

LA IDENTIFICACIÓN DE LOS SUJETOS NULOS EN EL ESPAÑOL NO NATIVO

TESIS DE MAESTRÍA PRESENTADA EN MAYO DE 1996
UNIVERSITÉ D'OTTAWA/UNIVERSITY OF OTTAWA
DIRECTORA DE TESIS: PROF. JUANA MUÑOZ LICERAS
ESTUDIANTE: ZARA FERNÁNDEZ DE MOYA. 933397



Zara Fernandez de Moya, Ottawa, Canada, 1996



National Library
of Canada

Acquisitions and
Bibliographic Services Branch

395 Wellington Street
Ottawa, Ontario
K1A 0N4

Bibliothèque nationale
du Canada

Direction des acquisitions et
des services bibliographiques

395, rue Wellington
Ottawa (Ontario)
K1A 0N4

Your file Votre référence

Our file Notre référence

The author has granted an irrevocable non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of his/her thesis by any means and in any form or format, making this thesis available to interested persons.

L'auteur a accordé une licence irrévocable et non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de sa thèse de quelque manière et sous quelque forme que ce soit pour mettre des exemplaires de cette thèse à la disposition des personnes intéressées.

The author retains ownership of the copyright in his/her thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without his/her permission.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège sa thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

ISBN 0-612-16435-7

Canada



UNIVERSITÉ D'OTTAWA
UNIVERSITY OF OTTAWA

ABSTRACT

The research of this thesis was completed within the framework Chomskian's Principles and Parameters model of acquisition. A detailed analysis of individual production of null-subjects and pronouns in non-native Spanish speakers was carried out in order to determine its relationship with verbal morphology. The fact that the production data available to us for this thesis is part of the investigation project "Classroom Second Language Acquisition: Beyond Parameters," directed by the professor Juana Muñoz Licerias, and that this study is a longitudinal analysis of the acquisition of Spanish by children, adolescents and adults, within an institutional context, has enabled us to observe, among other points of interest, variables such as L1 (English or French) and other L2 languages (Arabic, Greek, Portuguese and Italian) as well as taking into consideration the differences relative to age. Finally, and thanks to the empirical data—which the above mentioned study has provided—, a part of this thesis has been dedicated to the analysis of the variability of the IL with respect to the technique of procurement of data elicitation techniques used by the reserches. Hence, we have studied whether the identification procedure in our French, English and bilingual subjects, takes into account the spanish morphology, or, on the contrary, wheter the mother tongue mechanishs of recoverability are maintained.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS

PRELIMINARES	1
--------------	---

CAPÍTULO I. LA TEORÍA LINGÜÍSTICA Y EL PARÁMETRO DEL SUJETO NULO

1.1. La teoría lingüística y la adquisición de las lenguas segundas	3
1.2. La teoría de principios y parámetros	4
1.3. El parámetro del sujeto nulo	
1.3.1. Primera etapa	7
1.3.2. Segunda etapa	17
1.3.3. Tercera etapa	24

CAPÍTULO II. SUJETOS Y MORFOLOGÍA VERBAL EN EL ESPAÑOL NO NATIVO

2.1. Principio de identificación y riqueza morfológica	30
2.2. La edad y el dominio de la morfología	35
2.3. La identificación y el papel de la L1	38
2.4. La variabilidad por tareas y la corrección morfológica	42

CAPÍTULO III. ESTUDIO EXPERIMENTAL

3.1. Metodología del estudio	
3.1.1. El proyecto de estudio	48
3.1.2. Los sujetos del estudio	49
3.1.3. El <i>input</i>	51
3.1.3. Método de obtención de datos	52
3.2. Método de análisis y presentación de los datos	
3.2.1. Selección y criterios de análisis de los datos	56
3.2.2. Presentación de los datos	58
3.2.3. Análisis y discusión de los datos	59

CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES

4.1. Principio de identificación y riqueza morfológica	86
4.2. La identificación y el papel de la l1	88
4.3. La edad y el dominio de la morfología	89
4.4. La variabilidad por tareas y la corrección morfológica	90

BIBLIOGRAFÍA CITADA	91
---------------------	----

APÉNDICES	97
-----------	----

AGRADECIMIENTOS

AGRADEZCO A LA SCHOOL OF GRADUATE STUDIES de la Universidad de Ottawa el apoyo económico que me ha sido brindado para la realización de esta Maestría.

A Juana Muñoz Licerias agradezco profundamente su plena dedicación, tanto académica como personal, su dirección ejemplar y el espléndido trato humano que tanto ella como su familia me han dispensado. Sin la profesora Muñoz Licerias no hubiera sido posible la realización de este proyecto.

También deseo expresar mi sincero reconocimiento al personal administrativo y a todos los profesores del Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas, de quienes conservaré siempre un grato recuerdo. Mis padres, Joel Caner, mis compañeros de programa de este año y del pasado, así como mis amigos en España, me han ofrecido todo el apoyo humano y profesional que he necesitado a lo largo de este año y medio. También deseo hacer extensivo este agradecimiento a mis maestros en Madrid, Ángel Gómez Moreno y Javier Huerta Calvo, por haberme incentivado a realizar esta maestría. A los miembros del tribunal les agradezco su paciencia y observaciones, que ayudarán a completar este trabajo en el futuro.

PRELIMINARES

EL OBJETIVO DE ESTA TESIS es llevar a cabo un análisis detallado de la producción individual de sujetos nulos y pronominales en el español no nativo para determinar cuál es su relación con la morfología verbal. Por consiguiente, nos proponemos investigar si en la IL española de nuestros informantes francófonos, anglófonos y bilingües hay o no identificación por medio de la morfología, es decir, si son capaces de cambiar el modo de identificación de su L1 o, por el contrario, mantienen los mecanismos propios de su primera lengua. En consonancia con lo anterior, trataremos de examinar si se produce un cambio total o parcial en la forma de manejar el identificador de la L2, observación que nos permitirá establecer, a su vez, ciertas hipótesis de orden particular en nuestro trabajo. La elección específica de este campo de observación radica en que, tal y como se podrá ver en el primer capítulo, el problema de la riqueza o pobreza morfológica se encuentra en la raíz de la Hipótesis de la Identificación formulada por Jaeggli (1982) y constituye uno de los aspectos clave de la investigación más reciente.

El trabajo se ha realizado en el marco de la especialidad de la ASL (Adquisición de Lenguas Segundas), campo al que se han incorporado numerosas investigaciones sobre la teoría paramétrica del lenguaje formulada por Chomsky (1981, 1989) para la L1. Dado que la adquisición del denominado parámetro del sujeto nulo ha sido especial objeto de atención en la bibliografía, en el primer capítulo ofreceremos, de forma resumida y orientada a nuestros objetivos particulares, una revisión de los estudios de adquisición que han analizado la operatividad de este parámetro. En una segunda parte, y a la luz de la

problemática planteada anteriormente, examinaremos la correlación entre la riqueza morfológica del español y la denominada Hipótesis de la Identificación propuesta por Jaeggli (1982).

El hecho de que los datos de producción de que disponemos formen parte del proyecto de investigación "Classroom Second Language Acquisition: Beyond Parameters," dirigido por la profesora Juana Muñoz Licerias, y de que éste sea un estudio longitudinal de la adquisición del español por parte de niños, adolescentes y adultos en un contexto institucional, nos ha permitido observar, entre otros aspectos de interés, las variantes en función de la L1 (inglés y francés) y otras L2 (árabe, griego, portugués e italiano) y atender a las diferencias relativas a la edad. Por último, y gracias a los datos empíricos que nos ha proporcionado el proyecto citado, hemos dedicado un apartado de este segundo capítulo al análisis de la variabilidad de la IL en función de la técnica de obtención de datos empleada por el investigador. De acuerdo con nuestro propósito inicial, hemos centrado nuestro estudio en la incidencia que puedan tener estos factores en el campo de la corrección morfológica y, a partir de este planteamiento, se han sugerido diversas hipótesis teóricas orientadas a contrastar cada uno de los aspectos señalados anteriormente con nuestro corpus de datos de producción oral.

El capítulo tercero está dedicado al estudio experimental, de manera que contiene, por una parte, la metodología de trabajo y, por otra, una sección en la que se presenta el criterio de análisis de los datos, su descripción, la consiguiente discusión de los resultados y ciertas conclusiones parciales que nos permitirán verificar, en el cuarto y último capítulo, las hipótesis establecidas en nuestro estudio.

CAPÍTULO I

LA TEORÍA LINGÜÍSTICA Y EL PARÁMETRO DEL SUJETO NULO

1.1 LA TEORÍA LINGÜÍSTICA Y LA ADQUISICIÓN DE LENGUAS SEGUNDAS

LA COLABORACIÓN ENTRE LA lingüística teórica y los estudios de adquisición de la L2 ha proporcionado un fructífero campo de investigación en el que se puede observar una relación bidireccional: la teoría del lenguaje constituye el marco teórico potencialmente idóneo para acercarse a los datos de los sistemas no nativos y, al mismo tiempo, los estudios de adquisición proporcionan la prueba empírica con la que se confirmarán o rechazarán las propuestas formuladas desde la teoría lingüística.

Aparte de otras perspectivas (sociolingüísticas, didácticas, psicolingüísticas, neurológicas, etc.), desde hace tiempo se vienen realizando numerosas investigaciones que han incorporado a la especialidad de la ASL (Adquisición de Segundas Lenguas) la teoría paramétrica de la adquisición del lenguaje formulada por Chomsky (1981, 1989) para la lengua materna y que han jugado un papel clave en la formulación de una teoría de la adquisición de la L2, disciplina que en la actualidad se sitúa dentro del conjunto de las ciencias cognitivas.

Antes de que se estableciera el campo de la ASL tal y como hoy se conoce, entre los años 60 y 70 la investigación estuvo ligada a la didáctica de

las lenguas extranjeras y al análisis contrastivo (AC). En cuanto al inicio de la especialidad, la mayor parte de los investigadores fechan su comienzo a partir del artículo de Corder, "Significación de los errores de los aprendices," publicado en 1967, o con el de Selinker, "Interlengua," de 1972. Aunque el sistema lingüístico que el aprendiz construye partiendo del *input* al que ha sido expuesto recibió los nombres de "dialecto idiosincrásico," "sistema aproximado" e "interlengua," fue este último, sin embargo, el que pasó a la literatura como concepto que permitió hablar de la existencia de un sistema lingüístico independiente. Así, en los años 70, se acota el campo de la IL (interlengua) para estudiarlo con independencia de la L1 y, a partir de trabajos como el de Adjémian (1976), se empieza a establecer un diálogo entre la teoría lingüística y los estudios empíricos sobre la adquisición de la L2. El punto de partida será, tal y como propone Adjemian (1976), adoptar un modelo abstracto de la IL, es decir, aceptar el concepto de "hablante ideal" a la hora de examinar los procesos que permiten a un individuo adquirir una lengua segunda. Se propone, por lo tanto, elaborar un modelo idealizado de la gramática de la IL que permita comprobar si las hipótesis que se formulan desde la teoría lingüística tienen algo que aportar al terreno de la adquisición de la L2 y viceversa (Ellis, 1985; Liceras, 1992; Larsen-Freeman, 1994).

1.2. LA TEORÍA DE PRINCIPIOS Y PARÁMETROS

LA VISIÓN IDEALIZADA del estudio de la IL a la que se refería Adjémian (1976) está basada en el modelo chomskiano de adquisición del lenguaje. Dado que

los principios de que se ha ocupado el modelo de la GU han representado un aspecto clave para la especialidad de la ASL, nos referiremos a ellos sucintamente antes de entrar en el estudio detallado del parámetro del sujeto nulo.

En Chomsky (1981, 1989), se presupone la existencia de una base cognitiva común a todas las lenguas humanas. Según este modelo, el lenguaje forma parte de la dotación genética, es decir, es innato y se localiza en el cerebro. De esta forma, al introducir el concepto de gramática universal (GU), la teoría lingüística intenta descubrir el modo en que el lenguaje está mentalmente representado. Así, la GU se entiende como un módulo cognitivo que contiene un sistema de principios y parámetros por el cual se explican los mecanismos que intervienen en la proyección de la gramática. El lenguaje queda descrito como un "órgano" (Chomsky 1981, 1989; Lightfoot, 1982), como una facultad lingüística previa que permite salvar el hiato entre la experiencia y el conocimiento conseguido.

Esta concepción esencialmente platónica parece sugerir que el conocimiento de una lengua determinada crece y madura por una vía que en parte se encuentra intrínsecamente determinada, con las modificaciones que refleje el uso observado, al modo del sistema visual u otros 'órganos' corporales que se desarrollan por vías determinadas por las instrucciones genéticas, bajo los efectos desencadenantes y conformantes de los factores ambientales. (Chomsky, 1989, 15)

En este sentido, la GU tendrá que ser lo suficientemente general como para englobar los principios universales del lenguaje y, al mismo tiempo, lo suficientemente flexible como para dar cuenta de la variación de las diferentes

gramáticas particulares. De esta forma, la GU está constituida por una serie de parámetros que representan las propiedades o características que agrupan y diferencian las lenguas naturales, es decir, imponen los límites sobre la variación posible entre las lenguas naturales. El niño nace con los principios, pero no viene parametrizado, de ahí que el aprendizaje de una lengua consista en fijar cada uno de los parámetros y, como a cada opción del parámetro están asociadas una serie de propiedades, el aprender una de ellas implicará el acceso a las demás. El niño se enfrenta así a los datos lingüísticos a los que está expuesto y selecciona el valor del parámetro que da cuenta de la gramática de la lengua que debe aprender.

La auténtica naturaleza del "problema de Platón" (¿cómo conocemos tanto a partir de una experiencia tan limitada?) lleva implícita, según Chomsky, una conclusión como la que sigue: "el conocimiento del lenguaje ha de considerarse como un sistema de principios que se desarrolla en la mente mediante la fijación de valores para ciertos parámetros sobre la base de la experiencia, dando como resultado sistemas que parecen muy diversos pero que son, fundamentalmente, similares en los aspectos más profundos" (Chomsky, 1989, 32).

La adquisición del lenguaje, así concebida, va a proporcionar un modelo de investigación clave en el proceso de adquisición de una L2. Una de las constantes en la bibliografía será, como veremos más adelante, el problema de la parametrización y de la accesibilidad a la GU por los adultos que aprenden una segunda lengua. El estudio de la representación mental de los no nativos está, por lo tanto, estrechamente ligado a esta concepción del lenguaje propuesta para la lengua materna.

1.3. EL PARÁMETRO DEL SUJETO NULO

EN ESTE APARTADO TRAZAREMOS un recorrido que nos permita dar cuenta de las diferentes etapas de investigación que se han derivado del análisis de uno de los parámetros que más se ha estudiado y que se conoce como el parámetro del sujeto nulo. El interés que nos proporciona un seguimiento por etapas reside, en este caso, en la posibilidad de observar su evolución como un reflejo de los cambios que se han producido dentro de la propia teoría. Tal y como apunta Liceras (1995), se trata de un proceso en el que se va de la descripción a la explicación, es decir, hay una primera etapa en la que se describen las propiedades del parámetro pero sin definir claramente cuál es el motor o la base de las lenguas que tienen sujetos nulos. La respuesta vendrá más tarde a partir de la propuesta que localiza esa base específica en las categorías funcionales e incorpora a la teoría el denominado superparámetro de la flexión. Esto último, unido al intento de introducir todas las lenguas naturales en los estudios de adquisición de L1 y L2, ha abierto nuevas vías para el análisis de los sujetos nulos de las interlenguas.

1.3.1. PRIMERA ETAPA

LA PRIMERA MENCIÓN de lo que después se conocería como el parámetro del sujeto nulo se debe a Perlmutter (1971). Su propuesta se centra en el contraste que divide las lenguas en dos grupos tipológicos diferentes: aquellas en las que resultan agramaticales las oraciones que no contienen un sujeto en la estructura superficial y aquellas que, por el contrario, no requieren la

presencia sistemática del sujeto explícito. De aquí se derivarían, por lo tanto, las diferencias entre una lengua como el español frente a otras como el inglés y el francés.

El enfoque que adopta Perlmutter está relacionado con lo que en la teoría de Rección y Ligamento se van a denominar categorías vacías,¹ cuya introducción en el análisis sintáctico está basada tanto en criterios estructurales como semánticos. Algunas lenguas, tal y como se menciona anteriormente, permiten la omisión sistemática del sujeto de las oraciones con verbo flexivo. En estos casos, tal posición puede estar ocupada por una categoría vacía:

- (1) María estudia matemáticas
 e estudia matemáticas

Esta noción es la que lleva a Chomsky (1982) a identificar un nuevo elemento denominado *pro*, el sujeto implícito de los verbos flexionados, cuya eliminación o caída (*pro-drop*) es la que dió nombre al parámetro.

Jaeggli (1982), Rizzi (1982) y Chomsky (1981) tratan de formular el parámetro y le atribuyen una serie de propiedades que diferencian a lenguas

¹ Desde finales de la década de los 70, el concepto de categoría vacía fue sustituyendo al de élipsis, término tradicional para referirse al uso de unidades sintácticas carentes de realización fonética. En virtud del principio de proyección propuesto por la teoría de Rección y Ligamento, en cuanto existe una posición sintáctica, ésta siempre debe haber existido y debe continuar existiendo. Esto entraña la existencia de categorías vacías, una de las cuales es *pro*, subcategorizado -A +P (- anáfora, +pronominal). Otras categorías vacías son: *t* de SN (+A -P); *t* de Q (-A-P); PRO (+A+P). Para una explicación más detallada, remitimos al lector a Chomsky (1982) y Haegeman (1991).

como el español o el italiano de lenguas como el francés y el inglés. Estas propiedades, que ya enunció Perlmutter (1971), son las siguientes:

1. El español puede tener sujetos nulos en oraciones con verbo flexionado. Los del inglés son agramaticales.

(2)a pro vendré mañana

(2)b *Will come tomorrow

2. En español no se requiere la presencia de expletivos.

(3)a pro llueve

(3)b *Rains/it rains

3. Existe en español la posibilidad de relativizar y enfocar como preguntas los sujetos de las oraciones subordinadas. Es una lengua que permite la violación aparente del llamado filtro *that-t*, algo que no es posible en inglés (sólo si se elide el complementante *that* sería gramatical).

(4)a ¿Quién has dicho que va a ganar?

(4)b *Who did you say that is going to win?

4. Existe en español la posibilidad de mover un elemento a través de una cadena de subordinación del tipo que se indica en (5)a, algo que en inglés no es posible porque uno de los complementantes constituye una barrera para el movimiento - QU.

(5)a El hombre_i que me preguntó quién (le_i) había visto e_i

(5)b *The man_i that I wonder who had seen e_i

5. Flexibilidad en la posposición del sujeto en español.

(6)a Ha telefoneado Juan

(6)b *has called John

Al intento de definir el parámetro y sus propiedades le siguen un número importante de trabajos en los que se trata de explorar, por un lado, las consecuencias específicamente relacionadas con las estructuras lingüísticas y, por otro, aquellas que están ligadas a la teoría de la adquisición de la L2 y que son, en este caso, las que nos interesan en este estudio. De esta manera, en las páginas siguientes trataremos de hacer una síntesis de los problemas más destacados en esta primera etapa de investigación.

- EL PARÁMETRO DEL SUJETO NULO Y LA TEORÍA DE LO MARCADO

UNO DE LOS PUNTOS CENTRALES planteados en la literatura de esta primera época, está relacionado con la teoría de lo marcado, concepto que permite explicar el grado de dificultad que el hablante tiene para adquirir una lengua. La teoría propone la existencia de una gramática nuclear (o sistema general favorecido por la gramática universal) y de una gramática periférica. A partir de aquí se establecerá la diferencia entre opciones marcadas y no marcadas, es decir, entre estructuras que se alejan o que respetan la gramática nuclear. En términos generales, se considera no marcado lo que está presente en la mayoría de las lenguas y podría ser un universal lingüístico, mientras que es marcado lo que es poco frecuente, más periférico. En la fijación de parámetros, el niño accederá primero a las gramáticas menos marcadas para después adquirir los valores que entrañan una mayor dificultad.

En varios de los estudios de esta primera época se intentó determinar qué opción del parámetro del sujeto nulo es la no marcada, es decir, la más fácil de aprender, la que implica menos interferencia de la L1. En uno de los

primeros estudios que aparecieron, White (1985), consideró no marcada la opción [-PD],² hipótesis que se desprendía de los datos del grupo de control de franceses que aprendían inglés. Según la autora, demostraron no aceptar casi nunca sujetos vacíos.

Hilles (1986), al examinar los datos longitudinales de adquisición natural del inglés de uno de sus informantes, observó que éstos respondían a las predicciones de Hyams (1983), en donde se establecía que el marco de partida era [+PD]. Phinney (1987), analiza la interlengua española de estudiantes de inglés L1 y de sus resultados se desprende que la opción no marcada es el español.

Los datos obtenidos por Liceras (1989) refuerzan los de Phinney (1987) en tanto corroboran la hipótesis de que el español representa la opción no marcada del parámetro: desde el principio se encuentran sujetos vacíos en la interlengua de sus hablantes franceses e ingleses. Esto explica que el paso de la opción no marcada a la marcada ofrezca más dificultades que el caso inverso. Sin embargo, y tal y como se verá en los próximos apartados, en los trabajos más recientes de esta autora (Liceras, 1996) se explora la posibilidad de que los sujetos nulos de la interlengua no sean el mismo tipo de categoría vacía que los *pro* de la representación nativa.

