2 de los aprendices no es suficiente y defiende que es necesario proceder a través de modelos lingüísticos de corte universalista<sup>12</sup>.

El trabajo de Schachter (1974) analiza la producción escrita en inglés como L2 de

---

<sup>12</sup>Esta perspectiva lingüística presenta dos métodos de análisis: uno identifica los universales lingüísticos a partir de la sistemática comparación del mayor número de lenguas naturales (universales tipológicos); el otro estudia en profundidad las estructuras de una sola lengua (Gramática Generativa, GG).

hablantes de distintas L1, desde el marco que le proporciona la tipología de las estructuras de relativo presentada por Keenan y Comrie (1977). A partir del análisis de la posición de las oraciones de relativo en cincuenta lenguas distintas, estos autores proponen una jerarquía de accesibilidad para explicar la variación entre las lenguas naturales. Esta jerarquía se basa en la estrategia del caso morfológico, que consiste en marcar [ $\pm$ caso] la palabra con función de relativo, según la posición del elemento relativizado. Por ejemplo, la forma relativa "que" del español es [-caso] porque puede desempeñar la función de sujeto y la de objeto directo:

Éste es el chico QUE trae el periódico.

Éste es el regalo QUE compramos para Juan.

No obstante, "en que" representa la forma [+caso], puesto que la preposición marca su función:

Este es el coche EN QUE viajaba.

Keenan & Comrie (1977) proponen la siguiente jerarquía de funciones a las que tiene acceso la regla de relativización: [SU > OD > OI > OBL > GE > OC]<sup>13</sup>. De acuerdo con los autores, esta jerarquía supone que una lengua natural debe ser capaz de relativizar la posición de sujeto y que si se da la estrategia [+caso] en la posición de OI, también se debe dar en la de SU y en la de OD, pero no necesariamente en la de OBL, en la de GE, ni en la de OC.

Tras la aplicación de las estrategias propuestas por Keenan y Comrie sobre las L1 de los aprendices estudiados, Schachter concluye que el chino y el japonés están tipológicamente más alejados del inglés que el árabe o el persa. No obstante, en contra de las predicciones, sus datos muestran que la IL de los chinos y japoneses presentan menos errores que las IL de los árabes y de los persas, porque las primeras presentan menos contrucciones de relativo. Ante ello, Schachter defiende que algunos aprendices evitan las contrucciones que les resultan más difíciles (la autora llama a este mecanismo, aparentemente consciente, "*estrategia de inhibición*"). Los resultados de Schachter

---

<sup>13</sup>SU representa la función de sujeto; OD, objeto directo; OI, objeto indirecto; OBL, objeto de preposición; GE, genitivo y OC, objeto de comparación.

llevan a la autora a considerar insuficiente el AE, el modelo entonces dominante en la ASL.

Desde el mismo modelo lingüístico de corte universalista, Eckman (1977) reanaliza la propuesta de Schachter (1974). Para ello, propone la "Hipótesis Diferencial de lo Marcado" (HDM)<sup>14</sup>, que defiende que la dificultad de la ASL se puede determinar a partir de la diferencia entre la L1 y la L2 y las relaciones de marcado establecidas en los universales lingüísticos. De acuerdo con la HDM, los persas tenderán a dejar copias del elemento relativizado en todos los casos, desde el más marcado (OBL) hasta el menos marcado (SU) y, en consecuencia, tales aprendices producirán más errores que los otros estudiados por Schachter (1974). Dos años más tarde, en un estudio sobre la adquisición de las relativas en inglés, Gass (1979) constata que los aprendices cometen menos errores en los tipos de relativización presentes en la mayoría de las lenguas y, por tanto, defiende que la "Jerarquía de Accesibilidad" de Keenan y Comrie (1977) es capaz de capturar el grado de dificultad (el orden de adquisición) que muestran los resultados de su estudio.

Ioup y Kruse (1977) y Kellerman (1979) investigan también la adquisición de las relativas, desde los instrumentos de que proveen los universales tipológicos (se encuentra un análisis crítico de estos estudios en Liceras, 1993: 35-36). Con el fin de establecer predicciones en relación con las áreas de dificultad en la ASL, trabajos como los de Schachter, Gass, así como los de Ioup y Kruse (1977) y Kellerman (1979) se basan en la aplicación de los universales tipológicos a la investigación sobre la ASL. No obstante, como mostrarán estudios posteriores, esta perspectiva no permite contrastar adecuadamente la L1 y la L2 de los aprendices. Nos referimos a estudios como los de Liceras (1983, 1986), Adjémian (1983), Adjémian y Liceras (1984) o Broselow (1983), que defienden que el Modelo de la GU ofrece un marco más adecuado que los anteriores para analizar la ASL.

---

<sup>14</sup> Eckman define el término "marcado" en los siguientes términos: un fenómeno A de una lengua es más marcado que B, si la presencia de B implica la presencia de A, pero la de A no supone la de B. Este autor ejemplifica dicha definición con datos de la fonología. La noción de "marcado", no obstante, se define de distintas formas, en función de las posiciones teóricas (*vid.* Flynn y

En efecto, la eficacia del Modelo de la GU radica en que este marco, a diferencia de otros de corte universal, permite tener en cuenta la idiosincrasia con que los principios lingüísticos se realizan en la L1 y en la L2 y, por tanto, permite llevar a cabo un análisis contrastivo eficaz. En relación con la ASL, ésta constituye la principal diferencia entre el Modelo de la GU y otros modelos de corte universalista. Como se intentará mostrar en el siguiente capítulo, por ejemplo, los principios semántico-universales, que sin duda influyen en el proceso de la adquisición de la temporalidad, se bloquean en un punto concreto por la imposibilidad de estos modelos de tener en cuenta las peculiaridades con que estos principios se realizan en las distintas lenguas naturales.

#### **4.1.5.1. El Modelo de la GU y el nuevo análisis contrastivo**

En relación con la perspectiva lingüística de la ASL, el principal modelo mentalista de corte universal es el Modelo de la GU, que deriva de las reflexiones sobre la naturaleza del lenguaje de Chomsky (1957, 1959, 1965). En la línea de las primeras versiones de la hipótesis de la construcción creativa, Lennenberg (1967) define la facultad lingüística innata como "órgano mental" estructurado por principios universales. En función de este enfoque, se defiende que el conocimiento lingüístico es innato e independiente de otros conocimientos.

En este marco, que ha estado siempre ligado a la adquisición de la L1, se presenta el *modelo del DAL* (Chomsky, 1964), que representa la dimensión adquisitiva del racionalismo chomskiano. Este modelo defiende la existencia de un mecanismo o dispositivo de adquisición de lenguas (el DAL), a través del cual el input defectuoso organiza el complejo sistema lingüístico de una lengua natural. Las investigaciones que adoptan esta hipótesis general se basan en el supuesto de que el estudio de los rasgos esenciales del input, junto con el de las propiedades de la gramática que se derivan del DAL permitirá establecer el contenido de dicho dispositivo, lo que supone que la naturaleza del conocimiento lingüístico es inseparable de las investigaciones sobre la adquisición de las lenguas. Las investigaciones en el marco de la "primera" gramática

---

O'Neill, 1988; Gair, 1988; Liceras, 1988, 1996, entre otros).

generativa desembocan en una reformulación del propio modelo, al postular que, junto a los principios universales, el DAL está formado por parámetros que son susceptibles de modular estos principios universales (parametrización de los principios). De acuerdo con este nuevo planteamiento, los principios representan los valores universales de las lenguas o la configuración de la facultad lingüística innata, y los parámetros, que también forman parte de dicho talento humano, dan cuenta de la variación entre las distintas lenguas naturales (Chomsky, 1981, 1986; perspectiva que se retoma y desarrolla en Lightfoot, 1982 y Chomsky, 1988)<sup>15</sup>.

De acuerdo con esta propuesta, la adquisición de la lengua materna representa la fijación del grupo de parámetros que configuran dicha lengua. El modelo, por otra parte, supone que la interacción de los principios universales con el input exterior activará el grupo de parámetros que configuran la lengua que se adquiere.

La redefinición del modelo lingüístico, conocido como la Teoría de la Rección y el Ligamiento (TRL), además, postula que el conocimiento lingüístico cuenta con un lexicón con especificaciones preestablecidas de la proyección sintáctica de cada una de sus unidades: "there is only one human language, apart from the lexicon, and language acquisition is in essence a matter of determining lexical idiosyncrasies" (Chomsky (1989: 44). La base de dicho postulado representa el desarrollo, llevado hasta sus últimas consecuencias, de la hipótesis lexicista elaborada por Chomsky en *Remarks on Nominalization* (1967), que en la TRL se traduce en el tratamiento del léxico como un componente separado de la sintaxis. Con ello, se concede al léxico una importancia mayor de la que se le había otorgado en propuestas anteriores y, por ello, a la semántica, dada la evidente relación del léxico con la semántica.

De acuerdo con el nuevo planteamiento, el llamado *Principio de proyección*

---

<sup>15</sup>Lightfoot (1982) propone aplicar al modelo de la GU los conceptos de *genotipo* y *fenotipo*, procedentes de la genética: el *genotipo* es el componente mental común a todos los seres humanos (la GU) y el *fenotipo*, un componente que varía de acuerdo con el input al que se está expuesto. Con ello, se defiende el fundamento biológico del modelo. Chomsky (1986) distingue entre lengua interna (Lengua-I) y lengua externa (lengua-E), la primera respondería a lo que Chomsky (1981) llamaba "gramática" y la segunda a "lengua", pero revisando los términos, dado que lengua-I parece más bien corresponderse con lo que sería La "gramática nuclear", mientras que la lengua-E sería todo lo que no es nuclear..

defiende que la representación sintáctica es una simple manifestación de las propiedades de las unidades léxicas; dicho de otra forma, la representación sintáctica en cualquiera de los niveles de análisis es proyección de las exigencias/requisitos léxicos de las palabras<sup>16</sup>.

Este estrecho vínculo entre el léxico y la sintaxis que se encuentra en la base de la TRL obliga a especificar las exigencias formales y semánticas a las que están sujetas dichas relaciones; en otras palabras, a que se representen las relaciones entre el predicado y sus argumentos. De acuerdo con el modelo, las oraciones están sujetas a dos tipos de condiciones de las cuales dan cuenta las distintas teorías que lo componen (Teoría de X', Teoría Temática, Teoría del caso, ...).

Toda categoría léxica X (X= nombre [N], verbo [V], adjetivo [A], proposición [P]) se proyecta en una categoría X', que consta de X y de sus complementos. A su vez, X' se proyecta en X'', compuesto por el especificador y la propia proyección X'. En un primer momento se supone que las proyecciones X'' pueden ser SN, SV, SA y SP. Esta primera versión de la conocida por el nombre de la Teoría de la X' ("X con barra") se amplía en el momento en que se postula que no sólo las categorías léxicas, sino también las funcionales (como los sintagmas de tiempo, de concordancia, de aspecto...) tienen esta misma estructura interna, de la cual da cuenta una versión ampliada de la Teoría de la X'.

Así, se propone que la estructura de una oración es analizable a partir de este esquema. En Chomsky (1986), las informaciones de tiempo, modo y concordancia se agrupan en un elemento Flexión (Flex) que representa el núcleo de la proyección Flex' y cuyo complemento es el SV. Además, en esta versión de la Teoría de la X', Flex'' consta de Flex' y su especificador, el SN sujeto de Flex'' (que representa la O de versiones anteriores). Por encima de Flex'' o SFlex existe otra proyección no léxica, SComp. El

---

<sup>16</sup>Por ejemplo, si un hablante nativo conoce las palabras "preparar" y "nacer", sabrá que la primera, a diferencia de la segunda, exige un SN como complemento al que, además, seleccionará semánticamente. Por otra parte, el *Principio de Proyección Ampliado* postula que todas las oraciones deben tener un sujeto.

núcleo de esta categoría (por ejemplo, la conjunción subordinante "que" en "Juan dijo que estaba cansado") tiene como complemento a SFlex. Estas propuestas representan las primeras ampliaciones de la Teoría de la X' que, más adelante, se extienden también a otras categorías no léxicas: Tiempo (Tpo), aspecto (Asp) y Concordancia (Conc) denominadas globalmente "categorías funcionales" (vd. Fukui, 1986; Fukui y Speas, 1986 y Abney, 1987).

Ahora bien, es necesario tener en cuenta que las categorías funcionales, a diferencia de las léxicas, carecen de significado autónomo, lo que les exige aparecer con su complemento, requisito no siempre necesario para las categorías léxicas. En efecto, el considerar que las categorías funcionales constituyen el núcleo de una proyección máxima obliga a suponer que representan el elemento que selecciona las categorías que aparecen tras él (Bosque, 1989: 66). Por otra parte, la función de las categorías funcionales es "conectar" las categorías léxicas, lo que lleva a concebirlas como las unidades básicas de la competencia sintáctica en una lengua.

De acuerdo con ello y gracias a las investigaciones llevadas a cabo los últimos años en el marco de la TRL, el Modelo de la GU para la adquisición de la lengua postula que la diferencia entre las lenguas naturales radica en el léxico específico de cada una de ellas y en las categorías funcionales, elementos de la gramática cuyos principios no están especificados universalmente. Para establecer dichos principios es para lo que los niños necesitan estar expuesto a los datos de una lengua. En consecuencia, adquirir una lengua consistirá en fijar su léxico y sus categorías funcionales (Chomsky, 1989). En los §§ 4.1.5.1.5. presentamos el trabajo de Eubank (1992) donde se adopta esta propuesta para analizar el desarrollo de las categorías funcionales del alemán (L2) por parte de un hispanohablante, con lo cual pretendemos ejemplificar la adopción de este modelo en el ámbito de la ASL.

#### **4.1.5.1.1. El Modelo de la GU y la ASL**

El vínculo del modelo de la GU a las investigaciones sobre la ASL viene de la mano de Adjémian (1976), quien desempolva la asignatura pendiente del modelo de

Selinker (1972), la necesidad de una definición más estricta del concepto de IL. Adjémian define la IL como una lengua natural, pero con una propiedad distintiva, su *permeabilidad*, a la que responsabiliza de las transferencias de la L1 y de la idiosincrasia o variabilidad de sus propias reglas. Además, ante el problema que supone el hecho de que el investigador sólo cuenta con la evidencia del comportamiento lingüístico de los aprendices para determinar la gramática no nativa, Adjémian (1976, 1982) defiende la necesidad de analizar la IL por medio del modelo lingüístico chomskiano, que permite acceder al conocimiento lingüístico desde la producción.

Liceras (1986a, 1986b, 1993) plantea la paradoja de dicha definición, pues supone que la IL es una lengua natural con una propiedad que la distingue del resto de las lenguas naturales. En opinión de esta autora, esta contradicción se puede atribuir al hecho de que la definición de Adjémian se centra en la producción de los aprendices y no en el componente mental responsable de ésta, la competencia lingüística. Ante lo cual, Liceras propone adecuar la dicotomía entre "gramática" y "lengua" externa, propuesta en Chomsky (1981), al estudio de la ASL, para lo cual establece los conceptos de "gramática no nativa"<sup>17</sup> e IL, respectivamente. Además, llama la atención sobre la necesidad de distinguir entre las nociones de "variabilidad" y "permeabilidad", nociones que relaciona con la IL y con la gramática no nativa, respectivamente. Con ello, es posible prever que se den casos en los que la permeabilidad no se refleje en las producciones no nativas o en los que la variabilidad no se explique necesariamente por la permeabilidad del sistema (Liceras, 1993: 43). Lo importante aquí es darle estatuto de sistema lingüístico a la IL y defender (a) que el modelo abstracto de la GU puede servirnos para explicarlo y (b) que hay competencia no nativa, que probablemente sea básicamente diferente de la nativa.

La adopción del modelo de la GU como marco operativo para las investigaciones sobre la ASL debe comprobar si las ideas originales del modelo, relativas a la adquisición de la lengua materna, son aplicables a la ASL<sup>18</sup>. El conocimiento lingüístico

---

<sup>17</sup>También llamada "gramática de la IL" en Adjémian (1982) y en Adjémian y Liceras (1984).

<sup>18</sup>Varios autores se han dedicado a dicha tarea (*vid.* Zobl, 1983; Flynn, 1983, 1984; Mazurkewich, 226

de la L1 se representa bajo la forma de un sistema interno y abstracto de principios y parámetros. Si hablamos de competencia lingüística, la no nativa se puede representar también bajo la forma de una gramática interna (según ya propuso la teoría a finales de los 70 y principios de los 80). En consecuencia, no hay ninguna razón teórica para que no se pueda adoptar este modelo en las investigaciones sobre la ASL. Ahora bien, las investigaciones se deben plantear cuestiones tales como si la GU desempeña algún papel en la adquisición de L2, si los principios y parámetros subyacen a la IL, si la variabilidad propia de la IL respeta los límites preestablecidos en los parámetros, cuáles son los rasgos esenciales del grupo de parámetros inicial, etc. A todas estas cuestiones, subyace o precede la de si los aprendices de L2 tienen o no acceso a la GU.

Uno de los puntos en el que se apoya el modelo de la GU es la imposibilidad de adquisición de un sistema tan complejo como el de una lengua natural a partir del *input* pobre y degenerado de que disponen los niños. En la aplicación de este modelo a la ASL de aprendices adultos, no se puede plantear el problema de la adquisición en los mismos términos, puesto que, a diferencia de los niños, los aprendices adultos ya han fijado, por lo menos, los parámetros relativos a su L1. Este planteamiento supone que, en la primera etapa del proceso de la ASL, los aprendices ya cuentan teóricamente con los principios universales y los parámetros fijados en su L1.

En primer lugar, se debe probar si el aprendiz adulto tiene acceso o no a la GU (*vid.* Cook, 1988, White, 1989, Liceras, 1992, 1993 entre otros). Las posiciones teóricas al respecto se pueden agrupar en tres hipótesis distintas<sup>19</sup>:

---

1984; Felix, 1984; Krashen, 1985; Cook, 1985, 1988; White, 1985, 1986; Rutherford, 1986; Liceras, 1983, 1986; Bley-Vroman, 1988; Bley-Vroman, Felix y Ioup, 1988; Lightfoot y White, 1988; Gass y Schachter, 1989; entre otros).

<sup>19</sup>Dado que en este capítulo, sólo nos hemos propuesto plantear una visión general de la evolución de los estudios sobre la ASL, nos limitamos a presentar de forma muy general las tres posiciones en relación con la cuestión que comentamos. Obviamos reflexiones tan interesantes como las que se encuentran en Epstein, Flynn & Martohardjono (1996), en el número especial de *Second Language Research* (1996) editado por Schward & Eubank, así como las discusiones acerca de la propuesta de Tsimpli & Rousseau (1991) según la cual los aprendices adultos tienen acceso a los principios de la GU pero no a los parámetros, hipótesis que se avala en Liceras (1996).

(6)

a) Los aprendices adultos de L2 no tienen acceso a la GU (Clashen & Muysken (1986), Bley-Vroman (1989) o Schachter (1988), entre otros<sup>20</sup>). Para ello se basan en la presencia de fosilizaciones en la IL (Schachter, 1988) y en la irregularidad del éxito final, que contrasta con el de la lengua materna (característica tradicionalmente esgrimida como prueba de la diferencia entre el proceso de adquisición de la L1 y de la L2). Se responsabiliza de estos fenómenos a la intervención de distintos mecanismos cognitivos en uno y otro proceso. Bley-Vroman (1989), por ejemplo, defiende que los niños usan los conocimientos de la GU y los procesos específicos del lenguaje para adquirir la L1, mientras que los adultos usan la L1 junto con los procesos generales de resolución de problemas para el aprendizaje de la L2.

b) Los aprendices adultos tienen acceso directo a la GU (Flynn, 1987 o Mazurkevich, 1984). La prueba que se aporta para defender esta hipótesis es el comprobado paralelismo entre el proceso de adquisición de la L1 y el de la L2.

c) Los aprendices de una L2 tienen acceso, aunque indirecto, a la GU (White, 1988; Schwartz, 1987; Liceras, 1988, entre otros). Estos investigadores especifican que tal acceso mediatizado no está en la línea de la hipótesis de la transferencia de la L1 a la L2 en los términos tradicionales. Su argumento es que los aprendices adultos, a pesar de mostrar preferencia por los parámetros fijados en su L1, tienen acceso a otro grupo de parámetros ajenos a la L1, acceso que, sin embargo, se produce a través de su L1. En otras palabras, algunos parámetros de la GU conviven, en la mente, con los fijados para la L1 y, en consecuencia, son accesibles para los aprendices adultos.

Las investigaciones sobre la ASL en el marco del Modelo de la GU se plantean directa o indirectamente la influencia de la L1. No obstante, dicha influencia se plantea

---

<sup>20</sup>Algunos estudios sobre el acceso de la ASL a la GU apoyan la hipótesis de que tal acceso depende de la edad de los aprendices; Johnson y Newport (1991), por ejemplo, defiende que el acceso a la GU decrece en función de la edad de los aprendices.

desde una perspectiva compleja, puesto que, tal y como se defiende en (6c), la intervención de los parámetros fijados en la L1 mediatiza el acceso a los parámetros de la L2.

**4.1.5.1.2.** Como hemos comentado antes, en esta revisión general de las investigaciones sobre la ASL nos hemos basado en estudios que analizan varios aspectos de la adquisición que no son la temporalidad, puesto que este componente de la lengua empieza a interesar a partir del decenio de los ochenta (en relación con la revisión de los estudios sobre la adquisición de la temporalidad remitimos al cap. 5).

Ahora bien, gracias al interés teórico suscitado por las antes consideradas "partes menores" (o, en el mejor de los casos, "morfemas flexivos"), a finales del decenio de los ochenta, etapa de localización de los parámetros en las categorías funcionales y el pasar éstas a primer plano, desde los planteamientos de la TRL, algunos trabajos sobre la adquisición de la L1 y de la L2 se interesan por dichos componentes. Hasta el punto de que, desde los planteamientos de la TRL se ha convertido en especialmente interesante estudiar el desarrollo de las categorías funcionales y el efecto que dicho desarrollo pueda tener sobre otros aspectos de las gramáticas en desarrollo. El primer supuesto del nuevo enfoque es que la oración, tradicionalmente considerada como noción básica de la gramática, contiene un conjunto de proyecciones (ST<sup>o</sup>, SConc, SComp) que le dan a la predicación verbal su autonomía sintáctica.

