

INFORMATION TO USERS

This manuscript has been reproduced from the microfilm master. UMI films the text directly from the original or copy submitted. Thus, some thesis and dissertation copies are in typewriter face, while others may be from any type of computer printer.

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted. Broken or indistinct print, colored or poor quality illustrations and photographs, print bleedthrough, substandard margins, and improper alignment can adversely affect reproduction.

In the unlikely event that the author did not send UMI a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if unauthorized copyright material had to be removed, a note will indicate the deletion.

Oversize materials (e.g., maps, drawings, charts) are reproduced by sectioning the original, beginning at the upper left-hand corner and continuing from left to right in equal sections with small overlaps. Each original is also photographed in one exposure and is included in reduced form at the back of the book.

Photographs included in the original manuscript have been reproduced xerographically in this copy. Higher quality 6" x 9" black and white photographic prints are available for any photographs or illustrations appearing in this copy for an additional charge. Contact UMI directly to order.

UMI

A Bell & Howell Information Company
300 North Zeeb Road, Ann Arbor MI 48106-1346 USA
313/761-4700 800/521-0600



Université d'Ottawa • University of Ottawa

UNIVERSITE D'OTTAWA/UNIVERSITY OF OTTAWA
DEPARTMENT OF MODERN LANGUAGES & LITERATURES

TESISI DE MAESTRIA

LA ADQUISICION DEL MOVIMIENTO DEL VERBO EN
LAS INTERROGATIVAS DIRECTAS E INDIRECTAS DEL
ESPAÑOL NO NATIVO

BIANA ANDREEVA LAGUARDIA

Directora
Prof. JUANA MUÑOZ LICERAS

Biana Andreeva Laguardia
FEBRERO 1997



National Library
of Canada

Acquisitions and
Bibliographic Services

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Acquisitions et
services bibliographiques

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file *Votre référence*

Our file *Notre référence*

The author has granted a 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.

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 with the author's permission.

L'auteur a accordé une licence 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.

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.

0-612-20899-0

Canada

A Rosen y Carly

ABSTRACT

In this thesis we investigate the acquisition of V-movement in matrix and subordinate clauses and its consequences for the position of the subject in the Spanish interlanguage of native speakers of English and French. We have specifically investigated whether or not there is parameter resetting when the value of the parameter differs in the L1 and the L2. In order to determine our subjects' non-native competence we have obtained cross-sectional data in the form of oral spontaneous production and grammaticality judgments. The results suggest that learners do not reset the V-movement parameter when they acquire Spanish as a second language, a conclusion which is in line with an emerging view about parameter resetting in second language acquisition.

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer, de forma explícita, a la Universidad de Ottawa el apoyo económico que me ha sido brindado sin el cual la realización de esta tesis de maestría no hubiera sido posible.

A Juana Muñoz Liceras le agradezco profundamente el apoyo humano y académico que me brindó durante la dirección de la presente tesis. Su ayuda ha sido continua y generosa, sus sugerencias y sus críticas han constituido el estímulo constante de esta investigación.

También deseo expresar mi sincero reconocimiento al personal administrativo y a la dirección del Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas, de quienes conservaré un grato recuerdo.

Asimismo, mi reconocimiento más sincero a todos los informantes nativos y no nativos que participaron en el experimento y me proporcionaron generosamente su tiempo.

INDICE

AGRADECIMIENTOS

INDICE	1
INTRODUCCION	4
1.	LA TEORIA LINGUISTICA Y LA ADQUISICION DEL LENGUAJE	
1.1.	Introducción.....	6
1.2.	La Gramática Universal y la adquisición de segundas lenguas	10
1.2.1.	El problema lógico de adquisición de segundas lenguas.....	13
1.2.2.	Algunas diferencias entre la adquisición de primeras y segundas lenguas.....	18
1.2.3.	El concepto de interlengua.....	24
2.	EL MOVIMIENTO DEL VERBO EN LAS INTERROGATIVAS DIRECTAS E INDIRECTAS	
2.1.	El orden de palabras. Algunas nociones.....	31
2.2.	La gramática generativa y el orden de palabras.....	35
2.2.1.	La inversión del sujeto.....	35
2.2.2.	El parámetro del movimiento del verbo.....	38
2.3.	El movimiento del verbo en español.....	42
2.4.	El movimiento del verbo en inglés y francés.....	51
2.5.	Conclusiones.....	56

3. LA INTERLENGUA ESPAÑOLA Y LA ADQUISICION DEL MOVIMIENTO DEL VERBO EN LAS INTERROGATIVAS DIRECTAS E INDIRECTAS

3.1. Introducción.....	61
3.2. El parámetro del movimiento del verbo en inglés, francés y español.....	61
3.3. La variación paramétrica y la adquisición del parámetro del movimiento del verbo en las interrogativas.....	67
3.3.1. El valor positivo/negativo de los rasgos de concordancia y flexión.....	67
3.3.2. El movimiento del verbo en la interlengua inglesa de los franceses.....	69
3.3.3. El movimiento del verbo en el francés no nativo de los ingleses.....	73
3.4. El movimiento del verbo en la interlengua española.....	78
3.4.1. Acceso a la Gramática Universal, la fijación de parámetros y las restricciones locales.....	78
3.4.2. Hipótesis de trabajo.....	83
3.5. Conclusiones.....	85

4. EL ESTUDIO

4.1. Metodología del estudio.....	88
4.1.2. Los sujetos del estudio.....	91
4.1.3. El input.....	94
4.2. Procedimientos de obtención de datos.....	95
4.2.1. Producción espontánea.....	95

4.2.2. Prueba de juicios de gramaticalidad.....	96
4.3. Discusión de los resultados.....	98
4.3.1. Producción espontánea.....	98
4.3.2. Prueba de juicios de gramaticalidad.....	106
CONCLUSIONES.....	116
BIBLIOGRAFIA.....	120
ANEXOS	
ANEXO I.....	134
ANEXO II.....	136
ANEXO III.....	138

INTRODUCCION

En este trabajo nos proponemos investigar la adquisición del llamado parámetro del movimiento del verbo en las interrogativas directas e indirectas y las consecuencias que tiene para la posición del sujeto en el español actual. Por consiguiente, nos planteamos investigar si en la interlengua de nuestros informantes hay o no anteposición del verbo, es decir, si son capaces de cambiar el valor del parámetro de su lengua materna cuando difiere de la opción del español o si, por el contrario, van a mantener el valor del parámetro de dicha lengua materna. En consonancia con lo anterior, trataremos de examinar si se produce o no una refijación del nuevo valor del parámetro, observación que nos permitirá establecer, a su vez, las hipótesis de trabajo del presente estudio.

Con objeto de determinar hasta qué punto la lengua materna puede mediatizar el proceso de aprendizaje de las interrogativas directas e indirectas, vamos a comparar la competencia de los hablantes no nativos con la de los hablantes nativos de español, por un lado, y la competencia de los hablantes de diferentes niveles de aprendizaje, por otro.

El trabajo se ha realizado dentro del marco teórico del modelo de Principios y Parámetros del lenguaje (Chomsky 1981, 1986, 1988) aplicado a la adquisición de segundas lenguas. Por consiguiente, en el primer capítulo ofrecemos, de forma resumida y orientada a nuestros objetivos particulares, una descripción de ese modelo lingüístico de adquisición del lenguaje subrayando su origen biológico e innato.

En el segundo capítulo analizamos el parámetro del movimiento del verbo en las interrogativas directas e indirectas y ofrecemos una revisión cronológica de diferentes estudios que han analizado su operatividad. Especial

atención se presta a la especificidad del parámetro del movimiento del verbo en español sin dejar de mencionar sus características en inglés y en francés.

En el tercer capítulo aplicamos la teoría lingüística a la adquisición del movimiento del verbo en las interrogativas directas e indirectas y ofrecemos una revisión de los estudios de adquisición que han analizado dicho parámetro. Una vez realizada esa revisión, y basándonos en el análisis lingüístico formulamos las hipótesis de trabajo y las predicciones y de esta forma nos planteamos las respuestas a preguntas concretas que esperamos obtener en el estudio.

Una parte de los datos de producción de que disponemos forman parte del proyecto de investigación "Classroom Second Language Acquisition: Beyond Parameters", dirigido por Juana M. Liceras. Los datos empíricos del proyecto citado junto con otras pruebas complementarias como la prueba de juicios de gramaticalidad, nos han permitido comprobar las hipótesis formuladas en este trabajo. De acuerdo con nuestro propósito inicial, hemos centrado el presente estudio en la influencia que puedan tener diferentes factores en la fijación o no de parámetros en la adquisición de segundas lenguas, en concreto en la adquisición del español como lengua segunda.

El capítulo cuarto 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 y la consiguiente discusión de los resultados lo que nos permitirá verificar las hipótesis establecidas en el presente estudio y realizar una serie de conclusiones y propuestas para las investigaciones que se realicen en el futuro.

CAPITULO I. LA TEORIA LINGUISTICA Y LA ADQUISICION DEL LENGUAJE

1.1. INTRODUCCION

El modelo de principios y parámetros del lenguaje propuesto por Chomsky (1981, 1986) defiende la existencia de un organismo biológico innato, denominado Gramática Universal (GU), que conforma el "esqueleto" de las lenguas naturales y sirve de guía en la adquisición de la lengua materna (LM). Al formular el modelo, Chomsky busca dar la respuesta a las siguientes preguntas:

- (1) a. ¿En qué consiste el conocimiento del lenguaje?
- b. ¿Cómo se adquiere este conocimiento?
- c. ¿Cómo se usa este conocimiento?

Para dar la respuesta a estas preguntas Chomsky propone que se tenga en cuenta el conocimiento del hablante nativo y que se investigue cómo el niño adquiere su L1.¹

En este trabajo vamos a centrar nuestra atención en la segunda pregunta, en general, y, concretamente, en cómo se aplica el modelo propuesto por Chomsky para la L1 a la adquisición de segundas lenguas (L2).

¹ L1 y LM se utilizan indistintamente en este trabajo. Si no se precisa, es la lengua dominante en el caso del conocimiento de varias lenguas, o sea, la lengua del hablante nativo.

El conocimiento que tenemos del lenguaje está representado por un sistema abstracto de principios y reglas que nos "guían" en el aprendizaje de la L1. Se supone que este conocimiento es inconsciente, ya que el hablante nativo tiene intuiciones acerca de la producción gramatical/agramatical pero no puede explicarlas formulando reglas y principios que lo avalen.

El hispanohablante nativo tiene la intuición de que, en el ejemplo (3), las dos oraciones son correctas (gramaticales), mientras en el ejemplo (2) sólo la primera oración es aceptable:

- (2) a. ¿Qué lee Juan todos los días?
b. ¿*Qué Juan lee todos los días?
- (3) a. ¿Por qué lee Juan el periódico todos los días?
b. ¿Por qué Juan lee el periódico todos los días?

Lo que ocurre, en realidad, es que el hablante nativo "sabe", aunque nadie se lo haya explicado, que el orden de las palabras no es lineal, sino que depende de la estructura sintagmática. Y esta regla es más que compleja y abstracta desde el punto de vista computacional. El hecho de que no produzca enunciados del tipo (2b) pone de manifiesto que el hablante nativo "conoce" (inconscientemente) las categorías de las palabras, las reglas de dependencia estructural de los sintagmas, la estructura de los sintagmas y la regla de construcción de las interrogativas, entre otros muchos aspectos del español que necesita conocer para producir algo aparentemente tan simple como esa pregunta.

Este conocimiento inconsciente del hablante nativo es sistemático y está regido por principios generales que son iguales para todas las lenguas naturales.

Como hemos mencionado arriba, la primera pregunta a la que tiene que responder la lingüística actual se refiere al conocimiento que tiene el adulto de su lengua materna, mientras que la segunda se refiere a los problemas relacionados con la adquisición de la L1, o sea, a cómo los niños adquieren su LM. Según el modelo que propone Chomsky la adquisición de la L1 por el niño está dirigida por una estructura innata, por un "órgano mental" (Chomsky 1972, 1981, 1986), que da cuenta de un conocimiento específicamente lingüístico. Ese módulo de conocimiento está constituido por principios universales y parámetros no especificados. Al tener contacto con la lengua a la que está expuesto el niño, con la ayuda de este conocimiento innato, podrá seleccionar el valor adecuado de los parámetros para su lengua particular. Esto quiere decir que el niño no tiene que adquirir todo el conocimiento existente del lenguaje, ya que en su mente él tiene representado este esquema genéticamente. Teniendo eso en cuenta, Chomsky plantea que el objetivo principal del lingüista es describir el sistema de principios que genera el conocimiento del lenguaje.

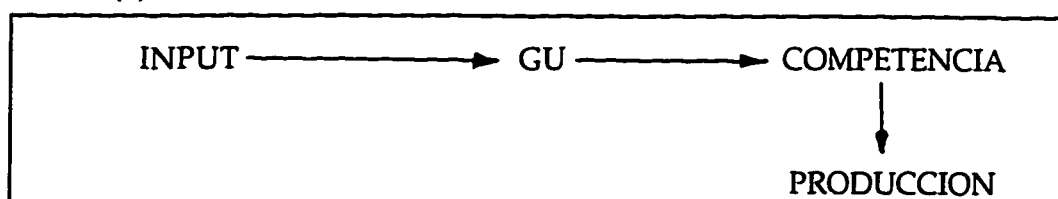
Como respuesta a estas cuestiones cruciales la lingüística teórica ha propuesto la existencia de una Gramática Universal (GU) innata, un sistema de conocimiento específico para el lenguaje en la mente del niño, que guía y restringe el proceso de adquisición. Esta gramática que representa el conocimiento lingüístico inconsciente es un constructo mental, psicológico y subyace al procesamiento y uso del lenguaje, o sea, da cuenta del modo en que el lenguaje está representado mentalmente. Después de estar expuesto al input lingüístico, a través del sistema interiorizado, el niño va a entender la producción de los demás y al mismo tiempo va a producir su propio lenguaje.

La cuestión de cómo se adquiere el lenguaje tiene que ver, por un lado, con las características de los datos a los que está expuesto el niño, considerados

insuficientes para construir un sistema lingüístico altamente complejo y abstracto, sólo por el simple contacto con ellos; por otro lado, tenemos la complejidad del proceso de adquisición de la lengua, desde el estado inicial hasta alcanzar el estado final del lenguaje adulto. White (1989) especifica tres problemas fundamentales relacionados con el input: 1) la indeterminación; 2) la degeneración; y 3) la falta de datos negativos. El primer problema es el más serio porque proporciona o constituye una prueba directa de la existencia de la GU. A pesar de la indeterminación de los datos a los que está expuesto, el niño adquiere el conocimiento lingüístico con pocas dificultades y con mucho menos errores de los que se podría esperar si se dedicara a comprobar qué hipótesis son compatibles o no con los datos. Este hecho sugiere que debe haber ciertas restricciones innatas, en forma de principios lingüísticos, que guían la adquisición del lenguaje por el niño. Respecto a los otros dos problemas del input, existen criterios diferentes, algunos de los cuales niegan su existencia, de ahí la necesidad de postular la existencia de la GU como un constructo innato que guía la adquisición del lenguaje (Brown 1977; Hirsh-Pasek et al. 1984; Bohannon and Stanowicz 1988).

La adquisición del lenguaje, como se ve de lo expuesto anteriormente, es un proceso complejo que en lingüística se ha denominado "el problema lógico de la adquisición". La solución de este problema, en el que, como se ha señalado anteriormente, hay discordancia entre el input y el resultado final de la adquisición del lenguaje, es que dicho proceso está guiado por la GU. De esta forma el fenómeno de la adquisición del lenguaje podría esquematizarse como se presenta en (4):

(4)



Este esquema se puede resumir de la siguiente forma: sobre la base del input, el niño debe llegar al sistema innato, en términos de la abstracción lingüística, a una gramática que lo guíe en el proceso de comprensión y producción de todas las oraciones posibles de su lengua, lo que constituye su conocimiento de la lengua, su competencia lingüística. Pero la competencia lingüística es tan compleja que no habría modo de adquirirla sin un conocimiento previo de algún tipo, dadas las características del input al que está expuesto el niño en el curso de la adquisición. De ahí que, según el modelo teórico chomskiano, la adquisición del lenguaje esté mediatizada por la GU, que constituye la dotación biológica lingüística propia del ser humano.

1.2. LA GRAMATICA UNIVERSAL Y LA ADQUISICION DE SEGUNDAS LENGUAS

En el pensamiento lingüístico pre-chomskiano predomina el criterio de que la adquisición de la LM es un proceso natural, sencillo, fácil, que no requiere un esfuerzo especial por parte del niño, eso sí, que se produce universalmente con éxito, siempre y cuando se den unas condiciones mínimas de normalidad del individuo y del entorno en que está expuesto al input. O

sea, el niño adquiere su lengua materna por intuición y analogía (Bloomfield 1933).

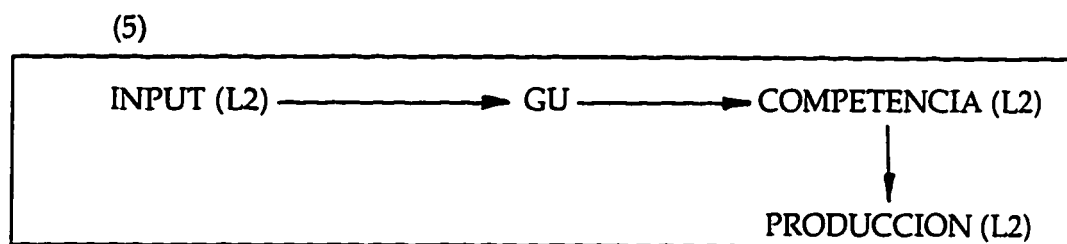
En Chomsky (1965) ya se rechaza la noción simple y directa de la analogía en la adquisición del lenguaje, en favor de una interpretación más abstracta del problema de "hacer uso infinito de medios finitos". Los "medios finitos", en este caso, vienen dados por la GU, dotación innata que tenemos latente en nuestra mente, especificada para el lenguaje, que es capaz de "guiar" al niño en su interacción con los datos de la lengua a la que está expuesto, en el proceso de construir su conocimiento lingüístico.

¿Qué ocurre en el proceso de adquisición de una segunda lengua? ¿Están disponibles los principios de la GU en la adquisición de L2? Si estos principios ya no están disponibles, como afirman algunos investigadores, ¿cómo se adquiere el conocimiento lingüístico de la L2? ¿Se hace a través de la lengua materna, que ya está interiorizada, o se adquiere de otra forma, por ejemplo, como se adquiere cualquier otro conocimiento, ya sean las matemáticas, la geografía, o la música?

En los últimos veinte años la adquisición de lenguas segundas se ha desarrollado como una disciplina más de las ciencias cognitivas. Esta nueva disciplina trata de dar respuestas a las preguntas planteadas anteriormente. Como señala Liceras (1991) "el embrión de la independencia de esta ciencia cognitiva se encuentra en el hecho de reconocer que los sistemas no nativos constituyen un lenguaje". Al considerar los sistemas no nativos como un lenguaje se plantean las mismas tres preguntas de Chomsky que hemos visto en (1), pero ahora dirigidas a la adquisición de la L2 (Liceras 1986, 1994; White 1986, 1991).

La tarea de los que aprenden una segunda lengua se parece a la tarea del niño que aprende la lengua materna (aunque difiere en muchos otros aspectos)

en que los datos que recibe el que aprende una L2 también están indeterminados. Partiendo de esos datos el aprendiz debe construirse un sistema que los analice y proyecte la gramática de su competencia lingüística. En este caso es posible que la GU también juegue un papel, o sea, que los principios lingüísticos innatos "guíen" la adquisición de la L2, como en (5):



El problema de la adquisición de la L2 es también diferente del de la adquisición de la L1 en aspectos muy importantes que hay que tener en cuenta. Además, es evidente que la adquisición no es un fenómeno instantáneo. Por otro lado, la competencia varía en el tiempo (se desarrolla), de forma que, durante el proceso de adquisición, el que aprende pasa por diferentes estadios cada uno de los cuales se caracteriza por una competencia internalizada que constituye su competencia actual: el intento de organizar los datos recibidos. Esta serie de gramáticas internalizadas que representan la competencia del que aprende L2 han dado lugar a la hipótesis de la interlengua (IL). Liceras (1993) define la interlengua como "el sistema que resulta cuando se intenta producir la LO (*lengua objeto*, B.L.), activando la estructura psicológica latente". Aunque la interlengua se diferencia de la gramática de los hablantes nativos, representa, no obstante, el conocimiento de la L2 y refleja la competencia adquirida mediante un sistema abstracto de reglas.

1.2.1. El problema lógico de la adquisición de L2

Para los que adoptan el modelo chomskiano el problema lógico de la adquisición del lenguaje se explica recurriendo a la GU. Para la adquisición de segundas lenguas, el problema lógico de la adquisición del lenguaje no nativo se centra en la disponibilidad de la GU. Algunos autores han partido del supuesto de que la GU está disponible a los adultos, ya sea directa o indirectamente (es decir a través de la L1).² Otros estudiosos mantienen que los adultos no tienen acceso a la GU.³ Como señala Bley-Vroman (1990), el aprendizaje de una segunda lengua difiere del de la primera lengua en varios sentidos: el grado de éxito, el grado de uniformidad de los sistemas resultantes, la falta de éxito en muchos casos, la fosilización, la indeterminación de las intuiciones, la importancia de la instrucción y de la corrección y el papel de los factores afectivos. Una de las diferencias fundamentales entre la adquisición de L1 y L2 es el punto de partida: el adulto que aprende una L2 ya posee el conocimiento de una lengua, su lengua materna y posee, también, un sistema de resolución de problemas generales y abstractos que está completamente desarrollado y forma parte de su sistema cognitivo. El autor concluye que "foreign language learning is what it so clearly seems to be: an instance of general adult problem-solving".⁴

² Numeros estudios defienden este punto de vista (Felix 1988, 1991; Liceras 1986; White 1985, 1988, 1991; Schwartz 1991; Eubank 1991, etc).

³ Más reciente ha aumentado el número de trabajos que niega el papel de la GU en la adquisición de L2. Uno de los trabajos clásicos de esta corte es el de Clahsen y Muysken (1986). El mismo punto de vista defienden Schatcher (1988, 1991); Bley-Vroman (1990, 1991); Meisel (1991), etc.

⁴ Bley-Vroman 1990, p. 44

A pesar de las diferencias subrayadas en la adquisición de L1 y L2, hay aspectos comunes que no pueden explicarse únicamente a partir de un sistema de resolución de problemas. Se trata, por un lado, de diferencias que Bley-Vroman achaca al no acceso a la GU, que en realidad pueden tener otro origen. Lo más importante es cómo manejar estas diferencias. Por otro lado, se ha demostrado en muchos trabajos que los hablantes no nativos tienen intuiciones (que son indeterminadas en algunos casos, pero no siempre) y que son capaces de adquirir propiedades de la L2 que no están suficientemente especificadas en el input (White 1989, 1990; Liceras 1994, 1996).

Liceras (1996) considera que el problema de la validez de los resultados que presentan los diferentes investigadores consiste en que la IL que se analiza es de sujetos de distintos niveles de competencia. Además para la obtención de datos se aplican diferentes técnicas y procedimientos que de alguna forma influyen en la obtención del resultado final. Finalmente, el medio de aprendizaje también debe tenerse en cuenta, o sea, si la L2 se aprende en un medio institucional o a través de la inmersión total.

Es obvio, como nota Liceras (1996), que no es posible determinar si el acceso a la GU es directo o se hace a través de la L1, porque, lógicamente, al adquirir la lengua materna se han puesto en funcionamiento todos los principios de la GU que son iguales para todas las lenguas. No hay que olvidarse que los principios son iguales pero en las diferentes lenguas están parametrizados de diferente forma. En este caso de lo que se trata es de si los parámetros se pueden refijar.

Un verdadero logro para el estudio de la adquisición del lenguaje es la propuesta del modelo de Principios y Parámetros. En este modelo el concepto de gramática y el de variación gramatical están estrechamente ligados a las categorías funcionales. Como bien sabemos cada lengua consta de un número

limitado de categorías funcionales, lo cual supone que la variación paramétrica que explica las diferencias entre las distintas lenguas se explique a partir de las categorías funcionales (Borer 1984, Lebeaux 1987, Pollock 1989). Las propiedades léxicas y funcionales de las categorías en interacción con los principios generales de la GU, dan lugar a una serie de propiedades que se plasman en una lengua dada. La redefinición de los parámetros como rasgos de propiedades binarias, ligadas a las categorías funcionales, lleva a que las lenguas se diferencien, por ejemplo, por el rasgo [+/- fuerte] o [+/- opaco] de una de estas categorías. Liceras (1996) denomina esta nueva etapa de la determinación de la variación paramétrica, la etapa "explicativa", ya que considera que la primera etapa se caracteriza por ser meramente "descriptiva".

Como se ve de lo expuesto anteriormente, las dos corrientes en la adquisición de segundas lenguas tratan de explicar los principios que guían el proceso de adquisición. Por lo tanto, la problemática sobre el acceso o no a la GU en el proceso de adquisición de segundas lenguas sigue en pie. Y no se trata sólo del acceso a la GU sino también de la activación de los mecanismos de dominio específico que son típicos de la adquisición de la L1 y que, según Bley-Vroman, el adulto no puede utilizar y por eso recurre a mecanismos de resolución de problemas. Los que rechazan el modelo de la GU se basan fundamentalmente en las diferencias entre los procesos y resultados en la adquisición de L1 y L2. Pero, por otro lado, no ofrecen una respuesta a la paradoja que se presenta si se tiene en cuenta que los investigadores que aceptan el modelo de la GU, aunque con variedad de matices, han demostrado que los que aprenden una L2 poseen en su IL un tipo de conocimiento subyacente, complejo y abstracto que, de alguna forma deriva de la GU.

Una respuesta a estas incógnitas puede ser la que se adopta en Liceras (1996). Para explicar el acceso a la GU, la autora parte de la separación de

principios y parámetros de la GU y de la definición de los parámetros como rasgos [+/-] localizados en las categorías funcionales. A diferencia de los principios de la GU, los rasgos paramétricos son los que están sujetos a variación en las distintas lenguas. Basándose en estudios recientes, la autora afirma que los adultos que aprenden una L2 no pueden refijar parámetros.⁵

"Del hecho de que este módulo esté sujeto a maduración se desprende que no pueda "madurar" más de una vez, lo que es perfectamente compatible con la base biológica de la adquisición del lenguaje que es consustancial con la tradición generativa".⁶

Esto quiere decir que el adulto no puede refijar el valor de un parámetro dado en el proceso de adquisición de la L2. Sin embargo, en muchos casos se llega a dominar la lengua objeto pero, no vía refijación del valor parametrizado, sino imitando el modelo con la ayuda de los principios de la GU que todavía están disponibles. Esto es lo que pasa cuando un hablante de inglés aprende español y, específicamente, la inversión del sujeto en las interrogativas directas e indirectas. El parámetro del movimiento del verbo tiene diferentes valores en las dos lenguas [-/+movimiento]. Para producir estructuras con movimiento del verbo, los ingleses utilizarán diferentes principios de la GU (que están a disposición de todos los hablantes), tales como el Principio de Subyacencia y el Criterio de Asignación de Papeles Temáticos. De ahí que su producción se parecerá a la del nativo español. Ahora bien, el adulto inglés ha llegado a esa producción mediante mecanismos diferentes.

⁵ El mismo punto de vista se defiende en Tsimpli y Rausseau (1991) y en Hawkins et al. (1993), entre otros.

⁶ Liceras 1996, p. p.32

Según este planteamiento, los principios de la GU serán accesibles a través de la L1, o a través de la experiencia lingüística previa. Lo que Liceras (1996) propone específicamente es que el hablante de la L2 tendrá acceso a los datos del input a partir de procedimientos secundarios de dominio específico que se habrán creado como consecuencia de la redescrición de la realidad objetiva (à la Karmiloff-Smith 1992), a través del prisma del conocimiento lingüístico previo. Esto quiere decir que los hablantes de la IL tendrán "intuiciones" sobre dicha IL, algo que no es posible en el modelo de Bley-Vroman. En el cuadro 1. reproducimos el modelo propuesto por la autora.

Cuadro 1. El problema lógico de la adquisición del lenguaje no nativo

Adquisición de la lengua materna	Adquisición del lenguaje no nativo
A. Gramática Universal	A. Experiencia lingüística previa
B. Procedimiento de aprendizaje de dominio específico	B. Procedimiento de dominio específico de segundo nivel
	C. Sistemas de resolución de problemas

Como se desprende de lo dicho anteriormente, las intuiciones no nativas se diferencian de las nativas en que se accede a ellas a través de representaciones redescritas a nivel secundario. Por eso, los que adquieren una L1 y los que adquieren una L2 recurren a una información algo diferente a la hora de construir sus gramáticas respectivas. En el caso de la L1, es posible que sea la fijación de parámetros lo que guíe la adquisición, mientras que la adquisición de la L2 vendrá dada por un mecanismo diferente.

En concreto, lo que propone la autora es "que los adultos que aprenden una L2 reestructuran porciones o unidades específicas de las representaciones

lingüísticas con que cuentan, dada su experiencia lingüística previa y que, en principio, ese tipo de reestructuración no se llevará a cabo por los mismos procedimientos por los que se produce la fijación de parámetros en el caso de la adquisición de la lengua materna".⁷

Nuestro estudio va a partir de esta última hipótesis, es decir, del supuesto de que la competencia lingüística de los que adquieren el español como L2 no está representada por un conocimiento subyacente, implícito y no consciente, del proceso de movimiento del verbo en las interrogativas y del consiguiente orden de palabras (de las reglas y de sus restricciones), sino que cada una de las construcciones que tratamos se adquiriría de forma local. Así pues partimos del supuesto de que la GU está disponible para facilitar este proceso de adquisición, ya que está presente en la experiencia lingüística previa del sujeto, pero esto no implica la refijación del parámetro.