2 Diferenciamos la posibilidad que presentan las lenguas de expresar obligatoriamente el sujeto [-PD] o de expresarlo opcionalmente [+PD]. De acuerdo con este tipo de formalización, las lenguas que manejan los sujetos de nuestro estudio estarían clasificadas como sigue: español, francés, portugués, griego y árabe [+PD]; inglés [-PD]. Para ampliar esta caracterización véase, en la sección correspondiente a la tercera etapa de investigación, las diferentes condiciones de legitimación e identificación que se ilustran en el trabajo de Liceras (1995).

Al investigar el uso y la elisión del pronombre sujeto en la L2 inglesa de estudiantes de nivel intermedio, alto y avanzado, Martín Uriz (1993) aporta una serie de datos que vienen a confirmar la hipótesis anterior: los hablantes de español tienen dificultad para eliminar la presencia de sujetos nulos y transfieren las propiedades de la opción [+PD] de su L1 a la L2 inglesa. Si el inglés fuese la opción no marcada (White, 1985) los estudiantes no arrastrarían hasta tan tarde el uso de sujetos nulos. Por otra parte, la autora observa que la mayor presencia de sujetos nulos no referenciales parece confirmar lo que indica Liceras en el estudio comentado: es posible que el análisis del *pro* pleonástico que propone Suñer (1982), refleje mejor su valor en la gramática (no tiene contenido semántico específico) que el que se propone en Chomsky (1982).

La omisión del pronombre sujeto desde los primeros estadios de adquisición le sugiere a Bini (1993) que la opción [+PD] no es difícil de fijar para los estudiantes que tienen la misma opción en su L1. Los resultados de su investigación se pueden interpretar como la prueba de que la opción [+PD] es la no marcada, a juzgar por la facilidad con que es adquirida. De su estudio se desprende, al mismo tiempo, la idea de que la adquisición sintáctica de la opción [+PD] no implica, tal y como se sugiere en Liceras (1989), la capacidad de usar con competencia nativa las dos posibilidades admitidas en dicha opción. Según Bini, la presencia sistemática de sujetos pronominales en la L2 de sus estudiantes debería explicarse en función de principios pragmáticos: el pronombre sujeto es una ayuda para la falta de competencia pasiva y activa de la L2 tanto en el primer estadio de aprendizaje como en estadios más avanzados de adquisición. De la misma forma, Almoguera y Lagunas (1993)

vienen a corroborar que los angloparlantes no transfieren categóricamente a su interlengua de español la opción [-PD].

Hasta aquí, lo que parece desprenderse de todos los estudios citados es que, en efecto, las lenguas [+PD] han representado la opción menos marcada del parámetro. De acuerdo con la teoría de lo marcado en el modelo de adquisición, esta opción pertenecería a la gramática nuclear, es decir, partiría de las condiciones que definen ese sistema general. Sin embargo, el enfoque más reciente se plantea el problema desde otra perspectiva y se centra, tal y como veremos más adelante, en el estudio de la representación oracional del niño: la "opción por defecto" es un *pro* identificado y generado en el VP, es decir, es la opción común patrimonio de la GU. Dado que la investigación actual ha cambiado de dirección en este sentido, no vamos a detenernos en este trabajo en la problemática que planteó la dicotomía marcado-no marcado y sí vamos a prestar especial atención a la transferencia, propiedad de la que sólo hemos hablado indirectamente al hacer referencia al concepto de lo marcado. De ello nos ocuparemos en el segundo capítulo.

- ¿ES LA INVERSIÓN DEL SUJETO UNA PROPIEDAD DEL PARÁMETRO DEL SUJETO NULO?

OTRO DE LOS ASPECTOS tratados en esta primera etapa es el que se refiere al análisis de la posible o relativa independencia del fenómeno de la inversión verbo-sujeto respecto al resto de las propiedades del parámetro del sujeto nulo. Antes de ofrecer una revisión de algunos de las investigaciones que se han ocupado de este problema, nos gustaría aclarar que hay muchas propuestas relacionadas con la posición del sujeto en español y con lo que se

ha llamado inversión libre: desde las gramáticas tradicionales (Fernández Ramírez, 1986), hasta los trabajos de Contreras (1991), Pollock (1989), etc. Un estudio de conjunto sobre este tema exigiría un análisis mucho más detenido del que podemos ofrecer aquí. De esta manera, hemos optado por contemplarlo de forma específica sólo en relación al problema de las propiedades del parámetro del sujeto nulo.

Uno de los trabajos que se centra en el problema de si la inversión es o no una propiedad del parámetro del sujeto nulo es el de White (1986). Todos sus informantes rechazaron que el orden VS fuera agramatical en inglés, hallazgo que la autora interpretó como apoyo a la argumentación de Chao (1981), según la cual el orden VS no forma parte del parámetro.

En Liceras (1989) los no nativos aceptan la inversión con verbos ergativos en un porcentaje muy alto. Sin embargo, la falta de internalización de la *a* del objeto directo de persona provoca confusiones y dificulta la inversión en el caso de los verbos transitivos (el sujeto invertido se interpreta como un objeto directo). Esto indica que la posposición puede estar ligada a aspectos no parametrizados como el señalado por Liceras en este trabajo. Por último, la autora deja apuntada la complejidad de este fenómeno y sugiere que sería necesario explicarlo no sólo a partir de la dicotomía ergativos/no ergativos, sino teniendo en cuenta otros factores que también podrían contribuir a esclarecerlo.

De Miguel (1993), también propone que sería conveniente desvincular un determinado tipo de inversión, el que se produce con las construcciones ergativas, del resto de las propiedades del parámetro del sujeto nulo. Su hipótesis se confirmaría al comprobar que los no nativos no exigen la

inversión en la misma medida que los nativos. Se observan las diferencias entre ambos grupos y se concluye que el hecho de que los no nativos produzcan sólo inversiones con ergativos y que las acepten también con esta clase de verbos no es significativo, porque, por un lado, no la exigen, a diferencia de lo que ocurre con los nativos y, por otro lado, porque también la aceptan, aunque en menor grado, con los intransitivos y con los transitivos. Si el comportamiento de los no nativos no responde a la fijación de un parámetro, se podría entonces relacionar la inversión con factores de tipo semántico: un primitivo semántico "aspecto," que divida los eventos en perfectivos e imperfectivos y del que se deriven el resto de las diferencias semánticas y sintácticas.

Las nuevas propuestas de la teoría arrojan soluciones diferentes para explicar el fenómeno de la inversión. Ahora la posición del sujeto está relacionada con los mecanismos de movimiento del verbo y con los rasgos [+/-] de la flexión. Un trabajo que se hace eco de esta nueva perspectiva es, verbigracia, el de Liceras et al. (1995). En nuestro caso particular, este aspecto se ha incorporado como información general que, aun perteneciente a un área de investigación significativamente importante, requeriría de un extenso análisis del que no podemos ocuparnos en este trabajo.

- LA JERARQUIZACIÓN DE LAS PROPIEDADES DEL PARÁMETRO DEL SUJETO NULO

EL TERCER PROBLEMA INVESTIGADO es el relativo a la jerarquización en la adquisición de las propiedades del parámetro. White (1985, 1986) y Liceras (1989) sugieren que las propiedades atribuidas al parámetro del sujeto nulo

no tienen el mismo estatuto en la gramática de la interlengua. Debe existir una jerarquía en su proceso de adquisición que, de acuerdo con las autoras, sería la siguiente:

-Sujetos nulos: *pro vendré mañana*

-Inversión verbo-sujeto: *ha llegado Juan*

-Filtro *that-t*: *¿quién has dicho que va a ganar?*

Para investigar el proceso de asentamiento del parámetro con respecto a cada propiedad, Liceras (1989) analiza la interlengua de hablantes franceses e ingleses en cuatro niveles diferentes. Sus resultados sugieren que, para la adquisición de la inversión y del filtro *that-t* (concepto gramatical más difícil de adquirir), es condición necesaria pero no suficiente haber adquirido antes la primera propiedad (sujetos nulos). Los datos de este estudio apuntarían claramente a la necesidad de tener en cuenta el papel que juegan los aspectos no parametrizados del lenguaje en el proceso de adquisición: las dificultades de adquisición que ofrecen la inversión y el denominado filtro *that-t* se explican a partir de otros factores (a del objeto directo de persona, problemas de inversión y subordinación, etc.) que permiten, además, proponer un estatuto diferente para las tres propiedades del parámetro aquí estudiadas.

A pesar de que estos dos últimos apartados invitarían a reconsiderar el fenómeno de la posición del sujeto en español y el problema de las propiedades que se han considerado ligadas al parámetro del sujeto nulo nos vemos, sin embargo, en la necesidad de dejar de lado ambas cuestiones para orientar el análisis de nuestros datos en dirección al tema de la identificación

y de la riqueza morfológica, problemas clave en la investigación actual del sujeto nulo.

1.3.2. SEGUNDA ETAPA

LA SEGUNDA ETAPA de investigación está ligada a la reformulación del parámetro del sujeto nulo como el Principio de la Uniformidad Morfológica (PUM), lo que ha permitido incorporar las denominadas lenguas no configuracionales (chino, japonés, coreano) en los estudios de adquisición de L1 y L2.

El punto de partida es intentar explicar por qué lenguas sin flexión verbal (chino, coreano, japonés) permiten sujetos nulos. La respuesta de Jaeggli y Safir (1989) se basa en el PUM, un principio de la GU según el cual las lenguas varían en función de la uniformidad morfológica de sus paradigmas verbales. De esta forma, se distinguen dos tipos de lenguas: aquellas cuyos paradigmas verbales son de morfología [+ uniforme], es decir, lenguas que, o tienen flexión en todas sus formas (español), o no la tienen en ninguna de ellas (chino); y aquellas que tienen un sistema morfológico mixto (inglés) y que son las pertenecientes al grupo considerado [-uniforme]. En español, tal y como se muestra en (7), la flexión de persona marca de forma diferenciada prácticamente todas las formas verbales: (7) *com-o, come-s, com-e, come-mos comé-is, come-n*.

El chino, aunque muy diferente del español, es también otro ejemplo de lengua con un paradigma morfológicamente uniforme: (8) *Xihuan* (gustar).

Para todas las personas, tiempos y números, existe únicamente la forma verbal ilustrada en (8). En inglés, lengua [- uniforme], alternan las formas flexionadas y las formas puras: (9) *work/works*.

La propuesta de Jaeggli y Safir (1989), Hyams (1987, 1989) y Hyams y Jaeggli (1988), es que sólo las lenguas con paradigmas verbales uniformes permitirán sujetos nulos, de donde se desprende que la presencia o ausencia de los sujetos nulos será un efecto del PUM. Son varios los estudios que se han planteado la validez de esta propuesta, trabajos en los que va a ocupar un lugar muy destacado el acceso a la GU por parte de los aprendices de una L2. Uno de ellos es el de Hilles (1991), donde se trata de determinar si se confirman o no las predicciones específicas propuestas por Hyams y Jaeggli (1988) para los niños que aprenden inglés como L1. Según estos autores, en los estadios iniciales de adquisición, el niño comenzará asumiendo que la lengua es morfológicamente uniforme, premisa de la que se van a derivar tres puntos importantes:

- a) En los primeros estadios de adquisición aparecerán sujetos nulos.
- b) Habrá flexión total o no habrá nada de flexión.
- c) Una vez se reanalice el inglés como un sistema morfológicamente mixto (cuando "emerge" la flexión del presente, por ejemplo), se irán abandonando los sujetos nulos.

Si se asume que los niños empiezan analizando su lengua como [+ uniforme], habrá entonces que observar si la interlengua de los aprendices de una L2 morfológicamente mixta (inglés) comparte las características citadas para la adquisición de la L1 por parte de los niños. Es decir, siguiendo la propuesta de Hyams y Jaeggli (1988), habrá que ver si los aprendices de una

L2 funcionan como los aprendices de la L1 o, en otras palabras, si tienen o no acceso a la GU.

La investigación de Hilles (1991) recoge los datos de dos adultos, dos adolescentes y dos niños, todos ellos nativos de español que aprenden inglés en un contexto natural. De sus resultados se desprende que sólo hay evidencia de acceso a la GU (más específicamente al PUM) en el caso de los dos niños y un adolescente. El PUM predice que las variables flexión y pronombres nulos han de ser correlativas. Dado que el desarrollo de estas variables es correlativo en el caso de los dos niños que aprenden inglés L2, Hilles considera que su adquisición está guiada por el PUM (principio fundamental de la GU). En cuanto a los adolescentes, sólo uno parece ajustarse a este principio.

En la misma línea se sitúa el trabajo de Lakshmanan (1991), en el que se retoma el problema de la accesibilidad a la GU y el papel que juega la LM (lengua materna) en el proceso de adquisición de la L2. Según esta autora, los resultados de Hilles (1991) no aclaran suficientemente si el acceso a la gramática universal es directo o indirecto, es decir, si está o no mediatizado por la LM. Para ampliar la visión de Hilles (1991), Lakshmanan examina los datos de hablantes nativos de tres lenguas diferentes: tres niños (L1 español, L1 francés y L1 japonés) aprendiendo inglés como L2. Sólo los datos de uno de los informantes se ajusta al PUM, pero la autora nos ofrece una explicación alternativa a la propuesta por Hyams y Jaeggli (1988): es la LM la que media en el acceso a la GU y, en este caso concreto, parece que es un desencadenante fonológico el que provoca la transferencia del sujeto nulo al inglés en la LI de una niña española. Sólomente los datos de este sujeto se ajustan a las

características citadas anteriormente sobre la adquisición del inglés como L1 propuestas por Hyams y Jaeggli (1988).

Otro de los puntos centrales que se revisan en Lakshmanan (1991) es el relativo a las lenguas configuracionales (chino, japonés, coreano) examinado también en Hyams y Jaeggli (1988). Junto a la condición de licenciamiento (los sujetos nulos están permitidos sólo en las lenguas [+ uniforme]), estos autores explican las diferencias relativas a los requisitos de identificación entre lenguas como el español y el chino. En lenguas morfológicamente ricas (español, italiano) la identificación o recuperabilidad de los sujetos nulos está ligada a la flexión verbal y a la concordancia verbo-sujeto. El chino y el japonés, sin embargo, son lenguas en las que no hay flexión y no existe concordancia verbo-sujeto. Huang (1984), para intentar explicar por qué lenguas sin flexión pueden tener sujetos nulos, propone el denominado parámetro de tema nulo, a partir del cual se separan las lenguas de orientación discursiva [+ tema nulo], de las lenguas de orientación oracional [- tema nulo], que se define, entre otras propiedades, por la posibilidad de elisión de SSNN [+ tema] a lo largo del discurso. Por lo tanto, existe un operador que licencia sujetos y objetos nulos en chino y japonés, lenguas [+ sujeto nulo] y [+ tema nulo], gracias a la cadena de temas nulos que se crea en el discurso (los sujetos nulos de estas lenguas se identifican por el discurso mediante tematizadores que permiten saber cuál es su referente). El parámetro del tema nulo las diferencia del español, del italiano, del francés y del inglés, que son todas [- tema nulo]. El siguiente ejemplo, tomado de Díaz y Liceras (1990), ilustra con mucha claridad el tipo de orientación discursiva de las lenguas no configuracionales:

(10) ... Alex_i es un joven, 0_i trabaja en la empresa_j de ropa, 0_j no es muy grande y 0_j es de su tío. 0_i es bastante competente pero 0_i no tiene mucho interés en su trabajo.

Para llegar a la solución expuesta anteriormente, Huang recurre a la clasificación de Ross (1982) entre lenguas *frías* y lenguas *calientes*: las *calientes* son lenguas de orientación oracional, su descodificación parte de la información que proviene de la propia oración y no permite sujetos nulos (ej: inglés). Las lenguas *frías* son de orientación discursiva, para su descodificación el receptor recurre al contexto, la inferencia o el conocimiento del mundo y presentan omisión pronominal (ej: chino). De orientación oracional son también las denominadas *tibias*, lenguas que presentan mayor libertad de elisión pronominal que las *calientes* pero menos que las *frías* (ej: español).

La formulación de Huang recoge la de Tsao (1977), según la cual las lenguas de orientación discursiva tienen una regla de "elisión de SN tema" que opera a nivel discursivo para elidir el tema de una oración siempre que sea idéntico al de la oración precedente, con lo que se pueden producir elisiones en cadena. Así, el principio de recuperabilidad se cumple en las lenguas configuracionales por la presencia de temas cero que identifican a dichos sujetos. Para entender este mecanismo, puede verse de nuevo el ejemplo (10) tomado de Díaz y Licerias (1990).

Ambas autoras incorporan este modelo biparamétrico en su estudio (1990) sobre la adquisición de español por parte de hablantes de chino, japonés, francés e inglés L1. La hipótesis de partida es que los orientales tendrán más facilidad con los sujetos nulos del español que los ingleses y los

franceses, es decir, que en la escala de producción de sujetos pronominales lexicalizados deberían estar por encima franceses e ingleses. La relación entre estas lengua sería la siguiente:

Japonés/Chino: [+tema nulo] [+sujeto nulo]

Inglés: [-tema nulo] [-sujeto nulo]

Francés: [-tema nulo] [-sujeto nulo] ³

Español: [-tema nulo] [+sujeto nulo]

Según este cuadro, lo esperable sería que los orientales [+sujeto nulo] tuvieran menos problemas con el español, también lengua [+sujeto nulo]. Los datos muestran, sin embargo, la misma producción de sujetos nulos por parte de los tres grupos. A pesar de que los franceses e ingleses tienen dificultades con la flexión del español, no recurren al pronombre como refuerzo de la morfología verbal. En el caso de los orientales parece que basan el principio de recuperabilidad en los mismos recursos de que disponen en su lengua, es decir, aparecen cadenas temáticas discursivas que crean un nivel de ambigüedad difícilmente tolerable en el español no nativo. Transfieren la opción [+tema nulo] de su lengua, de manera que aparecen sujetos nulos recuperables no por la flexión, sino por la presencia de un sujeto tematizado con anterioridad en la cadena discursiva. En palabras de las autoras "la

³ De acuerdo con la investigación más reciente (de la cual se harán eco posteriormente las autoras citadas), los sujetos pronominales del francés funcionan como clíticos. A partir de este reanálisis, ésta ha pasado a considerarse una lengua [+ sujeto nulo]. Este tema se discutirá extensamente en el capítulo segundo.

realidad sintáctica que comparten el chino y el japonés con el español en cuanto al uso de sujetos nulos se ve mediatizada a nivel discursivo por las diferentes condiciones de licenciamiento y recuperabilidad de dichos sujetos en los dos grupos de lenguas" (Díaz y Liceras, 1990, 478). Este tipo de mecanismo que, según vemos, varía de unas lenguas a otras, será la base de nuestro estudio y, por lo tanto, el punto de partida de nuestras hipótesis de trabajo. Nuestro interés está dirigido, precisamente, a la relación que hay entre la riqueza morfológica y las formas de identificación, relación que constituye uno de los puntos centrales de toda la investigación sobre el sujeto nulo. Aunque centraremos nuestro trabajo en las preguntas que de aquí puedan derivarse, consideremos antes algunas otras cuestiones que se deben tener en cuenta a la hora de estudiar este parámetro.

Otra de las preguntas planteadas en el trabajo comentado de Díaz y Liceras (1990) es por qué los orientales tienen más facilidad que los españoles para poner los sujetos del inglés si ambas lenguas son [+sujeto nulo]. Esta aparente paradoja se explica por la relación entre ambos parámetros: los orientales, al proyectar en el inglés, fijan primero la opción [-tema nulo, lo que les obliga a pensar en términos gramaticales y a fijar con más facilidad la opción [-sujeto nulo]. Es decir, el cambio de opción de dos parámetros en lugar de uno sería, en este caso, facilitador para la IL inglesa de los orientales.

Este mismo problema se estudia en Register (1990), donde se analizan las diferencias entre españoles, chinos y alemanes que aprenden inglés L2. La autora examina el paso de hablantes de una lengua [+sujeto nulo] y [+tema nulo] como el chino y [+sujeto nulo] y [-tema nulo] como el español, a una [-

sujeto nulo] y [-tema nulo] como es el caso del inglés. De acuerdo con las condiciones del español y del chino, lo esperable sería que ambos grupos tuvieran la misma dificultad con los sujetos pronominales del inglés. Sin embargo, el estudio muestra que los chinos fueron capaces de juzgar la inaceptabilidad de las categorías vacías del inglés más competentemente que los españoles. Su explicación es que el parámetro pragmático del chino es más fácil de reajustar que el parámetro sintáctico del español. Es decir, el chino tendrá menos dificultad para refijar la opción [-] del parámetro del sujeto nulo del inglés que el español, dado que esta es una lengua con un parámetro motivado por la sintaxis.

Aunque los resultados son los mismos, lo cierto es que ofrecen soluciones diferentes que, en principio, podrían explicarse porque también el tipo de datos empleados fueron distintos: producción espontánea en el estudio de Díaz y Liceras (1990) y juicios de gramaticalidad en Register (1990).