De acuerdo con el desarrollo de la TRL, que se ha esbozado someramente, muchos fenómenos gramaticales dependen de la presencia y de las propiedades específicas del SFlex y del SComp. Por ejemplo, de los rasgos asociados a estas categorías dependen, por citar únicamente dos, la afijación de los rasgos de tiempo y de concordancia al verbo y el orden de palabras en la estructura sintáctica (la posición de estos elementos finitos, la del sujeto, el complementador, las palabras-qu, etc.).

Los estudios sobre la adquisición de las categorías funcionales en la lengua materna se preocupan por determinar si dichas categorías no léxicas están presentes o no en las primeras etapas del desarrollo. Las hipótesis a las que llegan dichas

investigaciones se pueden agrupar en tres puntos generales que nos limitamos a citar:

(7)

a) Las primeras gramáticas infantiles sólo contienen categorías léxico-temáticas y carecen de las proyecciones funcionales de las gramáticas maduras (Radford, 1986, 1990, 1992; Platzack, 1992).

b) Desde el principio, la gramática infantil cuenta con todas las proyecciones funcionales; aunque los nudos aparezcan vacíos (Valian, Hyams, Verrips o Weissenborn; todos ellos reunidos en Meisel, 1992).

c) Entre una y otra posición, se encuentra la hipótesis defendida por autores como Clahsen & Penke, Meisel & Müller, Gawlitzet-Maiwold, Tracy & Fritzenschoft, entre otros, en los que se encuentran, por una parte, los que defienden que en las primeras gramáticas existe la proyección de algunas de las categorías funcionales (Penner, por ejemplo, defiende que el SConc, pero no el SComp, está presente desde el principio); o, por otra, que las categorías funcionales están presentes desde el principio, pero sin estar completamente especificadas.

Como se ha comentado antes, las recientes propuestas de la TRL en relación con la conocida como la "Hipótesis del desdoblamiento de FLEX" defienden que muchos de los fenómenos relacionados con el orden de palabras dependen directamente de la presencia de las proyecciones funcionales y de los rasgos específicos asignados a estas categorías no léxicas, asignación de la cual depende que tales categorías puedan recibir los elementos movidos.

Muchas de las investigaciones actuales sobre la adquisición del alemán como lengua materna defienden que la concordancia entre el sujeto y el verbo desempeña una función fundamental en el descubrimiento de la estructura de las categorías funcionales y de los rasgos asociados a ellas, lo que permite suponer que dicha asignación es el paso previo necesario para la adquisición del fenómeno de V2 por parte de los niños alemanes<sup>21</sup>. El trabajo de Eubank que vamos a comentar a continuación se sitúa en esta línea de investigación.

Eubank (1992) se interesa por el desarrollo de la competencia funcional de un aprendiz adulto. Para ello, como la inmensa mayoría de los trabajos a los que se ha

---

<sup>21</sup>Otros trabajos niegan la conexión entre la concordancia del sujeto y el verbo y el fenómeno del V2. Entre éstos, *vid.* Meisel (1990) y de forma más radical, Weripsol & Weissenborn (1992).

aludido antes, este autor adopta las últimas propuestas en el marco de la TRL, ya que considera que éstas ofrecen un marco bastante adecuado para abordar dicha cuestión.

En relación con la influencia de la L1 sobre la ASL, Eubank (1992) supone que el aprendiz, en la etapa inicial del proceso de adquisición de la L2, transfiere la estructura funcional de su L1. Además supone que estas proyecciones no aparecen especificadas en la estructura de la L2. Por ejemplo, los rasgos [ $\pm$ fuerte]<sup>22</sup> y [ $\pm$ tiempo] bajo los núcleos Conc y T no están especificados, lo que propone indicar con [X-fuerte] y [X-tiempo], respectivamente<sup>23</sup>. Es decir, en las primeras etapas del proceso de adquisición, los aprendices adoptan la estructura y organización funcional de su L1, pero no el valor de dichas categorías no léxicas.

Eubank (1992) analiza el proceso de adquisición de José, un aprendiz hispano de alemán<sup>24</sup>. De acuerdo con su planteamiento inicial, la representación sintáctica subyacente a las primeras producciones lingüísticas de José incluirá las proyecciones de SC, ST y SConc. Además, este aprendiz asumirá que todas las proyecciones tanto léxicas como funcionales son de núcleo inicial.

Eubank (1992) limita la descripción de las sucesivas IL de José a cinco fenómenos lingüísticos: la posición del V (finito y no finito), la distribución de la negación y los

---

<sup>22</sup>Un rasgo es [+fuerte] si ha de ser legitimado en la ES. Si es [-fuerte], su legitimación se produce en la EL (es decir, en un estadio que no es accesible a la representación fonética). Por ejemplo, los verbos de las lenguas románicas *suben* en la ES a las categorías funcionales T<sup>o</sup> y Conc para cotejar sus rasgos, dado que en estos lugares tales categorías son [+fuerte]. Por el contrario, en inglés tal ascenso no se da en la sintaxis, como reflejan, respectivamente, "Jean embrasse souvent *h* Marie" y "John [ ] often kisses Mary".

<sup>23</sup>De acuerdo con la propuesta de Chomsky (1989) y Pollock (1989), el movimiento del verbo al S. Conc está condicionado por el criterio *theta* y, por tanto, el movimiento de los verbos temáticos y no temáticos es posible a Conc [+fuerte]; mientras que el movimiento a [-fuerte] (y/o a [X-fuerte]) sólo es posible en el caso de los verbos no-temáticos. Eubank (1992) reproduce el mismo razonamiento para la categoría tiempo y, por tanto, defiende que todos los verbos pueden moverse a [+tiempo], pero sólo los verbos no temáticos pueden moverse a [-tiempo] (y/o [X-tiempo]).

<sup>24</sup>Se trata del informante del estudio longitudinal de Meisel (1987) incluido en el corpus del proyecto Z.I.S.A. Se supone que el desarrollo de la IL de José se acelera tras un año de estancia en Alemania, momento en que consigue un trabajo como camarero en un restaurante. Poco tiempo después empiezan las grabaciones que forman parte del corpus de dicho proyecto. Este aprendiz no ha recibido instrucción formal específica. La primera grabación se lleva a las 54 semanas de su estancia en el país de la LO y la tercera etapa se sitúa entre las semanas 95 y 121.

adverbios, la aparición de las marcas morfológico-temporales y las de concordancia entre el sujeto y el verbo. De acuerdo con ello, describe las tres etapas del desarrollo de la producción de este aprendiz. En la primera etapa:

a) el V se sitúa en primera, segunda o tercera posición de su unidad sintáctica, en función de la presencia del sujeto y de elementos adverbiales, tal como se indica a continuación:

	S	V	X
		V	X
ADV	S	V	X
ADV		V	X

b) La negación se coloca inmediatamente antes de los verbos temáticos, mientras que puede seguir o preceder inmediatamente a los auxiliares y a la cópula.

c) Los adverbios ocupan la posición inicial o final en la oración, aunque, como ya habían constatado Pienemann & Meisel (1983), también aparecen muestras de que el adverbio se sitúa entre el sujeto y el verbo [S-ADV-V].

d) No aparecen marcas de concordancia entre sujeto y verbo<sup>25</sup>

e) El valor de pasado se marca a través de elementos adverbiales, puesto que el aprendiz no dispone de las desinencias morfológicas para expresar los valores de tiempo<sup>26</sup>.

De acuerdo con la descripción de Eubank, la segunda etapa del proceso de adquisición de José se distingue de la primera en los siguientes rasgos:

f) Sigue el orden lineal característico de la primera etapa por lo que se refiere al V. No obstante, en este intervalo, la IL refleja una clara distinción entre los verbos finitos y los no finitos, al aparecer estos últimos al final de la oración. Las formas finitas no sólo incluyen verbos temáticos, sino también el auxiliar *haben* y modales; el orden general es el que presentamos a continuación:

---

<sup>25</sup>Respecto a este fenómeno, Eubank se basa en la descripción de Köpcke (1987), que estudia esta característica funcional en las IL de los aprendices que forman parte del corpus del proyecto Z.I.S.A., entre los cuales se encuentran las producciones de José.

<sup>26</sup>Respecto a la aparición de las marcas de tiempo, Eubank adopta la descripción de Meisel (1987).

S	V <sub>f</sub>		X	V <sub>nf</sub>
	V <sub>f</sub>	S	X	
	S	V <sub>f</sub>	ADV	X
	ADV	V <sub>f</sub>	S	X
COMP	S	V <sub>f</sub>		X

- g) Aparecen asistemáticamente muestras de inversión del S y del V.
- i) Aparecen las primeras oraciones subordinadas, en las que, no obstante, el verbo no se sitúa al final de la oración subordinada.
- j) La negación se sitúa inmediatamente después de todos los verbos finitos, tanto temáticos como no temáticos.
- k) Estas dos etapas iniciales en la distribución de la negación son paralelas a las dos primeras etapas de la distribución del constituyente *V*. En esta segunda etapa, la IL de José presenta muestras de todas las combinaciones posibles de orden entre sujeto, verbo y adverbio y, por tanto, este último puede situarse entre el sujeto y el verbo o entre el verbo y sus complementos.
- l) Aparecen asistemáticamente muestras de la marca de concordancia y
- m) De acuerdo con Eubank, coincidiendo con las primeras pruebas de que el aprendiz distingue entre las formas finitas y las no finitas del verbo, se encuentran las primeras marcas morfológicas de referencia al pasado.
- Por último, la tercera etapa se distingue de las anteriores por los siguientes rasgos:
- n) La inversión sujeto-verbo iniciada en la etapa anterior se convierte en obligatoria<sup>27</sup>.
- o) Los verbos finitos de la oración subordinada se sitúa al final de la oración.
- p) Se produce un aumento repentino de los verbos finitos al principio de la oración.
- q) Desaparece el orden [S-ADV-V].
- r) Aparecen marcas morfológicoverbales de tiempo.
- s) Aparecen las marcas verbales de concordancia entre el sujeto y el verbo.

De acuerdo con Eubank (1992), la distribución de los adverbios y la aparición de las primeras muestras de la inversión del sujeto y el verbo (la inversión es opcional en

<sup>27</sup>De acuerdo con Eubank (1992), no se atestiguan casos en los que no se dé la inversión de sujeto-verbo en los contextos en que aparece algún elemento lingüístico prepuesto (adverbios, por ejemplo). Respecto al análisis de la IL del mismo aprendiz, también *cf.* Clahsen (1990).

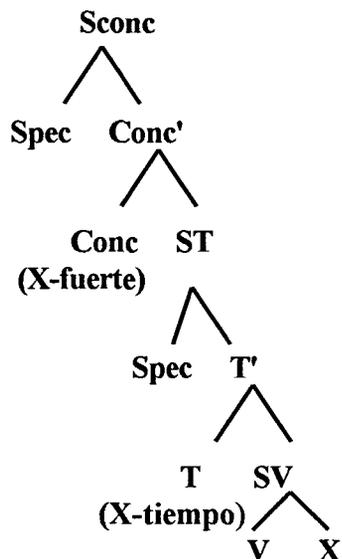
esta etapa) constituyen los rasgos más significativos de la segunda etapa. En relación con la descripción de la última etapa estudiada, se incluyen rasgos relativos a las categorías funcionales de concordancia y tiempo -concretamente, (r) y (s)-, junto con rasgos relacionados con el orden de palabras -(n), (o), (p) y (q)-. Ante esto, Eubank (1992) se plantea si estas últimas cuatro características de las producciones de José son el resultado de la aparición de las marcas de concordancia y tiempo (tal como prevén los estudios de Chomsky, 1989, Pollock, 1989 o Iatridou, 1991); o si, por el contrario, ambos grupos están desvinculados.

Respecto a este punto, Eubank supone que los sufijos relativos a la concordancia que aparecen asistemáticamente antes de la tercera etapa no son propiamente morfemas, sino que se conciben como si formaran parte del propio verbo (*cf.* Schwartz, 1991), puesto que en los datos analizados no aparecen indicios de que el aprendiz pueda analizar las unidades verbales del input. Es decir, de que el aprendiz sea consciente de que tal unidad léxica está constituida por una raíz y un sufijo. En concreto, Eubank propone que estas formas verbales no analizadas se generan en V/SV. No obstante, en la segunda etapa, si bien el aprendiz ya parece estar en disposición de identificar que las diferentes formas verbales del input se relacionan con las distintas realizaciones del sujeto, no cuenta aún con la posibilidad de separar el afijo de la raíz. Sólo en la tercera etapa el aprendiz está en disposición de analizar plenamente las formas en que es susceptible de realizarse el verbo y, en consecuencia, sólo entonces puede producir emisiones en que el verbo concuerde con el sujeto<sup>28</sup> (*cf.* Köpcke, 1987).

A partir de esta descripción e interpretación, Eubank propone que la estructura funcional subyacente a la producción de la primera etapa es la siguiente:

---

<sup>28</sup>Eubank (1992) insiste en que el mismo razonamiento es válido para la categoría funcional de los valores morfológicos de tiempo, aunque su trabajo no estudia tan explícitamente el ST como lo hace con el SConc.

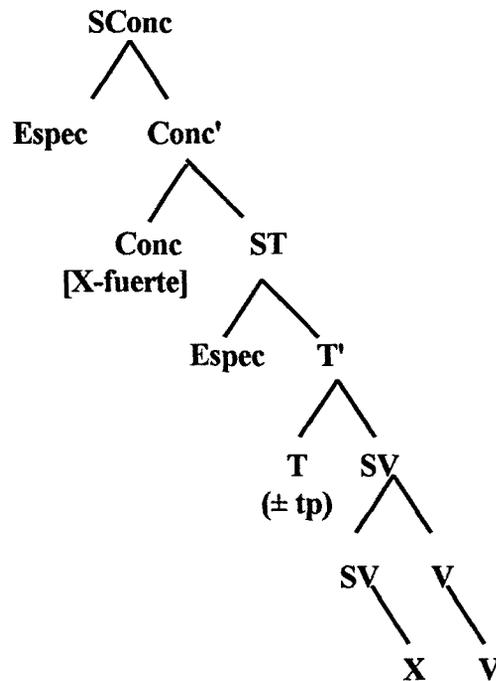


De acuerdo con los términos en que Eubank presenta la supuesta interferencia de la L1 en el proceso de la ASL, los núcleos de todas las proyecciones de (13) derivan de la lengua materna (en este caso, el español) y, en consecuencia, las proyecciones de Conc y T serán de núcleo inicial. No obstante, sus rasgos no estarán especificados. Las consecuencias sintácticas de esta inespecificación es que los V temáticos (en oposición a los V no temáticos), no pueden moverse fuera del SV y, por tanto, las marcas de negación deberán aparecer antes de dichos V temáticos: [Neg.-V temático], previsión que confirman los datos (*vid. (b) supra*).

Por lo que respecta a la posición de los adverbios, de acuerdo con el supuesto de que el sujeto no invertido tiene que moverse de su posición básica en el SV, Eubank propone que el adverbio inicial, posición característica de las emisiones en esta etapa, se genere en una posición de adjunto a la izquierda del ST o del SConc. Con ello, a pesar de que el V no puede moverse de su posición base en el SV, esta posición del adjunto prevé el orden [S-ADV-V-X], tal como confirman los datos descritos (*vid. (c) supra*).

De acuerdo con la descripción de Eubank, en la segunda etapa aparecen muestras de las combinaciones AUX+PARTICPIO, lo que interpreta como las primeras marcas de tiempo gramatical y, en consecuencia, que los rasgos del núcleo T ya se han

especificado<sup>29</sup>. Los rasgos de Conc, no obstante, siguen inespecificados. De acuerdo con ello, la representación sintáctica que propone Eubank para esta etapa del desarrollo es la siguiente:



De acuerdo con dicha representación, en esta etapa, tanto los V temáticos como los no temáticos se mueven a T. Una de las consecuencias sintácticas de ello es que, como la negación se genera a la izquierda del SV, el orden entre la negación y el V que permite prever que esta representación será [V+Neg.+X], tal y como reflejan los datos (*vid. (j) supra*). Con ello, desaparece la asimetría que al respecto se observaba en la etapa anterior (*vid. (b) supra*). Por otra parte, el movimiento de V a T explica la estructura [V-ADV-X], que es una de las estructuras que distingue esta etapa de la anterior.

Ahora bien, de acuerdo con el marco teórico en el que se inscribe este estudio, se prevé que en esta etapa los V no temáticos van a recibir marca de concordancia, pero los temáticos no. Esta previsión supone que los datos deberían reflejar algún tipo de

---

<sup>29</sup>No obstante, el autor especifica que los afijos asociados al pretérito aún no se han adquirido.

asimetría en el comportamiento sintáctico de estos dos tipos de verbos. Dicha asimetría, prevista teóricamente, se constata en el orden que guardan el adverbio y el V (temático y no temático) en la estructura superficial de la oración. Los datos muestran que los V no temáticos se mueven a Conc y, por tanto, el orden es [V-ADV-S-X]. No obstante, en contra de las expectativas, los V temáticos presentan dos posibilidades: [V-ADV-S-X] y [S-ADV-V-X]. Es decir, si bien en la segunda de estas dos estructuras el V temáticos se mueve a T, en la primera es necesario que se mueva a Conc, lo que, como se ha dicho, contradice las expectativas. Por tanto, si bien se produce una asimetría entre V temáticos y no temáticos, dicha asimetría no es la prevista si se supone que el Conc no está aún especificado.

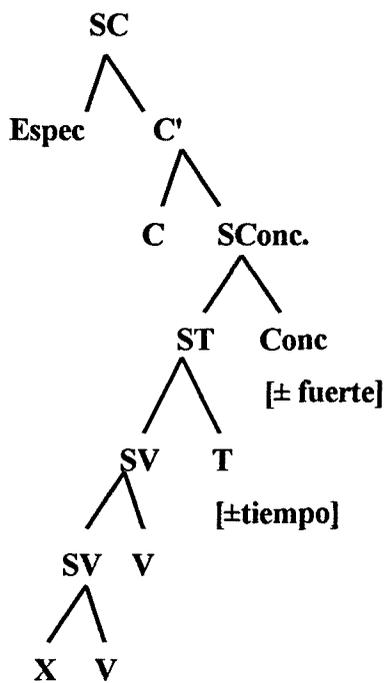
Para solventar este problema, Eubank adopta la propuesta de Jaeggli & Safir (1989) relativa a la adquisición de las propiedades flexivas que resultan del fenómeno pro-drop<sup>30</sup> y defiende que el orden [V-ADV-S-X] muestra que el aprendiz empieza a detectar que el valor, hasta entonces inespecificado, de Conc ([X-fuerte]) admite los rasgos [ $\pm$ fuerte]. De acuerdo con Jaeggli & Safir (1989), Eubank defiende que la variación en la posición de los V temáticos deriva del intento de José (todavía infructuoso) por determinar la relación de concordancia.

Esta hipótesis, por otra parte, también es susceptible de explicar la aparente opcionalidad en la inversión entre el sujeto y el verbo (*vid. (g) supra*), puesto que admite la posibilidad de que no se produzca inversión ([ADV-S-V]) o de que sí se produzca ([ADV-V-S]). En efecto, en el primer caso el V se mueve a T, mientras que en el segundo se mueve a Conc (recuérdese que se ha propuesto que el adverbio se genera a la izquierda del SConc). La opcionalidad de este movimiento, que imita algunas de las consecuencias del movimiento del V a C que se producen en la llamada inversión de V2, se ha denominado *Movimiento pseudo-V2* en Meisel & Müller (1992).

---

<sup>30</sup>Esta hipótesis defiende que el aprendiz puede reconocer la configuración concreta de un paradigma y, por tanto, asumir las consecuencias sintácticas de tal reconocimiento antes de que, en su IL, se refleje que ha adquirido las marcas morfológicas pertinentes. Es decir, el reconocimiento de la configuración de un paradigma concreto (en el estudio de Jaeggli & Safir, 1989, la uniformidad morfológica) y las consecuencias sintácticas de este reconocimiento puede ser anterior a la aparición de la flexión morfológica en los datos.

De acuerdo con Eubank, en la tercera etapa, los aprendices ya están en disposición de analizar los V finitos en morfemas separados: [RAÍZ + TIEMPO + CONCORDANCIA], lo que supone que la organización sintáctica subyacente en esta fase del desarrollo es:



Recordemos que Eubank parte de la hipótesis propuesta en Schwartz (1991), según la cual, en la primera etapa, los aprendices no analizan los morfemas de las formas verbales, lo que lleva a suponer que dichas formas se generan en V/SV. En la segunda etapa, los datos muestran que los aprendices ya distinguen entre el comportamiento sintáctico de los V finitos y los V infinitos (*vid. (j) supra*). De acuerdo con los datos analizados, Eubank defiende que los cambios en la estructura sintáctica de la tercera etapa son el resultado indirecto del análisis de las formas del V finito en los respectivos morfemas.

De acuerdo con ello, en este punto del desarrollo, el aprendiz desplaza el núcleo T y el núcleo Conc al final de sus respectivas proyecciones y, por tanto, el núcleo de SC se convierte en la posición del V finito. Así, el V se mueve a T y a Conc para situarse en C, lo que convierte la inversión entre el sujeto y el verbo en obligatoria (*vid. (n) supra*) y ya

no se observa el orden [S-ADV-V] (*vid. (q) supra*) de las etapas anteriores. Además, en las oraciones subordinadas, el movimiento del V finito a C se bloquea al estar esta posición ocupada por el complementador, lo que explica el rasgo (o) *supra* que caracteriza esta etapa.

