

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.

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.

ProQuest Information and Learning
300 North Zeeb Road, Ann Arbor, MI 48106-1346 USA
800-521-0600

UMI[®]



Université d'Ottawa • University of Ottawa

¿Qué nos dicen las autocorrecciones sobre la aprendibilidad y el desarrollo de la adquisición de las lenguas segundas?

***Las formas regulares e irregulares del pasado
de los verbos del español no nativo***

Caroline Mongeon
M.A. Thesis
Department of Modern Languages and Literatures
University of Ottawa
2001
Thesis supervisor: Professor Juana M. Liceras



**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 this thesis in microform, paper or electronic formats.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

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

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

0-612-67844-X

Canada

Abstract

The goal of this thesis is to investigate whether and in which respect self-repairs can provide information on how non-native speakers of Spanish acquire regular and irregular past tense verb forms. According to Pinker and Prince's (1988, 1992) 'Dual Mechanism model' regular and irregular forms are not represented the same way in the speakers' mind: regular forms are computational, i.e. they respond to rule-governed mechanisms (as in look-ed, walk-ed). On the other hand, irregular forms are vocabulary items which are concatenated in the lexicon as one-piece units (as in the case of went, spoke). In this thesis we investigate whether this proposal is also valid in the case of Spanish past tense verb forms. Spanish verbs, unlike English verbs, are highly inflected and irregular forms not only have an irregular stem but they also have person, number, tense and aspect morphemes. By analysing the oral production of Spanish learners with different ages and from different learning environments, we have tried to contribute to the debate around the so-called 'Dual Mechanism' model.

AGRADECIMIENTOS

Mucha gente me ayudó a completar esta tesis con su apoyo económico, académico, moral, o simplemente por el mero hecho de estar presente en mi vida. Es difícil decirles a todos cuánto les agradezco en esas pocas líneas, pero aquí lo intento.

Primero, a la Escuela de los Estudios Graduados por la beca que me permitió seguir estudiando y trabajando en esta tesis.

También, al Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas por la ayuda económica y por darme la oportunidad de enseñar español a diferentes niveles. Me permitió adquirir una experiencia muy valiosa.

A Juana Liceras, por haber dirigido esta tesis. Gracias por dedicarte tanto a tus estudiantes y por abrirnos las puertas al mundo profesional.

A los examinadores, Gastón Lillo y Daniel Castillo-Durante, por haber tomado el tiempo de leer esta tesis y por sus comentarios constructivos.

A Estrella Nicolás, por haberme permitido utilizar los datos de su proyecto (Khalid, Rachida y Shuangye).

A Raquel Fernández-Fuertes, gracias por tu apoyo y tu ayuda con los árboles!

A mis amigos Cristina, Ève, Cynthia, Mélissa, y Susana. Gracias por los recuerdos y su amistad. Además, gracias a Yolanda y Maggie por su ayuda durante el periodo más intenso de redacción de esta tesis y por su amistad tan preciosa.

A mis amigos de México, en particular a Hermilo y Estela por sus consejos y precisiones sobre las formas regulares e irregulares....!

También en México, a mi gran amiga, Selene, por estar siempre presente aunque estés muy lejos, también a Hugo, Antonio, Fabiola, Alicia, Carlos, Penty, y sobre todo, a mi ahijada, mi corazón, Constanza.

À Christian, merci pour ton encouragement tout au long de cette Maîtrise. Tes conseils ont été des plus précieux.

À Rose-Marie, ma meilleure amie, ma confidente, tu es toujours là pour moi, dans les bons moments comme dans les plus difficiles. Merci.

À ma tante Denyse et mon oncle Roger, merci pour votre courage qui m'inspire et me donne de la force pour continuer.

À mon oncle Guy et ma tante Lise. Merci d'être là pour moi.

Finalmente, à mes parents. Vous avez tout fait pour m'appuyer économiquement et moralement dans tout ce que j'ai entrepris. Je ne pourrai jamais réussir à vous dire combien je vous en suis reconnaissante. Merci pour votre présence, votre encouragement et votre amour. Cette thèse est pour vous.

À mes parents, avec amour

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
I. La representación de las formas regulares e irregulares	4
Introducción	4
1.1. El análisis de la flexión	5
1.1.1 <i>Split INFL</i> Hypotesis (Pollock, 1989)	5
1.1.2. El Programa Minimalista (Chomsky, 1993)	10
1.1.3. La Morfología Distribuida (Halle y Marrantz, 1993)	14
1.2. La asimetría Regular/Irregular	18
1.2.2. El modelo del <i>Level Ordering</i> (Kiparsky 1983)	18
1.2.3. El modelo conexionista	
(Rumelhart y McClelland, 1986,1987)	20
1.2.4. El modelo del Mecanismo Doble	
(Pinker & Prince, 1988, 1992)	23
1.3. Conclusión	27

II. Las autocorrecciones	28
Introducción	28
2.1. Las teorías del monitor en la L1 de los adultos	29
2.1.1. Las teorías del editor	30
2.1.2. Las teorías conexionistas del uso del monitor	33
2.1.3. Las teorías del uso del monitor al servicio de la investigación de la L2	36
2.2. Las autocorrecciones en L2	43
2.2.1. Estructura y clasificación de las autocorrecciones	43
2.2.2. Las autocorrecciones en L1 y L2	47
2.2.3. La variación individual y los niveles de competencia en L2	48
2.3. El lenguaje infantil no nativo	51
2.3.2. El efecto de la L1	51
2.3.3. Las autocorrecciones y el desarrollo de la L2	53
2.4. Conclusión	55
 III. El estudio	 56
Introducción	56
3.1. La morfología verbal del español	57
3.1.1. El pretérito simple o absoluto	57
3.1.2. El pretérito imperfecto	60

3.2.	Evidencias para el modelo del <i>Mecanismo Doble</i>	
	al servicio de la L2	62
3.2.1.	Representación mental	62
3.2.2.	Las autocorrecciones	64
3.3.	Hipótesis para el español L2 y LE	65
3.4.	Metodología	68
3.4.1.	Los datos	68
3.4.2.	Los sujetos	69
3.4.3.	Criterios de análisis	74
3.5.	Análisis de los datos	76
3.5.1.	Asimetría regular/irregular en la producción de los verbos del pasado	76
3.5.2.	Las autocorrecciones	85
3.5.3.	Asimetría regular/irregular en las autocorrecciones y en las repeticiones	91
3.6.	Discusión	96
IV.	Conclusión	102
V.	Referencias Bibliográficas	107
VI.	Apéndices	

Introducción

Esta tesis se propone estudiar el papel de las autocorrecciones en la representación de las formas regulares e irregulares en los verbos del pasado del español. Existe una propuesta que diferencia estas dos formas como pertenecientes a dos sistemas diferentes: un sistema que se basa en reglas para las formas regulares y otro que se basa en el vocabulario para las formas irregulares. En este estudio intentamos basarnos en esta propuesta para analizar las formas verbales del español en datos longitudinales de sujetos no nativos que aprenden español en dos contextos de aprendizaje muy diferentes (contexto natural e institucional). Hemos de precisar que la morfología verbal del español difiere de las lenguas en las cuales se han hecho los principales

estudios (sobre todo, el inglés) en cuanto a las formas irregulares que, además de la raíz irregular, se marcan con reglas (como las formas regulares) con rasgos morfológicos de persona, número, tiempo y aspecto. A lo largo del estudio, queremos ver si los hablantes no nativos también poseen dos sistemas de representación para las formas regulares e irregulares de los verbos del español o si, por el contrario, poseen un sistema unificado para todas estas formas. Vamos a investigar también si el tipo de *input* influye en la representación mental de dichas formas por parte de los dos grupos de sujetos.

En el primer capítulo, describimos las diferentes teorías que tratan de la representación de las formas verbales regulares e irregulares. Primero, ofrecemos una descripción de los varios análisis de la flexión para ver cuál puede explicar mejor las flexiones regulares e irregulares del español. A continuación hacemos un repaso de las diferentes teorías de la representación mental de las formas regulares e irregulares.

Para poder analizar las autocorrecciones ofrecemos, en el segundo capítulo, una descripción de las mismas con el propósito de entender mejor cómo funcionan y de dar a conocer los estudios realizados sobre este tema. En primer lugar, nos ocupamos de las diferentes teorías del monitor y su uso, así como del funcionamiento de las autocorrecciones en L2 desde el punto de vista de estas teorías. Después, revisamos la tipología de estas autocorrecciones que

ha llevado a cabo Levelt (1983), así como el comportamiento de los hablantes no nativos frente a las autocorrecciones.

Después de ofrecer una descripción de la morfología de los verbos del pasado en español, el tercer capítulo presenta el estudio. En ese estudio, analizamos la producción de verbos regulares e irregulares en el pasado y las autocorrecciones de nueve sujetos en dos contextos diferentes: cuatro niños inmigrantes en un contexto natural (es decir que aprenden español en España), y cinco adolescentes en un contexto institucional (aprenden español en un colegio en Canadá). En el análisis de los datos, intentamos ver si los hablantes no nativos se representan las formas regulares e irregulares de manera distinta. Las diferencias y similitudes las buscamos en la producción total de verbos regulares e irregulares, en la producción y tipo de los errores, en el uso de otras formas que no son del pasado en contextos de pasado, y, sobre todo, en las autocorrecciones y las repeticiones. También estudiamos en qué parte del verbo se autocorrigen los hablantes y vemos si el tipo de contexto de aprendizaje influye en la producción, las autocorrecciones y las repeticiones de las formas regulares e irregulares.

Capítulo I

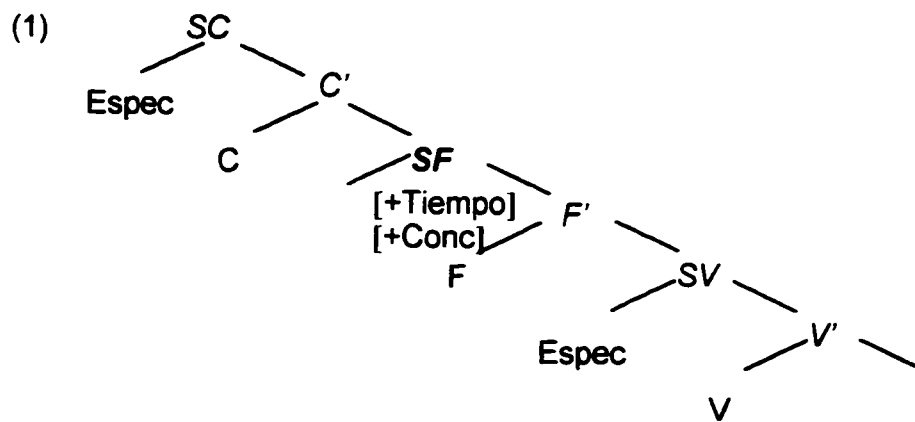
La representación de las formas regulares e irregulares

Introducción

Este capítulo trata de la morfología verbal y de las diferentes propuestas del movimiento del verbo dentro del marco de la teoría de Rección y Ligamiento. Intentamos exponer los análisis que podrían dar cuenta de la diferencia entre las formas regulares e irregulares de los verbos del inglés de un lado, y luego ver si se pueden aplicar al español. Después de abordar la representación sintáctica de la morfología verbal, nos ocuparemos de la representación mental de esta asimetría entre las formas regulares e irregulares. Finalmente, presentaremos dos propuestas que podrían explicarla e intentaremos ver cómo estas propuestas se podrían aplicar al sistema verbal del español.

1.1. Análisis de la flexión

En este apartado explicamos las diferentes teorías sobre la representación sintáctica de la flexión verbal para ver cuál es mejor para explicar el sistema de los verbos del pasado del español. En la estructura arbórea de (1) se representa la flexión verbal del español.



1.1.1. Split INFL Hypothesis

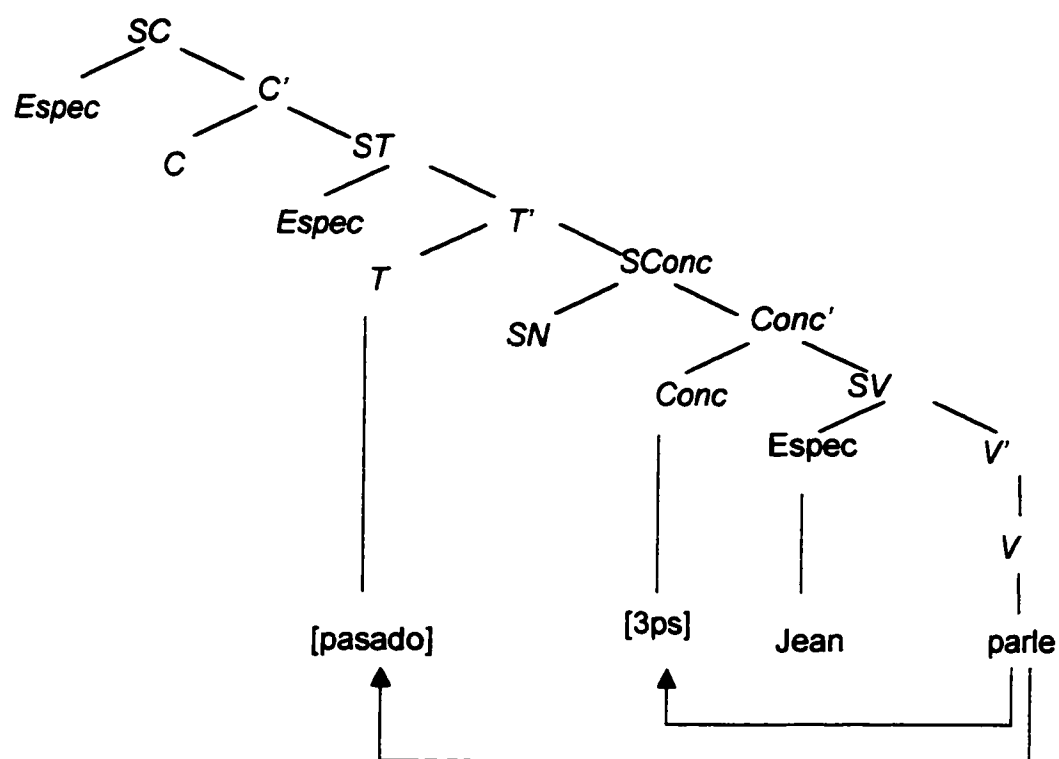
Hay diferentes puntos de vista sobre la representación de la flexión del tiempo. Pollock (1989) propuso un análisis de los verbos (conocido como *Split INFL Hypothesis*) del francés que le llevó a la conclusión de que la flexión (F) se divide entre dos núcleos: el tiempo (T) y los rasgos de concordancia (Conc) que encabezan sus propias proyecciones funcionales, Sintagma Tiempo (ST) y Sintagma Concordancia (SConc). Esto se ve muy bien a través del verbo

francés. Por ejemplo, para el verbo *parler* (hablar) se propone la representación que figura en (2):

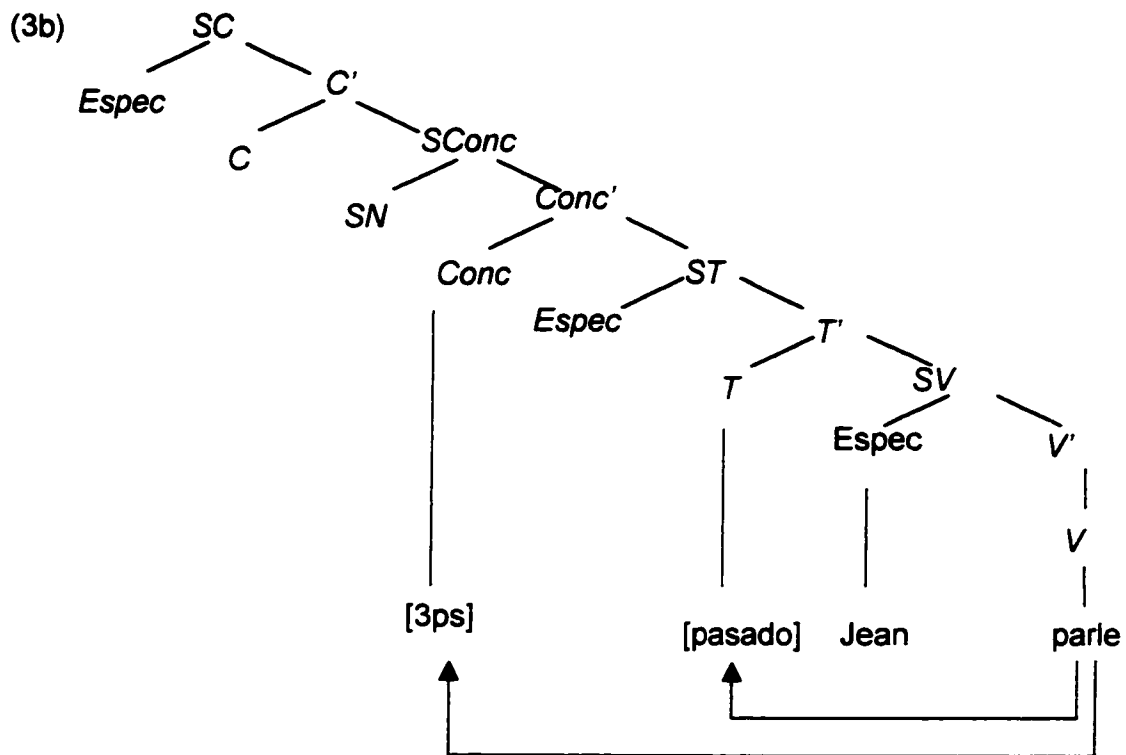
(2)	SN	V	T	Conc
(a)	nous	parl	Ø	ons
(b)	je	parl	ai	s
(c)	vous	parl	er	ez

En (2a) el verbo *parler* está en la primera persona del plural en el presente, en (2b) el verbo también está en primera persona, pero del singular y en el pasado, y en (2c), el verbo toma la segunda persona del plural en el futuro. En todos los casos, la raíz, el tiempo y los rasgos de concordancia del verbo se analizan por separado. Según Pollock, todos los verbos del francés tienen que moverse hasta la flexión (F). El ST domina al SConc, es decir que el ST sería la proyección más alta, y se representaría como figura en (3a).