1.3.3 TERCERA ETAPA

EL PUNTO CLAVE de esta tercera etapa de investigación es la nueva propuesta que hace depender el parámetro del sujeto nulo del denominado superparámetro de la flexión. Este planteamiento liga el parámetro al rasgo [+/-] fuerte de la flexión, de manera que lenguas como el español, que tienen una flexión con el rasgo [+fuerte], son las que permitirán sujetos nulos y, viceversa, lenguas como el inglés [-fuerte], no tendrán elisión pronominal. Así, la base de esta propuesta es considerar que las propiedades que definen un parámetro están localizadas en las categorías funcionales.

Estos rasgos paramétricos nos vuelven a poner en contacto con el problema del acceso a la GU y de la fijación de parámetros, una de las constantes de la literatura en las tres etapas de investigación sobre el sujeto nulo. En consonancia con lo anterior, vuelve a retomarse el estudio sobre la naturaleza de las gramáticas infantiles (Hyams, 1986; Radford 1990; Rizzi, 1994) y su relación con la adquisición de una L2. En concreto, se tratará de estudiar la primera representación oracional del niño, problema para el que hay diferentes respuestas: Radford (1990) considera que la primera representación gramatical del lenguaje infantil estaría formada por una oración mínima, es decir, sin "lugar" para el sintagma flexión ni para el sintagma complementante (no habría lugar, por ejemplo, para las oraciones interrogativas con *quién*, *cómo*, *cuándo*, etc.). En contra de esta propuesta se sitúan los trabajos de Hyams (1994) y Rizzi (1994), quienes parten de que las gramáticas infantiles estarían formadas por oraciones plenas, con una estructura lo suficientemente desarrollada como para alojar, por ejemplo, las palabras interrogativas citadas. En concreto Rizzi (1994), hace depender la incorporación del principio MATRIZ = COMP de la maduración cognitiva, propuesta de cuyas consecuencias hablaremos a continuación, al ofrecer una breve revisión de la bibliografía que ha ocupado del problema de las primeras representaciones infantiles en relación con el fenómeno del sujeto nulo. En efecto, un tema importante será el de determinar qué tipo de categoría es el sujeto vacío del inglés infantil y si el de los niños y adultos españoles y chinos es o no como aquél. Lo primero que propone Hyams (1983) es que en esa posición vacía del inglés infantil lo que podría haber es un *pro* como el del italiano o el del español adulto, es decir, que la primera

representación infantil sería como la de una lengua [+sujeto nulo]. Tal y como veíamos arriba, Jaeggli y Hyams (1988) retoman el problema desde una perspectiva en la que se considera que en los estadios iniciales de adquisición, el niño comienza como en el chino: en las gramáticas infantiles del inglés el sujeto nulo se identifica por un tópico, como en chino y en japonés. Por su parte, Rizzi (1994) sugiere que tanto en las gramáticas infantiles del inglés y del francés como en algunas gramáticas adultas de ambas lenguas (los diarios), sólo habrá sujetos nulos en las oraciones matrices.⁴ El resultado de este análisis es que los sujetos nulos de las gramáticas infantiles de las lenguas citadas y de los diarios no son pronominales vacíos, sino constantes nulas (sólo aparecerán en las oraciones principales) identificadas por un referente discursivo (nominales vacíos). Se parte de la idea de que el niño tiene claro el referente ("mamá", por ejemplo) y cuando deja esa opción vacía no hace referencia a "ella" sino, otra vez, a "mamá." La diferencia entre *pro* y *constante nula* podría ilustrarse como sigue:

Juan come/	-- come/	constante nula
él come/	pro come/	pro

Junto a otros puntos de interés, este mismo tema vuelve a discutirse en algunos trabajos recientes (Liceras, Díaz y Maxwell, 1995; Liceras et al., 1995), estudios de los que parece desprenderse que las posiciones vacías de la IL del

⁴ En los diarios personales que se han publicado existen sujetos nulos en las oraciones principales, algo que no sucede ni en el inglés ni en el francés estándar. Esto se ha explicado como el resultado de la omisión del mismo principio que todavía no existe en la gramática infantil, el principio RAIZ= COMP mencionado arriba, según el cual el complementante constituye la posición matriz de todas las oraciones, tanto principales como subordinadas.

español no son como las de los diarios ni las del inglés infantil, es decir, que no son nominales vacíos. Así, en el segundo de los estudios arriba mencionados, se lleva a cabo un análisis de las interlenguas de adolescentes y adultos francófonos, anglófonos y bilingües en un contexto institucional. Si hay sujetos nulos en los estadios iniciales de adquisición de estos informantes, ¿son *pro* o son *constantes nulas*? Los datos ofrecen una producción de sujetos nulos en todas las situaciones comunicativas tanto en las oraciones matrices como en las subordinadas, donde el porcentaje es mayor. Al aparecer sujetos nulos en las oraciones subordinadas, podemos constatar que esas posiciones vacías de la interlengua española de adolescentes y adultos no son constantes nulas. Si retomamos la argumentación de Rizzi (1994), habría que concluir que, de acuerdo con los resultados de Liceras et al. (1995), la gramática adulta es diferente tanto de la representación del inglés y del francés infantiles como de la representación propiamente española. La explicación que se ofrece en este trabajo está relacionada con el problema de la transferencia: el hecho de que se produzcan oraciones subordinadas desde los primeros estadios de adquisición en las gramáticas no nativas, indicaría que se parte de una representación inicial gramatical que proviene de la L1 (se transfieren las estructuras complejas de la L1 a la IL). La transferencia, en este caso, se podría ver incrementada, además, por la proximidad de las dos lenguas románicas estudiadas (francés y español).

El problema sobre si la adquisición de una L2 por adultos es o no un proceso similar al de los niños cuando adquieren su L1, vuelve a plantearse en otro de los trabajos recientes de Liceras (1995). El adulto no puede volver a vivir de la misma forma el proceso instintivo de adquisición del lenguaje

porque, según la autora y, de acuerdo con la propuesta chomskiana, "el lenguaje no es algo que el niño hace sino algo que le sucede. El lenguaje le 'crece' al niño" (Liceras, 1995, 190). Y, en el caso de los adultos "no puede volver a 'crecer' como tal" (ibíd.). La pregunta, de nuevo, sería si los adultos recurren o no a los principios de la gramática universal y si refijan los parámetros de la L2. Liceras responde que el adulto no podrá captar los rasgos que le permiten refijar los parámetros como los niños sino que lo que hará es reestructurar las propiedades localmente (Tsimpli y Rousseau, 1991) y cambiar la forma de identificación. De acuerdo con esta nueva propuesta, las condiciones de legitimación y de identificación de los argumentos nulos (sujetos y objetos) en inglés, chino, español y francés sería la siguiente:

1. En el caso del español los sujetos nulos se legitiman en Espec-SF (especificador de la flexión) con el rasgo [+] y se identifican a través de los rasgos morfológicos del verbo.
2. El francés, lengua [+ sujeto nulo] por sus condiciones de legitimación (Espec-SF +), se identifica por medio de los sujetos pronominales.
3. En inglés la legitimación es [-] a nivel del especificador de la flexión, por lo que, de acuerdo con la teoría, no habrá identificación y, consecuentemente, nunca tendrá una estructura con sujetos nulos.
4. La legitimación se produce, en el caso del chino, a nivel del complementante (Espec-SC +) y la identificación por el discurso.

La lengua, por su estructura, tiene que legitimar la propiedad +/- de la flexión, un rasgo que es patrimonio de la gramática universal y que, en un paralelismo con la biología, es asociado por Liceras a los cromosomas. Las formas de identificación cambian de una lengua a otra de manera que

podemos observar, por ejemplo, cómo los franceses de este estudio producen desde el principio oraciones en las que aún no han cambiado el identificador y, por consiguiente, siguen usando los pronombres personales átonos para este fin. En concreto, la propuesta de Liceras (1995) es que, si bien no hay refijación paramétrica, sí se recurre a la GU a través del principio de identificación, es decir, los adultos que aprenden una segunda lengua podrían llegar a reanalizarla y a cambiar las condiciones de identificación de su L1. En otros trabajos posteriores, (Liceras et al., 1995) se vuelve a retomar este mismo problema. Esta autora parece dejar abierta la posibilidad de que la identificación sea también patrimonio de la gramática universal (se utiliza como mecanismo de acceso a la GU), sugerencia que parece abrir nuevas vías a la investigación actual.

Tal y como se ha podido ver hasta aquí, la riqueza o pobreza morfológica es una de las constantes en la bibliografía sobre el sujeto nulo, se encuentra en la raíz del problema de la identificación y constituye uno de los puntos centrales de la investigación más reciente: ésta gira, precisamente, en torno a los denominados rasgos ϕ es decir, a los morfemas de persona del verbo. De acuerdo con el objetivo de nuestra investigación, y a la luz de la problemática planteada, en los capítulos siguientes discutiremos extensamente la correlación entre la morfología verbal y los sujetos nulos del español nativo y de la IL española de nuestros informantes.

CAPÍTULO II

SUJETOS Y MORFOLOGÍA VERBAL EN EL ESPAÑOL NO NATIVO

2.1 PRINCIPIO DE IDENTIFICACIÓN Y RIQUEZA MORFOLÓGICA

EL ORIGEN DE LA DENOMINADA Hipótesis de la Identificación propuesta por Jaeggli (1982) se encuentra en la Hipótesis de la Recuperabilidad de Taraldsen (1979), de la cual también se hace eco Chomsky (1981). El principio de identificación establece que una unidad vacía sólo es recuperable si su contenido puede interpretarse a partir de la información presente en su misma oración. De esta manera, la aparición de la categoría vacía *pro* estará restringida por este principio que, en español, se cumplirá gracias a los rasgos inequívocos de número y persona que aporta el verbo: *pro* com-o, *pro* com-es, *pro* com-e, *pro* com-e-mos, *pro* com-é-is, *pro* com-e-n. La condición necesaria que se ha de cumplir en lenguas como el español, es que posean un conjunto de desinencias verbales que permitan recuperar la información elidida. Así, se considera que la morfología del español es lo suficientemente rica como para evitar que el sincretismo de algunas formas verbales haya provocado la

presencia obligatoria del sujeto pronominal, tal y como parece ser el caso del francés.⁵

En la primera etapa de investigación, lenguas como el inglés y el francés se situaban juntas frente a otras como el español o el italiano, separación con la que se trataba de explicar las diferencias entre lenguas [- sujeto nulo] y [+ sujeto nulo]. Un segundo paso lo constituye la incorporación de las lenguas no configuracionales, etapa en la que la reformulación del parámetro vuelve a tener como base el problema de la morfología verbal: ¿por qué lenguas sin flexión verbal permiten sujetos nulos?. De aquí se van a derivar, como se dijo más arriba, las diferencias entre lenguas de morfología [+uniforme] y [-uniforme]. Aunque el PUM (Principio de Uniformidad Morfológica) situaba al español del lado del japonés (ambas lenguas de morfología uniforme: o todas las formas están flexionadas o no lo está ninguna), veíamos que lo que las diferenciaba era, precisamente, las condiciones de recuperabilidad: los sujetos nulos de las lenguas configuracionales no se identifican por la flexión sino que es la presencia de temas nulos lo que permite recuperarlos (se recurre al discurso).

Como puede observarse, gran parte de la problemática relativa a la presencia o ausencia de sujetos nulos en las lenguas gira en torno a dos

5 Recuérdese que los sujetos pronominales del francés son atónos y que se han neutralizado en la pronunciación. De esta forma, se han reanalizado como clíticos, es decir, se considera que han perdido autonomía y han pasado a ser como morfemas verbales. Kayne (1975) enumera una serie de propiedades sintácticas que permiten apoyar esta propuesta, entre las que se pueden destacar, por ejemplo, el hecho de que no puedan aparecer unidos por una conjunción o separados del verbo:
 (1) *tu et je (toi et moi)
 (2) *je, certainement, suis espagnole (moi, certainement, je suis espagnol)

mecanismos fundamentales: las condiciones de legitimación e identificación. Si recordamos el cuadro que nos proporciona el estudio de Liceras (1995), veremos que se trata de una formalización que nos permite ilustrar cómo actúan estos dos mecanismos en diferentes lenguas:

	Legitimación	Identificación	Sujetos nulos	Ob.nulos
Español	Espec-SF+	rasgos persona	sí	no
Francés	Espec-SF +	sujetos pronominales	no	no
Inglés	Espec-SF -		no	no
Chino	Espec-SC +	temas nulos	sí	sí

En el caso del español y del francés, la legitimación ocurre a nivel del especificador de la flexión. Ahora bien, mientras que la primera es una lengua [+ sujeto nulo] por sus condiciones de legitimación y de identificación (rasgos morfológicos de la concordancia), el francés lo es por las posibilidades de legitimación pero no por la identificación que, en este caso, se hace a través de los pronombres personales (Roberge, 1986; Authier, 1992; Liceras y Díaz, 1995). En cuanto al inglés, es una lengua que no tendrá, de acuerdo con esta propuesta, una estructura con *pro* (no puede legitimar sujetos nulos porque parte del rasgo [-] del especificador de la flexión). No obstante, el caso del inglés es uno de los más controvertidos en la bibliografía y encontramos, por ejemplo, la propuesta de Hyams, (1994) según la cual *pro* (o cualquier otra categoría vacía) está siempre legitimada. Frente a este planteamiento se sitúa el trabajo de Liceras et al. (1996), en el que se parte de la hipótesis del sujeto

generado en el SV, es decir, la categoría vacía *pro* se generaría dentro del SV (Zagona, 1982; Koopman and Sportiche, 1991). Según esto, los sujetos nulos infantiles producidos en inglés, francés y alemán van a ser casos de la categoría *pro* que se van a legitimar o no en la posición SConc. En cuanto a los no nativos, la propuesta es que son "ciegos" a los rasgos [+/-] de la legitimación nativa. Por lo que se refiere a las lenguas no configuracionales, y siguiendo con el cuadro ilustrado arriba, su legitimación [+] ocurre, como señalaba Huang (1984), a nivel del complementante y la identificación se produce en el discurso a partir de tematizadores que permiten recuperar el referente.

Las consecuencias que se desprenden de esta propuesta pueden resumirse como sigue: los rasgos [+/-], patrimonio de la GU, serán de los que disponga el niño que aprende su L1. En el caso del español, el niño seleccionará del medio el [+fuerte] y, gracias a eso, será capaz de fijar la cadena de propiedades del parámetro. Sin embargo, el que la lengua legitime el rasgo [+] no implica, como se dijo antes, que tenga sujetos nulos, es necesario que se identifiquen (Rizzi, 1986). Es el caso del francés, que no tiene sujetos nulos sino sujetos pronominales cuyo papel es, como la morfología en español, de identificador. De acuerdo con el autor mencionado arriba, una gramática tendrá sujetos nulos en tanto estén legitimados e identificados (el español, por ejemplo).

Este tipo de análisis nos vuelve a poner en contacto con el tema de la accesibilidad a la GU y la fijación de parámetros por los adultos que aprenden una L2. En varios trabajos recientes (Liceras et al., 1995) se parte del supuesto de que el adulto no es capaz de refijar los parámetros pero sí de reestructurar

las propiedades localmente (Tsimpli y Rousseau, 1991) y de cambiar los medios de identificación de su L1 (se recurre a los principios de la GU a través de la identificación). A partir de esta nueva perspectiva podemos plantearnos las siguientes preguntas: en la IL española de nuestros informantes francófonos, anglófonos y bilingües,⁶ ¿qué papel juega la morfología?, ¿hay o no identificación por medio de la morfología?, ¿qué relación hay entre la morfología y los sujetos nulos?, en otras palabras, ¿identifican nuestros sujetos por la morfología?, ¿cómo va a ser la identificación?, ¿son capaces de cambiar el identificador de su L1?, ¿se encuentran diferencias entre los que hemos considerado bilingües y aquellos cuya L1 es el inglés o el francés?. Todo lo dicho hasta aquí nos permite sugerir, al menos, tres posibles resultados en nuestra investigación:

- 1) Un cambio total en el modo de identificación
- 2) Un sistema mixto de identificación, de manera que alternen las formas de recuperabilidad (eventualmente serán capaces de manejar el identificador de la L2). Teniendo en cuenta que los datos de nuestros informantes son el resultado de seis meses de contacto con el idioma, ¿serán capaces de llegar a crearlo en este período de tiempo?
- 3) Derivado de (2) podríamos pensar que no hay un solo elemento identificador, sino que el sistema no nativo recurre a diferentes mecanismos

⁶ Para determinar si la competencia nativa es el francés o/y el inglés, hemos considerado más correcto hablar de *bilingüe* en los casos en los que no ha sido fácil interpretar si se trataba de un francófono o de un anglófono, es decir, se ha empleado este término para caracterizar a los sujetos que parecen tener más de una lengua como LM. Para la clasificación de los sujetos, véase el capítulo III (Metodología).

de identificación. Si esto fuese así, ¿cuáles son?, ¿pueden estar también ligados a una necesidad de interpretación discursiva?

2.2. LA IDENTIFICACIÓN Y EL PAPEL DE LA L1

UNO DE LOS PUNTOS QUE resulta clave en la investigación de la ASL es el relativo a la transferencia y al papel que juega la lengua materna en el proceso de adquisición de la L2. De ahí que en este estudio, haciéndonos eco de algunas propuestas actuales, tratemos de ver cuál es la implicación de la L1 en la IL de nuestros informantes anglófonos, francófonos y bilingües.

Antes de entrar a detallar nuestras hipótesis, haremos un breve recorrido que nos permita situar el problema de la transferencia desde que Selinker, en 1972, la identificara como una propiedad de la IL. En efecto, este autor propone una serie de propiedades específicas de la IL, una de las cuales es la transferencia que sería, en su teoría de la interlengua, uno de los procesos centrales de la adquisición. Frente a Selinker, para el que es la L1 la que cuenta con un papel activo en el proceso de adquisición, hay otros autores para quienes es el sistema de la L2 el que guía este proceso y no el sistema de la lengua materna (Dulay y Burt, 1972). Los estudios llevados a cabo dentro del marco teórico de la GU, han redefinido el concepto para hablar de las propiedades potencialmente transferibles de los parámetros. En los años 80 el problema se ligó a la teoría del marcado lingüístico y, en trabajos como los de Kellerman (1984) y Liceras (1985, 1986), se propuso que las formas marcadas eran potencialmente menos transferibles que las no marcadas. En términos

generales, y a pesar de que hubo diferentes enfoques, es destacable el hecho de que se volvió a reconocer la importancia del papel de la L1 para explicar la adquisición de una lengua segunda.

No tiene que sorprendernos que, una vez más, otra de las discusiones generadas a partir de la investigación sobre el papel de la L1, es el relacionado con la accesibilidad a la GU, es decir, con el problema de hasta qué punto la GU está disponible y funciona de la misma manera en los adultos que aprenden una lengua extranjera que en los niños que adquieren su lengua materna. Las posibilidades lógicas sobre el papel que la GU puede desempeñar en el proceso de adquisición de la L2 son, en síntesis, las siguientes: 1) Accesibilidad total a la GU por los adultos que aprenden una L2 (Dulay y Burt, 1974); 2) La que se conoce como "Hipótesis Parasítica", según la cual la GU no está disponible para la adquisición de la L2 por adultos (Clashen y Muysken, 1986) ; y 3) La "Hipótesis reconstructiva", para la que la GU permanece activa pero con una fijación de parámetros diferente en la L1 y L2. Tal y como se ha visto, varios de los estudios actuales investigan en esta dirección y, según decíamos más arriba, ya no se habla de refijación de parámetros sino de una fijación local de sus propiedades (Tsimpli y Rousseau, 1991; Liceras, 1995) y de cambios en la forma de identificación (Liceras, 1995).

De todas estas posibles interpretaciones, la que más aceptación ha tenido es la relativa al acceso indirecto a la GU. Esto implica, según Cook (1988), que el 1 viene "a ocupar el lugar" de la gramática universal, es decir, que viene a ser su equivalente en la representación lingüística de los aprendices de una L2. La diferencia entre el niño que aprende una L1 y el adulto que adquiere una lengua segunda estriba, tal y como sugiere Liceras en el artículo

mencionado arriba, en que este último no es sensible a la fijación en cadena de las propiedades del parámetro, sino a su selección local.

De todo lo visto hasta ahora se desprende que, de una forma u otra, la investigación de la ASL reconoce la influencia de la L1 en la adquisición de una L2. Admitido esto, en este estudio vamos a tratar de determinar su relación con el principio de identificación. Para ello, nos remitiremos al estudio de Liceras et al. (1995) que, por sus características, nos han servido de base en la orientación del tema que nos ocupa. De este modo, trataremos de observar lo que pueden aportar nuestros datos a las hipótesis formuladas en estos trabajos.⁷

El modelo de acceso indirecto a la GU implicaba, según veíamos, que la L1 venía a ser como la dotación genética del niño, pero con la diferencia de que ésta es una representación mental que ya ha crecido, que ya ha "madurado," situación de la que se derivan consecuencias como las que se señalaron antes: que no haya parametrización en la gramática de la interlengua y sí, en el caso concreto del parámetro del sujeto nulo, un posible cambio de identificador. Partiendo de este supuesto, en los estudios citados se cuestiona lo siguiente:

a) En el caso de los francófonos, cuya lengua legitima el rasgo [+] de la flexión, ¿cambian el identificador o, por el contrario, mantienen la representación mental de la L1 y siguen usando los pronombres como

⁷ De nuevo remitimos al lector al capítulo tercero para completar la información sobre las lenguas que manejan nuestros sujetos.

identificadores? Dado que sólo tienen que cambiar el identificador, ¿tendrán ventajas con respecto a los demás grupos?

b) En cuanto a los anglofónos, no legitiman el rasgo [+] y no pueden cambiarlo porque el punto de partida es que no puede haber refijación paramétrica. ¿Tendrán entonces más dificultad con los sujetos nulos de su español L2?

c) En consonancia con la pregunta que nos hacíamos en el apartado anterior sobre las diferencias que se pueden esperar entre los estudiantes considerados bilingües y aquellos cuya IL es el francés o el inglés, ¿qué papel jugarán, entonces, el italiano, el portugués, el árabe o el griego como lenguas integrantes de ese bilingüismo?