En conclusión, en este estudio, Eubank (1992) demuestra que existe una conexión entre la aparición de la morfología de tiempo y concordancia en el V y una serie de cambios en el orden de palabras del alemán como segunda lengua. En primer lugar defiende que la adquisición de las marcas de concordancia y tiempo exigen que los aprendices reconozcan que las formas verbales del input se pueden dividir en RAÍZ + AFIJOS. Este reconocimiento es la condición previa necesaria que va a permitir que analicen dichos afijos como morfemas incorporados a la raíz. En segundo lugar, prueba que la aparición de la concordancia entre el sujeto y el verbo, junto con la de las declinaciones verbales de tiempo, provocan una reorganización de la representación sintáctica en la L2 y que estos cambios pueden explicar las operaciones del movimiento del V y, en consecuencia, el orden de palabras en la gramática no nativa. Más concretamente aún, conecta el fenómeno del V2 característico de las oraciones subordinadas en alemán con la aparición de la concordancia entre el sujeto y el verbo, aparición que se produce en un estadio muy avanzado del desarrollo de la L2.

A pesar de dejar algunas cuestiones pendientes, este estudio aporta algunas pruebas que apoyan que los aprendices adultos de L2 tienen acceso a la GU. Puesto que si se niega tal acceso, no sería posible explicar los cambios que se operan en la tercera etapa del proceso de un aprendiz español, cuando los aprendices ya están en disposición de analizar los morfemas de las formas verbales.



# CAPÍTULO 5

## Revisión de las investigaciones sobre la adquisición de los mecanismos para expresar la temporalidad en una L2

### 5.0. Introducción

Como se ha expuesto de forma resumida en el capítulo anterior, las investigaciones sobre la ASL reconocen que la IL refleja la influencia de la lengua materna, de la L2 y de "ciertos" universales (cognitivos o lingüísticos). También se ha comentado que el peso específico que se atribuye a cada uno de estos factores varía en función de las escuelas. Por ejemplo, como no podía ser menos, los estudios cuyo principal objetivo es demostrar la existencia de una secuencia "natural" de adquisición que esté al margen de la edad, el contexto de adquisición y la L1 del aprendiz relativizan (o incluso niegan) la repercusión de la lengua materna en el aprendizaje de la L2. Ahora bien, esta perspectiva, que pretende establecer los principios cognitivos universales que describen el proceso de adquisición de la L1 y de la L2, ha sido matizada por algunos estudios posteriores que defienden que, junto a los principios universales, también intervienen las propiedades de la L1 y de la LO.

En este capítulo presentamos una revisión de algunos de los estudios sobre la adquisición de la temporalidad de una L2, sus propósitos, resultados y conclusiones. La panorámica que se presenta a continuación constituye la base a partir de la cual formulamos algunas de las hipótesis que sometemos a comprobación en nuestro trabajo.

**5.1.** La inmensa mayoría de las investigaciones sobre la adquisición de la temporalidad de una lengua segunda se proponen establecer los mecanismos universales que reflejan las producciones no nativas, lo que ha supuesto que, en general, no se hayan interesado por la influencia de la L1 en la IL. De ello parece directamente responsable el contexto en el cual aparecen dichos trabajos.

Las primeras investigaciones se publican en un momento en el cual la disciplina está claramente marcada por los resultados de varios trabajos empíricos que sirven de base para la formulación de la *Hipótesis de L1 = L2* (vid. § 4.1.3.). Nos referimos,

concretamente, a los estudios sobre la adquisición de morfemas gramaticales, cuyos resultados muestran que las marcas morfológicas aparecen secuencialmente en la L1 (Brown, 1973; Villers & de Villers, 1973) y en la IL (Dulay & Burt, 1973; Krahen, 1977 o Makino, 1980). Ahora bien, más que una explicación sobre el proceso de adquisición, estos resultados concretan el fenómeno que se debe analizar: la variabilidad de las producciones infantiles y no nativas, respectivamente.

Las críticas a los procedimientos de análisis de estos estudios, en el sentido de que no tienen en cuenta las funciones que subyacen a las formas morfológicas en cuestión, así como las propuestas de trabajos en la línea etnolingüística que se interesan por el paralelismo entre los sistemas reduccionistas (lengua infantil, IL, lenguas criollas y pidgin) son las responsables de que los estudios sobre la adquisición de las L1 y la L2 desplacen su atención de la presencia y frecuencia de las formas a las funciones que éstas desempeñan en dichas producciones.

En relación con la secuencialidad con que aparecen los morfemas verbales, algunas investigaciones se proponen estudiar la posibilidad de que dicha secuencialidad esté relacionada con las propiedades léxicas del verbo. Este propósito lleva implícito el marco teórico a través del cual se va a proceder: la categorización léxico-semántica de los verbos en la línea iniciada por Vendler (*vid.* §§ 1.4. y ss.), que adaptarán a sus propósitos las escuelas semántico-discursivas posteriores.

## **5.2. La adquisición de las formas del paradigma verbal de la L1**

En la línea comentada, varios trabajos sobre la adquisición de la morfología verbal en el proceso de la L1 se interesan por el orden de aparición de estas marcas gramaticales, orden de aparición que interpretan como el orden de su adquisición.

Los resultados de Bronckart & Sinclair (1973) muestran que, en la lengua infantil francesa, la forma de "passé composé" (pasado perfectivo) se asocia con verbos que, como "caer", denotan un final natural (verbos que se definen como [+télicos]), mientras que la forma de presente se asocia con verbos cuyo valor es [-télico]. Ante estos resultados, que muestran que las primeras marcas morfológicas que aparecen son las que responden al valor [+perfectivo] asociadas a verbos cuya propiedad léxico-aspectual responde al mismo valor, Bronckart & Sinclair defienden que la aparición de

las marcas morfológicas muestra una clara tendencia distributiva guiada por el valor léxico-semántico del verbo.

Esta conclusión lleva a varios investigadores (Antinucci & Miller, 1976; Aksu, 1978; Bloom, Lifter & Hafitz, 1980, entre otros) a comprobar si se observa "cierta" correspondencia entre el valor aspectual de las formas de la conjugación y el contenido en la entrada léxica del verbo en las producciones infantiles de distintas L1 (italiano, turco e inglés). Los datos recogidos en Antinucci & Miller (1976), por ejemplo, muestran que en las primeras fases de la lengua infantil italiana, el morfema de pasado [-ato] aparece asociado con verbos que expresan un cambio de estado (como "quemar", "caer(se)" o "romper"), pero no con verbos que expresan un proceso (como "correr", "escribir", "beber" o "comer") ni con verbos de estado (como "ser", "estar + adjetivo" o "vivir en"). En Aksu (1978) se constata que los niños turcos usan el participio [-di] para referirse a cambios de estado y no a acontecimientos del pasado. En relación con el inglés, los resultados de Bloom, Lifter & Hafitz (1980) también apoyan esta tendencia general al mostrar que el morfema [-ing] se asocia con verbos que denotan acontecimientos durativos que no tienen un resultado claro, mientras que el morfema [-ed] se asocia con acontecimientos con resultado final.

En esta línea, los datos reflejan además que la aparición de los morfemas verbales perfectivos asociados con los lexemas verbales con el mismo valor aspectual aparecen antes que los morfemas verbales imperfectivos.

Los resultados de éstos y otros trabajos similares (por ejemplo, de Lemos, 1975, 1981; Jackobsen, 1981 en relación con el portugués y el peruano, respectivamente) se adoptan como argumentos para defender que la oposición aspectual [ $\pm$ perfectivo] es una propiedad universal del lenguaje, como ya se había propuesto en Bickerton (1975), Comrie (1976) o Givón (1982), entre otros. Pero además, en relación con los estudios sobre adquisición de la morfología flexiva del verbo, estos resultados constituyen el argumento que lleva a formular la "*Hipótesis de la primacía del aspecto sobre el tiempo*".

De acuerdo con esta hipótesis, también conocida como "*Hipótesis del tiempo defectivo*", en la etapa inicial del proceso de adquisición de la L1, la morfología verbal desempeña una función exclusivamente aspectual (frente a la aspectual y temporal que

desempeña en la lengua adulta) y se defiende que la lengua infantil va añadiendo progresivamente los valores deíctico-temporales a los aspectuales que subyacen a estas marcas gramaticales.

### 5.2.1. La “*Hipótesis del tiempo defectivo*”

La *Hipótesis del tiempo defectivo*, que deriva de una de las posibles interpretaciones de trabajos como los reseñados, constituye uno de los primeros intentos de llevar a cabo un análisis cualitativo y no sólo cuantitativo de las producciones infantiles, lo que sin duda representa un importante avance en el ámbito de los estudios sobre adquisición de lenguas. Para ello, estos estudios incorporan la propiedad aspectual contenida en la entrada léxica del verbo al estudio de la adquisición de las formas del paradigma verbal de la L1.

Ahora bien, visto desde la actualidad, la perspectiva de análisis y valoración de los datos adoptada resulta inadecuada: entre los resultados obtenidos y la formulación de la *Hipótesis de la primacía del aspecto sobre el tiempo* se observan algunas irregularidades. La primera y más importante de ellas radica en el hecho de que estos trabajos parten de una concepción simplificada e insuficiente del aspecto gramatical. En efecto, como hemos intentado poner de manifiesto (*vid.* §§ 1.6. y *s.*), la propiedad léxica del verbo relacionada con el aspecto no es por sí misma el aspecto, sino una de las varias piezas que colaboran en la composicionalidad del “modo de acción” del predicado o componente léxico del aspecto<sup>1</sup>, que a su vez constituye uno de los dos componentes del aspecto propiamente dicho: el aspecto es una categoría gramatical que tiene que ver con todo el predicado, no sólo con el verbo, y que constituye el resultado de la interacción del “modo de acción” de todo el predicado y la morfología flexiva del verbo propiamente dicho: el aspecto es una categoría composicional de la gramática que tiene que ver con todo el predicado y que constituye el resultado de la combinación del “modo de acción” del predicado y la morfología flexiva del verbo.

De acuerdo con ello, queda claro que para poder hablar de la primacía del aspecto

---

<sup>1</sup>Aparte de las propiedades relacionadas con el aspecto que se manifiestan léxicamente en el verbo, entre las unidades que colaboran en la composicionalidad del “modo de acción” del predicado se encuentran ciertas propiedades del SN objeto, de unidades léxicas temporalizadas y/o aspectuales, la información que aportan al conjunto ciertos pronombres, prefijos y partículas terminativas del tipo de “se” en [comerse cuatro bombones], por ejemplo.

sobre el tiempo no podemos limitarnos a valorar la correspondencia entre las formas de la conjugación y las propiedades relacionadas con el aspecto contenidas en la entrada léxica del verbo.

El hecho de que en la lengua infantil la aparición de los morfemas flexivos del verbo se vea guiada por las propiedades aspectuales contenidas en la entrada léxica del verbo no supone la adquisición de la categoría aspecto<sup>2</sup>. Estos resultados reflejan más bien que los niños se apoyan en el léxico para organizar sus gramáticas infantiles.

Debemos tener en cuenta, además, que incluso algunos de los trabajos cuyos resultados se adoptan como prueba de dicha Hipótesis (Antinucci & Miller, 1976; Bloom, Lifter & Hafitz, 1980, entre otros) ponen en entredicho que sus resultados demuestren la primacía del aspecto. Antinucci & Miller (1976), por ejemplo, matizan que es posible que la selección de las marcas morfológicas se muestre guiada tanto por criterios aspectuales como temporales, dado que en los datos analizados los cambios de estado (aspecto) tenían lugar en el pasado (tiempo). Así concluyen que, si bien los datos muestran que el niño es sensible al aspecto, su "primacía" es relativa y es probable que los niños adquieran simultáneamente los valores de tiempo y de aspecto.

Cabe comentar, además, que algunos estudios rechazan que la primacía del aspecto sobre el tiempo se adecue a la descripción de la lengua infantil. Por ejemplo, Weist *et al.* (1984), desde el modelo de análisis que propone Reichenbach (1947), defienden que, desde muy pronto, los valores de tiempo y de aspecto que subyacen a las formas de la conjugación son dos componentes distintos y separados en el sistema lingüístico infantil polaco.

### **5.3. La adquisición de las formas del paradigma verbal de la L2**

A pesar de todo lo comentado, sin duda influidos por la vitalidad de *la Hipótesis de L1 = L2*, varios estudios sobre el proceso de adquisición de la L2 se fijan como objetivo comprobar si la *Hipótesis de la primacía del aspecto sobre el tiempo* puede

---

<sup>2</sup>Para analizar el proceso de adquisición del aspecto, sería necesario adoptar una unidad superior al verbo que permitiera valorar si los aprendices reconocen y en qué orden la colaboración de las diversas unidades en la composicionalidad del "modo de acción" del predicado o componente léxico del aspecto, unidad con la que deberían "concordar" las formas de la conjugación; de esta forma se podría establecer si realmente el criterio que guía la aparición de la morfología flexiva del verbo es el aspecto.

describir el desarrollo de las IL hacia la LO. Nos referimos a investigaciones como las de Kumpf (1982), Flashner (1982), Rothstein (1985), Economides (1985), entre otros.

Probablemente por la indefinición de la *Hipótesis del tiempo defectivo*, estos trabajos estudian los casos en que el verbo aparece realizado bajo una forma finita y comprueban la categoría semántica del lexema verbal. Esta perspectiva de análisis permite determinar las secuencias en las cuales la propiedad aspectual de la entrada léxica del verbo se asocia con una forma morfológica con el mismo valor. No obstante, se desatiende la falta de correspondencia entre estas dos unidades lingüísticas (lexema y morfología verbales) o, en otros términos, los casos en que la configuración sintáctica de la emisión deriva la interpretación del lexema verbal (su propiedad relacionada con el aspecto). Y ello a pesar del hecho de que esta falta de correspondencia podría ser más representativa para el objetivo concreto de estas investigaciones: comprobar si la aparición de la morfología verbal está guiada por criterio aspectuales. Por ejemplo, un verbo como "llegar", que se categoriza como un logro, y, por tanto, como perfectivo, puede aparecer bajo un tiempo verbal también perfectivo en varios contextos (1), pero es previsible que en otros (2), los hablantes nativos lo realicen en imperfecto:

- (1) a. Ayer Juan llegó tarde a la reunión.  
b. De nuevo, Juan llegó tarde.  
c. Como siempre, Juan llegó tarde.  
d. Pero si sólo llegó tarde una vez.
- (2) a. Juan siempre llegaba tarde

Considerar que la selección del indefinido en (1), donde se presenta la interpretación neutra (por defecto) del lexema verbal, refleja que los aprendices se guían por criterios aspectuales supone una interpretación parcial de los datos, puesto que no es posible saber si los aprendices tienen en cuenta la recategorización aspectual a la que en los contextos de (1) están sujetas las propiedades léxicas de los verbos. En cambio, la asociación del indefinido con el verbo de (2) probaría la intervención de las propiedades aspectuales del lexema verbal, pero además si se eligiera un tiempo verbal imperfectivo para (2) contaríamos con pruebas de que los sujetos se guían por criterios propiamente aspectuales.

El cambio semántico a que están sujetas las propiedades léxicas del verbo

probablemente explique que muchos estudios sobre la ASL partan de la clasificación semántica de las oraciones y no del lexema verbal, lo que les permite obviar los distintos niveles de la representación sintáctica en los que deben estar presentes las propiedades aspectuales del verbo. Este es el caso, por ejemplo, de Kumpf (1982) o de Andersen (1984, 1985, 1986), donde para estudiar el fenómeno se parte de la oración y del discurso, respectivamente.

5.3.1. El estudio de Kumpf (1982) clasifica las oraciones de acuerdo con su valor (a) [+estado] y (b) [-estado] (procesos o acciones), como en (3):

- (3) a. Juan era un hombre feliz.  
b. Juan fue feliz los años que vivió con ella.

En un nivel secundario, además, distingue los procesos en función de (a) su valor habitual, (b) iterativo o (c) perfectivo:

- (4) a. Juan siempre llegaba a las reuniones cinco minutos antes.  
b. Juan daba clases de matemáticas antes de los exámenes.  
c. Juan llegó tarde.

De acuerdo con esta clasificación, que adapta la categorización semántica de los lexemas verbales a las unidades sintácticas, los datos de Kumpf muestran que la IL inglesa de aprendices españoles asocia la forma morfológica [-ing] con los valores sintáctico-semánticos habitual e iterativo (en este orden), pero no con el valor [+perfectivo] (puntual) ni con el [+estado]. Kumpf adopta estos resultados para establecer dos características del proceso de adquisición: en primer lugar, los aprendices son sensibles al valor léxico-aspectual del verbo; y en segundo lugar, el conocimiento de esta propiedad léxica guía la aparición de las primeras marcas morfológico-verbales<sup>3</sup>.

5.3.2. Por su parte, desde el discurso, Andersen se propone explicar la primacía de las formas de la conjugación perfectivas. Para ello, asume algunas de las propuestas sobre el procesamiento del lenguaje, aunque parte de dos supuestos claramente marcados por la *Hipótesis del tiempo defectivo*<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup>Estos resultados, no obstante, también admiten otra interpretación, a saber: los aprendices poseen el conocimiento lingüístico necesario para determinar los componentes que inciden en la recategorización del "modo de acción" del lexema verbal. Volveremos sobre el tema más adelante.

<sup>4</sup>Así lo pone de manifiesto la primera de las hipótesis de su trabajo: "En la adquisición del español

Coherente con su propósito, Andersen (1984, 1985, 1986) lleva a cabo un análisis longitudinal del desarrollo de la IL puertorriqueña de una aprendiz anglófono (Anthony, de 12 años) durante los dos años que reside en el país de la LO<sup>5</sup>. Los datos se obtienen por medio de grabaciones del habla espontánea de Anthony efectuadas en dos tomas de más o menos una hora cada una. La primera se lleva a cabo entre mayo y junio de 1978 y la otra en 1980, un mes después del regreso del aprendiz a EEUU. En estas grabaciones, se recogen distintas tareas comunicativas (conversaciones espontáneas, narraciones, descripciones de dibujos o relatos sobre el argumento de una película que el entrevistador no había visto).

La descripción y posterior valoración de algunos de los datos obtenidos<sup>6</sup> muestran que el 50% de los verbos que aparecen en la IL de 1978 se presenta bajo más de una forma personal del verbo, pero sólo el 20% son el imperfecto o el indefinido. Por otro lado, la distribución de estos dos pretéritos en la IL de Anthony no coincide con el comportamiento nativo. La IL de 1978 muestra, además, un claro desequilibrio al respecto: el 50% de los verbos que exigen la forma perfectiva aparecen en tal forma, mientras que este porcentaje es del 0% en el caso de la forma imperfectiva.

Para valorar los resultados de este estudio cuantitativo, en la línea de las investigaciones que le preceden, Andersen lleva a cabo un análisis léxico-semántico basado en las propuestas de Bickerton (1975, 1981). Este análisis muestra que en la IL de 1978 todos los verbos que aparecen en indefinido denotan acontecimientos puntuales

---

como segundo idioma, se desarrollarán inflexiones morfológicas para expresar el aspecto (perfectivo, imperfectivo) antes que el tiempo (pasado, presente)". Este autor se distancia de la *Hipótesis del tiempo defectivo*, no obstante, cuando supone la intervención de la lengua materna, lo que limita la universalidad de la primera hipótesis: "en el español de un individuo de habla inglesa, las formas aspectuales del pretérito y del imperfecto se desarrollarán primero para expresar el tiempo pasado sólo, sin intención de expresar aspecto, siguiendo la semántica del inglés" (Andersen, 1985: 8).

<sup>5</sup>Anthony es uno de los aprendices que forman parte de un corpus más amplio que incluye las IL de 14 aprendices del español de Puertorico entre 4 y 18 años. En este trabajo, Andersen cita además la existencia de un grupo de control, un grupo de informantes nativos de aproximadamente 16 años que asisten a algunas de las mismas clases que los informantes no nativos.

<sup>6</sup>Andersen descarta la posibilidad de analizar algunos de los resultados, alegando "As the use of language to tell stories from pictures (or a movie from memory) can involve either description or static scenes (while seeing them or from memory) or narration of sequences of action along a story line (or potentially any combination of the two), it became very difficult (and, in many cases impossible) to tell which mode the speaker was in for any specific clause, especially for those speakers with minimally developed tense-aspect morphology" (Andersen, 1984: 3).

(su valor semántico es [+perfectivo]), aunque no todos los acontecimientos perfectivos aparecen en indefinido. La IL de 1980, por otro lado, muestra una clara tendencia a presentar en indefinido los verbos activos que describen eventos puntuales y completivos y en imperfecto las raíces verbales que denotan estados y acciones durativas. Este autor especifica, sin embargo, que en esta etapa siguen apareciendo formas de presente en contextos que exigen pasado, entre las cuales "seis describen estados y seis describen acciones (puntuales y durativas)" (Andersen, 1985: 22). A partir de estos datos, Andersen considera que en esta fase el aprendiz distingue el presente del pasado y el valor aspectual perfectivo del imperfectivo.

En resumen, como sucedía antes con los resultados de algunas investigaciones sobre la adquisición de la lengua materna (§ 5.2. *supra*), los datos obtenidos por Andersen (1984, 1985, 1986) muestran que, en la IL de 1978 ya aparece la marca morfológica de pasado con valor perfectivo, asociada con un lexema verbal con la misma propiedad aspectual y usada de acuerdo con el comportamiento nativo. Andersen interpreta dichos resultados como una prueba de que no sólo "el aspecto es inherente a los eventos", sino que, además, este valor "influye en la percepción de las formas con que uno se refiere a los eventos".

Este análisis de los resultados, que lleva a cabo en la primera parte de su trabajo, exige que Andersen modifique las hipótesis iniciales, hasta el punto de desvincularse de la hipótesis del tiempo defectivo:

- (5) "En la adquisición del español como segundo idioma, un individuo  
a) comenzará a usar formas del PRETÉRITO antes de que use formas del IMPERFECTO.

a<sub>1</sub>) estas formas se limitarán a la expresión del aspecto "perfectivo" pero sólo para eventos puntuales y completivos<sup>7</sup> y con verbos activos, y su uso se limitará a (sic) TIEMPO PASADO.

a<sub>2</sub>) en este periodo se usará una forma neutral del verbo (mayormente formas del PRESENTE o INFINITIVOS) en otros contextos (Andersen, 1985: 16; el subrayado es nuestro).