(3a)



Según esta representación, el verbo se mueve a Conc para recibir los rasgos de persona y de número y luego se mueve a T para recibir los rasgos de tiempo. Sin embargo, diferentes estudios (por ejemplo, Belletti 1990; Haegeman, 1994) propusieron el orden contrario. Para ellos el SConc domina al ST que es la proyección de T. V se mueve a T para recibir los rasgos de tiempo y luego se mueve a Conc para recibir los rasgos de persona y de número, como se representa en (3b).



En esta estructura, la flexión se divide en dos proyecciones: el SConc y el ST donde Conc selecciona al ST. Las dos proyecciones están encabezadas por elementos flexivos, por lo cual se consideran proyecciones funcionales. Todos los verbos flexionados del francés, tanto los léxicos como los auxiliares, se flexionan, de ahí que V se mueva a T antes de llegar a Conc. Por su parte, los verbos léxicos del inglés no se mueven, sino que se quedan en el SV. Solamente los auxiliares se mueven hasta F (y como SF se divide en ST y Sconc, se mueven a T). Según la propuesta de Pollock, los rasgos de concordancia y de tiempo de los verbos del inglés descenderían al V léxico.

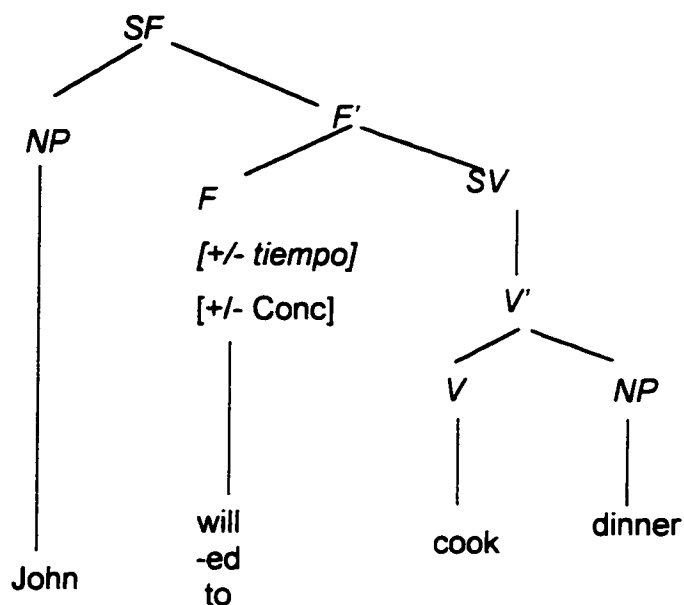
Entre las evidencias empíricas que apoyan la estructura de (3b), figura el hecho de que en un verbo flexionado, la flexión T se sitúa más cerca de la raíz que los rasgos de concordancia. Si regresamos a los ejemplos del francés en (4 a-f) vemos que las flexiones de tiempo *-ai* (para el pasado) y *-er* (para el futuro) ocurren entre la raíz y los rasgos de número y de persona.

(4)	SN	V	T	Conc
a.	je	parle	ai	s
b.	tu	parle	ai	s
c.	il	parle	ai	t
		<i>hablar</i>	<i>pasado</i>	<i>persona y número</i>
d.	je	parle	er	ai
e.	tu	parle	er	as
f.	il	parle	er	a
		<i>hablar</i>	<i>futuro</i>	<i>persona y número</i>

Bobaljik (1995) explica la flexión del tiempo de otra forma. Según él la propuesta de Pollock no se puede aplicar al inglés porque la flexión del pasado *-ed* y la flexión de concordancia *-s* están en distribución complementaria. En inglés solo hay una proyección de la flexión (F/SF) que contiene los rasgos de género y número, y del tiempo. En las cláusulas flexionadas (o finitas), FLEX

tendrá los rasgos [+ tiempo] y [+/- pasado]. Las cláusulas no flexionadas (o no finitas) tendrán el rasgo [- tiempo]. Esto se representa en (5).

(5)



Como puede verse aquí volvemos a tener un sintagma Flexión y a darles valor de rasgos al Tiempo y a la Concordancia.

1.1.2. El Programa Minimalista

Chomsky (1993), por su parte, mantiene que las formas se toman ya flexionadas cuando entran en la derivación, como se muestra en (6).

tendrán que eliminar estos rasgos en el proceso de la derivación. La morfología asociada con la raíz verbal tendrá que ser cotejada por los rasgos Conc y T, y para hacerlo, el verbo flexionado tendrá que moverse hasta la proyección funcional que contiene los rasgos correspondientes (tendrá que ir a Conc para cotejar los rasgos de persona y a T para cotejar los de tiempo). Ese proceso permitirá eliminar los rasgos abstractos. Según propone la teoría, los rasgos que no pueden ser interpretados (como la persona) se van a eliminar antes de que la forma reciba una interpretación semántica. En esta versión del programa Minimalista, los movimientos posibles para cotejar los rasgos son: el movimiento explícito del núcleo y el movimiento implícito del núcleo. Esto depende de la riqueza de la morfología flexiva. Como el inglés tiene una morfología pobre, el movimiento es implícito, lo cual implica que el verbo se queda en el SV. Al contrario del inglés, el francés tiene una morfología rica, los verbos tienen que moverse a Conc para cotejar los rasgos de concordancia y para eliminar los rasgos fuertes de Conc. Esto se representa en (7a) para el inglés, y (7b) para el francés.

(7a) [S_{ConcP} María_j [Conc Fm¹] [ST [T Fn] [sv t_j kissed Antonio]]].

(7b) [S_{Conc} María_j [Conc [T [v embrass]ai]t] [ST [T -t] [sv t_j t Antonio]]].

¹ Fm representa los rasgos abstractos Conc.

Sin embargo, se han encontrado errores en la producción de la L1 que parecen demostrar que los afijos son independientes de la raíz y que son incluidos en una posición específica en la estructura de la oración y que excluye el léxico como el lugar de la concatenación. Si las formas se tomaran ya flexionadas del lexicon, sería difícil explicar errores tan comunes de la adquisición de la lengua materna como los de los ejemplos de (8)-(10):

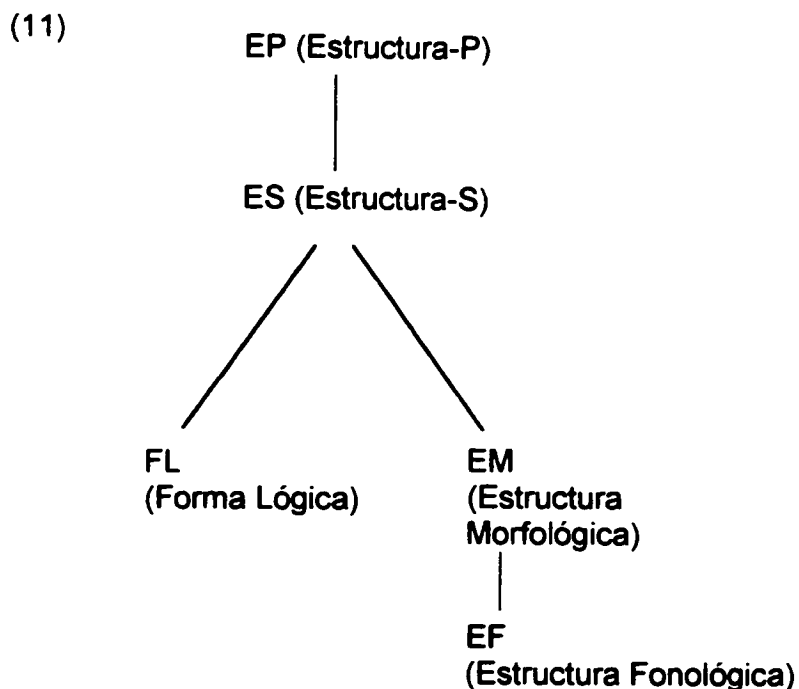
- (8) *It waits to pay
 "It pays to wait"
- (9) *She writes her slanting.
 "She slants her writing"
- (10) *She wash upped.
 "She washed up"

En estos errores, podemos ver que los afijos son independientes de la raíz y se insertan en posiciones específicas en la estructura de la frase. En (8) y (9), las flexiones de concordancia están en la posición en la estructura de la frase aunque no están ligadas a la forma léxica apropiada. El error de (10) nos dice que el verbo *wash up* se ha analizado como un predicado natural en LF y en la sintaxis, lo cual lleva a que el afijo de tiempo se fusione con la partícula.

De lo anterior se desprende que esa versión del Programa Minimalista de cómo se inserta la morfología no es compatible con estos errores. Pero la teoría de la Morfología Distribuida (Halle y Marantz, 1993, 1994), que presentamos a continuación, sí que puede dar cuenta de los ejemplos (8)-(10).

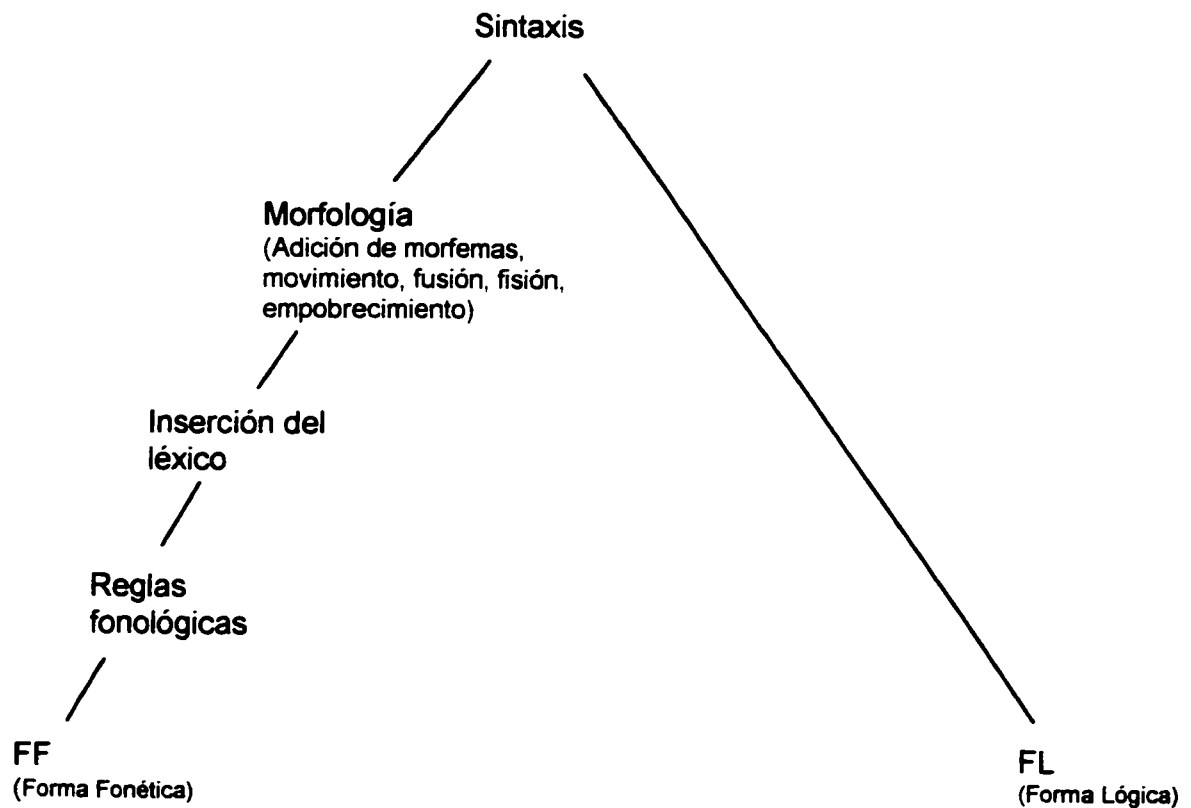
1.1.3 Morfología Distribuida

Según Halle y Marantz (1993, 1994), la Morfología Distribuida sigue la organización de la gramática que se ilustra en (11). En esta organización, que es la base del modelo de 'principios y parámetros', se añade el nivel de la Estructura Morfológica (EM) que actúa como el *interfaz* entre la sintaxis y la fonología. EM es un nivel de representación que también interactúa con la fonología, y la fonología es el 'componente' interpretativo que realiza las representaciones sintácticas fonológicamente.



Las representaciones de cada uno de los cinco niveles (11) consisten en agrupamientos jerárquicos de elementos terminales que se representan en estructuras arbóreas. Los elementos terminales de la estructura arbórea están formados por conjuntos de rasgos gramaticales. Los rasgos fonológicos se añaden a estos elementos terminales solamente después de la inserción del léxico en EM, como ilustramos en (12).

(12)

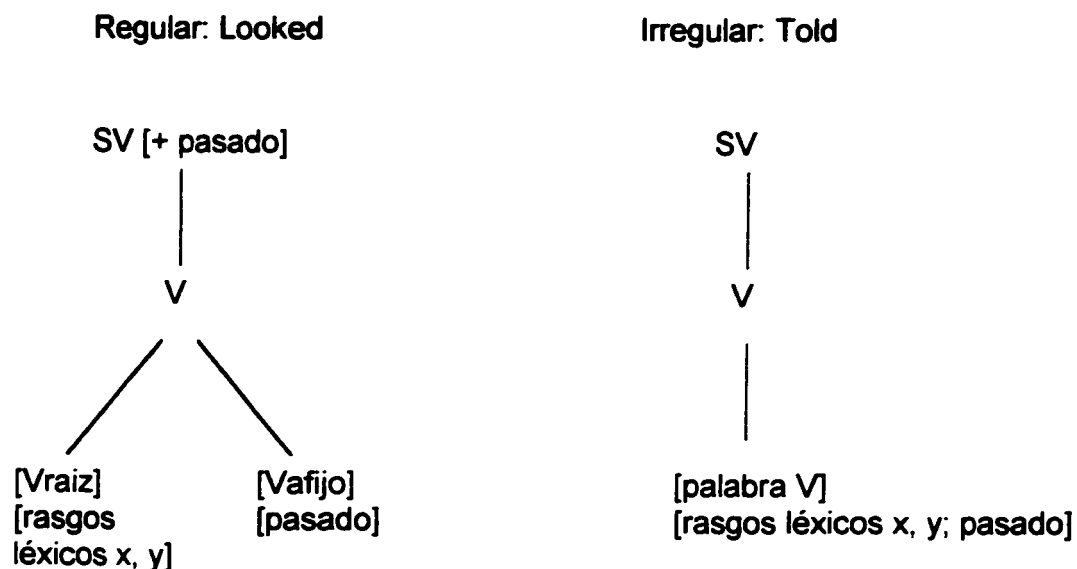


La inserción del léxico (IL) es crucial en la gramática porque entra de pleno en la formación de una oración. Como hemos dicho, todas las operaciones en los nodos terminales se hacen antes de la inserción del vocabulario. Cuando se produce la inserción del léxico se añaden los rasgos fonológicos a los nodos terminales, los cuales eran antes solamente complejos de rasgos semánticos y sintácticos. Además, no se pueden añadir rasgos semánticos y sintácticos en la estructura morfológica. En la IL se clasifican todos los elementos según su grado de especificidad, es decir que el elemento más especificado será el primero en la clasificación y el primero que se inserte.