1.2.2. Algunas diferencias entre la adquisición de L1 y L2

Como hemos visto en el apartado anterior, a pesar de las similitudes entre la adquisición de L1 y L2 existen una serie de diferencias considerables. Partiendo de la hipótesis adoptada debemos tener en cuenta que, aunque dichas diferencias son reales, no deben forzarnos a abandonar o a rechazar que la GU juegue un papel en la adquisición de la L2, aunque no hemos de olvidar que en los dos casos se accede al input mediante procedimientos diferentes.

⁷ Liceras (1996), p.33.

EL GRADO DE EXITO

Una diferencia obvia entre la adquisición de L1 y L2 es el grado del éxito final alcanzado. Todos los aprendices de L1 terminan exitosamente su tarea de adquirir una gramática⁸ que, al mismo tiempo, distingue su lenguaje y hace posible la comunicación con los otros miembros de la comunidad en que viven. En el caso de los que aprenden una L2 es muy común que no siempre se llegue a obtener un éxito similar, ya que muy pocos aprendices de L2 llegan a tener una competencia como los nativos de esa misma lengua.

Al defender la hipótesis de la GU, White (1989) considera que el fracaso o las dificultades en adquirir la fonología y la flexión morfológica no prueba necesariamente que la GU no esté al alcance de los aprendices de L2, ya que estos aspectos del lenguaje no forman parte de los principios abstractos que la constituyen.

Nos parece que antes de hacer estas afirmaciones tan categóricas hay que basarse en datos que reflejen la adquisición de la flexión sintagmática (en la L1 y la L2). Si la flexión sintagmática se adquiere con éxito por los que aprenden una L2 entonces sí podemos estar seguros de que la GU les es accesible, ya que las categorías funcionales forman parte del núcleo de la GU. Estamos de acuerdo con White (1989) en que hay que dedicarse a investigar las propiedades del lenguaje que están determinadas por la GU, es decir, las que forman parte de su esqueleto conceptual. Ahora bien, no está claro que una serie de aspectos de la fonología y la morfología no jueguen un papel importante en lo que se refiere al acceso a la GU.⁹

⁸ El término gramática se utiliza en el sentido que le da Chomsky considerándolo ligado a los mecanismos neuro-lingüísticos que determinan la competencia del hablante. La lengua abarca además los factores pragmáticos y sociales del lenguaje.

⁹ Hemos de tener en cuenta que la delimitación de lo que constituye la GU está lejos de haberse fijado. De hecho, como han señalado Eubank (1991) y Licerias (1996), entre otros, trabajamos con un programa de investigación que es objeto de cambios. Me refiero específicamente al modelo de

LA LENGUA MATERNA

Otra diferencia obvia entre los procesos de adquisición de L1 y L2 es que los que aprenden L1 ya tienen adquirida la gramática de su lengua materna, es decir, poseen un conocimiento lingüístico previo. White (1989) mantiene que este hecho no es un argumento que pueda negar el acceso de la GU en la adquisición de L2. El acceso a la GU consiste en aplicar los principios y fijar los diferentes parámetros. Como se ha mencionado anteriormente, según la concepción biológica del proceso de adquisición, un órgano no puede "crecer" dos veces. En este caso podríamos pensar que el adulto al filtrar el input de la L2 a través de su conocimiento lingüístico previo hace uso, de alguna forma, de la GU, pero nosotros creemos que, en lo que respecta a la fijación de parámetros e incluso a la aplicación de principios, puede hacerlo conscientemente, utilizando la rerepresentación, pero también el sistema general de resolución de problemas.

LA FOSILIZACION

Una característica de la gramática del hablante no nativo es la fosilización, un mecanismo según el cual el hablante no nativo tiende a aplicar reglas y subsistemas lingüísticos de su L1 al procesar los datos de la L2. Es frecuente que aparezcan este tipo de "errores" o expresiones diferentes a las del hablante nativo.

Liceras (1986) define el concepto de fosilización como el resultado de la existencia de permeabilidad permanente en la gramática del hablante no nativo. La autora analiza los datos de hablantes anglófonos que aprenden

Principios y Parámetros en el cual las categorías funcionales ocupan un papel principal. Para más detalles al respecto referimos al lector a Pollock (1989), Tsimpli y Rausseau (1991), Hawkins et al. (1993), entre otros.

español en contexto institucional, con respecto a la obligatoriedad del uso de "que" en las relativas especificativas no oblicuas, y muestra que los estudiantes avanzados no sólo no cometen menos errores sino que, algunos, cometen más errores que los principiantes.¹⁰

White (1989) sugiere que la fosilización se puede explicar desde el ángulo de cómo interactúa la GU con el conocimiento adquirido de la L1 y con el input de la L2. La autora considera que el hecho de que el hablante domine la lengua materna, o sea, tenga conocimiento lingüístico previo, impide que la GU opere de la misma forma que lo haría en el caso de la adquisición de la L1. En este caso podríamos también especular que, de alguna forma, se hace uso también de la GU a través de los parámetros fijados con la L1.

EL INPUT

La adquisición de la L1 tiene lugar en condiciones naturales en contraste con la adquisición de la L2 que puede tener lugar en condiciones institucionales, y en ese caso, variables como la motivación, el método de enseñanza, etc. pueden jugar un papel tanto en el proceso de adquisición como en el resultado final. Si la adquisición depende de la interacción entre la GU y el input, la falta de condiciones naturales (aunque éste no sea siempre el caso) crea un contexto muy diferente para el desencadenamiento de los principios universales.

Otra diferencia en relación con el input típico de la adquisición de la L1 y la L2 es que los que aprenden una L2 reciben más datos negativos, lo cual es representativo del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos institucionales. Algunos autores como White (1991a, 1991b); White et al.

¹⁰ Sobre este tema se pueden consultar varios trabajos de Liceras (1985, 1987, 1988) donde la autora presenta abundantes datos con una explicación detallada.

(1991); Trahey y White (1993), entre otros, consideran que la evidencia negativa ayuda a erradicar los errores que no violan los principios de la GU y, además, demuestran variantes paramétricas incorrectas para la L2.

EL FACTOR EDAD

El factor edad es un tema que es objeto de controversia en el campo de la adquisición.

Una parte considerable de los investigadores que trabajan en la adquisición de L2 defienden que la GU es accesible sólo en el caso de los niños (existen diferentes criterios acerca de la edad crítica en la adquisición) y dan por cierto que la GU no está implicada en la adquisición del lenguaje por parte del adulto (ver Lenneberg 1967 para la discusión clásica del problema). Sobre la base de esos planteamientos se concluye que existe un período crítico para la adquisición del lenguaje y que al finalizar este período la GU no es accesible al adulto que aprende una L2 (Johnson y Newport 1989).¹¹

Los investigadores que trabajan en la adquisición de L2 están de acuerdo en cuanto a la existencia del denominado período crítico, aunque hay variedad de criterios en cuanto a la duración del último que oscila entre la edad de 5-6 años y la pubertad.

White (1989), al defender el criterio de que la GU es accesible en la adquisición de la L2 por adultos, parte del supuesto de que la GU no es un dispositivo que se usa sólo en el proceso de adquisición de la lengua objeto, sino que debe interactuar constantemente con la L1 del adulto. Esto quiere decir que el papel de la GU en la adquisición de la L2 no termina al adquirirse

¹¹ Cuando Lenneberg escribe su obra más que de la GU se hablaba del DAL (dispositivo de adquisición del lenguaje). GU se utiliza posteriormente para denominar según los casos, sólo la representación mental, o bien, tanto la representación mental como los mecanismos que dan lugar a la gramática adulta.

la lengua objeto ya que la GU contiene restricciones negativas que, junto con otras reglas, descartan el uso de oraciones agramaticales. Estas restricciones deben ser también parte de la competencia adulta. La misma línea de trabajo se sigue en White et al. (1992), White y Genesee (1996), Flynn y Manuel (1991), etc.

De lo expuesto anteriormente se desprende que, aunque existen diferencias obvias entre la adquisición de L1 y L2, la GU puede guiar de una u otra forma el proceso de adquisición de una L2.

Es bastante plausible que el niño y el adulto se enfrenten a la lengua objeto de manera distinta. El niño se halla equipado con un dispositivo de adquisición que forma parte de su dotación genética y que le permite superar con éxito el aprendizaje de su lengua, a pesar de que muchas veces cuente con un estímulo deficiente. Según se deduce de las discrepancias que se observan en este campo de investigación, no está claro si la facultad innata que posee el niño continúa aún activa en el adulto y, si lo está, si desempeña un papel tan crucial en la L2 como en la L1.

Sobre la base de las discusiones mencionadas anteriormente y nuestra propia intuición de profesor de L2 y de aprendiz de varias lenguas extranjeras, asumimos que la transferencia es un hecho innegable y, al mismo tiempo, aceptamos que, de alguna manera, la GU guía la adquisición del adulto también, aunque de forma parcial e incompleta. ¿Cómo podríamos explicar de otra forma el hecho de que, por ejemplo, no se enseñe el orden de palabras en las interrogativas, y sin embargo, los hablantes no nativos lo dominen con bastante éxito? Parece ser que la respuesta esté en el uso inconsciente, por ejemplo, de la regla del movimiento del verbo que respeta el Principio de Subyacencia y el de las Categorías Vacías (Empty Category Principle), como veremos más adelante.

1.2.3. El concepto de interlengua

En los últimos años el estudio del aprendizaje de lenguas extranjeras ha adquirido una amplia dimensión hasta el punto de definirse como una disciplina más de las ciencias cognitivas.¹² La razón por la que la adquisición de segundas lenguas se ha situado entre las ciencias cognitivas radica en el hecho de reconocer que los sistemas no nativos son lenguas naturales. Una vez reconocido este estatuto para las ILs se hace necesario elaborar un modelo que dé cuenta de cómo se adquieren, cómo funcionan, cómo se desarrollan y abordar, también, el problema de su análisis.

Lenneberg (1967) propone la existencia de una dotación biológica especificada para el lenguaje denominada dispositivo de adquisición del lenguaje (DAL) que no es otra cosa sino la GU vista desde la perspectiva de cómo el niño proyecta la gramática adulta. Según el autor esta capacidad del niño se atrofia en torno a la pubertad de forma que los adultos no pueden adquirir una lengua como lo hacen los niños, lo cual explicaría las diferencias entre la adquisición de L1 y L2 y también entre la adquisición de L2 por niños y por adultos.

Selinker (1972) es el primero que introduce el término "interlengua" para referirse al lenguaje no nativo. El autor parte de la existencia en la mente del ser humano de una estructura psicológica latente que se activa cuando el adulto trata de producir o entender enunciados en una L2. Según este autor el hablante nativo al adquirir su lengua materna activa la estructura latente del lenguaje que está programada genéticamente y representada por la GU. El

¹² Se pueden consultar varios trabajos de Liceras (1992, 1993, 1996) en que se analiza detalladamente el desarrollo de la adquisición de segundas lenguas (ASL); así mismo en Larsen-Freeman y Long (1994), Ellis (1986, 1994) donde se da una panorámica a los estudios realizados en la ASL.

hablante no nativo al aprender la L2 lo hace a través del uso de una estructura psicológica latente que no está programada genéticamente, ni tiene una contrapartida como la de la GU. Esta estructura psicológica latente se realiza como un sistema algunas de cuyas reglas no están ni en la L1 ni en la L2, es decir, en un sistema independiente que Selinker denomina interlengua. Según este autor, no existe un hablante oyente ideal nativo de la IL, por tanto el análisis de la misma debe realizarse a partir de las locuciones que produce el adulto cuando intenta transmitir significados de la L2.

En otras palabras, y al menos en lo que se refiere a su origen, la L1 y la IL no comparten las mismas propiedades, ya que, según Selinker las identificaciones interlingüísticas que los aprendices de la L2 realizan constituyen un enlace psicológico entre tres sistemas lingüísticos: LM, LO (lengua objeto), IL. Como hemos visto antes, muchas de las cuestiones básicas de la investigación están ya planteadas en la propuesta de Selinker y, aunque se han dado pasos importantes en la investigación, todavía quedan muchas preguntas por contestar. Entre ellas, a determinar el papel de la L1 en la ASL, la de si los aprendices de la L2 siguen la misma trayectoria en su desarrollo que los de la L1, o la de si la ASL es un reflejo del desarrollo de la L1.

CARACTERÍSTICAS DE LA INTERLENGUA

Como todas las lenguas naturales, las ILs son variables; no obstante, la variabilidad sincrónica que las ILs muestran es particularmente importante. Como es bien sabido, muchas veces los profesores de L2 nos sentimos frustrados por la deficiente producción morfológica de nuestros estudiantes. Por ejemplo, los anglófonos al adquirir español tienen muchas dificultades para adquirir la flexión verbal. Son frecuentes los errores del tipo:

- (6) ¿Dónde vives? - *Vives en Hull.

(7) María *he comido ...

Este grado de variabilidad de la IL puede deberse a varios factores, de los cuales dos son particularmente importantes. En primer lugar, es un hecho que las ILs cambian con relativa rapidez. Esto quiere decir que las primeras gramáticas de la IL se modifican pronto siguiendo la norma de la lengua objeto, accesible y externa. La disponibilidad del modelo de la LO supone que esto, en general, sucede relativamente pronto. En otras palabras, los aprendices no recibirán muchos modelos de lengua semejantes al suyo y, por lo tanto, su sistema variable no recibirá refuerzo lingüístico.

Al mismo tiempo que las ILs varían desde un punto de vista sincrónico, la mayor parte de las construcciones internas no se deben a la variación libre, sino que están regidas por reglas o son sistemáticas como afirma Selinker (1969). Es decir, al menos parte de la variabilidad puede predecirse a partir de la situación, del contexto lingüístico, del grado de planificación o de alguna otra causa identificable. En un mismo día, el mismo aprendiz puede alternar entre la utilización, por ejemplo, de la anteposición y la posposición del verbo en las interrogativas del español no nativo. Sin embargo, un estudio detallado de la IL suele revelar que existen modelos en lo que se refiere a dichas alternancias.¹³ Lo que parece claro es que las ILs son mucho más variables desde el punto de vista sincrónico que las demás lenguas naturales. Sin embargo, el uso de modelos analíticos potentes ha demostrado que la mayor parte de la variabilidad es sistemática o está regida por reglas.

Como se desprende de las numerosas investigaciones en adquisición de segundas lenguas, aunque las ILs son muy variables, también son sistemáticas.

¹³ Más detalles sobre el tema se pueden encontrar en Larsen-Freeman y Long (1994).

El orden de adquisición y las secuencias de desarrollo presentan un alto grado de uniformidad.¹⁴ Las explicaciones que se dan a esa sistematicidad varían, pero la mayoría se basan en la dotación innata que tenemos en nuestra mente, especificada para la lengua, además de en la contribución cognitiva (que es parte del conocimiento general que se tiene del mundo) por parte del hablante. Actuando en combinación con el input, o el entorno lingüístico, cualquiera de estos dos recursos internos, y en el caso del aprendiz adulto ambos a la vez, se consideran responsables de los resultados obtenidos, o sea, del éxito o fracaso en la ASL y de los tipos de errores comunes a los aprendices con diferentes L1.

Como hemos visto en los apartados anteriores, la L1 y la IL no comparten las mismas propiedades o, como se dice en la literatura actual, la IL es idiosincrásica. Adjèmian (1976) parte del modelo propuesto por Chomsky para la L1 y lo aplica al análisis de la IL teniendo en cuenta los rasgos específicos de la misma y el hecho de que los adultos recurran a las capacidades metalingüísticas y a la lengua materna para construir la IL. Después de hacer constar que las ILs son lenguas naturales, el autor trata de definir cuáles son las características que las hacen idiosincrásicas y mantiene que las propiedades específicas de la IL son la permeabilidad, la transferencia, la fosilización y la regresión voluntaria.

LA PERMEABILIDAD

Como nota Liceras (1996), aunque el término "permeabilidad" aparece sistemáticamente en la bibliografía relacionada con la adquisición de L2, no existe un acuerdo entre los investigadores en cómo interpretarlo. De alguna

¹⁴ Se pueden consultar las diferentes investigaciones incluidas en Liceras (1993), Andersen (1986), Meisel (1992), entre otros.

forma, las distintas interpretaciones que se le han dado reflejan la inestabilidad del sistema no nativo.

Según Adjèmian (1976) la permeabilidad se puede definir como una propiedad específica de la IL que permite la entrada en ella de las reglas de la gramática de la L1 y la sobregeneralización de las de la L2. Esta característica de la IL, sea o no específica de ella, se manifiesta en todos los casos en que analizamos datos de una IL en cuestión y nos encontramos con errores típicos del hablante no nativo por la falta de fijación de la regla o del valor del parámetro en cuestión.

Para otros investigadores como, por ejemplo, Selinker y Lamendella (1978) la permeabilidad no es un rasgo específico de la IL, ya que podemos encontrar un fenómeno parecido en la adquisición de la lengua materna. Esto es cierto, como podemos ver del simple ejemplo cuando los niños al adquirir el español como LM cometen errores del tipo: *"Yo sabo", en vez de la forma correcta "yo sé". En este caso el niño generaliza la regla de conjugar los verbos regulares para los irregulares también. Según estos autores la adquisición se produce gracias a una evolución de gramática a gramática, cada una de las cuales se aproxima un poco más a la gramática adulta. De hecho la permeabilidad del sistema se perdería una vez que se llega a la gramática adulta. Pero este sería el caso del éxito completo en la adquisición de la L2 y como demuestran los datos sólo un 5% de los aprendices de la L2 lo logran. ¿Qué pasa con los otros 95% que siguen teniendo rasgos de permeabilidad en sus sistemas no nativos?

Liceras discute el tema de la permeabilidad en varios trabajos¹⁵ y se aleja del planteamiento de Adjèmian en que considera que la permeabilidad como

¹⁵ Para una discusión más detallada sobre el tema de la permeabilidad en los sistemas no nativos, se pueden consultar varios trabajos de Liceras (1986, 1988, 1992, 1993, 1996).

tal no es específica de las ILs, sino que lo que las caracteriza son las formas específicas en que son permeables. La autora sostiene que la permeabilidad es una propiedad de la gramática, nativa o no-nativa, que viene determinada por la relación que existe entre la dotación innata o “crecida” del hablante (GU) y la realidad lingüística externa con que se enfrenta y, el input de la L2, en el caso del lenguaje no nativo.

Para Licerias (1996) la variabilidad es una propiedad de la lengua y puede estar determinada por los mecanismos de producción y los factores pragmáticos y sociales. La permeabilidad, sin embargo, es una propiedad de la gramática. Según ese planteamiento, la variabilidad y la permeabilidad se diferencian: la segunda pertenece a la gramática no nativa, a la competencia, y es resultado de la fijación variable, o de la no fijación de una regla; la variabilidad se sitúa en el plano de la IL, de la producción como tal, y es un reflejo de la aplicación de los mecanismos de producción en las distintas situaciones comunicativas. Por lo tanto, si la permeabilidad se considera una propiedad de la gramática, tanto nativa como no-nativa, que da cuenta de la variabilidad de intuiciones de los hablantes, la competencia pragmática y la actuación no tienen una relación directa con dicha propiedad. Según este último concepto de permeabilidad, que se define en Licerias (1996), lo que determina este fenómeno es la existencia de unos parámetros que no se han fijado como se fijan en el lenguaje nativo o que no se fijan en absoluto. Por tanto, la variabilidad de la IL o de los sistemas nativos pueden ser un reflejo indirecto de la permeabilidad. En la mayor predisposición de la gramática no nativa a la permeabilidad puede entrar en juego no sólo la existencia de opciones ya fijadas que pueden mediatizar el input de la L2 y/o el posible acceso a la GU, sino también una fijación de parámetros a partir de datos

insuficientes, según el contexto en que se construya la gramática y el papel de la experiencia lingüística previa.

Con este modelo teórico más explícito y sutil, podemos plantearnos de nuevo el papel de la lengua materna en el aprendizaje de otras lenguas. Dicho de otra forma, podemos tratar de describir qué relaciones se establecen entre la lengua materna, la lengua objeto y la posible disponibilidad de la GU para la fijación de la gramática de la L2. Para hacerlo vamos a partir del hecho de que, aunque la gramática de la IL difiere, en varios aspectos, de la gramática de los hablantes nativos, representa un conocimiento del lenguaje sistemático y basado en reglas, probablemente constreñidas por los principios de la GU.

CAPITULO II. EL MOVIMIENTO DEL VERBO Y LA POSICION DEL SUJETO

2.1. EL ORDEN DE PALABRAS. NOCIONES BASICAS

El orden de palabras no ha pasado inadvertido en las gramáticas de la lengua española ya que desde un inicio se pueden encontrar referencias, aunque dispersas, en cuanto a la posición del adjetivo con respecto al sustantivo, la posición del sujeto y el verbo, la posición del de los adverbios, etc. En esta tradición gramatical el orden de palabras se ha tratado al margen de la sintaxis, más bien dentro de la estilística o la pragmática, sobre todo cuando no se ha podido dar una explicación dentro del marco de las reglas gramaticales.

Basándose en los datos tomados de la literatura, Fernández Ramírez dedica un capítulo al orden de palabras en su *Gramática Española* en el que da una panorámica de la posición del sujeto en los diferentes tipos de oraciones del español moderno. Este autor destaca la tendencia del español a la inversión del sujeto y distingue dos tipos de inversión:

- 1) Inversión absoluta, en la cual la posición del sujeto no está provocada por la anteposición de otros elementos.
- 2) Inversión condicionada por la anteposición de otros elementos.

La posposición del sujeto en las oraciones interrogativas aparece en unos casos como inversión absoluta, en otros como inversión condicionada por la anteposición de otro elemento. La inversión en las interrogativas dirimentes o totales como en (1) se considera como una regla obligatoria:

(1) ¿Está en su cuarto el tío Doroteo? (p. 450)¹

¹ Los ejemplos están tomados de la GRAMÁTICA ESPAÑOLA de Fernández Ramírez.

Después de esta afirmación categórica Fernández Ramírez enumera los casos en que puede darse posposición o anteposición. Por ejemplo, la inversión o no del sujeto en las interrogativas totales con *no* depende de la intención del emisor. En las interrogativas privadas del elemento inquisitivo predomina la posposición del sujeto, como se indica en (2):

(2) ¿No lo vemos **todos** ? ¿No lo ves **tú** ? (p. 439)

Sin embargo, en las mismas interrogativas pero con elemento inquisitivo, generalmente, tenemos la anteposición del sujeto, aunque se dan casos de posposición también.

La anteposición del pronombre *usted* en las interrogativas con *no* como la de (3), subraya su valor enfático y distintivo:

(3) ¿**Usted** no comprende que quiere burlarse de sus años y de su facha? (p. 450)

El sujeto se antepone también si forma grupo melódico independiente, como en el caso de (4):

(4) **Tú, María**, ¿quieres mucho a tu hijo? (p. 450)

Otros ejemplos de alteración del uso general son las oraciones dirimentes introducidas por *es que*, *pero*, *y*, y *que*. Estas oraciones admiten fácilmente la anteposición del sujeto, como se puede apreciar en (5):

(5) Pero ¿es que el **drama** no tiene pies ni cabeza?(p. 470)

Respecto a las interrogativas parciales no se hace una afirmación tan categórica, ya que Fernández Ramírez dice simplemente que “se produce inversión normalmente”. Como todas las reglas tienen sus excepciones tampoco escapan a ellas las interrogativas parciales encabezadas por adverbios de modo, como se ve en (6):

(6) ¿Cómo **San Francisco** fue amigo de Santa Clara? (p 440)

También en las interrogativas con *por qué* se puede anteponer el sujeto, como en (7).

Herrero (1992) trata precisamente los casos de anteposición del sujeto. Partiendo de las conclusiones de Fernández Ramírez y Lapesa, Herrero trata los casos de interpolación del sujeto en las interrogativas encabezadas por *por qué* y *cómo*. Tras un estudio de las construcciones dadas tanto en el español moderno como en el medieval, el autor llega a la conclusión de que el fenómeno de la anteposición del sujeto o la interpolación, como él lo llama, existe desde los textos más antiguos. Aunque en todas las épocas los ejemplos de posposición son más frecuentes que los de interpolación.

Sobre la base de numerosos ejemplos tomados de la poesía y la prosa desde la Edad Media hasta nuestros días, el autor demuestra con ejemplos como los de (7a, b), que la construcción con *por qué* admite la intercalación del sujeto con mayor frecuencia:

(7) a)¿Por qué **la gente** no se limitaba a cumplir con el reglamento?

b) ¿Por qué esta gente no habla? (p. 21, 22)²

Sin entrar en un análisis más profundo, el autor señala algunos factores que favorecen la interpolación del sujeto, tales como: el alargamiento de la oración con diversos complementos, el adverbio de negación delante del verbo, la modificación del sujeto con una relativa. La última condición parece ser válida también para las interrogativas introducidas por otras partículas, como se ve en (8):

(8) ¿Pues por dónde usted, que carece de tales requisitos, presume que habrá podido hacer algo bueno? (p. 24)

En la mayoría de los casos el sujeto interpolado es un sustantivo, lo que se explica por la tendencia del español a omitir el pronombre sujeto. Como hemos visto, estos dos autores, al tratar el orden de palabras, explican la anteposición o la posposición del sujeto en las interrogativas basándose en los ejemplos tomados de la literatura. Relacionan también algunos elementos que favorecen la posposición o la interpolación del sujeto pero no explican el por qué del fenómeno. Van a ser los lingüistas que trabajan en el marco de la gramática generativa (GG) los que sí traten de explicar este fenómeno recurriendo a su arsenal teórico.

² Los ejemplos están tomados de Herrero (1992).

2.2. LA GRAMATICA GENERATIVA Y EL ORDEN DE PALABRAS

2.2.1. La inversión del sujeto

La primera cuestión que se plantea la GG en torno al orden de palabras es si dicho fenómeno es o no propiedad de la estructura profunda. Se parte de la idea de que las estructuras profundas presentan un orden lineal. Esto quiere decir que las diferencias entre el orden lineal y el superficial se explican a través de reglas y transformaciones (Henanz y Brucart, 1987).

Al tratar el orden de palabras se distinguen tres elementos en la oración: S (sujeto), V (verbo), O (objeto).

Desde un inicio se señaló que el español responde al orden dominante SVO. Sin embargo, a diferencia de otras lenguas, el orden de estos elementos en español se ve alterado con frecuencia, como en los ejemplos de (9):

- (9) a) ¿Ha venido **Juan**?
b) ¿**Juan** ha venido?

pero no hay alteración posible en (10):

- (10) a) ¿Qué compró **Juan**?
b) *¿Qué **Juan** compró?

Partiendo de este tipo de ejemplos la GG postula que en las interrogativas totales o dirimientes la inversión del sujeto es posible, mientras que en las parciales la inversión del sujeto es obligatoria. Aunque, como ya

indica Fernández Ramírez, las parciales con *por qué, cómo* admiten la no inversión también .

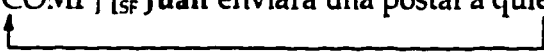
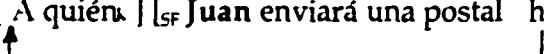
Hernanz y Brucart (1987) analizan algunos aspectos del orden de palabras en el español actual utilizando la dicotomía funcional, propuesta por la escuela de Praga, que divide a la oración en tema y rema.³

Las oraciones interrogativas como consecuencia de su especificidad forman parte de los procesos de rematización en los cuales el rema se proyecta hacia la izquierda dentro de la oración. En las oraciones interrogativas se rompe el orden lineal de palabras Tema-Rema, donde la oración comienza con la información conocida.

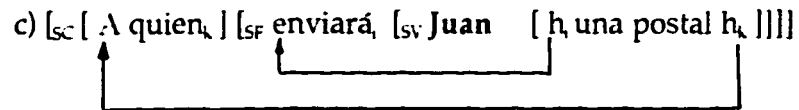
Las oraciones interrogativas, como sabemos, se dividen en dos tipos: parciales y totales. Las interrogativas parciales están encabezadas por un pronombre o adverbio interrogativo que actúa como foco y tiene el rasgo [+Qu], como se indica en (11):

(11) ¿A quién, enviará Juan una postal [+Qu],?

La posición de la partícula interrogativa se explica con una regla de movimiento que traslada *a quién* desde su posición originaria en la EP a COMP, como se indica en (12):

(12) a) [_{SC} [COMP] [_{SF} Juan enviará una postal a quién]]

 b) [_{SC} [A quién_k] [_{SF} Juan enviará una postal h_k]]


³ Uno de los primeros trabajos de corte generativo que trata el orden de palabras en español es el de Contreras (1978).



El valor interrogativo del rasgo [+Qu] desplaza el elemento [Qu] a la posición inicial de la oración dejando una huella (h) coindizada con él de forma que el sujeto (Juan) aparece después del verbo porque al desplazarse el elemento [+Qu] a COMP muchos autores afirman que la inversión del sujeto-verbo se hace obligatoria. El sujeto aparece en la estructura superficial a la derecha del verbo, alterando así el orden no marcado de palabras SVO en la estructura superficial del español.