Andersen explica los resultados de su estudio a partir de dos propuestos sobre el procesamiento del lenguaje. Son los siguientes: (a) los eventos puntuales codificados en

---

<sup>7</sup> Sería preferible usar aquí "delimitados", puesto que "completivos" es un término que se refiere a una posible relación sintáctica entre oraciones.

indefinido aportan más información que las descripciones o aseveraciones genéricas, codificadas en imperfecto<sup>8</sup>; y (b) el indefinido supone un menor esfuerzo de procesamiento que el imperfecto porque la organización de una serie de eventos puntuales genera un contexto discursivo que facilita la descodificación del mensaje.

Se trata de dos premisas que permiten a Andersen (1985: 14) defender la mayor perceptividad de los tiempos verbales perfectivos: "un aprendiz percibirá primero formas que describen eventos activos, puntuales, y completivos [delimitados] antes que las formas que describen estados, eventos durativos, y eventos que todavía no han terminado (por ejemplo, "*sabía*", "*estaba*", "*conocía*")". De acuerdo con el supuesto de que la perceptividad del *input* guía el desarrollo de la IL (Larsen-Freeman, 1975, 1976), estos dos principios discursivos sobre el procesamiento del lenguaje explican, en opinión de Andersen (1987), la temprana aparición de las marcas morfológicas perfectivas y la tardía de las imperfectivas.

Esta propuesta, no obstante, deja pendiente de explicación por qué los verbos de estado o las situaciones imperfectivas aparecen bajo la forma morfológica perfectiva, como en las producciones de dos aprendices anglófonos de español:

(6)

(el aprendiz describe a uno de sus compañeros de trabajo)

J: sí, sí, impresionante, un ciento treinta y cinco, ciento cuarenta quilos, bueno, pero quizá **MIDIÓ** un metro noventa y cinco y entonces, hombre, bueno, fuimos a Tailandia, juntos, y ahí no podía entrar no **PUDO** pa pasar por las puertas, tenía que mover [...].

(el aprendiz explica las causas de que se cambiara de piso)

L: Antes vivía en Sant Cugat durante dos semanas y (risa) perdí mucho tiempo (am) el cambio porque son?? no sé (am) por la mañana medio hora en ferrocarril y también tenía que ir ir (am) andando (am) quince minutos en Sant Cugat y no (risa) y también (am) **VIVÍ** con (am) una mujera de Escocia y hablábamos en inglés y por eso (risa) necesitaba cambio [...].

A lo largo de la primera mitad del decenio de los ochenta, en paralelo con las propuestas antes comentadas, los resultados de varios estudios sobre la expresión de la

---

<sup>8</sup>Ésta, no obstante, no es la única función del imperfecto, como muestra, por ejemplo, "Yo lavaba los platos, mientras Pepe leía el periódico" o "Vi como lo mataban".

temporalidad en la L2 proponen un modelo teórico general sobre la ASL. Este modelo, pragmático-funcional, provocará que el objeto de estudio de dichas investigaciones pase del análisis de las formas morfológicas al de las unidades léxicas no verbales de la LO.

#### **5.4. El estudio de la adquisición de la temporalidad desde modelos pragmático-discursivos**

Schuman (1987) asume las conclusiones de Kumpf (1982) y la hipótesis sobre la generación del sistema aspecto-temporal en las lenguas criollas (Bickerton, 1981)<sup>9</sup> y se propone comprobar si tales modelos pueden capturar las primeras IL inglesas de los aprendices de Stauble & Schuman (1983) (*vid. infra*).

Los resultados de su estudio muestran que las oraciones [-estado] y [+perfectivas], al igual que las que denotan acciones habituales, se realizan morfológicamente bajo una forma invariable del verbo (*forma base*); mientras que las oraciones [+estado] y las habituales o bien no aparecen en las producciones no nativas o bien adoptan también la *forma base*. Ante tal constatación, Schuman se pregunta dónde se encuentra la diferencia y concluye

while aspectual distinctions are possible in baslang speech<sup>10</sup>, they do not characterize the interlanguages of these subjects and may be, in fact, atypical of baslang speakers in general. (Schuman, 1987: 28),

conclusión que remite a trabajos previos sobre la ASL llevados a cabo en el marco de la teoría funcional-cognitiva del Modelo Multidimensional (*vid. § 4.1.4.2.*).

**5.4.1.** Mientras la inmensa mayoría de los trabajos se interesan por comprobar si la *Hipótesis de la Primacía del aspecto* es capaz de describir el proceso de adquisición de la morfología verbal, varios investigadores (Meisel *et al.*, 1981; Klein, 1986, 1993; Aksu, Dittmar, Klein & von Stutterheim, 1982; Dittmar, 1984 o Perdue, 1984, entre otros) se separan de esta línea de estudio y adoptan una perspectiva discursivo-funcional

---

<sup>9</sup>La propuesta de Bickerton defiende que la oposición [±puntual] es el factor determinante de la aparición de los sistemas de las lenguas criollas. En este trabajo, Bickerton postula que bajo el rasgo aspectual [-puntual] se encuentran los valores habitual, durativo e iterativo, entre otros (para una valoración de las definiciones y acotaciones de las nociones aspectuales, remitimos a la segunda parte del cap. 1).

<sup>10</sup>Con el término *baslang speech*, Schuman se refiere a las producciones no nativas de las primeras etapas del proceso de adquisición, es decir, de aprendices absolutamente principiantes.

para analizar la ASL.

Trabajos como el de Meisel *et al.* (1981) o el de Stauble & Schuman (1983) demuestran el uso asistemático en las IL de los tiempos verbales de la LO. Por ejemplo, los datos del estudio Stauble & Schuman (1983) acerca del uso de los tiempos verbales en las IL inglesas de aprendices de distintas L1 (concretamente, chino, japonés y español), muestran los aprendices se comportan como los nativos sólo en el 20% de los contextos obligatorios. Aparte de constatar el uso asistemático del paradigma verbal de la LO, Meisel *et al.* (1981) ya habían probado que en las primeras fases los aprendices generalmente optan por una forma invariable del lexema verbal (*forma base*). De descripciones como éstas, se concluye que los aprendices principiantes "generally lack verb phrase morphology and are far from expressing temporality by means of the English tense system" (en Schumann, 1987: 23).

Ahora bien, de esta conclusión, sólo se deriva que los aprendices principiantes no expresan la temporalidad a través de los vehículos formales del sistema verbal de la L2. A pesar de no contar con los vehículos formales de la LO, no obstante, varios investigaciones (Klein, 1986; Dittmar & Thielecke, 1979; von Stutterheim, 1986, entre otros) muestran que las narraciones de los aprendices reflejan una importante capacidad para expresar la temporalidad. Estos resultados suponen el argumento principal que lleva a defender que si se pretende llevar a cabo un análisis funcional de la IL es necesario describir los vehículos formales que estructuran las emisiones de las primeras IL e inducir, de dicha descripción, los mecanismos de los que se sirven los aprendices para organizar temporalmente sus producciones no nativas. En palabras de Meisel,

What needs to be done is that the usual perspective has to be reversed; instead of searching for possible "interpretations" of feature, we must define the concepts and functions which have to be encoded, and then analyze the devices used by different learners or types of learners to express these concepts and functions at different points on the developmental continuum (Meisel, 1987: 206).

**5.4.2.** De acuerdo con este enfoque (*vid.* Meisel, 1987; Schuman, 1987; Klein, 1993, entre otros), las investigaciones describen las emisiones no nativas de esta fase del desarrollo como "unidades mínimas" formadas exclusivamente por **a)** formas no temporalizadas (normalmente, adverbios o SSNN), o por **b)** un verbo y su complemento, estructura a la que en algunos casos se suma un adverbio.

Estas estructuras mínimas describen las primeras IL, como la de (9), que corresponde a un inmigrante marroquí:

(7)

(Tras haber preguntado por otra de sus habilidades manuales, el entrevistador pregunta al aprendiz cómo había aprendido a pintar)

M: (a) "die man ook buurman van mijn oom hij komt vandaag"  
(este hombre también vecino de mi tío él vino hoy <un día>)

"oom verf deuren"  
(tío pinta paredes)

"ramen verf"  
(ventanas pinta)

"hij komt vandaag"  
(el viene hoy <un día>)

"ik help uh hem"  
(yo le ayudo)

(b) "ik help him at nine o'clock till eleven o'clock"  
(yo le ayudo a las nueve hasta las once) (Klein, 1993: 87-88)

Producciones no nativas como la de (7) pone de manifiesto que los criterios usados por las investigaciones que se proponen comprobar la eficacia de la *Hipótesis del tiempo defectivo* desenfocan el problema. Y ello es así porque parten del supuesto de que el único vehículo formal para la expresión lingüística de la temporalidad es el componente verbal, lo que simplifica sobremedida el problema. Efectivamente, el paradigma verbal de una lengua concreta representa un mapa parcial de los mecanismos de los que dispone cualquier sistema lingüístico para expresar la temporalidad. En palabras de Klein (1993: 89), "Simply to assume, for example, that a learner of English who uses simple and -ing forms makes an aspectual distinction is to succumb to the closeness fallacy".

De acuerdo con el enfoque funcional adoptado, enfoque que pone de manifiesto la parcialidad de los estudios anteriores<sup>11</sup>, es necesario establecer los principios universales

---

<sup>11</sup>Recuérdese, no obstante, que el hecho de que la morfología verbal constituyera el objeto de estudio de las investigaciones que se proponen comprobar la eficacia de la *Hipótesis del tiempo defectivo* deriva de los resultados obtenidos por los trabajos sobre el proceso de adquisición de morfemas y que sólo posteriormente estos estudios se interesaron por las funciones subyacentes a dichas marcas formales. Este precedente explica que el objeto de estudio se limite a la morfología verbal, produciéndose así un desequilibrio entre el propósito de llevar a cabo un análisis funcional

a partir de la descripción de los vehículos formales utilizados por los aprendices en estas primeras fases del desarrollo de la IL. En relación con ello, varios investigadores (Meisel, 1981, 1987; Schuman, 1987; Klein, 1993, entre otros) coinciden en los puntos que resumimos en (8):

- (8) a) Los verbos no copulativos se presentan bajo una sola forma que varía en función de la LO<sup>12</sup>, que se propone denominar *forma base*.
- b) Aparece una sola marca temporal para cada secuencia de emisiones que tratan del mismo tópico y que no cambia de posición temporal (unidad de conversación).
- c) Dichas marcas con función temporal son expresiones adverbiales, SSNN y SSPP, aunque en este último caso es muy frecuente que se borre la preposición.
- d) La mayoría de estas unidades léxicas con valor temporal son adverbios deícticos como "ahora", anafóricos como "antes" y absolutos, como "Navidad" o "domingo". Y, aunque con menos frecuencia, también aparecen SSNN como "tres horas". La función de dichas expresiones temporalizadas es situar el acontecimiento verbal en relación con el momento del habla y, con menos frecuencia, su duración.
- e) Tales marcas léxico-temporales aparecen o bien en posición final o bien en la inicial de la unidad de conversación, siendo esto último lo más habitual.

El supuesto de que el proceso de la ASL se guía por las necesidades comunicativas va a marcar la interpretación de que son objeto los vehículos formales listados en (8). A partir del supuesto de que "the task of acquiring and processing basiliang speech is borne primarily by the pragmatic component [...] of the human cognitive system" (Schuman, 1987: 38), se defiende que son las funciones lingüísticas las que regulan el proceso de aprendizaje de la expresión temporal. De acuerdo con este

---

de la ASL y los datos analizados.

<sup>12</sup>Por ejemplo, en la IL inglesa suele aparecer la forma léxica del verbo, pero en otras IL esta forma única puede ser la de infinitivo e incluso una forma personal concreta.

enfoque semántico-funcional (o semántico-discursivo), en unos casos se inducen los principios extralingüísticos que intervienen en la organización de la temporalidad en las primeras IL (Meisel, 1987, entre otros); en otros, el interés se centra en los SSNN con valor temporal, dada su presencia en dichas IL (Klein, 1993). En relación con ello, a continuación se comentan los estudios de Meisel (1987) y Klein (1993), representantes de estas dos líneas.

**5.4.2.1.** Constatado que en las primeras etapas del proceso de adquisición los aprendices no cuentan con los vehículos formales de la LO, a pesar de lo cual sus producciones incluyen la información temporal deseada, Meisel (1987) defiende que para organizar la temporalidad de sus emisiones estos aprendices se apoyan en estrategias o principios cognitivos. Este autor propone concretamente tener en cuenta los tres siguientes: el *principio de colaboración*<sup>13</sup>, el *principio de la referencia implícita*<sup>14</sup> y el *principio de la organización del discurso*<sup>15</sup>.

La inmensa mayoría de los trabajos que adoptan la óptica semántico-funcional como marco teórico para estudiar la ASL se interesan exclusivamente por las primeras IL, a partir de cuyas descripciones postulan la existencia de principios cognitivos y defienden que por medio de dichas estrategias los aprendices organizan la temporalidad de sus emisiones. Es previsible, no obstante, que entre las IL de esta etapa inicial se observen diferencias significativas, como pueden ser, por ejemplo, el hecho que un aprendiz cuente con un lexicón menos reducido, lo que va a suponer que se apoya en menor medida que otros en los principios o estrategias citadas. Además, es necesario también valorar en qué medida intervienen los mecanismos cognitivos antes citados a lo

---

<sup>13</sup>Esta estrategia cognitiva, propuesta por Slobin (1981) como mecanismo activo en el proceso de adquisición de la lengua materna, da cuenta de los casos en que el aprendiz confía en la colaboración del interlocutor.

<sup>14</sup>Este principio da cuenta de los casos en los que el aprendiz se apoya en el supuesto de que el interlocutor es capaz de inferir la situación temporal de la emisión. Por medio de esta estrategia, que se puede interpretar como una forma del *principio del conocimiento compartido* o simplemente como una variante del *principio de colaboración*, el aprendiz sólo consigue su éxito comunicativo si el interlocutor es capaz de relacionar temporalmente dos de los acontecimientos narrados.

<sup>15</sup>Este principio defiende que el orden de mención de los acontecimientos sigue el orden temporal de dichos acontecimientos. Sin negar que tal fenómeno denominado *Principio del Orden Natural* (PON) constituya una estrategia del aprendiz, es necesario que se incorpore a cualquier propuesta sobre la organización lingüística, dada su influencia en la dinámica temporal característica de las narraciones (en relación con ello, remitimos al § 3.9.).

largo de las sucesivas etapas del proceso de adquisición. Éste es el objetivo de Klein (1993), quien interesado por describir la variabilidad de las sucesivas IL, se propone abordar las siguientes cuestiones:

- a) ¿cómo expresan los aprendices la temporalidad en una etapa concreta de sus respectivos procesos de adquisición?
- b) ¿cómo cambian los aprendices de una etapa a otra?
- c) ¿Cuáles son los factores que determinan la forma y la función del sistema del aprendiz en una etapa concreta y cómo se puede explicar la gradual transformación de las IL hacia la LO?

**5.4.2.2.** Para responder a estas preguntas, Klein describe, analiza y valora las IL de inmigrantes con distintas L1 (marroquí, español, italiano, turco, punjabi o finlandés) que aprenden francés, alemán, inglés, sueco o finlandés como L2 en el país de la LO. Se trata de las producciones no nativas de veinte aprendices incluidos en el extenso corpus longitudinal recogido por los investigadores del proyecto europeo ESF.

A partir de los datos obtenidos, Klein aísla los rasgos que comparten las producciones de todos los aprendices, rasgos que le permiten establecer tres fases sucesivas en el proceso de adquisición de la temporalidad y a las que Klein denomina, respectivamente, "*variedad prebásica*", "*variedad básica*" y "*variedad posterior*".

Este autor caracteriza dichas etapas en los siguientes términos: en la *variedad prebásica*, los aprendices cuentan con un lexicón reducido de la LO, lo que supone que tienen que apoyarse en mecanismos o principios cognitivos y/o discursivos; en la *variedad básica*, que en opinión de Klein representa la etapa universal, los aprendices cuentan con un mayor dominio y una mayor riqueza de unidades léxicas, lo que les permite que la organización de la temporalidad discursiva sea más explícita; y por último, las producciones no nativas de la tercera reflejan la adquisición, lenta y gradual, de las propiedades idiosincrásicas del sistema temporal de la LO<sup>16</sup>: "This changes, and has to change, if development proceeds. The learner has then to adapt to the peculiarities of the language to be learned" (el subrayado es nuestro).

A pesar de que esta propuesta viola el deseable principio de continuidad en el proceso de la ASL, Klein la defiende en los siguientes términos: "the acquisition of

---

<sup>16</sup>En relación con esta última fase, Klein afirma que "in this case, language acquisition is not dominantly driven by communicative needs but by some other factors (Klein, 1993: 108; el subrayado es nuestro).

lexical items is only necessitated because pragmatic means do not suffice, and grammatical means are worked out -in some cases- because lexical means do not suffice".

La poca concreción en este punto de su propuesta, sin embargo, es especialmente grave por el hecho de que, de acuerdo con el autor, supone un cambio de perspectiva importante para los aprendices. Klein justifica esta indefinición con las siguientes palabras: "it becomes more difficult to identify *general* properties of this development" (1993: 108). A pesar de lo cual reconoce la existencia de algunos rasgos comunes en el desarrollo de esta fase avanzada del proceso. Son los siguientes:

- (9)
  - a. El desarrollo de la IL hacia la LO es lento y gradual. No se observan cambios espectaculares ni en el aumento de unidades léxicas con valor temporal ni en el progresivo control del uso funcional de las formas flexivas del verbo.
  - b. Las marcas morfológico-temporales preceden a las marcas morfológico-aspectuales.
  - c. La morfología irregular precede a la morfología regular.

En (9b), Klein defiende la primacía del tiempo sobre el aspecto, lo que entra en franca contradicción con la *Hipótesis del tiempo defectivo* tan recurrente en los trabajos anteriores (*vid.* §§ 5.2. y s.). En cualquier caso, Klein adopta la descripción de (9) como prueba de que, en esta etapa "language acquisition resembles much more the slow mastering of a skill, such as piano playing, than an increase of knowledge, such as the learning of a mathematical formula" (1993: 109) o en términos más radicales, en esta etapa "second language acquisition is inductive and heavily input-orientated" (1993: 110).

Como intentaremos poner de manifiesto a continuación, no obstante, tanto la dificultad a la que alude como la reflexión final sobre el problema de la ASL parece remitir directamente a la perspectiva sobre la ASL y al enfoque semántico-funcional a través del cual analiza las producciones no nativas.

**5.4.2.2.1.** El principal propósito de Klein (1993) es establecer las fases universales que siguen los aprendices a lo largo del proceso. Para ello, el autor adopta un enfoque léxico-semántico que, sin duda, representa el nivel de representación lingüística

universal por excelencia, al que suma principios pragmático-discursivos igualmente universales. Pero precisamente la extrema universalidad del enfoque semántico, que permite establecer la ruta de la adquisición al margen de la L1, la L2 y la idiosincrasia personal de los aprendices, no permite tener en cuenta la especificidad e idiosincrasia con que las lenguas naturales organizan sus sistemas temporales.

Esta característica del trabajo de Klein (1993), exigida por su propio propósito, parece ser la responsable de que su análisis de la variabilidad de las IL se bloquee tras la variedad básica. En efecto, la perspectiva semántico-funcional se muestra adecuada para explicar las primeras producciones no nativas e incluso para establecer las posibles causas que subyacen al fenómeno de la fosilización en una etapa concreta del desarrollo<sup>17</sup>. La eficacia de esta perspectiva de análisis parece bloquearse, no obstante, en dicha etapa del proceso, lo que parece indicar que, a pesar de los importantísimos avances que ha conseguido esta perspectiva lingüística, aún no es posible derivar de factores semánticos todo el funcionamiento de una gramática.

El trabajo de Klein se limita al valor semántico de las unidades léxicas con valor temporal, sin tener en cuenta las funciones estructurales que son susceptibles de desempeñar dichas unidades léxicas. Y ello a pesar de que al principio de su estudio especifica que el marco discursivo permite tener en cuenta la intervención de diversos factores en la organización temporal de las IL. Entre dichos mecanismos, Klein cita explícitamente las formas del paradigma verbal, las unidades léxicas con valor temporal (SSNN, SSPP, adverbios, etc.) y los principios que rigen la organización del discurso.

No obstante, entre todas las posibilidades que el discurso permite tener en cuenta, se interesa exclusivamente por las unidades léxicas no verbales, lo que le permite adoptar la perspectiva semántica deseada, dada la evidente conexión del léxico con la semántica. Justifica, no obstante, dicha reducción argumentado que, como no todas las lenguas naturales cuentan con un paradigma verbal para expresar el tiempo y el aspecto, "but all languages use a rich variety of temporal adverbials" (1993: 80), las unidades léxicas temporalizadas "are in a way more basic to the expression of temporality". Este

---

<sup>17</sup>Klein considera que los vehículos formales adquiridos por los aprendices en la variedad básica presentan tres ventajas esenciales: son fáciles, flexibles y adecuados a los propósitos esenciales, con lo cual se justifica el hecho de que algunos aprendices fosilicen su IL en esta fase del desarrollo.

razonamiento parece guiado por su propósito de describir el proceso universal.

Como se ha dicho antes, junto a las unidades léxicas, el trabajo de Klein también tiene en cuenta algunos principios discursivos (el orden de las dos partes del discurso, "fondo" y "foco", y el PON, Principio del Orden Natural). Es decir, el análisis que lleva a cabo se interesa por las unidades terminales del constructo gramatical y por algunos de los principios semántico-discursivos deducidos de la organización temporal del discurso, obviando las etapas intermedias entre un nivel y otro.