2.3 LA EDAD Y EL DOMINIO DE LA MORFOLOGÍA

SON MUY NUMEROSOS LOS ESTUDIOS sobre la edad en el campo de la ASL y, en términos generales, se distingue entre estudios longitudinales y estudios a corto plazo. De acuerdo con Larsen-Freeman (1994), los resultados son aparentemente contradictorios (unos muestran la superioridad de los adultos y otros la de los niños). Sin embargo, parece que sigue vigente la propuesta de Krashen (1979) según la cual en los primeros estadios del desarrollo morfológico y sintáctico los adultos avanzan más rápidamente que los niños. Por otra parte, las restricciones que se observan en los aprendices de una L2 para lograr dominar esa segunda lengua como un nativo, son las que han motivado la hipótesis del *período crítico* (Lennenberg, 1967). Según esta propuesta, basada en una explicación neurológica, tras ese período crítico (el

autor citado lo sitúa en la pubertad) no será posible dominar una lengua extranjera como un nativo. Con esta y otras explicaciones (socio-psicológicas, cognitivas, etc) se ha intentado dar respuesta a lo que, independientemente de cuál sea su origen, es un hecho claro: los adultos y los niños no aprenden una segunda lengua de la misma manera. En opinión de Larsen-Freeman (1994), lo que se desprende de los datos es que sólo los niños pueden llegar a adquirir las mismas capacidades de un nativo. Es decir, en lo que se refiere a los resultados en términos de habilidades absolutas, son los niños los que tienen más éxito. Así lo demuestra, por ejemplo, el estudio de Oyama (1976), cuyos resultados muestran la incidencia de la edad en la adquisición de la fonología: a menos que la primera exposición a la lengua sea muy temprana, en torno a los seis años, no se logrará hablar sin "acento", como el nativo. Éstos y otros estudios (Asher y García, 1969) son pruebas en favor de la hipótesis mencionada arriba del *período crítico* y su influencia en la fonología. Por el contrario, el alto nivel de estandarización que adquirieron los informantes de Neufeld (1979), llevó a este autor a considerar que no existe tal período y que es posible hablar una L2 sin acento, incluso en el caso de los adultos: utilizó jueces nativos para detectar el acento de veinte adultos de inglés L1 aprendiendo fonología japonesa y china. Parece ser que alguno de los sujetos del estudio fue confundido con un nativo. Más recientemente, y tal y como puede observarse en trabajos como el de Johnson y Newport (1991), ha vuelto a cobrar vigor la polémica sobre el discutido *período crítico* en la adquisición de una segunda lengua.

En cuanto a la investigación sobre morfología, es destacable el trabajo de Van Naerssen (1986) en el que se estudia la edad como variable en los

órdenes de adquisición de L2 por parte de niños y adultos. La autora trata de comprobar si algunas hipótesis sobre la adquisición de una segunda lengua (inglés) son transferibles al español L2 y, por consiguiente, pueden conducir a principios universales. La primera hipótesis general que revisa es la siguiente: el orden de adquisición de la L1 es similar a la adquisición de la L2, pero no idéntico. Los corolarios son que el orden de adquisición de una L1 es igual a la L2 respecto de los morfemas ligados (desinencias flexionadas) y diferente respecto de los morfemas libres. Si bien los datos de este estudio apoyan la segunda proposición (L1 diferente L2) no son, sin embargo, concluyentes para la primera. En un segundo nivel, Naerssen examina una hipótesis suplementaria según la cual existe un "orden natural" de dificultad en la adquisición de una L2 que, si bien es independiente del orden de enseñanza y de la procedencia lingüística de los estudiantes, no lo es del factor edad. Teniendo esto en cuenta, por un lado se compararon los órdenes de adquisición del español L2 por adultos y niños nativos de inglés y, por otro, se analizaron las diferencias en el orden de adquisición de la L1 y la L2 por parte del niño. En el primer caso, los resultados mostraron un orden similar de adquisición con correlaciones positivas en algunas áreas (que no son significativas). Los datos que se desprenden de la segunda comparación, si bien apoyaron la proposición de que el orden de adquisición de L1 es igual al de L2 en cuanto a los morfemas ligados no verificaron, sin embargo, la hipótesis general citada anteriormente. Entre otras implicaciones teóricas, la autora destaca la variable morfema libre/morfema ligado como factor importante a tener en cuenta a la hora de determinar la existencia de órdenes diferentes entre el niño y el adulto que aprenden una L2.

Las conclusiones que se pueden extraer de lo que hasta aquí hemos presentado es que, efectivamente, el factor edad ha sido un tema importante en los estudios de la ASL y que, sea cual sea su explicación, lo que ponen de manifiesto los trabajos citados es que el debate aún sigue abierto para la investigación. Lo que aquí hemos ofrecido es, no obstante, una pequeña muestra de lo que está documentado, de manera que no hemos aludido a otros trabajos a gran escala que también nos han proporcionado hallazgos interesantes (Flynn y Manuel, 1991; Birdsong, 1991).

Según decíamos al iniciar este apartado, gran parte de la investigación relativa a la edad está basada en estudios a corto plazo. Las comparaciones longitudinales que son, sin embargo, las que posiblemente arrojen más luz a la hora de analizar los resultados finales son, según apunta Larsen-Freeman (1994), prácticamente inexistentes. Es relevante, en este sentido, el trabajo de Hilles (1986) que, si bien no está dentro del estudio de la variable edad, es representativo en la bibliografía de ASL por examinar los datos longitudinales de uno de los adolescentes del Proyecto Harvard que aprendía inglés como L2. Los datos de que disponemos aquí también forman parte de un proyecto de investigación que se inició hace ya más de un año y que tiene previsto continuar durante un tiempo observando el progreso de la IL de niños, adolescentes y adultos en un contexto institucional. El estudio se va a extender hasta 1998, de manera que en este trabajo sólo se analizarán los datos recogidos hasta la fecha como parte del subproyecto de Ottawa. Debemos advertir, por otra parte, que el seguimiento de los niños ha comenzado algo más tarde que el de los adultos y adolescentes, motivo por el cual no podemos ocuparnos, de momento, del estudio de sus datos. De esta forma,

analizaremos la producción espontánea de cinco adolescentes (entre doce y trece años) y de cinco adultos en los estadios iniciales de adquisición del español. Aunque somos conscientes de que los resultados que se ofrezcan en una segunda etapa de investigación podrían modificar las sugerencias que aquí se hagan relativas a la variable edad, nos parece interesante introducirla en este estudio para ver hasta qué punto es un factor determinante en la adquisición de la morfología, al menos en las primeras etapas de adquisición.

Así, en un segundo nivel y a la luz de la problemática planteada anteriormente, trataremos de observar las diferencias relativas a la edad, esto es, a) si el dominio de la morfología depende de la edad del aprendiz (adolescentes y adultos) y b) si podemos decir que existe un grupo más consistente (en cuanto a la forma de identificación) que otro o, si por el contrario, ambos funcionan de manera cualitativa y cuantitativamente parecida.

2.4 LA VARIABILIDAD POR TAREAS Y LA CORRECCIÓN MORFOLÓGICA

DE LA MISMA FORMA QUE en el resto de las lenguas, uno de los principios que rigen el desarrollo de la IL es el de la variabilidad. Ahora bien, tal y como se muestra en el estudio de Ellis (1985), las ILs son más variables desde el punto de vista sincrónico que el resto de las lenguas naturales. Este tipo de variación es el que se conoce como variación libre (Larsen-Freeman, 1994) o, tal y como se muestra en el estudio de Tarone (1988) siguiendo a Ellis (1985), variabilidad no sistemática. Tan alto grado de variabilidad sincrónica se observó en los datos de un niño portugués que produjo las negaciones inglesas no V/Don't

V de forma intercambiable, esto es, a unos minutos una de la otra y en los mismos contextos lingüísticos y situacionales (Ellis, 1985).

El otro tipo es la variabilidad sistemática que, según se indica en el trabajo citado de Tarone (1988), se puede dividir en variación individual y en variación contextual. La primera está determinada por las diferencias individuales y la segunda por el contexto lingüístico y el contexto situacional. Ambas, dado que son un tipo de variabilidad sistemática, podrán precedirse y justificarse, es decir, la variabilidad contextual podrá, por ejemplo, precedirse y justificarse a partir del contexto lingüístico o del contexto situacional.

En este trabajo nos vamos a centrar en la denominada variabilidad contextual y, dentro de ésta, en el estilo contextual. Antes de entrar en más detalles, es necesario advertir que, aunque en el trabajo citado se considera que las tareas son reflejo de diversos estilos contextuales, somos conscientes, sin embargo, de que no son exactamente lo mismo y de que, como la propia Tarone puntualizaría más adelante, no es suficiente definir el estilo como la cantidad de atención que el aprendiz presta a la forma. Teniendo esto en cuenta, trataremos de ver, por lo tanto, cómo incide en la corrección morfológica el uso de diferentes técnicas de obtención de datos. Con este propósito, expondremos la teoría del "paradigma continuo" de Tarone (1983, 1988) para aludir después a otros trabajos que presentan visiones diferentes a la hora de explicar cuál es el conocimiento que subyace a la producción del hablante de una L2 (Adjémian, 1992; Krashen, 1992).

De acuerdo con la teoría del paradigma continuo, la IL es un continuo de estilos de habla. El término "estilo" se define como el resultado de la cantidad de atención que el aprendiz presta a la forma de la lengua que está

aprendiendo. La manera de estudiar estas variantes estilísticas es aislar diferentes niveles de lengua a través de pruebas que proporcionen diversos estilos de habla (desde el conversacional al más formal), esto es, ejercicios que requieran más o menos atención del informante sobre su propia conducta lingüística. En concreto, Tarone (1979, 1984, 1988) diferencia entre el "estilo vernacular", el más descuidado, el que presta menos atención a la forma y está, por consiguiente, más lejos de la lengua meta, y el estilo más cuidado, más próximo a la lengua nativa y en el que el aprendiz está más atento a su propio comportamiento lingüístico. Según esta autora, las nuevas formas de la lengua meta primero aparecerán en el estilo más cuidado e irán entrando paulatinamente en el "vernacular."

Hasta aquí hemos presentado el modelo de Tarone, pero la bibliografía sobre los métodos de obtención de datos ofrece también otras soluciones para explicar la variación en la IL. Tal es el caso de Adjémian (1992), quien adopta una perspectiva distinta a la hora de analizar los datos de los hablantes de una IL. Este autor considera que, a pesar de que las diferentes tareas pueden reflejar distintos grados de variabilidad, cualquier tarea va a reflejar la misma competencia lingüística subyacente. Es decir, la producción no tiene por qué ser reflejo de la competencia homogénea defendida por el modelo chomskiano del que parte Adjémian. El conocimiento lingüístico constituye un dominio cognitivo particular del que el investigador debe dar cuenta. De ahí, la necesidad de diferenciar entre competencia y actuación al construir un modelo de análisis de la gramática de la L2. Este planteamiento parte de la base de que, para explicar las diferencias que se constatan en el comportamiento lingüístico de los hablantes de una IL, es necesario tener en

cuenta que existen factores de naturaleza lingüística que son independientes de otros de carácter social o contextual. Así, se propone un estudio idealizado de la gramática, ese componente del sistema cognitivo que permite la realización del acto lingüístico. Los datos que deben escogerse en la investigación procederán, según este autor, de pruebas diferentes (juicios de gramaticalidad, tests y producciones espontáneas) orientadas a la descripción de la competencia lingüística.

Una tercera visión está representada por Krashen (1992) y su propuesta de corte psicolingüístico según la cual el aprendizaje está disponible para el adulto que aprende una segunda lengua sólo en forma de "monitor" (capacidad de describir las reglas que originan las producciones). De esta forma, se parte de la existencia de dos sistemas independientes de la IL, el conocimiento implícito y el explícito, que se distinguen por la cantidad de atención consciente prestada a las reglas gramaticales. El "monitor" actúa cuando el hablante tiene tiempo de reflexionar y, consecuentemente, puede autocorregirse. En una actuación libre de monitor, el hablante dispone de poco tiempo y presta más atención a la comunicación que al significado. Así, la variabilidad en la IL es para este autor el resultado de que esté o no actuando el "monitor" (mayor o menor uso en función del tiempo y la atención que el hablante preste a la forma). Para describir los dos tipos de conocimiento que propone Krashen, es necesario recurrir a datos procedentes de producciones espontáneas (análisis de la competencia implícita) y de ejercicios que lleven a la reflexión lingüística (descripción de la competencia explícita).

Hasta aquí, hemos presentado tres paradigmas que presentan diferentes niveles de idealización con respecto al análisis de los datos. En nuestro caso concreto, vamos a limitar el estudio al campo de la morfología, de manera que trataremos de ver si las diferentes tareas influyen o no en la variabilidad morfológica de la IL, es decir, si se muestran varios grados de corrección según la técnica empleada en la obtención de datos.

Con este propósito, analizaremos la producción oral de nuestros estudiantes francófonos, anglófonos y bilingües con ayuda de cuatro ejercicios, pertenecientes a la sexta entrevista, que requieren diferentes niveles de atención. Aunque en el apartado de metodología explicaremos con más detalle cómo han sido diseñadas las entrevistas, (véase apéndice II) es conveniente adelantar que, para este propósito, analizaremos un ejercicio de producción espontánea (contar una historia a partir de unos dibujos) y tres de producciones guiadas (repeticiones, formulación de preguntas y respuestas y *role-play*). Nuestro objetivo es, por consiguiente, ver si el tipo de tarea influye en el uso de la morfología verbal como medio de identificación del sujeto. Si hacemos referencia al paradigma de Tarone (1983, 1988) lo esperable sería encontrar más proximidad a la lengua meta (español) en el ejercicio de repeticiones, después en las otras dos tareas guiadas y, en el otro extremo del "continuo," se situarían las historias (ejercicio de conversación libre). De esta manera, podemos preguntarnos si la corrección morfológica de nuestros informantes, a) ¿varía de una tarea a otra?; b) ¿en cuál de ellas se acerca más al español?;

c) a partir de *b*, ¿confirman nuestros datos la propuesta de Tarone o es necesario tener en cuenta otros factores para explicar la variabilidad morfológica de la IL española?

CAPÍTULO III

ESTUDIO EXPERIMENTAL

3.1 METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

3.1.1. EL PROYECTO DE ESTUDIO

SEGÚN SE DIJO ARRIBA, los datos de producción de que disponemos forman parte del proyecto de investigación "Classroom Second Language Acquisition: Beyond Parameters" dirigido por Juana Muñoz Liceras. Éste tiene como objetivo la verificación de una serie de hipótesis que, en torno a la adquisición de lenguas, se han formulado desde la teoría de la lingüística dentro del modelo de Principios y Parámetros (Chomsky 1981, 1982) y que carecen de contraste con datos empíricos longitudinales para su validación. Esta situación afecta por igual a las dos lenguas objeto de análisis, español e inglés, aunque a distintos niveles en cuanto a tradición y precedentes de trabajos parciales (en nuestro caso sólo nos ocupamos del español como L2). Al mismo tiempo, existe un vacío en lo relativo a la verificación de la importancia de la edad en el proceso de adquisición, agravado por la ausencia de estudios que, en su muestra de sujetos, cuenten con niños, adolescentes y adultos. Tampoco se ha llevado a cabo una recogida de datos longitudinales

que contemplen las dos posibilidades de aprendizaje de lenguas objeto en contexto formal: como segunda lengua y como lengua extranjera.

Con el fin de cubrir estos vacíos, se ha programado un trabajo de recogida de datos longitudinales en ambos contextos y para las tres edades que permita corroborar las hipótesis teóricas en ambas lenguas, así como las posibles diferencias que se deriven del contexto de aprendizaje. El trabajo se ha organizado en torno a tres centros diferentes: la Universidad de Ottawa, que se encarga de la selección de sujetos que aprenden español (niños, adolescentes y estudiantes universitarios, estos últimos del propio centro); la Universidad Complutense de Madrid, encargada de la recogida de datos de adquisición de inglés por niños y adultos, y la Universidad Pompeu Fabra, en colaboración con la Autónoma de Barcelona y la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona (encargada de obtener datos de adultos que aprenden español y de adolescentes que aprenden inglés). En este estudio nos hemos ocupado de los sujetos de Ottawa, es decir, del subproyecto denominado "El análisis de la interlengua española e inglesa de hablantes que aprenden en contextos institucionales. Recolección y análisis de datos longitudinales de adquisición y procesamiento del lenguaje no nativo dentro del modelo de Principios y Parámetros."

3.1.2 LOS SUJETOS DEL ESTUDIO

LOS SUJETOS DE ESTE ESTUDIO son diez en total: cinco pertenecientes al grupo de adolescentes del Lycée Claudel (SC: *Secundaria*) y cinco al de adultos del Programa de Español de la Universidad de Ottawa (UB: *Universidad*

Beginners). Ningún estudiante tenía conocimientos de la lengua española (el primer contacto con el español, salvo algún caso anecdótico, fue la clase) y la primera entrevista se realizó cuando llevaban un total de cincuenta horas lectivas de contacto con el español.

Las edades, como ya se dijo antes, están comprendidas entre doce y trece años para el grupo SC, y entre veinte y treinta para los adultos. De cara a la caracterización de los sujetos en función de su LM y otras L2, se elaboró un cuestionario (véase apéndice I) que nos ha permitido hacer la clasificación que ofrecemos a continuación:⁸

ADOLESCENTES

SC#1	bilingüe
SC#2	bilingüe
SC#4	bilingüe (árabe L2)
SC#5	francófono
SC#6	francófono

ADULTOS

UB#1	anglófono (italiano L2)
UB#2	anglófono (francés L2)
UB#3	francófono
UB#5	bilingüe (portugués L2)
UB#6	bilingüe (griego L2)

⁸ Los sujetos SC3 y UB4 abandonaron el proyecto después de realizar, respectivamente, la primera y la tercera entrevistas. Hemos prescindido, por consiguiente, del análisis de sus datos.

Nótese que la mayoría tiene conocimientos de, al menos, dos lenguas (muchos de ellos estudian otro idioma extranjero además del español) y que, por lo tanto, presentan un alto nivel de bilingüismo. Recuérdese que hemos utilizado el término bilingüe para referirnos a los sujetos que parecen tener más de una lengua como LM. El análisis de nuestros datos se limitarán, por lo tanto, a estos dos grupos de informantes de Ottawa.

3.1.3 EL INPUT

EL MÉTODO DE ENSEÑANZA adoptado en las dos clases a las que pertenecían los alumnos se sitúa en una línea ecléctica que combina la enseñanza comunicativa con el aprendizaje de la gramática. Las clases se impartieron siempre en español, por lo que todos los alumnos estuvieron expuestos a un *input* más variado que el que proporcionaba el libro de texto. Añádase a esto que, en ambos casos, se emplearon otros materiales para ampliar los conocimientos de la gramática y del léxico.

Tanto en la Universidad como en el Liceo Claudel se utilizó *Viaje al español*, libro orientado a satisfacer las necesidades generales de comunicación y a desarrollar destrezas como la lectura, la escritura, etc. Otro de los manuales manejados por los estudiantes universitarios es *Para empezar*, método comunicativo de español cuyos contenidos gramaticales se han recogido y ampliado en *Explicando la gramática*.

En cuanto a los profesores, los universitarios tenían una profesora de origen cubano y, el grupo de la secundaria, una profesora española.

3.1.4. MÉTODO DE OBTENCIÓN DE DATOS

- LENGUA ESPONTÁNEA Y DATOS DE PRODUCCIÓN

EN ESTE PROYECTO SE han seleccionado una serie de pruebas con el fin de conseguir producciones lingüísticas espontáneas de nuestros estudiantes. Nos referiremos, por lo tanto, a las reglas que reflejan la capacidad de producción, dando por supuesto que existe una competencia subyacente.

- LAS PRUEBAS

SE HAN LLEVADO a cabo seis entrevistas, las mismas para todos los sujetos, realizadas en momentos distintos a lo largo del curso académico: la primera se realizó cuando los estudiantes habían recibido cincuenta horas de clases de español. De esta manera, el período de adquisición que se ha cubierto es el equivalente a un año académico y se ha observado la IL en seis momentos diferentes. En este estudio nos vamos a centrar en el análisis de las tres últimas (#4, #5 y #6), lo que nos permitirá completar los datos obtenidos en la investigación anterior.⁹

⁹ En el capítulo 4 se explica más detenidamente el criterio de selección y análisis de los datos ofrecidos en nuestro estudio.