Sin embargo, no todas las oraciones interrogativas del español exigen el desplazamiento del sujeto a la derecha del verbo.⁴ En el caso de las interrogativas directas totales, Hernaz y Brucart (1987) consideran la existencia de un operador interrogativo, fonéticamente vacío, que opera en ellas y se traslada a COMP en el componente semántico. Con esto se considera que las interrogativas parciales y totales en español funcionan de una forma similar. Las primeras están marcadas por el operador [+Qu] y las segundas por un marcador [+/-A], fonéticamente vacío. Cuando estos marcadores se desplazan al COMP el sujeto aparece obligatoriamente pospuesto. Es evidente que no está muy claro lo que ocurre en los casos en que el sujeto no se invierte en las interrogativas totales y en algunas de las parciales. Los mismos autores, adelantándose al problema señalan que "en la gramática para cada regla se pueden encontrar contraejemplos".

⁴ Pollock (1989) propone un nuevo parámetro que va a explicar algunas de las diferencias entre el inglés y el francés que es el parámetro del Movimiento del Verbo. A partir de ese trabajo la inversión sujeto-verbo se va a explicar mediante el movimiento del verbo.

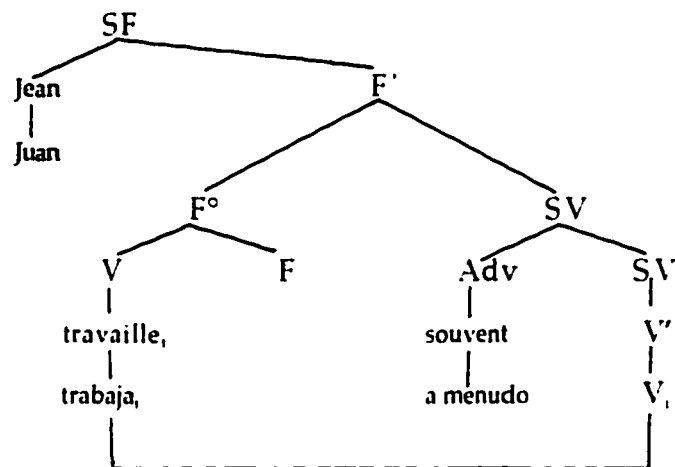
2.2.2. El parámetro del movimiento del verbo

Con el modelo de Principios y Parámetros formulado por Chomsky (1986) y (1988) se han abierto nuevas posibilidades en cuanto a la explicación de cómo funcionan algunos fenómenos sintácticos que habrían sido difíciles de explicar con anterioridad. Como hemos dicho anteriormente, junto con la existencia de los principios universales que forman el esqueleto de la Gramática Universal (GU), se postula la coexistencia de un grupo de parámetros. Según Chomsky los principios especifican las propiedades generales de la lengua humana. Tal como está, el principio no produce sintagmas reales. Por ejemplo, los sintagmas tienen núcleo y complemento pero lo que fija el orden del núcleo y el complemento es el parámetro. El orden de núcleo y complemento es uno de los parámetros de la GU que hace diferenciar dos lenguas concretas como en el caso del español que tiene el valor "núcleo primero" del alemán con valor "núcleo último". Mientras que el valor del parámetro se aprende fácilmente a partir del input, los principios de la GU son parte de la estructura fija en la mente/cerebro y como mecanismos mentales operan instantáneamente sin la participación consciente del individuo. O sea, como señala Chomsky (1988), los parámetros son "los interruptores que hacen que la red funcione", son los rasgos distintivos entre las lenguas humanas y constituyen la realización formal de los correspondientes principios en las diferentes lenguas naturales.

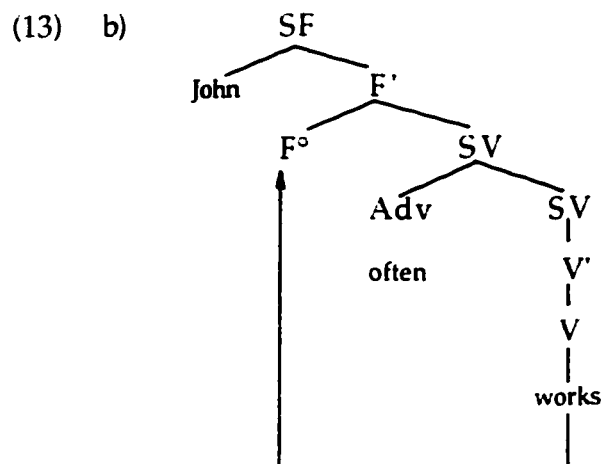
Una nueva propuesta de Chomsky (1992), partiendo de otros trabajos como los de Pollock (1989) o Tsimpli y Rausseau (1991), entre otros, sitúa la variación de las lenguas en la Flexión y, en concreto, en la presencia/ausencia del rasgo [+/-fuerte]. La mayor novedad consiste en que las piezas léxicas entran en la sintaxis con todos sus rasgos flexivos, por tanto, no necesitan

tomarlos en la estructura sintáctica. A partir de esta idea se postula la idea de cotejo, o sea, el verbo asciende hasta el núcleo Flexión para chequear sus rasos. Dentro de este programa se intenta distinguir entre movimiento en sintaxis y movimiento en la forma lógica (FL). En este caso a nosotros nos interesa el movimiento del primer tipo ya que es el que va a tener sus repercusiones en la posición superficial que van a ocupar el sujeto y el verbo en la oración. Para explicar el movimiento del verbo se postula que el rasgo [+fuerte] de la Flexión es el que induce el ascenso del verbo hasta el núcleo del sintagma Flexión. Por otro lado, las lenguas con el rasgo [-fuerte] de la Flexión van a tener un movimiento en FL, o sea, el movimiento no va a tener ninguna repercusión en la sintaxis. Dentro del primer tipo de lenguas se situarían el francés y el español, tal como se indica en (13):

(13) a)



El el caso del inglés, en el que no se produce movimiento en la sintaxis, tendremos el diagrama correspondiente a (13b). La flecha indica que sólo en el nivel FL se necesitará cotejar los rasgos de F, pero no en la sintaxis. De ahí que el verbo no se mueva.

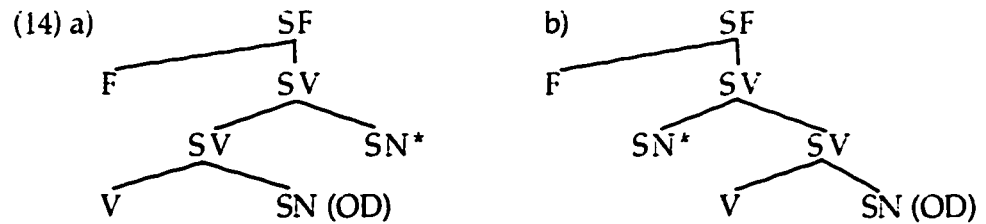


Lo que se trata de captar y explicar aquí es el hecho empírico de que lenguas como el inglés y el francés varíen dependiendo de la posición que el verbo va a ocupar con respecto a algunos adverbios (13).

En el presente trabajo seguiremos esta propuesta que intenta explicar el movimiento del verbo a partir de la existencia del rasgo [+/-fuerte]. Según esta hipótesis, en las lenguas en las que el verbo asciende hasta el núcleo Flexión inducido por el rasgo [+fuerte], la negación, algunos tipos de adverbios y los cuantificadores flotantes van a ocupar una posición posverbal. En el caso de español existe otro fenómeno asociado al movimiento del verbo que es la inversión. Ya que nos planteamos analizar la inversión del sujeto en las interrogativas directas e indirectas en el español de hablantes de inglés y francés, tendremos que ver directamente cuál es la distribución paramétrica del movimiento del verbo en el español, el inglés y el francés.

Comenzamos nuestro análisis partiendo de las siguientes premisas:

1) El sujeto en lenguas como el inglés, el francés y el español se genera dentro de la proyección máxima del verbo, a la derecha o a la izquierda, como se indica en (14a, b).



2) El verbo se mueve al nodo Flexión para chequear sus morfemas de tiempo, modo, aspecto, persona y número, como se puede apreciar en (13).

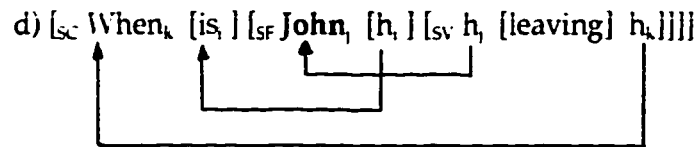
3) El rasgo [+/-Qu] del operador interrogativo desplaza la palabra [Qu] obligatoriamente a la posición inicial de la oración en las interrogativas directas e indirectas, como vemos en (15a,b):

(15) a) $[_{sc} \quad [] [_{sf} [] [] [_{sv} \text{Juan} [\text{se va}] [+Qu]]]]$

b) $[_{sc} \text{Cuándo}_k [] [_{sf} [] [\text{se va}_i] [_{sv} \text{Juan} [h_i] h_k]]]$

La misma regla mueve la palabra [Qu] al inicio de la oración en el inglés y el francés, como se ve en (15c, d).

(15) c) $[_{sc} \text{Quand}_k [] [_{sf} \text{Jean}, [\text{part-il}], [_{sv} h_i [h_i] h_k]]]$



No hemos dado el orden de palabras en la EP en los ejemplos en inglés y francés ya que se supone que tienen el mismo orden que en español.

2.3. EL MOVIMIENTO DEL VERBO EN ESPAÑOL

A diferencia del inglés y el francés que se caracterizan por tener un orden de palabras estricto, el español, debido a su sistema flexivo, permite la inversión libre del sujeto. Sin embargo, hay unas construcciones del español que se caracterizan por tener un orden estrictamente fijo que son las interrogativas parciales directas e indirectas. En las interrogativas dirimientes (directas e indirectas) la anteposición del V es opcional, como indica la gramaticalidad de (9) que representaremos aquí como (16):

- (16) a) ¿Ha venido **Juan**?
 b) ¿**Juan** ha venido?
 c) No sé si ha comido **Juan**.
 d) No sé si **Juan** ha comido.

Sin embargo, en las interrogativas parciales (directas e indirectas), la anteposición del V es obligatoria, como indica la agramaticalidad de (17)b y (18)b:

- (17) a) ¿A quién le regaló **Pedro** el violín?
 b) *¿A quién **Pedro** le regaló el violín?

- (18) a) No me acuerdo a quién prestó **Juan** el diccionario.
 b) *No me acuerdo a quién **juan** prestó el diccionario.

Comenzaremos nuestro análisis con el trabajo de Torrego (1984) que constituye el punto de referencia de las investigaciones posteriores que han tratado el problema de la inversión en las interrogativas del español (Aoun 1986; Arnaiz 1992; Goodall 1993; Liceras 1994; Marcos 1993; Suñer 1994, entre otros).

Torrego (1984) mantiene que en español existe una regla opcional de posposición del sujeto y que, al mismo tiempo, tiene una regla obligatoria de anteposición del verbo cuando la palabra [Qu] aparece en el Especificador del Sintagma Complementante (SC), como en los ejemplos (17), (18). La posición de algunos adverbios al principio de la oración nos permite distinguir las dos reglas que dan cuenta de la inversión del sujeto en la estructura superficial del español. Ciertos adverbios pueden ocupar la posición inicial de la oración si se aplica la regla opcional de inversión, como en (19):

- (19) ¿Siempre lee lo mismo **María**?

Si se aplica la regla obligatoria de anteposición del verbo esto no puede suceder, como indica la agramaticalidad de (20c) :

- (20) a) ¿Qué lee **María** siempre?
 b) ¿Qué lee siempre **María**?
 c) ¿*Qué siempre lee **María**?

Según Torrego (1984), no todo desplazamiento de [Qu] a la posición del Especificador del Complementante de una interrogativa en español conlleva la

inversión obligatoria. Sólo las [Qu] que tienen la función de argumento temático conllevan dicha inversión. Por lo tanto, para esta autora, (21) es gramatical, mientras que (22), no lo es:

- (21) a) ¿Por qué **María** trabaja tanto?
 b) ¿En qué medida **tus padres** han influido en tu decisión?
- (22) a) *No me acuerdo a quién **Pedro** le regalo el violín.
 b) *¿Con quién **Felipe** habla por teléfono?

En algunas lenguas la regla de inversión obligatoria está restringida y se aplica solamente en oraciones matrices (como, por ejemplo, la inversión del sujeto y el auxiliar en inglés). En español, la regla de inversión en las interrogativas se aplica tanto en las matrices como en las subordinadas, como los ejemplos en (17) y (18).

A diferencia de lo que ocurre en inglés, en español el verbo temático o léxico aparece directamente después de la palabra [Qu], como se puede apreciar de la gramaticalidad de (23a) frente la agramaticalidad de (23b) :

- (23) a) ¿Qué ha preparado **Juan** para la cena?
 b) *¿Qué ha **Juan** preparado para la cena?

frente al caso opuesto de inglés que aparece en (24a,b):

- (24) a) What has **John** made for dinner?
 b) *What has made **John** for dinner?

A partir de estos planteamientos de Torrego, casi todas las investigaciones relacionadas con el estudio del orden de palabras en las

interrogativas del español giran, de una u otra forma, en torno a la explicación del funcionamiento de estas dos reglas que, como se desprende de su denominación, implican el movimiento del verbo.

Suñer (1994), partiendo del análisis de Torrego, analiza el movimiento del verbo y las consecuencias que tiene para el orden de palabras en las interrogativas del español con [Qu] argumental. Esta autora se plantea dar respuesta a las siguientes preguntas: 1) ¿cuál es la posición final del verbo (en el núcleo del sintagma Flexión (SF) o en el núcleo del Complementante (COMP)?; 2) ¿qué induce el movimiento obligatorio del verbo?; 3) ¿qué provoca la asimetría argumento/adjunto con respecto al movimiento del verbo?

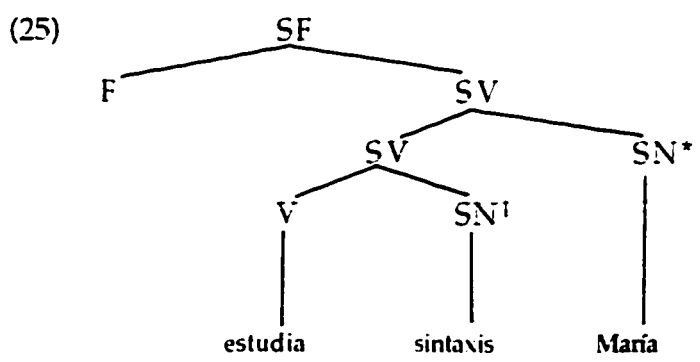
Con respecto a las dos posiciones posibles a las que puede moverse el verbo, F y COMP, Suñer demuestra (valiéndose de ejemplos de la posición de diferentes tipos de adverbios y la negación oracional) que, en español, el movimiento del verbo a F es obligatorio y que el verbo no llega al núcleo de COMP.⁵ Esta conclusión viene corroborada por los resultados de la comparación del español con lenguas V2 que son las que tienen el movimiento del V a COMP, como por ejemplo, el búlgaro o el alemán. Otro fenómeno que corrobora el movimiento de V a F es la asimetría que existe en el licenciamiento de las palabras [Qu] argumentos/adjuntos en la posición del especificador de COMP. Para explicar esta asimetría que, como hemos visto, ya había señalado Torrego (1984), Suñer propone una nueva condición, "The Argumental Agreement Licensing Condition", a la que tienen que estar sometidas las palabras [Qu] para ocupar la posición [Espec, SC].

En algunos trabajos recientes se propone que el orden básico de palabras en español es VOS (Contreras 1991; Arnaiz 1992; Goodall 1993, entre otros). En

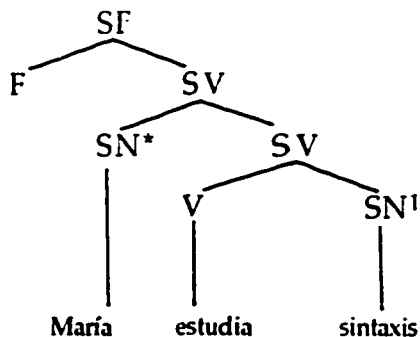
⁵ Otra forma de abordar el mismo problema se encuentra en Zubizarreta (1994).

otras palabras, mientras que en todos los análisis anteriores, incluido el del propio Contreras (1978), el orden básico o no marcado del español era SVO, con la excepción de los verbos inacusativos, ahora se propone que es VOS

Para proponer que el orden básico del español es VOS, Contreras (1991) parte fundamentalmente de dos supuestos: 1) la propuesta universal formulada para todas las lenguas, según la cual el sujeto se genera dentro de la proyección máxima del verbo (la hipótesis del sujeto interno al SV); 2) la opción paramétrica según la cual la flexión del español tiene el rasgo [+léxico], mientras que la de francés y el inglés tiene el rasgo [-léxico]. De esta segunda característica se desprende que el sujeto en español no necesita anteponerse al verbo para recibir caso (algo que si es necesario en inglés y francés). Este tecnicismo nos permite captar la intuición que destaca la riqueza morfológica de la flexión verbal del español frente a la de las otras lenguas citadas. Por consiguiente, Contreras (1991) propone una estructura básica como la de (25) donde el SN* es el sujeto y el SN^I el objeto. Alternativamente, propone la estructura de (26), en la que el SN* puede aparecer a la izquierda de la proyección SV:



(26)



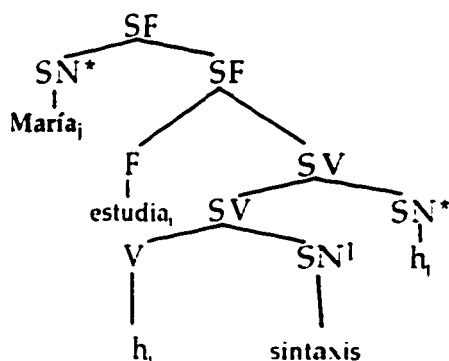
Siguiendo a Pollock (1989), el autor asume que en español, igual que en francés, el movimiento de V a F tiene lugar con todos los verbos, mientras que en inglés el verbo se mueve solamente con *have* y *be*.

Según esta propuesta, en español tanto el orden VOS como el VSO resultan simplemente del movimiento de V a F y, por lo tanto, la llamada inversión libre del sujeto no es sino la consecuencia de que el sujeto pueda recibir caso *in situ* (a la derecha o a la izquierda de V).

En inglés y en francés ninguno de estos órdenes de palabras es posible, ya que el sujeto tiene que ir al especificador del SF para recibir caso.

El problema en la propuesta de Contreras (1991) radica en explicar el orden SVO. Para dar cuenta de este orden, el autor propone que el sujeto se mueve a la posición F en calidad de adjunto, como se indica en (27):

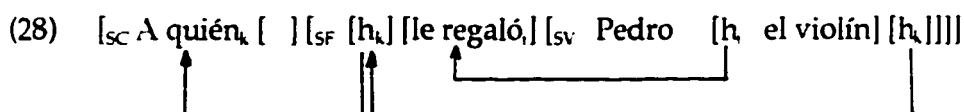
(27)



Esta propuesta de Contreras ha sido discutida en varias investigaciones y no goza de una aceptación general. Autores como Suñer (1994) y Goodall (1993) se basan en razonamientos técnicos para refutarla. Para otros, los datos empíricos de los juicios de gramaticalidad de los hablantes nativos demuestran lo contrario. O sea, se prefiere la anteposición del sujeto, y el sujeto pospuesto se reserva para contextos en que funcione algún tipo de operador. Refiriéndose a las dificultades de las pruebas empíricas que se utilizan para aceptar intuiciones nativas, Liceras (1994) concluye:

“Sin embargo, parece que los problemas metodológicos han tenido un efecto positivo: el habernos confirmado que, al menos en el caso de las oraciones afirmativas “neutras” con respecto a la intencionalidad comunicativa, los hablantes nativos muestran una clara preferencia por el orden SVO.” (Liceras 1994, p. 249).

Goodall (1993) propone un análisis de las interrogativas en español y demuestra que este nuevo tratamiento aporta datos importantes acerca de la estructura básica del español. Al igual que Contreras (1991), el autor sugiere un orden VOS básico para el español. Goodall (1993) llega a esta conclusión después de un análisis en el cual demuestra que las palabras [Qu] pueden moverse al especificador del SF y al especificador del SC en español, como se indica en (28):



La palabra [Qu] pasa primero por el especificador del SF y después va al especificador del SC. Esto explica por qué no se permite el sujeto antepuesto en

las interrogativas parciales y en las indirectas y también por qué la palabra [Qu] y el sujeto antepuesto ocupan diferentes posiciones. Según este análisis, el sujeto se origina en el sintagma verbal a la derecha del verbo, o sea, es parte de la flexión verbal y puede quedarse *in situ* o moverse al especificador del SF si la posición está disponible.

De todo esto se deduce que el problema reside en la explicación de la inversión libre en los casos en que la palabra [Qu] es adjunto (por qué, en qué medida, cómo, etc.). Además, hay dialectos en que la extracción de algunos adjuntos en las interrogativas exige la inversión obligatoria del sujeto (Arnaiz 1992; Goodall 1993). En lo que sí hay acuerdo general es que los adjuntos del tipo "por qué", "en qué medida", o sea, los que constan de varias unidades léxicas, son los que admiten la libre inversión del sujeto.

Resumiendo lo dicho anteriormente, el sujeto en español se origina en el especificador del SV, a la derecha o a la izquierda del verbo, y puede quedarse en esta posición o moverse al especificador del SF si esta posición está disponible. El verbo se mueve obligatoriamente al núcleo del SF para chequear los morfemas de tiempo, aspecto, modo, número y persona. Siguiendo a Torrego (1984), asumimos que el movimiento de la palabra [Qu] es cíclico. Si la palabra [Qu] es argumento, el movimiento se realiza en pasos sucesivos, o sea, en su camino al especificador del SC la palabra [Qu] pasa por el especificador del SF y en este caso el sujeto se queda *in situ*, ya que el especificador del SF está ocupado por su huella, y recibe el caso nominativo dentro del SV, como se indica en (28). Si es adjunto, la palabra [Qu] se mueve de su posición inicial hasta la posición superficial sólo en un paso, o sea, puede ir directamente al especificador del SC si en este caso el especificador del SF está disponible para recibir el sujeto, como se ve del ejemplo (29):

En el caso de frases con el rasgo [+/- Qu], pero en las que no hay movimiento de [Qu], el sujeto puede moverse libremente al especificador del SF, como se indica en (31):

- (31) a) No sé si **mis hijos** me quieren.
 b) No sé si me quieren **mis hijos**.

2.4. EL MOVIMIENTO DEL VERBO EN INGLES Y FRANCES

La flexión en inglés difiere de la de francés y español en lo que se refiere al rasgo [+/-fuerte] (Pollock 1989). De la hipótesis del sujeto interno al SV (Contreras 1987; Koopman y Sportiche 1988) se derivan consecuencias importantes para el análisis de los sujetos pospuestos en estas dos lenguas.

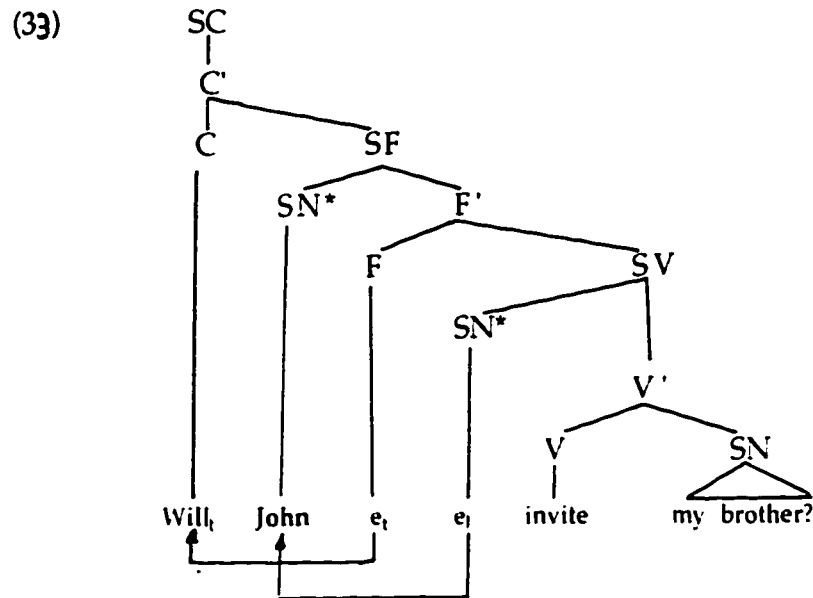
Como hemos señalado en el apartado 2.2.2., en el modelo de Principios y Parámetros las unidades léxicas entran en la sintaxis con todos sus rasgos flexivos, por lo tanto, no necesitan tomarlos en la estructura sintáctica.

Según esta propuesta, todos los verbos en francés y español ascienden al núcleo F debido a la presencia del rasgo [+fuerte] (Kayne 1972; Pollock 1989). En el caso del inglés ascienden sólo los verbos auxiliares (Haegeman 1991, 1994).

Como indica Haegeman (1991), los auxiliares como *will* se generan en el núcleo Flexión. La posición de *will* en un ejemplo como (32) nos indica que se ha producido movimiento ya que no se encuentra en la posición dominada por el SF, su nueva posición está dominada por el SC:

- (32) a) Will **John** invite my brother?
 b) ***John** will invite my brother?

Según este análisis, (32) tendrá la representación arbórea que aparece en (33):

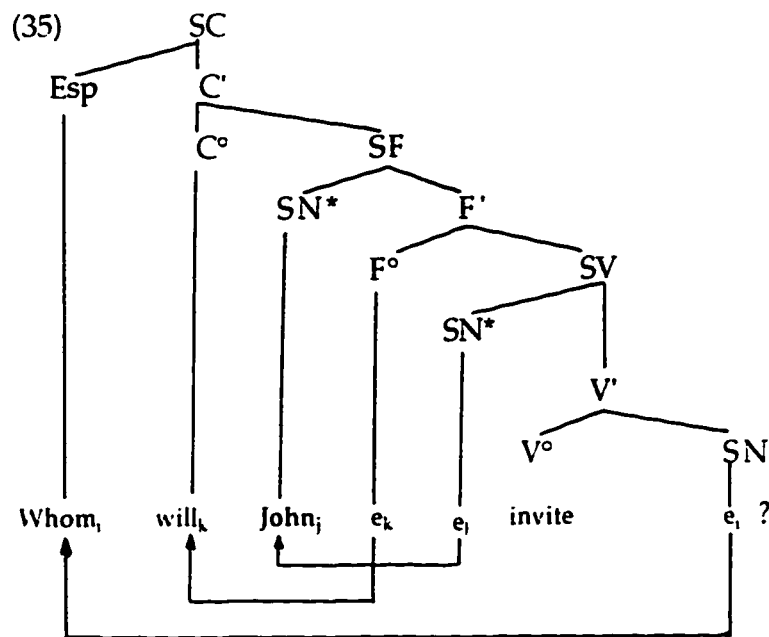


Esta regla de inversión en inglés, conocida como ASI (Auxiliary-Subject-Inversion), es obligatoria. Cabe recordar que en las dirimientes en español la regla de inversión es opcional, como se indica en el ejemplo de (16).

En el caso de las parciales, el auxiliar *will* asciende al núcleo del SC, además la palabra [Qu] se mueve desde la posición en que se genera y ocupa directamente el especificador del SC, por eso (34b) resulta agramatical en inglés:

- (34) a) Whom will John invite?
 b) *Whom John will invite?

Siguiendo a Haegeman (1991), la palabra [Qu] siempre ocupa el especificador del SC en inglés. De ahí que la estructura arbórea de (34) sea la que figura en (35):

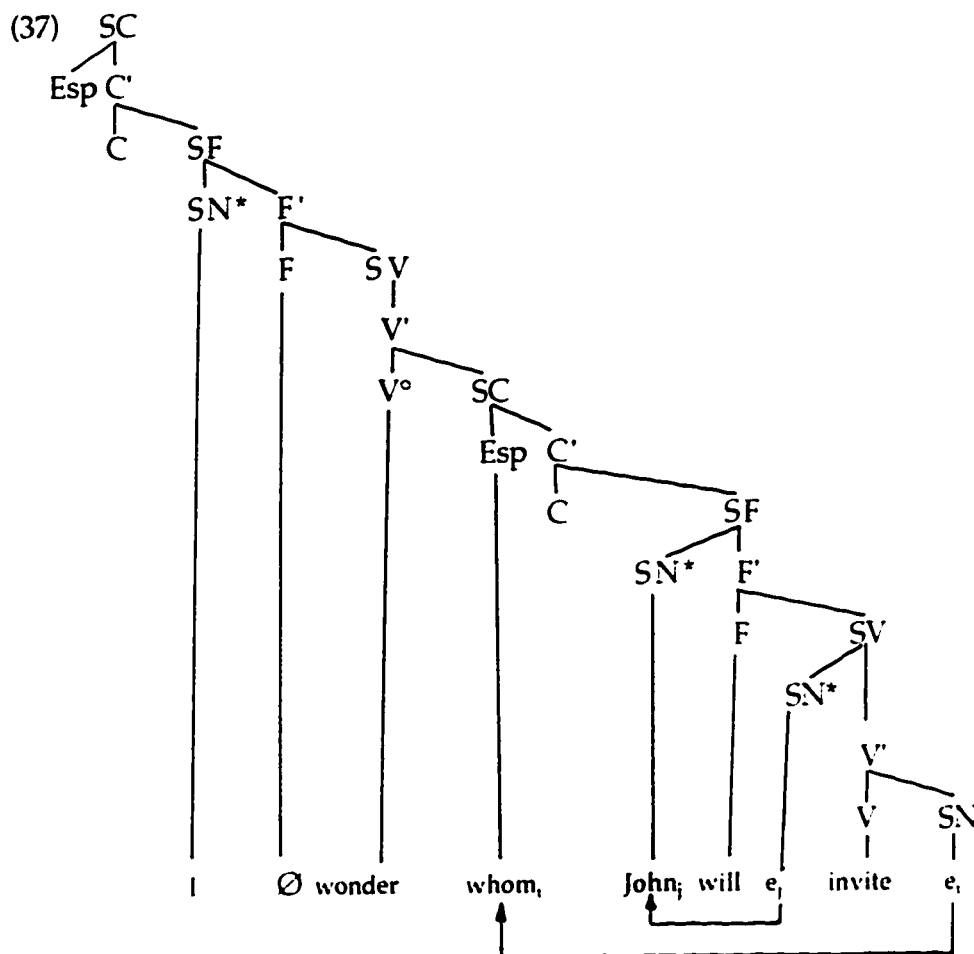


Es evidente que la oración de (34b) es agramatical ya que no se ha producido el movimiento del auxiliar que obedece una regla obligatoria en inglés.