No es de extrañar, por lo tanto, que Klein se base en una separación artificial de las unidades léxicas y la gramática, separación no justificada, que le obliga a postular un cambio esencial en el proceso que sigue la expresión de la temporalidad tras la variedad básica, con lo cual viola el deseable principio de continuidad. Y ello a pesar de que en la descripción que propone de las tres fases del desarrollo parece sugerir que en la "etapa básica" se constata la presencia de algunos principios lingüísticos. En efecto, por una parte, Klein define el desarrollo de la expresión temporal en la L2 como un proceso homogéneo que se rompe tras alcanzar la "variedad básica". Distingue las dos primeras etapas, en las que los vehículos formales usados por los aprendices para expresar la temporalidad son exclusivamente léxicos, en los siguientes términos: las emisiones de la variedad prebásica "consist of simple nouns, adjectives, verbs, adverbials and verbs. Verbs are used "noun-like", in the sense that there is no clear sign of syntactic organisation, such as government"; no obstante, en las emisiones no nativas de la variedad básica "in contrast to the pre-basic varieties, the way in which the words are put together follows a number of clear organisational principles" (1993: 105). De acuerdo con esta descripción, no es arriesgado suponer que los principios organizativos a los que alude son sintácticos. Esta deducción, no obstante, está sujeta a posteriores comprobaciones.

A continuación presentamos en forma de sumario las propuestas sobre la adquisición de la temporalidad de una L2 que aparece en la bibliografía comentada.

## **5.5. Sumario**

Los primeros estudios sobre la adquisición de la temporalidad de una L2 que hemos comentado se interesan exclusivamente por la morfología flexiva del verbo, uno

de los varios mecanismos formales de expresión de la temporalidad; además, sin duda influidos por las investigaciones sobre adquisición de la lengua materna, de una forma u otra se proponen comprobar la *Hipótesis de la primacía del aspecto sobre el tiempo*. Así sus trabajos derivan en hipótesis del tipo:

- (10)
- a. La aparición de las primeras marcas morfológicas se verá guiada por las propiedades aspectuales contenidas en la entrada léxica del verbo. Así, los aprendices mostrarán una clara tendencia a asociar tiempos verbales imperfectivos con los verbos léxicamente imperfectivos (verbos de estado y de actividad) y tiempos verbales perfectivos con verbos léxicamente perfectivos (logros y realizaciones). Además, es previsible que esta distribución de las formas de la conjugación, que no necesariamente coincide con la de la LO, decrezca progresiva y paralelamente en función del nivel de competencia no nativa de los aprendices.
  - b. Parece existir un acuerdo generalizados acerca del hecho de que la presencia en las IL de tiempos verbales perfectivos precede a la de los imperfectivos.
  - c. Los tiempos verbales imperfectivos aparecen antes asociadas con verbos de estado que con verbos de actividad.

Algunos estudios posteriores, desde una perspectiva funcional-discursiva, ponen de manifiesto la parcialidad de dichas investigaciones, que pretenden llevar a cabo un análisis semántico-funcional sin tener en cuenta todos los mecanismos que intervienen en la codificación lingüística de los valores de tiempo y aspecto.

Los resultados de estas últimas investigaciones, cuyas propuestas gozan de una gran vitalidad actualmente, llevan a estos estudios a una extrema desatención del papel que desempeña el verbo en la codificación lingüística de la temporalidad. Esta desatención parece inevitable, dado que el propósito que se fijan es el de describir el proceso universal de desarrollo de la expresión no nativa de la temporalidad. En efecto, estos estudios ponen de manifiesto la idiosincrasia del sistema morfológico-verbal de las lenguas naturales, comparable a la del léxico. Precisamente esta peculiaridad es la que va a plantear los problemas de su adquisición.

Las hipótesis en las que derivan estos estudios quedan resumidas en (11):

- (11)
- a. En el proceso de la expresión de la temporalidad en la L2, las sucesivas IL siguen tres fases que se caracterizan en función del dominio a que pertenecen los principios en los que se apoyan los aprendices. Tales principios corresponden, sucesivamente, a los dominios pragmático-funcional, léxico-semántico y gramatical.

b. En la primera etapa (la *etapa presintáctica* o *prebásica*), los aprendices adultos de L2 no cuentan con las unidades léxicas de la LO necesarias para marcar explícitamente la temporalidad en esa lengua. En esta etapa, por lo tanto, para situar en la línea del tiempo los acontecimientos enunciados, los aprendices se apoyan en mecanismos pragmáticos y en estrategias del discurso como el *Principio de colaboración*, el *Principio de referencia implícita* o el *Principio del Orden Natural*. Las marcas morfológico-verbales se distribuyen anárquicamente en esta etapa del proceso.

c. En la segunda fase (la *etapa básica*), la IL muestra que los aprendices tienen a su disposición una mayor cantidad y un mayor dominio de las unidades léxicas, lo que permite situar los distintos acontecimientos en la línea del tiempo, expresar su duración y su frecuencia. En relación con la morfología flexiva del verbo, los aprendices seleccionan una *forma base* para presentar el lexema verbal -el acontecimiento narrado-.

d. En la última etapa del proceso de adquisición, que coincide con una fase de mayor desarrollo gramatical (la *etapa postbásica* o *etapa sintáctica*), las IL reflejan la adopción de las formas de la conjugación como vehículo formal para expresar las funciones aspecto-temporales del discurso.

Según se ha argumentado en este capítulo, en el que se han revisado las valoraciones de los resultados de trabajos anteriores, parece que el problema de la perspectiva semántico-funcional radica en que no se parte de una definición rigurosa del constituyente verbal. Aquí defendemos que ni el verbo es el único componente lingüístico que aporta información temporal (tiempo y aspecto), ni tan sólo aporta información temporal. En efecto, aparte de ser uno de los mecanismos formales de expresión del tiempo gramatical, la morfología verbal desempeña una clara función estructural: cohesiona las unidades léxicas del discurso (SSNN, SSPP, "modo de acción" de los lexemas verbales, etc.). Esta función estructural distingue la morfología verbal de otras unidades del sistema y permite tener en cuenta los niveles de representación que separan las unidades léxicas y el discurso, los principios sintácticos.

A continuación establecemos las hipótesis de trabajo que se van a someter a comprobación por medio del análisis de los datos no nativos recogidos para este trabajo.



# CAPÍTULO 6

## **Análisis del proceso de adquisición de la morfología flexiva del verbo como mecanismo formal para expresar la temporalidad en ELE. Aplicación a un corpus. Metodología**

### **6.0. Introducción**

El objetivo de nuestro estudio es analizar el orden de adquisición en ELE de los pretéritos indefinido e imperfecto en cuanto mecanismos formales para expresar el tiempo gramatical. De acuerdo con el hecho de que éstas constituyen dos formas de la conjugación, a continuación exponemos algunas consideraciones generales acerca de las relaciones entre la morfología flexiva del verbo y la expresión del tiempo gramatical.

En primer lugar, aunque las formas de la conjugación verbal son uno de los vehículos formales con los que cuentan algunas lenguas naturales para expresar el tiempo, éstas no constituyen un mecanismo universal, dado que en muchas lenguas dicha información no se realiza por medio de morfemas flexivos del verbo. Éste no es el caso, sin embargo, ni de la gramática española, LO de los aprendices de nuestro trabajo, ni de sus lenguas maternas, gramáticas en las cuales la información temporal también se realiza por medio de las formas del paradigma verbal. En segundo lugar, en las lenguas que cuentan con diversas formas de la conjugación para manifestar el tiempo, los morfemas flexivos no constituyen el único mecanismo por medio del cual se expresa tal noción gramatical. En efecto, junto a la morfología flexiva, la información temporal también se realiza por medio de unidades sintagmáticas temporalizadas (SSNN, SSPP, SAdv, etc.). De acuerdo con ello, para estudiar la expresión de la temporalidad en tales lenguas, es necesario tener en cuenta, por un lado, los distintos componentes temporalizados (unidades sintagmáticas, morfología flexiva del verbo, etc.) y, por el otro, en qué medida colaboran éstos en la composición temporal de un predicado.

En este capítulo, presentamos la información metodológica de nuestro estudio: en el § 6.1. presentamos las hipótesis que nos proponemos comprobar por medio del análisis e interpretación de los datos nativos y no nativos del corpus; en el § 6.2., las

características de los informantes nativos y de los no nativos que se sometieron a las pruebas de obtención de datos; en el § 6.3. describimos las pruebas confeccionadas; y por último, en el § 6.4. exponemos el método de análisis de los resultados y cómo presentamos la descripción de los datos obtenidos.

Antes de establecer las hipótesis que someteremos a comprobación, presentamos los supuestos generales sobre el tiempo y el aspecto<sup>1</sup> que van a guiar el análisis y la interpretación de los datos que componen el corpus de nuestro estudio.

Concebimos el tiempo lingüístico como un componente déictico de carácter relacional, que requiere una referencia externa en la cual anclarse para su interpretación. De acuerdo con la naturaleza composicional del tiempo, asumimos además que en la organización temporal de los predicados intervienen componentes gramaticales de distinta naturaleza (unidades léxicas temporalizadas, morfología flexiva del verbo, etc.), y que la estructura sintáctica oracional y la discursiva son susceptibles de intervenir en la interpretación temporal de las formas del paradigma verbal.

Nuestra visión de las formas de la conjugación en cuanto mecanismo para expresar el tiempo gramatical debidamente argumentada, creemos, en los capítulos 2 y 3 constituye la perspectiva desde la cual observamos y valoramos los datos del corpus recogido para nuestro trabajo (remitimos, concretamente, a los §§ 3.10. y ss., donde hemos presentado en forma de sumario nuestra propuesta al respecto).

## **6.1. Las hipótesis**

Para la elaboración de las hipótesis que vamos a someter a comprobación se han tenido en cuenta algunas de las conclusiones más recurrentes en la bibliografía sobre el proceso de adquisición de los mecanismos de expresión de la temporalidad en una L2,

---

<sup>1</sup>Aunque la información de tiempo contenido en las formas de la conjugación constituye el tema central de nuestro trabajo, sería impropio por nuestra parte no tener en cuenta también la información aspectual de los morfemas flexivos. Destacamos dos de las razones que nos llevan a incluir en este trabajo algunas hipótesis relativas a la adquisición de los morfemas flexivos en cuanto mecanismos implicados en la composición del aspecto: por un lado, una de las hipótesis con mayor vitalidad en el ámbito de la ASL defiende la primacía del aspecto sobre el tiempo y, por otro, en español las distintas informaciones del verbo (entre ellas, nos interesan de forma especial por razones obvias, el tiempo y el aspecto) se realizan por medio de morfemas sincréticos.

así como algunas de las propuestas de estudios teóricos sobre el tiempo y el aspecto gramaticales.

Antes de formular las hipótesis que pretendemos comprobar en este estudio, es necesario hacer dos comentarios generales sobre las conclusiones de algunos de los estudios empíricos sobre la temporalidad. En primer lugar, recordemos que el propósito de las investigaciones llevadas a cabo a lo largo del decenio de los setenta y principios de los ochenta es establecer la ruta universal seguida en el aprendizaje de la morfología flexiva de una L2 (*vid.* § 5.3.), lo que implica analizar el proceso de adquisición de sólo uno de los mecanismos de expresión del tiempo gramatical. Además, en estas investigaciones, el estudio del proceso de adquisición de las formas de la conjugación verbal se desplaza en favor del *aspecto*: tales trabajos se centran en el estudio de la correspondencia entre la información aspectual de las formas de la conjugación y las propiedades aspectuales contenidas en la entrada léxica del verbo, dejando pendiente de análisis la información temporal también contenida en dichas unidades. Probablemente el creciente interés por el estudio del *aspecto* que caracteriza tal decenio, así como la vitalidad de algunas teorías lexicistas, explican que la interpretación del corpus analizado se lleve a cabo desde una perspectiva preferentemente aspectual. En efecto, en nombre de la mayor universalidad del aspecto, el estudio de la adquisición de las formas personales del verbo en una L2 está claramente guiado por el análisis de la correspondencia entre las propiedades léxicas universales del verbo y la información aspectual contenida en las formas del paradigma verbal.

En segundo lugar, el importante y necesario cambio que se produce en el decenio de los ochenta está marcado por el propósito de atender a las funciones y no sólo a las formas que aparecen en las producciones no nativas (*vid.* §§ 5.4. y ss.). Ahora bien, las investigaciones suelen centrarse exclusivamente en el estudio de las primeras etapas del proceso, en las que los aprendices no están en disposición de expresar el tiempo por medio de la morfología flexiva<sup>2</sup>, por lo cual no se suelen proponer hipótesis en relación

---

<sup>2</sup>De acuerdo con los datos de tales estudios, el uso de la morfología flexiva en cuanto expresión del tiempo gramatical se produce en una etapa avanzada del proceso de aprendizaje. Como veremos

con el proceso de aprendizaje de la morfología flexiva del verbo en cuanto expresión del tiempo. Probablemente el contraste existente entre la universalidad del enfoque semántico-funcional y la idiosincrasia del paradigma verbal de las lenguas constituye una de las causas que explica las dificultades con las que se encuentra tal enfoque para estudiar el proceso de adquisición de los morfemas flexivos como marcas gramaticales del tiempo. Estas dos consideraciones generales explican que recojamos sólo parcialmente las conclusiones de las investigaciones sobre el proceso de adquisición de la temporalidad verbal en una L2.

En este trabajo, nos proponemos analizar el orden de adquisición de los factores que rigen la selección de los tiempos verbales del sistema español, mecanismo formal de expresión del tiempo que se corresponde con la etapa del proceso de aprendizaje que ha merecido menor atención<sup>3</sup>. De acuerdo con ello, en nuestro trabajo no nos interesamos de forma específica por verificar las hipótesis que, según la bibliografía al respecto, describen las primeras etapas de adquisición, lo que no significa que no tengamos en cuenta tales previsiones, dado que probablemente los mecanismos previstos como característicos de las primeras etapas seguirán activos en las etapas posteriores.

A continuación presentamos las hipótesis generales sobre el proceso de adquisición de los vehículos a través de los cuales se articula la temporalidad en una L2.

### **6.1.1. Hipótesis generales sobre el proceso de adquisición de la temporalidad en una L2**

En la bibliografía existe un amplio acuerdo sobre la existencia de tres etapas

---

en el § 6.2. y *ss.*, en este estudio se ha tenido en cuenta tal previsión.

<sup>3</sup>Como hemos comentado en la introducción de este trabajo, hay que exceptuar, no obstante, algunos trabajos de relieve realizados al otro lado del Atlántico, aunque sobre un sistema verbal cuya norma difiere, en algunos casos, de la peninsular. Nos referimos a estudios como los de Andersen (1982, 1984, 1985) o los de Silva-Corvalán (1988); Ahora contamos, además, con el estudio de Sonsoles Fernández (1997), donde se estudia/analiza el desarrollo de la expresión de la temporalidad verbal en las IL de aprendices adultos de ELE procedentes de distintas lenguas maternas, que adquieren la lengua en “contexto natural”. En relación con la adquisición de la temporalidad verbal en L1, además, disponemos de los trabajos de Gili Gaya (1971), así como con el de Jacobsen (1984).

consecutivas en el proceso de adquisición de los mecanismos para expresar la temporalidad en una L2. La descripción y posterior interpretación de las producciones no nativas ponen de manifiesto que la preferencia por un tipo concreto de mecanismos para expresar el tiempo dibuja el desarrollo de las sucesivas IL hacia la LO. De acuerdo con tal criterio, la expresión del tiempo en las sucesivas IL sigue la ruta que se describe a continuación:

- I) En la primera etapa del proceso de adquisición, los aprendices se apoyan en *mecanismos pragmáticos* para ordenar sus emisiones en la escala del tiempo.
- II) En las producciones no nativas de la segunda etapa se observa el uso de unidades léxicas temporalizadas para expresar el tiempo, lo que muestra que los aprendices se apoyan en *mecanismos léxicos*.
- III) En la última etapa, la IL muestra que la selección de los morfemas flexivos del verbo se apoya en "ciertos" *mecanismos gramaticales*. En esta etapa la IL refleja, además, que primero se reconoce la intervención de la estructura sintáctica oracional como mecanismo que participa en la expresión del tiempo y posteriormente la de la estructura discursiva.

Es necesario comentar que esta ordenación de los mecanismos activos que caracterizan las distintas etapas del desarrollo se funda en una organización de los componentes de la lengua difícil de justificar. En efecto, por un lado, a pesar de la indudable naturaleza gramatical de las unidades léxicas, los estudios distinguen los mecanismos léxicos de los gramaticales; como hemos comentado en el capítulo anterior, probablemente el hecho de separar del constructo gramatical las unidades terminales de la gramática sea una de las razones por las cuales este enfoque se bloquea al final de la segunda etapa; por otro lado, se distingue la estructura sintáctica oracional de la discursiva y, no obstante, parece claro que las relaciones entre distintas expresiones temporales en el ámbito del discurso reproducen las relaciones que mantienen las expresiones temporales en el ámbito de la oración. A

pesar de ello, de acuerdo con la bibliografía, adoptamos las tres etapas universales previstas.

Establecer las etapas del proceso de aprendizaje en los términos en que se plantea en (I-III) supone una caracterización demasiado general de la ruta seguida por los aprendices de una L2. Por ello, es necesario precisar cuáles son las características concretas de cada una de estas tres etapas universales.

### **6.1.2. Las Subhipótesis**

Para formular las subhipótesis de este trabajo, nos basamos en las previsiones de los estudios reseñados en el cap.5. Ahora bien, dado que en tales investigaciones no se plantean hipótesis concretas acerca del proceso de adquisición de los morfemas flexivos del verbo en cuanto expresiones temporales, para formular algunas previsiones al respecto, nos basamos en los datos de investigaciones anteriores analizados e interpretados desde otra(s) perspectiva(s) y en las propuestas de algunos estudios teóricos sobre el tiempo gramatical. A continuación, formulamos en forma de subhipótesis la forma en que se prevé que se exprese la temporalidad en las IL de cada una de las tres etapas universales.

#### **6.1.2.1. Subhipótesis correspondiente a la primera etapa (I)**

El análisis semántico-funcional de las producciones no nativas pone de manifiesto que, aunque en las primeras fases los aprendices no disponen de los vehículos formales de la L2 para expresar el tiempo gramatical, tales producciones aportan "cierta" información temporal (*vid.* § 5.4. y *ss.*). De acuerdo con ello, tales investigaciones defienden que en esta etapa del proceso el orden temporal que guardan las distintas situaciones enunciadas con respecto al tiempo del habla está determinado por tres principios pragmáticos: el *principio de colaboración*, el *principio de referencia implícita* y el *principio de orden natural* (*vid.* § 5.4.2.).

En relación con el proceso de adquisición de ELE, se prevé que en esta etapa la información temporal de las producciones no nativas no se manifieste ni por medio de

unidades léxicas ni por medio de morfemas flexivos del verbo<sup>4</sup>.

Como hemos dicho, a pesar de que en este estudio no pretendemos comprobar de forma concreta esta etapa del desarrollo, es probable que las producciones no nativas de etapas posteriores pongan de manifiesto que, por la falta de dominio de los mecanismos formales de la L2, los aprendices siguen apoyándose en tales principios.

### **6.1.2.2. Subhipótesis correspondientes a la etapa léxica (II)**

Al principio de la denominada etapa léxica, se prevé que aparezcan las primeras piezas léxicas temporalizadas de la L2 así como los primeros morfemas flexivos del verbo, los cuales, no obstante, se distribuirán anárquicamente.

#### **La expresión del tiempo por medio de unidades léxicas temporalizadas**

Si se comprueba que la ruta seguida en la adquisición del ELE también progresa de las marcas léxicas con valor temporal a las marcas morfológicas del verbo, es previsible que al principio de esta etapa

**II-1a)** se exprese el tiempo de presente, pasado y futuro por medio de unidades léxicas deícticas como "hoy", "mañana", "(en) 1940", "(el) sábado", por ejemplo; es decir, unidades que adoptan como única orientación el tiempo de preferencia del enunciado.

**II-1b)** las situaciones enunciadas no se ordenarán entre ellas por medio de expresiones léxicas anafóricas como "*el día siguiente/próximo*" o "*dentro de/al cabo de X tiempo*", por ejemplo. Además, en las producciones no nativas de esta etapa del desarrollo

**II-1c)** aparecerán tiempos verbales de la L2 distribuidos anárquicamente.

Si los datos apoyan tal previsión, se pondrá de manifiesto que en esta etapa del

---

<sup>4</sup>Esto no significa que, en las primeras IL, los verbos aparezcan en infinitivo, por ejemplo, sino que las formas personales que aparecen en las producciones no nativas reflejan una selección arbitraria por parte de los aprendices. Es decir, prevemos que en esta fase del desarrollo los aprendices no conciben las formas personales del verbo utilizadas como una unidad formada por el lexema + morfema flexivo del verbo.

desarrollo los aprendices no analizan el verbo como un componente formado por un lexema verbal y un morfema flexivo, sino que lo conciben como una unidad léxica simple.

### **El uso de tiempos verbales en la etapa léxica**

La bibliografía revisada prevé que en esta etapa léxica la selección de los morfemas flexivos del verbo se muestre guiada por la propiedad aspectual contenida en la entrada léxica del verbo, lo que planteamos a continuación en forma de subhipótesis para el español.

Si se demuestra en español lo comúnmente admitido para otras lenguas, en las IL de esta etapa se observará cierta tendencia a:

**II-2a)** asociar la forma de imperfecto con los verbos léxicamente imperfectivos y  
a

**II-2b)** asociar la forma de indefinido con los verbos léxicamente perfectivos.

Se prevé que esta tendencia se produzca preferentemente en las IL de los niveles 1 y 2.

Fijémonos en que esta hipótesis, que hemos adoptado de los estudios empíricos revisados en el capítulo 5, prevé que la aparición de los morfemas flexivos en esta etapa del desarrollo esté guiada por las propiedades léxicas del verbo relacionadas con el aspecto, lo que probablemente supone uno de los últimos coletazos de la *Hipótesis de la primacía del aspecto sobre el tiempo*. Al margen de la inadecuación teórica de tal hipótesis (*vid.* § 5.2.), dado que nuestro principal objetivo es establecer el orden de aprendizaje de la morfología flexiva en cuanto mecanismo gramatical para expresar el tiempo, es necesario que planteemos alguna previsión al respecto. Para ello, de acuerdo con el marco teórico adoptado en nuestro trabajo, es posible interpretar de otra forma los datos recogidos en las investigaciones empíricas anteriores, lo que nos va a permitir presentar algunas previsiones acerca de la expresión del tiempo en las producciones no nativas. A ello dedicamos las líneas siguientes.