Las entrevistas,¹⁰ realizadas individualmente, tenían una duración de media hora. Aunque con ligeras variantes entre unas y otras, todas fueron diseñadas con una organización similar: desde las tareas más controladas a las más libres. A las repeticiones les siguen otros ejercicios estructurados de mayor flexibilidad y, para terminar, se le pide al informante que imagine una historia a partir de dibujos o fotografías. A su vez, cada entrevista funciona de forma independiente, de manera que la información es también variada. En todas ellas, y gracias a la estrecha colaboración de las profesoras, pudimos adaptar el léxico de acuerdo con el *input* lingüístico recibido por nuestros estudiantes.

Repeticiones:

El informante tiene que escuchar varias oraciones y repetirlas. El procedimiento seguido consiste en que éste escucha las oraciones que, grabadas a velocidad normal, contienen la estructura que se está estudiando. Acto seguido el informante tiene que repetirlas.

Ejercicios estructurados:

En cuanto a los ejercicios estructurados, utilizamos diferentes modelos: ejercicios para completar a partir de preguntas, del comienzo de cláusulas subordinadas, de infinitivos sueltos relacionados con dibujos, juego de roles guiado, etc.

¹⁰ Para completar la información de este apartado, volvemos a remitir al lector al apéndice # 2.

Historieta:

Para finalizar, la historieta nos permitía estimular la producción más libre. En algunas de ellas, el investigador especificaba el tema ("Dos amigos van de excursión", entrevista # 5), y en otras ellos mismos lo proponían (entrevista #4). Hemos de resaltar, por último, que en todas las entrevistas los dibujos han servido de constante apoyo para motivar al informante.

A continuación detallamos el contenido de cada una de las entrevistas que hemos analizado con el fin de ofrecer una visión más completa sobre lo que ha constituido la base de nuestros datos:

- Entrevista # 4

La entrevista cuarta está compuesta por los cuatro ejercicios que se describen a continuación:

1. Varias preguntas personales y profesionales realizadas por el entrevistador.
2. El entrevistador proporciona una serie de oraciones principales basadas en dibujos que sugieren ideas al estudiante para completarlas con diferentes cláusulas subordinadas (sustantivas y de relativo).
3. Formulación de preguntas realizadas a partir de distintas frases que permiten situar al informante a la hora de responder.
4. Narración basada en una fotografía de un parque en New York.

- Entrevista # 5

Dividida en cuatro apartados, esta entrevista presenta las siguientes tareas:

1. Ejercicio de completar oraciones a partir de la información ofrecida por el entrevistador: una oración principal que el informante debe terminar con una subordinada sustantiva o de relativo.
2. Preguntas sobre tres dibujos que permiten introducir el uso de los clíticos en su formulación y, por lo tanto, en la respuesta del estudiante.
3. Seis infinitivos con sus correspondientes dibujos en los que se representa la acción de cada uno de los verbos. El entrevistado debe emplearlos para construir diferentes frases.
4. Narración basada en una secuencia de dibujos sobre la excursión de unos amigos.

- Entrevista # 6

En este caso, la entrevista consta de tres tareas, una de las cuales está dividida en dos ejercicios.

1. Diez repeticiones. El ejercicio consiste, como su propio nombre indica, en escuchar y repetir una serie de oraciones grabadas a velocidad normal.
2. La primera parte es un ejercicio de juego de roles. Se adoptan diferentes papeles que posibilitan la creación de varias preguntas (entrevistado) y respuestas (entrevistador). De nuevo, tres dibujos se presentan como apoyo gráfico en esta prueba.

En la segunda parte, el entrevistador crea tres situaciones que generan también un juego de preguntas y respuestas.

3. Narración basada en una historieta sobre el típico día en la vida de una persona.

3.2. MÉTODO DE ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE LOS DATOS

3.2.1 SELECCIÓN Y CRITERIOS DE ANÁLISIS DE LOS DATOS

TAL Y COMO SE INDICÓ anteriormente, los datos que se han analizado corresponden a la cuarta, quinta y sexta entrevistas efectuadas entre enero y junio de 1995. Hemos considerado necesario hacer esta selección para centrar nuestro trabajo dentro del corpus total de las entrevistas que se han llevado a cabo en la primera fase del proyecto de investigación al que hicimos referencia arriba. Hasta la fecha, se han realizado varios estudios con una muestra de datos procedentes de las tres primeras entrevistas. Con este trabajo, trataremos de completar las investigaciones anteriores y de observar lo que pueden aportar a éstas los nuevos resultados obtenidos en las tres últimas. Nos gustaría advertir, no obstante que, dado que se trata de un estudio longitudinal, se siguen realizando otras entrevistas (las mismas que hemos descrito y las tres primeras que mencionamos, pero en una segunda etapa de adquisición) cuyos resultados podrían completar este trabajo en el futuro.

Enumeramos, a continuación, algunos de los criterios de análisis que hemos aplicado en cada una de las entrevistas y que, por ser los que consideramos más relevantes, creemos necesario incluirlos en este apartado

como información adicional que aclare algunas de las decisiones tomadas durante el análisis. Ofrecemos primero los criterios generales para entrar después en ciertas observaciones particulares de alguna de las entrevistas.

I. Para determinar la relación entre la morfología verbal y los sujetos nulos, los sujetos pronominales y los nominales, se tuvieron en cuenta únicamente las formas verbales flexionadas, es decir, no se contabilizaron las formas nominales (infinitivos, gerundios y participios). No obstante, y tal y como podrá verse en alguno de los ejemplos que ofrezcamos más adelante, éstos pasaron a formar parte del recuento cuando se usaron como sustituto de los verbos flexionados.

II. Los verbos utilizados se han contabilizado por tareas y por entrevista. En cada uno de los ejercicios se han tenido en cuenta los verbos repetidos por el estudiante, pero en el resultado final se ha prescindido de este dato para evitar confusiones.

III. Se han analizado como correctos aquellos verbos en los que la concordancia con el sujeto era adecuada, incluso en los casos en los que existían otro tipo de errores morfológicos o semánticos (por lo tanto, no se han tenido en cuenta en el análisis cuantitativo). Veánse algunos ejemplos:

(1) pro pianga (él llora)

(2) pro ponde (él pone)

(3) pro criedo (yo creo)

IV. Entrevistas:

Entrevista #4:

Tarea #2: es un ejercicio de completar en el que el entrevistador introduce una primera parte que, en muchos de los casos, el estudiante repite exactamente igual. Los verbos que aparecen (*preguntar, pensar, decir, saber*, entre otros) se han considerado parte de la producción del informante cuando éste los repetía, decisión que se vio respaldada al comprobar que los conocían porque los utilizaban en otras tareas de la misma entrevista.

Entrevista # 5

Tarea # 3: Dibujos correspondientes a una lista de verbos en infinitivo. Se trata de un caso similar al anterior y, por consiguiente, hemos seguido el mismo criterio de análisis. Es, además, un tipo de ejercicio que, por sus características, exige la presencia de sujetos nominales, de manera que no se espera que nuestros estudiantes produzcan aquí sujetos nulos.¹¹

3.2.2 PRESENTACIÓN DE LOS DATOS

LA DESCRIPCIÓN Y EL ANÁLISIS de los datos se presenta en dos grandes apartados correspondientes, por un lado, a la interpretación de las tablas generales (resultados globales) y, por otro, a un estudio más detallado por tareas que se realizará a partir de distintas tablas elaboradas para este fin. Esto nos ofrece la posibilidad de comentar los mismos fenómenos pero desde

11

Para completar la información de este apartado, remitimos de nuevo al lector al apéndice II.

perspectivas diferentes, al tiempo que nos permite investigar de manera más específica la relación entre la morfología verbal y el tipo de técnica empleada por el investigador de ASL.

3.2.3 ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS

LOS DATOS QUE SE PRESENTAN a continuación son los correspondientes a las tablas I, II, III, IV, V y VI. Todas ellas, disponibles para el lector en el apéndice III, nos proporcionan la información global de cada entrevista y de cada informante.

- EL PAPEL DE LA MORFOLOGÍA

INICIAMOS NUESTRO ANÁLISIS recordando una serie de preguntas de orden general que se formularon en el primer apartado del capítulo anterior: en la IL de nuestros informantes francófonos, anglófonos y bilingües, ¿qué papel juega la morfología?, ¿cuál es la relación entre la morfología y los sujetos nulos? y ¿son capaces de identificar a partir de la morfología o recurren a otros mecanismos diferentes?

Lo primero que se debe señalar es que, tal y como se veía en Liceras et al. (1995), no existe un modelo que nos permita establecer una relación clara entre los sujetos nulos y la morfología. En la entrevista #4, tanto los adolescentes como los adultos, producen más morfología incorrecta con los sujetos pronominales y nominales que con los sujetos vacíos (Tablas I y II). La relación entre los problemas de morfología con las diferentes opciones citadas

(sujeto de la oración) son, una vez hecho el recuento global, las siguientes: 31%, 76% y 39% (*pro*, sujeto pronominal y nominal, respectivamente) en el caso de los adolescentes, y 28%, 15% y 30% en el de los adultos.

El reparto muestra, claramente, un número mucho más elevado (76% y 30%) de morfología incorrecta con el sujeto pronominal (adolescentes) y nominal (adultos) que con el sujeto nulo (31% y 28%). De este primer recuento parece desprenderse que el papel de la morfología incorrecta es más importante cuando hay sujeto léxico.

En la entrevista # 5 (Tablas III y IV) ocurre algo muy parecido y, de nuevo, los adolescentes presentan un porcentaje de errores con sujeto pronominal (97%) que supera tanto a los que aparecen con *pro* (40%) como a los correspondientes a los nominales (17%).

Un porcentaje del 85% para el sujeto pronominal es el resultado obtenido por los adolescentes en la última entrevista (Tabla V). Los adultos también presentan, en este caso, más errores de morfología con los pronombres personales, de manera que, otra vez, los problemas morfológicos son superiores con el uso de sujetos léxicos.

Aunque en el próximo capítulo detallaremos las conclusiones derivadas de este análisis, lo que sí nos permiten estos resultados preliminares es hablar de la existencia de un sistema mixto de identificación en el que, tal y como se apuntó en el tercer capítulo, alternan los modos de recuperabilidad. Algunos ejemplos concretos producidos por nuestros informantes ilustrarán mejor la idea sobre la existencia de un sistema mixto de identificación:

- Identificación por medio de la morfología:

En la Tabla I (entrevista#4) se observa, por ejemplo, que SC2 no tiene ningún problema con las desinencias verbales de las frases con sujeto vacío (para un 45% y un 44% en la oración matriz y en la subordinada, respectivamente, no tiene ningún error morfológico). Se trata, por consiguiente, de un caso claro de identificación por la morfología:

(4) *pro* es un estudiante (él)

(5) *pro* soy dos años (yo)

(6) *pro* está en Madrid (él)

Los casos de UB2 y de UB6 en la quinta entrevista (Tablas III y IV) son idénticos, en tanto no presentan errores de morfología verbal cuando usan *pro*:

(7) *pro* creo (yo)

(8) y *pro* beben (ellos)

Estos son sólo algunos de los ejemplos de los muchos que ofrecen los datos de producción de nuestros estudiantes para los casos en los que manejan el identificador de la L2 que están aprendiendo. Añadimos, por último, un caso anómalo pero interesante en el que, curiosamente, se emplea incorrectamente el pronombre y bien la terminación verbal:

(9) ellos está (él)

En el uso que hace UB1 del pronombre explícito no podemos, por lo tanto, hablar de identificación pronominal aunque sea una información que no aparece elidida como en los ejemplos anteriores.

- Identificación pronominal:

Los datos que ofrecemos a continuación muestran lo que ya se observó en Bini (1991, 1993) y Liceras et al. (1995): parece que el pronombre cumple, en muchos casos, el papel de sustituto de la morfología verbal y la frecuencia de su uso está también relacionada con una necesidad de interpretación discursiva: ganar tiempo para pensar en la forma verbal correcta, rellenar esas pausas cuando aparecen dudas ligadas a la morfología. Hemos encontrado también algún caso en el que aparece también como recurso para hacer otro tipo de pausas forzadas, explicadas éstas (Bini, 1991) como ayuda para la expresión. Son, por consiguiente, una serie de funciones características de la IL que no se cumplen en el uso nativo.

En la entrevista #4 es interesante el uso que hace uno de los adultos universitarios (UB5) del sujeto explícito:

(10) pro vais lo dare (tú), pro vas lo dar, pro lo vas dare, no tú vas.

En este ejemplo se observa claramente cómo está buscando la terminación de segunda persona y cómo, finalmente, recurre al pronombre personal (no tú vas) para identificar el referente con más seguridad.

En la entrevista#5 (Tabla III), el adolescente SC1 tiene un porcentaje bastante elevado de morfología incorrecta (13% y 31%) con los sujetos pronominales frente a una producción completamente limpia de errores en el caso del sujeto nulo. Este estudiantado nos ofrece lo que parece ser un caso típico de identificación por medio del sujeto pronominal:

(11) y luego ellos, ellos se laven, se lavan

El ejemplo pertenece a la narración sobre la historia, tarea en la que se ha estado usando correctamente el sujeto vacío y se ha recurrido al pronombre de tercera persona justo cuando han aparecido dudas de morfología.

El sujeto SC2, en la tarea cuarta de la entrevista#5, sólo emplea el pronombre de tercera persona del plural cuando tiene problemas con la conjugación (no comete ninguna incorrección morfológica en todo el ejercicio y, al hacerlo, utiliza *ellos* para identificar el referente de tercera persona que no aparece en la morfología):

(12) a Toledo ellos to take, tomar, ellos toman

(13) por,por vol, por volvis, por volver ellos

Un caso ilustrativo sobre la presencia de sujetos pronominales cuando se producen dudas en el discurso emprendido es, verbigracia, el que presenta SC6 en la narración de la entrevista#5:

(14) ellos, ellos, ... ellos ju, ellos jugan, juegan.

Hasta aquí hemos puesto de relieve las funciones del pronombre personal que podemos considerar propias del uso no nativo. Sin embargo, en nuestros datos también se encuentran ejemplos que reproducen una de las funciones más extendidas del español L2: el contraste. En el *role-play* de la sexta prueba, entrevistador y entrevistado mantienen un diálogo en el que, en un momento determinado, se hace referencia a una tercera persona: hablando de un coche, el entrevistador pregunta "¿no puedes usar el de tu papá?," a lo que UB5 responde "... el coche esta noche porque él fue, él va al bar también con los amigos," frase en la que se introduce el pronombre de tercera persona

como elemento de oposición a los dos interlocutores presentes en la entrevista.

Otra de las relaciones que es importante determinar en este apartado, es la que se refiere a la producción total de verbos y de morfología incorrecta que podemos encontrar por entrevista. Es interesante notar cómo, y coincidiendo con los resultados de la primera, segunda y tercera, el análisis de las tres restantes parece sugerir que, efectivamente, existe una relación proporcional entre la morfología incorrecta y la cantidad de verbos usados: en la entrevista#6 es en la que obtenemos un porcentaje más alto de errores morfológicos y, al mismo tiempo, una cantidad mayor de verbos utilizados. Siguiendo un orden jerárquico, el segundo lugar lo ocupa la cuarta entrevista y, el tercero, la quinta, la que menos verbos y problemas morfológicos muestra en su recuento global.

En lo que concierne al uso de verbos erróneos es interesante observar que, en bastantes ocasiones, un mismo verbo se emplea correcta e incorrectamente en la misma entrevista, el mismo ejercicio e, incluso, la misma frase.¹² Esto es muy frecuente, por ejemplo, con el auxiliar *haber* y con *ser*, *estar* y *tener*: en la entrevista#6, en la que se han encontrado más problemas morfológicos, todos los adolescentes utilizan *haber* como se indica arriba, es decir, son constantes ejemplos como los siguientes:

correcto/ incorrecto

¹² Recuérdese, en este sentido, lo que se dijo en el capítulo anterior sobre la variabilidad sincrónica de la IL.

SC1:

(15) usted no me lo ha dado / tú me he

(en el mismo ejercicio)

SC2:

(16) yo no he estan. / Juan no venido (ha venido)

(en tareas diferentes)

(17) dónde estas tú/ dónde está tú

(en la misma frase)

Un caso parecido lo constituye el de los adultos universitarios, de los que ofrecemos también algunos ejemplos:

UB1:

(18) pro estamos (nosotros)/ ellos (él) está

(ejercicios distintos)

UB5:

(19) pro tiene (él)/ pro tienen (él)

(en la misma frase)

En el próximo apartado, cuando observemos las variantes en función de la L1 y otras L2, ofreceremos más información respecto a los diferentes usos verbales de nuestros estudiantes.

- LA IDENTIFICACIÓN Y EL PAPEL DE LA L1

EL ANÁLISIS DE ESTE APARTADO está basado, de nuevo, en las tablas globales utilizadas anteriormente. A su vez, presentamos dos pequeños cuadros

(cuadro I y cuadro II) que nos han permitido mostrar, partiendo de las tablas I a VI, una jerarquización operativa de la producción oral de *pro*, pronombre personal, morfología errónea, total de verbos y verbos incorrectos. El orden se presenta, comenzando por arriba, desde los porcentajes más altos a los más bajos y los resultados corresponden al total obtenido de la suma de las tres entrevistas.

Cuadro I. Resultados globales. Adolescentes. Escala de producción de sujetos vacíos, sujetos pronominales y morfología verbal

pro	p.p	m.i	Tv	Vi
SC5	SC6	SC2	SC1	SC2
SC4	SC1	SC5	SC6	SC5
SC1	SC5	SC6	SC5	SC6
SC2	SC2	SC1	SC4	SC1
SC6	SC4	SC4	SC2	SC4

pro = sujeto nulo; **p.p** = pronombre personal; **m.i** = morfología incorrecta; **Tv** = total de verbos; **Vi** = verbos incorrectos.

Cuadro II. Resultados globales. Adultos. Escala de producción de sujetos vacíos, sujetos pronominales y morfología verbal

pro	p.p	m.i	Tv	Vi
UB3	UB5	UB3	UB3	UB1
UB6	UB2	UB1	UB6	UB2
UB1 ¹³	UB1	UB2	UB1	UB5
UB5	UB3	UB5	UB2	UB3
UB2	UB6	UB6	UB5	UB6

- FRANCÓFONOS

Si comenzamos por los adolescentes, el caso de SC5 es relevante en cuanto a la alta producción de sujetos nulos (el que más tiene de este grupo), de morfología errónea y de verbos empleados incorrectamente. Presenta, por otro lado, un porcentaje medio de pronominales explícitos y del total de verbos usados en las tres entrevistas. Tal y como figura en el cuadro II, el análisis de los datos de UB3 arroja resultados parecidos a los obtenidos de SC5 en cuanto a los sujetos vacíos (el adulto universitario es también el que más produce de su grupo). Por otra parte, utiliza un porcentaje bajo de pronombres personales y el mayor de morfología incorrecta. El caso de UB3

¹³ Debido a una falla técnica, no se pudo grabar la entrevista cuarta de UB1 ni la quinta de UB5. Por esta razón, los datos de ambos informantes pueden haberse visto afectados parcialmente.

parece estar ligado a un alto uso de verbos (es el que más emplea de los adultos) lo que, curiosamente, no se corresponde con los pocos verbos incorrectos que utiliza (37%). Es decir, los problemas de morfología suelen aparecer con ciertos grupos verbales y, en este caso, se detectan, fundamentalmente, con los verbos de movimiento:

(20) Vini, vinieron mis amigos

(21) el señor Pérez vuelvo

(22) el señor Pérez voy

(23) las secretarias sal. (el hablante produce una raíz verbal pura en el proceso de fijar la flexión verbal del español).

(25) pro vol. / pro volven (de nuevo, otra raíz verbal pura)

El porcentaje de pronombres sujeto sube drásticamente en la IL española de SC6: es el primero en la escala de producción de p.p y el último en la de sujetos nulos. Al mismo tiempo, usa bastante verbos (55) y presenta un nivel intermedio de fallos en la morfología verbal. En la interlengua de este estudiante, son también significativos los problemas con ciertos verbos de movimiento:

(26) el señor Pérez salen

(27) y pro iré (él)

(28) las secretarias arriva

A la hora de explicar los resultados haciendo referencia a las preguntas formuladas en el capítulo anterior, ¿cómo explicar la coexistencia de producciones lingüísticas tan diferentes entre un grupo con idéntica L1? Del

comportamiento de SC5 y UB3 parece desprenderse que, en efecto, si se parte de una lengua que legitima el rasgo [+] de la flexión, se podrá tener más facilidad con los sujetos vacíos del español L2, lo que no implica, sin embargo, un cambio en el modo de identificador, como parece indicar tan alto porcentaje de morfología incorrecta en la IL de ambos francófonos. Los resultados de SC6, situados en el extremo opuesto con respecto a los anteriores, son significativos en cuanto parecen revelar cierta tendencia a mantener el identificador de la L1, de forma que continúan usando los pronombres personales de acuerdo con el mecanismo propio de la representación mental del francés.

Veamos, a continuación, algunos ejemplos de la IL de cada uno de los estudiantes citados:

SC5:

(29) pro no me quiero

Aunque no sea un tipo de producción sistemática (alteración del orden y de la marca de caso), es interesante como ejemplo aislado y se podría comparar con otros en los que la marca de caso también es errónea.

SC6:

(30) ¿por qué tú no preguntas...?

Es un caso interesante en tanto muestra el sobreuso del pronombre personal que, en este ejercicio, es introducido al repetir la frase.