Por otra parte, y como se puede apreciar de los ejemplos anteriores (34) y (35) y el posterior de (36), existe un rasgo que diferencia las interrogativas matrices de las indirectas y es que en las segundas el auxiliar no se mueve: ya en (36) *will* no precede al sujeto:

- (36) a) I wonder whom John will invite.
 b) *I wonder whom will John invite.

Wonder es un predicado con dos argumentos que asigna caso nominativo al sujeto *I* y el caso acusativo a la subordinada que rige. De ahí que se proponga la estructura arbórea de (37):

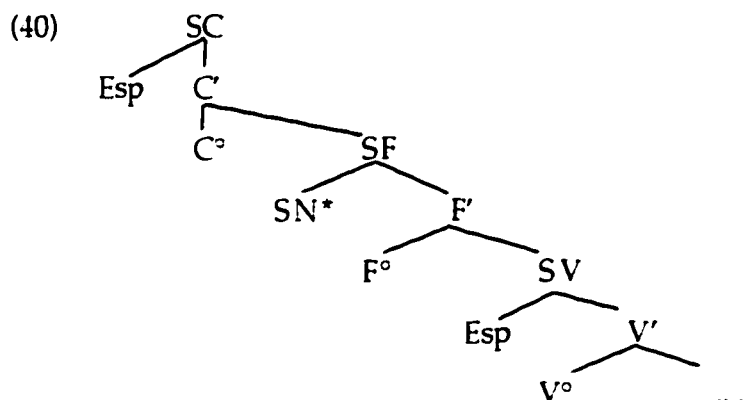


Resumiendo lo dicho en este apartado, se puede afirmar que en inglés, tanto en las interrogativas dirimentes como en las parciales, opera una regla obligatoria de movimiento del auxiliar (Auxiliary-Subject-Inversion). Por otro lado, en las interrogativas indirectas, del inglés, el auxiliar no se mueve al núcleo del Complementante, de lo que se deriva que no haya inversión. Como se puede apreciar de los ejemplos del francés en los análisis anteriores de Pollock, el verbo se antepone al sujeto pronominal para formar las interrogativas dirimentes, o sea, en este caso funciona una regla obligatoria de inversión conocida como Subject-Clitic-Inversion (Kayne, 1972). Ver ejemplos (38) y (39).

- (38) a) Part-il demain pour Paris?
b) *Il part demain pour Paris?

- (39) a) Jean prendra le TGV?
b) *Prendra Jean le TGV?

Igual que en el inglés, el sujeto se genera en la proyección máxima del verbo pero para recibir el caso nominativo tiene que ascender al especificador del SF. El verbo en su camino al núcleo del SC pasa primero por el núcleo Flexión para chequear sus morfemas de tiempo, modo, aspecto, número y persona y termina su ascenso en el núcleo del SC ya que preside el sujeto en la estructura superficial, tal como se representa gráficamente en el esquema (40). A diferencia del inglés, los verbos léxicos en francés también se invierten, como se aprecia de (41).⁶



- (41) a) Part-il?
b) Est-il parti?

⁶ Un análisis muy detallado del contraste entre el francés y el inglés en lo que se refiere a estas construcciones se puede encontrar en Pollock (1989). Además de la Regla de Inversión del Sujeto Clítico existe la Regla de Inversión Estilística. Según esta última el sujeto se mueve a la posición final de la oración y esto depende de factores no propiamente sintácticos (Kayne 1972). Por esta razón no nos ocuparemos del funcionamiento de dicha regla ya que no es relevante para nuestro análisis.

Al igual que en el inglés y el español, la extracción de la palabra [Qu] en francés conlleva también al movimiento del verbo. El sujeto se genera dentro del SV pero como la Flexión en francés es [-léxica] (Contreras 1991) no puede recibir el caso nominativo dentro del SV y por eso debe subir al especificador del SF. El verbo, por su parte, asciende al núcleo del SF para cotejar sus morfemas de tiempo, modo, aspecto, número y persona.

En el caso de las interrogativas indirectas, al igual que en inglés, no es posible la inversión del verbo en las subordinadas, como muestra la agramaticalidad de los ejemplos (42b,d):

- (42) a) Je ne sais pas qu'est ce que Marie dit.
 b) *Je ne sais pas qu'est ce que dit Marie.
 c) I do not know what Mary said.
 d) *I do not know what said Mary.

Esto no es lo que sucede en español, como hemos visto en el apartado anterior y en los ejemplos de (18).

2.5. CONCLUSIONES

A partir de la hipótesis del sujeto interno al SV hemos dado por supuesto que en lenguas como el inglés, el francés y el español el sujeto se genera dentro de la proyección máxima del verbo. Ahora bien, debido a la variación paramétrica que se define por los rasgos de la Flexión, las tres lenguas objeto de nuestro estudio presentan las diferencias siguientes:

1) En español el sujeto puede recibir el caso nominativo *in situ*, ya que la Flexión posee el rasgo [+léxico], o sea, el sujeto en español no necesita anteponerse al verbo para recibir el caso nominativo.

2) En francés y en inglés la Flexión es [-léxica], lo que quiere decir que el sujeto en estas dos lenguas no puede recibir el caso nominativo dentro del sintagma verbal, o sea, en este caso el sujeto asciende obligatoriamente al especificador del SF.

3) De la propuesta de Pollock, de que la flexión en inglés difiere de la del francés y el español en lo que se refiere al rasgo [+/-fuerte], se derivan consecuencias importantes en cuanto al movimiento del verbo en las tres lenguas que son consecuencias de la variación paramétrica. Según esta propuesta todos los verbos del francés y español ascienden al núcleo F por la presencia del rasgo [+fuerte]. En el caso del inglés, sólo ascienden los verbos auxiliares.

Además, y en lo que se refiere de forma concreta a los tipos de construcciones que analizamos, las interrogativas dirimientes (directas e indirectas) y las parciales (dirrectas/indirectas), presentan las siguientes diferencias:

1) Interrogativas dirimientes directas:

a) en español funciona la regla opcional de posposición del sujeto (Torrego, 1984), o de la anteposición del verbo a la Pollock (1989), como se indica en (43):

- (43) a) ¿Los vecinos de arriba te saludan siempre?
b) ¿Siempre te saludan los vecinos de arriba?

b) en inglés tenemos la regla obligatoria de inversión del auxiliar y el sujeto (Subject-Auxiliary-Inversion) o el movimiento del auxiliar de F a la posición de COMP, como figura en (43 c,d):

- (43) c) **Do the neighbours from upstairs** always say hello to you?
 d) *Always say hello to you **the neighbours from upstairs?**

c) en francés también funciona una regla opcional de inversión del sujeto o el movimiento del verbo a F y COMP es opcional, como se desprende de los ejemplos en (43 e, f):

- (43) e) **Les voisins d'en haut** te saluent-ils toujours?
 f) Te saluent-ils toujours **les voisins d'en haut?**

2) Interrogativas parciales directas:

a) en español funciona la Regla obligatoria de anteposición del verbo (si la palabra [Qu] es argumento), como se ve del ejemplo en (17). En el caso en que la palabra [Qu] es adjunto tendremos situado el sujeto delante o detrás del verbo, lo que varía según el dialecto (Torrego 1984; Goodall 1993; Arnaiz 1992; Suñer 1994) y se puede ver del ejemplo en (21);

b) en inglés la Regla obligatoria de anteposición del verbo está limitada solamente a los auxiliares y los modales. Los verbos léxicos no experimentan movimiento, como se ve de los ejemplos en (33), (34) y (35);

c) en francés, al igual que en español, todos los verbos ascienden debido a la presencia del rasgo [+fuerte] de la flexión.

3) Interrogativas parciales indirectas:

a) en español es válida la misma regla que para las parciales directas, o sea, funciona la Regla de la anteposición obligatoria del verbo, como se deduce de (44a, a');

b) en francés e inglés existe la asimetría matriz/subordinada según la cual no se invierte en la subordinada y así tendremos la dicotomía gramatical/agramatical que aparece en (44b-c):

- (44) a) No sé dónde compra siempre el periódico Nancy.
 a') *No sé dónde Nancy compra siempre el periódico.
 b) Je ne sais pas où Nancy achete toujours le journal.
 b') *Je ne sais pas où achete toujours le journal Nancy.
 c) I don't know where Nancy always buys the newspaper.
 c') *I don't know where always buys the newspaper Nancy.

Nos encontramos, por consiguiente, con que existen diferencias importantes en lo que se refiere a la posición del sujeto en español, francés e inglés que vienen determinadas, según Pollock (1989), por la variación paramétrica del movimiento del verbo en las tres lenguas. Esto nos permite predecir que la interlengua española de nuestros sujetos francófonos, anglófonos o bilingües presentará características específicas.

CAPITULO III. LA IL ESPANOLA Y LA ADQUISICION DEL MOVIMIENTO DEL VERBO EN LAS INTERROGATIVAS DEL ESPAÑOL NO NATIVO

3.1. INTRODUCCION

Después de haber analizado los diferentes aspectos relacionados con el parámetro del movimiento del verbo y las consecuencias que tiene para el orden de palabras en las interrogativas del español (capítulo II) y tras haber visto los problemas fundamentales que se plantea la adquisición de segundas lenguas (ASL)(capítulo I), vamos a tratar de determinar ahora cómo se adquiere el movimiento en las interrogativas del español por hablantes anglófonos, francófonos y bilingües. Para ello, en el presente capítulo trataremos de describir las características de las interrogativas de la IL española teniendo en cuenta el papel de la L1, la posible refijación de parámetros, y el problema del acceso a la GU.

Por lo que se refiere a la relación entre las dos L1 de los sujetos que forman parte del estudio y el español, ya hemos visto en los capítulos anteriores que el inglés, por un lado, y el francés y español, por otro, no coinciden en cuanto a la posición del sujeto respecto al verbo en las oraciones interrogativas directas e indirectas.

3.2. EL PARAMETRO DEL MOVIMIENTO DEL V EN INGLES, FRANCES Y ESPAÑOL

Recordemos que las interrogativas totales (o dirimientes) en inglés se caracterizan por el movimiento obligatorio del auxiliar y requieren la presencia de *do* si en la oración no hay otro auxiliar, como en el caso de (1b):

- (1) a. Is **Mary** writing her theses?
b. Did **Mike** study her lesson?

Las interrogativas parciales también requieren el movimiento obligatorio del auxiliar:

- (2) What is **Mary** writing?

El auxiliar *do* se utiliza para formar la pregunta si no hay otro auxiliar en la oración:

- (3) What does **Mike** study?

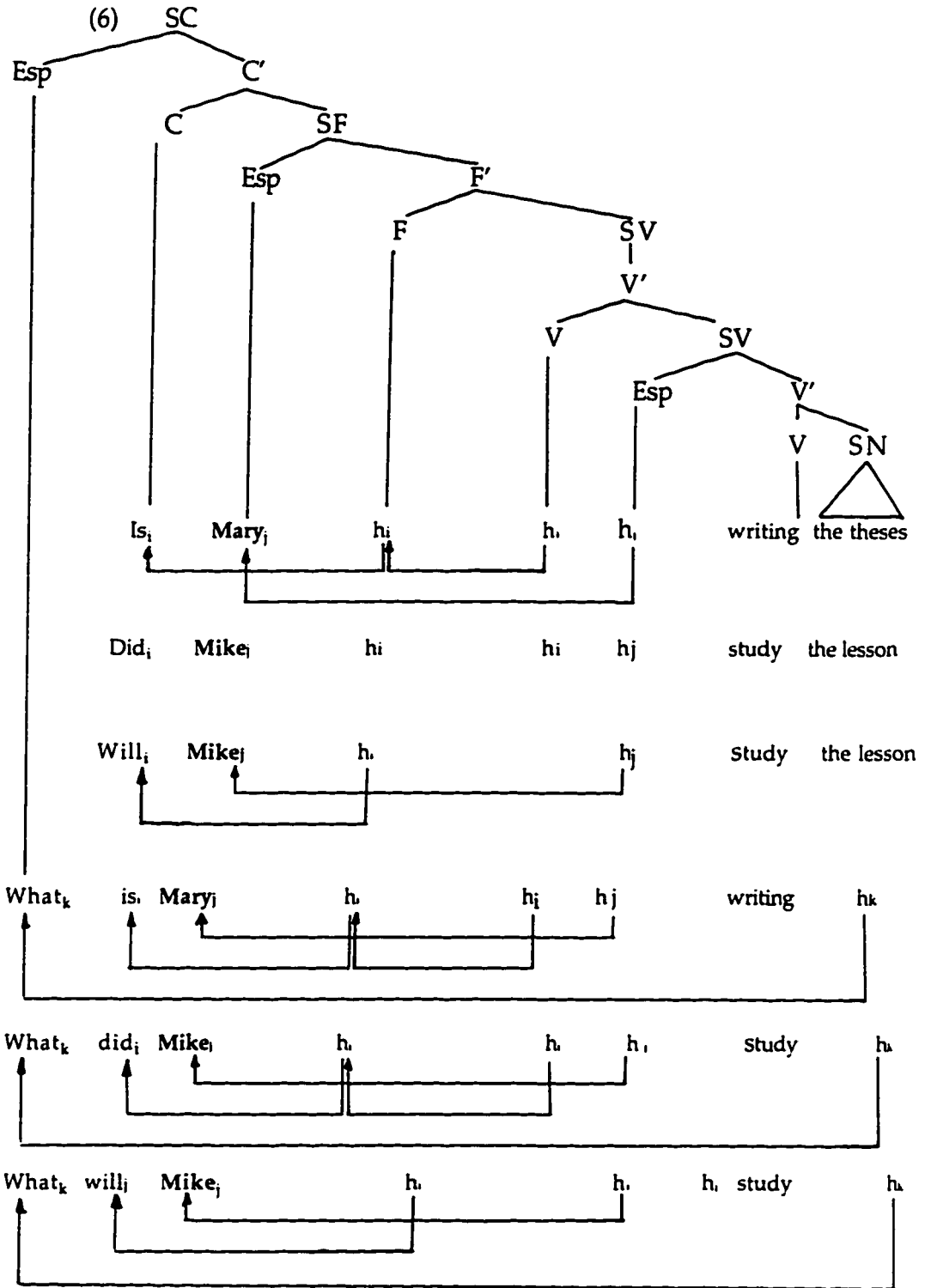
Los modales en inglés, tanto en las totales como en las parciales, experimentan movimiento que los lleva de su posición base al núcleo del COMP, como se indica en (4):

- (4) a. Will **Mike** study the lesson?
b. What will **Mike** study?

En las interrogativas indirectas no hay movimiento ni de los verbos léxicos, ni de los auxiliares, ni de los modales:

- (5) a. One afternoon he asked whether he can study with her.
 b. Mary wondered what Mike was doing.
 c. Tell me who(m) the professor will meet.

En resumen se puede concluir que en las interrogativas en inglés operan tres reglas básicas: el movimiento del auxiliar, la inserción del auxiliar *do* y el movimiento de la palabra [Qu]. Las tres operaciones están ligadas directa o indirectamente al parámetro del Movimiento del verbo. O sea, en inglés, en las interrogativas directas (tanto en las totales como en las parciales) sólo los auxiliares/modales (*be, have, do; can, will, shall, etc.*) ascienden de su posición base, para los primeros en el SV y para los segundos dentro del SF, a la posición inmediatamente a la izquierda del sujeto, que es una posición vacía dominada por COMP, como se muestra en la representación gráfica de las interrogativas directas en inglés que figura en (6). Todos los constituyentes movidos dejan huellas. La relación entre la posición vacante (vacía) y el elemento movido se indica co-indexándolos. Así, para los ejemplos (1, 2, 3, 4), repetidos aquí como (6) tenemos la siguiente representación arbórea:



Las flechas indican el movimiento de los elementos para llegar al orden superficial y las co-endizaciones (i, j, k) señalan que el elemento movido asigna papel temático a la huella que ha dejado, según los principios de la GU.

Las interrogativas directas en francés se pueden formar anteponiendo la perífrasis 'est-ce-que' a la frase afirmativa, como en (7), con inversión del sujeto, como en (8), o con un orden de palabras declarativo y una entonación ascendente, como en (9):

(7) Est-ce-que Marie écrit la thèse?

(8) a. Écrit-t-elle la thèse?
b. A-t-elle écrit la thèse?

(9) Marie écrit la thèse?

En francés, al igual que en inglés, el sujeto aparece pospuesto al auxiliar, como en (8b), pero al mismo tiempo el verbo léxico también aparece antepuesto, como en (8a). La inserción del auxiliar *do* no tiene equivalente en francés. La inversión en francés es posible sólo con los sujetos pronominales, lo que se demuestra con la agramaticalidad de (10):

(10) *Écrit-Marie la thèse?

Las interrogativas parciales en francés, al igual que las totales, permiten la anteposición del verbo sólo en el caso de sujeto pronominal, como en (11). Si el sujeto es nominal, el verbo no se antepone, como se muestra en (12):

(11) Qu'est-ce-que écrit-elle?
(12) Qu'est-ce-que Marie écrit?

En lo que se refiere a las interrogativas indirectas del francés, al igual que las del inglés, el verbo no se invierte, como se puede ver de (13):

(13) Je ne sait pas si il va pleuvoir demain.

La formación de las interrogativas en español presentan un cuadro diferente al del francés y el inglés. En las interrogativas totales el verbo puede aparecer tanto delante del sujeto como después de él (independientemente de que sea un verbo léxico o auxiliar), como en (14):

- (14) a. ¿Escribe **María** la tesis?/¿Ha escrito **María** la tesis?
b. ¿**María** escribe la tesis?/¿**María** ha escrito la tesis?

En las interrogativas parciales, encabezadas por Qu-argumental, el verbo se antepone obligatoriamente al sujeto, como en (15):

- (15) a. ¿Qué escribe **María**?
b. ¿Con qué escribe **María**?

En el caso de Qu-adjunto, por ejemplo, “¿por qué?” la anteposición del verbo es opcional:

- (16) a. ¿Por qué escribe **María** la tesis?
b. ¿Por qué **María** escribe la tesis?

A pesar de la existencia de la regla opcional en este último caso, en la práctica se nota una preferencia por la anteposición del verbo.

En lo que respecta a las interrogativas indirectas en español se mantiene la dicotomía de [Qu] argumento/adjunto, o sea, el Qu-argumental requiere la anteposición obligatoria del verbo, mientras con el Qu-adjunto la anteposición del verbo es opcional, como en (17). En las indirectas totales, encabezadas por “si” también es opcional la anteposición del verbo, como en (18):

- (17) a. Me preguntaron qué estudia **mi hijo**.
b. Me preguntaron por qué estudia geografía **mi hijo** .
c. Me preguntaron por qué **mi hijo** estudia geografía.
- (18) a. Me preguntaron si **mi hijo** estudia geografía.
b. Me preguntaron si estudia geografía **mi hijo**.

Como se deduce de lo anterior, para definir nuestra línea de investigación nos basamos en el artículo de Pollock (1989) que ha servido de punto de partida de casi todas las investigaciones que tratan el parámetro del Movimiento del verbo. Respecto al comportamiento del dicho parámetro en español adoptamos la posición de Suñer (1994).

3.3. LA VARIACION PARAMETRICA Y LA ADQUISICION DEL PARAMETRO DEL MOVIMIENTO DEL VERBO EN LAS INTERROGATIVAS

3.3.1. El valor positivo/negativo de los rasgos de la concordancia y la flexión

Como hemos visto en el capítulo II, Pollock (1989) propone el parámetro del Movimiento del verbo que va a explicar las diferencias entre el inglés y el francés, en relación con la posición de *pas* y *not*, el lugar de los adverbios y la inversión de sujeto-verbo en las interrogativas. El autor demuestra que esas diferencias son consecuencia del movimiento del verbo en las dos lenguas. En francés el verbo asciende para explicar por qué las preguntas se forman mediante la inversión de sujeto-verbo. En este caso el verbo asciende al núcleo del SC para anteponerse al sujeto. Otra vía para formar interrogativas en francés que no produce posposición del sujeto es la que hace que el verbo ascienda al ST. Sin embargo, en inglés el verbo léxico no se antepone para formar las interrogativas, como se puede apreciar en (19):

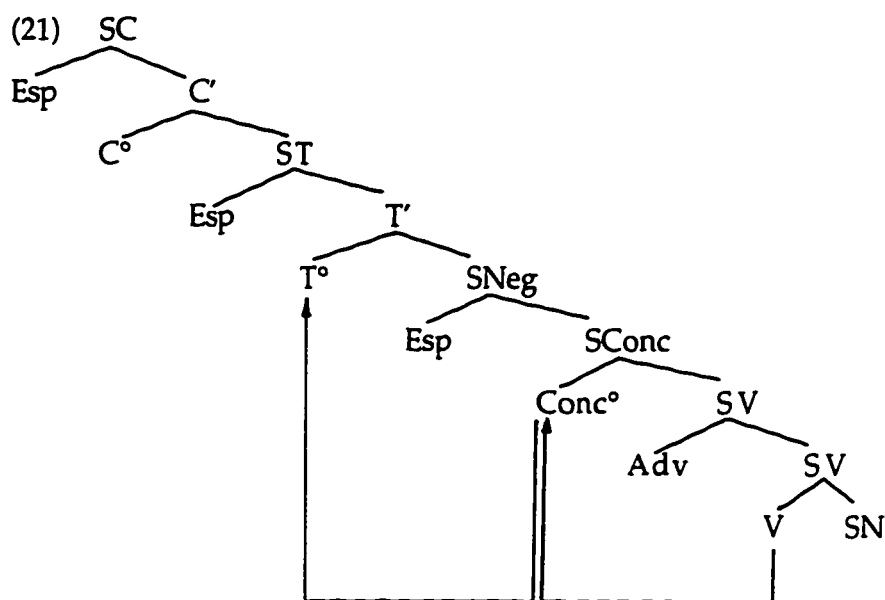
(19) *Writes Mary the theses?

En el caso de los auxiliares, *avoir* y *have* ascienden al núcleo del SC:

(20) a. A-t-elle écrit la these?
b. Has she wrote the theses?

Pollock propone la división de la categoría Flexión en dos categorías diferentes (Conc y T), cada una de las cuales encabeza su proyección máxima.

En el modelo que propone Pollock el nodo T está jerárquicamente después del nodo Conc². El movimiento del verbo se considera como un proceso de dos pasos. En el primer paso el V asciende del SV a CONC (el llamado movimiento corto) anteponiéndose al adverbio, si lo hay; y de CONC a T (movimiento largo), anteponiéndose a la negación, como se puede ver en la figura (21):



Los auxiliares, *have/be/do* y *avoir/être* ascienden, tanto en inglés como en francés, al núcleo del SC. En francés los V léxicos ascienden también mientras que en inglés el verbo léxico no se mueve fuera del SV.

Según Pollock esas diferencias provienen de la variación paramétrica de la categoría CONC que puede ser fuerte, como en francés, o débil, como en inglés; esas diferencias tienen consecuencias en cuanto a la asignación de los

² En otros trabajos se propone que el nodo CONC está por encima del nodo T (Chomsky 1989; Haegeman 1991, 1994). Pollock (1993), además de proponer un nodo nuevo, el de Aspecto, invierte el orden de CONC y T. Esta división del SF en diferentes nodos no es crucial para nuestro análisis y por eso nos referiremos en adelante sólo al SF.

papeles temáticos por el verbo que experimenta movimiento. El valor [-Conc] bloquea la asignación del papel temático y, como consecuencia, los verbos en inglés no pueden moverse fuera del SV. Sin embargo, el valor [+ Conc] en francés no restringe el movimiento de los verbos y por eso todos los verbos en francés ascienden. Los auxiliares no asignan papeles temáticos y no están sujetos a restricciones de movimiento en ninguna de las dos lenguas. Otras características de la categoría T, el valor [+fuerte], exigen que los verbos, una vez llegados a CONC, asciendan a T.

Recientemente varios estudios han analizado la adquisición del Movimiento del verbo y las consecuencias que tiene para la obtención del resultado final en la adquisición de la L1 o la L2. Lo que llama la atención en los trabajos sobre la adquisición de segundas lenguas que se vienen desarrollando en las últimas décadas es que, en muchos casos, se comparan resultados de estudios en los que no se mantiene constante ni la edad de los sujetos, ni la lengua materna, ni los contextos de aprendizaje, ni las técnicas de obtención de datos. Además, como señalan Liceras et al. (1995), en el caso del español no se han realizado estudios sistemáticos que describan la interlengua española ni de niños, ni de adolescentes, ni de adultos. De ahí que nos hayamos propuesto tener presente estas variables a la hora de realizar nuestro estudio.

3.3.2. El movimiento del verbo en la IL inglesa de los franceses

White ha llevado a cabo una serie de experimentos para analizar la adquisición del parámetro del Movimiento del verbo (White 1989b; 1991a; 1991b; 1992; White et al. 1991, White et al. 1992, White et al. 1993). Los

resultados obtenidos de los diferentes experimentos le sirven a la autora para comprobar la hipótesis del acceso a la GU en la adquisición de L1³, así como la posible refijación de parámetros. La idea que se defiende a lo largo de todos los trabajos mencionados anteriormente es que los principios de la GU son accesibles a los adultos que aprenden una L2 y el valor de un parámetro dado se puede refijar en la gramática de la L2.

En White (1992) se analiza el movimiento del verbo en la IL de hablantes nativos de francés que aprenden inglés. Específicamente se sigue la adquisición del movimiento del verbo en las construcciones interrogativas y negativas, junto con la posición del adverbio, características todas ligadas a dicho parámetro.⁴ En las predicciones del estudio, siguiendo a Schwartz (1987), se asume que los francófonos estudiando inglés, aunque parten del valor del parámetro de su L1, el uso del auxiliar *do* en la formación de las interrogativas y de la negación en inglés proporciona datos claros sobre la no existencia de movimiento del verbo léxico. Es concebible que tal evidencia se note casi inmediatamente e impida frecuentemente el uso incorrecto del movimiento del verbo. Los resultados del experimento confirman esa predicción ya que los sujetos casi no cometen errores del tipo de mover el verbo principal. Sólo un 0,17% de todas la interrogativas producidas en la prueba previa a la instrucción fueron erróneas. En la prueba posterior a la explicación el % de errores disminuye a 0,09%. La no existencia de errores ni siquiera en la prueba previa sugiere que los sujetos ya saben que en inglés está prohibido el movimiento del verbo al ST. La autora concluye que el input natural (el uso de las interrogativas en el aula) fue suficiente para provocar la refijación del parámetro en la L2 (White 1992, 285).

³ Más detalles sobre el tema se pueden encontrar en White (1989a).

⁴ Tocaremos sólo los puntos referentes al movimiento del verbo en las interrogativas.

Al referirse a otras características del mismo parámetro (la posición del adverbio), White (1991a) defiende que los datos positivos no son suficientes y que, para que se refije el valor de ese parámetro, se necesitan datos negativos. Estos datos negativos les podrán ayudar a los hablantes nativos de francés a darse cuenta de que en inglés se prohíbe el movimiento corto del verbo al SConc. Los resultados confirman su hipótesis: el grupo que está expuesto al input con datos negativos muestra una mejora significativa en cuanto a la adquisición del orden correcto, mientras que el grupo que no recibe input con datos negativos muestra sólo alguna mejora y además utiliza el valor del parámetro de la L1. La autora concluye que los datos negativos son importantes para la refijación de parámetros. Sin embargo, un año después del experimento se les pasa otra prueba a los mismos grupos y los resultados demuestran que los sujetos se comportan de la misma forma que antes de la instrucción, o sea, aceptan más el orden incorrecto y sólo en casos esporádicos aceptan el orden de palabras correcto. Esa regresión se puede explicar de dos formas. La primera es que el valor del parámetro no se ha refijado en la IL de los sujetos. La segunda versión es que la regresión es un estado normal en la adquisición de segundas lenguas, que precede el alcance final en la adquisición de una L2, así como la refijación eventual de un parámetro dado. Pero para determinar si es éste el caso debería haberse proporcionado otra prueba, o sea, esto se puede comprobar en un estudio longitudinal.

La misma contradicción entre las predicciones y los resultados finales se observa en Trahey y White (1993) y en Spada y Lightbown (1993). En los dos trabajos se analiza el parámetro del movimiento del verbo. En el primer trabajo se analizan los datos lingüísticos primarios a la luz del principio de Uniformidad (Uniqueness Principle), propuesto por Pinker (1984). Este principio de aprendizaje estipula la restricción de un significado para una

forma gramatical y es eso lo que las autoras aplican a la refijación de parámetros en la adquisición de L2. En este trabajo se comparan también los datos de White (1991a, 1991b) con un nuevo grupo experimental.