## **La expresión del temporalidad gramatical por medio de tiempos verbales en la etapa léxica**

A pesar de que al principio de la etapa léxica aparecen las primeras formas personales del verbo, si los datos confirman las previsiones presentadas en el § 6.1.2.1., su distribución reflejará que se concibe el verbo como una unidad léxica no temporalizada; es decir, las producciones de esta etapa del desarrollo mostrarán que no se reconoce que el verbo está formado por un lexema verbal y un morfema flexivo que aporta informaciones gramaticales como la concordancia, el tiempo o el aspecto.

Ahora bien, una vez se hayan reconocido las dos partes que componen el verbo y la información temporal contenida en las formas de la conjugación, las producciones no nativas mostrarán que, para ordenar las situaciones en la escala temporal, se seleccionan morfemas flexivos de pasado, presente y futuro. En relación con ello, prevemos que:

**II-3a)** los aprendices seleccionarán cualquier morfema flexivo de pasado (participios, pretéritos perfectos, indefinidos, imperfectos, etc.) para expresar la anterioridad de las situaciones enunciadas en relación con el TH, única orientación disponible en esta etapa del desarrollo. Además,

**II-3b)** en las secuencias narrativas con el mismo tópico temporal se combinarán distintos morfemas flexivos de pasado, sin tener en cuenta sus distintos valores relacionales. Si esto es así, en las producciones no nativas con el mismo tópico temporal se combinarán (mezclarán) pretéritos perfectos con pretéritos indefinidos e imperfectos.

Si las producciones no nativas muestran que no se discrimina los valores de las formas del paradigma verbal se pondrá de manifiesto que no se reconocen los distintos valores relacionales de los tiempos verbales del español; o lo que es lo mismo, que en esta etapa del proceso de adquisición los aprendices no reconocen la referencia en la que se interpretan, primitivo deíctico-temporal que, según se hemos argumentado en el cap. 3 representa el factor distintivo del tiempo gramatical.

### 6.1.2.3. Subhipótesis correspondientes a la etapa gramatical (III)

Prevedemos que las producciones no nativas mostrarán el progresivo reconocimiento de la existencia del TR como factor articulador de la temporalidad gramatical. Prevedemos, además, que tal reconocimiento se reflejará tanto en las expresiones temporales no verbales como en las formas de la conjugación.

#### **La expresión del tiempo por medio de las unidades léxicas temporalizadas**

Si en la etapa gramatical se reconoce la existencia de un tiempo de referencia distinto y separado del TA, se prevé que

**III-1a)** en las IL de esta etapa se marcarán también relaciones anafóricas entre dos expresiones léxicas temporalizadas por medio de unidades sintágmáticas como "*el día siguiente/al día siguiente*", por ejemplo, se reconocerá además la diferencia entre el valor temporal de expresiones como "*próximo + unidad de tiempo*" y "*siguiente + unidad de tiempo*" o "*dentro de + X tiempo*" y "*al cabo de + X tiempo*", entre otros.

#### **La expresión de la temporalidad por medio de los tiempos verbales**

En relación con la selección de los morfemas flexivos en las producciones no nativas, con el reconocimiento del TR como elemento estructural distinto del TA, se prevé que se reconozca el distinto comportamiento en combinación del pretérito perfecto y los pretéritos indefinido e imperfecto. Si se demuestra la validez de tal subhipótesis, se prevé que

**III-2a)** en las secuencias narrativas con el mismo tópico temporal no se combinará el pretérito perfecto con los pretéritos indefinido e imperfecto.

Por otra parte, se observará un progresivo y lento reconocimiento de que la diferencia entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto radica en sus respectivos valores relacionales (en relación con este punto, *vid.* § 3.2.1. y 3.10. y ss.). Si tal previsión es adecuada, en las producciones no nativa

**III-2b)** se marcará la relación temporal de posterioridad entre dos situaciones del pasado que comparten el mismo tópico temporal por medio del pretérito indefinido (dinámica temporal).

**III-2c)** se marcará la relación temporal de coexistencia entre dos situaciones que comparten el mismo tópico temporal por medio del pretérito imperfecto.

### **La estructura del discurso como factor implicado en la organización temporal de los textos narrativos**

En los trabajos sobre ASL es habitual que la hipótesis según la cual la selección de los morfemas flexivos está guiada por cierta información contenida en la estructura del discurso se refiera concretamente a la tendencia a asociar los morfemas imperfectivos con los núcleos verbales de los predicados que componen el "*fondo*" del discurso y los perfectivos con los núcleos verbales de los predicados del "*foco*"<sup>5</sup> (en relación con ello, remitimos al § 3.9.3.).

A pesar de los problemas que presenta dicha teoría, a continuación formulamos, por un lado, algunas hipótesis acerca de la distribución de los textos narrativos en dos partes generales ("*introducción*" o "*base*" y "*núcleo narrativo*") y, por el otro, sobre la distribución de los tiempos verbales en estas dos partes<sup>6</sup>.

Si se demuestra en español lo comúnmente admitido para otras lenguas, debería verificarse una tendencia a seleccionar

**III-3a)** predicados imperfectivos (*estados* y *actividades*) para presentar la *introducción* del discurso.

---

<sup>5</sup>En los estudios sobre ASL, claramente marcados en la actualidad por las teorías aspectualistas, es habitual considerar que los textos narrativos presentan una estructura bipartita formada por *foco* y *fondo*. En los estudios sobre ASL, el *fondo* está compuesto por los predicados que organizan la "*base*" o "*introducción*" en la propuesta de Weinrich (1968), a los que se añaden los predicados del "*núcleo narrativo*" que se presentan en pretérito imperfecto. Por lo tanto, el *fondo* corresponde al *segundo plano* de la propuesta de Weinrich (1968).

<sup>6</sup>Con el fin de no provocar un razonamiento circular, tales hipótesis se considerarán previsiones en relación con el proceso de adquisición de la morfología flexiva del tiempo sólo en el caso de que se confirmen por medio de los resultados nativos.

**III-3b)** predicados perfectivos (*realizaciones y logros*) para narrar los acontecimientos que componen el núcleo narrativo.

Con respecto a los morfemas flexivos del verbo seleccionados para realizar los núcleos verbales de los predicados, se prevé una tendencia a que

**III-4a)** el núcleo verbal de los predicados de la introducción se realice en pretérito imperfecto.

**III-4b)** el núcleo verbal de los predicados del núcleo narrativo se realice en pretérito indefinido.

El planteamiento de estas hipótesis, que hemos adoptado de los estudios sobre ASL, refleja de forma clara la raíz aspectual de la que podríamos llamar "*Teoría del fondo y el foco*", que aquí hemos limitado a la introducción y núcleo narrativo. Ahora bien, si los resultados nativos permiten considerar que la narración se puede dividir en "*base*" y "*núcleo narrativo*", estaremos en condición de considerar las hipótesis **III-4a** y **III-4b** para comprobar si esta distribución bipartita de los predicados influye en la selección de los pretéritos indefinido e imperfecto por parte de los aprendices<sup>7</sup>.

A continuación se presentan las características de los informantes nativos y no nativos que se sometieron a las pruebas de obtención de datos.

## **6.2. Los informantes**

Para este estudio, contamos con dos grupos de informantes: uno formado por aprendices de ELE y el otro por hablantes nativos, que constituyen el grupo de control. A continuación describimos de forma general estos dos grupos de informantes.

---

<sup>7</sup>Con ello, queda claro que tales hipótesis no pueden ser comprobadas por medio de los resultados de pruebas libres o no guiadas, dado que es necesario que los hablantes nativos y no nativos partan de un texto base común (en relación con las características de las pruebas de obtención de datos, remitimos al §§ 6.3 y ss.).

### **6.2.1. Los informantes no nativos (INN)**

Los sujetos no nativos seleccionados como informantes para comprobar las hipótesis planteadas en este trabajo son aprendices de ELE en contexto institucional. A través de alguna de las redes de intercambios que mantiene España con otras universidades europeas y estadounidenses, estos aprendices de ELE recibían instrucción formal en la Universidad de Barcelona y en la Universidad Pompeu Fabra de la misma ciudad.

Los aprendices de este trabajo constituyen una tipología muy concreta de aprendices de ELE: son estudiantes universitarios entre 20 y 30 años que reciben instrucción en contexto institucional en el país de la segunda lengua durante el periodo en que están viviendo en él; llamamos, como es habitual, "*contexto mixto*" a este contexto de aprendizaje.

El total de INN es de 86. A todos ellos, se les sometió a la prueba SGEL con el fin de adoptar un solo criterio de asignación de nivel de competencia en español<sup>8</sup>. No se cuenta, sin embargo, con los resultados numéricos exactos que consiguieron algunos de ellos<sup>9</sup>. A continuación se describe someramente la prueba SGEL.

#### **6.2.1.1. La prueba de clasificación de SGEL**

La prueba de SGEL consta de 100 unidades, que se distribuyen de la siguiente forma: las 15 primeras unidades están diseñadas con el fin de comprobar la habilidad no nativa en relación con la comprensión oral y las 85 restantes valoran el conocimiento gramatical del español.

De acuerdo con esta prueba, los niveles se organizan de la siguiente manera:

---

<sup>8</sup>Se ha escogido esta prueba para establecer los niveles de competencia lingüística de los INN por ser la única homologada en el mercado europeo.

<sup>9</sup>Su universidad, no obstante, los había clasificado en el grupo de falsos principiantes (aquí, final del nivel 1).

## TABLAS DE CLASIFICACIÓN POR NIVELES

- NIVEL 1: hasta 24-25 respuestas acertadas.  
NIVEL 2: desde 26 hasta 40-45 respuestas acertadas.  
NIVEL 3: desde 40-45 hasta 65-70 respuestas acertadas.  
NIVEL 4: desde 65-70 hasta 85 respuestas acertadas.  
NIVEL 5: a partir de 85 respuestas acertadas.

### 6.2.1.2. Los niveles en ELE de los INN de este trabajo

De acuerdo con los resultados obtenidos en la prueba SGEL, los INN del presente trabajo se clasifican en el nivel 1, 2, 3 y 4 (*vid.* cuadro 1, donde se distribuye a los INN de acuerdo con su nivel<sup>10</sup>). No contamos, por lo tanto, ni con aprendices principiantes ni con aprendices de nivel 5. La clasificación por niveles de los INN queda como se indica en el siguiente cuadro:

---

<sup>10</sup>En este cuadro, además, se marca con un asterisco (\*) a los INN que consideramos el grupo principal (G1) y cuyas características se describen en el § 6.2.2.

**Cuadro 1: 86 INN de este estudio distribuidos por niveles<sup>11</sup>**

<b><u>NIVEL 1 ("falsos principiantes")</u>: 16 INN</b>					
PG (INNa)	TE (INN)	AL (INNo)	WWW (INNv)		
ST (INNb)	AB (INnk)	P (INNp)			
JB (INnc)	SH (INni)	YY (INnr)			
KR (INNd)	MI (INNm)	MJ (INNs)			
RY (INNi)	TE (INNn)	ES (INNt)			
<b><u>NIVEL 2</u>: 15 INN</b>					
*AM (INN1)	EA (INN6)	*AS (INN11)			
*LR (INN2)	*M (INN7)	NT (INN12)			
*ST (INN3)	JF (INN8)	JW (INN13)			
*TL (INN4)	TS (INN9)	*WH (INN14)			
*TW (INN5)	*OL (INN10)	SK (INN15)			
<b><u>NIVEL 3</u>: 38 INN</b>					
SW (INN16)	*HS (INN24)	DG (INN32)	JD (INN40)	RF (INN48)	
CT (INN17)	*CB (INN25)	*FR (INN33)	*CBR (INN41)	MC (INN49)	
ME (INN18)	LBN (INN26)	*DK (INN34)	*RG (INN42)	*JD (INN50)	
*ID (INN19)	EB (INN27)	EW (INN35)	*HK (INN43)	*EJ (INN51)	
*B (INN20)	AK (INN28)	PH (INN36)	*GH (INN44)	*MR (INN52)	
*EG (INN21)	*SL (INN29)	*PCT (INN37)	*ASC (INN45)	*NH (INN53)	
DG (INN22)	*TV (INN30)	*AH (INN38)	LP (INN46)		
*LB (INN23)	*SLP (INN31)	*FW (INN39)	JTU (INN47)		
<b><u>NIVEL 4</u>: 17 INN</b>					
*CL (INN54)	*KJ (INN59)	*AC (INN64)	*CTS (INN69)		
JFT (INN55)	*OO (INN60)	*AG (INN65)	*IVC (INN70)		
*AKR (INN56)	*Amc (INN61)	*MH (INN66)			
*CK (INN57)	*BJ (INN62)	*CM (INN67)			
*BB (INN58)	*AST (INN63)	*BP (INN68)			

El resultado obtenido por algunos de los INN no permite clasificarlos claramente en un nivel concreto, sino que, de acuerdo con las tablas establecidas en la prueba SGEL (*vid.* § 6.2.1.1.), algunos aprendices se sitúan entre dos niveles: 7 INN se clasifican entre los

<sup>11</sup>Marcamos con un asterisco (\*) a los informantes no nativos que consideramos el grupo principal (G1)

niveles 2 y 3, y 9 entre los niveles 3 y 4, tal como se indica a continuación:

## **Cuadro 2**

### **Los INN clasificados entre dos niveles**

<b>ENTRE EL NIVEL 2 Y EL 3 (NIVEL 2B)</b>	<b>ENTRE EL NIVEL 3 Y EL 4 (NIVEL 3B)</b>
(INN9)	(INN45)
(INN10)	(INN46)
(INN11)	(INN47)
(INN12)	(INN48)
(INN13)	(INN49)
(INN14)	(INN50)
(INN15)	(INN51)
	(INN52)
	(INN53)

Con el fin de facilitar la descripción de los INN, se han dividido los 86 INN en tres grupos, de acuerdo con las divergencias comunes susceptibles de incidir en los resultados. Se trata del grupo 1 (G1), que constituye el grupo principal de informantes no nativos, el grupo 2 (G2) y el grupo 3 (G3), cuyas características pasamos a describir inmediatamente.

### **6.2.1.3. Descripción de los INN del G1**

Los informantes no nativos que hemos agrupado en el G1 son los que hemos considerado el grupo central de INN, dado que sometieron a a todas las pruebas de nuestro trabajo. Se trata de 49 estudiantes universitarios que, a través de la red de intercambios organizada por la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad Pompeu Fabra con universidades europeas, recibían instrucción formal en dicha universidad de Barcelona.

La especialidad de esta Facultad receptora supone que los informantes poseen

---

por haberse sometido a todas las pruebas de obtención de datos.

más de dos lenguas: su propia L1 (en casi todos los casos, inglés, francés o alemán) y como mínimo una L2, que para la gran mayoría de ellos no es el español.

Todos ellos habían recibido instrucción de ELE en su país de origen. Esta característica explica que ninguno de ellos se clasificara en el grupo de los principiantes absolutos.

Por la complejidad de las variables de estos sujetos en relación con la lengua española, hemos creído necesario confeccionar una ficha individualizada que nos permitiera tener en cuenta información sobre algunos aspectos personales relevantes en relación con el español. En estas fichas se incluye información sobre el tiempo de instrucción de ELE recibida en sus países de origen, la procedencia de sus instructores<sup>12</sup>, si los aprendices habían estado antes en España o en algún país de habla hispánica y con qué fin, qué estudios seguían en sus universidades de origen, si durante su estancia en Barcelona tenían relación con nativos y si era así, en qué lengua se comunicaban, etc. Hemos creído que contar con tal información personal podía ser pertinente en el caso de que se detectaran fenómenos como, por ejemplo, las fosilizaciones en relación con el sistema morfológico verbal del español, distinta velocidad en el aprendizaje y sobre todo desviaciones de algunas de las IL en relación con las de otros aprendices clasificados en el mismo nivel.

#### **6.2.1.4. Descripción de los INN de los G2 y G3**

Los INN que hemos agrupado en el G2 son 21 aprendices estadounidenses que durante el curso 1994-1995 se beneficiaron del intercambio que mantiene la Universidad de Barcelona (UB) con la universidad estadounidense de Knox. El hecho de que los aprendices de Knox ya se hubieran sometido a la prueba SGEL nos permitió ampliar el abanico de datos no nativos<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup>La información sobre si sus profesores procedían de algún país sudamericano y cuál, o de España y de qué parte de este país es pertinente para el tema que analizamos.

<sup>13</sup>Nuestras pruebas se pasaron durante las reuniones semanales que mantenían los tutores del intercambio con tales aprendices, lo que permitía reunir a los aprendices de todos los niveles. Esta circunstancia ha tenido el inconveniente, no obstante, de que contábamos con poco tiempo, lo que

La primera condición exigida por la UB para aceptar a estos estudiantes es que éstos hubieran recibido dos años de instrucción formal de ELE en su universidad de origen. Entre los 21 informantes anglófonos del G2, sólo existe una excepción al respecto: se trata de JFT (INN55), que no había recibido instrucción formal en su universidad de origen, pero que, desde muy joven, pasaba las vacaciones escolares y universitarias en España, circunstancia personal que se hace patente en el resultado conseguido por este aprendiz en la prueba SGEL (*vid.* cuadro 1).

El segundo grupo de refuerzo seleccionado, el G3, está formado por 16 aprendices de ELE que seguían el programa de Estudios Hispánicos en la UB y que recibían una instrucción formal similar a los del programa de Knox College y al de los INN del G1<sup>14</sup>. La particularidad de éstos en relación con los otros dos grupos de INN es que proceden de una mayor variedad de L1: desde francés hasta chino pasando por flamenco, sueco, danés, italiano y japonés.

### **6.2.2. La lengua materna de los INN**

En el cuadro 3, donde bajo el término "anglófonos" se incluyen los INN británicos y los estadounidenses, se especifica la lengua materna de los INN de los diferentes grupos

---

explica que no pudiéramos administrarles la prueba 1 para la cual habíamos previsto más tiempo del que disponían; por la misma razón de tiempo, tampoco se administró la prueba 4 a los aprendices del G2; de ahí que consideremos a estos INN como un grupo de refuerzo.

<sup>14</sup>En todos los casos, el método de enseñanza adoptado en las clases a las que pertenecían los aprendices constituye una mezcla del enfoque comunicativo y situacional con reflexiones sobre la estructura de la lengua. Además, según el libro de texto empleado en sus universidades de origen, los aprendices habían seguido allí un método similar.

### Cuadro 3

#### La lengua materna de los INN

	G1	G2	G3	TOTALES
ANGLÓFONOS	21	21	2	44
ALEMANES	16	0	2	18
FRANCESES	9	0	1	10
OTROS <sup>15</sup>	3	0	11	14
TOTALES	49	21	16	86

#### 6.2.3. Los informantes nativos

El grupo de control seleccionado para este trabajo está formado por 26 informantes nativos. La lengua materna de los informantes del grupo de control es el español y la mayoría reside en Barcelona. Todos ellos se sometieron a la prueba 4 y su participación es fluctuante en relación con las otras tres pruebas de este trabajo. Los IN de este estudio son los que se listan en el siguiente cuadro:

Cuadro 2: 26 IN de control

S (IN1)	DL (IN11)	ED (IN22)
I (IN2)	SQ (IN12)	AN (IN23)
SC (IN3)	EC (IN13)	N (IN18)
DG (IN4)	JC (IN14)	IN (IN24)
CM (IN5)	AM (IN15)	AQ (IN25)
N (IN6)	AB (IN16)	AS (IN26)
JS (IN7)	MG (IN17)	
PS (IN8)	AP (IN19)	
EM (IN9)	ER (IN20)	
MM (IN10)	AL (IN21)	

En el anexo 1, listamos los IN y los INN que se sometieron a cada una de las pruebas confeccionadas para nuestro trabajo. Dedicamos las siguientes líneas a describir

<sup>15</sup>En "otros" se incluyen lenguas como el sueco, el flamenco, el danés, el chino, el griego, el italiano o el japonés. Por otra parte, como ya hemos comentado, la mayoría de los INN de este grupo son aprendices del grupo de Estudios Hispánicos de la UB.

las pruebas a partir de cuyo análisis sometemos a comprobación las hipótesis formuladas en el § 6.1. y ss.

### **6.3. Las pruebas de obtención de datos**

Como han demostrado varios estudios (*cf.* Lo Coco, 1976; Schmidt, 1980; Krashen, 1981 y Fairbanks, 1982, entre otros), los datos obtenidos en los trabajos sobre la ASL varían en función del tipo de pruebas suministradas, lo que pone de manifiesto, por un lado, la dificultad de contrastar todas las variables que inciden en el proceso de adquisición y, por otro lado, la variación de la IL en el interior de cada etapa. Ahora bien, aun aceptando de forma general que la variación constituye uno de los rasgos definitorios de las producciones no nativas y aun reconociendo que tal característica dificulta la descripción de los sistemas que subyacen a cada una de las etapas del desarrollo hacia la LO, no existe acuerdo acerca de la naturaleza de la variabilidad ni sobre su origen.

Según la concepción general sobre la adquisición de la lengua y el objetivo de los lingüistas que investigan la adquisición de una L2, los estudiosos adoptan distintas posiciones en relación con la variabilidad. De acuerdo en líneas generales con el modelo de la GU, que parte de la necesidad de distinguir entre la competencia y el comportamiento lingüísticos (entendidos como el conocimiento del sistema que subyace a las producciones no nativas y la capacidad de uso de tal conocimiento latente, respectivamente), en Adjémian (1976, 1982) y Liceras (1983, 1986a) se considera que el objetivo de los estudios sobre la adquisición de la L2 es establecer un modelo abstracto de gramática no nativa. Desde esta perspectiva, consideran que al margen de que los datos diverjan según el tipo de pruebas, las producciones no nativas siempre reflejarán la misma competencia gramatical no nativa. No obstante, se defiende la necesidad de que el modelo de la gramática no nativa tenga en cuenta la variación, fenómeno que definen en los siguientes términos: la variación representa la variabilidad de intuiciones debidas a la "permeabilidad" de los sistemas que originan las

producciones no nativas<sup>16</sup>.