Según esta teoría, los rasgos morfosintácticos son incorporados como nodos terminales separados y son ligados a través de un movimiento o fusión para formar palabras compuestas. Intervienen en la gramática, no sólo en el léxico como propone Chomsky (1995) y, por lo tanto, son unidades léxicas independientes.

La propuesta de la Morfología Distribuida da cuenta de la flexión de los verbos. Sin embargo, no nos permite abordar de forma explícita las diferencias entre la morfología regular e irregular del inglés. Adoptaremos pues el modelo de la Morfología Distribuida que se ha propuesto para el análisis de las formas regulares del pasado en inglés y partiremos del supuesto de que las formas irregulares son entradas tomadas del lexicón en su totalidad, como se representa en (13).

(13)



Sin embargo, este análisis de los verbos irregulares no se puede aplicar al español puesto que, como veremos más adelante, las formas irregulares de los verbos del español llevan también flexión de tiempo, persona y aspecto. Por lo tanto, la propuesta de la Morfología Distribuida se puede aplicar al español tanto a las formas regulares como a las formas irregulares. Por lo que se refiere a la raíz, sí que hay formas irregulares en español que proceden del léxico, como las formas irregulares del inglés. En el apartado que sigue, veremos cómo se ha tratado el tema del procesamiento de la regularidad y la irregularidad en la mente.

1.2. La asimetría regular/irregular

Se han propuesto diferentes explicaciones para dar cuenta de la diferencia entre las formas regulares y las irregulares en la gramática. En este apartado, nos ocupamos de las teorías principales con objeto de determinar cual de ellos podría explicar mejor la regularidad y la irregularidad en los verbos del pasado del español.

1.2.1. El modelo del *Level Ordering*

Kiparsky (1983) describe la formación de palabras como un proceso de aplicación de reglas en orden. Este modelo ordena procesos morfológicos en diferentes niveles con el objeto de describir la naturaleza de la relación entre las reglas de la formación de las palabras y las reglas fonológicas. En el modelo, cada nivel caracteriza el contexto en el cual los diferentes procesos morfológicos desencadenan procesos fonológicos. El modelo tiene tres niveles implicados en la formación de las palabras. El primer nivel es donde tienen lugar los procesos derivacionales no productivos e imprevisibles. En ese nivel también se producen los procesos flexivos de los irregulares (como la formación de los plurales irregulares *mouse*, *mice*; y los pasados irregulares *go*, *went*). En el segundo nivel, se encuentran los procesos derivacionales productivos como los compuestos (*toy house*) y la formación de los nombres con sufijo agentivo (*eater*). Finalmente, en el tercer nivel se generan las formas flexionadas de los

regulares (como la -s del plural y -ed del pasado). La Figura 1 ilustra los diferentes niveles del modelo del *Level Ordering*.

Figura 1 El modelo del *Level Ordering*

Nivel 1	Propiedades: (a) Derivacional: no productivo; imprevisible (b) Flexivo: Irregular (c) Efectos fonológicos en la forma básica en muchos casos Ejemplos: La formación de palabras [+ion] (<i>population</i>) Los plurales irregulares (<i>mouse, mice</i>) Los pasados irregulares (<i>went</i>)
Nivel 2	Propiedades: Derivacional; productivo; predecible Ejemplos: Nombres con sufijo agentivo (<i>eater</i>) Compuestos (<i>toy house</i>)
Nivel 3	Propiedades: Flexivo; regular Ejemplos: Plural -s (<i>toys</i>) Pasado -ed (<i>looked</i>)

[Goodluck 1991: 48]

Si bien la morfología del inglés se puede explicar a partir de estos niveles, es más difícil adaptar el modelo a la morfología del español. Como el español tiene una morfología más rica que el inglés, la formación de las palabras no se puede hacer en un nivel solamente. Como hemos dicho, la morfología de los verbos del español abarca rasgos de tiempo, aspecto y persona que no se pueden formar en un nivel solamente. Según este modelo, la formación de las raíces de las formas irregulares del español (sobre todo de los pretéritos fuertes,

lo que nos interesa en esta tesis) se hace en el primer nivel. Sin embargo, la flexión tendría que hacerse en el tercer nivel puesto que es una flexión regular.

1.2.2. La teoría conexionista: el modelo de Rumelhart y McClelland

Rumelhart y McClelland (1986), siguiendo la teoría conexionista, proponen un modelo para explicar la adquisición de la marca del pasado en inglés. Este modelo es capaz de aprender a planificar representaciones de formas verbales del presente en inglés en su forma en el pasado. El modelo se ocupa tanto de las formas regulares como de las irregulares de los verbos y también distingue entre las diferentes variaciones de los morfemas del pasado (*t*, *d* y *id*) que dependen de la última consonante del verbo (como en *walked*, *jogged* y *sweated*). Según estos autores, la adquisición de los verbos en pasado del inglés se puede realizar sin reglas ya que, para ellos el concepto de *regla* solamente sirve para explicar y describir una lengua para hacer teoría pero no tiene realidad mental. De esta manera, el aprendiz no necesita descubrir la regla y tampoco necesita saber que existe tal regla. El modelo se basa en etapas que recuerdan el comportamiento de un niño. Empieza con la etapa donde se producen formas correctas de verbos regulares e irregulares (como *looked*, *brought*, *hit*, por mero mimetismo). Luego, pasa a la etapa donde se aplica la regla de las formas regulares y se sobrerregulariza a las formas irregulares (*bringed*, *hitted*) y luego se controlan las dos formas. En el modelo también se adquiere subclases de verbos irregulares (como *fly/flew*, *sing/sang*, *hit/hit*) en un

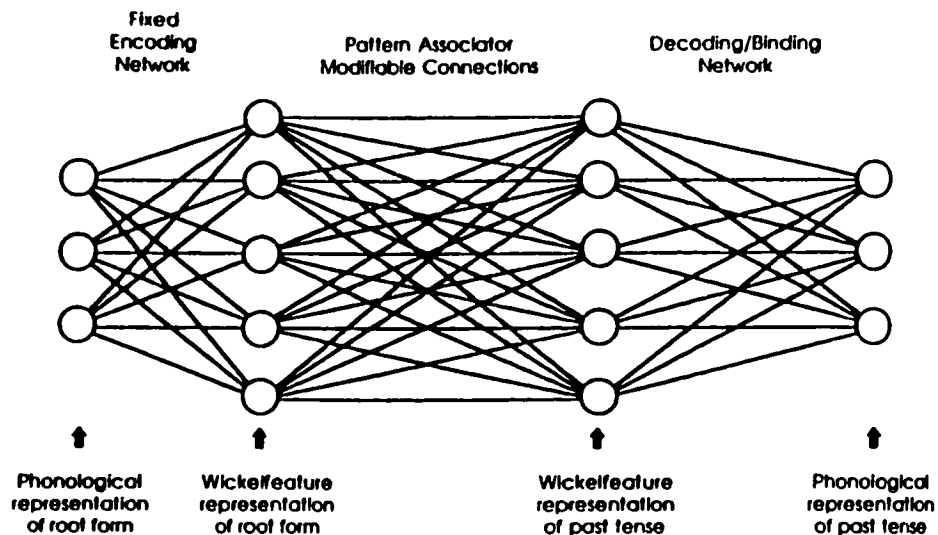
orden similar al de los niños. Sin embargo, no hay nada en el modelo que se asemeje a la adquisición de reglas para formar el pasado.

El modelo de Rumelhart y McClelland propone que los procesos de adquisición establecen una relación directa entre la representación fonética de la raíz y la representación fonética de la forma del pasado. La forma básica del modelo podría ilustrarse como figura en (14)

(14) Raíz no flexionada → Patrón Asociador → Forma en pasado

En general, el modelo de Rumelhart y McClelland, cuando está entrenado, toma cualquier raíz como *input* y produce la forma del pasado que le corresponde. El Patrón Asociador es una red con dos capas de nodos: una para la representación del *input*, y otra para la del *output*. Cada nodo representa las diferentes propiedades que puede contener un ítem del *input*. Los nodos de este modelo pueden ser en *on* o en *off*, representando a la presencia o la ausencia de ciertas propiedades. Por lo tanto, los nodos representan rasgos binarios. Además, cada raíz debe de ser codificada como un subconjunto único de nodos de *input* «conectados». También cada forma del pasado tiene un subconjunto único de nodos de *output* «conectados». El modelo de Rumelhart y McClelland se representa en la Figura 2.

Figura 2. El modelo de Rumelhart y McClelland



[Rumelhart y McClelland 1986: 222]

Pinker y Prince (1988) consideran que el modelo de Rumelhart y McClelland (1986), presenta muchos problemas. Entre los más importantes, el que no da cuenta de muchos fenómenos relacionados con las diferencias entre las formas regulares e irregulares. Por ejemplo, como este modelo no disocia las formas regulares de las irregulares, no puede explicar que las formas irregulares son sensibles a la frecuencia y a la similitud y que los regulares no lo son. Además, cuando se oye un verbo poco común, los hablantes inmediatamente marcan el verbo con la forma regular, pero no lo hacen en el modelo de Rumelhart y McClelland (Prasada y Pinker, 1993). En el siguiente apartado, vemos la explicación que dan Pinker y Prince (1988,1992) para la representación de las formas regulares e irregulares.

1.2.3. El modelo del *Mecanismo Doble*

El modelo del *Mecanismo Doble* (Pinker and Prince, 1988, 1992, 1994) intenta explicar cómo se representan las formas regulares e irregulares en la mente. Según este modelo, existen dos sistemas distintos para representar estas dos formas: uno para las formas regulares y otro para las formas irregulares. Las formas regulares son computadas² por reglas gramaticales donde un morfema flexivo se añade a una raíz (por ejemplo, el morfema [-s] se añade a una raíz específica [N], como en carta + [-s] = cartas). Las formas irregulares son palabras memorizadas, sacadas del léxico como palabra entera (por ejemplo, el pasado del verbo *to go* es *went*). El sistema irregular como tal consiste en parejas de palabras memorizadas a las que se accede a través de un mecanismo de aprendizaje por asociación y estas parejas se archivan en una estructura de memoria asociativa. Por ejemplo, los verbos *string* y *strung*, se representan como palabras separadas pero ligadas entre ellas, y la representación mental de esta pareja coincide en parte con formas similares como *shrink*. Por lo tanto, el aprendizaje de *shrunk* se hace más fácil.

Evidencia para la asimetría

Se han llevado a cabo algunos estudios para encontrar evidencia de que las formas regulares e irregulares se procesan de distinta forma. En varios

² Usamos el término 'computar' para referirnos al significado que se le da dentro de la Gramática Generativa al sistema de principios que regulan las relaciones entre las palabras y los sintagmas. Véase por ejemplo Haegeman (1994).

estudios (Bybee y Slobin, 1982; Kim, Pinker, Prince y Prasada, 1991), se ha demostrado que los sujetos producen más rápidamente las formas irregulares más frecuentes que las infrecuentes. No se ha visto esa diferencia entre las formas frecuentes e infrecuentes de los verbos regulares. En otros estudios se ha visto que las formas irregulares son más sensibles al efecto de la frecuencia y que las formas menos frecuentes eran más propicias a la sobregeneralización (Marcus, et al. 1992; Bybee y Slobin 1982). Butterworth (1983) analizó los errores de formas regulares e irregulares que produjeron una serie de hablantes de L1 y propuso que si las formas irregulares se catalogan separadamente pero están ligadas por asociación, se espera que sean más propicios a los errores de producción, tales como los errores de selección equivocada. En L2 los verbos irregulares son más propensos a la selección errónea o equivocada porque la memoria está menos desarrollada. Por su parte las formas regulares no se encuentran afectadas por los errores de recuperación sino que los errores tienen varias fuentes. Según Epstein, Flynn y Martohadjano (1998), los errores de producción con formas regulares pueden tener muchas fuentes como procesos de concatenación, asociación fonológica del afijo, etc. También se encontró que los individuos afectados por disfasia del desarrollo ("Specific Language Impairment") tenían más problemas con un tipo de forma que con el otro. En efecto, Gopnik y Crago (1991) encontraron que sus sujetos con Disfasia del desarrollo tenían más dificultad con las formas regulares que con las irregulares, lo que implica una incapacidad selectiva del sistema computacional.

Pinker y Prince (1992) mantienen que los estudios de Clahsen (1992, 1995) y Gordon (1985) sobre los compuestos que apoyan al modelo del *Level Ordering* pueden también servir a apoyar al modelo del *Mecanismo Doble*. En el estudio de Gordon (1985), en el que se entrenó a unos niños que adquirirían inglés como L1 a producir compuestos nuevos en inglés, los hablantes no produjeron plurales regulares dentro de sus compuestos (por ejemplo, no produjeron *flies catcher*). Ahora bien cuando tenían que producir compuestos irregulares, sí que incluyeron los plurales de las formas irregulares. Siguiendo el estudio de Gordon (1985), Clahsen, Marcus, y Bartke (1993), realizaron el mismo estudio, pero con niños que adquirirían el alemán como L1, para ver si se podría encontrar lo mismo en una lengua diferente del inglés. Clahsen et al. (1993) obtuvieron los mismos resultados que Gordon. Los niños alemanes también excluyeron los plurales de los nombres regulares en los compuestos del alemán (no produjeron compuestos como *Sozistreffen* (reunión de socialistas)).

Evidencia para la L2

En una serie de experimentos llevados a cabo para investigar si se cumplían las predicciones del modelo del *Mecanismo Doble* en la adquisición de la L2 (Marcus et al., 1992; Klein, Dietrich y Noyau, 1993), se llega a la conclusión de que los hablantes de L2 no son fundamentalmente diferentes de los de L1. También llegan a un mayor nivel de precisión con las formas irregulares del pasado que con las formas regulares. Esto se explica por la necesidad de memorizar los irregulares. En los estudios de Clahsen (1995) y Marcus (1995),

que se dedicaron también a analizar la L2 se vio que los hablantes de L2 son también sensibles a la asimetría regular/irregular en los compuestos. Siguiendo a Prasada, Pinker y Snyder (1990), Beck (1997) realizó un estudio de tiempo de respuesta para ver si los hablantes de L2 archivan y recuperan todas las formas del pasado (regulares e irregulares) por memoria asociativa. Sin embargo, Beck (1997) encontró que los hablantes de L2 se comportaron más o menos de la misma manera que los hablantes nativos.

Zobl (1998) se ocupa también de ver si existe una gran diferencia entre la L2 y la L1 en lo que se refiere a la adquisición de formas regulares e irregulares del pasado en inglés. Lo que concluye es que se obtiene una mayor precisión con los irregulares que con los regulares. Cuando se obtiene un nivel de producción mayor en la L2 es cuando se puede observar la diferencia entre los dos tipos de morfología que están representados de manera distinta. Sin embargo en el nivel más avanzado, este tipo de asimetría desaparece. También, buscó la presencia de formas del infinitivo en contextos del pasado y formas del pasado en otros contextos (por ejemplo en contextos del presente). Zobl encontró que esto era casi siempre limitado a los verbos irregulares.