Los resultados de las pruebas posteriores a la instrucción indican que el grupo experimental usa el orden correcto de la L2, aunque tampoco deja de usar el valor del parámetro de la L1. Esto sugiere que los sujetos han prestado atención al input pero no han refijado el valor del parámetro, o sea, se obtienen resultados similares a los de los estudios anteriores de White.

Spada y Lightbown (1993) investigan la relación entre la instrucción enfocada y la adquisición de las construcciones interrogativas del inglés por hablantes nativos de francés. Se parte de la hipótesis de que una vez que los sujetos empiecen a producir la no inversión del verbo en las interrogativas y/o anteponer *do* u otro auxiliar podrán suponer erróneamente que en inglés, al igual que en francés, hay inversión opcional. En este caso la instrucción enfocada podría ayudar a los que aprenden una L2 a descubrir las características de la formación de las interrogativas del inglés.

A pesar del esfuerzo que hacen las autoras para confirmar su hipótesis, los resultados del estudio demuestran una vez más que la instrucción enfocada, al igual que el input enriquecido, tienen un efecto a corto plazo ya que, como afirman las mismas autoras, al comparar los resultados de los tres grupos que participan en el experimento con los resultados de otras 30 clases observadas anteriormente no había diferencias significativas (Spada y Lightbown 1993, 209).

Schwartz y Gubala-Ryzak (1993) al reexaminar los estudios de White sobre la adquisición del movimiento del verbo encuentran inconsistencias en los datos que los hace llegar a la conclusión de que los sujetos de los estudios anteriores no llegaron a refijar el parámetro del movimiento del verbo en su

IL. Sólo los datos lingüísticos primarios pueden llevar a las restricciones impuestas por la GU y a reestructurar la IL: ni los datos negativos, ni la información explícita son suficientes para hacerlo. Las autoras demuestran que los datos negativos no pueden servir de input para reconstruir una gramática y mantienen la hipótesis de que la GU es accesible para los aprendices de segundas lenguas, pero que sólo los datos lingüísticos primarios pueden activarla. Se sugiere también que los franceses que aprenden inglés no podrían llegar a adquirir la prohibición del movimiento del verbo en inglés porque los datos lingüísticos primarios no son suficientemente transparentes.

3.3.3. El movimiento del V en el francés no nativo de los ingleses

Hawkins et al. (1993) investigan la adquisición del movimiento del verbo por hablantes nativos de inglés que están estudiando francés. Los autores parten de la hipótesis de que el conocimiento de los órdenes superficiales que son consecuencia del movimiento del verbo (como el lugar del adverbio, de las partículas negativas y de los cuantificadores flotantes) deberían ser adquiridas simultáneamente durante la fijación del parámetro. El experimento se lleva a cabo con dos grupos, uno de nivel intermedio y otro de nivel avanzado. Lo que llama la atención en ese trabajo es la diferencia en los porcentajes que se van a obtener con adverbios y negación, frente a los datos con cuantificadores flotantes.

El hecho de que aspectos de un mismo parámetro ofrezcan datos diferentes no es algo nuevo. En White (1992) así como en Antes et al. (1994) se ve que unos aspectos del mismo parámetro se van a "adquirir" antes que otros, por tanto, van a ofrecer mejores porcentajes en el experimento. Resultados

similares se pueden encontrar en los trabajos que investigan las propiedades del parámetro del pro-drop (ver Liceras 1989, White 1985, entre otros). Volviendo al caso que nos ocupa, por ejemplo, en White (1992), los sujetos refijan sin dificultad el valor [+fuerte] por lo que se refiere al movimiento del verbo en las interrogativas en inglés, mientras que les cuesta trabajo fijar el mismo valor del parámetro para el lugar del adverbio. En Antes et al. (1994) se llega a la conclusión de que la información relevante para el parámetro dado puede variar según las características gramaticales de la L2 en cuestión. En este caso se comparan dos grupos de hablantes nativos de inglés que estudian francés y español.

Además del problema empírico, este hecho plantea un problema teórico: si nos movemos en el modelo de Principios y Parámetros y si aceptamos que en la adquisición de la L2, al igual que en la adquisición de la L1, lo que existe es un proceso de fijación o refijación de parámetros, ¿cómo explicar que, en la adquisición de la L2, exista refijación de parámetros en unas propiedades, pero no en otras? Es decir, ¿cómo explicar el hecho de que los ingleses que adquieren el francés como L2 hayan refijado el parámetro en lo que respecta a la posición del adverbio y, tal vez, de la negación, pero no en cuanto a la posición de los cuantificadores flotantes?

Una de las respuestas posibles para contestar esa pregunta es la que se propone en Hawkins et al. Se parte del trabajo de Tsimpli y Rousseau (1991) que plantea que no existe refijación de parámetros. Tsimpli y Rousseau sugieren que la variación paramétrica entre las lenguas se asocia exclusivamente con las categorías funcionales tales como CONC, T, COMP. Estas categorías constituyen un componente de la GU. Esto significa que aunque los principios de la GU sean accesibles para los aprendices de L2, y determinen que las gramáticas de L2 son posibles, los valores que dan lugar a

los parámetros y que se localizan en las categorías funcionales están fosilizados permanentemente. Los que aprenden una L2 deben ser capaces de “imitar” propiedades de la L2 utilizando principios de la GU. Pero, si la L1 y la L2 se diferencian paramétricamente, simplemente no se puede refijar el valor de la L2. En este caso se hace uso de los principios de la GU para hacer corresponder los datos de la L2 con las predicciones del parámetro en la L1. Así los que aprenden la lengua objeto serían capaces de imitar patrones superficiales de la L2. De esta forma, las hipótesis del que aprende una L2 no necesariamente se extienden a las otras características del parámetro; así, mientras que en el caso de la negación y el adverbio, los hablantes de inglés, al adquirir el francés, hacen uso de ciertos principios de la GU, tales como Movimiento a, Movimiento de afijos, en el caso de los cuantificadores flotantes va a resultar más difícil disponer de algún principio de la GU por medio del que derivar la posición de los cuantificadores flotantes en la IL francesa de los hablantes nativos de inglés.

Si seguimos esa línea de reflexión se podría predecir que la capacidad individual de los que aprenden una L2 va a jugar un papel importante en cuanto a sus habilidades de utilización de los principios no parametrizados de la GU para imitar estructuras de la L2. El papel de la L1 es muy importante también, ya que si los valores de las categorías funcionales en la L1 son diferentes, los sujetos utilizarían diferentes principios no parametrizados al construir la gramática de su IL.

Hawkins et al. consideran la posición anterior demasiado categórica, o sea, para ellos, los rasgos de las categorías funcionales parametrizados para un valor determinado en la L1 pueden ser “altamente” resistentes a la refijación durante un período largo, pero no necesariamente inmunes a la refijación. Es

obvio que para ellos las habilidades personales de los sujetos juegan un papel muy importante.

Sin embargo, las diferencias, en cuanto al nivel de éxito en la adquisición de los distintos aspectos del mismo parámetro (nos referimos a las consecuencias que tiene en la inversión en las interrogativas, la negación y el lugar del adverbio y los cuantificadores flotantes) podrían ser explicadas de otra forma. Tal vez, se podría aceptar que la adquisición de los distintos aspectos relacionados con el parámetro del Movimiento del verbo no se produce de manera global, como ocurre en la adquisición de la L1, sino que en la L2 cada aspecto del parámetro se va a adquirir de manera local.⁵ Esta idea presupone que algunas construcciones vinculadas con un parámetro dado se van a adquirir antes que otras, lo que, por su parte, va a depender de la accesibilidad de los datos lingüísticos primarios.

Esta idea nos puede plantear un nuevo problema y es que si no hay refijación de parámetros, ¿cómo explicar que los hablantes de una L2 puedan llegar a producir estructuras idénticas a las de un nativo? Esta duda se puede resolver aplicando la propuesta de Tsimplici y Rousseau (1991) discutida anteriormente. La propuesta es que los que aprenden una L2 tienen acceso a la GU, o sea, se sirven de ciertos principios no parametrizados en la GU para “imitar” la nueva construcción, aunque no hayan refijado el valor del nuevo parámetro. Esto quiere decir que la GU posee mecanismos, tales como el movimiento de *a*, el Criterio de asignación de papeles temáticos, el Principio de Adyacencia, etc. , que, al ser utilizados por el que aprende una L2 pueden ayudarle a imitar la producción del nativo. Lo que se pretende decir con esto es que los hablantes nativos de lenguas como el inglés o el francés (en nuestro caso) van a recibir unos datos de la L2 española y a partir de estos datos, lo que

⁵ Más detalles sobre el tema se pueden encontrar en Liceras (1996).

harán es que van a intentar producir ese mismo modelo, utilizando para ello los principios de la GU, no los parámetros.

Otro dato en favor a esta idea es el problema de la "coexistencia" de dos valores distintos del mismo parámetro. En casi todas las investigaciones de adquisición de segundas lenguas se presentan casos de este tipo. Esta es la situación en que el que aprende una L2, por ejemplo, un hablante nativo de inglés, al producir español (las interrogativas) admite tanto el orden SV, sin movimiento del verbo, de acuerdo con el valor del parámetro en su L1, como el orden VS, con movimiento del verbo según el valor del parámetro de la L2. Esta etapa en la que se admiten ambas opciones del parámetro se toma por algunos autores como muestra de refijación del valor del parámetro dado en la IL, aunque esto tiene sus inconvenientes en el caso de la adquisición de L2.⁶ Si partimos de la opción que no hay refijación de parámetros, sino acceso a los principios de la GU, en la línea que mantienen Hawkins et al. (1993) y Tsimpli y Rousseau (1991) no habrá ningún problema en aceptar dos estructuras que representan opciones paramétricas opuestas; así, el orden SV se puede explicar a partir de la transferencia del valor del parámetro de la L1 a la IL española de los ingleses, mientras que el orden VS será debido a la utilización de ciertos principios de la GU que van a permitir la imitación de la estructura superficial a partir del input de la L2.

⁶ Para más explicaciones al respecto se pueden consultar White (1991a, 1992), Antes et al. (1994) entre otros.

3.4. EL MOVIMIENTO DEL VERBO EN LA IL ESPAÑOLA

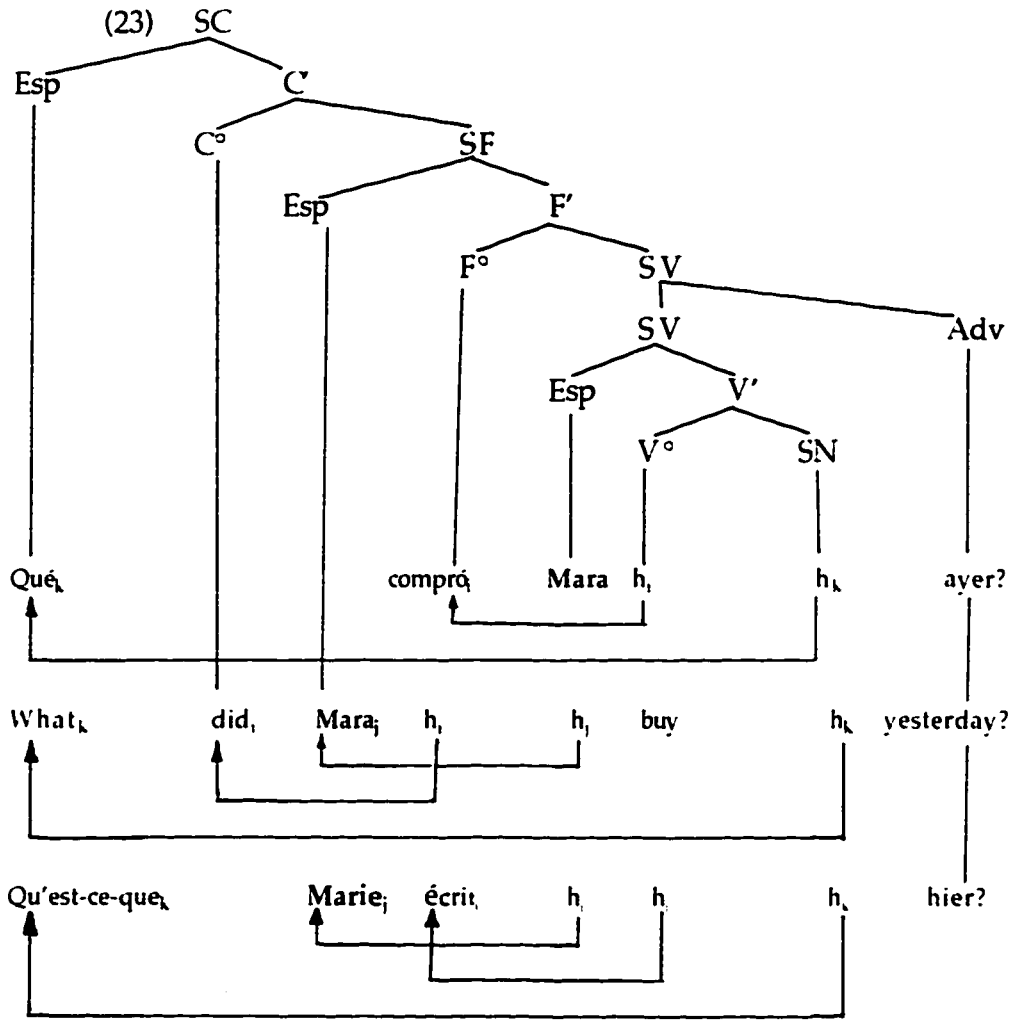
3.4.1. Acceso a la GU, la fijación de parámetros y las restricciones locales

Como consecuencia del análisis anterior hemos llegado a un punto en que se nos plantea el problema a determinar cuáles son los mecanismos de la GU de que se va a servir el nativo de inglés al producir oraciones interrogativas en español. Si partimos del análisis de Pollock (1989), las diferencias entre el inglés y el francés provienen de la variación paramétrica de CONC. CONC puede tener los rasgos [+fuerte/+transparente], como en francés y español, o [+débil/+opaco], como en inglés; esa diferencia tiene consecuencias para la asignación de papeles temáticos por el verbo que se mueve. O sea, el movimiento del verbo puede generar estructuras que bloquean la asignación de papeles temáticos. Al mismo tiempo, el orden de constituyentes sigue el requisito según el cual la frase nominal que recibe caso debe estar contigua al verbo que le asigna el caso (el requisito de adyacencia). En este caso el valor [-Conc] bloquea la asignación de papeles temáticos y, como consecuencia, el verbo en inglés no se mueve fuera del SV, en contraste con los verbos en francés y español. Por otro lado, aunque el verbo en francés y español se mueve, su destino es diferente, lo que se debe a otra característica de la Concordancia que es [-/+léxica] respectivamente. Según Contreras (1991) el español tiene Conc [+léxica], mientras que en el inglés y el francés es [-léxica]. Por otro lado, si seguimos precisando, la dimensión [+/-léxica] no refleja exactamente la situación del francés que no es del todo clara en cuanto al valor [-léxica] que se le atribuye. Como es bien sabido, el francés posee una morfología verbal rica, en la lengua escrita, aunque fonéticamente no lo sea.

Sobre la base de ese hecho, Fernández (1996) propone otra característica distintiva para la categoría funcional de Concordancia que es [+/-fonológica]. A continuación reproducimos el cuadro con las características de CONC que propone Fernández:

(22)	Inglés	Francés	Español
	[-fuerte]	[+fuerte]	[+fuerte]
	[-léxica]	[+léxica]	[+léxica]
	[-fonológica]	[-fonológica]	[+fonológica]

Como consecuencia de las últimas precisiones, el sujeto en francés recibe el caso nominativo en el Esp del SF y el verbo asciende opcionalmente al núcleo del COMP. Si el sujeto es pronominal hay inversión y, si el sujeto es nominal, el verbo asciende sólo al núcleo del SF y no hay inversión. En el caso de español, ya que CONC tiene el valor [+léxica], el sujeto puede quedarse *in situ* y recibir el caso nominativo y el verbo asciende sólo al núcleo del SF, como se puede ver de la figura (23) en la que se comparan las tres lenguas:



Otro aspecto de interés que abordan los trabajos mencionados anteriormente es el problema de adquisición de una L2 con valores del parámetro distintos al de la lengua nativa. Señala White (1989b) que existe un contraste entre el comportamiento de los nativos ingleses que adquieren el francés como L2 y el comportamiento de los nativos franceses que adquieren inglés como L2, ya que, los nativos de inglés parecen lograr mejores resultados, a pesar de que ambos grupos poseen el mismo nivel de competencia en la L2. Hawkins et al. proponen que dicho contraste se debe al hecho que, mientras los principios de la GU son accesibles para los hablantes de inglés que están

adquiriendo el francés como L2, por el contrario, dichos principios no van a resultar tan accesibles para los hablantes de francés que adquieren el inglés como L2.

Evidentemente, esta idea parece ser contradictoria ya que si los principios de la GU son universales se encontrarían a disposición de cualquier hablante.

Por consiguiente, la explicación de estos contrastes se puede buscar a partir de otras razones. Como indica Hyams (1986), la distinción entre núcleo/periferia puede explicar estos contrastes en la adquisición de L1. Si aplicamos esta idea a la adquisición de segundas lenguas podríamos defender que los fenómenos nucleares se adquieren más temprano que los fenómenos periféricos. En nuestro caso, la morfología de la flexión verbal es periférica en inglés (es muy pobre); entonces es predecible que la flexión verbal en inglés se adquiera más tarde que en lenguas en las que la flexión verbal es parte de la morfología nuclear. Según Chomsky (1988), este fenómeno se puede predecir teniendo en cuenta la cantidad de los pasos de derivación; mientras que el ascenso del verbo en las lenguas romances requiere sólo un paso, el descenso de los afijos hasta el verbo en inglés requiere dos pasos. En nuestro caso, los hablantes nativos de inglés que aprenden francés como L2 no tendrían tantas dificultades porque estarían adquiriendo fenómenos nucleares de la gramática de la L2, mientras que los hablantes nativos de francés al adquirir la morfología verbal de inglés estarían expuestos a datos periféricos que son más costosos en términos de derivación.

Por otra parte, según muestran Antes et al. (1994), existe también un contraste entre los hablantes de inglés que aprenden francés y español, a pesar de que en ambas lenguas la morfología verbal es un fenómeno nuclear, o sea, presentan un valor [+Conc]. Según los resultados obtenidos en el experimento

de Antes et al. los nativos ingleses que aprenden francés van a obtener mejores resultados que los que aprenden español, a pesar de que ambos grupos tienen el mismo nivel de desarrollo. Las autoras explican estos resultados en función del input: los datos lingüísticos primarios del español resultan menos transparentes que los de francés; por consiguiente, los ingleses que aprenden español tienen mayor dificultad en imitar el modelo que están oyendo. Es decir, en ciertos casos, los datos que recibe el que aprende una L2 pueden no ser claros, e incluso, pueden llegar a parecer contradictorios.⁷ Por ejemplo, un nativo inglés que aprende español se encuentra con oraciones en las que la inversión es opcional (tanto en las interrogativas directas, como en las indirectas). Lo mismo pasa con la posición de los adverbios y la negación en español, lo cual es lógico, ya que este comportamiento es consecuencia de las características del parámetro del movimiento del verbo en esa lengua. Lo que pasa con el francés es que está entre el inglés y el español en cuanto a las restricciones gramaticales, o sea, la gramática del inglés es la más restringida, después viene el francés y la gramática española es la menos restringida. En este caso, si aplicamos el Principio del Subconjunto a la adquisición de segundas lenguas, el aprendizaje comienza, pues, con la gramática más restringida.⁸ Si seguimos razonando en la línea de la accesibilidad de la GU deberían obtenerse resultados similares en la etapa avanzada también. Ya que este no es el caso en el estudio de Antes et al., podríamos suponer que el grupo que aprende español realmente no ha entrado en la etapa avanzada. Es una

⁷ En Licerias (1988) se describe la IL española de los ingleses y también se subraya que la conflictividad de los datos lingüísticos primarios dificultan la adquisición de la obligatoriedad de *que* en las relativas restrictivas (Licerias 1988, pp 73-75).

⁸ Hemos utilizado esa comparación para explicar del por qué los ingleses aprendiendo francés tienen mejores resultados que cuando aprenden español (al menos a ese nivel de adquisición de la L2). Más detalles sobre la operatividad de dicho principio en la adquisición de segundas lenguas se pueden encontrar en White (1989b), Licerias (1988b), Marcos (1993).

lástima que las autoras no analicen los datos del experimento según las etapas (como habían anunciado), y se limiten a comparar los resultados globalmente.

3.4.2. Hipótesis de trabajo

Teniendo presentes las precisiones hechas hasta ahora, la idea que vamos a sostener es que no hay refijación de parámetros, sino que los diversos aspectos del parámetro se adquieren localmente, imitando unos modelos a partir de los principios de la GU y según la transparencia de los datos del input.

Sin embargo, la idea de que los diferentes aspectos del parámetro se pueden aprender independientemente unos de otros, a partir del tipo de datos que recibe el aprendiz, no significa que (como afirman Antes et al.) exista un aspecto del parámetro del movimiento del verbo (en el caso del español, según las autoras, la inversión) que actúe como “catalizador” de los otros.⁹ Es decir, en nuestro análisis, partimos del criterio de que la adquisición de la L2 no se produce de manera “global” como la adquisición de la L1.

En definitiva, si los diversos aspectos del parámetro se van a fijar localmente, según la transparencia de los datos, y si dichos datos no son todo lo claros que se necesita para que el que aprende la L2 se percate del orden que debe producir, como resultado, la adquisición de estos aspectos va a producirse más lentamente.

Para nosotros, el hecho de que no todos los aspectos del parámetro ofrezcan los mismos porcentajes no supone ningún problema si adoptamos la idea de que la adquisición de los últimos se produce de manera local, uno a

⁹ La idea de “catalizador” está implícita en el concepto de *trigger* que se ha aplicado por primera vez a la adquisición de la L1 (Hyams 1983).

uno, condicionada por el tipo y cantidad de los datos que recibe el que aprende una L2 y a través de un proceso que lleva a imitar la producción del nativo. Al mismo tiempo, las representaciones mentales del nativo y del no nativo serán diferentes: en el caso de los nativos sí ha existido fijación de parámetros, mientras que en el caso del no nativo, no parece que se produzca la refijación.

Para el propósito de nuestro estudio hemos hecho las siguientes suposiciones:

1) El sujeto se genera dentro del SV (VP Internal Hypothesis) en lenguas como el inglés, el francés y el español. Según esta hipótesis, tanto los sujetos como los objetos reciben el papel temático dentro de la proyección máxima del verbo. Se ha demostrado que en inglés y en francés el sujeto no puede recibir el caso nominativo en el Esp del SV y en este caso debe ascender al Esp del SF. En español, por su parte, el sujeto puede recibir caso nominativo dentro del SV y por eso puede quedarse *in situ*.

2) Siguiendo a Pollock (1989) asumimos que el movimiento del verbo está condicionado por el Criterio de asignación de papeles temáticos. La Concordancia con el valor [+Conc] es transparente para la asignación de papeles temáticos, pero con el valor [-Conc], no lo es; por consiguiente, todos los verbos ascienden con el valor de [+Conc], pero con el de [-Conc] pueden ascender solamente verbos que no asignan papeles temáticos (los auxiliares, los modales y los infinitivos).

Teniendo presentes esas consideraciones podemos hacer hipótesis concretas:

1) Los que aprenden una segunda lengua (en nuestro caso, el español) pasarán por diferentes etapas de adquisición y esas etapas serán diferentes de las etapas de adquisición en la L1.

2) A diferencia de Vainikka y Young-Scholten (1994) esperamos que en las producciones de nuestros sujetos esten presentes también las proyecciones de las categorías funcionales desde la etapa inicial.¹⁰

3) En la etapa inicial el vocabulario será de la L2, sin embargo, las estructuras que se van a producir serán fiel reflejo de los parámetros de la L1, pero sin especificación morfológica. En este caso la proyección máxima de Flexión tendrá la característica [X Flexión] en vez de [+/-Flexión]. O sea, en esta primera fase se va a tener noción de los dos valores diferentes del parámetro, aunque va a predominar la influencia de la L1, es decir, los sujetos van a preferir la no anteposición del verbo.

4) Tras la fase inicial, tendremos una o varias etapas de convivencia entre las dos opciones del parámetro, por tanto, sin que se de un rechazo total de la no anteposición del verbo, se van a utilizar estructuras con el verbo antepuesto. Lo interesante es que en esta fase, las estructuras mentales de los hablantes nativos de inglés no van a ser las mismas que las del nativo español, tampoco las de la L1, según el modelo que hemos expuesto anteriormente. Ello quiere decir que al hacer uso de los principios de la GU, esta elección no tiene por qué anular la opción paramétrica de la L1.

5) En una tercera fase, donde evidentemente va a predominar la anteposición del verbo en la IL, se propone una reestructuración de la L1, a partir de los datos que el aprendiz recibe de la L2, para producir una presentación mental de acuerdo con los principios de la GU.

6) Recordemos que el francés, como el español, es una lengua con el valor de [+Conc], esto es, con movimiento del verbo. Si seguimos precisando las características de las categorías funcionales, veremos que la Flexión en

¹⁰ En los estudios dedicados a la adquisición de L1 se ha llegado también a esa conclusión. Más detalles al respecto se pueden encontrar en Pierce (1992).

francés es [-Léxica] a diferencia de español que se caracteriza por una Flexión [+Léxica]. Es decir, la gramática francesa es más restrictiva que la gramática española. Como consecuencia podemos esperar que los hablantes nativos de francés acepten con más facilidad la anteposición del verbo en las interrogativas con sujetos pronominales que con sujetos nominales. La consecuencia fundamental de que el español y el francés compartan la mayoría de las características de Flexión (ver fig. 22) es que la no anteposición del verbo se va a rechazar más categóricamente. Por consiguiente, los franceses van a juzgar y producir las interrogativas con inversión del verbo transfiriendo el valor [+fuerte] de la Flexión, pero al mismo tiempo van a usar el criterio del papel temático, que es parte del arsenal de la GU, para poder imitar el orden superficial de las interrogativas en español.

3.5. CONCLUSIONES

Podemos resumir lo anterior diciendo que, si adoptamos la propuesta de Tsimplici y Rousseau (1991), esto es, la idea de que no existe refijación de parámetros en el proceso de adquisición de la L2, entonces, la IL española de los ingleses no va a poseer el rasgo [+fuerte] asociado al núcleo de la categoría Flexión. Ante datos en los que el verbo se antepone al sujeto en las interrogativas, el hablante nativo de inglés recurrirá al mecanismo de contigüidad (Requisito de Adyacencia) y el Criterio de los papeles temáticos como procedimientos disponibles en la GU para producir el orden del español. Por otra parte, el nativo de francés también va a necesitar recurrir a los principios no parametrizados de la GU, aunque en menor medida. Como la Flexión en francés es [+fuerte] pero [-Léxica] para reproducir el orden de

español, el hablante francés va a recurrir al mecanismo de restricción de papeles temáticos, con lo que esperamos que la IL española de los franceses sea diferente de la IL española de los ingleses.

CAPITULO IV. EL ESTUDIO

4.1. METODOLOGIA DEL ESTUDIO

Según se dijo en la Introducción, los datos empíricos de que disponemos forman parte del proyecto de investigación "Classroom Second Language Acquisition: Beyond Parameters" dirigido por Juana M. Liceras. Éste proyecto tiene como objetivo general la verificación de una serie de hipótesis en torno a la adquisición de lenguas extranjeras dentro del marco teórico del modelo de Principios y Parámetros (Chomsky 1981, 1986), así como la descripción de la IL española y la IL inglesa de hablantes nativos de inglés, francés y bilingües que aprenden español y hablantes nativos de español que aprenden inglés respectivamente en contextos institucionales. En nuestro caso sólo nos ocupamos del español como L2.

Para nuestro estudio hemos utilizado solamente los datos que corresponden a las seis entrevistas de la primera etapa del estudio longitudinal. Estas entrevistas fueron efectuadas entre febrero y diciembre de 1995 y estuvieron a cargo a tres investigadores, quienes se reunieron con cada uno de los sujetos y grabaron todos los intercambios de información. Las entrevistas están estructuradas en cuatro o cinco partes que incluyen intercambio de preguntas personales entre el investigador y el sujeto, repeticiones, narraciones basadas en historietas gráficas, y ejercicios para producir interrogativas y clíticos. Las entrevistas se habían preparado de forma que su duración fuera de no más de 30 minutos y todas se efectuaron en español. Antes de comenzar las entrevistas, a los sujetos se les había explicado en qué consistía el proyecto de investigación y se les había pedido

que firmaran el formulario de aceptación para participar en el proyecto de investigación que requiere el Comité de Ética de la Universidad de Ottawa.

Teniendo en cuenta que a la hora de obtener datos de la producción espontánea no se pueden estar creando constantemente situaciones para producir interrogativas hemos utilizado también una prueba de juicios de gramaticalidad.

Se ha constatado repetidamente en los trabajos de adquisición de L2 que la producción de una forma correcta no siempre significa que el que aprende la LO haya interiorizado los sistemas con los que un hablante nativo produciría esa forma, así como tampoco se debe pasar por alto que el hecho de que se produzca una frase que superficialmente es aceptable no es prueba de que exista un dominio del sistema lingüístico que lleve a la producción propia del hablante nativo, puesto que tal producción debe de estar semánticamente relacionada con el contexto situacional. Al referirse a ese tipo de producción, Corder (1973) utiliza el término de "competencia transitoria" que, según él, caracteriza las intuiciones gramaticales del que aprende una L2 en cualquier punto del proceso de aprendizaje. Para determinar esa competencia el investigador debe disponer tanto de datos espontáneos de producción como de datos que miden las intuiciones gramaticales de los sujetos que aprenden una L2 en las diferentes etapas del proceso de aprendizaje. Por otra parte, como hemos visto en el capítulo primero, una de las características de la IL es su variabilidad sistemática. Sin embargo, si variabilidad sistemática significa variación paramétrica con respecto a una regla general o a un conjunto de características, entonces la gramática no nativa explica esa variación. En este caso la variabilidad sistemática y la permeabilidad se refieren al mismo fenómeno. Esto quiere decir que dicha variabilidad estará presente en la gramática no nativa

independientemente del tipo de prueba utilizado para recoger los datos de producción, ya que es una característica propia del sistema no nativo de conocimiento. O sea, la gramática no nativa es el resultado de la interacción compleja del conocimiento lingüístico previo (L1 y otras lenguas si se conocen), la lengua objeto y los principios de la GU. Tal interacción estará reflejada en las intuiciones variables con respecto a las diferentes reglas.