(31) cuando nosotros hacer... pro haremos

Este es uno de los numerosos ejemplos en los que aparece el infinitivo verbal precedido de un pronombre cuyo papel parece ser, en efecto, el de sustituto de la morfología verbal incorrecta (Bini, 1991). Obsérvese como,

inmediatamente después, se recurre al sistema de identificación de la L2 española.

UB3:

(32) y pro nadan/ pro jugan (ellos)

Estos son algunos de los casos en los que se maneja el identificador de la L2.

-ANGLÓFONOS

Tal y como figura en el cuadro II, el porcentaje más bajo de sujetos nulos corresponde a UB2, hablante caracterizado como anglófono con francés L2. El pronombre explícito se sitúa en un nivel muy alto en la escala de producción (69%) y, en lo que a morfología se refiere, este estudiante presenta un porcentaje medio de errores y de verbos a lo largo de todas las pruebas.

Los datos de UB1, otro de los adultos universitarios clasificado como anglófono con italiano L2, muestran un porcentaje más o menos proporcional en la producción lingüística del sujeto vacío con valor referencial y de los pronominales explícitos. Es el primero en la escala de producción de verbos incorrectos (75%), el segundo en la de morfología errónea y muestra una proporción media del total de verbos empleados.

Según acabamos de mostrar, los datos de ambos informantes reflejan comportamientos distintos de la IL española. Si bien podríamos considerar esperables, de acuerdo con su L1 inglesa, los resultados de UB2, no diríamos lo mismo de UB1 quien, tras su recuento total, presenta un reparto equitativo de sujetos vacíos y pronominales. La explicación se encuentra, posiblemente, en

el papel que juega su italiano L2, lengua que también comparte el rasgo [+] del español. Parecería, entonces, que las dos lenguas (inglés e italiano) juegan un papel importante en la configuración de la IL española de este aprendiz.

- BILINGÜES:

En esta sección, dado que es la que más casos presenta, realizaremos en análisis por subgrupos: el primero, correspondiente a los hablantes bilingües que, además, tienen otra L2 (árabe, griego y portugués) y, el segundo, integrado por los que son exclusivamente bilingües de francés e inglés L1.

a) Bilingües + L2 árabe, portugués y griego:

En el cuadro I, donde figura la escala de producción de los adolescentes, podemos observar que SC4 (L2 árabe) es el que presenta un porcentaje más bajo de sujetos explícitos, un término medio de *pro* (proporcional al total de su producción) y, en consonancia con estos resultados, es el que tiene menos errores morfológicos: aunque no usa demasiados verbos (47) en relación a los demás hablantes es, sin embargo, el que menos fallos tiene a este nivel (43%).

El porcentaje más alto de pronombres personales corresponde, entre los adultos universitarios, a UB5 (portugués L2). En su recuento final, y siempre en relación al resto del grupo, se han contabilizado muy pocos fallos de morfología, un uso bajo de verbos (44) y una proporción equilibrada de verbos empleados correcta e incorrectamente (45%). UB6, perteneciente a este mismo

grupo por su griego L2, muestra un descenso drástico de uso de pronominales sujeto: como puede verse en las tablas I a VI, este hablante no usa ningún pronombre personal en su interlengua española. Sus datos indican, a su vez, un uso bastante significativo del sujeto nulo y, en la escala de producción de errores morfológicos, es el último de su grupo. Por último, podemos ver, en su recuento final, una cantidad importante de verbos (56) que, generalmente, se van a emplear de acuerdo con la norma nativa (sólo tiene un 29% de verbos incorrectos).

Tras detallar los resultados de este grupo, lo primero que debemos señalar es, por un lado, la proximidad que encontramos en los datos de SC4 y UB6 y, por otro, la distancia de éstos respecto a la producción lingüística de UB5. Por lo que se refiere a los bilingües cuyas L2 son el árabe y el griego, sus datos son, dadas sus condiciones lingüísticas, perfectamente esperables: a pesar de que presentan el inglés como L1, ambos sujetos cuentan, sin embargo, con dos lenguas que legitiman el rasgo [+] de la flexión, una como L1 (francés) y otra como L2 (árabe o griego).

SC4:

(33) pro no sé (yo)

(34) pro pienso (yo)

(35) y pro escuchan música (ellos)

UB6:

(36) pro están (ellos)

(37) pro pregunta (él)

(38) pro no sé (yo)

Decíamos arriba que, en efecto, los datos de UB5 difieren bastante de los de los hablantes comentados. La diferencia estriba, fundamentalmente, en la producción de sujetos explícitos pero, en lo que concierne a la morfología presentan, al igual que SC4 y UB6, un porcentaje escaso de errores. Consideramos este último detalle de especial interés en tanto refleja un comportamiento que, quizá, responda a los casos en los cuales se sigue recurriendo al pronombre y, sin embargo, es ya la morfología la que cuenta con el papel de identificador. En consonancia con este planteamiento, podríamos suponer que también, en este caso, tanto el francés como el portugués L2 de nuestro aprendiz tienen un peso significativo en su IL española: si nuestra explicación es la indicada, debemos recordar que se ajusta a los casos en que los hablantes nativos de español emplean el sujeto pronominal (se identifica por la morfología y se sustituye la categoría vacía *pro* por el pronombre personal):

UB5:

(39) él limpia

(40) si ella quiere

b) Bilingües

El primer representante de este grupo es SC1, informante cuyos resultados nos remiten, de nuevo, al tipo de fenómeno comentado para UB5: tiene también pocos casos de morfología errónea, utiliza un porcentaje mayor de sujetos pronominales que de sujetos vacíos y, por último, es el que figura en primer lugar en la escala de producción total de verbos.

El análisis de SC2, otro de los adolescentes bilingües de la secundaria, ofrece datos distintos a los de SC1: presenta un porcentaje equilibrado de *pro* y pronombres personales, es el que más errores morfológicos tiene y, acorde con todo lo anterior, es el hablante que, de su grupo, menos cantidad de verbos (64) maneja.

La frecuencia en que la interlengua de SC1 muestra sujetos pronominales en oraciones perfectamente gramaticales desde el punto de vista de la morfología verbal, nos lleva a interpretar sus resultados en la misma línea que los del adulto universitario UB5: quizá se trata de otro ejemplo en el que el estudiante es capaz de manejar el identificador de la L1 y el sujeto explícito no aparece como sustituto de una morfología incorrecta o ausente. En este caso, y en base a la proporción de *pro* y sujetos pronominales que nos proporcionan las tablas analizadas, parecería que las dos lenguas integrantes de su bilingüismo ejercen un peso más o menos similar en la IL española de nuestro aprendiz.

- LA EDAD Y EL DOMINIO DE LA MORFOLOGÍA

DEL ANÁLISIS DE LAS TABLAS generales presentadas arriba, y después de hacer un recuento global de cada una de ellas, hemos observado las diferencias entre el grupo de adolescentes y el de adultos universitarios en los estadios iniciales de adquisición del español.

En una primera revisión, hemos tratado de determinar la incidencia de la edad en la adquisición de la morfología, es decir, si el dominio de ésta depende o no de la edad del aprendiz. Para ello, y dado que ofrece ventajas

para comparar los dos grupos, hemos recurrido de nuevo a un cuadro que nos ha permitido examinar la escala de producción de la morfología verbal.

Cuadro III. Resultados globales. Adolescentes y adultos. Escala de producción de la morfología verbal.

<u>m.i</u>	<u>t.v</u>	<u>v.i</u>
<u>adolesc.</u>	<u>adolesc.</u>	<u>adolesc.</u>
<u>adultos</u>	<u>adultos</u>	<u>adultos</u>

Los resultados muestran una posición claramente diferente entre el grupo de adolescentes y el de adultos: los primeros tienen un porcentaje mucho mayor de morfología incorrecta, usan más verbos en sus producciones lingüísticas y doblan en errores a los universitarios. Teniendo esto en cuenta, podría pensarse que estos datos son concluyentes para hablar de un dominio mayor de la morfología por parte del grupo de la Universidad de Ottawa; sin embargo, y a la luz de los resultados obtenidos en el primer apartado de esta sección, creemos que es interesante aludir a la asociación entre la corrección morfológica y la cantidad de verbos empleados. El porcentaje de errores no es, por lo tanto, independiente del total de verbos que utilizan nuestros informantes: por ejemplo, SC1 usa 64 y UB1 47; SC5 emplea 48 y UB5 44. Si tomamos el total, observamos que los adolescentes usan más verbos que los adultos, hecho este que explicaría su posición en la escala de producción de errores de morfología verbal. No obstante, y como se aclara más adelante, esto

nos permite únicamente hablar de esta asociación en términos globales y no en relación a cada caso individual.

Los datos que se desprenden de la comparación por edades presentan, de esta forma, a un grupo que tiene un total mayor de verbos (y con más fallos) y un porcentaje más elevado de errores de morfología. Es interesante notar, en relación con esto, cómo algunos de los adolescentes, en la sexta entrevista, muestran diferentes grupos léxicos de verbos, de manera que ya usan, incluso, algunos ergativos:

SC1:

(41) empieza la escuela

(42) y pro empiezan

SC2:

(43) termina el curso

(44) comi, comiensa vuestros cursos

Aunque los adultos universitarios también emplean algún ergativo en esta última entrevista lo hacen, sin embargo, de manera cuantitativa y cualitativamente inferior. Este es sólo un ejemplo de las diferencias que nos proporcionan ambos grupos, diferencias que podrían examinarse con más detalle si estableciéramos una tipología verbal que nos permitiera hacer una clasificación de todos los grupos léxicos de verbos empleados en las tres entrevistas. Dado que esto requeriría un estudio suplementario al nuestro, nos hemos limitado a mostrar lo que, después de comprobar cuantitativamente, parece tener también su consiguiente explicación cualitativa. Es muy probable que una investigación de este tipo arrojará más luz a la hora de analizar nuestros resultados finales.

Hay que aclarar, por último, que nuestro análisis es el resultado de la observación global de ambos grupos y que, por lo tanto, nuestras conclusiones a este nivel sólo pueden considerarse como parte de esa visión general. De esta manera, no podemos decir que la asociación entre la corrección morfológica y la cantidad de verbos empleados constituya un factor decisivo en el estudio de la producción individual de cada estudiante, es decir, no todos los adolescentes ajustan su producción a la correlación citada y, por lo tanto, no todos producen, proporcionalmente, más verbos en los casos que tienen más morfología incorrecta.

En un segundo nivel, y haciendo referencia a la segunda pregunta que, con respecto a la edad, formulamos en el capítulo anterior, hemos tratado de ver si existen o no diferencias significativas en cuanto a las formas de identificación empleadas por ambos grupos. En nuestra opinión, y después de observar detalladamente su producción, lo que se desprende de los datos es que no parece ser la edad la que determina estas diferencias sino que, a la luz de nuestros resultados, es la L1 y otras L2 las que parecen tener un papel decisivo a la hora de que los hablantes de español L2 manejen distintos mecanismos.

Adolescentes:

SC4:

(45) **pro** está leyéndola/ **pro** le ha enviado/ **pro** le costa/
pro lo limpian/ **pro** no quiero

SC6:

(46) cuando nosotros hacer

SC4 nos proporciona varios ejemplos de identificación por la morfología y en (46), por el contrario, se ilustra un caso en el que se recurre al pronombre como sustituto de la morfología verbal incorrecta. Ambos informantes pertenecen al grupo de adolescentes y, sin embargo, están empleando mecanismos distintos para la identificación del referente discursivo. Para su aclaración habría que recurrir, entonces, a las diferentes lenguas de ambos estudiantes: el francés parece ejercer un peso importante en las primeras etapas de la interlengua española de SC6, cuyos resultados ofrecen bastantes ejemplos que, como en (46), demuestran que sigue comportándose con los pronombres personales del español como lo hace con los átonos del francés. Lo mismo puede decirse de la influencia que parecen tener dos lenguas [+] en la adquisición de otra con el mismo rasgo. Tal y como se muestra en (45), SC4 (bilingüe con árabe L2) suele manejar sin dificultad el identificador del español L2.

- LA VARIABILIDAD POR TAREAS Y LA CORRECCIÓN MORFOLÓGICA

PARA ESTUDIAR LA VARIABILIDAD según la técnica de obtención de datos, hemos examinado el comportamiento lingüístico de nuestros hablantes de español L2 en la sexta entrevista (tablas VII a XIV). Cada tabla nos proporciona información detallada sobre los diferentes tipos de tareas realizadas por el aprendiz: repeticiones, juego de roles, respuesta a preguntas y narración de una historieta. Como información adicional, se presentan dos cuadros (IV y V), que nos proporcionan un esquema de la relación morfología incorrecta, tareas y cantidad total de verbos empleados a lo largo de la entrevista. La

distribución es la siguiente: de izquierda a derecha, se presenta lo que sería una versión radical del paradigma de Tarone, es decir, se empieza con la historieta y, en el otro extremo, se sitúan las repeticiones, tarea en la que habría, según la autora citada, menos reglas propias de la interlengua (es en la que se presta más atención a la forma lingüística y, por lo tanto, en la que encontraríamos menos errores de morfología). Debajo de cada una de ellas, presentamos, por un lado, el orden que, con respecto al establecido por el *continuo* de Tarone, ha hecho cada estudiante y, por otro, la cantidad de verbos utilizados en la tarea correspondiente (esta variable también nos parece relevante a la hora de analizar este apartado).

- FRANCÓFONOS

Si comenzamos por los adolescentes, el caso de SC5 es relevante en cuanto a la alta producción de sujetos nulos (el que más tiene de este grupo), de morfología errónea y de verbos empleados incorrectamente. Presenta, por otro lado, un porcentaje medio de pronominales explícitos y del total de verbos usados en las tres entrevistas. Tal y como figura en el cuadro II, el análisis de los datos de UB3 arroja resultados parecidos a los obtenidos de SC5 en cuanto a los sujetos vacíos (el adulto universitario es también el que más produce de su grupo). Por otra parte, utiliza un porcentaje bajo de pronombres personales y el mayor de morfología incorrecta.

Cuadro IV. Adolescentes. Correlación entre la técnica de obtención de datos, la morfología verbal errónea y el total de verbos empleados por tarea.

	historieta (1 ^a)	juego de roles (2 ^a)	respuesta a preguntas (3 ^a)	repeticiones (4 ^a)
SC1 orden m.i	(4 ^a)	(1 ^a)	(3 ^a)	(2 ^a)
# verbos	2	9	10	11
SC2 ¹⁴ orden m.i	(3 ^a)	(1 ^a)	-	(2 ^a)
# verbos	9	10	-	9
SC4 orden m.i	(4 ^a)	(1 ^a)	(2 ^a)	(3 ^a)
# verbos	5	5	2	11
SC5 orden m.i	(4 ^a)	(3 ^a)	(2 ^a)	(1 ^a)
# verbos	11	2	2	11
SC6 orden m.i	(1 ^a)	(4 ^a)	(2 ^a)	(3 ^a)
# verbos	7	4	3	10

¹⁴ No disponemos de los datos de este informante ni de UB5 sobre el ejercicio de respuestas y preguntas. Tampoco se pudieron grabar las repeticiones de UB2.

Cuadro V. Adultos. Correlación entre la técnica de obtención de datos, la morfología verbal errónea y el total de verbos empleados por tarea.

		historieta (1 ^a)	juego de roles (2 ^a)	respuesta a preguntas (3 ^a)	repeticiones (4 ^a)
UB1	orden m.i	(3 ^a)	(2 ^a)	(1 ^a)	(4 ^a)
	# verbos	11	10	3	11
UB2	orden m.i	(1 ^a)	(3 ^a)	(2 ^a)	-
	# verbos	7	5	2	-
UB3	orden m.i	(3 ^a)	(2 ^a)	(1 ^a)	(3 ^a)
	# verbos	9	14	3	11
UB5	orden m.i	(1 ^a)	(3 ^a)	-	(2 ^a)
	# verbos	11	10	-	11
UB6	orden m.i	(1 ^a)	(3 ^a)	(4 ^a)	(2 ^a)
	# verbos	9	12	4	11

Nuestro propósito es, según quedó explicado en el tercer capítulo, hacer un estudio del uso de la morfología verbal para observar si existen diferentes grados de corrección morfológica que dependan de la técnica empleada por el investigador. Recordemos que lo esperable, según el modelo de Tarone al que hicimos referencia en el capítulo anterior, es que encontremos menos problemas de morfología en la tarea de repeticiones, después en los dos ejercicios guiados (role-play y ejercicio de preguntas y respuestas) y, finalmente, en la narración de la historieta. Una vez realizado el análisis a partir de este paradigma, trataremos de determinar qué factores son los más relevantes a la hora de enfrentar el fenómeno de la variabilidad morfológica del español no nativo.

Si examinamos los cuadros IV y V haciendo referencia al paradigma continuo de Tarone (1983, 1988), comprobamos que ninguno de nuestros informantes se adapta categóricamente a su modelo y que, sólo en los resultados del francófono SC6 y del adulto universitario UB2, éste funciona parcialmente: el porcentaje de errores morfológicos es mayor en la narración (hist.), es decir, en el ejercicio en el que se requiere menos atención del hablante sobre su propia conducta lingüística. A esta tarea le siguen, en el caso de UB2, la formulación de preguntas y respuestas y el juego de roles. No sabemos, sin embargo, que lugar habrían ocupado las repeticiones en caso de disponer de ellas. Lo esperable, según los supuestos de esta autora, es que se hubiesen situado en uno de los extremos del continuo, es decir, en el lugar que se corresponde con el porcentaje más bajo de fallos de morfología. SC6, por su parte, continua con el ejercicio de preguntas, después con las repeticiones y, por último, con el juego de roles. A pesar de que estos

resultados se acomodan parcialmente a las predicciones de Tarone (1983, 1988) no son, sin embargo, suficientes para dar cuenta del fenómeno de la variabilidad en la interlengua de nuestros estudiantes anglófonos, francófonos y bilingües. De hecho, tenemos una muestra que representa, curiosamente, un caso completamente inverso al esperable por el paradigma de esta autora: lo primero que nos llama la atención es el incremento de errores morfológicos de SC5 en el ejercicio de imitación guiada y su disminución en el que nos ofrece la producción más libre, en el que se presta menos atención a la forma de la L2. Tampoco creemos que la posición que ocupa esta última prueba en otros dos universitarios (UB5 y UB6) sea demasiado relevante cuando observamos que no existe una correspondencia global con el continuo de estilos propuesto por la citada investigadora.

Visto que, hasta aquí, sólo podemos explicar parcialmente la incidencia del tipo de tarea en la morfología verbal de la IL, queremos comprobar si, en nuestro caso concreto y de acuerdo con otros datos descritos en este análisis, la correlación entre el total de verbos empleados por tarea y el porcentaje de errores en la flexión verbal, constituye o no un factor relevante a la hora de estudiar el fenómeno de la variabilidad. Con este objetivo hemos diseñado los cuadros anteriores, en tanto nos permiten examinar el tipo de relación al que nos acabamos de referir. Según figura en el cuarto, los resultados de SC2 son favorables a esta hipótesis al presentar una relación proporcional entre el total de verbos y los errores morfológicos (a más fallos, más verbos). Caso parecido, que no idéntico, lo representa otro de los hablantes de la secundaria: SC5 usa incorrectamente la morfología verbal en las cuatro tareas y, de éstas, es en la narración donde aumentan tanto los errores como la cantidad total de

verbos empleados. Los datos de producción de UB5 podrían también explicarse a partir de esta relación que, para este informante, es directamente proporcional, como lo era en SC2. Es interesante añadir, no obstante, que también contamos con un patrón diametralmente opuesto a los anteriores: uno de los anglófonos del grupo universitario, UB1, produce más verbos en las pruebas en las que tiene menos morfología errónea y viceversa, en el ejercicio de preguntas y respuestas, el primero de su serie, comete más fallos y emplea menos verbos. Otros casos, como el de UB6, se adaptan de forma irregular a esta relación que sólo es coincidente en algunas tareas: el último de su serie, es el que menos verbos y menos errores presenta.

Después de analizar la IL española de ambos grupos desde dos supuestos que, al menos en esta entrevista, sólo se cumplen parcialmente, consideramos necesario aludir a una tercera variable para intentar completar nuestra explicación.

Nos referimos, en concreto, a las diferentes exigencias de las pruebas y, en consonancia con esto, al tipo de estructura lingüística utilizada. Después de cuantificar el total parece que, en efecto, es en la formulación de preguntas y respuestas y en el juego de roles donde nuestros hablantes encuentran más dificultad con la morfología verbal del español. La primera es una tarea diseñada especialmente para analizar la adquisición de los clíticos en el español no nativo, hecho este que exige un tipo de estructura lingüística bastante compleja para el nivel de ambos grupos de informantes. En el juego de roles, como su propio nombre indica, el estudiante tiene que adoptar diversos papeles (una madre, un profesor, y un muchacho joven) y hacer preguntas al entrevistador. No cuenta con tanto tiempo como en la narración

y, sin embargo, tiene que recurrir a su propio inventario de verbos para su realización. Podría pensarse que, en algunos casos, y quizá por un motivo tan aparentemente nimio como la cantidad de tiempo disponible, en esta prueba la elección del verbo y la persona indicados les resulta más difícil que en la historieta. El porcentaje de errores en la flexión verbal que muestran las repeticiones, quizá también podría explicarse por el tipo de exigencia de la prueba. Aunque se trata de la tarea de imitación guiada y, por lo tanto, es aquélla en la que se requiere un grado de atención mayor a la forma por parte del hablante, también es, sin embargo, el ejercicio en el que la memoria ocupa un lugar más destacado. Este componente, unido al tiempo de que se dispone para repetir, pueden jugar un papel crucial a la hora de que se produzcan ciertos errores de morfología verbal. De todo ello se desprende, por último, que la relación entre producción y comprensión no es equivalente y que, tal y como parecen sugerir nuestros datos, la variación individual puede ser muy alta en la interlengua española de estos informantes.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

CON EL OBJETO DE EXPLICAR los resultados obtenidos haciendo referencia a los análisis teóricos que consideramos en los capítulos anteriores ofrecemos, a continuación, una revisión de cada uno de los aspectos discutidos para establecer, seguidamente, las conclusiones finales de esta investigación.