A diferencia de Adjémian y Liceras, Tarone (1979, 1984) y Krashen (1981) no distinguen entre la competencia y el comportamiento lingüísticos, lo que les lleva a proponer otras definiciones de variación. Tarone concibe la IL como un *continuum* de "estilos", que va desde el "estilo coloquial" característico de las producciones espontáneas hasta el "estilo más cuidado" de producciones en las cuales el aprendiz activa su capacidad metalingüística; de acuerdo con ello, en Tarone se define la variación como el resultado de la capacidad que tiene el aprendiz de cambiar de "estilos". Por su lado, Krashen (1981) parte de la hipótesis según la cual dentro de la IL existen dos sistemas distintos: el de la competencia implícita, que permite la producción, y el del conocimiento explícito contenido en el *monitor*, que representa el conocimiento metalingüístico, o sea, la capacidad de describir las reglas gramaticales que subyacen a las producciones. Este autor defiende, además, que el *monitor* se activa cuando el aprendiz dispone de tiempo suficiente para reflexionar y modificar las producciones originadas por el conocimiento implícito. Así pues, para Krashen, la variabilidad de los datos observada en una única etapa del desarrollo refleja si se ha activado o no el *monitor*.

A pesar de algunas de las diferencias citadas en relación con la naturaleza y las causas de la variación de los datos en una única etapa del desarrollo de la L2, existe un acuerdo bastante general acerca de la necesidad de tener en cuenta tanto los datos de producciones espontáneas como de la reflexión sobre la lengua; en efecto, todos los estudios revisados coinciden en la necesidad de contar con la mayor cantidad de datos obtenidos por medio de la mayor gama posible de pruebas<sup>17</sup>.

En este trabajo nos proponemos describir y explicar el desarrollo de la

---

<sup>16</sup>Para estos autores, la "permeabilidad" constituye una característica básica y distintiva de los sistemas no nativos; que permite la invasión de reglas de otros sistemas, incluida la distorsión de reglas de la L2 (en relación con este punto, *cfr.* Liceras, 1983, 1986a y b).

<sup>17</sup>Por medio del estudio de los resultados de trabajos anteriores, no obstante, Tarone plantea que el "estilo coloquial" constituye el "estilo" que contiene más reglas de la IL, en la medida en que se muestra menos "permeable" que los otros "estilos".

competencia entendida como conocimiento y capacidad de uso del sistema verbal en cuanto mecanismo de expresión del tiempo. Dado que adoptamos en líneas generales la idea según la cual el análisis de la IL exige que se tengan en cuenta los datos procedentes de producciones espontáneas así como de la reflexión sobre la lengua, nos hemos basado en datos procedentes de producciones escritas no guiadas y guiadas. No ha sido posible centrarnos exclusivamente en la lengua hablada ni incorporar producciones totalmente libres; se han descartado, en efecto, las narraciones totalmente libres, dada la dispersión de datos que tal tipo de pruebas supone. En su lugar, hemos creído pertinente plantear una prueba no guiada, puesto que creemos que ésta es la mejor forma de restringir los datos resultantes en relación con las unidades léxicas, con la tipología textual o con la estructura temporal de las narraciones.

Se han confeccionado cuatro pruebas de acuerdo con nuestro objetivo de obtener la producción de los distintos tiempos verbales de pasado en general y de los pretéritos indefinidos e imperfecto en particular. Las pruebas comprenden discursos, diálogos y unidades sintácticas oracionales (simples y complejas). Creemos que los resultados nativos correspondientes a estas cuatro pruebas de obtención de datos pueden servirnos para valorar nuestra visión de la temporalidad verbal y sobre todo como punto de comparación con los resultados de los hablantes no nativos. La primera prueba se ha suministrado a los informantes después de 20 horas de clase en su nivel correspondiente, la segunda tras 24 horas y la tercera a las 28 horas de clase; la última de las pruebas se ha dividido en tres partes a las cuales se han sometido los aprendices al principio de la sesión de recogida de datos correspondientes a las otras tres pruebas<sup>18</sup>.

A continuación pasamos a describir las pruebas de obtención de datos; presentamos además el objetivo perseguido en cada una de ellas.

### **6.3.1. Prueba 1: la narración no guiada de una historia**

La primera tarea administrada a los informantes del presente trabajo consiste en

---

<sup>18</sup>Esta característica explica que la participación de los informantes en esta prueba sea más irregular que en las otras.

una narración no guiada. El objetivo concreto de esta prueba es comprobar en qué mecanismos formales (unidades léxicas temporalizadas, formas del paradigma verbal, estructura sintáctica oracional, estructura del discurso, etc.) se apoyan los aprendices para organizar la temporalidad de pasado en las sucesivas etapas de desarrollo hacia la LO. Los informantes dispusieron de 40 minutos para llevar a cabo esta prueba.

Con el fin de que las producciones obtenidas fueran adecuadas para tal propósito, se acotaron las posibilidades de los aprendices mediante el encabezamiento de (1) y la historia gráfica (*vid. anexo 2*):

(1)

### Encabezamiento de la prueba 1

- |  |
|--|
| <p>- <i>¿Sabes qué pasó el otro día en mi pueblo?</i><br/>- <i>¿Qué? Cuenta, cuenta...</i><br/>- <i>Pues, el otro día...</i></p> |
|--|

Se prevé que estos dos factores orienten las narraciones. En primer lugar, el encabezamiento establece el tópico temporal de la narración: por medio del SN temporalizado "*el otro día*" se ordena la historia en el pasado de la escala temporal. En segundo lugar, el soporte visual restringe las inabarcables posibilidades léxicas que hubiera supuesto una tarea basada en una narración libre<sup>19</sup>, lo que facilita la comparación de los resultados en este nivel de la gramática, que es susceptible de intervenir en la composición temporal.

La historia gráfica sugiere además que las narraciones incluyan una "*introducción*": la primera viñeta presenta el ambiente que precede a la expresión de los

---

<sup>19</sup>Es necesario que comentemos que en todas las sesiones de recogida de datos, sin excepción, la instrucción se limitó a responder a las preguntas que planteaban los INN en relación con cuestiones léxicas. La historia gráfica representa la visita de un extraterrestre a la tierra, concretamente a un pueblo, lo que provoca algunos incidentes; pues bien, las preguntas de los aprendices se limitaron a tres unidades léxicas: "*un marciano-un extraterrestre-un alienígena*", "*un O.V.N.I.-un platillo volante*" y "*desmayarse*". En todos los casos, resolvimos estas dudas léxicas en la pizarra para todos los informantes y no sólo para quienes habían formulado la pregunta. Además, se especificó el género de las dos unidades nominales.

acontecimientos que forman el "*núcleo narrativo*" (con respecto a ello, *vid.* §§ 3.9.1. y ss.). Así, prevemos que las narraciones se ordenen como en (2):

- (2) a. *Introducción* (ambiente previo a los sucesos).
- b. *Núcleo narrativo* (expresión de los acontecimientos que componen el relato del suceso de *el otro día*).

### 6.3.1.1. La estructura temporal

La prueba 1 incluye de forma explícita dos informaciones relevantes para la estructura temporal de las narraciones. Se trata del SN "*el otro día*", que se encuentra en el encabezamiento, y el SP "*al día siguiente*", que está incluido en la historia gráfica. Estas dos unidades temporalizadas constituyen dos intervalos o marcos temporales de referencia (MR) ordenados entre ellos como sucesivos en la escala del tiempo, lo que señalamos por medio del símbolo ">" ( $MR > MR+1$ ), y en los que están incluidos temporalmente los distintos predicados que componen la narración. De acuerdo con ello, los informantes de la prueba 1 parten de una estructura temporal que se puede representar como en (3)<sup>20</sup>:

- (3)  $MR > MR+1 > TH$

Aparte de la prueba 1, se han escogido otras pruebas que nos van a permitir centrarnos en nuestro propósito de determinar el orden de aprendizaje de los tiempos verbales de pasado en cuanto mecanismos para expresar el tiempo gramatical.

### 6.3.2. La prueba 2: prueba de huecos

La Prueba 2 constituye una prueba de huecos tradicional. Su objetivo es constatar la distribución nativa y no nativa de los morfemas flexivos del verbo en una narración de pasado<sup>21</sup>. Los informantes dispusieron de 25 minutos para llevar a cabo esta prueba.

---

<sup>20</sup>En un trabajo como el presente, es necesario tener en cuenta la estructura temporal implícita, dado que de acuerdo con las hipótesis de trabajo presentadas en los §§ 6.1. y s., en las primeras etapas del desarrollo de las IL, los aprendices se apoyan en distintos mecanismos implícitos, que colaboran en la composición de la temporalidad narrativa.

<sup>21</sup>Además, aunque no sea el propósito principal, con esta prueba es posible constatar si se dan

Para la confección de la prueba 2, hemos adoptado como texto base la narración propuesta por un informante nativo de la prueba 1, que presenta una estructura temporal adecuada para nuestros propósitos. Se trata del texto narrativo de ES, el IN22, cuyos tiempos verbales de pasado se han sustituido por los correspondientes infinitivos<sup>22</sup>. Se ha solicitado a los informantes nativos y a los aprendices que seleccionaran los morfemas flexivos adecuados para los núcleos verbales de 32 de los predicados que componen la narración. El texto es el siguiente:

- (4) Era un día cualquiera en el centro del pueblo. La gente (1) PASEAR de aquí para allá, nada (2) PARECER especial. Un perro (3) MIRAR un gato fijamente, pensando en lo feo que (4) SER y cómo le (5) GUSTAR morderlo. La vieja María (6) TOMAR el sol; todo (7) PARECER, pues, normal. De repente, el gato (8) BAJARSE del árbol, un niño (9) SEÑALAR hacia el cielo y (10) PONERSE A GRITAR sorprendido. Inmediatamente, todos (11) AGOLPARSE y (12) MIRAR al cielo. Entonces, (13) VER lo que (14) PARECER un platillo volante. Todos (15) QUEDARSE inmóviles con la boca abierta, menos el perro que (16) CONTINUAR su "persecución", y la vieja María, que no (17) ENTERARSE de nada, (18) CAMBIARSE de sitio buscando el sol.

El platillo (19) ACERCARSE hasta que (20) ESTAR tan cerca que incluso el perro y el gato (21) DEJAR DE JUGAR para mirar qué era lo que (22) PASAR. En ese momento, el platillo (23) LLEGAR prácticamente hasta el suelo y entonces (24) ABRIRSE la puerta. El perro, viendo que el festival no le (25) INTERESAR demasiado, (26) DECIDIR seguir molestando al gato. Mientras tanto, un extraterrestre (27) EMPEZAR A DESCENDER por la escalera del platillo. En aquel momento, el perro y el gato (28) PELEARSE desenfrenadamente delante del platillo volante y (29) PROVOCAR el caos general. Entonces, el extraterrestre (30) HUIR asustado hacia el interior de su nave. Así que el platillo volante (31) IRSE sin más y algunas personas del pueblo, como la vieja y sorda María, todavía se preguntan qué (32) PASAR aquel famoso día.

Dado que todos los informantes están ante una estructura temporal articulada por

---

casos de sobregeneralización de las reglas de derivación morfológico-verbales en el proceso de ASL, algo que se ha negado durante tiempo por quienes defienden que el principal mecanismo de adquisición de una L2 es el *input* suministrado a los aprendices.

<sup>22</sup>Para establecer el texto base de la prueba 2 se han sustituido, además, seis unidades de la narración original por otras más sencillas: "el perro del hortelano" se ha cambiado por "un perro", "hincarle el diente" por "morderlo", "compuerta" por "puerta", "fastidiar" por "molestar", "escotilla" por "escalera" y "desmadre" por "caos".

los mismos predicados, los resultados de la prueba 2 nos van a permitir contrastar las soluciones nativas y no nativas y, en su caso, proponer algunas hipótesis acerca de las desviaciones de los aprendices.

A continuación describimos los factores susceptibles de intervenir en la organización temporal del texto base de la prueba 2<sup>23</sup>.

### **El modo de acción de los núcleos verbales y el de los predicados<sup>24</sup>**

De acuerdo con la naturaleza composicional del *aspecto*, para clasificar aspectualmente las unidades que componen esta narración, es necesario tener en cuenta todo el predicado y no sólo su núcleo verbal. En la composición del *aspecto* participan factores de distinta naturaleza: las propiedades aspectuales de los constituyentes aislados, asignadas en el *lexicon* (las propiedades aspectuales contenidas en el lexema verbal, así como en otras piezas léxicas: sustantivos, adjetivos, preposiciones, etc.); las propiedades sintagmáticas de los argumentos del verbo y los adverbios temporales y/o aspectuales, entre otros (*vid.* §§ 1.6. y *s.*). Asumimos que los rasgos relevantes de los SSNN en la composición del *aspecto* son su valor [ $\pm$ contable], [ $\pm$ genérico] y [ $\pm$ cuantificado]; los del lexema verbal, el rasgo [ $\pm$ télico]; y en los adverbios o las locuciones adverbiales, si expresan frecuencia, duración o compleción<sup>25</sup>.

---

<sup>23</sup>Para describir las características temporales de la narración seleccionada como texto base de la prueba 2, tenemos en cuenta algunas de las variables (unidades léxicas, estructura general del discurso, etc.) que colaboran en la articulación de la temporalidad de los textos narrativos (en relación con algunos de tales factores, remitimos a Kamp (1979, 1981, 1983), Rohrer (1977), Hinrichs (1981, 1983, 1986), Partee (1984), Smith (1991) entre otros). Algunos de estos estudios, para estudiar la composición del *aspecto* adoptan una unidad a la cual denominan *situación*; se trata de una unidad que *grosso modo* incluye la información que aporta el sujeto, el predicado (el verbo y sus argumentos) y las expresiones temporales externas e internas (en relación con esta distinción, remitimos a Kamp & Rohrer, 1989; *vid.*, además, nota siguiente). Aquí simplificamos, no obstante, este planteamiento al considerar que los adverbios forman parte del predicado. La descripción que presentamos inmediatamente es válida para la prueba 3.

<sup>24</sup>En el anexo 2 presentamos los criterios de clasificación aspectual de los lexemas verbales y de los predicados del texto base de la prueba 2, así como el análisis concreto de cada una de dichas unidades. En relación con ello, remitimos, por lo tanto, a dicho anexo.

<sup>25</sup>Kamp & Rohrer (1989) distinguen entre los adverbios que constituyen expresiones temporales externas y las que son internas, distinción que se recoge en Smith (1991: 161-162). Los adverbios externos ubican el predicado en la escala del tiempo, aunque si su valor léxico, no es compatible con el valor aspectual de la unidad formada por el V y sus argumentos, tales expresiones

En la línea más generalmente aceptada en la actualidad, asumimos que los primitivos aspectuales para clasificar los predicados son el *dinamismo* (propiedad que está relacionada con el valor de estado y la agentividad), la *telicidad* y la *duración*. La combinación de estos tres valores, que pueden ser positivos o negativos, lleva a considerar la existencia de los cinco tipos de predicados que hemos presentado en el § 1.6.1. y que repetimos a continuación junto con los primitivos aspectuales asociados con ellos:

(5)

<b>Estados:</b>	No dinámicos, durativos, no télicos.
<b>Actividades:</b>	Dinámicos, durativos y atélicos.
<b>Realizaciones:</b>	Dinámicos, durativos y télicos.
<b>Logros:</b>	Dinámicos, no durativos y télicos.
<b>Semelfactivos:</b>	Dinámicos, no durativos y atélicos.

Para clasificar aspectualmente las unidades que componen el texto narrativo de la prueba 2, adoptamos los criterios de clasificación propuestos en Smith (1991: 166-186), que aplicamos sobre las unidades del texto base de esta prueba en el anexo 2.

### **El modo de acción de los núcleos verbales**

De acuerdo con la naturaleza composicional del *aspecto*, es necesario asignar a las piezas léxicas de la lengua una propiedad aspectual en el *lexicon* (*vid.* Smith, 1991: 180, por ejemplo).

---

temporales pueden tener además consecuencias sobre la interpretación aspectual del conjunto. En efecto, en algunos casos, el contraste en el valor durativo de las expresiones temporales externas con el del verbo y sus argumentos lleva a una interpretación trasladada de toda la unidad: en "*El verano pasado leí La Vanguardia*" se produce un contraste en los valores durativo de la expresión "*el verano pasado*" y "*leer La Vanguardia*", que permite una interpretación iterada del acontecimiento expresado por el V y su argumento interno (contrástese con "*Ayer leí La Vanguardia*" o "*Esta mañana he leído La Vanguardia*", por ejemplo). Los adverbios internos, por su parte, son expresiones temporales que contribuyen directamente en la composición del valor aspectual del predicado: en "*De repente, funcionó*", por ejemplo, el valor aspectual de la expresión "*de repente*" afecta directamente a "*funcionó*". La expresión télica y puntual "*de repente*" invalida la propiedad aspectual durativa de [funcionar], al requerir del verbo y su argumento interno una interpretación compatible con ella (en relación con ello, *vid.* Kamp & Rohrer, 1989, además de Smith, 1991: 65 y *ss.*).

Ahora bien, clasificar los 32 verbos del texto base de la prueba 2 por sus propiedades aspectuales inherentes, en algunos casos, no resulta tarea fácil. Ante tal problema, hemos optado por adoptar el criterio que se propone en Smith: el valor intrínseco del verbo está determinado por su valor en un "predicado mínimo", donde por "predicado mínimo" se entiende la unidad gramatical que contiene el verbo y sus argumentos obligatorios; es decir, esta unidad mínima presenta la mínima cantidad de argumentos contables<sup>26</sup> que permite el verbo en cuestión. "Por ejemplo, el verbo *walk* puede aparecer en oraciones intransitivas como atético como en "*Mary walked*" y en oraciones télicas como "*Mary walked to school*". Dado que es atético en la contelación más simple, se asigna a *walk* el rasgo intrínseco atético" (Smith, 1991: 180).

De acuerdo con tal criterio y con las pruebas de clasificación aspectual de los predicados presentadas en el anexo 2, la distribución de los núcleos verbales de los predicados que componen el texto base de la prueba 2 en perfectivos (*semelfactivos, logros y realizaciones*) e imperfectivos (*estados y actividades*)<sup>27</sup> es la siguiente:

---

<sup>26</sup>Fijémonos en que la especificación de que es necesario que los argumentos necesarios del verbo sean contables supone la intervención del rasgo [ $\pm$  contable] de los SSNN en la composición del aspecto (en relación con ello, *vid.* Verkuyl, 1972, entre otros).

<sup>27</sup>Fijémonos en que los predicados que hemos agrupado como imperfectivos son *atéticas*, mientras que los perfectivos son *télicas*.

(6)

**El modo de acción de los lexemas verbales del texto narrativo<sup>28</sup> de la prueba 2**

VERBOS PERFECTIVOS	VERBOS IMPERFECTIVOS
<i>Tomar</i>	<i>Pasear</i>
<i>Bajarse</i>	<i>Parecer (3)</i>
<i>Señalar</i>	<i>Mirar (2)</i>
<i>Agolparse</i>	<i>Ser</i>
<i>Quedarse inmóviles</i>	<i>Gustar</i>
<i>Enterarse de</i>	<i>Gritar</i>
<i>Cambiar de</i>	<i>Ver</i>
<i>Acercarse</i>	<i>Continuar</i>
<i>Pasar (2)</i>	<i>Estar</i>
<i>Llegar</i>	<i>Jugar</i>
<i>Abrirse</i>	<i>Interesar</i>
<i>Decidir</i>	<i>Descender</i>
<i>Provocar</i>	<i>Pelearse</i>
<i>Huir</i>	
<i>Irse</i>	

**Los predicados perfectivos e imperfectivos**

En algunos contextos la propiedad aspectual contenida en la entrada léxica del verbo se ve modificada por la influencia de diversos factores. Como hemos comentado antes, entre tales factores son de importancia primordial las propiedades aspectuales de los constituyentes aislados (sustantivos, adjetivos, preposiciones, etc.), que se encuentran en el *lexicón*; las propiedades sintagmáticas de los argumentos del verbo, la presentación del acontecimiento expresado por el verbo por medio de una perífrasis verbal, la presencia de adverbios negativos o la de expresiones léxicas temporales y/o aspectuales, entre otros.

De acuerdo con las pruebas de clasificación y con el análisis de los predicados (*vid.* anexo 2), la distribución de tales unidades en el texto narrativo de la prueba 2

---

<sup>28</sup>Si un núcleo verbal aparece en más de una ocasión, especificamos entre paréntesis el número de veces que aparece.

es la siguiente:

(7)

**PREDICADOS PERFECTIVOS (SEMELFACTIVOS, LOGROS Y REALIZACIONES)**

- .nº 8: "De repente, el gato **BAJARSE DEL** árbol"
- .nº 9: "[De repente], un niño **SEÑALAR** hacia el cielo"
- .nº 10: "un niño **PONERSE A GRITAR**"
- .nº 11: "Inmediatamente, todos **AGOLPARSE**"
- .nº 12: "[inmediatamente] todos **MIRAR** al cielo"
- .nº 13: "Entonces **VER** lo que [Pred. nº14]"
- .nº 15: "Todos **QUEDARSE INMÓVILES**"
- .nº 18: "la vieja María **CAMBIARSE** de sitio buscando el sol"
- .nº 19: "El platillo **ACERCARSE** hasta que [Pred. nº 20]"
- .nº 20: "[...] hasta que **ESTAR** tan cerca que [...]"
- .nº 21: "El perro y el gato **DEJAR DE JUGAR**"
- .nº 22: "[...] mirar qué era lo que **PASAR**"
- .nº 23: "El platillo **LLEGAR** prácticamente hasta el suelo"
- .nº 24: "**ABRIRSE** la puerta"
- .nº 26: "El perro **DECIDIR** seguir molestando"
- .nº 27: "El extraterrestre **EMPEZAR A DESCENDER**"
- .nº 29: "el perro y el gato **PROVOCAR** el caos general"
- .nº 30: "el extraterrestre **HUIR** asustado"
- .nº 31: "el platillo volante **IRSE** sin más"
- .nº 32: "todavía se preguntan qué **PASAR** aquel famoso día"

**PREDICADOS IMPERFECTIVOS (ESTADOS Y ACTIVIDADES)**

- .nº 1: "La gente **PASEAR** de aquí para allá".
- .nº 2: "nada **PARECER** especial"
- .nº 3: "Un perro **MIRAR** a un gato fijamente"
- .nº 4: "[...] pensando en lo feo que **SER**"

- .nº 5: "[...] cómo le GUSTAR morderlo"
- .nº 6: "La vieja María TOMAR el sol"
- .nº 7: "todo PARECER, pues, normal"
- .nº 14: "[...] lo que PARECER un platillo"
- .nº 16: "el perro CONTINUAR con su persecución"
- .nº 17: "La vieja María no ENTERARSE DE nada"
- .nº 25: "no le INTERESAR demasiado".
- .nº 28: "el perro y el gato PELEARSE desenfrenadamente".