De lo dicho anteriormente se desprende que la IL refleja una competencia variable, es decir una gramática que es permeable y que su permeabilidad es constante no sólo a través de las diferentes pruebas de recogida de datos sino también dentro de un mismo tipo de prueba. Algunas pruebas de recogida de datos van a reflejar mejor que otras la permeabilidad en relación con una misma regla. Por eso es muy importante diseñar las pruebas de toma de datos de tal forma que puedan captar la variabilidad de intuiciones reflejadas no sólo en la producción sino también en el conocimiento del sistema no nativo.

En el presente estudio, todas las pruebas incluyen mecanismos de recepción y producción. En la prueba de producción espontánea se utiliza más el "Conocimiento lingüístico explícito" mientras que en la prueba de juicios de gramaticalidad se hace uso también del "Conocimiento lingüístico implícito" (Bialystok 1992) ya que en esta prueba los sujetos tienen suficiente tiempo para concentrarse y recordar cualquier regla gramatical que ya conocen. No obstante, esperamos que algunas formas consideradas gramaticales en la prueba de juicios de gramaticalidad no aparecerán en la producción espontánea.

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente y la especificidad de las construcciones que analizamos, vamos a analizar dos tipos de datos: Producción Espontánea (PE) y Prueba de Juicios de Gramaticalidad (PJC).

El uso de estos dos tipos de datos se justifica sobre la base de técnicas utilizadas previamente en la investigación de L2 para obtener datos sobre la producción de interrogativas (White et al. 1991; White et al. 1992; Spada y Lightbown 1993; Marcos 1993; Liceras 1986; Liceras et al. 1995) y los resultados de un estudio piloto efectuado en abril de 1995.

El estudio piloto consistía en el análisis de los juicios de gramaticalidad de seis sujetos: tres anglófonos y tres francófonos, respecto a la posición del sujeto en las interrogativas directas e indirectas. Los sujetos eran estudiantes de español en la Universidad de Ottawa del nivel intermedio bajo cursando su tercer trimestre de español. Se pidió la traducción de las oraciones incluidas en la prueba con el objetivo de poder determinar la causa de la selección incorrecta. La misma prueba fue administrada a cuatro nativos: dos españoles y dos cubanos. El diseño del estudio piloto se hizo con dos objetivos: 1) determinar hasta qué punto la L1 o la competencia lingüística previa está reflejada en la IL española de los sujetos; 2) recoger suficientes datos para elaborar la forma definitiva de la prueba de juicios de gramaticalidad para el presente estudio.

4.1.2. Los sujetos del estudio

Las entrevistas y la prueba de juicios de gramaticalidad fueron administradas a nueve sujetos que se encuentran estudiando español en la Universidad de Ottawa en diferentes niveles. Sus edades oscilan entre los 17 y los 25 años; todos están aprendiendo español mediante instrucción formal y no tienen contacto con la L2 fuera del aula.

Los nueve sujetos están divididos en dos grupos que representan dos diferentes niveles de competencia. El primer grupo consta de cinco sujetos e incluye estudiantes que empezaban su segundo cuatrimestre de español. Al comenzar las entrevistas (febrero 1995) los sujetos habían recibido 50 horas de instrucción en español y nos referiremos a ellos como al grupo de nivel inicial alto. El segundo grupo consta de cuatro estudiantes que empezaban el tercer cuatrimestre de español y habían recibido 100 horas de instrucción formal. A este grupo se le ha asignado el nivel intermedio bajo. Además, todos los sujetos realizaron el test de clasificación "SGEL" que consta de una parte oral y otra escrita. Los resultados del test de clasificación confirmaron la clasificación anterior en términos de grupo ya que los principiantes obtuvieron un promedio de 51 puntos y los del nivel intermedio obtuvieron 59 puntos.

Para la prueba de juicios de gramaticalidad tenemos además un grupo de cuatro sujetos de nivel avanzado que realizan sus estudios posgraduados en español. Hemos clasificado su competencia como de casi-nativos. Contamos por lo tanto con tres niveles: casi-nativo, intermedio e inicial.

El grupo de control está formado por diez informantes nativos cuyas edades están comprendidas entre los 17 y los 35 años. Cinco de los nativos son españoles y los otros cinco son cubanos. Los resultados fueron sorprendentes en el sentido en que el porcentaje de anteposición del verbo en las interrogativas juzgadas por los cubanos fue inferior al de los francófonos (61% frente 71% respectivamente). Aunque está claro que la variante caribeña del español no se comporta tan categóricamente como otras variantes en cuanto a la anteposición del verbo en las interrogativas (Suñer 1986; Goodall 1993), no se esperaba una diferencia tan marcada.

De cara a la caracterización de los sujetos en función de su competencia lingüística previa, se elaboró un cuestionario (véase el Anexo 1) que nos ha permitido hacer la clasificación que ofrecemos a continuación:

Nivel inicial:

UB 1	multilingüe	(italiano-inglés-francés)
UB 2	anglófono	(inglés-francés)
UB 3	francófono	(francés-inglés)
UB 5	multilingüe	(portugués-inglés-francés)
UB 6	multilingüe	(griego-inglés-francés)

Nivel intermedio:

UI 1	anglófono	(inglés-francés)
UI 2	francófono	(francés-inglés)
UI 3	anglófono	(inglés-francés)
UI 4	francófono	(francés-inglés)

Nivel casi-nativo:

CN 1	multilingüe	(polaco-inglés-francés)
CN 2	anglófono	(inglés-francés)
CN 3	francófono	(francés-inglés)
CN 4	francófono	(francés-inglés)

Nótese que todos los sujetos tienen conocimiento de al menos dos lenguas, o sea, presentan un alto nivel de bilingüismo y algunos de multilingüismo. En el análisis de los datos partimos del supuesto de que la representación inicial de la gramática no nativa que sirve de base para construir la IL española de nuestros informantes puede ser el inglés o el francés ya que todos son bilingües u de otra segunda lengua en el caso de los multilingües. De ahí que sea posible que los hablantes multilingües (de

italiano, portugués, griego o polaco) se diferencien de los bilingües en lo que se refiere a la inversión del verbo en las oraciones interrogativas.

4.1.3. El input

El método de enseñanza adoptado en las dos clases (nivel inicial e intermedio) se sitúa en una línea que combina la enseñanza comunicativa con el aprendizaje formal de la gramática. Las clases se imparten en español, por lo que los sujetos estuvieron expuestos a un input más variado que el que proporcionaba el libro de texto. Además, en ambos casos, se emplearon otros materiales para ampliar los conocimientos de la gramática y del léxico. En el nivel inicial se utilizó *Para empezar*, libro orientado a satisfacer las necesidades de comunicación, o sea, a desarrollar destrezas en las cuatro habilidades: comprensión, conversación, escritura y lectura. En el nivel intermedio se utilizó *Horizontes*, libro orientado a la enseñanza comunicativa reforzando la gramática y la lectura. Otro de los manuales manejados por los dos grupos es *Explicando la gramática* que, como indica su título, recoge y amplía los temas gramaticales que se estudian y proporciona ejercicios para los mismos.

4.2. PROCEDIMIENTOS DE OBTENCION DE DATOS

Como se mencionó anteriormente hemos utilizado dos tipos de datos: la de producción espontánea obtenida a partir de entrevistas y la obtenida a partir de juicios de gramaticalidad.

4.2.1. Producción espontánea

Los datos de la producción espontánea proceden de seis entrevistas. En cada una de las entrevistas se diseñaron una o dos situaciones en las cuales los sujetos estaban obligados a producir interrogativas (ver Anexo 2). A continuación se describen las diferentes situaciones en las cuales se deberían producir interrogativas de diferentes tipos:

1. Preguntas personales y profesionales que el sujeto debe formular al entrevistador.
2. Formular preguntas basadas en la información dada por el entrevistador.
3. Completar oraciones interrogativas a partir de la palabra [Qu] proporcionada por el entrevistador y después de oír la información que sería la base para completar la pregunta.
4. Completar oraciones principales basadas en dibujos que sugieren ideas al estudiante para completar con diferentes subordinadas o interrogativas indirectas.
5. Role-playing. Se adoptan diferentes papeles representados en tres dibujos con apoyo gráfico. El entrevistado debe formular diferentes preguntas al entrevistador según las situaciones presentadas en los dibujos.

A continuación explicaremos algunos de los criterios de análisis que hemos aplicado para el cómputo de los datos:

1. No incluimos en el análisis las oraciones interrogativas incompletas del tipo:

- (1) ¿Todos los días?
- (2) ¿En departamento de como aquí?
- (3) ¿Qué color el pelo, la pelo de su..., no, de ella?

2. Se han analizado como correctos aquellos verbos en los que la concordancia con el sujeto era adecuada, aunque en algunos casos existía otro tipo de errores, semánticos o morfológicos, como se desprende de los ejemplos siguientes:

- (4) La madre pregunta a la hija "¿qué problema 'eres' tú?"
- (5) ¿'Estás' estudiante?
- (6) ¿Cuánto **Maruja** 'compró' el coche?

3. Se han analizado como correctas interrogativas con errores en la selección de la palabra [Qu-], ya que esto no es relevante para nuestro estudio:

- (7) ¿'Onze' va **Juan** todos los días?
- (8) María quiere saber....'en qué sujeto' es el **examen de Juan**.
- (9) ¿'Qué' es tu nombre?

4.2.2. Prueba de juicios de gramaticalidad

Como se dijo en el inicio del presente capítulo no siempre la producción del que aprende una segunda lengua refleja verdaderamente su

competencia lingüística. Por otro lado, en la producción espontánea se pueden utilizar diferentes estrategias para evitar el uso de construcciones difíciles. Teniendo en cuenta estas premisas y dado que queríamos obtener datos que representaran objetivamente la competencia de nuestros informantes, realizamos también una prueba de juicios de gramaticalidad. Con esta prueba se mide la habilidad de los sujetos para juzgar ciertos contrastes gramaticales en la lengua objeto. Estos contrastes deben responder a ciertos criterios metodológicos para asegurar que los resultados podrán ser interpretados en términos de fijación o no del parámetro del movimiento del verbo, explicado en los capítulos anteriores. Los criterios que hemos utilizado son los siguientes:

- 1) Los contrastes deben estar relacionados directamente con los principios no parametrizados de la GU.
- 2) Los contrastes deben reflejar la opción entre el movimiento obligatorio y el opcional.
- 3) Los contrastes deben reflejar la dicotomía adjunto/argumento de la palabra [Qu].

La prueba de juicios de gramaticalidad consta de 52 items (ver Anexo 3). Las oraciones tienen una variante con anteposición y una sin anteposición del verbo. La tarea de los sujetos fue leer cada una de las oraciones, traducirlas a su lengua materna y emitir un juicio sobre su gramaticalidad. En el caso de que una oración se considere agramatical el sujeto debería proponer una versión que él considerara correcta. Hemos pedido la traducción para asegurarnos de que la interpretación semántica que el sujeto asigna a la oración en la L2 es la correcta y la esperada. Las oraciones de la prueba fueron distribuidas aleatoriamente en dos grupos: interrogativas directas e indirectas.

INTERROGATIVAS DIRECTAS. Las directas se dividen en dirimientes y parciales según la aplicación de la regla opcional u obligatoria de movimiento del verbo. La prueba incluye nueve dirimientes (entradas 29 a 37). El total de las parciales consta de 28 oraciones (entradas 1 a 28). Los constituyentes sometidos a movimiento [Qu] tienen diferentes funciones como el de complemento directo (entradas 17, 18, 19), complemento indirecto (entradas 3, 4, 5, 22, 23, 24) y diferentes complementos circunstanciales (entradas 1, 2, 6, 7, 8, 9, 10, 20, 21, 25, 26). Hemos incluido también siete oraciones con [Qu] circunstancial largo (entradas 11, 12, 13, 14, 15, 16, 27, 28), ya que en estos casos se prefiere la no inversión del verbo (Fernández Ramírez 1986). Para alguna de las oraciones hemos dado más de dos variantes, como el caso de los tiempos complejos y de la frase verbal. Con estos ejemplos queremos comprobar si se produce interferencia de la L1 (entradas 17, 18, 19, 22, 23, 24).

Las **INTERROGATIVAS INDIRECTAS** están divididas en dirimientes y parciales e incluyen en total 15 oraciones (entradas 38-52). Cinco oraciones son dirimientes (entradas 38, 39, 40, 45, 46) y diez son parciales (entradas 41, 42, 43, 44, 47, 48, 49, 50, 51, 52).

4.3. DISCUSION DE LOS RESULTADOS

4.3.1. Producción espontánea

Los resultados de nuestro experimento se pueden analizar desde diferentes puntos de vista y, como veremos más adelante, los datos de la producción espontánea se diferencian sustancialmente de los datos de los juicios de gramaticalidad.

Comenzaremos el análisis con la producción individual total según el tipo de interrogativa y la anteposición del verbo. Según las reglas que funcionan tendremos interrogativas dirimientes (directas/indirectas) con anteposición opcional e interrogativas parciales (directas/indirectas) en las cuales funcionan las dos reglas. En el caso de las parciales es muy importante diferenciar la dicotomía argumento/adjunto. Con los argumentos no hay ambigüedad, ya que la anteposición es obligatoria. En lo que se refiere a los adjuntos los criterios entre los investigadores no son tan estrictos. En lo que sí están todos de acuerdo, como vimos arriba, es en que la anteposición con "por qué" y los complementos circunstanciales largos del tipo "con qué recursos", "en qué medida", "por qué motivo", etc. es opcional (Torrego 1984; Fernández Ramírez 1986; Herrero 1992; Arnaiz 1992; Goodall 1993; Suñer 1994). Con los adjuntos del tipo "dónde", "cómo" y "cuándo" hay más controversia, ya que algunos de los estudiosos admiten la anteposición opcional (Torrego 1984; Fernández Ramírez 1986; Herrero 1992) y para otros la anteposición es obligatoria (Arnaiz 1992; Goodall 1993; Suñer 1994). Para resolver este problema nos hemos servido de las respuestas de los nativos españoles ya que representan la variante estándar. Los datos empíricos del estudio demuestran que la anteposición del verbo con "dónde", "cómo" y "cuándo" no varía, es del 100%. Solamente con "por qué" y los complementos circunstanciales largos el verbo se antepone opcionalmente.

Como se puede apreciar de las Tablas 1 y 2 el grupo de nivel intermedio ha producido sólo 6 dirimientes (3 directas y 3 indirectas) y el grupo inicial ha producido 8 (4 y 4). La producción es tan baja porque no entran en el cómputo las oraciones con sujeto vacío. La mayoría de las dirimientes producidas por los dos grupos son con sujeto vacío (ver Tablas 3 y 4) porque así lo requiere la

situación de la prueba. Los datos son muy escasos y no demuestran diferencias sustanciales entre los dos grupos.

TABLA 1. INTERROGATIVAS DIRIMENTES*. ANTEPOSICION DEL VERBO. PRODUCCION INDIVIDUAL % (ENTREVISTAS)

Sujetos	INTERROGATIVAS DIRIMENTES	
	Directas %	Indirectas %
UI 1	0 (0/1)	-
UI 2	-	-
UI 3	-	0 (0/3)
UI 4	100 (2/2)	-
Total:	67 (2/3)	0 (0/3)

TABLA 2. INTERROGATIVAS DIRIMENTES. ANTEPOSICION DEL VERBO. PRODUCCION INDIVIDUAL % (ENTREVISTAS)

Sujetos	INTERROGATIVAS DIRIMENTES	
	Directas %	Indirectas %
UB 1	-	0 (0/1)
UB 2	0 (0/2)	-
UB 3	-	-
UB 5	0 (0/1)	0 (0/2)
UB 6	0 (0/1)	100 (1/1)
Total:	0 (0/4)	25 (1/4)

* No entran en el cómputo las oraciones con sujeto vacío y con sujeto Qu.

TABLA 3. INTERROGATIVAS DIRECTAS/INDIRECTAS Y SUJETOS VACÍOS (ENTREVISTA)

Sujetos	Interrogativas Directas		Interrogativas Indirectas %	Total %
	Dirimentes %	Parciales %		
UI 1	83 (5/6)	21 (5/24)	60 (3/5)	37 (13/35)
UI 2	100 (4/4)	27 (7/26)	25 (2/8)	34 (13/38)
UI 3	100 (7/7)	37 (10/27)	43 (3/7)	49 (20/41)
UI 4	83 (5/6)	29 (7/24)	17 (1/6)	36 (13/36)
Total:	91 (21/23)	29 (29/101)	35 (9/26)	39 (59/150)

TABLA 4 INTERROGATIVAS DIRECTAS/INDIRECTAS Y SUJETOS VACÍOS (ENTREVISTA)

Sujetos	Interrogativas Directas		Interrogativas Indirectas %	Total %
	Dirimientes %	Parciales %		
UB 1	100 (4/4)	25 (5/20)	17 (1/6)	32 (10/31) ¹
UB 2	67 (4/6)	17 (3/18)	40 (2/5)	31 (9/29)
UB 3	100 (6/6)	18 (2/11)	67 (4/6)	52 (12/23)
UB 5	83 (5/6)	37 (10/27)	0 (0/4)	39 (15/38) ¹
UB 6	87 (7/8)	17 (4/23)	60 (3/5)	39 (14/36)
Total:	87 (26/30)	24 (24/99)	38 (10/26)	38 (60/157)

¹ Hay una oración eco que no entra en el cómputo

Respecto a la morfología verbal tenemos resultados alentadores (Tablas 5 y 6). El grupo de nivel intermedio comete menos errores (4%) que los sujetos del grupo inicial que han producido tres errores de 28 oraciones dirimientes lo que representa un 11%. Obviamente los sujetos del nivel intermedio deberían dominar mejor la morfología verbal.

TABLA 5. INTERROGATIVAS DIRECTAS/INDIRECTAS Y MORFOLOGÍA VERBAL

(ENTREVISTAS)

Sujetos	Interrogativas Directas				Interrogativas Indirectas %*	Morfología errónea %
	Dirimientes %	Morf. errónea%	Parciales %	Morf. errónea%		
UI 1	17 (6/35)	0 (0/6)	68 (24/35)	17 (4/24)	14 (5/35)	20 (1/5)
UI 2	10 (4/38)	0 (0/4)	68 (26/38)	0 (0/26)	21 (8/38)	0 (0/8)
UI 3	17 (7/41)	0 (0/7)	66 (27/41)	7 (2/27)	17 (7/41)	14 (1/7)
UI 4	17 (6/36)	17 (1/6)	67 (24/36)	13 (3/24)	17 (6/36)	17 (1/6)
Total:	15 (23/150)	4 (1/23)	67 (101/150)	9 (9/101)	17 (26/150)	12 (3/26)

TABLA 6. INTERROGATIVAS DIRECTAS/INDIRECTAS Y MORFOLOGÍA VERBAL
(ENTREVISTAS)

Sujetos	Interrogativas Directas				Interrogativas Indirectas *	Morfología errónea %
	Dirimientes %	Morf. errónea%	Parciales %	Morf. errónea%		
UB 1	13 (4/31) ¹	25 (1/4)	65 (20/31)	25 (5/20)	19 (6/31)	33 (2/3)
UB 2	21 (6/29)	17 (1/6)	62 (18/29)	22 (4/18)	17 (5/29)	40 (2/5)
UB 3	26 (6/23)	17 (1/6)	48 (11/23)	0 (0/11)	26 (6/23)	17 (1/6)
UB 5	16 (6/38)	0 (0/6)	71 (27/38)	22 (6/27)	11 (4/38)	25 (1/4)
UB 6	22 (8/36)	0 (0/8)	64 (23/36)	9 (2/23)	14 (5/36)	0 (0/5)
Total:	19 (30/157)	11 (3/28)	63 (99/157)	17 (17/99)	17 (26/157)	23 (6/26)

* No dividimos las indirectas porque hay pocas dirimientes

¹Hay una oración eco que no entra en el cómputo

En lo que se refiere a las interrogativas parciales (Tablas 7 y 8), sorprendentemente, el grupo de nivel intermedio tiene un porcentaje más bajo de anteposición del verbo que el grupo de nivel inicial tanto en las parciales directas (71% y 88% respectivamente) como en las indirectas (85% y 92% respectivamente). Sólo uno de los sujetos de nivel intermedio (UI 2) sobresale con un 100% de inversión tanto en las directas como en las indirectas. Todos los demás sujetos del nivel intermedio tienen un promedio bastante más bajo de inversión que los sujetos del nivel inicial.

TABLA 7. INTERROGATIVAS PARCIALES. ANTEPOSICIÓN OPCIONAL/OBLIGATORIA* %
(ENTREVISTAS)

Sujetos	PARCIALES DIRECTAS			PARCIALES INDIRECTAS		
	Inv. op.	Inv. obl.	Total inv.	Inv. op.	Inv. obl.	Total inv.
UI 1	25 (1/4)	91 (10/11)	73 (11/15)	-	100 (2/2)	100 (2/2)
UI 2	100 (4/4)	100 (12/12)	100 (16/16)	-	100 (6/6)	100 (6/6)
UI 3	25 (1/4)	36 (4/11)	33 (5/15)	0 (0/3)	100 (1/1)	25 (1/4)
UI 4	0 (0/5)	54 (6/11)	37 (6/16)	0 (0/1)	50 (2/4)	40 (2/5)
Total:	35 (6/19)	71 (32/45)	61 (38/62)	0 (0/4)	85 (11/13)	65 (11/17)

* No entran en el cómputo las oraciones con sujeto vacío y con sujeto Qu.

TABLA 8. INTERROGATIVAS PARCIALES. ANTEPOSICIÓN OPCIONAL/OBLIGATORIA* %
(ENTREVISTAS)

Sujetos	PARCIALES DIRECTAS			PARCIALES INDIRECTAS		
	Inv. op.	Inv. obl.	Total inv.	Inv. op.	Inv. obl.	Total inv.
UB 1	75 (3/4)	100 (7/7)	91 (10/11)	0 (0/2)	100 (3/3)	60 (3/5)
UB 2	25 (1/4)	100 (8/8)	75 (9/12)	-	67 (2/3)	67 (2/3)
UB 3	100 (1/1)	87 (7/8)	89 (8/9)	-	100 (2/2)	100 (2/2)
UB 5	25 (1/4)	86 (6/7)	64 (7/11)	0 (0/2)	100 (2/2)	50 (2/4)
UB 6	60 (3/5)	73 (8/11)	69 (11/16)	-	100 (2/2)	100 (2/2)
Total:	50 (9/18)	88 (36/41)	76 (45/59)	0 (0/4)	92 (11/12)	69 (11/16)

En las Tablas 9 y 10 está representada la inversión en relación con la función de la palabra [Qu]. Aquí también, en general, se observan porcentajes más altos de inversión en el nivel inicial pero sólo en las parciales directas. Respecto a las indirectas, los sujetos del nivel intermedio producen más e invierten más que los del nivel inicial. Si analizamos individualmente la producción de los sujetos del nivel intermedio sólo el sujeto UI 2 presenta intuiciones estables de no inversión tanto en las directas como en las indirectas. En el grupo de nivel inicial hay un estudiantes (UB 1) que presenta intuiciones nativas en esta prueba. Los demás sujetos tienen intuiciones bastante inestables no sólo en las oraciones con [Qu] adjunto sino también con [Qu] argumento. Llama la atención la variabilidad de las intuiciones en las oraciones con [Qu] objeto indirecto (OI). Lo que vemos en las Tablas 5 y 6 es que se repite el cuadro de las dirimenes, o sea, los sujetos del nivel intermedio cometen menos errores en la morfología verbal. Para las interrogativas directas la diferencia es muy insignificante pero para las indirectas los principiantes cometen el doble de errores.

En las Tablas 3 y 4 está representada la producción individual y el porcentaje de los sujetos vacíos según el tipo de interrogativa. Los resultados en estas tablas explican el por qué de la pobre producción de dirimenes

TABLA 9. INTERROGATIVAS PARCIALES. ANTEPOSICIÓN SEGÚN LA [Qu] (ENTREVISTAS)

Sujetos	PARCIALES DIRECTAS						PARCIALES INDIRECTAS					
	OD %	OI %	OP* %	dknde %	cuando %	par qué %	OD %	OI %	OP* %	dknde %	cuando %	par qué %
U1.1	100 (5/5)	50 (1/2)	100 (3/3)	50 (1/2)	0 (0/1)	0 (0/1)	100 (1/1)	-	100 (1/1)	-	-	-
U1.2	100 (6/6)	100 (4/4)	100 (2/2)	100 (2/2)	100 (1/1)	100 (1/1)	100 (1/1)	-	100 (3/3)	-	100 (1/1)	-
U1.3	66 (4/6)	0 (0/4)	100 (2/2)	50 (1/2)	0 (0/1)	0 (0/1)	-	-	100 (1/1)	-	-	-
U1.4	66 (4/6)	0 (0/2)	100 (2/2)	0 (0/1)	0 (0/1)	0 (0/1)	100 (1/1)	-	0 (0/1)	-	-	0 (0/2)
Total:	83 (19/23)	42 (5/12)	100 (9/9)	57 (4/7)	20 (1/5)	20 (1/5)	100 (3/3)	-	83 (5/6)	-	100 (1/1)	0 (0/2)

TABLA 10. INTERROGATIVAS PARCIALES. ANTEPOSICIÓN SEGÚN LA [Qu] (ENTREVISTAS)

Sujetos	PARCIALES DIRECTAS						PARCIALES INDIRECTAS					
	OD %	OI %	OP* %	dknde %	cuando %	par qué %	OD %	OI %	OP* %	dknde %	cuando %	par qué %
UB.1	100 (4/4)	100 (2/2)	100 (1/1)	100 (1/1)	100 (2/2)	0 (0/1)	100 (1/1)	-	100 (2/2)	-	-	-
UB.2	100 (5/5)	100 (1/1)	66 (2/3)	50 (1/2)	0 (0/1)	0 (0/1)	50 (1/2)	-	100 (1/1)	-	-	-
UB.3	100 (2/2)	100 (2/2)	100 (2/2)	100 (1/1)	0 (0/1)	-	-	-	100 (1/1)	-	-	-
UB.5	100 (4/4)	50 (1/2)	100 (2/2)	50 (1/2)	0 (0/1)	-	-	100 (1/1)	100 (2/2)	-	-	-
UB.6	83 (5/6)	0 (0/2)	100 (3/3)	100 (2/2)	50 (1/2)	0 (0/1)	-	-	100 (1/1)	-	-	-
Total:	95 (20/21)	67 (6/9)	91 (10/11)	75 (6/8)	43 (3/7)	0 (0/3)	67 (2/3)	100 (1/1)	100 (7/7)	-	-	-

(Tablas 1 y 2). Los dos grupos producen un alto porcentaje de sujetos vacíos en las directas (91% y 87% respectivamente). Este hecho se puede explicar fácilmente con el contexto situacional de la tarea (los entrevistados deben formular preguntas personales y profesionales al entrevistador). En las parciales y en las indirectas se producen también bastante sujetos vacíos que oscilan entre un 39 y un 38% respectivamente. Las diferencias entre los dos grupos son insignificantes.

El tema del bilingüismo y del multilingüismo no es nuevo en la literatura de adquisición de segundas lenguas. Se plantea el problema de que los bilingües y los multilingües pueden organizar su conocimiento lingüístico previo de tal forma que les ayude en la adquisición de una nueva lengua. Intuitivamente se esperaría que mientras más lenguas se dominaran más fácil sería aprender otra nueva lengua. Así el proceso de fijación de parámetros puede facilitarse con más y más práctica. Por otra parte, si la GU es accesible, el conocimiento de otras lenguas no tendrá efecto en la adquisición. Pero si el valor del parámetro en la LO es diferente del valor del mismo en la LM, no deberían esperarse diferencias significativas entre los monolingües y los multilingües tanto en el proceso de adquisición como en el resultado final. Según estas premisas las investigaciones al respecto pueden dividirse en dos partes:

- 1) El conocimiento metalingüístico de otras lenguas ayuda el aprendizaje de una nueva lengua (Bialystok 1986; J. Thomas 1988, 1992).

- 2) Según el modelo de acceso a la GU no debería haber diferencia entre los aprendices de L2 y L3, en lo que se refiere a la fijación de parámetros sólo (Nation y McLaughlin 1986; McLaughlin y Nayak 1989; M. Thomas 1990).

En Klein (1995) se plantea la combinación de las dos corrientes anteriores. La autora plantea que la adquisición léxica de los multilingües es

más rápida que la de los monolingües y esto puede ayudarles en la fijación de parámetros.