4.1. PRINCIPIO DE IDENTIFICACIÓN Y RIQUEZA MORFOLÓGICA

TRAS ESTABLECER UNA JERARQUIZACIÓN operativa que nos permitiese determinar la relación entre los sujetos nulos referenciales y la morfología verbal de la IL española, hemos podido comprobar que no existe un modelo que ofrezca una relación directamente proporcional entre el uso de *pro* y de errores morfológicos. Nuestros resultados finales vienen a coincidir en esto con los obtenidos por Liceras et al. (1995), de manera que no encontramos un reparto equitativo entre los problemas de flexión verbal y los casos de sujetos vacíos, pronominales y nominales: en el recuento total, cuatro veces el porcentaje de errores es superior con el pronombre personal, dos con el sujeto nominal y, en ningún caso, con *pro*. Esto parece indicar que la morfología incorrecta aparece más vinculada al uso de sujetos léxicos que de *pro*.

Después de examinar globalmente el comportamiento de nuestros hablantes de español L2, parecería indicado sostener que la IL presenta un sistema mixto de identificación en el que, efectivamente, se suelen manejar diferentes medios para identificar el referente discursivo.¹⁵ Aunque detallaremos más información al respecto cuando entremos en los resultados obtenidos según la tipología de la lengua materna, consideramos que, un primer acercamiento a nuestros datos orales, ya nos permite observar diferentes mecanismos de identificación en la IL española de nuestros informantes. En relación con esto, y como ya mencionamos en la discusión del capítulo anterior, la presencia sistemática de los pronombres sujeto puede explicarse, además, en función de principios discursivos como los sugeridos por Bini (1991, 1993) y Liceras et al. (1995). A pesar de los ejemplos que ofrecimos en el análisis de los datos, podemos concluir que el pronombre personal cumple excepcionalmente las funciones de oposición, contraste o énfasis que son, entre otras, propias de la lengua objeto de estudio.

Otro de los aspectos que hemos creído conveniente analizar es el relativo a la correlación entre los problemas de flexión y la producción total de verbos. En el análisis particular de cada una de las entrevistas, esta variable parece ser significativamente similar a lo obtenido en el apartado sobre la incidencia de la edad, es decir, parece que la relación señalada suele ser, en términos generales, proporcional en cuanto al recuento total de errores y de verbos empleados (cometen más fallos porque saben más verbos).

15 En este estudio debido, además de a las limitaciones de espacio, a la dificultad para establecer un hilo discursivo coherente producto de la escasa competencia de nuestros estudiantes, no se ha explorado el discurso como base del trabajo.

4.2. LA IDENTIFICACIÓN Y EL PAPEL DE LA L1

EN EL ÁREA DE INVESTIGACIÓN sobre la transferencia lingüística se ha discutido el problema de la legitimación e identificación en relación a las lenguas objeto de estudio. Las características de la IL española de nuestros estudiantes francófonos revelan un comportamiento similar a lo que ya se comentó en el apartado anterior: si bien son capaces de manejar correctamente la relación entre los sujetos referenciales vacíos y los morfemas verbales (relación que se puede ver facilitada por la legitimación[+]), siguen presentando, al mismo tiempo, un alto porcentaje de errores morfológicos y de sujetos explícitos que revelan un comportamiento sintáctico similar al del francés y, por consiguiente, la tendencia a mantener la representación mental de su L1. La función más extendida del pronombre personal es, según hemos podido verificar en nuestro análisis, sustituir a la morfología verbal incorrecta y, por extensión, suele presentarse como una ayuda a la búsqueda de la terminación verbal adecuada.

Por lo que concierne al examen de la variación individual de cada uno de los anglófonos, nos encontramos con que la pregunta formulada para este grupo de hablantes no se confirma de forma categórica, es decir, los anglófonos podrán tener más dificultad con los sujetos vacíos del español L2 si no hay otra lengua [+] que ejerza un peso igual o mayor que el inglés [-] L1 (este parece ser el caso del adulto universitario UB2).

Un factor que posiblemente contribuya a manejar el identificador de la lengua objeto, parece ser el bilingüismo integrado por dos lenguas que

legitiman la propiedad [+] de la flexión. Así se muestra, verbigracia, en los resultados de SC4 y UB6. Otra de las variaciones que se refleja en el comportamiento de los hablantes bilingües que cuentan o no con otra L2 (árabe, portugués y griego), es posible que encuentre su explicación en los casos en los que, aunque se emplea el pronombre explícito es, sin embargo, la morfología la que juega el papel de identificador de la IL española.

4.3. LA EDAD Y EL DOMINIO DE LA MORFOLOGÍA

POR LO QUE SE DESPRENDE del análisis empírico de nuestros datos, podemos concluir que, si bien éstos difieren de lo observado en las tres primeras entrevistas (no se encontraron diferencias entre la IL de adultos y adolescentes), no podemos considerar, sin embargo, que la mayor cantidad de errores de morfología del grupo de la secundaria se pueda explicar, en este caso, por la incidencia de la edad. Parece que una variable significativa está representada por la correlación entre el total de verbos empleados y el porcentaje mayor o menor de morfología errónea (de acuerdo con el recuento total, según se aclaró en el apartado correspondiente del capítulo anterior). De este modo, existen otros factores que pueden interactuar de manera diversa en la adquisición de la morfología del español. Debemos advertir, no obstante, que este planteamiento no implica que consideremos la edad como una variable poco relevante en el campo de la ASL. Debe entenderse, por lo tanto, como el resultado de un estudio en el que no podemos verificar hasta qué punto es este factor y no otro el que incide en las diferencias detectadas en ambos grupos de hablantes. En consonancia con lo anterior, tampoco hemos

encontrado que la edad se presente como un elemento dominante en las diferencias relativas a los mecanismos de identificación. Como sugerimos en el análisis, probablemente sea la influencia de la L1 y otras L2 lo que provoque resultados individuales distintos.

4.4 LA VARIABILIDAD POR TAREAS Y LA CORRECCIÓN MORFOLÓGICA

DE ACUERDO CON LA EXPERIENCIA de este trabajo y como conclusión provisional derivada del análisis anterior, podemos advertir que la variabilidad morfológica de la IL según la técnica de obtención de datos depende de diferentes factores cuya influencia es posible que también varíe en función del tipo de pruebas diseñadas por el investigador. En nuestro caso concreto, y a partir de los resultados obtenidos de la sexta entrevista, hemos observado que, a la hora de describir este fenómeno, hay que tener en cuenta, además de la atención del aprendiz sobre su propio comportamiento lingüístico, otros factores de índole distinta que, en este estudio, hemos limitado al total de verbos usados por tarea y al problema relativo a las exigencias de las pruebas y a la complejidad de las estructuras lingüísticas. Aunque en el análisis de nuestros datos han resultado más favorables estas dos últimas variables, queremos advertir, no obstante, que aquí ofrecemos sólo algunas respuestas parciales que podrían verse modificadas por el análisis futuro de otras entrevistas.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Adjémian, Ch. (1976) "La especificidad de la interlengua y la idealización en el análisis de las lenguas segundas." *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Ed. J. Muñoz Licerias. Trad. Marcelino Marcos. Madrid: Visor, 1992. 241-262.
- Almorguera, R. y C. Lagunas. "El parámetro pro-drop en el español no nativo." *La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos*. Ed. J. Muñoz Licerias. Ottawa: Dovehouse, 1993. 140-150.
- Asher, J. y K. García. "The Optimal Age to Learn a Foreign Language." *Modern Language Journal* 53 (1969): 334-341.
- Authier, J-M. 'A Parametric account of V-governed Arbitrary Null Arguments.' *Natural Languages and Linguistic Theory* 10 (1992): 345-374.
- Bini, M. "El italiano como segunda lengua: la adquisición de los pronombres italianos en el ámbito escolar." Diss. Universidad Complutense de Madrid, 1991.
- Bini, M. "Más allá de las propiedades sintácticas del parámetro pro-drop." *La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos*. Ed. J. Muñoz Licerias. Ottawa: Dovehouse, 1993. 126-140.
- Birdsong, D. "On the Notion of 'Critical Period' in UG/L2 Theory: A Response to Flynn and Manuel." *Universal Grammar in Second Language Acquisition*. Ed. L. Eubank. Amsterdam: John Benjamins, 1991. 117-141.
- Birdsong, D. "Ultimate Attainment in Second Language Acquisition." *Language* 68 (1992): 706-755.
- Chao, W. "Pro-drop Languages and Non-obligatory Control." *University of Massachusetts Occasional Papers in Linguistic* 7 (1981): 46-74.
- Chomsky, N. *Lectures on Governenmt and Binding*. Dordrecht: Foris, 1981.

- Chomsky, N. *Some Concepts and Consequences of the Theory of Government and Binding*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1982.
- Chomsky, N. *El conocimiento del lenguaje*. Madrid: Alianza, 1989.
- Clashen, H. y P. Muysken. "The Availability of Universal Grammar to Adult and Child Learners: a Study of the Acquisition of German Word Order." *Second Language Research* 2 (1986): 93-119.
- Contreras, H. "On the position of Subjects." *Syntax and Semantics 25: Perspectives on Phrase Structure. Heads and Licensing*. Ed. S. Rothstein. New York: Academic Press, 1991. 63-79.
- Cook, V. *Chomsky's Universal Grammar*. Oxford: Basil Blackwell, 1988.
- Corder, S. P. "The Significance of Learners' Errors." *International Review of Applied Linguistics* 5 (1967): 161-170.
- De Miguel, E. "Construcciones ergativas e inversión en la lengua y la interlengua española." *La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos*. Ed. J. Muñoz Licerias. Ottawa: Dovehouse, 1993. 178-196.
- Dulay, H. y M. Burt. "Goofing: an Indicator of Children's Second Language Learning Strategies." *Language Learning* 22 (1972): 235-252.
- Dulay, H. y M. Burt. "Natural Sequences in Child Second Language Acquisition." *Language Learning* 23 (1974): 37-53.
- Ellis, R. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- Fenández Ramírez, Salvador. *Gramática española*. 5 vols. Madrid: Arco Libros, 1986.
- Flynn, S. y S. Manuel. "Age-dependent Effects in Language Acquisition: An Evaluation of 'Critical Period' Hypotheses." *Universal Grammar in Second Language Acquisition*. Ed. L. Eubank. Amsterdam: John Benjamins, 1991. 117-141.
- Haegeman, L. *Introduction to Government and Binding Theory*. Cambridge, Mass.: Blackwell, 1991.

- Hilles, S. "Interlanguage and the Pro-drop Parameter." *Second Language Research* 2 (1986): 305-338.
- Hilles, S. "Access to Universal Grammar in Second Language Acquisition." *Universal Grammar in the Second Language*. Ed. L. Eubank. Amsterdam: John Benjamins, 1991. 305-338.
- Huang, J. "On the Distribution and reference of Empty Pronouns." *Linguistics Inquiry* (1984): 531-574.
- Hyams, N. "The Acquisition of Parametrized Grammars." Diss. CUNY. New York, 1983.
- Hyams, N. *Language Acquisition and the Theory of Parameters*. Dordrecht: Reidel, 1986.
- Hyams, N. "The theory of Parameters and Syntactic Development. Parameter Setting. Ed. Roeper, T. y E. Williams. Dordrecht: Reidel, 1987.
- Hyams, N. "The Null Subject Parameter in Language Acquisition." *The Null Subject Parameter*. Ed. Jaeggli, O. y K. Safir. Dordrecht: Reidel, 1989. 121-155.
- Hyams, N. "V2 Null Arguments and COMP Projections." *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*. Ed. T. Hoekstra y B. Schwartz. Amsterdam: John Benjamins, 1994. 21-55.
- Hyams, N. y O. Jaeggli. "Null Subjects and Morphological Development in Child Language." Manuscrito. University of California at Los Angeles y University of Southern California. 1988.
- Jaeggli, O. *Topics in Romance Syntax*. Dordrecht: Foris, 1982.
- Jaeggli, O. y K. Safir. *The Null Subject Parameter*. Dordrecht: Reidel, 1989.
- Johnson, J. y E. Newport. "Critical Period effects and Universal Properties of Language: The Status of Subjacency in the Acquisition of a Second Language." *Cognition* 39 (1991): 215-258.
- Kayne, R. *French Syntax: The Transformational Cycle*. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1975,

- Kellerman, E. "The Empirical Evidence for the Influence of the L1 in Interlanguage." *Interlanguage*. Ed. Davies, A., C. Cripe y A. Howatt. Edinburgh: University Press, 1984. 98-122.
- Krashen, S. "El modelo del monitor y la actuación de los adultos en las lenguas segundas." *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Ed. J. Muñoz Licerias. Trad. Marcelino Marcos. Madrid: Visor, 1992. 143-152.
- Koopman, H. y D. Sportiche. "The position of subjects." *Lingua* 85 (1991): 211-258.
- Lakshmanan, U. "Morphological Uniformity and Null Subjects in Child Second Language Acquisition." *Universal Grammar in Second Language Acquisition*. Ed. L. Eubank. Amsterdam: John Benjamins, 1991. 389-410.
- Larsen-Freeman, D. y H. L. Michael. *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos, 1994.
- Lennenberg, E. *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley and Sons, 1967.
- Licerias, J. M. "The Role of Intake in the Determination of Learners' Competence." *Input in Second Language Acquisition*. Ed. Gass, S. y C. Madden. Rowley, Mass.: Newbury House, 1985. 354-373.
- Licerias, J.M. *Linguistic Theory and Second Language Acquisition: the Spanish nonnative grammar of English Speakers*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1986.
- Licerias, J. M. "On Some Properties of the Pro-drop Parameter: Looking for Missing Subjects in Non-native Spanish." *Linguistic Perspectives in Second Language Acquisition*. Ed. Gass, S. y J. Schachter. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press, 1989. 109-133.
- Licerias, J. M. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor. 1992.
- Licerias, J. M. "Los procesos de selección, instrucción y representación en la adquisición del lenguaje no nativo." *Didáctica* 7 (1995): 187-202.
- Licerias, J. M. y Díaz, L. "Formulación de parámetros y adquisición de lenguas extranjeras." *Actas del V Congreso de Lenguajes Naturales y Lenguajes*

- Formales*. Ed. Martín Vide. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1990. 465-480.
- Liceras, J. M. y Díaz, L. "Representational Redescription and Adult L2 Language Development: Topic-drop Versus Pro-drop in Spanish L2 Grammars." *LARS*. Utrecht: University of Utrecht, 1995.
- Liceras, J. M., L. Díaz y D. Maxwell. "Topic-drop Versus Pro-drop: Some evidence from the Spanish L2 of Chinese, English, French, German, Japanese and Korean Speakers." Trabajo presentado en el Congreso *Generative Approaches to Second Language Acquisition*. (GASLA). New York: CUNY. University of New York, 1995.
- Liceras, J. M., et al. "Las primeras etapas de la adquisición del español no nativo en un contexto institucional: más allá de los parámetros." *Lenguas Modernas* 22 (1995): 17-44.
- Liceras, J. M., et al. "Licensing and Identification of Null Categories in Spanish Non-native Grammars." Trabajo presentado en el XXVI *Linguistic Symposium on Romance Languages*. Mexico City: UAM, Iztapalapa, 1996.
- Lightfoot, D. *The Language Lottery*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1982.
- Martín Uriz, A. "Un cambio de parámetro: uso y elisión del pronombre sujeto en el inglés como lengua segunda." *La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos*. Ed. J. Muñoz Liceras. Ottawa: Dovehouse, 1993. 150-161.
- Neufeld, G. "Towards a Theory of Language Learning Ability." *Language Learning* 29 (1979): 227-241.
- Omay, S. "A Sensitive Period in the Acquisition of a Non-native Phonological System." *Journal of Psycholinguistic Research* 5 (1976): 261-285.
- Perlmutter, D. *Deep and Surface Structure Constraints in Syntax*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971.
- Pollock, J. "Verb Movement, UG and the Structure of IP." *Linguistic Inquiry* 20 (1989): 367-424.

- Radford, A. *Syntactic Theory and the Acquisition of English Syntax*. Oxford: Basil Blackwell, 1990.
- Register, N. "Influences of Typological Parameters on L2 Learners' Judgments of Null Pronouns in English." *Language Learning* 40 (1990): 369-385.
- Rizzi, L. *Issues on Italian Syntax*. Dordrecht: Foris, 1982.
- Rizzi, L. "Early Null Subjects and Root Null Subjects." *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*. Ed. Hoekstra, T. y B. Schwartz. Amsterdam: John Benjamins, 1994. 151-176.
- Roberge, Y. "Subject Doubling, Free Inversion and Null Argument Languages." *Canadian Journal of Linguistics* 31 (1986): 54-79.
- Ross, H. "Pronoun Deletion in German." *Annual Congress of the Linguistic Society of America*. San Diego: 1982.
- Selinker, L. "La interlengua." (1972) *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Ed. J. Muñoz Licerias. Trad. Marcelino Marcos. Madrid: Visor, 1992. 79-101.
- Suñer, M. "On Null Subjects." *Linguistic Analysis* 9 (1982): 55-78.
- Taraldsen, T. *On the NIC, Vacuous Application of the That-Trade Filter*. Indiana: Indiana University Linguistics Club, 1979.
- Tarone, E. "La variabilidad de la interlengua." *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Ed. J. Muñoz Licerias. Trad. Marcelino Marcos. Madrid: Visor, 1992. 263-292.
- Tarone, E. *Variation in Interlanguage*. London: Arnold, 1988.
- Tsimpili, I-T. y A. Rosusseau. "Parameter-resetting in L2?" *UCL Working Papers in Linguistics* 3 (1991): 149-169.
- Tsao, F. "A Functional Study of Topic Chinese: The First Step Toward Discourse Analysis." Diss. University of Southern California, 1977.
- Van Naerssen, M. "Hipótesis sobre la adquisición de una segunda lengua, consideraciones inter-lenguaje: comprobación en el español."

Adquisición del lenguaje-Aquisição da language. Ed. J. Meisel.
Frankfurt: M. Klaus-Dieter Vervuert, 1986. 139-155.

White, L. "The Pro-drop Parameter in Adult Second Language Acquisition."
Language Learning 35 (1985): 47-62.

White, L. "Implications of Parametric Variation for Adult Second Language Acquisition: An Investigation of the Pro-drop Parameter." *Experimental Approaches to Second Language Acquisition*. Ed. V. Cook. London: Pergamon Press, 1986. 55-72.

Zagona, K. "Government and Proper Government of Verbal Projections."
Diss. University of Washington at Seattle, 1982.

APÉNDICE I

CLASSROOM L2 ACQUISITION: BEYOND PARAMETERS

ENTREVISTA # 4

HISTORIA

[¿Puedes contarme una historia a partir de esta fotografía?]



ENTREVISTA # 5

USO DE CLÍTICOS

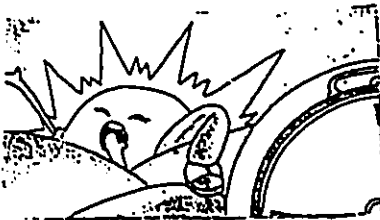
[Escucha atentamente la siguiente información y contesta con frases completas]

1. Esta mujer está leyendo una carta de su amiga. ¿Está leyéndola?, ¿se la ha enviado una amiga o un amigo?

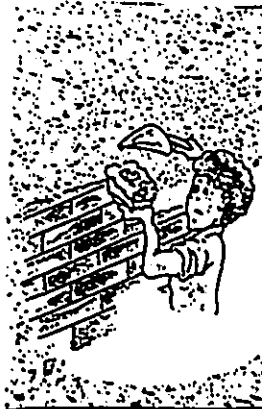


LISTA DE VERBOS EN INFINITIVO

[Haz una frase con los verbos que aparecen debajo de cada dibujo]



AMANECER



TRABAJAR



BEBER

ENTREVISTA # 6

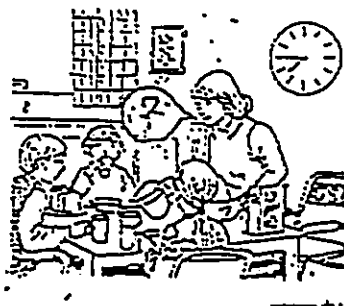
REPETICIONES

[Por favor, escucha atentamente y repite]

- 1 La película termina con un final feliz
- 2 ¿A ti te interesa este libro?
- 3 Falta café para el desayuno

ROLE-PLAY. FORMULACIÓN DE PREGUNTAS

Dibujo I. [Esta familia está desayunando. Tú eres la madre y yo soy uno de tus hijos. Tú me haces preguntas]



APÉNDICE II

CLASSROOM L2 ACQUISITION: BEYOND PARAMETERS

CUESTIONARIO

(versión inglesa)

1. Name
2. Age Group (please, circle)
4-12 12-17 17 - 25 26 - 40 + 40
3. Address and telephone number
4. Mother's dominant language
Father's dominant language
5. Language(s) spoken at home as a child
6. Language(s) you spoke during the first five years of your life
7. Language(s) studied in:
Primary School
Secondary (high) school
University
Other institutions
8. What other languages do you presently speak?
9. What language do you feel most comfortable with at this time?
10. What languages do you speak :
- At Home
- At School
- At Work
- When you dream
11. Why are you studying Spanish?
- B. A. in Spanish
- Double major (i.e. Spanish and some other programme)
- Personal reasons
- Professional reasons
- Other
12. Contact with Spanish outside classroom:
Present contact:
- Approximate hours/ week:
- Context: (e.g. friends, family, clubs, etc.):

Previous contact:
- Have you ever visited a Spanish-speaking country? YES NO
- When?
- For how long?