En otro estudio llevado a cabo por Zobl (en prensa) se intentaba encontrar evidencia para la asimetría regular/irregular a partir de la autocorrección. Zobl analizó el discurso de cinco inmigrantes rusos que aprendían inglés y los textos escritos de un chino y un árabe. La recogida de datos se hizo en un período de

10 a 12 meses. Zobl constata que la producción de irregulares en el pasado es mayor que la producción de regulares (225 irregulares vs. 155 regulares). Por lo que se refiere a las autocorrecciones, lo que encontró es que las oportunidades de autocorregirse en contextos regulares e irregulares eran iguales, pero se reparaban más las formas irregulares que las regulares. Estos resultados le llevan a defender que los casos de autocorrección avalan el modelo del *Mecanismo Doble*.

1.3. Conclusión

En este capítulo se han visto las diferentes posiciones sobre el análisis de la flexión y sobre la diferencia entre los sistemas regulares e irregulares. El modelo de *Mecanismo Doble* nos parece el más adecuado para explicar la diferencia entre las formas regulares e irregulares en general y, en nuestro caso, para el español. Una de las maneras para demostrar que existe una diferencia en la representación mental de las formas regulares e irregulares, es la autocorrección. En el capítulo siguiente, nos ocupamos de los diferentes modelos de producción del lenguaje y del uso del monitor en L1 para poder relacionarlo con la producción de la L2 y, sobre todo, con las autocorrecciones de los hablantes no nativos.

Capítulo II

Las autocorrecciones

Introducción

Hasta aquí, nos hemos ocupado de modelos que intentan explicar la diferencia entre los sistemas regulares e irregulares. Podríamos considerarlos modelos de competencia. En este capítulo, nos ocupamos de diferentes modelos de producción del lenguaje para explicar el fenómeno de las autocorrecciones en la lengua de los hablantes nativos. Estos modelos nos servirán de guía para analizar la producción del lenguaje de los hablantes no nativos con objeto de ver si hay grandes diferencias entre la L1 y la L2.

2.1. Teorías del Monitor en la L1 adulta

Desde el momento en que se propone la explicación de las autocorrecciones se da por supuesta la presencia de un monitor. Krashen (1982), que fue el primero en introducir la idea del monitor, lo define como “el mecanismo de inspección que le permite al hablante verificar la oración que está a punto de producir, está produciendo o que ya ha producido” [Van Hest 1996: 2]. Este modelo tiene dos funciones: la primera se ocupa de comparar los aspectos analizados del habla interna y externa con el mensaje deseado y las normas de producción. La segunda función consiste en dar las indicaciones necesarias para que se lleven a cabo las modificaciones apropiadas (Levelt 1983).

Si bien existe consenso en lo que se refiere a aceptar la presencia de un monitor y su descripción, hay, sin embargo, diferentes puntos de vista sobre dónde se sitúa en el proceso de producción del lenguaje. Vamos a describir varios modelos de producción de la lengua materna (L1), tratando de ligarlos a un modelo de producción del lenguaje no nativo (L2). Las teorías se agrupan principalmente en torno a dos visiones sobre el monitor: las teorías del editor y las de los conexionistas.

2.1.1. Las teorías del editor

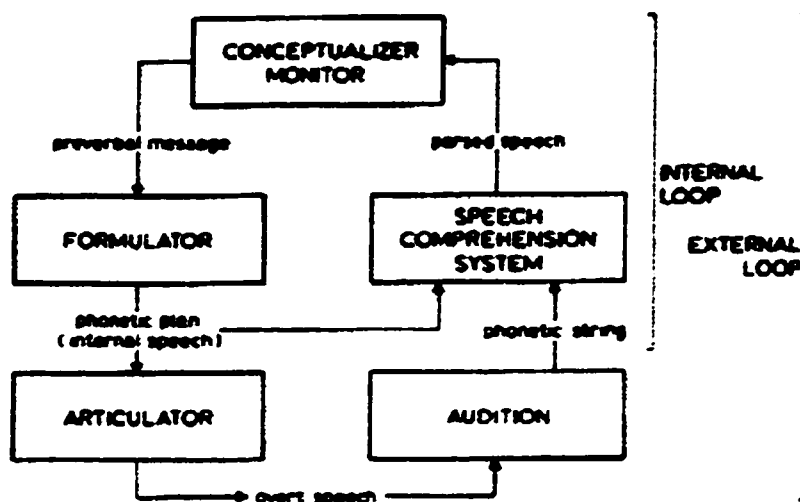
La característica principal de las teorías del editor es que el monitor es externo al sistema de producción. Este monitor puede estar distribuido en distintos lugares, es decir, que puede verificar los resultados en diferentes niveles de procesamiento (Levelt, 1989). Este *Modelo de la Edición Distribuida*, fue desarrollado por Laver (1973, 1980), De Smedt y Kempen (1987) y van Wijk y Kempen (1987). El modelo de Laver (1973, 1980) tiene cuatro funciones principales de toma de decisiones: la ideación, la programación lingüística, la programación del motor y la monitorización. Estas funciones están ligadas a las diferentes etapas del proceso de producción del lenguaje. Este modelo es aplicable al proceso del uso prearticulatorio y postarticulatorio del monitor. Según Laver (1973, 1980), en el lenguaje prearticulado hay varios monitores que funcionan en diferentes etapas del proceso de la producción del lenguaje. Esto significa que el hablante puede empezar de nuevo una locución en la etapa en que se produjo el error. Para la monitorización postarticulatoria, se propone que existe un monitor sensorial que registra la producción y la constata con la idea original.

Según Levelt (1989), este modelo no es aceptable por dos razones. La primera es que para cada nivel de procesamiento hay una reduplicación del conocimiento: el del procesador y el del monitor. La segunda razón es que el modelo de Laver no puede explicar la detección retardada de errores porque tal

como funciona este modelo, los errores serían descubiertos e interceptados inmediatamente en la etapa donde ocurrieran (Levelt, 1989).

La solución al problema de la reduplicación y de la detección retardada de los errores es, según Levelt (1989), ligar el editor al sistema de comprensión del lenguaje. Esto significa que el hablante puede acceder a su habla antes de producirla y también puede acceder al lenguaje que produce él mismo (lenguaje explícito). Se usará el mismo mecanismo para guiar el lenguaje interno y externo. Para Levelt, esto es más económico porque no es necesario añadir un editor suplementario. En realidad “el hablante es su propio oyente” [Levelt 1989:13]. Con esta idea, Levelt (1983, 1989) propone la teoría del *Circuito Cerrado de Percepción* que consta de cuatro elementos principales: el componente del conocimiento (que contiene el conocimiento del mundo y las situaciones interactivas), el “conceptualizer” (en el que se planifican los mensajes prearticulados), el “formulator” (que convierte el mensaje pre-articulado en un “programa de la producción” que selecciona las palabras adecuadas o las unidades léxicas y aplica las reglas gramaticales y fonológicas) y el “articulator” (que convierte el programa de producción en habla propiamente dicha). El modelo también contiene dos caminos, uno se refiere a la percepción del lenguaje explícito y el otro se refiere al lenguaje interno. El circuito externo es más largo porque tiene que dar cuenta de la articulación y de los análisis acústicos que no actúan en el circuito interno. La Figura 3 representa el modelo de Levelt.

Figura 3 El modelo del *Circuito Cerrado de Percepción*



[Levelt 1995: 470]³

Para demostrar su teoría, Levelt (1983) analizó 959 autocorrecciones espontáneas producidas por adultos nativos holandeses. La tarea consistía en describir un diseño de puntos de diferentes colores unidos por líneas horizontales y verticales. Tenían que describir el modelo de manera que el oyente pudiera reproducirlo. A partir de estos datos, Levelt propone la lista de clasificación de las correcciones que vamos a estudiar en detalle más adelante. Este autor encontró que la detección del problema se hacía, a veces, mucho después de que se produjera el error, lo cual supone un argumento en contra del modelo de la *Edición Distribuida*.

³ Hemos optado por no traducir los conceptos que constituyen la base del modelo porque creemos que son lo suficiente explícitos y que el especialista está familiarizado con esta terminología.

Motley, Camden y Baars (1982) realizaron un estudio dirigido a encontrar pruebas de la presencia del circuito interior. Lo que vieron es que antes de la articulación los sujetos podían interceptar y corregir errores que eran menos aceptados socialmente. Dicho en otras palabras, cuando los sujetos se encontraban con parejas de palabras como “tool kits”, eran más propicios a la producción de errores como “cool kits” o “tool tits” que a la producción de “cool tits”, algo más predecible pero menos aceptado por la sociedad. En su estudio de 1983, Levelt también da cuenta de la producción de una gran cantidad de errores implícitos que apoyan la posibilidad de la edición prearticulatoria. Por su parte, Lackner y Tuller (1979) encontraron pruebas de la existencia de un circuito externo. En concreto vieron diferencias en la autoguía de los errores del lenguaje en situaciones de prearticulación frente a situaciones de postarticulación. Los errores que tenían un efecto acústico importante, como los errores de sonorización, se percibían mejor a través del lenguaje explícito (el circuito exterior) que a través del lenguaje interior.

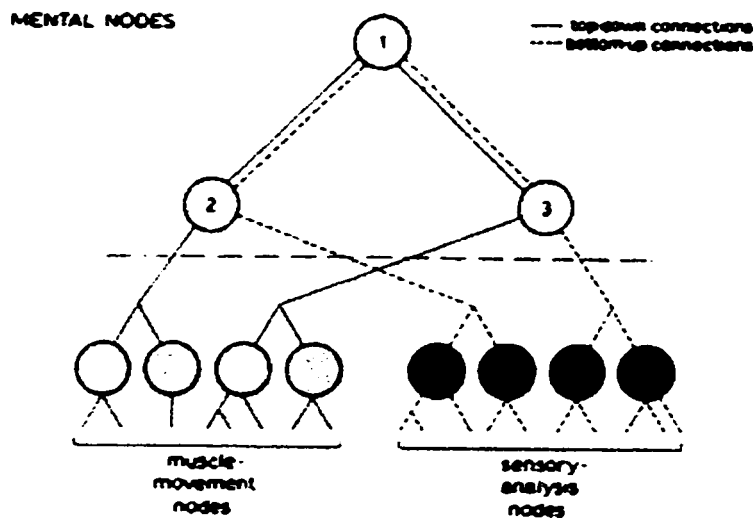
2.1.2. Las teorías conexionistas del uso del monitor

Los modelos de Levelt y Laver son ejemplos de modelos de edición de carácter modular. Los dos constan de subconjuntos que funcionan de manera independiente y que no permiten la retroalimentación. MacKay (1987) y Dell (1986) mantienen que estos modelos no pueden explicar errores como los ligados a la significación o al sonido. Para explicar estos errores, proponen los

modelos conexionistas que constan principalmente de cadenas de nodos conectados en diferentes niveles lingüísticos. La relación entre los nodos permite que un punto activado se propague de un nodo al otro. Son conexiones de abajo hacia arriba y también de arriba hacia abajo. En esto se diferencian de los modelos del editor que tienen solamente conexiones de arriba hacia abajo. Al contrario de los modelos del editor, los modelos conexionistas no incluyen un monitor separado. En los modelos conexionistas, la función del monitor la lleva a cabo la cadena de nodos como un todo.

El modelo de MacKay (1987) consiste en tres nodos mentales en la parte de arriba que es la de la producción y de la percepción. Los dos tipos de nodos de abajo son específicos: los nodos de movimiento de los músculos que están implicados en la articulación y los nodos de análisis sensorial que actúan en la audición. El principio del modelo de MacKay es que la comprensión y la producción del lenguaje utilizan un mecanismo común. Los errores del habla se deben a la activación equivocada de un nodo. Como la producción y la percepción utilizan los mismos nodos mentales, el hecho de activar un nodo equivocado puede provocar la percepción inmediata de un error a través de la retroalimentación interna. Esto permite la corrección de los errores de manera pre-articulada. También existe una retroalimentación externa, pero es mucho más lenta y es el resultado del análisis sensorial de la locución. La Figura 4 ofrece una ilustración del modelo de MacKay.

Figura 4. El modelo Conexionista



[Levelt 1995: 475]

Según Levelt (1989), hay dos problemas con esta teoría. La teoría de MacKay supone que cada error se detecta casi inmediatamente porque la detección es automática pero, según Levelt, sería difícil explicar el hecho de la detección retrasada de los errores. Además, este modelo no puede explicar que a veces los errores no se corrijan. Para explicar el primer problema, Berg (1986) afirma que una pausa retardada no implica una detección retrasada. En este modelo, la percepción de un error puede ocurrir antes que se haya producido ese mismo error. Para el segundo problema subrayado por Levelt, MacKay responde que la detección de los errores es necesaria pero no suficiente para la

corrección, es decir que la detección de los errores es automática pero la corrección no lo es.

2.1.3 Las teorías del uso del monitor en L1 al servicio de la investigación de la L2

Si tenemos en cuenta la evidencia empírica, la teoría de Levelt (1983, 1989, 1995) parece ser la más adecuada para explicar la detección de los errores en L1. Pero como sabemos que la producción de L2 es diferente de la de L1, es decir que los hablantes de L2 no tienen el mismo conocimiento lingüístico que un hablante de L1, que hablan más lentamente y con más errores, y que la producción del lenguaje está menos automatizada, ¿es posible aplicar alguna de esas teorías al proceso de uso del monitor de la L2? Estudios recientes sugieren que el modelo de Levelt del *Circuito Cerrado de Percepción* puede aplicarse a la L2 sin grandes diferencias cualitativas para los mecanismos de uso del monitor.

Concretamente, de Bot (1992) propone un modelo para la producción de la L2 basado en el modelo de Levelt. De Bot sostiene que una versión del modelo de Levelt para la L2 debería explicar que se puedan utilizar dos sistemas lingüísticos de manera separada o mezclada, la existencia de la interferencia de otra lengua, los efectos de los diferentes niveles de competencia y la capacidad de utilizar un número ilimitado de lenguas. Según de Bot, la pregunta principal es saber qué parte del sistema de Levelt sería responsable de elegir el lenguaje

que se debería utilizar en la locución y en qué información se podría basar esta selección. También tiene en cuenta que existe un conocimiento de las diferencias culturales que obran recíprocamente al nivel del módulo del conocimiento. Por lo tanto, este módulo del conocimiento puede contener un "modelo del discurso", es decir una lista de las condiciones que restringen la locución que está a punto de ser producida. Como hay diferencias en los conceptos de las diferentes lenguas, los mensajes "preverbales" con la misma intención de locución para dos lenguas pueden ser diferentes.

De Bot refuta la idea de que el mensaje pre-articulado contenga toda la información posible para todas las lenguas posibles por razones de economía. En cambio, supone que eso es el primer nivel del procesamiento en el conceptualizador, el "macroplanning" en el cual la lengua que uno está a punto de utilizar se selecciona según la información del modelo del discurso. El segundo nivel del procesamiento del conceptualizador es el "microplanning" donde se realiza la codificación específica del lenguaje.

De Bot inserta también en su modelo la sugerencia de Green (1986) en el sentido de que las diferentes lenguas de una persona políglota puedan tener tres niveles de activación. Pueden primero tener el nivel de "selección", es decir que controla el output del habla, después el nivel de "activación", que juega un papel en el procesamiento en marcha y que funciona de manera paralela con el lenguaje seleccionado pero que no se articula, o puede estar latente, es decir

que no se activa en el curso del procesamiento. También insiste en un aspecto concreto de la propuesta de Green cuando plantea que el lenguaje activo hace lo mismo que el lenguaje seleccionado: selecciona elementos léxicos, forma las oraciones, genera las estructuras y construye el programa fonético. La única diferencia es que el programa fonético del lenguaje activo no se alimenta en el articulador (de Bot, 1992).