En el caso de nuestro estudio, como hemos señalado al principio de este capítulo, todos nuestros sujetos, sin excepción, dominan al menos dos lenguas (inglés y francés) y, para algunos, el español es la cuarta lengua. Así, consideramos multilingües a los sujetos que dominan tres lenguas (inglés-francés más italiano, portugués, griego o polaco). A los demás sujetos los consideramos anglófonos o francófonos según la lengua dominante (Anexo 1). Según esta clasificación, tendremos sujetos multilingües, anglófonos y francófonos (que por lo visto para los dos extremos, bien el inglés o bien el francés, es la lengua dominante). De esta forma la Tabla 11 representa la inversión en las interrogativas parciales¹ según la L1 de los sujetos.

TABLA 11. INTERROGATIVAS PARCIALES. ANTEPOSICIÓN DEL VERBO SEGÚN LA L1

Sujetos	PARCIALES DIRECTAS			PARCIALES INDIRECTAS		
	Inv. op. %	Inv. obl. %	Total inv. %	Inv. op. %	Inv. obl. %	Total inv. %
Anglófonos	31 (5/16)	54 (25/46)	48 (30/62)	21 (6/28)	47 (18/38)	36 (24/66)
Francófonos	50 (6/12)	70 (33/47)	66 (39/59)	36 (8/22)	54 (24/44)	50 (32/66)
Multilingües	47 (8/17)	55 (27/49)	53 (35/66)	32 (13/40)	53 (29/55)	44 (42/95)

En este caso se comparan los resultados del promedio de anteposición del verbo (opcional/obligatoria). Hemos incluido la anteposición opcional ya que el grupo de control (nativos españoles) han demostrado una preferencia hacia la anteposición del verbo con lo que corroboran los datos de la literatura al respecto (Fernández Ramírez 1986, Herrero 1992, Goodall 1993). Como se esperaba, los francófonos invierten más que los anglófonos tanto en las

¹ Teniendo en cuenta la escasa producción de dirimientes por los dos grupos y el tipo de regla de inversión que funciona en ellas, no las hemos tomado en consideración.

directas como en las indirectas. Respecto al grupo de los multilingües, no presentan ninguna ventaja en comparación con los dos grupos anteriores. Sin embargo sus resultados se acercan más a los de los anglófonos que presentan más dificultades cuando tienen que anteponer el verbo .

4.3.2. Prueba de juicios de gramaticalidad

Como se dijo anteriormente la prueba de juicios de gramaticalidad consta de 52 oraciones que para el propósito del presente estudio hemos dividido en :

- 1) interrogativas dirimentes (directas/indirectas)
- 2) interrogativas parciales (directas/indirectas).

La prueba se les pasó: a) a diez informantes nativos (5 españoles, estudiantes de la universidad Pompeu Fabra de Barcelona (España) y 5 inmigrantes cubanos que residen en Ottawa (Canadá); b) a un grupo de cuatro estudiantes que finalizaban sus estudios de Maestría en español clasificados como casi-nativos; c) a cuatro estudiantes de nivel inicial y a tres de los estudiantes de nivel intermedio. Los últimos dos grupos de informantes son los mismos a los que se le proporcionó la prueba de producción espontánea.²

²Dos estudiantes, uno de cada grupo (UI 2 y UB 2), abandonaron el proyecto de investigación del cual forman parte nuestros datos y por lo tanto no disponemos de su producción en esta prueba.

INTERROGATIVAS DIRIMENTES

Las Tablas 12, 13, 14, 15 y 16 representan la producción individual de los cinco grupos a los que se le suministró esta prueba. Las Tablas 12 y 13 reflejan la inversión en los dos grupos de los nativos (españoles/cubanos)³.

TABLA 12. INTERROGATIVAS DIRIMENTES. ANTEPOSICIÓN DEL VERBO (PRUEBA DE JUICIOS DE GRAMATICALIDAD)

Sujetos	INTERROGATIVAS DIRIMENTES	
	DIRECTAS %	INDIRECTAS %
NE 1	50 (5/10)	20 (1/5)
NE 2	50 (5/10)	40 (2/5)
NE 3	30 (3/10)	40 (2/5)
NE 4	60 (6/10)	40 (2/5)
NE 5	50 (5/10)	40 (2/5)
TOTAL:	46 (23/50)	36 (9/25)

TABLA 13. INTERROGATIVAS DIRIMENTES. INVERSIÓN (PRUEBA DE JUICIOS DE GRAMATICALIDAD)

Sujetos	INTERROGATIVAS DIRIMENTES	
	DIRECTAS	INDIRECTAS
NC 1	60 (6/10)	40 (2/5)
NC 2	60 (6/10)	80 (4/5)
NC 3	0 (0/10)	40 (2/5)
NC 4	40 (4/10)	40 (2/5)
NC 5	50 (5/10)	40 (2/5)
TOTAL:	42 (21/50)	48 (12/25)

Los nativos (españoles) anteponen el verbo en las directas alrededor del 50%. El porcentaje de la anteposición en las indirectas es aún más bajo (36%). Los nativos cubanos presentan las proporciones invertidas, o sea, invierten más en las indirectas, pero como se puede ver de las tablas estas diferencias no son

³ Los resultados de los no nativos se compararán con los del español estándar ya que el español cubano representa una de las variantes de la lengua española y, además, la enseñanza que reciben los sujetos es en el español estándar.

significativas y se pueden deber a la variabilidad individual entre los sujetos. Es sorprendente el resultado de los casi-nativos (Tabla 14) con un 73% de inversión en las directas, lo que se puede explicar con la sobregeneralización de la regla obligatoria de inversión.

TABLA 14. INTERROGATIVAS DIRIMENTES. INVERSIÓN (PRUEBA DE JUICIOS DE GRAMATICALIDAD)

Sujetos	INTERROGATIVAS DIRIMENTES	
	DIRECTAS	INDIRECTAS
CN 1	90 (9/10)	20 (1/5)
CN 2	70 (7/10)	20 (1/5)
CN 3	90 (9/10)	40 (2/5)
CN 4	40 (4/10)	60 (3/5)
TOTAL:	73 (29/40)	35 (7/20)

Respecto a los dos grupos de nivel intermedio e inicial, (Tablas 15 y 16), como es de esperar, prefieren la no inversión y sus resultados están bastante próximos a los de los nativos (sobre todo si comparamos la producción individual).

TABLA 15. INTERROGATIVAS DIRIMENTES. ANTEPOSICIÓN (PRUEBA DE JUICIOS DE GRAMATICALIDAD)

Sujetos	INTERROGATIVAS DIRIMENTES	
	DIRECTAS %	INDIRECTAS %
UI 1	40 (4/10)	60 (3/5)
UI 3	30 (3/10)	0 (0/5)
UI 4	57 (4/7)*	20 (1/5)
TOTAL:	41 (11/27)	27 (4/15)

* No entiende todos los ejemplos

TABLA 16. INTERROGATIVAS DIRIMENTES. ANTEPOSICIÓN (PRUEBA DE JUICIOS DE GRAMATICALIDAD)

Sujetos	INTERROGATIVAS DIRIMENTES	
	DIRECTAS	INDIRECTAS
UB 1	40 (4/10)	20 (1/5)
UB 3	70 (7/10)	60 (3/5)
UB 5	30 (3/10)	20 (1/5)
UB 6	10 (1/10)	20 (1/5)
TOTAL:	37 (15/40)	30 (6/20)

INTERROGATIVAS PARCIALES

Las Tablas 17-21 reflejan los resultados individuales de inversión en los cinco grupos según la función de la palabra [Qu]. Como se esperaba, las intuiciones de los nativos españoles son bien definidas tanto para la inversión obligatoria como para la no inversión. Las frases con [Qu] argumento (OD y OI) presentan 100% de inversión tanto en las directas como en las indirectas. Como hemos señalado anteriormente, los adjuntos se prestan a la inversión opcional aunque hay una tendencia hacia la inversión obligatoria con adjuntos del tipo "dónde", "cómo" y "cuándo". Sólo uno de los nativos (NE 1) corrige la inversión con "dónde" en las indirectas. Las respuestas de los nativos (españoles) demuestran el uso de la regla opcional de inversión con "por qué" y con los complementos circunstanciales largos con lo que corroboran los planteamientos teóricos. Es notable que en las indirectas tenemos un 0% de inversión mientras que en las directas tenemos 56% de inversión con "por qué". Al mismo tiempo en las oraciones con [Qu] complemento circunstancial largo se mantiene la tendencia hacia la inversión con un 80%. El cuadro que presentan las respuestas de los nativos cubanos es bastante desorientador en comparación con el del español estándar. Ni siquiera con [Qu] OD se observa esa estabilidad de intuiciones

TABLA 17. INTERROGATIVAS PARCIALES. ANTEPOSICIÓN SEGÚN LA [Q] (PRUEBA DE JUICIOS DE GRAMATICALIDAD)

Sujetos	PARCIALES DIRECTAS						PARCIALES INDIRECTAS					
	OD %	OJ %	dónde %	cómo %	por qué %	cuándo %	c.e. largo %	OD %	OJ %	dónde %	por qué %	
NE 1	100 (3/3)	100 (6/6)	100 (3/3)	100 (2/2)	60 (3/5)	100 (2/2)	86 (6/7)	100 (2/2)	100 (3/3)	67 (2/3)	0 (0/2)	
NE 2	100 (3/3)	100 (6/6)	100 (3/3)	100 (2/2)	100 (5/5)	100 (2/2)	100 (7/7)	100 (2/2)	100 (3/3)	100 (3/3)	0 (0/2)	
NE 3	100 (3/3)	100 (6/6)	100 (3/3)	100 (2/2)	60 (3/5)	100 (2/2)	57 (4/7)	100 (2/2)	100 (3/3)	100 (3/3)	0 (0/2)	
NE 4	100 (3/3)	100 (6/6)	100 (3/3)	100 (2/2)	40 (2/5)	100 (2/2)	86 (6/7)	100 (2/2)	100 (3/3)	100 (3/3)	0 (0/2)	
NE 5	100 (3/3)	100 (6/6)	100 (3/3)	100 (2/2)	20 (1/5)	100 (2/2)	71 (5/7)	100 (2/2)	100 (3/3)	100 (3/3)	0 (0/2)	
Total:	100 (15/15)	100 (30/30)	100 (15/15)	100 (10/10)	56 (14/25)	100 (10/10)	80 (28/35)	100 (10/10)	100 (15/15)	93 (14/15)	0 (0/10)	

TABLA 18. INTERROGATIVAS PARCIALES. ANTEPOSICIÓN SEGÚN LA [Q] (PRUEBA DE JUICIOS DE GRAMATICALIDAD)

Sujetos	PARCIALES DIRECTAS						PARCIALES INDIRECTAS					
	OD %	OJ %	dónde %	cómo %	por qué %	cuándo %	c.e. largo %	OD %	OJ %	dónde %	por qué %	
NC 1	67 (2/3)	50 (3/6)	67 (2/3)	50 (1/2)	40 (2/5)	50 (1/2)	57 (4/7)	50 (1/2)	0 (0/3)	0 (0/3)	50 (1/2)	
NC 2	100 (3/3)	83 (5/6)	100 (3/3)	50 (1/2)	60 (3/5)	50 (1/2)	71 (5/7)	50 (1/2)	100 (3/3)	67 (2/3)	50 (1/2)	
NC 3	100 (3/3)	100 (6/6)	100 (3/3)	100 (2/2)	0 (0/5)	100 (2/2)	43 (3/7)	100 (2/2)	0 (0/3)	0 (0/3)	0 (0/2)	
NC 4	100 (3/3)	67 (4/6)	33 (1/3)	100 (2/2)	0 (0/5)	100 (2/2)	57 (4/7)	100 (2/2)	0 (0/3)	0 (0/3)	0 (0/2)	
NC 5	100 (3/3)	50 (3/6)	100 (3/3)	50 (1/2)	40 (2/5)	50 (1/2)	57 (4/7)	100 (2/2)	67 (2/3)	67 (2/3)	50 (1/2)	
Total:	93 (14/15)	70 (21/30)	80 (12/15)	70 (7/10)	28 (7/25)	70 (7/10)	57 (20/35)	80 (8/10)	33 (5/15)	27 (4/15)	30 (3/10)	

TABLA 19. INTERROGATIVAS PARCIALES. ANTEPOSICIÓN SEGÚN LA [Qu] (PRUEBA DE JUICIOS DE GRAMATICALIDAD)

Sujetos	PARCIALES DIRECTAS						PARCIALES INDIRECTAS					
	OD %	OI %	dknde %	cómo %	por qué %	cuándo %	c.e. largo %	OD %	OI %	dknde %	por qué %	
CN 1	100 (3/3)	50 (3/6)	100 (3/3)	100 (2/2)	40 (2/5)	100 (2/2)	71 (5/7)	100 (2/2)	33 (1/3)	0 (0/3)	50 (1/2)	
CN 2	100 (3/3)	100 (6/6)	100 (3/3)	100 (2/2)	40 (2/5)	100 (2/2)	71 (5/7)	100 (2/2)	100 (3/3)	0 (0/3)	50 (1/2)	
CN 3	100 (3/3)	50 (3/6)	100 (3/3)	100 (2/2)	60 (3/5)	100 (2/2)	71 (5/7)	100 (2/2)	0 (0/3)	33 (1/3)	50 (1/2)	
CN 4	100 (3/3)	100 (6/6)	100 (3/3)	100 (2/2)	60 (3/5)	100 (2/2)	71 (5/7)	100 (2/2)	33 (1/3)	67 (2/3)	0 (0/2)	
Total:	100 (12/12)	75 (18/24)	100 (12/12)	100 (8/8)	50 (10/20)	100 (8/8)	71 (20/28)	100 (8/8)	42 (5/12)	25 (3/12)	37 (3/8)	

TABLA 20. INTERROGATIVAS PARCIALES. ANTEPOSICIÓN SEGÚN LA [Qu] (PRUEBA DE JUICIOS DE GRAMATICALIDAD)

Sujetos	PARCIALES DIRECTAS						PARCIALES INDIRECTAS					
	OD %	OI %	dknde %	cómo %	por qué %	cuándo %	c.e. largo %	OD %	OI %	dknde %	por qué %	
UI 1	100 (3/3)	0 (0/2)*	100 (3/3)	0 (0/2)	20 (1/5)	100 (2/2)	28 (2/7)	100 (2/2)	0 (0/3)	0 (0/3)	50 (1/2)	
UI 3	67 (2/3)	20 (1/5)*	0 (0/3)	50 (1/2)	20 (1/5)	50 (1/2)	28 (2/7)	0 (0/2)	0 (0/3)	0 (0/3)	50 (1/2)	
UI 4	67 (2/3)	0 (0/5)	0 (0/3)	50 (1/2)	20 (1/5)	50 (1/2)	0 (0/4)*	50 (1/2)	0 (0/3)	33 (1/3)	*	
Total:	78 (7/8)	8 (1/12)	33 (3/9)	33 (2/6)	20 (3/15)	67 (4/6)	22 (4/18)	50 (3/6)	0 (0/9)	11 (1/9)	50 (2/4)	

TABLA 21. INTERROGATIVAS PARCIALES. ANTEPOSICIÓN SEGÚN LA [Qu] (PRUEBA DE JUICIOS DE GRAMATICALIDAD)

Sujetos	PARCIALES DIRECTAS						PARCIALES INDIRECTAS					
	OD %	OI %	dknde %	cómo %	por qué %	cuándo %	c.e. largo %	OD %	OI %	dknde %	por qué %	
UI 1	100 (2/2)	40 (2/5)	67 (2/3)	50 (1/2)	40 (2/5)	100 (2/2)	28 (2/7)	50 (1/2)	33 (1/3)*	33 (1/3)	50 (1/2)	
UI 3	100 (2/2)	40 (2/5)	67 (2/3)	100 (2/2)	40 (2/5)	100 (2/2)	71 (5/7)	50 (1/2)	33 (1/3)	67 (2/3)	50 (1/2)	
UI 5	*	33 (1/3)*	0 (0/3)	100 (2/2)	25 (1/4)*	100 (2/2)	71 (5/7)*	0 (0/2)	33 (1/3)	0 (0/3)	*	
UI 6	100 (2/2)	0 (0/5)	100 (3/3)	100 (2/2)	20 (1/5)	100 (2/2)	28 (2/7)	100 (2/2)	0 (0/3)	0 (0/3)	0 (0/2)	
Total:	100 (6/6)	28 (5/18)	58 (7/12)	88 (7/8)	30 (6/20)	100 (8/8)	50 (14/28)	50 (4/8)	25 (3/12)	25 (3/12)	33 (2/6)	

* No entiendo el ejemplo

que se ve en la Tabla 17. Es notable que la inversión en las indirectas tiene valores mucho más bajos que los de las directas. Este hecho parece confirmar las afirmaciones de que, en la variante caribeña del español, el movimiento de la palabra [Qu] es como en el inglés, o sea, la palabra [Qu] va directamente al Esp del SC. En este caso el Esp del SF está siempre disponible para recibir el sujeto (Goodall 1993). En el futuro, sería interesante investigar esta variante del español ya que en ella hay una tendencia a anteponer no sólo los sujetos pronominales (Suñer 1986; Lipski 1977; Núñez Cedeño 1983), sino también los sujetos nominales como en el caso del presente estudio.

En la Tabla 19 están representados los datos de inversión individual del grupo casi-nativo. Como se puede apreciar al comparar las Tablas 17 y 19, los resultados de la inversión en las directas son bastante similares a los de los nativos con la única excepción del [Qu] OI, con un 75% de inversión, debido a que dos de los sujetos (CN 1 y CN 2) no corrigen la no inversión, o sea, aceptan la variante incorrecta. Como se esperaba, el porcentaje de inversión disminuye considerablemente en las indirectas, lo cual parece indicar que se transfiere el valor del parámetro de la L1 (inglés o francés), que no admite la inversión en las indirectas.

Los resultados de los grupos de nivel intermedio e inicial presentan el mismo cuadro que la prueba de producción espontánea, o sea, los principiantes invierten más que los sujetos del nivel intermedio, tanto en las directas como en las indirectas, aunque en los dos casos están lejos de la producción nativa (Tablas 20 y 21 respectivamente).

Las Tablas 22-26 representan el promedio de inversión opcional/obligatoria individual y por grupos. Al comparar las Tablas 22 y 24 (nativos y casi-nativos) vemos que sólo dos de los cuatro sujetos (CN 2 y CN 4) tienen intuiciones nativas, y sólo en las directas. En lo que se refiere a las

indirectas, aunque los mismos dos sujetos invierten más, las intuiciones parecen muy inestables y el promedio para la inversión obligatoria es de 47%.

TABLA 22. INTERROGATIVAS PARCIALES. ANTEPOSICIÓN OPCIONAL/OBLIGATORIA

(PRUEBA DE JUICIOS DE GRAMATICALIDAD)

Sujetos	PARCIALES DIRECTAS			PARCIALES INDIRECTAS		
	Inv. op. %	Inv.obl. %	Total inv. %	Inv. op. %	Inv. obl. %	Total inv. %
NE 1	75 (9/12)	100 (16/16)	89 (25/28)	0 (0/2)	88 (7/8)	70 (7/10)
NE 2	100 (12/12)	100 (16/16)	100 (28/28)	0 (0/2)	100 (8/8)	80 (8/10)
NE 3	58 (7/12)	100 (16/16)	82 (23/28)	0 (0/2)	100 (8/8)	80 (8/10)
NE 4	67 (8/12)	100 (16/16)	86 (24/28)	0 (0/2)	100 (8/8)	80 (8/10)
NE 5	50 (6/12)	100 (16/16)	78 (22/28)	0 (0/2)	100 (8/8)	80 (8/10)
Total:	70 (42/60)	100 (80/80)	87 (122/140)	0 (0/10)	98 (39/40)	78 (39/50)

TABLA 23. INTERROGATIVAS PARCIALES. ANTEPOSICIÓN OPCIONAL/OBLIGATORIA

(PRUEBA DE JUICIOS DE GRAMATICALIDAD)

Sujetos	PARCIALES DIRECTAS			PARCIALES INDIRECTAS		
	Inv. op. %	Inv.obl. %	Total inv. %	Inv. op. %	Inv. obl. %	Total inv. %
NC 1	50 (6/12)	56 (9/16)	53 (15/28)	50 (1/2)	13 (1/8)	20 (2/10)
NC 2	67 (8/12)	81 (13/16)	75 (21/28)	50 (1/2)	75 (6/8)	70 (7/10)
NC 3	25 (3/12)	100 (16/16)	68 (19/28)	0 (0/2)	25 (2/8)	20 (2/10)
NC 4	33 (4/12)	75 (12/16)	57 (16/28)	0 (0/2)	25 (2/8)	20 (2/10)
NC 5	50 (6/12)	69 (11/16)	61 (17/28)	50 (1/2)	75 (6/8)	70 (7/10)
Total:	45 (27/60)	76 (61/80)	63 (88/140)	30 (3/10)	42 (17/40)	40 (20/50)

TABLA 24. INTERROGATIVAS PARCIALES. INVERSIÓN OPCIONAL/OBLIGATORIA

(PRUEBA DE JUICIOS DE GRAMATICALIDAD)

Sujetos	PARCIALES DIRECTAS			PARCIALES INDIRECTAS		
	Inv. op. %	Inv.obl. %	Total inv. %	Inv. op. %	Inv. obl. %	Total inv. %
CN 1	58 (7/12)	81 (13/16)	71 (20/28)	50 (1/2)	37 (3/8)	40 (4/10)
CN 2	58 (7/12)	100 (16/16)	82 (23/28)	50 (1/2)	62 (5/8)	60 (6/10)
CN 3	67 (8/12)	81 (13/16)	75 (21/28)	50 (1/2)	25 (2/8)	30 (3/10)
CN 4	67 (8/12)	100 (16/16)	86 (24/28)	0 (0/2)	62 (5/8)	50 (5/10)
Total:	62 (30/48)	91 (58/64)	78 (88/112)	37 (3/8)	47 (15/32)	45 (18/40)

En las Tablas 25 y 26 tenemos los resultados de la anteposición opcional/obligatoria en los grupos de nivel intermedio e inicial respectivamente. Si comparamos estos resultados con los de la prueba de producción espontánea (Tablas 7 y 8) se observa que el porcentaje de anteposición del verbo en la última prueba ha disminuido considerablemente. Esto se explica, tal vez, por la inhibición de los estudiantes a la hora de producir construcciones que no dominan, o sea, producen construcciones que saben. Por esa razón en la primera prueba hay un alto porcentaje de oraciones con sujetos vacíos y con [Qu] sujeto (Tablas 3 y 4). Por otra parte, en la última prueba hay construcciones que los sujetos no entienden, algo que deducimos del hecho de que no den una traducción de las mismas o de que la traducción sea incorrecta.

TABLA 25. INTERROGATIVAS PARCIALES. ANTEPOSICIÓN OPCIONAL/OBLIGATORIA

(PRUEBA DE JUICIOS DE GRAMATICALIDAD)

Sujetos	PARCIALES DIRECTAS			PARCIALES INDIRECTAS		
	Inv. op. %	Inv.obl. %	Total inv. %	Inv. op. %	Inv. obl. %	Total inv. %
UI 1	25 (3/12)	50 (8/16)	39 (11/28)	50 (1/2)	25 (2/8)	30 (3/10)
UI 3	25 (3/12)	31 (5/16)	28 (8/28)	50 (1/2)	0 (0/8)	10 (1/10)
UI 4	11 (1/9)*	25 (4/16)	18 (5/28)	*	25 (2/8)	25 (2/8)*
Total:	21 (7/33)	35 (17/48)	28 (24/84)	50 (2/4)	12 (4/32)	21 (6/28)

TABLA 26. INTERROGATIVAS PARCIALES. ANTEPOSICIÓN OPCIONAL/OBLIGATORIA

(PRUEBA DE JUICIOS DE GRAMATICALIDAD)

Sujetos	PARCIALES DIRECTAS			PARCIALES INDIRECTAS		
	Inv. op.	Inv. obl.	Total inv.	Inv. op.	Inv. obl.	Total inv.
UB 1	33 (4/12)	56 (9/16)	46 (13/28)	50 (1/2)	37 (3/8)	40 (4/10)
UB 3	58 (7/12)	62 (10/16)	61 (17/28)	50 (1/2)	50 (4/8)	50 (5/10)
UB 5	50 (6/12)	25 (4/16)	36 (10/29)	*	12 (1/8)	12 (1/8)
UB 6	25 (3/12)	56 (9/16)	43 (12/28)	0 (0/2)	25 (2/8)	20 (2/10)
Total:	42 (20/48)	50 (32/64)	46 (52/112)	33 (2/6)	31 (10/32)	31 (12/38)

* No entiende todos los ejemplos

Dada esta inestabilidad de las intuiciones de los sujetos no nativos (para los casi-nativos, sobre todo, en el dominio de las indirectas y para los otros dos grupos, en general) analizaremos su producción en la última prueba según la aceptación o la corrección de las oraciones con inversión obligatoria. Para facilitar la legibilidad de los resultados vamos a diferenciar cuatro patrones diferentes de respuestas según el siguiente criterio:

- A - acepta la variante gramatical (con inversión)
- B - corrige la variante gramatical
- C - acepta la variante agramatical (sin inversión)
- D - corrige la variante agramatical

La combinación de los grupos A - D representaría las intuiciones nativas. En el caso en que predomine la combinación B - C significaría que no existe ni la mínima intuición acerca de las construcciones dadas. Así tenemos las Tablas 27, 28 y 29 que representan las intuiciones de los sujetos en los tres grupos no nativos respectivamente.

TABLA 27. INTERROGATIVAS PARCIALES. ANTEPOSICIÓN. RESPUESTAS
CORRECTAS/INCORRECTAS (PRUEBA DE JUICIOS DE GRAMATICALIDAD)

Sujetos	PARCIALES DIRECTAS					PARCIALES INDIRECTAS				
	A	B	C	D	Error	A	B	C	D	Error
CN 1	5	2	1	8	3/13	2	3	2	1	5/3
CN 2	8	0	0	8	0/16	2	2	1	3	3/5
CN 3	7	1	2	6	3/13	2	3	3	0	6/2
CN 4	8	0	0	8	0/16	3	2	1	2	3/5
Total:	28	3	3	30	6/58	9	10	7	6	17/15

TABLA 28. INTERROGATIVAS PARCIALES. ANTEPOSICIÓN OBLIGATORIA. RESPUESTAS
CORRECTAS/INCORRECTAS (PRUEBA DE JUICIOS DE GRAMATICALIDAD)

Sujetos	PARCIALES DIRECTAS					PARCIALES INDIRECTAS				
	A	B	C	A	Error	A	B	C	D	Error
UI 1	3	2	2	5	4/8*	1	5	1	1	6/2
UI 3	4	3	7	1	10/5*	0	6	2	0	6/0
UI 4	2	6	6	2	12/4	2	3	3	0	6/2
Total:	9	11	15	8	26/17	3	14	6	1	20/4

TABLA 29. INTERROGATIVAS PARCIALES. ANTEPOSICIÓN OBLIGATORIA. RESPUESTAS
CORRECTAS/INCORRECTAS (PRUEBA DE JUICIOS DE GRAMATICALIDAD)

Sujetos	PARCIALES DIRECTAS					PARCIALES INDIRECTAS				
	A	B	C	D	Error	A	B	C	D	Error
UB 1	7	1	5	3	6/10	3	2	3	0	5/3
UB 3	8	0	4	4	4/12	4	1	3	0	4/4
UB 5	3	4	3	2	7/5	1	4	3	0	7/1
UB 6	5	3	3	5	6/10	1	4	2	1	6/2
Total:	23	8	15	14	23/37	9	11	11	1	22/10

La Tabla 27 representa los juicios de gramaticalidad de los sujetos casinativos. En lo que se refiere a las parciales directas tenemos dos sujetos CN2 y CN4 con producción nativa (la combinación de las columnas A-D), o sea,

aceptan la variante gramatical y corrigen la agramatical.⁴ El sujeto CN2 es anglófono y el CN4 es francófono, ambos poseen un alto nivel de bilingüismo. CN1 es multilingüe y CN3 es francófono. Dado el reducido número de sujetos (cuatro nada más), así como el alto nivel de bilingüismo de todos, es difícil determinar el papel de la L1. Los resultados demuestran que el sujeto multilingüe no tiene ventajas sobre los bilingües en cuanto a la adquisición de la regla obligatoria de inversión. Respecto a las indirectas, ninguno de los sujetos muestra intuiciones nativas. Los resultados de CN2 y CN4 son mejores ya que las respuestas correctas son más que las incorrectas (3/5), mientras que los otros dos sujetos muestran no tener intuición alguna acerca de la anteposición obligatoria del verbo (sus respuestas incorrectas superan las correctas 5/3 y 6/2 respectivamente).

Las Tablas 28 y 29 representan los resultados del grupo del nivel intermedio y del nivel inicial respectivamente. Los resultados de estos dos grupos confirman nuestras observaciones anteriores, o sea, los sujetos del nivel inicial (si se puede hablar de algunas intuiciones) tienen ligeramente mejores resultados (23/37) en las parciales directas mientras que en el nivel intermedio las respuestas incorrectas (B-C) predominan. Respecto a las indirectas, en los dos grupos predominan las respuestas incorrectas (20/4 y 22/10 respectivamente).

⁴ La variante gramatical, para nosotros es la de la inversión, y la agramatical, es la de no inversión.

CONCLUSIONES

Aunque los resultados del presente estudio no son decisivos (debe tenerse en cuenta el número limitado de informantes y la relativa sistematicidad de su participación), sí pueden sugerir algunas conclusiones preliminares.