### La distribución de los predicados en *la introducción* y en *el núcleo narrativo*

Una de las hipótesis correspondientes al proceso de aprendizaje de los tiempos verbales en una L2 postula la influencia de la estructura del texto narrativo en la selección de los morfemas flexivos del verbo por parte de los aprendices. Con el fin de comprobar tal previsión, consideramos la existencia de dos partes diferentes en este texto narrativo. Para ello, nos basamos en algunas de las propuestas revisadas en los §§ 3.9.1. y ss.

Si se adapta al ámbito del discurso la propuesta de Pollak (1960) según la cual es posible plantear la existencia de una "*estructura incidental*" que da cuenta de la combinación de los pretéritos indefinido e imperfecto en enunciados similares a "*El orden parecía reinar; de pronto estalló una revolución*" (en relación con ello, *vid.* Weinrich, 1968: 211), en el texto narrativo de la prueba 2 se reconocen dos partes: los 7 primeros predicados constituirían "la base", "el marco" o "la introducción" del "núcleo narrativo"; y éste estaría compuesto por los 25 predicados restantes<sup>29</sup>.

Ahora bien, la distribución de los predicados del texto en estas dos partes generales de las narraciones está sujeta a la selección de tiempos verbales secundarios

---

<sup>29</sup>Esta división cumpliría una de las previsiones presentadas por algunas teorías aspectualista que adoptan el discurso como unidad de análisis. A saber: el modo de acción de los predicados que organizan la "*base*" de la narración es preferentemente imperfectivo. Ahora bien, tal previsión presenta el inconveniente de que si bien es estadísticamente cierta, no constituye una regla gramatical (en relación con ello, *vid.*, además, el § 7.2.4., donde se discute acerca de tal característica referente a la naturaleza aspectual de los predicados de la "*introducción*").

para presentar los predicados que las componen<sup>30</sup>. En relación con ello, no podemos obviar una característica general del texto: por un lado, los siete predicados que encabezan el texto base de las pruebas 2 y 3 son predicados imperfectivos y, por otro lado, de acuerdo con el soporte visual en que se apoya dicho texto, estos siete predicados organizan el escenario que precede a la narración de los sucesos de "*el otro día*", por lo cual deben ordenarse como simultáneos entre ellos; la mayoría de los 25 predicados restantes, por un lado, son perfectivos y, por otro, de acuerdo con el soporte visual, deben ordenarse como secuenciales, organizándose de esta forma la "dinámica temporal" distintiva de los textos narrativos<sup>31</sup>.

Pues bien, recordemos que los mecanismos gramaticales implicados, por un lado, en la organización de una secuencia temporalmente estática y, por otro, en la "dinámica temporal" es la morfología flexiva del verbo. Tal como se ha argumentado en el capítulo 3, la presentación en imperfecto de varios predicados consecutivos organiza una secuencia temporalmente estática, mientras que la presentación en indefinido de varios predicados consecutivos organiza la dinámica temporal. De acuerdo con ello, por lo tanto, las características del texto base de las pruebas 2 y 3 supone que, aun cuando se observe una clara correspondencia entre los pretéritos indefinido e imperfecto y los predicados perfectivos e imperfectivos, respectivamente, los datos obtenidos no permitirán determinar de forma rigurosa si el criterio gramatical activo en la selección y

---

<sup>30</sup>Por ello, sólo tras el análisis de los resultados nativos, estaremos en disposición de establecer de forma clara tal distribución de los predicados en el texto base de la prueba 2.

<sup>31</sup>El denominado *Principio del orden natural* colabora en la ordenación temporal de las situaciones. No obstante, es necesario tener en cuenta que la identificación del orden de mención con el temporal en la lengua nativa adulta está sujeta a determinadas condiciones, entre las cuales se encuentra la selección de los morfemas flexivos del verbo y la presencia de determinados marcadores léxicos temporalizados (adverbios, SSNN, SSPP, etc.). En efecto, las formas verbales están directamente implicadas en la cohesión y en la coherencia temporales. Por otra parte, también los marcadores léxicos temporalizados pueden colaborar en la dinámica temporal, aunque desempeñan una función menor que los morfemas flexivos del verbo: tanto las unidades verbales como los marcadores temporales son categorías léxicas pero tienen distinto peso ([-N, +V] y [-N, -V], respectivamente). El hecho de que el verbo pertenezca a una categoría léxica mayor explica que desempeñe una función más importante en la organización temporal de un discurso. Recordemos que Jackendoff (1973) propone tratar a los adverbios como preposiciones sin régimen (también, *cfr.* Hjelmslev, 1926, Jespersen, 1924 y, en relación con el español, *cfr.* Hernanz y Brucart, 1990).

distribución de los pretéritos indefinido e imperfecto radica en la clase aspectual del predicado o en los valores relacionales de estos dos tiempos verbales de pasado. Por ello, para valorar de forma más estricta la intervención de criterios aspectuales en el uso de los pretéritos indefinido e imperfecto, remitimos a los §§ 7.4. y ss., donde se describen, analizan y valoran los resultados nativos y los no nativos correspondientes a la prueba 4.

### **6.3.2.1. La organización temporal del texto narrativo de la prueba 2**

En el § 6.3.2. hemos analizado distintos factores susceptibles de influir en la selección de los tiempos verbales: la propiedad aspectual contenida en la entrada léxica del verbo, el modo de acción del predicado, la distribución de los predicados en la *introducción* y en el *núcleo de narrativo* del texto base. Adoptamos tal descripción como perspectiva para describir las narraciones propuestas por los informantes no nativos, contrastarlas con las nativas y establecer las características propias de las IL en lo que se refiere a la expresión de la temporalidad por medio de los morfemas flexivos del verbo. Ahora bien, dado que el primer propósito de este trabajo es establecer la ruta de aprendizaje de la morfología flexiva del verbo en cuanto expresión de la temporalidad, contrastaremos las soluciones nativas con las no nativas al respecto y, si se da el caso, propondremos algunas hipótesis acerca de las divergencias en cuanto a los mecanismos gramaticales que guían la selección de los morfemas flexivos del verbo en la lengua nativa adulta y en las sucesivas IL.

### **6.3.3. La prueba 3, prueba de selección múltiple**

La prueba 3 se organiza sobre el mismo texto base que la prueba 2 (*vid.* la descripción en el § 6.3.2.)<sup>32</sup>. Esta prueba se ha diseñado como una prueba de selección

---

<sup>32</sup>Cabe comentar dos diferencias entre el texto base de la prueba 2 y el de la prueba 3: por un lado, el verbo del predicado nº 5 de la prueba 2 ("al perro, le [gustar] morder al gato") aparece conjugado en la prueba 3, lo que supone que en ésta se pregunta por seis unidades en relación con la *introducción* del discurso narrativo y no por siete como en la prueba anterior; por otro lado, el predicado "un niño [gritar] sorprendido" del cuerpo de la narración, que en la prueba 2 se presenta bajo la forma perifrástica perfectiva [empezar a gritar], en la prueba 3 aparece en su forma simple "gritar", lo que supone que se clasifica como una *actividad* y no como un *logro* (en relación con ello, remitimos al anexo 2).

múltiple, para lo cual se han sustituido las formas de infinitivo por los pretéritos indefinido e imperfecto<sup>33</sup>. Ahora bien, aunque se basen en el mismo texto, los diseños de la pruebas 2 y 3 varían por el hecho de que mientras que en la prueba 2 los informantes pueden seleccionar cualquier forma del verbo (tiempos verbales cuya ordenación responde a [TR,TH] o a [TR-TH], así como formas no personales del verbo), en la prueba 3 las opciones quedan limitadas a dos pretéritos: el indefinido y el imperfecto<sup>34</sup>. Todos los informantes completaron esta tarea guiada en menos de quince minutos.

El objetivo de esta prueba es comprobar, por un lado, las tendencias generales de los informantes no nativos en relación con los pretéritos indefinido e imperfecto; y, por otro, valorar si las hipótesis parciales deducidas del análisis de los resultados de las pruebas 1 y 2 describen de forma adecuada el desarrollo de las IL a lo largo del proceso de aprendizaje de los tiempos verbales del español, en general, y de los pretéritos indefinido e imperfecto, en particular.

#### **6.3.4. La prueba 4, prueba de selección múltiple**

La última tarea escogida para la obtención de datos también constituye una prueba de selección múltiple. Ante el inconveniente que, según hemos comentado, presenta el texto básico de las pruebas 2 y 3 para comprobar si la distribución de los pretéritos indefinido e imperfecto se ve guiada por criterios temporales o aspectuales (*vid.* § 6.3.2.), decidimos añadir la prueba 4.

La prueba 4 está formada por varias unidades sintácticas oracionales (*vid.* anexo 3), cuyas características se describen a continuación. Entre las unidades oracionales, algunas representan los cuatro *predicados básicos* (*predicados estativos, predicados de actividad, predicados de realización y predicados de logro*). Aparte de tales *predicados básicos*, en la prueba 4 se han incluido unidades que representan *predicados cambiados*

---

<sup>33</sup>Entre las opciones posibles, no obstante, no hemos incluido la perífrasis durativa con imperfecto ("estaba(n) + gerundio"), a pesar de que algunos contextos la prefieren.

<sup>34</sup>Con ello queda claro que los resultados de la prueba 3 no permiten analizar si los informantes marcan por medio de los tiempos verbales la coherencia temporal entre los distintos predicados que componen la narración y el tema temporal expresado léxicamente por medio de "el otro día...".

*o derivados*; se han *cambiado y derivado* los *predicados básicos* incorporando a los predicados básicos marcadores léxicos aspectuales del tipo de "*Durante + SN temp.*" o "*Cada + SN temp.*"; SSNN objeto con las propiedades sintagmáticas pertinentes para cambiar o derivar el "modo de acción" del lexema verbal; o partículas terminativas del tipo de "se" en [comerse bombones], por ejemplo.

Es necesario comentar que se desordenaron las unidades de las que consta la prueba 4 con el fin de que los aprendices no reconocieran el criterio seguido para su elaboración.

A partir de los resultados de la prueba 4, nos proponemos comprobar si se observa alguna tendencia clara por parte de las producciones nativas en la selección de los morfemas flexivos para los tipos de *predicados básicos* y *cambiados o derivados*. Si es así, podremos contrastar el comportamiento no nativo con el nativo, contraste que nos permitirá comprobar si los hablantes no nativos reconocen los distintos factores concretos que colaboran en la composición del "modo de acción" del predicado, componente léxico del aspecto con el que deberían "concordar" los pretérito indefinido e imperfecto si la selección y distribución de estos dos pasados simples de la conjugación española se guía por criterios aspectuales y no temporales (en relación con el término "concordancia" usado aquí, remitimos al § 7.4.0., donde se presenta la introducción del apartado en el que se describen, analizan y valoran los datos nativos y los no nativos correspondientes a la prueba 4).

Antes de acabar, cabe comentar que, a diferencia de lo que ocurre con los predicados perfectivos e imperfectivos que componen el texto base de las pruebas 2 y 3, los que componen la prueba 4 no aparecen en un contexto temporal explícito, lo que nos permitirá comprobar de forma más rigurosa si los aprendices distribuyen los pretéritos indefinido e imperfecto en función del "modo de acción" del predicado. En efecto, dicha prueba pretende comprobar el papel que desempeña el componente léxico del aspecto en la distribución de los pretéritos indefinido e imperfecto a lo largo de las distintas etapas del desarrollo de las IL analizadas.

## 6.4. Método de análisis y presentación de los datos

En el presente estudio nos proponemos averiguar los estadios de desarrollo<sup>35</sup> de la IL en lo que se refiere al uso de los morfemas flexivos del verbo en cuanto mecanismos de expresión del tiempo gramatical.

De acuerdo con el modelo teórico adoptado (cuya adecuación para describir el comportamiento de los tiempos verbales en combinación se ha razonado en el capítulo 3), para analizar los resultados de las pruebas de obtención de datos, consideramos la existencia de cuatro series de tiempos verbales: (a) los que ordenan el acontecimiento expresado por el verbo y el tiempo de referencia como simultáneos en el pasado de la escala temporal (es decir, los tiempos verbales con la ordenación [TA,TR-TH]); (b) los tiempos verbales que ordenan el acontecimiento expresado por el verbo como anterior al tiempo de referencia, que coexiste con el tiempo de la enunciación (es decir, [TA-TR,TH], fórmula que en la conjugación española puede describir el valor del pretérito perfecto), (c) los tiempos verbales que ordenan el acontecimiento en el pasado de la escala temporal, sea cual sea la posición que ocupa el tiempo de referencia (TA-TR-TH; TR-TA-TH, por ejemplo; en este grupo no incluimos, no obstante, el tiempo verbal que responde a la fórmula TA-TR,TH, (*vid. (b) supra*) y (d) los tiempos verbales que no ordenan el TA en el pasado de la escala temporal (presente y futuro de indicativo, por ejemplo).

Ahora bien, coherentes con el supuesto de que la morfología flexiva del verbo no es el único mecanismo formal por medio del cual se puede expresar la temporalidad, también nos interesamos por la selección de unidades sintagmáticas temporalizadas.

---

<sup>35</sup>En líneas generales, el término estadio, etapa o fase usado en los estudios cuyo objetivo es describir el desarrollo de los aprendices de una L2 hacia la LO se refiere a las características de los sucesivos momentos del desarrollo de la IL. Ahora bien, como muestra la bibliografía, no existe un único criterio para averiguar las distintas etapas de tal desarrollo. En efecto, los distintos estudios que se proponen establecer las etapas seguidas por los hablantes no nativos se basan en distintos criterios: desde el número de errores detectados en las producciones no nativas (Larsen-Freeman, 1978) hasta el análisis del grado de corrección de ciertos elementos gramaticales (Dulay y Burt, 1974b, 1975b), pasando por la descripción y análisis del uso de "ciertas" construcciones, que se consideran construcciones de transición (Felix, 1981 o Ellis, 1982b), o por el análisis de la función de ciertas formas (Huebner, 1983).

De acuerdo con este planteamiento, en este estudio tenemos en cuenta (i) la presencia de las unidades léxicas temporalizadas y su grado de corrección a nivel morfosintáctico y discursivo; (ii) los morfemas flexivos sustituidos por otros de la misma serie ([TA,TR-TH] por [TA,TR-TH]; es decir, el indefinido por el imperfecto o viceversa); (iii) los morfemas flexivos sustituidos por otros de una serie distinta: [TA,TR-TH] por [TA-TH,TR] (el pretérito perfecto en lugar del indefinido o del imperfecto, por ejemplo) y [TA,TR-TH] por [TH,TR,TA] o por cualquier otro tiempo verbal que no ordene el acontecimiento expresado por el verbo en el pasado de la escala temporal; (iv) los morfemas flexivos omitidos<sup>36</sup>, cuya función es desempeñada por otras expresiones temporales que aparecen en su lugar (por ejemplo, unidades léxicas temporalizadas); (v) los morfemas flexivos y expresiones léxicas omitidos cuya función es desempeñada por otros factores activos en la organización temporal de los predicados o los discursos (nos referimos a la estructura sintáctica oracional, al *Principio del Orden Natural* o a la distribución del discurso en "introducción" y "núcleo narrativo", por ejemplo).

Ahora bien, de acuerdo con el objetivo concreto que nos hemos fijado, entre todas las posibles expresiones temporales, prestamos mayor atención a la selección de los morfemas flexivos de pasado (y sobre todo a los pretéritos indefinido e imperfecto). En relación con ello, debemos tener en cuenta que, según la bibliografía revisada, la aparición de la morfología flexiva en cuanto mecanismo de expresión del tiempo gramatical se produce en una etapa avanzada, etapa que no ha sido objeto concreto de estudio por parte de las investigaciones sobre el proceso de la adquisición de la temporalidad de una L2 (*vid. cap. 5*).

#### **6.4.1. Presentación de los datos obtenidos**

La descripción de los datos se presenta en cuatro grandes apartados, que se corresponden con la presentación de los resultados obtenidos de la prueba 1, los de las pruebas 2, los de la prueba 3 y, por último, los de la prueba 4. En los primeros epígrafes

---

<sup>36</sup>Consideramos omitido el morfema flexivo cuando los informantes optan por una *forma base*; es decir, por la forma léxica del verbo (*vid. cap.5*).

de cada uno de estos cuatro apartados se describen, analizan y valoran los resultados nativos adoptados como datos de control.

De acuerdo con nuestro objetivo y con las hipótesis que nos proponemos comprobar, a continuación exponemos el procedimiento que se va a seguir en este trabajo para determinar la ruta no nativa de tal aprendizaje en el ELE. En primer lugar, a partir de la frecuencia y la distribución de las expresiones temporales en las producciones no nativas, se establecerán las tendencias generales características de cada una de las etapas del proceso que estudiamos en este trabajo. Dichas tendencias se contrastarán con las que muestran los informantes nativos del grupo de control (*vid.* § 6.2. y *ss.*); es decir, para analizar e interpretar las producciones no nativas, adoptamos los resultados obtenidos por los informantes nativos que se han sometido a las mismas pruebas de obtención de datos. Con ello, nos proponemos valorar si las hipótesis generales recogidas de los estudios sobre la adquisición de la temporalidad de una L2, que no es el español (*vid.* §§ 6.1. y *ss.*), permiten describir de forma adecuada la ruta seguida por los aprendices de ELE.

De acuerdo con el diseño y con el objetivo de la prueba 1, la presentación y análisis de los resultados obtenidos de esta prueba se organiza en dos partes. En la primera, se describe la tipología textual adoptada por los informantes para presentar sus narraciones; se constatará si los informantes incluyen o no los marcadores temporales MR y MR+1, explícitos en esta prueba, lo que determinará a nivel léxico la estructura temporal de sus narraciones. La información derivada de las descripciones anteriores constituirá la perspectiva desde la cual, en la segunda parte, se analizarán las unidades temporalizadas en los apartados que se especifican a continuación. En relación con las unidades léxicas temporalizadas, se analizarán: (a) las unidades léxicas temporales que se orientan con respecto al origen; (b) las unidades léxicas temporales que se orientan con respecto a una referencia distinta del origen. En relaciones con las marcas morfológicas por medio de las cuales se enfocan las situaciones enunciadas, primero se comprueban las tendencias en lo que se refiere a (c) la selección de las formas personales y no personales del verbo; y a continuación, se describen y analizan las

formas personales, en relación con las cuales, se describen (d) los morfemas flexivos que se orientan con respecto al origen, (e) los morfemas flexivos que se orientan con respecto a una referencia distinta del origen. De acuerdo con los resultados descritos en la segunda parte, se valorará si los informantes están en disposición de marcar, por medio de las expresiones temporales de la LO, la estructura temporal establecida por ellos a nivel léxico.

Con respecto a los resultados de la prueba 2 (*vid.* §§ 6.3.2. y ss.), describiremos los resultados en el siguiente orden: (a) los morfemas flexivos seleccionados para presentar las situaciones que componen la narración en la cual se basa esta prueba; con ello nos proponemos comprobar si los informantes marcan la coherencia temporal del discurso por medio de la selección de los tiempos verbales. Ahora bien, dado que se prevé que en los resultados nativos la asociación de los morfemas flexivos con las situaciones no se muestre regular, también nos proponemos comprobar: (a1) si la serie de morfemas flexivos corresponden o no a la ordenación TA, TR-TH. En caso negativo, se comprobará (a2) si los tiempos verbales seleccionados ordenan los acontecimientos expresados por el verbo en el pasado de la escala temporal o si, por el contrario, se selecciona cualquier morfema flexivo del verbo; por otro lado, en caso de que se cumpla la previsión presentada en (a1), se intentará deducir los criterios que guían la distribución de los pretéritos imperfecto e indefinido. La descripción de los resultados de la prueba 3 se adoptan también como datos para determinar a qué factores responde la distribución de los pretéritos indefinido e imperfecto en una narración de pasado.

Por último, en relación con la prueba 4 cuyo objetivo es comprobar si se observa alguna tendencia clara por parte de los informantes nativos y los no nativos en lo que se refiere a la selección de los morfemas flexivos para los tipos de *predicados básicos* y *cambiados* o *derivados*, la descripción de los resultados de esta prueba se ordena de acuerdo con (a) la asociación de los tiempos verbales con los tipos de situaciones básicas (estado, actividades, realizaciones y logro) en oraciones simples y en oraciones subordinadas; (b) la asociación de los tiempos verbales con las situaciones *cambiadas* o *derivadas* por (b1) la propiedad delimitada o no del SN objeto, por (b2) la presencia de

marcadores léxicos de tiempo; por (b3) la presencia de determinados marcadores léxicos iterativos del tipo de "*Cada + SN*" o "*los martes*"; por (b4) la presencia de determinados marcadores léxicos durativos del tipo de "*Durante + SN temp.*" o "*De SN temp. + SN temp.*", por ejemplo, o por (b5) la presencia de la partícula terminativa del tipo de "*se*" en [comerse los pasteles de fresa], por ejemplo.

Al final de cada apartado presentamos las conclusiones parciales de la descripción y el análisis de los resultados. Hemos de señalar que se han analizado por separado todas las producciones individuales de cada aprendiz; no obstante, la descripción e interpretación de los porcentajes se ha llevado a cabo a partir de los resultados de todos los aprendices de cada nivel, que se ha obtenido de los resultados individuales. Cabe comentar que nos hemos propuesto llevar a cabo un análisis básicamente cualitativo y no estadístico de los datos, lo que supone que planteamos nuestras hipótesis como tendencias. Por último, aunque no refleje una tendencia general, se comentan algunos fenómenos significativos, que se habrán descrito en el análisis cuantitativo.