Como respuesta a de Bot, Poulisse y Bongaerts (1994) proponen su propio modelo. Critican dos aspectos concretos del modelo de de Bot. En primer lugar, plantean que no está claro cómo dos programas del habla se pueden formular en paralelo si la información en el mensaje pre-articulado sube el nivel de activación de uno de los dos lenguajes solamente. En segundo lugar, afirman que no es muy económico tener dos programas del habla formulados en paralelo, porque en la teoría no es necesario tener un número limitado de programas alternativos que han sido producidos. En vez de esto, proponen que los ítems léxicos que pertenecen a los diferentes lenguajes están relacionados con nodos conceptuales comunes para que los equivalentes y las palabras relacionadas semánticamente compartan todos o un cierto número de elementos semánticos dentro de cada lengua y también entre las lenguas. Proponen también que la información relacionada con la selección del lenguaje se añade al mensaje pre-articulado en forma de un componente del lenguaje que actúa en la activación de ítems léxicos individuales. Además de esto, hay un componente del lenguaje adicional que extiende la activación a los lemas de una lengua

específica. Esto significa que “lenguaje”, como tal, es uno de los rasgos utilizados para la selección y que los lemas llevan una etiqueta que les permite especificar a que lengua pertenecen.

Así pues, en el modelo de Poulisse y Bongaerts (1994), la etiqueta del lenguaje proporciona la activación suplementaria que se necesita para seleccionar un lema de una lengua y evitar que se active otro. Los dos modelos (el de de Bot y el de Poulisse y Bongaerts) se parecen porque utilizan el mismo tipo de mecanismo pero implican la supresión de elementos que compiten en diferentes niveles. Sin embargo, el modelo de Poulisse y Bongaerts es más económico porque la supresión de los elementos en competición se hace con más anticipación y eso evita que se repitan la recuperación y el procesamiento de los «lexemas» y de la información morfosintáctica en niveles más bajos.

Estos modelos, que se basan en gran parte en el modelo de Levelt, dan cuenta de determinados aspectos del procesamiento de la producción de la L2, pero no hablan del lugar donde se sitúa el monitor. ¿Está en el mismo lugar que en el modelo de Levelt? y ¿funciona igual? En un el único estudio llevado a cabo por Van Hest (1996), en el que se intentó probar el uso de la L1 y de la L2 con los tres modelos del uso del monitor, se llegó a la conclusión de que, aparte de diferencias cuantitativas en los tiempos de reparación en los dos lenguajes, se podría adoptar la teoría *del Circuito Cerrado de la Percepción*, sin cambios cualitativos, para explicar el uso del monitor en L2. Pero, tal como señala

Kormos (1999), el modelo deja preguntas sin contestar, la principal se refiere a cómo es posible que algunos errores puedan pasar sin ser detectados y a qué tipo de errores se queda sin detectar, y finalmente, se pregunta cómo es posible que aunque los hablantes tengan el conocimiento lingüístico necesario, sigan sin detectar sus errores.

Es verdad que ciertos tipos de errores, tanto de L1 como de L2, no son propicios a la detección porque necesitan más control de la atención (se necesita más en L2 que en L1). Levelt (1989) reconoce que el uso del monitor implica un procesamiento controlado, es decir, un control de la atención. Pero, la atención tiene sus limitaciones y si no hay suficiente atención, se degradará la actuación. Por lo tanto, las limitaciones de atención afectan al rendimiento de los procesos de uso del monitor, y esto tendrá que afectar también al número y el tipo de errores detectados por el hablante. Además, estas limitaciones de atención tendrán más efectos en el uso de la L2 porque hay un gran número de procesos que todavía no están automatizados y necesitan más atención que en la L1. Por esta razón, el control de atención es importante para poder especificar los mecanismos implicados en el uso del monitor del habla (Kormos, 1999).

La disponibilidad no es el único fenómeno que afecta al proceso de detección de los errores. La especificidad de la situación, el tipo de errores, el lugar donde ocurren y las restricciones que crea el oyente, pueden tener un efecto en el proceso de detección de errores. Según Levelt (1989), en L1 los

errores se corrigen normalmente al final del conjunto oracional porque al principio la atención está dirigida hacia la planificación conceptual y, al final de la frase, hay más atención disponible para usar el monitor. Sin embargo, para la L2 es diferente. En su estudio, Krashen (1982) otorga un papel limitado al monitor en la producción de la L2. Como hemos comentado, fue Krashen (1982) quien propuso la idea del monitor y explicó que se usaría de manera productiva solamente en circunstancias específicas, por ejemplo cuando el hablante se concentra en la forma, conoce las reglas gramaticales que tiene que aplicar y no se siente limitado en el tiempo y la tarea que tiene que cumplir. En efecto, la complejidad cognitiva de la tarea puede influir en la disponibilidad de la atención tanto en la gramática como en el uso del monitor (Kormos, 1999).

El estudio de Green y Hecht (1993) sobre hablantes del alemán como L2, trata de encontrar pruebas en contra de la propuesta de Krashen. Estos autores observan que aunque los hablantes corrigen solamente el 13% de los errores, el 81% de las correcciones que inician es correcto. Para responder a estos datos, Krashen (1994) afirma que una alta proporción de autocorrecciones no demuestra la efectividad del monitor, sino que indica que los hablantes corrigen los errores que saben cómo corregir. El estudio de Lennon (1994), apoyó la idea de Krashen porque del total de errores, los errores morfológicos y fonológicos (43%) y las proformas (20%) fueron los que más se corrigieron y eso se debe a que no necesitan una gran reestructuración de la locución.

La detección y la corrección de los errores no dependen solamente de la disponibilidad de la atención o en la facilidad de la corrección. Los rasgos semánticos de la palabra errónea también pueden influenciar la detección y la corrección. En este sentido, Van Hest (1996) constató que las palabras referenciales eran más corregidas que las funcionales. En efecto, las limitaciones de la atención hacen que los procesos de uso del monitor de los hablantes de L2 se concentren más en las categorías referenciales que en las funcionales porque las categorías referenciales llevan más información⁴. Esto significa que el hablante de L2 se concentra más en el significado que en la forma.

Como mantiene Kormos (1999), los estudios citados son importantes para la investigación sobre la adquisición de la L2 por dos razones. Primero, porque si el uso del monitor funciona de la misma manera que los mecanismos de comprensión, como propone la teoría del *Circuito Cerrado de la Percepción* de Levelt, podemos llegar a la conclusión de que la atención de los hablantes de L2 en el proceso de uso del monitor se distribuirá casi de la misma manera que cuando este hablante escucha a su interlocutor. En segundo lugar, como los procesos de comprensión y del *input* están relacionados porque sabemos en qué aspectos del lenguaje el hablante no nativo se corrige normalmente,

⁴ Con las categorías léxicas, nos referimos a los verbos, los nombres, los adjetivos y los pronombres. Las categorías léxicas son categorías abiertas, es decir que podemos añadir palabras nuevas. Al contrario, las categorías referenciales son categorías cerradas y sirven para estructurar la oración, no tienen valor referencial. Las categorías funcionales son los determinantes, las conjunciones, la flexión, etc.

podremos predecir qué aspectos del *input* serán percibidos y se convertirán en *intake* (Schmidt, 1990; Van Patten, 1996).

2.2. Las autocorrecciones en L2

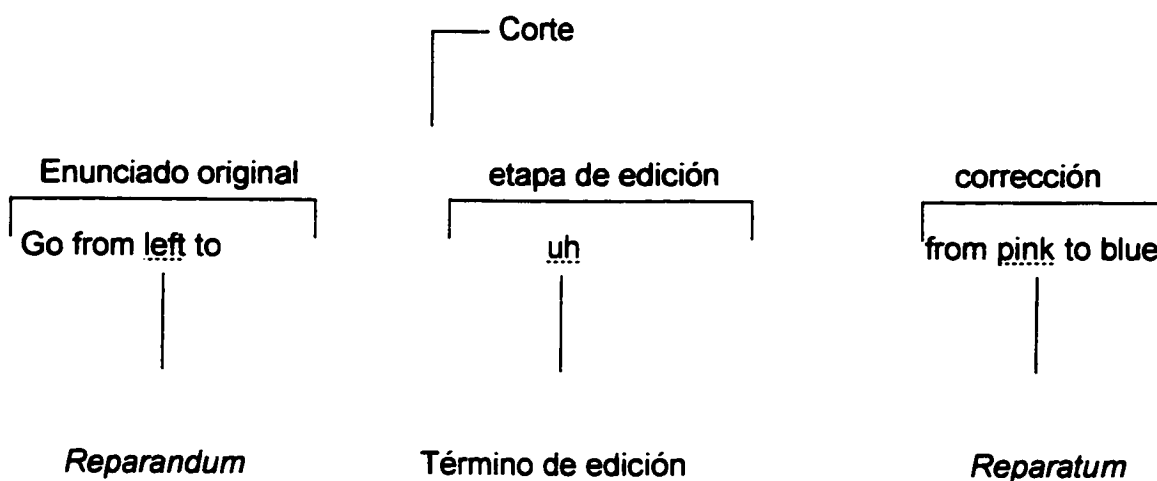
Los estudios realizados hasta ahora sobre las autocorrecciones en L1 no tienen mucho en común con los que se ocupan de L2. En este apartado, nos ocupamos de los estudios realizados en el uso de las autocorrecciones de la L2. Pero, para poder estudiar dichas autocorrecciones, vamos a ver primero cómo se estructuran en general y los diferentes tipos de clasificación de los errores que se han propuesto.

2.2.1 Estructura y clasificación de las autocorrecciones

En el estudio detallado de 959 autocorrecciones de hablantes nativos holandeses que llevo a cabo Levelt (1983), estableció una lista de clasificación de las correcciones con dos categorías principales: las correcciones implícitas y las explícitas. Las correcciones implícitas son correcciones efectuadas antes de la articulación y las correcciones explícitas son correcciones realizadas después de la producción de la locución errónea o inapropiada. Levelt propone que hay tres partes en las correcciones explícitas: la enunciación original (*reparandum*), la etapa de edición precedida por un momento de interrupción (el corte), y la

corrección misma (*reparatum*), la cual contiene el elemento corregido. En la Figura 4 se presenta un esquema del modelo de correcciones explícitas que propone Levelt.

Figura 5. Estructura de una corrección explícita



[Levelt, 1983: 45]

Levelt también subdivide esta categoría de las correcciones explícitas, que constituye el 75% de las autocorrecciones de su estudio, en diferentes categorías según el tipo de autocorrección. En las reparaciones-D (diferentes), el hablante prefería otro tipo o un orden diferente del mensaje, en las reparaciones-A (apropiadas), el hablante pensaba que su enunciado necesitaba precisiones y en las reparaciones- E (errores), el hablante señalaba un error. Hay tres tipos de reparaciones-E: (a) correcciones de errores léxicos

(reparaciones-EL), cuando el hablante selecciona una palabra errónea; (b) correcciones de errores sintácticos (reparaciones-ES), cuando el hablante inicia una construcción sintáctica que no puede funcionar; y (c) correcciones de errores fonéticos (reparaciones-EF), cuando el hablante corrige un error de sonido. Los errores que no se pudieron clasificar dentro de las reparaciones D-, A-, o E, se clasificaron como “reparaciones restantes” (reparaciones-R). Según la clasificación de Levelt, las reparaciones-E, que suponen el 41% de las correcciones del estudio, y especialmente las correcciones de los errores léxicos (38%), son más frecuentes que las reparaciones-A (30%) y mucho más frecuentes que las reparaciones-D (1%) y las reparaciones-R (3%).

Brédart (1991) llevó a cabo un estudio utilizando la clasificación de Levelt para analizar 1225 autocorrecciones espontáneas recogidas cuando un grupo de hablantes de francés escuchaba programas de televisión o discusiones en vivo. Comparando sus resultados con los de Levelt, Brédart encontró una proporción igual de reparaciones-D y -R, pero muchas menos reparaciones-A (7% versus 30%), más reparaciones-E (48% versus 41%) y muchas más correcciones implícitas (42% versus 25%). Esta diferencia en las frecuencias de los varios tipos de errores se pueden explicar de tres maneras. Primero, los dos estudios recogen los datos de forma diferente. Levelt recogió sus datos a través de una tarea específica, donde el vocabulario se limitaba a colores y direcciones de espacio, y no había interacción con el oyente. Por su parte, los datos de Brédart se obtuvieron a partir de conversaciones de todos los días, lo que es mucho más

auténtico, pero mucho más complejo. En segundo lugar, Levelt grabó a sus sujetos, algo que no hizo Brédart. Por lo tanto, los datos de Levelt son mucho más fiables. Finalmente, en los datos de Levelt, los sujetos tenían que describir el diseño de la manera más clara posible. Esto podría explicar la profusión de reparaciones-A en sus datos, ya que los sujetos podían tener la tendencia a autocorregirse mucho más para aclarar las construcciones ambiguas.

Los resultados de los estudios de Brédart y de Levelt nos proporcionan mucha información sobre el funcionamiento de las autocorrecciones. Si nos fijamos en la distribución de los diferentes tipos de reparaciones, podemos notar que siguen un mismo patrón. Las reparaciones-E son las más frecuentes, seguidas de las reparaciones-A y D. De esto podemos concluir que los hablantes prefieren corregir los «verdaderos» errores, en lugar de corregir locuciones inapropiadas, porque los errores, sobre todo los errores léxicos, impiden el buen funcionamiento de la comunicación. El hecho de que los hablantes corrijan más algunos errores que otros nos demuestra que tienen una atención selectiva y que el monitor puede estar sujeto a influencias distintas, tales como el tipo de tarea que hay que realizar, el contexto en el cual se encuentra el hablante, las características individuales (la edad, la ansiedad, etc). Todo esto puede explicar que los hablantes corrijan un tipo de error más que otro, lo cual también es propio de la L2. En el apartado siguiente, se realiza una comparación del comportamiento de los hablantes de L1 y de L2 frente a las autocorrecciones.

2.2.2. Las autocorrecciones en L1 y en L2

En el estudio de Hieke (1981) se analizaron las diferencias entre las autocorrecciones de hablantes adultos de L1 y de L2. Estudió 78 locuciones espontáneas producidas por 29 hablantes no nativos del inglés (la lengua materna era el alemán), 10 hablantes nativos del alemán y 10 hablantes nativos del inglés. Los hablantes no nativos del inglés hicieron la prueba dos veces durante el período de aprendizaje. Hieke utilizó una clasificación de los fenómenos de duda que consistía en pausas silenciosas o no y reparaciones. Las reparaciones se subdividían en reparaciones fonológicas, sintácticas y retóricas (en el caso de los errores de cohesión).

Lo que Hieke constató es que los hablantes no nativos se autocorregían más que los hablantes nativos. Sin embargo, el estudio no mostró ninguna diferencia importante entre los hablantes nativos del alemán y del inglés. De todos los fenómenos de duda, el 8% se podía identificar como reparaciones. La distribución de las reparaciones era la siguiente: el 62,5% de los errores reparados eran sintácticos, el 26% retóricos, y el 8,5% fonológicos. El 3% restante no pudo ser clasificado por falta de contexto.

Wiese (1982, 1984) también estudió el fenómeno de la duda en L1 y L2 en alemán. Wiese quería saber si la L1 y la L2 siguen diferentes procesos de autocorrección. Lo que sus datos muestran es que los hablantes de L2 hacen

más correcciones y dudan más que los hablantes de L1. Según Wiese, la mayor cantidad de autocorrecciones de L2 se debe al hecho de que cometen más errores y de que son más propicios a corregirlos. En lo que se refiere a la distribución de las autocorrecciones, Wiese encuentra un número similar de errores léxicos al de L1, pero más reparaciones de tipo morfológico y menos reparaciones sintácticas en el uso de L2. Con estos datos, Wiese llegó a la conclusión de que el proceso de autocorrección de la L2 no es tan diferente del de la L1. Las diferencias que se observan en los datos demuestran que la L2 está menos automatizada, que los aprendices tienen un conocimiento limitado de la lengua y que necesitan también más tiempo para planificar sus locuciones. Van Hest (1996) sugiere que lo que esto significa es que si, como pretende Wiese, no hay diferencias importantes entre la L1 y la L2, el proceso de uso del monitor podría funcionar de la misma manera. Ahora bien, es importante tener en cuenta las diferencias en el tiempo que le lleva al monitor en detectar, interceptar y corregir un error. Además, nos quedan todavía por contestar dos preguntas: (1) ¿existe una relación entre el nivel de competencia en L2 y las autocorrecciones?, y (2) ¿hasta qué punto la variación individual influye en el uso del monitor?