Con respecto a la pregunta referente a la refijación de parámetros en la adquisición de segundas lenguas se corrobora nuestra hipótesis de que esto no es posible dada la naturaleza biológica de la dotación del lenguaje (un órgano no puede crecer dos veces). Sólo la mitad de los informantes casi-nativos (CN2 y CN4) tienen intuiciones nativas respecto a las interrogativas parciales directas. En lo que se refiere a las indirectas, siguen transfiriendo el modelo de su L1 (inglés o francés) en que no se invierte. En este sentido nuestros resultados coinciden con otros estudios en los que se da cuenta de la adquisición de procesos locales tales como la adquisición de las relativas oblicuas/no oblicuas por hablantes anglófonos (Liceras 1988), o la adquisición del movimiento del verbo en diferentes construcciones (White 1991, 1992; Schwartz y Gubala-Ryzak 1992; Hawkins et al. 1993, Antes et al. 1994, entre otros). En nuestro estudio, como se desprende del análisis de los datos, se adquiere el proceso local de anteposición del verbo en las parciales directas y en las indirectas se sigue la transferencia de la L1.

En lo que se refiere a las interrogativas dirimentes, que obedecen la regla opcional de movimiento del verbo, tampoco se manifiestan intuiciones nativas, ya que se sobregeneraliza la regla obligatoria de movimiento del verbo y se obtiene así un 73% de inversión (Tabla 14) frente al 46% (Tabla 12) de los nativos.

La división inicial de nuestros estudiantes en dos niveles (intermedio/inicial) según su exposición al español no fue corroborada por los resultados del presente estudio. En los dos tipos de prueba realizados los resultados alcanzados por los estudiantes del nivel intermedio no son mejores que los de los principiantes. Esta diferencia se puede explicar mediante la regresión, un fenómeno típico en el proceso de adquisición de segundas lenguas. Es decir, puede deberse al hecho de que los de nivel intermedio han estado expuesto a más input y, además que los puede confundir se arriesgan más y producen más verbos. Además debemos recordar que la diferencia en cuanto al contacto con el español es sólo de 50 horas. Por otra parte, los sujetos del nivel inicial acaban de recibir instrucción formal sobre dichas construcciones y no habían tenido tiempo de olvidarlas. O sea, los resultados demuestran que los dos grupos tienen nociones de los diferentes valores del parámetro (+/-inversión) aunque para las indirectas predomina la influencia de la L1 (hasta en el caso de los casi-nativos). En el caso de las parciales directas, aunque no se rechaza la no inversión, se utilizan también estructuras con inversión. De esta forma es difícil delimitar las diferentes etapas en el proceso de adquisición de las interrogativas. Lo que sí está claro, y los datos empíricos del presente estudio lo han confirmado una vez más, es que las diferentes características de un mismo parámetro se adquieren localmente. Ni siquiera los sujetos casi-nativos llegan a tener intuiciones nativas respecto a la inversión del verbo en las indirectas.

Es interesante el hecho de que la morfología verbal es más cercana a la nativa en el grupo del nivel intermedio que en el del nivel inicial. Esto nos sugiere que puede no existir una relación directa entre la adquisición de la morfología verbal y el parámetro del movimiento del verbo. El grupo del nivel intermedio invierte menos pero domina mejor la morfología verbal.

Sería interesante dedicar un estudio especial para ver si existe alguna relación directa entre la adquisición de la morfología verbal y el parámetro del movimiento del verbo.

Hemos notado también que nuestros sujetos, salvo algunas excepciones, no han subcategorizado correctamente el verbo experienciador "gustar". Por otro lado, con los verbos ergativos se observan relativamente menos errores en cuanto a la inversión del verbo. Estos hechos sugieren pautas interesantes para futuros estudios en los que se puede ver si realmente existe una relación entre la adquisición del léxico, como la denomina Klein (1995), y la refijación de parámetros. Esto nos permitiría determinar si el conocimiento del léxico y el de la sintaxis interactúan de manera importante.

En lo que concierne a las características de la IL de nuestros sujetos con respecto al papel de la L1, es muy difícil obtener contrastes significativos teniendo en cuenta que todos, en menor o mayor medida, son bilingües. A pesar de ello, como se esperaba, los francófonos invierten más que los anglófonos tanto en las parciales directas como en las indirectas (Tabla 11). Los multilingües invierten más que los anglófonos. Sus resultados son muy similares a los de los francófonos, aunque ligeramente más bajos. Esto quiere decir que los sujetos no utilizan el conocimiento del italiano, el portugués o el griego, lenguas con una flexión verbal rica, sino el inglés o el francés. A pesar de la limitación de los datos utilizados se puede decir que en el presente estudio los multilingües no presentan ventajas en cuanto a la adquisición del parámetro del movimiento del verbo, suponiendo que el análisis lingüístico

sea correcto y que exista una relación entre la gramática de las construcciones analizadas en la representación mental de los hablantes nativos.

BIBLIOGRAFIA

- Adjèman, C. 1976. "On the nature of interlanguage sistem". *Language Learning* 26: 297-320.
- Andersen, J. 1986. "El desarrollo de la morfología verbal en el español como segundo idioma". En J. Meisel (ed.): *Adquisición del lenguaje/ Aquisção da inguagem*. Frankfurt/Main:Vervuet, 115-138.
- Antes, T., Ch. Moritz, R. Roebuck. 1994. "Input and parameter resetting in second language acquisition". Ms. Wayne State y Cornell University.
- Aoun, J. 1986. *Generalized binding. The syntax and logical form of Wh-questions*. Dordrecht: Foris.
- Arnaiz, A. 1992. "On word order in Wh-questions in Spanish". *MIT Working Papers in Linguistics*, 16, 1-10.
- Bialystok, E. 1986. "Children's concept of word". *Journal of Psycholinguistic Research* 15, 13-32.
- Bialystok, E. 1992. "Un modelo teórico del aprendizaje de lenguas segundas". En: J. M. Liceras (ed.): *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- Bley-Vroman, R. 1990. "The logical problem of foreign language learning". *Linguistic Analysis* , 20: 1-2, 3-49.

- Bley-Vroman, R. 1991. "Processing, constraints on acquisition and the parsing of ungrammatical sentences". En: L. Eubank (ed.):*Point counterpoint. Universal Grammar in the second language*. Amsterdam/Philadelphia John Benjamins, 191-198.
- Bloomfield, L. 1933. *Language*. New York: Holt, Rinehart and Wiston.
- Bohannon, J.N., L. Stanowicz. 1988. "The issue of negative evidence: adult responses to children's language errors". *Developmental Psychology*, 24, 684-689.
- Brown, R. 1977. "Introduction". En: C. Snow y C. Ferguson (eds.), *Talking to children: language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. 1972. *Syntactic Structures*. Paris: Mouton, The Hague.
- Chomsky, N. 1981. "Principles and parameters in syntactic theory". En: N. Horstein and D. Lightfoot (eds.), *Explanation in linguistics: the logical problem of language acquisition*. London: Longman.
- Chomsky, N. 1986. *Knowledge of language: its nature, origin, and use*. New York: Praeger.

- Chomsky, N. 1989. *El lenguaje y los problemas del conocimiento: Conferencias de Managua 1*. Visor Lingüística y Conocimiento. Madrid: Gráficas Rogar, S.A.
- Chomsky, N. 1992. "A minimalist programme for linguistic theory". *MIT Occasional Papers in Linguistics*. Cambridge, Mass: MIT.
- Clashen, H. y P. Muysken. 1986. "The availability of universal grammar to adult and childlearners: a studie of the acquisition of German word order". *Second Language Research*, 5, 1-29.
- Contreras, H. 1978. *El orden de palabras en español*. Madrid: Cátedra.
- Contreras, H. 1987. *Small Clauses in English and Spanish*, NLLT 5, 225-243.
- Contreras, H. 1991. "On the position of the subjects". En: S. Rothstein (ed.): *Syntax and semantics 25: perspectives on phrase structure, heads and lisensing*. New York: Academic Press. 66-79.
- Corder, S. P. 1973. "The elicitation of interlanguage". En: Svartvik, J. (ed.): *Errata: Papers in Erros Analysis*. Lund, CWK Gleerup, 36-47.
- Ellis, R. 1984. "Can Syntax be taught? A studie of the effects of formal instruction on the acquisition of Wh-questions by children". *Applied Linguistics*, 5: 2, 138-155.

Ellis, R. 1986. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. 1994. *Classroom second language development*. New York: Pergamon.

Eubank, L. 1991. *Point counterpoint. Universal Grammar in the second language*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Felix, S. 1988. "UG-generated knowledge in adult second language acquisition". En: S. Flynn y O' Neil (eds.), *Linguistic theory in second language acquisition*. Dordrecht: Kluwer.

Felix, S. 1991. "The accesibility of Universal Grammar in second language acquisition". En: L.Eubank (ed.): *Point counterpoint*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins. 89-104.

Fernández Ramírez, S. 1986. *Gramática Española. 4. El verbo y la oración*. Madrid: Arco/ Libros, S. A.

Fernández, R. F. 1996. *A comparative nalysis of verb -movement effects in English and panish: Pollock and the minimalist approach*. Tesis de maestría inédita. Ottawa: University of Ottawa.

Flynn, S., Sh. Manuel. 1991. "Age dependent effects in language acquisition: anevaluation of 'critical period' hypotheses". En: L. Eubank (ed.): *Point counterpoint*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 117-146.

- Goodall, G. 1993. "Spec of IP and Spec of CP in Spanish". En: *Current Issues in Linguistic Theory*, 103. *Linguistic Perspectives on the Romance Languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 199-209.
- Haegeman, L. 1991. *Introduction to government and binding theory*. Oxford: Blackwell.
- Haegeman, L. 1994. *Introduction to government and binding theory*. (2nd edition). Oxford: Blackwell.
- Hawkins, R., R. Towell, N. Bazergui. 1993. "Universal grammar and the acquisition of French verb movement by native speakers of English". *Second Language Research*, 9: 3. 189-233.
- Hernanz, M-L., J. M. Brucart. 1987. *La sintaxis*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Herrero, J. 1992. "Sobre la posición del sujeto en las interrogativas directas encabezadas por pronombre o adverbio interrogativo". *Español actual*, 57, 19-25.
- Hirsh-Pasek, K., R. Trieman, M. Schneiderman. 1984. "Brown and Hanlon revisited: mothers' sensitivity to ungrammatical forms". *Journal of Child Language*, 11, 81-88.
- Hyams, N. 1986. *Language acquisition and the theory of parameters*. Dordrecht: Reidel.

- Johnson, J., E. Newport. 1989. "Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language". *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.
- Karmiloff-Smith, A. 1992. *Beyond modularity: a developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, Mass: The MIT Press.
- Kayne, R. 1972. "Subject inversion in french interrogatives". J. Casagrande, B. Saciuk (eds.): *Generative Studies in Romance Languages*. University of Florida: Newbury House. 70-126.
- Klein, E. C. 1995. "Second versus third language acquisition: Is there a difference?". *Language Learning* 45: 3, 419-465.
- Koopman, H. y D. Sportiche. 1988. "Subjects". Ms. UCLA.
- Larsen-Freeman, D., M.H. Long. 1994. *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Gredos: Madrid.
- Lenneberg, E. 1967. *Biological foundations of language*, New York: Wiley and Sons.
- Liceras, J. M. 1985. "The role of intake in the determination of learners competence". S. Gass y C. Madden (eds.) *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, Mass. Newbury House, 354- 373.

- Liceras, J. M. 1986. *Linguistic theory and second language acquisition: the Spanish nonnative grammar of English speakers*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Liceras, J. M. 1988. "Syntax and stylistic: more on the pro-drop parameter". J. Pankhurst, M. Sharwood-Smith y P.van Buren (eds.) *Learnability and Second Languages*, Dordrecht: Foris. 71-93.
- Liceras, J. M. 1991. "Grammaticality judgments revisited". Trabajo presentado en la conferencia "Theory Construction and Methodology in Second Language Research", Michigan State University, East Lansing, Michigan.
- Liceras, J. M. 1992. *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.
- Liceras, J. M. 1993. *La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos*, Ottawa: Dovehouse.
- Liceras, J. M. 1994. "La teoría sintáctica y los juicios de gramaticalidad: la posposición del sujeto en español". *Revista canadiense de estudios hispánicos*, 18: 2, 219-255.
- Liceras, J. M. 1996. *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis, S. A.

- Liceras, J. M., L. Díaz, D. Maxwell, B. Laguardia, Z. Fernández. 1995. "Las primeras etapas de la adquisición del español no nativo en un contexto institucional: más allá de los parámetros". *Lenguas Modernas*, 22, 17-44.
- Lipski, J. M. 1977. "Postposed subjects in questions. Some considerations". *Hispania* LX, 61-67.
- Marcos, M. 1993. "La inversión del sujeto en las construcciones interrogativas del español no nativo". J. M. Liceras (ed.): *La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos*. Ottawa: Dovehouse. 196-217.
- Martín, E.P., L. Miguel, N. Sans, M. Topolevsky 1989. *Para empezar*. Curso comunicativo de español para extranjeros. Madrid: Edelsa.
- McLaughlin, B. y Nayak, N. 1989. "Processing a new language: Does knowing other languages make a difference?". H. W. Dechert y M. Raupach (eds.): *Interlingual Processes*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 5-16.
- Meisel, J. M. 1991. "Principles of Universal Grammar and strategies of language learning: some similarities and differences between first and second language acquisition". En: L. Eubank (ed.), *Point counterpoint*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 231-276.
- Meisel, J. M. 1992. *The acquisition of verb placement*. Dordrecht: Kluwer.

- Naytion, R. y McLaughlin, B. 1986. "Novices and experts: an information processing approach to the 'good language learner' problem". *Applied Psycholinguistics* 7, 41-56.
- Núñez Cedeño, R. A. 1983. "Pérdida de transposición del sujeto en interrogativas pronominales del español del Caribe". *Thesaurus*, XXXVIII, 35-57.
- Pierce, A. 1992. *Language acquisition and linguistic theory*. Dordrecht: Kluwer.
- Pinker, S. 1984. *Language learnability and language development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pollock, J.-Y. 1993. "Notes on clause structure". Université de Picardie, Amiens Ms, 1-47.
- Pollock, J.-Y. 1989. "Verb movement, UG and the structure of IP". *Linguistic Inquiry*, 20, 365-424.
- Rizzi, L. 1990. *Relativized minimality*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Schachter, J. 1988. "Second language acquisition and its relationship to universal grammar". *Applied Linguistics*, 9, 219-235.

- Schachter, J. 1991. "Issues in the accesibility debate: a reply to Felix". L. Eubank (ed.): *Point counerpoin*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 105- 116.
- Schwartz, B. 1987. *The modular basis of second language acquisition*. Tesis doctoral inédita. University of Southern California, Los Angeles.
- Schwartz, B. 1991. "Conceptual and empirical evidence: a responce to Meisel". L. Eubank (ed.): *Point counterpoint*. Amsterdam/Philadelfia: John Benjamins. 277-304.
- Schwartz, B. y M. Gubala-Reyzak. 1992. "Learnability and grammar reorganization in L2: againts negative evidence causing the unlearning of verb movement". *Second Language Research* 8: 1, 1-38.
- Selinker, L. 1969. "Language transfer". *General Linguistics*, 9, 67-92.
- Selinker, L. 1972. "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics*, 10: 3, 209-231.
- Selinker, L., J. Lamendella. 1978. "Two perspectives on fosilization in interlanguage learning". *Interlanguage Studies Bulletin*, 3, 143-191.
- Spada, N., P.M. Lightbown. 1993. "Instruction and the development of questions in L2 classrooms". *Studies in Second Language Acquisition*, 5:2, 205-224.

- Suñer, M. 1986. "Lexical subjects of infinitives in Caribbean Spanish". O. Jaeggli y C. Silva-Corvalán (eds): *Studies in Romance Linguistics*, Dordrecht: Foris. 189-203.
- Suñer, M. 1994. "V-movement and the licensing of argumental Wh-phrases in Spanish". *Natural Language and Linguistic Theory* 12, 335-372.
- Thomas, J. 1988. "The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning". *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 9, 235-246.
- Thomas, J. 1992. "Metalinguistic awareness in second- and third-language learning" R. H. Harris (ed.): *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam: North-Holland. 531-545)
- Thomas, M. 1990. "Acquisition of the Japanese reflexive *zibun* by unilingual and multilingual learners". H. Burmeister y P. Rounds (eds.): *Variability in second language acquisition: Proceedings of the Tenth Meeting of the Second Language Research Forum*. Eugene: University of Oregon, 701-718.
- Torrego, E. 1984. "On inversion in Spanish and some of its effects". *Linguistic Inquiry*, 15, 103-129.
- Trahey, M., L. White. 1993. "Positive evidence and preemption in the second language classroom". *Studies in Second Language Acquisition*, 15: 2, 181-204.

- Tsimpili, I-T., Rousseau, A. 1991. "Parameter resetting in L2?" *UCL Working Papers in Linguistics*, 3, 149-169.
- Vainikka, A., M. Young-Scholten. 1994. "Direct access to X'- theory: evidence from Korean and Turkish adults learning German". T. Hokestra y B. Schwartz (eds.): *Language acquisition studies in generative grammar*. Amsterdam: John Benjamins. 265-316.
- White, L. 1985. "The pro-drop parameter in adult second language acquisition". *Language Learning*, 35: 47-62.
- White, L. 1986. "Implications of parametric variation for adult second language acquisition: an investigation of the pro-drop parameter". V. Cook(ed.), *Experimental approaches to second language acquisition*. London: Pergamon Press.
- White, L. 1988. "Universal Grammar and language transfer". J. Pankhurst, M. Sharwood-Smith, P. van Buren (eds.): *Learnability and second language: a book of readings*. Dordrecht: Reidel.
- White, L. 1989a. *Universal grammar and second language acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- White, L. 1989b. "The adjacency condition on case assignment: do L2 learners observe the subset principle?" En S. Gass y J. Schachter (eds.), *Linguistic perspectives on second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 134-158.

- White, L. 1990. "Another look at the logical problem of foreign language learning: a reply to Bley-Vroman". *Linguistic Analysis*, 20: 1-2, 50-63.
- White, L. 1991a. "Adverb placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom". *Second Language Research*, 7: 133-161.
- White, L. 1991b. "The verb movement parameter in second language acquisition". *Language Acquisition*, 1: 337-360.
- White, L. 1992. "Long and short verb movement parameter in second language acquisition". *Canadian Journal of Linguistics*, 37: 2, 273-286.
- White, L., F. Genesse. 1996. "How native is near-native? The issue of ultimate attainment in adult second language acquisition". En W. R. Glass y A.T. Pérez-Leroux (eds.): *Contemporary Perspectives of Spanish*. Cascadilla Press, Somerville, Massachusetts.
- White, L., L. Travis, A. MacLachlan. 1992. "The acquisition of Wh-question formation by Malagasy learners of English: evidence for Universal Grammar". *Canadian Journal of Linguistics*, 37: 3, 341-368.
- White, L., N. Spada, P.M. Lightbown, L. Ranta. 1991. "input enhancement and L2 question formation". *Applied Linguistics*, 12: 4, 416-432.
- Williamson, R., F. de Diego 1994. *Explicando la gramática*. New York/Ottawa/Toronto: Legas.

Zubizarreta, M-L. 1994. "El orden de palabras en español". V. Demonte (ed.):
Gramática del español. México: Publicaciones de la Nueva Revista de
Filología Hispánica, 21-50.

ANEXO I

CUESTIONARIO

(versión inglesa)

1. Name
2. Age Group (please, circle)

+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?

CUESTIONARIO

(versión francesa)

1. Nom
2. Groupe d'âge (S.V.P. encerclez le groupe d'âge correspondant)

4-12	12-17	17-25	26-40	+40
------	-------	-------	-------	-----
3. Adresse et numéro de téléphone
4. Langue dominante de la mère
Langue dominante du père
5. Langue(s) parlée(s) à la maison étant enfant
6. Langue(s) parlée(s) durant les 5 premières années de votre vie
7. Langue(s) étudiée(s) durant:
 - L'école primaire
 - L'école secondaire
 - Université
 - Autres institutions
8. Quelle(s) autre(s) langue(s) parlez-vous actuellement?
9. Avec quelle langue êtes-vous actuellement le plus à l'aise?
10. Quelle(s) langue(s) parlez-vous:
 - à la maison:
 - à l'école:
 - au travail:
 - quand vous revez
11. Pourquoi étudiez-vous l'espagnol?
 - Bacc. en espagnol
 - Double spécialisation (espagnol et autre programme)
 - Cours obligatoire dans le programme
 - Raisons personnelles
 - Raisons professionnelles
 - Autre
12. Contact avec la langue espagnole en dehors de la classe:

Contact antérieur:

 - Avez-vous déjà visité un pays hispanophone? OUI NON
 - Quand?
 - Combien de temps?

Contact actuel:

 - Nombre approximatif d'heures par semaine:
 - Contexte (amis, famille, clubs, etc...):

ANEXO II

PRUEBA DE JUICIOS DE GRAMATICALIDADInterrogativas parciales:

1. ¿Cómo se fue Mariana a Palma?
2. *¿Cómo Mariana se fue a Palma?
3. ¿A quién le regaló el violín Pedro?
4. ¿A quién le regaló Pedro el violín?
5. *¿A quién Pedro le regaló el violín?
6. ¿Cuándo se fue Pepe a Cuba?
7. *¿Cuándo Pepe se fue a Cuba?
8. ¿Dónde compra Berta el periódico?
9. ¿Dónde compra el periódico Berta?
10. *¿Dónde Berta compra el periódico?
11. ¿Desde cuál asiento apenas veía José la pantalla?
12. ¿Desde cuál asiento apenas veía la pantalla José?
13. ?? ¿Desde cuál asiento José apenas veía la pantalla?
14. ¿En qué medida ha contribuido la constitución a eso?
15. ¿En qué medida ha contribuido a eso la constitución?
16. ?? ¿En qué medida la constitución ha contribuido a eso?
17. ¿Qué ha preparado Juan para la cena?
18. *¿Qué Juan ha preparado para la cena?
19. *¿Qué ha Juan preparado para la cena?
20. ¿Por qué trabaja tanto María?
21. ¿Por qué María trabaja tanto?
22. ¿Con quién podrá ir Juan a Nueva York?
23. *¿Con quién podrá Juan ir a Nueva York?
24. *¿Con quién Juan podrá ir a Nueva York?
25. ¿Por qué las mujeres regularmente sonríen más?
26. ¿Por qué regularmente sonríen más las mujeres?
27. ??¿Por qué motivo Lisa todavía no te contestó?
28. ¿Por qué motivo no te contestó todavía Lisa?

Interrogativas completas o dirimientes:

29. ¿Los vecinos de arriba te saludan siempre?
30. ¿Compra Juan el periódico todos los días?
31. ¿Ud. tiene pruebas de lo que dice?
32. ¿Juan vendrá con nosotros al cine?
33. ¿Compra el periódico Juan todos los días?
34. ¿Vendrá Juan con nosotros al cine?
35. ¿Juan compra el periódico todos los días?
37. ¿Te saludan siempre los vecinos de arriba?
38. ¿Tiene Ud. pruebas de lo que dice?

Interrogativas indirectas:

39. No sé si tus padres pensaban pasar unos días con nosotros.
40. No sé si pensaban pasar unos días con nosotros tus padres.
41. No sabía qué querían esos dos.
42. *No sabía qué esos dos querían.
43. No me acuerdo a quién prestó Juan el diccionario.
44. No me acuerdo a quién prestó el diccionario Juan.
45. *No me acuerdo a quién Juan prestó el diccionario.
46. No sé si saldrá el sol.
47. No sé si el sol saldrá.
48. No sé dónde compra siempre Nancy el periódico.
49. No sé dónde compra siempre el periódico Nancy.
50. *No sé dónde Nancy compra siempre el periódico.
51. Preguntaron por qué no aguanta nadie a Paco.
52. Preguntaron por qué nadie aguanta a Paco.

ANEXO III

ENTREVISTA # 1

- 1) El entrevistado le hace preguntas personales y profesionales al entrevistador.

ENTREVISTA # 2

- 1) Formulación de preguntas: el entrevistador le dice al estudiante que va a escuchar una serie de respuestas a unas preguntas y que una vez que oiga dichas respuestas, debe formular la pregunta o preguntas que se le ocurran. El propio entrevistador da un ejemplo:

Si yo hago una afirmación como:

Tiene dos hermanos

Ud/Tú. debe(s) hacer preguntas simples, por ejemplo:

¿Cuántos hermanos tiene?

¿Quién tiene dos hermanos?

RESPUESTAS SOBRE LAS QUE EL ESTUDIANTE DEBE FORMULAR PREGUNTAS

1. Este señor se llama Juan.
2. Soy estudiante.
3. María compró un libro.
4. Juan va todos los días a la oficina.
5. Pedro ha llamado por teléfono a María.
6. La chica del pelo rubio es de España.
7. Te llamé para pedirte un libro.
8. Juan le compró flores a Marta.

ENTREVISTA # 3, 4

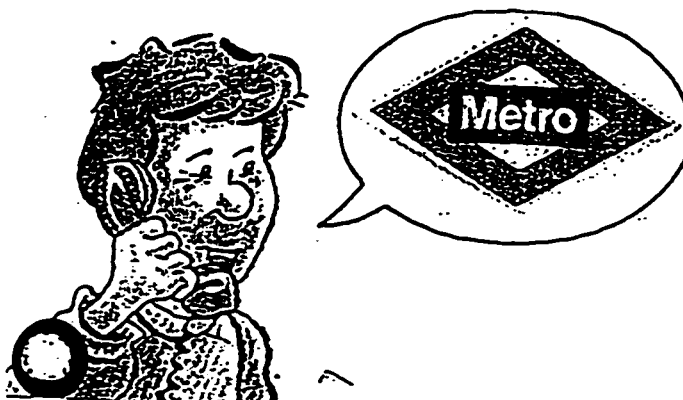
- 1) Completar preguntas que son una respuesta a la información oral proporcionada por el entrevistador.

INFORMACION QUE RECIBE EL ESTUDIANTE PARA FORMULAR LA PREGUNTA CORRESPONDIENTE

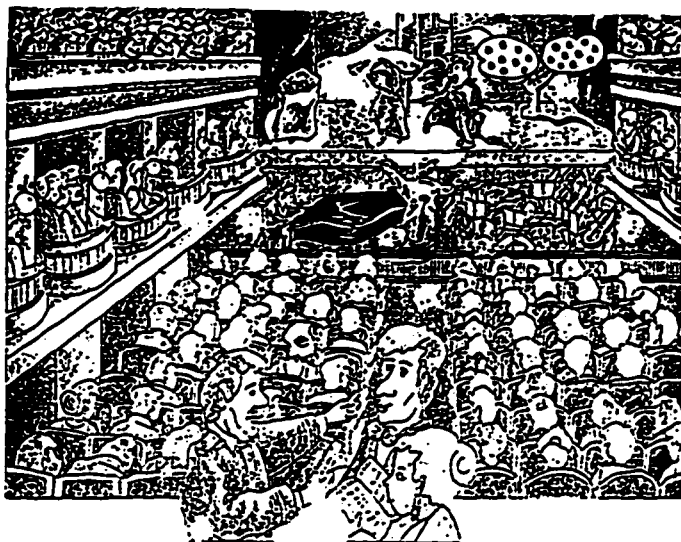
- 1) Juan tiene que ir al médico el viernes.
¿Cuándo ...
- 2) Me llamo Sara.
¿Cómo ...
- 3) María compra el periódico todos los días en el mercado.
¿Dónde ...
- 4) Pedro se fue de la fiesta porque tenía que estudiar.
¿Por qué ...
- 5) La chica del pelo negro es de México.
¿De dónde ...
- 6) Mi hermano me compró un regalo muy bonito.
¿Qué ...
- 7) A mi hermana le gusta mucho el cine.
¿Qué ...
- 8) Maruja se compró un coche por 30 000 pesetas.
¿Cuánto ...
- 9) Pablo le regaló flores a María.
¿A quién ...
10. María sale con su novio todos los días.
¿Con quién ...

2) Completar oraciones. El entrevistador le va mostrando al estudiante los dibujos correspondientes.

DIBUJO 3. Juan no sabe



DIBUJO 4. Este señor les dice ...



ENTREVISTA # 5

1) Completar oraciones. El entrevistador le pide al estudiante que escuche atentamente la información que le va a dar el propio entrevistador sobre el DIBUJO # 1 y que complete las oraciones que deja sin terminar teniendo en cuenta esa información.

1. Información: Juan tiene un examen el 20 de abril.
Completar: Juan quiere saber ...
2. Información: Juan se ha comprado un coche muy caro.
Completar: María le pregunta ...

ENTREVISTA # 6

1) Formular preguntas (Role-Playing). El entrevistador le muestra los dibujos al estudiante al mismo tiempo que le da una descripción de los mismos, se asigna un personaje y le pide al estudiante que tome el papel de otro de los personajes que aparecen en los dibujos y que le haga preguntas asumiendo dicho papel.

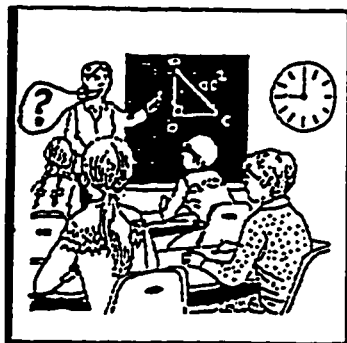
DIBUJO 1. El entrevistador dice:

Esta familia está desayunando. Tú eres la mamá. Yo soy uno de tus hijos. Tú me haces preguntas.



DIBUJO 2. El entrevistador dice:

Esto es una clase de matemáticas. Ahora tú eres el profesor. Yo soy un estudiante. Tú me haces preguntas.



DIBUJO 3. El entrevistador dice:

Juan está hablando por teléfono con María. Tú eres Juan. Yo soy María. Pregúntame cosas.