APÉNDICE III

Tabla I. Entrevista#4. Resultados globales. Adolescentes. Sujetos vacíos, sujetos pronominales y morfología verbal.

	or.	pro	m.i	p.p	m.i	n	m.i	t	Tv	v.i	v.i/c
SC1	matriz	.67 (16/24)	.12 (2/16)	.4 (1/24)	-	.25 (6/24)	.17 (1/6)	24	16	.19 (3/16)	-
	subord	.46 (6/13)	-	.38 (5/13)	-	.23 (3/13)	-	13	16	.19 (3/16)	-
SC2	matriz	.45 (9/20)	-	.30 (6/20)	.33 (2/6)	.25 (5/20)	.20 (1/5)	20	9	.11 (1/9)	-
	subord	.44 (4/9)	-	.11 (1/9)	-	.44 (4/9)	-	9	9	.11 (1/9)	-
SC4	matriz	.45 (9/20)	.11 (1/9)	-	-	.50 (10/20)	-	20	14	.14 (2/14)	-
	subord	.65 (13/20)	-	-	-	.35 (7/20)	.14 (1/7)	20	14	.14 (2/14)	-
SC5	matriz	.41 (7/17)	.29 (2/7)	.18 (3/17)	.67 (2/3)	.71 (12/17)	-	17	17	.29 (5/17)	2
	subord	.71 (5/7)	.80 (4/5)	.14 (1/7)	-	.14 (1/7)	-	7	17	.29 (5/17)	2
SC6	matriz	.17 (8/48)	.12 (1/8)	.67 (32/48)	.12 (4/32)	.17 (8/48)	.25 (2/8)	48	20	.35 (7/20)	4
	subord	.29 (5/17)	-	.53 (9/17)	.22 (2/9)	.18 (3/17)	.33 (1/3)	17	20	.35 (7/20)	4

or = oración; pro = sujeto nulo; m.i = morfología incorrecta; p.p = pronombre personal; n. = nombre; t = total de oraciones; Tv = total de verbos; v.i = verbos incorrectos; v.i/c = verbos empleados indistintamente bien o mal.

Tabla II. Entrevista # 4. Resultados globales. Adultos. Sujetos vacíos, sujetos pronominales y morfología verbal.

	or.	pro	m.i	p.p	m.i	n.	m.i	t	Tv	v.i	v.i/c
UB2	matriz	.29 (8/28)	-	.29 (8/28)	.12 (1/8)	.43 (12/28)	.8 (1/12)	28	21	.24 (5/21)	3
	subord	.63 (12/19)	.25 (3/12)	.21 (4/19)	-	.16 (3/19)	-	19	21	.24 (5/21)	3
UB3	matriz	.76 (16/21)	.6 (1/16)	-	-	.24 (5/21)	-	21	16	.12 (2/16)	-
	subord	.80 (4/5)	.25 (1/4)	-	-	.20 (1/5)	-	5	16	.12 (2/16)	-
UB5	matriz	.67 (16/24)	.13 (2/15)	.4 (1/24)	-	.29 (7/24)	.14 (1/7)	24	16	.31 (5/16)	2
	subord	.75 (12/16)	.8 (1/12)	.18 (3/16)	-	.6 (1/16)	-	16	16	.31 (5/16)	2
UB6	matriz	.82 (19/23)	.35 (6/19)	-	-	.17 (4/23)	.33 (1/3)	23	16	.44 (7/16)	4
	subord	.71 (10/14)	.40 (4/10)	-	-	.29 (4/14)	-	14	16	.44 (7/16)	4

Tabla III. Entrevista # 5. Adolescentes. Sujetos vacíos, sujetos pronominales y morfología verbal.

[illegible]

Tabla IV. Entrevista # 5. Adultos. Sujetos vacíos, sujetos pronominales y morfología verbal.

	or.	pro	m.i	p.p	m.i	n.	m.i	t	Tv	v.i	v.i/c
UB1	matri	.45 (13/29)	.23 (3/13)	.41 (12/29)	.8 (1/12)	.14 (4/29)	.50 (2/4)	29	18	.44 (8/18)	3
	subor	.71 (5/7)	.40 (2/5)	.14 (1/7)	-	.14 (1/7)	-	7	18	.44 (8/18)	3
UB2	matri	.23 (3/13)	-	-	-	.77 (10/13)	.10 (1/10)	13	12	.8 (1/12)	1
	subor	.50 (4/8)	-	-	-	.50 (4/8)	-	8	12	.8 (1/12)	1
UB3	matri	.58 (11/19)	-	-	-	.42 (8/19)	.12 (1/8)	19	11	.9 (1/11)	-
	subor	.100 (5/5)	-	-	-	-	-	5	11	.9 (1/11)	-
UB5	matri										
	subor										
UB6	matri	.50 (11/22)	-	-	-	.50 (11/22)	.9 (1/11)	22	12	.8 (1/12)	1
	subor	.80 (4/5)	-	-	-	.20 (1/5)	-	5	12	.8 (1/12)	1

Tabla V. Entrevista # 6. Adolescentes. Sujetos vacíos, sujetos pronominales y morfología verbal.

	or.	pro	m.i	p.p	m.i	n.	m.i	t	Tv	v.i	v.i/c
SC1	matri	.48 (21/44)	.14 (3/21)	.20 (9/44)	.22 (2/9)	.32 (14/44)	.14 (2/14)	44	27	.29 (8/27)	3
	subor	.70 (7/10)	.29 (2/7)	.20 (2/10)	-	.10 (1/10)	-	10	27	.29 (8/27)	3
SC2	matri	.4 (10/26)	.40 (4/10)	.11 (3/26)	.67 (2/3)	.50 (13/26)	.15 (2/13)	26	19	.50 (8/19)	1
	subor	-	-	.56 (5/9)	.40 (2/5)	.44 (4/9)	.25 (1/4)	9	19	.50 (8/19)	1
SC4	matri	.53 (17/32)	.35 (6/17)	.9 (3/32)	-	.37 (12/32)	.8 (1/12)	32	18	.22 (4/18)	3
	subor	.75 (6/8)	-	.12 (1/8)	-	.12 (1/8)	-	8	18	.22 (4/18)	3
SC5	matri	.44 (14/32)	.29 (4/14)	.19 (6/32)	.67 (4/6)	.37 (12/32)	.33 (4/12)	32	18	.39 (7/18)	6
	subor	.100 (1/1)	-	-	-	-	-	1	18	.39 (7/18)	6
SC6	matri	.37 (11/29)	.9 (1/11)	.2 (6/29)	.17 (1/6)	.50 (12/29)	.17 (2/12)	29	21	.33 (7/21)	4
	subor	.23 (3/13)	.33 (1/3)	.46 (6/13)	.17 (1/6)	.23 (3/13)	-	13	21	.33 (7/21)	4

Tabla VI. Entrevista # 6. Adultos. Sujetos vacíos, sujetos pronominales y morfología verbal.

	or.	pro	m.i	p.p	m.i	n	m.i	t	Tv	v.i	v.i/c
UB1	matri	.56 (25/45)	.8 (2/25)	.13 (6/45)	.16 (1/6)	.31 (14/45)	.14 (2/14)	45	29	.31 (9/29)	9
	subor	.80 (4/5)	-	.20 (1/5)	-	-	-	5	29	.31 (9/29)	9
UB2	matri	.50 (11/22)	.27 (3/11)	.9 (2/22)	.50 (1/2)	.41 (9/22)	.22 (2/9)	22	12	.41 (5/12)	4
	subor	-	-	-	-	-	-	-	12	.41 (5/12)	4
UB3	matri	.75 (36/48)	.11 (4/36)	.2 (1/48)	.100 (1/1)	.23 (11/48)	-	48	31	.16 (5/31)	4
	subor	.60 (3/5)	.33 (1/3)	-	-	.40 (2/5)	-	5	31	.16 (5/31)	4
UB5	matri	.65 (35/54)	.14 (5/35)	.4 (2/54)	-	.31 (17/54)	.6 (1/17)	54	28	.14 (4/28)	3
	subor	.37 (3/8)	-	.50 (4/8)	-	.12 (1/8)	-	8	28	.14 (4/28)	3
UB6	matri	.64 (27/42)	.7 (2/27)	-	-	.36 (15/42)	.27 (4/15)	42	28	.14 (4/28)	1
	subor	.100 (7/7)	.14 (1/7)	-	-	-	-	7	28	.14 (4/28)	1

Tabla VII. Entrevista # 6. Tarea: Repeticiones. Adolescentes. Sujetos vacíos, sujetos pronominales y morfología verbal.

	or.	pro	m.i	p.p	m.i	n.	m.i	t	Tv	v.i	v.i/c
SC1	matri	.40 (4/10)	.25 (1/4)	.10 (1/10)	-	.60 (6/10)	.32 (2/6)	10	.40 (11/27)	.27 (3/11)	.9 (1/11)
	subor	.100 (1/1)	-	-	-	-	-	1	.40 (11/27)	.27 (3/11)	.9 (1/11)
SC2	matri	.40 (4/10)	-	-	-	.60 (6/10)	.17 (1/6)	10	.47 (9/19)	.11 (1/9)	.11 (1/9)
	subor	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SC4	matri	.40 (4/10)	.25 (1/4)	-	-	.60 (6/10)	.17 (1/6)	10	.61 (11/18)	.18 (2/11)	.18 (2/11)
	subor	.100 (1/1)	-	-	-	-	-	1	.61 (11/18)	.18 (2/11)	.18 (2/11)
SC5	matri	.50 (7/14)	.57 (4/7)	-	-	.43 (6/14)	.17 (1/6)	14	.61 (11/18)	.18 (2/11)	.18 (2/11)
	subor	.100 (1/1)	-	-	-	-	-	1	.61 (11/18)	.18 (2/11)	.18 (2/11)
SC6	matri	.30 (3/10)	-	.10 (1/10)	-	.60 (6/10)	.17 (1/6)	10	.47 (10/21)	.20 (2/10)	.10 (1/10)
	subor	.100 (1/1)	-	-	-	-	-	1	.47 (10/21)	.20 (2/10)	.10 (1/10)

Tabla VIII. Entrevista # 6. Tarea: Repeticiones. Adultos. Sujetos vacíos, sujetos pronominales y morfología verbal.

	or.	pro	m.i	p.p	m.i	n.	m.i	t	Tv	v.i	v.i/c
UB1	matri	.40 (4/10)	-	-	-	.60 (6/10)	.17 (1/6)	10	.38 (11/29)	.9 (1/11)	-
	subor	.100 (1/1)	-	-	-	-	-	1	.38 (11/29)	.9 (1/11)	-
UB2	matri										
	subor										
UB3	matri	.40 (4/10)	-	-	-	.60 (6/10)	-	10	.35 (11/31)	-	-
	subor	.100 (1/1)	-	-	-	-	-	1	.35 (11/31)	-	-
UB5	matri	.40 (4/10)	.25 (1/4)	-	-	.60 (1/10)	-	10	.39 (11/28)	.9 (1/11)	-
	subor	.100 (1/1)	-	-	-	-	-	1	.39 (11/28)	.9 (1/11)	-
UB6	matri	.40 (4/10)	-	-	-	.60 (6/10)	.32 (2/6)	10	.39 (11/28)	.9 (1/11)	.9 (1/11)
	subor	.100 (1/1)	-	-	-	-	-	1	.39 (11/28)	.9 (1/11)	.9 (1/11)

Tabla IX. Entrevista # 6. Tarea: Juego de roles. Adolescentes. Sujetos vacíos, sujetos pronominales y morfología verbal.

	or.	pro	m.i	p.p	zn.i	n.	m.i	t	Tv	v.i	v.i/c
SC1	matri	.63 (7/11)	.29 (2/7)	.18 (2/11)	-	.18 (2/11)	-	11	.33 (9/27)	.75.33 (9/27)	.22 (2/9)
	subor	.75 (6/8)	.33 (2/6)	.25 (2/8)	-	-	-	7	.33 (9/27)	.75.33 (9/27)	.22 (2/9)
SC2	matri	.57 (4/7)	.100 (4/4)	.43 (3/7)	.67 ((2/3)	-	-	7	.53 (10/19)	.60 (6/10)	.10 (1/10)
	subor	-	-	.55 (5/9)	.40 (2/5)	.44 (4/9)	.25 (1/4)	9	.53 (10/19)	.60 (6/10)	.10 (1/10)
SC4	matri	.75 (3/4)	.100 (3/3)	.25 (1/3)	-	-	-	4	.38 (5/18)	.20 (1/5)	-
	subor	.66 (4/6)	-	.17 (1/6)	-	.17 (1/6)	-	6	.38 (5/18)	.20 (1/5)	-
SC5	matri	.25 (1/4)	-	.75 (3/4)	.66 (2/3)	-	-	4	.11 (2/18)	.50 (1/2)	.50 (1/2)
	subor	-	-	-	-	-	-	-	.11 (2/18)	.50 (1/2)	.50 (1/2)
SC6	matri	.100 (1/1)	-	-	-	-	-	1	.19 (4/21)	.25 (1/4)	.25 (1/4)
	subor	.18 (2/11)	.50 (1/2)	.54 (6/11)	.17 (1/6)	.27 (3/11)	-	11	.19 (4/21)	.25 (1/4)	.25 (1/4)

Tabla X. Entrevista # 6. Tarea: Juego de roles. Adultos. Sujetos vacíos, sujetos pronominales y morfología verbal.

	or.	pro	m.i	p.p	m.i	n.	m.i	t	Tv	v.i	v.i/c
UB1	matri	.81 (3/16)	.8 (1/13)	.18 (3/16)	.33 (1/3)	-	-	16	.34 (10/29)	.40 (4/10)	.20 (2/4)
	subor	.75 (3/4)	-	.25 (1/4)	-	-	-	4	.34 (10/29)	.40 (4/10)	.20 (2/4)
UB2	matri	.78 (7/9)	.14 (1/7)	-	-	.22 (2/9)	-	9	.42 (5/12)	.20 (1/5)	.20 (1/5)
	subor	-	-	-	-	-	-	-	.42 (5/12)	.20 (1/5)	.20 (1/5)
UB3	matri	.100 (20/20)	.10 (2/20)	-	-	-	-	20	.45 (14/31)	.21 (3/14)	.14 (2/3)
	subor	.50 (2/4)	.50 (1/2)	-	-	.50 (2/4)	-	4	.45 (14/31)	.21 (3/14)	.14 (2/3)
UB5	matri	.84 (16/19)	-	.5 (1/19)	-	.11 (2/19)	-	19	.35 (10/28)	-	-
	subor	.33 (2/6)	-	.50 (3/6)	-	.17 (1/6)	-	6	.35 (10/28)	-	-
UB6	matri	.87 (13/15)	-	-	-	.13 (2/15)	-	15	.43 (12/28)	.8 (1/12)	-
	subor	.100 (4/4)	.25 (1/4)	-	-	-	-	4	.43 (12/28)	.8 (1/12)	-

pronominales y morfología verbal.

	or.	pro	m.i	p.p	m.i	n.	m.i	t	Tv	v.i	v.i/c
SC1	matri z	.50 (2/4)	-	.50 (2/4)	-	-	-	4	.7 (2/27)	-	-
	subor d	-	-	-	-	-	-	-	.7 (2/27)	-	-
SC2	matri z										
	subor d										
SC4	matri z	.67 (4/6)	.50 (2/4)	.33(2/ 6)	-	-	-	6	.11 (2/18)	.50 (1/2)	.50 (1/2)
	subor d	-	-	-		-	-	-	.11 (2/18)	.50 (1/2)	.50 (1/2)
SC5	matri z	.25 (1/4)	-	.75 (3/4)	.67	(2/3)	-	4	.11 (2/18)	.50 (1/2)	.50 (1/2)
	subor d	-	-	-	-	-	-	-	.11 (2/18)	.50 (1/2)	.50 (1/2)
SC6	matri z	.50 (2/4)	-	.50 (2/4)	-	-	-	4	.14 (3/21)	-	-
	subor d	-	-	-	-	-	-	-	.14 (3/21)	-	-

Tabla XII. Entrevista # 6. Tarea: Respuesta a preguntas. Adultos. Sujetos vacíos, sujetos pronominales y morfología verbal.

	or.	pro	m.i	p.p	m.i	n.	m.i	t	Tv	v.i	v.i/c
UB1	matri	.50 (2/4)	.50 (1/2)	.50 (2/4)	-	-	-	4	.10 (3/29)	.33 (1/3)	.33 (1/3)
	subor	-	-	-	-	-	-	-	.10 (3/29)	.33 (1/3)	.33 (1/3)
UB2	matri	.100 (2/2)	.50 (1/2)	-	-	-	-	2	.17 (2/12)	.50 (1/2)	-
	subor	-	-	-	-	-	-	-	.17 (2/12)	.50 (1/2)	-
UB3	matri	.83 (5/6)	.40 (2/5)	.16 (1/6)	.100 (1/1)	-	-	6	.9 (3/31)	.14 (2/3)	.14 (2/3)
	subor	-	-	-	-	-	-	-	.9 (3/31)	.14 (2/3)	.14 (2/3)
UB5	matri										
	subor										
UB6	matri	.75 (3/4)	-	.25 (1/4)	-	.25 (1/4)	-	4	.4 (4/28)	-	-
	subor	-	-	-	-	-	-	-	.4 (4/28)	-	-

Tabla XIII. Entrevista # 6. Tarea: Historia. Adolescentes. Sujetos vacíos, sujetos pronominales y morfología verbal.

	or.	pro	m.i	p.p	m.i	n.	m.i	t	Tv	v.i	v.i/c
SC1	matri	.44 (8/18)	-	.22 (4/18)	.50 (2/4)	.33 (6/18)	-	18	.37 (10/27)	.20 (2/10)	-
	subor	-	-	-	-	.100 (1/1)	-	1	.37 (10/27)	.20 (2/10)	-
SC2	matri	.22 (2/9)	-	-	-	.78 (7/9)	.14 (1/7)	9	.32 (6/19)	.17 (1/6)	-
	subor	-	-	-	-	-	-	-	.32 (6/19)	.17 (1/6)	-
SC4	matri	.50 (6/12)	-	-	-	.50 (6/12)	-	12	.28 (5/18)	-	-
	subor	.100 (1/1)	-	-	-	-	-	1	.28 (5/18)	-	-
SC5	matri	.45 (5/11)	-	-	-	.55 (6/11)	.50 (3/6)	11	.39 (7/18)	.42 (3/18)	-
	subor	-	-	-	-	-	-	-	.39 (7/18)	.42 (3/18)	-
SC6	matri	.36 (5/14)	.20 (1/5)	.21 (3/14)	.33 (1/3)	.43 (6/14)	.33 (1/3)	14	.33 (7/21)	.57 (4/7)	.39 (2/7)
	subor	-	-	-	-	-	-	-	.33 (7/21)	.57 (4/7)	.39 (2/7)

Tabla XIV. Entrevista # 6. Tarea: Historia. Adultos. Sujetos vacíos, sujetos pronominales y morfología verbal.

	or.	pro	m.i	p.p	m.i	n.	m.i	t	Tv	v.i	v.i/c
UB1	matri	.40 (6/15)	.17 (1/6)	.7 (1/15)	-	.53 (8/15)	.12 (1/8)	15	.38 (11/29)	.27 (3/11)	.27 (3/11)
	subor	-	-	-	-	-	-	-	.38 (11/29)	.27 (3/11)	.27 (3/11)
UB2	matri	.19 (2/11)	.50 (1/2)	.19 (2/11)	.50 (1/2)	.64 (7/11)	.29 (2/7)	11	.58 (7/12)	.43 (3/7)	.43 (3/7)
	subor	-	-	-	-	-	-	-	.58 (7/12)	.43 (3/7)	.43 (3/7)
UB3	matri	.29 (7/11)	-	-	-	.45 (5/11)	-	11	.29 (9/31)	-	-
	subor	-	-	-	-	-	-	-	.29 (9/31)	-	-
UB5	matri	.60 (15/25)	.27 (4/15)	.4(1/25))	-	.36 (9/25)	.11 (1/9)	25	.43 (12/28)	.25 (3/12)	.25 (3/12)
	subor	-	-	100 (1/1)	-	-	-	1	.43 (12/28)	.25 (3/12)	.25 (3/12)
UB6	matri	.54 (7/13)	.29 (2/7)	-	-	.46 (6/13)	.33 (2/6)	13	.32 (9/28)	.22 (2/9)	-
	subor	.100 (2/2)	-	-	-	-	-	2	.32 (9/28)	.22 (2/9)	-