2.2.3. La variación individual y los niveles de competencia en L2

En su artículo de 1980, Seliger estudia el comportamiento individual de los aprendices y diferencia dos tipos de aprendices: los de alto nivel de

generación del *input* (AGI) y los de bajo nivel de generación del *input* (BGI). Los AGI son los que tienen un contacto con la lengua estudiada fuera de la clase, y los BGI son los que evitan el contacto con la lengua estudiada fuera de la clase. Los datos muestran que los aprendices del tipo AGI se autocorrigieron más que los BGI. Los aprendices del tipo BGI planifican sus locuciones con mucho más cuidado y, por consiguiente, hacen menos errores y menos autocorrecciones. Los AGI son más atrevidos. Lo anterior nos dice que el tipo de *input* al que el aprendiz está expuesto influye en el conocimiento lingüístico que adquiere, dando así más oportunidades al uso del monitor.

Las autocorrecciones pueden también ser una indicación del nivel de competencia de L2. O'Connor (1988) muestra que las autocorrecciones pueden indicar la variación y el cambio de la interlengua. Analiza 45 minutos de conversaciones grabadas con seis hablantes americanos estudiantes de francés (tres principiantes y tres avanzados). Sus hipótesis principales eran que los principiantes iban a producir más reparaciones que los avanzados y que los principiantes iban a corregir los errores ya producidas en vez de anticipar los errores, algo que iban a hacer los avanzados, porque su capacidad de procesamiento para la planificación está mucho más desarrollada. Se suponía que los principiantes deberían concentrar toda su atención en las tareas de nivel más bajo, las cuales no están todavía automatizadas.

Los resultados del estudio de O'Connor muestran que los principiantes no producen más reparaciones que los avanzados. Sin embargo, producen más reparaciones "efectivas" que "anticipadas", al contrario de los avanzados que hacen más correcciones "anticipadas". Esto confirma que los avanzados tienen mayor capacidad para planificar sus locuciones en un momento anterior del discurso. Por lo tanto, O'Connor concluye que las autocorrecciones son buenos indicadores del nivel de competencia de los hablantes de L2, lo cual nos dice que estos hablantes pueden guiar su producción con o sin el conocimiento lingüístico apropiado⁵. Las diferencias radican en el tipo y la frecuencia de las correcciones.

En efecto, Van Hest (1996) encuentra que en sus datos la relación entre las autocorrecciones y el nivel de competencia en L2 se refleja en el número y en la distribución de las autocorrecciones, en el uso de términos de edición y en los puntos de interrupción. Sin embargo, en ese estudio los aprendices principiantes e intermedios producen el mismo número de autocorrecciones por cada 100 palabras, mientras que los avanzados producen menos reparaciones. Por lo tanto, habría que ver cómo se llevó a cabo el estudio porque, como apunta Van Hest, el grupo de principiantes parecía muy competente para ser "verdaderos" principiantes.

⁵ Con conocimiento lingüístico *apropiado*, queremos decir el nivel de conocimiento según un hablante nativo.

2.3. El lenguaje infantil no nativo

El tema de las autocorrecciones en el lenguaje de los niños que aprenden una lengua segunda no ha sido objeto de mucha atención por parte de los investigadores. Las razones para explicar este fenómeno son numerosas. En primer lugar, con los niños que aprenden una lengua segunda, el problema del desarrollo cognitivo es un factor muy difícil de controlar. En segundo lugar, los datos de los niños están mezclados, y es difícil tanto identificar las autocorrecciones como clasificarlas. Sin embargo, existe un par de trabajos que pueden servirnos de punto de referencia a la hora de llevar a cabo nuestra clasificación de autocorrecciones morfológicas, el de Fathman (1980) y el de Verhoeven (1989).

2.3.1. El efecto de la L1

Fathman (1980), que investiga la influencia de la L1 en la producción infantil de las autocorrecciones en L2, trata de responder a la pregunta de si las repeticiones y las reparaciones podrían decirnos algo sobre la planificación del habla y los procesos de producción. En su estudio, analiza las autocorrecciones que resultan de una producción de formas lingüísticas incorrectas (reparaciones-E) y las que eran correctas pero con formas semánticas inapropiadas (reparaciones-A). En la categoría de las autocorrecciones incluye las

reparaciones de la morfología y de la sintaxis, reparaciones dirigidas a cambiar de significado o de tema, y reparaciones del léxico.

Los sujetos del estudio eran 75 niños, de 8 a 11 años, que aprendían inglés como lengua segunda; 25 niños eran hablantes nativos del coreano, y 50 eran hablantes nativos del español. Todos los niños habían estado en Estados Unidos y en escuelas estadounidenses por lo menos un año. Hablaban la lengua materna en casa, pero el nivel de competencia en inglés era muy alto. La tarea consistía en obtener datos espontáneos de 15 minutos cada uno, a partir de las respuestas a preguntas personales y de una historia narrada en torno a unos dibujos. Los hablantes nativos del español fueron grabados en inglés y en español para tener datos de la L1 y la L2 del mismo individuo.

Fathman da cuenta de 75 repeticiones y 116 autocorrecciones en la L2, lo cual no es mucho si tenemos en cuenta el número de sujetos estudiado y la duración de las entrevistas. Las repeticiones se producían normalmente después de la producción de una palabra funcional en un sintagma. Según Fathman, las repeticiones son dispositivos utilizados para llevar a cabo una planificación sintáctica y semántica adicional. Las autocorrecciones consistían en la substitución de palabras relacionadas con la palabra original. La distribución de las autocorrecciones en la L2 demuestra que los niños se concentran más en el contenido que en la forma (50% de las correcciones eran léxicas y el 15% eran

semánticas, frente a 20% de correcciones de la morfología, 12% de la sintaxis y 3% de la fonología).

Las diferencias en el tipo de autocorrecciones que llevaron a cabo los hablantes coreanos y españoles eran cuantitativas y cualitativas. Los coreanos se autocorregían más y con menos seguridad. Fathman sugiere que es posible que esto se deba a las diferencias educativas y sus efectos en los procesos de planificación. También encuentra diferencias en los tipos de correcciones utilizados por los niños: los coreanos produjeron más reparaciones morfológicas que los niños españoles⁶, pero para los dos grupos de lenguaje, las reparaciones del léxico fueron las más frecuentes.

La comparación de los datos de L1 y de L2 de los niños nativos del español demostró que hicieron menos correcciones en su L1 que en su L2, aunque, tanto en la L1 como en la L2, las correcciones del léxico fueron más frecuentes.

2.3.2. Las autocorrecciones y el desarrollo de la L2

Verhoeven (1989), analiza los cambios que se producen en las autocorrecciones en L2 a lo largo del proceso de adquisición. Se ocupa, en concreto, del uso de las repeticiones, los mecanismos de “volver a empezar”, y

las autocorrecciones en los datos espontáneos de 74 niños turcos (de entre 6 y 8 años) hablantes del holandés como lengua segunda. Los datos se recogieron en un periodo de dos años. Verhoeven, que diferencia entre las reparaciones fonológicas, sintácticas y semánticas, da cuenta de que según se avanza en edad, se produce una disminución en el número de reparaciones fonológicas y un aumento de las semánticas y las sintácticas. Este fenómeno se había observado también en varios estudios sobre la L1 (Rogers, 1978; Clark y Anderson, 1979; Evans, 1985). Concretamente, Clark y Anderson (1979) observaron este paso de las reparaciones fonológicas a las léxicas y semánticas según los niños iban creciendo. También, Rogers (1978) vio que, con la edad, los niños ponían más y más atención en el contenido y en el significado de la locución. Finalmente, y en la misma línea que Blackmer y Mitton (1991), Verhoeven observa que existe una relación entre el tiempo de la detección del error y el tipo de error: los errores fonológicos se detectaban mucho más rápidamente que los errores sintácticos y semánticos. Según él, esto se debe al hecho que los errores fonológicos pueden abordarse rápidamente mientras que los errores semánticos y sintácticos sólo se pueden detectar una vez que ha sido producida una gran parte de la locución.

⁶ La L1 también parece jugar un papel en las autocorrecciones de L2 porque la diferencia morfológica del coreano y del español es obvia. La morfología del español es mucha más rica y es posible que los niños españoles se sientan más seguros que los niños coreanos en ese área del lenguaje.

2.4. Conclusión

En este capítulo, hemos descrito los diferentes modelos de producción del lenguaje y el uso del Monitor: los modelos del Editor y el modelo de los conexionistas. Hemos visto que el modelo de Levelt (1983, 1989) parece el más apropiado para explicar el fenómeno de las autocorrecciones en el lenguaje nativo. También hemos intentado aplicar este modelo a la producción y al uso del monitor en L2. En el siguiente capítulo vamos a ver las autocorrecciones en los verbos regulares e irregulares del pasado del español. Según la clasificación de Levelt, vamos a concentrarnos en las reparaciones-E, es decir las reparaciones de errores como tal, sobre todo, los errores gramaticales. Analizaremos la producción de cuatro niños y de cinco adolescentes. Los cuatro niños son inmigrantes que adquieren el español en un contexto natural (Madrid) y los adolescentes aprenden español como lengua extranjera en un contexto institucional (en un liceo francés en Canadá). Intentaremos ver si estos dos grupos de sujetos, que no reciben el mismo tipo de *input*, se comportan igual cuando se trata de las autocorrecciones, o si uno de los dos grupos o ambos se acercan a los hablantes de L1.

Capítulo III

El estudio

Introducción

En este capítulo, presentamos el estudio realizado con objeto de dar cuenta del modelo del *Mecanismo Doble* en los datos de sujetos que aprenden español como segunda lengua, en un contexto natural, y como lengua extranjera, en un contexto institucional. En el primer apartado, ofrecemos una breve descripción de los verbos del español que vamos a analizar en este estudio.

3.1. La morfología verbal del español

En español, hay dos tipos de formas verbales del tiempo pasado: el pretérito perfecto simple o absoluto y el pretérito imperfecto. Estos dos tipos de verbos incluyen formas regulares e irregulares. Los verbos irregulares pueden ser completamente irregulares (cambio de raíz) o pueden tener un diptongo o un cambio de consonante en una o más formas. En las formas del pretérito es en los que encontramos más formas irregulares.

3.1.1. Pretérito simple o absoluto

Los verbos regulares del pretérito conservan la raíz del verbo sin cambiarla (*hablé, comí, vivieron*). Hay dos tipos de terminaciones, según la conjugación. Los verbos en *-ar* (como los verbos *hablar, trabajar, viajar, cortar, etc.*) tienen las terminaciones siguientes:

(1)	<i>habl-é--Ø</i>	<i>habl-a-mos</i>
	<i>habl-a-ste</i>	<i>habl-a-steis</i>
	<i>habl-ó-Ø</i>	<i>habl-a-ro-n</i>

Para los verbos en *-er* e *-ir* (como los verbos *comer, vivir, beber, imprimir, escribir, etc.*) las terminaciones son las mismas y siguen el modelo del verbo que figura en (2) y (3).

(2)	<i>com-i-Ø</i>	<i>com-i-mos</i>
	<i>com-i-ste</i>	<i>com-i-steis</i>
	<i>com-ió-Ø</i>	<i>com-i-ero-n</i>

(3)	<i>viv-i-Ø</i>	<i>viv-i-mos</i>
	<i>viv-i-ste</i>	<i>viv-i-steis</i>
	<i>viv-ió-Ø</i>	<i>viv-i-ero-n</i>

En los dos casos, las terminaciones son diferentes de las del presente. Las terminaciones del presente son las que figuran en (4):

(4)	<i>-Ø</i>	<i>-mos</i>
	<i>-s</i>	<i>-is</i>
	<i>-Ø</i>	<i>-n</i>

Comparando las desinencias de los dos tiempos, podemos darnos cuenta de que aunque no son las mismas, las formas verbales y las personas gramaticales siguen el mismo modelo: la primera persona del singular siempre es diferente de las otras personas, la segunda persona del singular lleva siempre la *s*, la tercera pers. sing. tiene un morfema nulo (vacío) en todos los casos, la primera persona del plural siempre tiene la marca del *nosotros* con el *-mos*, la

segunda pers. plur. tiene la del vosotros con el *-ís*, y la tercera pers. plur. lleva la marca del plural *-n* como se muestra en (5).

(5)	Presente	Pretérito	Presente	Pretérito
	<i>-Ø</i>	<i>-Ø</i>	<i>-mos</i>	<i>-mos</i>
	<i>-s</i>	<i>-ste</i>	<i>-ís</i>	<i>-steis</i>
	<i>-Ø</i>	<i>-Ø</i>	<i>-n</i>	<i>-n</i>

Como hemos visto, hay dos tipos de verbos irregulares en español. Los verbos completamente irregulares (o pretéritos fuertes) y los verbos con diptongos o cambio de consonante en la raíz. Los pretéritos fuertes tienen su propia terminación que es muy parecida a las otras del pretérito.

(6)	<i>-e-Ø</i>	<i>-i-mos</i>
	<i>-i-ste</i>	<i>-i-steis</i>
	<i>-o-Ø</i>	<i>-i-ero-n</i>

Estas desinencias son propias a los pretéritos fuertes como *andar*, *tener*, *poder*, *poner*, *estar*, *caber*, *decir*, *hacer*, *querer*, *saber*, *traer*, *venir* y sus verbos derivados (*detener*, *satisfacer*, *deshacer*, etc.). Hay solamente tres verbos que no siguen esta terminación y que cambian un poco: *ser*, *ir* y *dar*. El verbo *dar*, sigue la terminación de un verbo regular en *-er/ir*, y los verbos *ir* y *ser* son iguales:

(7)	<i>fu-i-Ø</i>	<i>fu-i-mos</i>
	<i>fu-i-ste</i>	<i>fu-i-steis</i>
	<i>fu-e-Ø</i>	<i>fu-ero-n</i>

El hecho de que la raíz pueda cambiar pero que desinencias no, podría apoyar la hipótesis de Kato (1999) de que el español es una lengua [+pronominal]⁶ y que las desinencias son en realidad palabras, pronombres débiles o clíticos que, como éstos, llevan caso y las propiedades del género y del número. Estos pronombres (es decir, estos morfemas pronominales) se tienen que aprender, al igual que se aprenden los clíticos⁷.

3.1.2. Pretérito imperfecto

Podemos también observar este fenómeno con las desinencias de los verbos del imperfecto, el segundo tiempo del pasado del español. En el pretérito imperfecto hay solamente tres verbos irregulares: *ir*, *ser* y *ver*. Los otros verbos siguen estas conjugaciones:

⁶ No es una novedad lo que el español es una lengua pronominal. Lo que sí es una novedad es que son parte del léxico morfológico.

⁷ Los clíticos son elementos que se pronuncian apoyándose en otra palabra porque no llevan acento, como son los pronombres átonos.

(8)	(a)	-AR	(b)	-ER/-IR
		-a-ba-Ø		-í-a-Ø
		-a-ba-s		-í-a-s
		-a-ba-Ø		-í-a-Ø
		-a-ba-mos		-í-a-mos
		-a-ba-is		-í-a-is
		-a-ba-n		-í-a-n

Se puede ver que las marcas para cada persona (como las indicadas en (4)) son respetadas y eso también podría apoyar la hipótesis de Kato.

Los verbos irregulares del imperfecto (*ir*, *ser* y *ver*), tienen una forma especial, pero siguen teniendo las terminaciones del imperfecto:

(9)	(a)	IR	(b)	SER	(c)	VER
		ib-a-Ø		er-a-Ø		ve-í-a-Ø
		ib-a-s		er-a-s		ve-í-a-s
		ib-a-Ø		er-a-Ø		ve-í-a-Ø
		ib-a-mos		ér-a-mos		ve-í-a-mos
		ib-a-is		er-a-is		ve-í-a-is
		ib-a-n		er-a-n		ve-í-a-n

Es obvio que, en español, los verbos del pasado son diferentes de los del inglés, que sólo tienen una disyunción (-ed) para los verbos regulares, y otra palabra (*went, brought, etc.*) para los verbos irregulares. Por eso se hace más difícil aplicar el modelo a los datos del español. En el presente estudio, intentamos ver si los sujetos también diferencian entre las formas regulares e irregulares y si lo hacen, en qué consiste esa diferencia.

3.2. Las evidencias para el modelo del *Mecanismo Doble* al servicio de la L2

3.2.1. La representación mental

De todo lo que hemos visto, se puede deducir que los hablantes de L2 actúan de manera similar a los hablantes nativos en lo que se refiere a la diferencia entre los verbos regulares e irregulares del pasado. En efecto, en muchos estudios se ha demostrado que los hablantes de L2 se comportaban casi de la misma manera que los de L1 en cuanto a la producción de formas regulares e irregulares en los verbos del pasado (Beck 1997; Zobl 1998, en prensa). Los estudios que han dado pruebas de la validez del modelo del *Mecanismo Doble* en la L1 también se han llevado a cabo para la L2. Para la L1, Pinker y Prince (1994) propusieron que, como las formas regulares e irregulares tienen dos sistemas de procesamiento diferentes, se debería ver la diferencia en las propiedades de memoria asociativa como la frecuencia y la similitud. Según

ellos, estas propiedades deberían afectar sobre todo a las formas irregulares. Esto es lo que Marcus et al. (1992) y Bybee y Slobin (1982), por ejemplo, encontraron en el caso de las formas irregulares del pasado. En el estudio de Zobl (en prensa), se ha demostrado que los hablantes de L2 también utilizan con más frecuencia las formas irregulares de los verbos en pasado. En la misma línea que los estudios de Gordon (1985) y Clashen (1992) realizados para la L1, los estudios de Clashen (1995) y Marcus (1995) prueban que también los hablantes no nativos se representan las formas regulares e irregulares de los compuestos de manera diferente. Clashen (1995) y Marcus (1995) encontraron que los hablantes no nativos actúan de la misma manera que los hablantes de L1 en cuanto a la producción de plurales regulares e irregulares en los compuestos. Como los hablantes de L1, los hablantes no nativos también excluyeron la posibilidad de formar nuevos compuestos con plurales regulares (lo hicieron solo con plurales irregulares).

Además, se ha demostrado que los hablantes de L2 pueden llegar a un mayor nivel de precisión con las formas irregulares del pasado que con las formas regulares del verbo en inglés (Marcus et al., 1992; Klein, Dietrich y Noyau, 1993). También, se ha visto en los estudios de Gopnik y Crago (1991) que los hablantes que sufren SLI (Specific Language Impairment) tenían más dificultad en producir las formas regulares que las irregulares. Además, los estudios de Zobl (1998, en prensa) demostraron que en L2 se veían más casos

de otras formas verbales (como el infinitivo o el presente) en contextos del pasado, con las formas irregulares que con las regulares.

Teniendo en cuenta los datos anteriores, podemos formular la hipótesis de que nuestros sujetos se comportarán de manera similar frente a la producción de verbos irregulares y regulares. Se puede predecir, por tanto, que producirán más verbos irregulares y que encontraremos más errores en el caso de los verbos regulares.

3.2.2. Las autocorrecciones

Por lo que se refiere a las autocorrecciones, se ha visto en varios estudios (Hieke 1981; Wiese 1982, 1984) que los hablantes no nativos tienden a autocorregirse más que los hablantes nativos. Esto se debe a que los hablantes no nativos producen más errores y que tienen un nivel de conocimiento de la lengua más limitado que los hablantes nativos. Sin embargo, Seliger (1980) distingue entre dos grupos de hablantes no nativos frente a las autocorrecciones: los AGI (alto nivel de *input*) y los BGI (bajo nivel de *input*). Según Seliger, los aprendices que están expuestos a un mayor nivel de *input*, se autocorrigien más que los que están expuestos a un nivel más bajo de *input*. De acuerdo con esta propuesta, podremos predecir para nuestros dos grupos de aprendices del español (L2 y LE) un comportamiento diferente frente a las autocorrecciones, puesto que el nivel de *input* que reciben es muy diferente. Sin

embargo, como el tipo de *input* (natural e institucional) de nuestros sujetos es completamente opuesto, no podemos hacer una comparación clara entre ellos y los sujetos de Seliger.

Podemos también predecir que habrá una diferencia en la producción de autocorrecciones en los verbos regulares e irregulares. Según Zobl (en prensa), los aprendices rusos del inglés produjeron más autocorrecciones con los verbos irregulares, aunque los contextos de las autocorrecciones de las formas regulares e irregulares eran iguales. De aquí, podemos concluir que es posible encontrar una diferencia similar en nuestros datos del español.

3.3. Las hipótesis para el español L2 y LE

Los datos que se han aportado para probar la validez del modelo del *Mecanismo Doble* parecen apoyar la idea de que hay una diferencia en la representación mental de los verbos regulares e irregulares en el pasado. Sin embargo, como el español es una lengua morfológicamente rica, la irregularidad de las formas verbales del pasado también se marca con un afijo. Por lo tanto, podemos predecir un comportamiento diferente de nuestros sujetos al de los sujetos de los estudios sobre lenguas con una morfología menos rica. Concretamente, las hipótesis que vamos a formular son las siguientes:

1) *La representación mental de las formas regulares (regla) e irregulares (vocabulario):*

Dado que las formas regulares e irregulares se representan en la mente de distinta manera y que las formas regulares se producen por reglas, podemos predecir que encontraremos más errores con estas formas que con las irregulares tanto en los datos de los sujetos en contexto natural como en los de los sujetos en contexto institucional. Sin embargo, los sujetos de español LE llegarán a un mayor nivel de precisión en el caso de los verbos irregulares que los sujetos de español L2, es decir que producirán menos errores con las formas irregulares que los hablantes de español L2. Eso es debido a que los aprendices de LE están en un contexto de aprendizaje formal y que tienen que memorizar más para poder adquirir estos verbos.

2) *La representación mental de las formas regulares e irregulares: La frecuencia*

Habrà una diferencia entre la producción de verbos regulares e irregulares en cuanto a la frecuencia de producción de dichos tipos de verbos. Como en español los verbos más frecuentes son los pretéritos fuertes (como *ser, ir, estar, tener, poder*, etc.), es decir, verbos irregulares, encontraremos una mayor producción de verbos irregulares en los dos grupos de sujetos. También se encontrarán más casos en que otras formas verbales (como el infinitivo y el presente) se utilicen en contextos de pasado cuando se trata de las formas irregulares.

3) *Autocorrecciones/repeticiones y representación mental:*

Como la producción de las formas regulares es más difícil que la de las irregulares, la producción de autocorrecciones y de repeticiones será mayor en el caso de los verbos regulares y eso para los dos grupos de sujetos. Además, encontraremos una diferencia entre los rasgos morfológicos regulares e irregulares en los cuales los hablantes producen sus autocorrecciones.

4) *El papel del input: Los verbos*

Debido al tipo de *input* que reciben e independientemente de que la representación mental de las formas del español sea diferente o igual en las formas regulares e irregulares, los sujetos de español L2 (contexto natural) se diferenciarán de los LE (contexto institucional) en cuanto al número y tipo de errores producidos.

5) *El papel del input: Las autocorrecciones*

En el caso de la producción de autocorrecciones, los hablantes de español L2 diferirán de los de LE en el número y la frecuencia de autocorrecciones. Podemos deducir que los sujetos de español L2 producirán menos autocorrecciones que los del español LE. Además, es posible que los dos grupos de sujetos difieran en cuanto al tipo de rasgo morfológico que corrigen en el verbo.

3.4. Metodología

En este apartado, nos ocupamos de la metodología utilizada para realizar este estudio. Trataremos primero del tipo de datos, luego de los sujetos y finalmente de los criterios de análisis utilizados para completar el estudio.

3.4.1 Los datos

Para realizar este trabajo, hemos analizado datos longitudinales de nueve niños en dos contextos diferentes: cuatro niños que adquirían el español en un contexto natural (España) y cinco que lo aprendían en un contexto institucional (en un liceo francés de Canadá). Se grabó a los niños de España durante un año, y a los sujetos de Canadá durante 3 años escolares. De estos últimos sujetos, sólo hemos analizado los datos del último año ya que en esa etapa se les inducía a la utilización del pasado para comentar las historias y las preguntas eran en pasado. En los años anteriores, sólo se utilizaba el presente.

Las tareas consistían en narrar una historia a partir de unos dibujos, contestar a preguntas, repetir oraciones que emitía el entrevistador y completar o realizar unos ejercicios estructurados (véase apéndice I). Sin embargo, ese tipo de entrevista resultó demasiado limitado para dos de los sujetos en un contexto natural (Adil y Madelin), y se utilizó el mismo tipo de acercamiento que se utiliza para grabar a sujetos de L1 (López-Omat, 1994; Aguirre, 1995).

3.4.2. Los sujetos

Hemos dividido a los sujetos en dos grupos: los E/L2 y los E/LE. Los sujetos E/L2 son los niños que aprenden español como segunda lengua en un contexto natural, es decir en España, y los E/LE son los adolescentes que aprenden español como lengua extranjera en un contexto institucional, más precisamente en una escuela secundaria de Canadá. Empezamos primero con los sujetos de español L2.

Contexto natural

En el grupo de los sujetos E/L2, analizamos a cuatro niños inmigrantes que aprenden español en Madrid, España. Los dos primeros niños, Adil y Madelin, fueron seleccionados para formar parte del proyecto *L2 Acquisition of Spanish in a Natural Context*⁸. Los dos niños vivían en Madrid cuando les grabó la investigadora del subproyecto, Carmen Aguirre. Cuando se realizó la primera grabación, solo hacía dos meses que habían llegado a Madrid. Se grabó a estos niños cada dos semanas durante catorce semanas, como se indica en la Figura 6.

⁸ Éste es un subproyecto del proyecto *L2 Acquisition of Spanish: Beyond Parameters* que constituye un proyecto conjunto de la Universidad de Ottawa y la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona. Este proyecto fue financiado por Heritage Canadá (1995-1996), y el Ministerio de Ciencias y de Educación de España (DGCYT:PB-94-1096-C02-01). El subproyecto *L2 Acquisition of Spanish in a Natural Context*, financiado

Figura 6. Sujetos E/L2

Adil	INT#1 (14-10-96) hasta INT#18 (15-12-97) [4 y 5 años]
Madelin	INT#1 (29-10-96) hasta INT#15 (15-12-97) [8 y 9 años]
Khalid	INT#1 (26-01-99) hasta INT#25 (16-05-00) [6 y 7 años]
Rachida	INT#1 (26-01-99) hasta INT#24 (16-05-00) [10 y 11 años]

Madelin tenía ocho años cuando se empezó a grabar su español. Nació en Suecia pero su lengua materna es el persa porque sus padres son iraníes. Aprendió el sueco en la pre-escolar y es, por lo tanto, bilingüe (sueco y persa). Está expuesta al español en el colegio. Además, con otros niños inmigrantes, tiene una clase de apoyo de español de cuatro horas semanales.

Adil tenía cuatro años cuando comenzaron a grabarle. Nació en Argelia y, por lo tanto, su lengua materna es el árabe. Llegó a España en septiembre de 1996. Como Madelin, el español al que está expuesto es el del colegio al que asiste cinco horas al día (hasta las 4:30). Sin embargo, al contrario de Madelin, no recibe ninguna clase de apoyo en español.

Los otros niños del estudio, Rachida y Khalid han sido recrutados como parte del proyecto *The Role of Morphology in the Acquisition of Second*

*Language Knowledge*⁹. La entrevistadora, Estrella Nicolás, empezó a grabarlos en enero de 1999 y acabó en mayo del año 2000, como se indica en la Figura 6.

Rachida tenía diez años cuando comenzaron sus grabaciones. Nació en Marruecos en 1988 y su lengua materna es el árabe, aunque también tiene conocimiento del francés. Cuando empezaron las grabaciones, acababa de llegar a España. Tiene tres hermanos, dos de ellos mayores que ella y parece que su padre habla español, pero no su madre y que el contacto que tiene con el español es sobre todo en el colegio. Sin embargo, no recibe ninguna clase de apoyo para el español y tampoco recibe un tratamiento especial en la clase.

Khalid tenía seis años cuando comenzaron sus grabaciones y, como Rachida, también acababa de llegar a España cuando empezaron a grabarle. También nació en Marruecos y su lengua materna es el árabe. Es el menor de tres hermanos. En el colegio, parece relacionarse bien con los otros niños y también tiene un amigo marroquí con quien habla siempre español. Además de las clases que recibe en el colegio, también recibe unas clases de apoyo con otros niños para mejorar la lectura y la escritura en español.

De los sujetos de Estrella Nicolás, también hemos analizado los datos de una niña china de nueve años, Shuangye. Sin embargo, no hemos podido incluirla en nuestro estudio ya que no pudimos encontrar ninguna forma verbal

⁹ Este proyecto ha recibido fondos de la Facultad de Artes de la Universidad de Ottawa

en el pasado. Esta niña no habrá llegado a un nivel suficiente para producir verbos en el pasado y el director del colegio dice que apenas habla español aunque parece entenderlo sin muchos problemas.

También es importante notar que como Rachida y Khalid forman parte de otro proyecto y no fueron entrevistados por la misma persona, hay una diferencia en el trato personal. Esto puede explicar por qué Rachida y Khalid hablan mucho menos que Madelin y Adil.

Contexto institucional

El grupo de los sujetos de español LE está formado de cinco adolescentes que aprenden español como lengua extranjera en una escuela de Ottawa, en Canadá. Estos datos pertenecen al proyecto *The Nature of Non-Native Grammars and the Principles and Parameters Theory*¹⁰ y al proyecto *Classroom L2 Beyond Parameters*¹¹, llevado a cabo por Juana Liceras. Los sujetos empezaron a estudiar español en su tercer año de secundaria, es decir cuando tenían entre trece y quince años y las grabaciones empezaron cuando llevaban cincuenta horas de clase de español en total. Los datos de los adolescentes consisten en seis entrevistas por año, durante tres años.

¹⁰ El proyecto *The Nature of Non-Native Grammars and the Principles and Parameters Theory* (1996-1999) fue financiado por el Consejo de Investigación de las Humanidades y la Ciencias Sociales de Canadá (*Social Sciences and Humanities Research Council of Canada*)[ref: SSHRCC #410-96-0326]

El primer sujeto es un chico llamado Luc. Su madre es anglófona y su padre es francófono. Luc es bilingüe (francés e inglés). También ha estudiado latín en el liceo y tiene conocimiento del alemán. El segundo sujeto es Nico, un chico de madre francófona y de padre anglófono. Nico también es bilingüe (francés e inglés). Luego, tenemos una chica que se llama Josée. Sus dos padres hablan árabe, francés e inglés. Sin embargo, ella sólo se dice bilingüe (francés e inglés), aunque hable árabe también. El cuarto sujeto es un chico, Nicolas, de padres francófonos. Sabe inglés y estudia también latín en el colegio. El último sujeto, Tomas, es un niño francófono. Su madre es anglófona y su padre es francófono. Estudia inglés en el liceo.

Todos estos niños estudian en una escuela francesa (en un liceo francés, como hemos dicho), en una ciudad anglófona. Por lo tanto están expuestos a las dos lenguas todos los días. El español al que están expuestos consta solamente de tres o cuatro horas por semana, durante treinta y seis semanas por año.

También, hemos analizado los datos de tres niños que aprendían español como lengua extranjera en un contexto institucional. Estos niños iban a una escuela de español todos los sábados donde se los daban clases de español como lengua extranjera. Como en el caso de Shuangye, los niños nunca

¹¹ Este proyecto, como se indica en la nota a pie de página número 7, fue financiado por Heritage Canada (1995-1996)

llegaron al nivel de producción de formas verbales en el pasado. Al contrario de Shuangye, es posible que fuera por el *input* pobre que recibieron.

3.4.3. Criterios de análisis

Los verbos

Para realizar el estudio hemos buscado todos los verbos del pasado en la producción de nuestros sujetos. Hemos seleccionado primero todas las formas del pretérito perfecto y del pretérito imperfecto. Seguidamente, hemos considerado los verbos de otros tiempos que el pasado pero utilizados en contextos del pasado. No hemos analizado verbos en otros contextos que no fuera en el pasado. Hemos dividido todos los verbos en regulares o irregulares, pretérito o imperfecto (u otra forma verbal) y correcto o incorrecto (véase ejemplos en apéndice II). Para clasificar un verbo según su regularidad o su irregularidad, hemos tenido en cuenta solamente la forma en que se producía. Por ejemplo, el verbo *estar* es un verbo regular en el imperfecto (*estaba*) pero irregular en el pretérito perfecto (*estuve*). También, hemos decidido que un verbo era gramaticalmente correcto si concordaba con el sujeto. No hemos tenido en cuenta errores de verbo (por ejemplo entre *ser* y *estar*) o errores de aspecto (pretérito en vez de imperfecto). Los errores que hemos considerado son como los de los ejemplos siguientes:

(10)

(a) *Error de concordancia con el sujeto:*

He vivido dos años en Pittsburg y *volvió* en Ottawa cuando tenía dos años.

(Luc, entrevista 1)

(b) *Error en la raíz del verbo:*

Pero nosotros *imos* a Vancouver.

(Madelin, entrevista 8)

Las autocorrecciones y las repeticiones

Al abordar el problema de los datos del español, hemos creído necesario elaborar nuestra propia tipología de las autocorrecciones del verbo español y hemos diferenciado las autocorrecciones de las repeticiones.

Hemos considerado como una autocorrección todo cambio hecho después de la producción del verbo (lo que Levelt (1989) define como *correcciones explícitas*¹²). El sujeto podía cambiar la raíz (*pegaste... pagaste*), la persona (*iba... iban*), el tiempo (*interesa... interesaba*) o el aspecto (*preguntaba... preguntó*). También hemos considerado como autocorrecciones los casos en

¹² Si nos basamos en la clasificación de las autocorrecciones de Levelt (1989) las autocorrecciones que estudiamos en este trabajo son las llamadas *Reparaciones-E*, es decir, reparaciones de los errores gramaticales.

que un sujeto estaba buscando uno de los elementos que acabamos de enumerar (por ejemplo, *can...tá...bamos*).

El problema era diferente en el caso de las repeticiones. Hemos considerado como una repetición los casos en que el sujeto repetía el verbo sin cambiar nada en la forma (por ejemplo, *tomaron, tomaron*).

3.5. El análisis de los datos

En este apartado damos cuenta de los resultados concretos de nuestra investigación. Empezaremos con la producción total de verbos y luego con las formas regulares e irregulares. Seguiremos con una descripción de las autocorrecciones producidas por nuestros sujetos para terminar clasificando estas mismas autocorrecciones puestas en el contexto de formas regulares e irregulares.

3.5.1 Asimetría regular/irregular en la producción de los verbos del pasado

A continuación, veremos la producción de los verbos del pasado en general, y más específicamente la producción de los verbos regulares e irregulares, en los datos del español como L2 y LE.

La producción de verbos regulares e irregulares

Los resultados de varios estudios (Zobl, 1998, Marcus et al., 1995, etc.), indican que los verbos irregulares son más sensibles al fenómeno de la frecuencia que los verbos regulares. En nuestros datos se puede observar que ambos grupos de sujetos producen más verbos regulares que irregulares (el 72,01% en el caso de los niños en contexto natural y el 68,42% en el de los adolescentes en contexto institucional). También, podemos notar que no hay una gran diferencia entre los dos grupos de sujetos (sólo un 3% de diferencia). En la tabla 1, se ilustra la producción de los verbos regulares e irregulares para cada sujeto.

Tabla 1 Verbos en pasado: regular frente a irregular

Sujetos E/L2	Total	Regular		Irregular	
		Total	Total %	Total	Total %
Madelin	164	103/164	62,80%	61/164	37,20%
Adil	81	65/81	80,25%	16/81	19,75%
Khalid	25	24/25	96,00%	1/25	4,00%
Rachida	23	19/23	82,61%	4/23	17,39%
Total	293	211/293	72,01%	82/293	27,99%
E/LE					
Luc	277	195/277	70,40%	82/277	29,60%
Nico	179	112/179	62,57%	67/179	37,43%
Josée	283	204/283	72,08%	79/283	27,92%
Nicolas	223	167/223	74,89%	56/223	25,11%
Tomas	292	180/292	61,64%	112/292	38,36%
Total	1254	858/1254	68,42%	396/1254	31,58%

En el caso de los sujetos en contexto natural, podemos ver que Adil y Rachida producen la misma proporción de verbos regulares e irregulares (80,25% y 19,75% para Adil, y 82,61% y 17,39% para Rachida). Por su parte, casi todos los verbos que Khalid produce son regulares (24 verbos regulares sobre un total de 25 verbos). El caso de Madelin es un poco diferente. Madelin es la que produce más verbos en total (164 verbos frente a 81 de Adil, 25 de Khalid y 23 de Rachida). Es también la que produce más verbos irregulares (61 verbos irregulares sobre un total de 164 verbos, una proporción de 31,20%).

El esquema es un poco diferente para los adolescentes en el contexto institucional. Casi todos producen la misma proporción de verbos regulares e irregulares. Solo Nico y Tomas producen más verbos irregulares que los otros (respectivamente 37,43% y 38,36% de verbos irregulares frente al 29,60%, 27,92% y 25,11% de Luc, Josée y Nicolas). La producción de verbos en total es parecida en el caso de los cinco sujetos (277 verbos de Luc, 179 de Nico, 283 de Josée, 223 de Nicolas y 292 de Tomas).

Los errores en los verbos regulares e irregulares

Según estos datos, los sujetos producen más errores con los verbos regulares que con los irregulares. Salvo Madelin, todos producen una proporción casi igual de errores. En general, los sujetos de español L2 producen más errores que los LE. Sin embargo, los dos grupos de sujetos producen la misma

proporción de verbos regulares correctos (63,48% para los L2 y 61,80% para los LE). También los sujetos en un contexto institucional parecen tener un mayor nivel de precisión en el caso de la producción de verbos irregulares (27,51% frente a 15,02% para los sujetos de L2), como se ve en la Tabla 2.

Tabla 2 Verbos en pasado: regular frente a irregular, correcto frente a incorrecto

Sujetos E/L2	Regular				Irregular			
	Correcto		Incorrecto		Correcto		Incorrecto	
	Total	Total %	Total	Total %	Total	Total %	Total	Total %
Madelin	93/164	56,70%	10/164	6,10%	29/164	17,68%	32/164	19,51%
Adil	54/81	66,67%	11/81	13,58%	11/81	13,58%	5/81	6,17%
Khalid	23/25	92,00%	1/25	4,00%	1/25	4,00%	0/25	0,00%
Rachida	16/23	69,57%	3/23	13,04%	3/23	13,04%	1/23	4,35%
Total	186/293	63,48%	25/293	8,53%	44/293	15,02%	38/293	12,97%
E/LE								
Luc	168/277	60,65%	27/277	9,75%	73/277	26,35%	9/277	3,25%
Nico	96/179	53,63%	16/179	8,94%	55/179	30,73%	12/179	6,70%
Josée	190/283	67,14%	14/283	4,95%	73/283	25,80%	6/283	2,12%
Nicolas	153/223	68,61%	14/223	6,28%	50/223	22,42%	6/223	2,69%
Tomas	168/292	57,53%	12/292	4,11%	94/292	32,19%	18/292	6,16%
Total	775/1254	61,80%	83/1254	6,62%	345/1254	27,51%	51/1254	4,07%

En los datos de los niños en el contexto natural, podemos observar que casi todos producen más errores con los verbos regulares que con los irregulares. Sin embargo, la proporción de errores en los verbos irregulares es mayor por los datos de Madelin. En efecto, solo Madelin produce más errores con las formas irregulares (produce una proporción de 19,51% de errores con los irregulares frente a un 6,1% con las formas regulares). Khalid no produce ningún error con los irregulares. Es importante notar que sólo produce un error, sobre una producción total de 25 verbos, con los verbos regulares. Adil y Rachida producen una proporción similar de errores (13,58% de errores en los

verbos regulares y 6,17% en los irregulares en el caso de Adil; 13,04% en los regulares y 4,35% en los irregulares en el caso de Rachida.

El caso de los adolescentes en el contexto institucional es un poco diferente. Todos los sujetos tienen más o menos la misma proporción de errores en los verbos regulares e irregulares. En todos los casos, los sujetos producen más errores con las formas regulares del pasado (6,62% frente a 4,07% para los verbos irregulares). Sin embargo, la diferencia no es muy grande.

El pretérito perfecto y el imperfecto

Los datos que acabamos de presentar reflejan la producción de verbos del pasado en general. Como en español hay dos aspectos en el pasado (pretérito perfecto e imperfecto), también podemos encontrar una diferencia entre dichos aspectos.

En la Tabla 3 hemos dividido la producción de los verbos entre los verbos regulares e irregulares, y dentro de éstos, los hemos dividido entre imperfecto y pretérito. El propósito era ver qué aspecto los aprendices controlan mejor y dónde encontramos más errores.

En general, los aprendices tienen más problemas con el pretérito que con el imperfecto, especialmente con los pretéritos irregulares. Sin embargo, los aprendices de LE son mejores que los de L2 (los niños producen 61,29% de errores con los verbos irregulares del pretérito y los adolescentes producen 18,29% de errores con los mismos verbos), una diferencia importante. También es importante notar que los dos grupos de sujetos tienen bien claro el imperfecto de los verbos irregulares en el pasado. En efecto, los aprendices en contexto natural no producen ningún error en estos verbos (100% de verbos correctos en todos los casos). En los datos de los adolescentes en el contexto institucional, sólo dos sujetos (Luc y Nicolas) producen errores con dichos verbos. Esto se puede observar en la Tabla 3.

Tabla 3 Verbos en pasado: pretérito frente a imperfecto, regular frente a irregular

Sujetos E/L2	Regular				Irregular			
	Pretérito		Imperfecto		Pretérito		Imperfecto	
	Correcto	Incorrecto	Correcto	Incorrecto	Correcto	Incorrecto	Correcto	Incorrecto
Madelin	24/30	6/30	69/73	4/73	16/48	32/48	13/13	0/13
	80,00%	20,00%	94,52%	5,48%	33,33%	66,67%	100,00%	0,00%
Adil	23/32	9/32	31/33	2/33	6/11	5/11	5/5	0/5
	71,88%	28,12%	93,94%	6,06%	54,55%	45,45%	100,00%	0,00%
Khalid	6/7	1/7	17/17	0/17	0/0	0/0	1/1	0/1
	85,71%	14,29%	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%
Rachida	7/10	3/10	9/9	0/9	2/3	1/3	1/1	0/1
	70,00%	30,00%	100,00%	0,00%	66,67%	33,34%	100%	0,00%
Total Raw	60/79	19/79	126/132	6/132	24/62	38/62	20/20	0/0
Total %	75,95%	24,05%	95,45%	4,55%	38,71%	61,29%	100%	0,00%
E/LE								
Luc	44/60	16/60	124/135	11/135	32/39	7/39	41/43	2/43
	73,33%	26,67%	91,85%	8,15%	82,05%	17,95%	95,35%	4,65%
Nico	21/29	8/29	75/83	8/83	32/44	12/44	23/23	0/23
	72,41%	27,59%	90,36%	9,64%	72,73%	27,27%	100,00%	0,00%
Josée	58/61	3/61	132/143	11/143	42/48	6/48	31/31	0/31
	95,08%	4,92%	92,31%	7,69%	87,50%	12,50%	100,00%	0,00%
Nicolas	28/36	8/36	125/131	6/131	28/32	4/32	22/24	2/24
	77,78%	22,22%	95,42%	4,58%	87,50%	12,50%	91,67%	8,33%
Tomas	70/77	7/77	98/103	5/103	76/94	18/94	18/18	0/18
	90,91%	9,09%	95,15%	4,85%	80,85%	19,15%	100,00%	0,00%
Total Raw	221/263	42/263	554/595	41/595	210/257	47/257	135/139	4/139
Total %	84,03%	15,97%	93,11%	6,89%	81,71%	18,29%	97,12%	2,88%

De los datos de los niños L2, y como ya hemos visto, se desprende que no tienen problemas con el imperfecto irregular. Además de esto, Rachida y Khalid no producen ningún error en los verbos regulares del imperfecto. Por lo tanto, podemos notar que es el pretérito, tanto el regular como el irregular el que causa problemas a estos sujetos.

El caso es un poco diferente para los sujetos de español LE. Estos sujetos parecen tener menos problemas con el pretérito, sobre todo en las formas irregulares (producen solamente un 18,29% de errores con los pretéritos irregulares frente a un 61,29% en el caso de los niños L2). También tienen un alto nivel de precisión con los verbos del imperfecto, sobre todo con los irregulares (sólo producen 2,88% de errores con estos verbos).

Verbos en [- pasado] en contexto de [+ pasado]

En muchos casos, los aprendices no podían producir la forma adecuada en el pasado y producían una forma en otro tiempo (como por ejemplo en presente, en infinitivo o a veces, en subjuntivo). Por ejemplo, Nico contesta a la pregunta “¿Que hacía el hombre todos los días?” diciendo : “Va al banco a sacar dinero” (Nico, entrevista 2).

Sin embargo, hay que tener en cuenta que los niños L2 aprenden español en España, donde se utiliza más el presente perfecto en vez del pretérito (por ejemplo, en vez de decir “esta mañana *comí* muy bien”, se dice “esta mañana *he comido* muy bien”). Es seguro que estos sujetos van a utilizar más esta forma que los adolescentes en el contexto institucional. Esto lo demuestra la Tabla 4.

Tabla 4 Verbos con morfología de [- pasado] en contexto de [+ pasado]

Sujetos E/L2	Total Verbos	Regular		Irregular		Total	
		Total Raw	Total %	Total Raw	Total %	Total Raw	Total %
Madelin	336	103/336	30,65%	69/336	20,54%	172/336	51,19%
Adil	144	52/144	36,11%	11/144	7,64%	63/144	43,75%
Khalid	74	33/74	44,59%	15/74	20,27%	48/74	64,86%
Rachida	78	44/78	56,41%	11/78	14,10%	55/78	70,51%
Total	632	232/632	36,71%	106/632	16,77%	338/632	53,48%
E/LE							
Luc	316	28/316	8,86%	9/316	2,85%	37/316	11,71%
Nico	281	87/281	30,96%	13/281	4,63%	100/281	35,59%
Josée	311	28/311	9,00%	3/311	0,96%	31/311	9,97%
Nicolas	243	17/243	7,00%	3/243	1,23%	20/243	8,23%
Tomas	330	29/330	8,79%	6/330	1,82%	35/330	10,61%
Total	1481	189/1481	12,76%	34/1481	2,30%	223/1481	15,06%

En esta tabla (Tabla 4) se puede notar que los sujetos L2 utilizan mucho más otras formas que el pretérito perfecto e imperfecto cuando hay un contexto de pasado (53,48% para los niños L2 frente a 15,06%). Casi todos los niños del contexto natural, salvo Adil que produce 43,75% de estos verbos, producen más de 50% de los verbos del pasado con otras formas. Como ya hemos dicho, esto se debe a que en España se utiliza más el presente perfecto. Además, en comparación los sujetos de español L2 producen más formas irregulares que los de LE (16,77% frente a 2,30%). Sin embargo, los dos grupos de sujetos producen más formas regulares que formas irregulares en esos casos.

3.5.2. Las autocorrecciones

Antes de ver si es con la forma regular o con la irregular con la que nuestros sujetos se autocorrigieron más, tenemos que ver cuándo y, sobre todo, cómo se autocorrigieron con los verbos del pasado.

Para el estudio, hemos considerado solamente el tipo de autocorrecciones que se ilustran en las Tablas 5 y 6. En la Tabla 5, se presentan las autocorrecciones en la morfología, es decir en la raíz del verbo, en la persona, la conjugación, el tiempo y/o el aspecto, sin que haya cambio de verbo. En la Tabla 6, se presenta lo mismo, pero con cambio de verbo. Es importante notar que en estas tablas, el total de las autocorrecciones no concuerda con los rasgos de la morfología, puesto que un sujeto podía corregir un verbo cambiando más de un rasgo. Los ejemplos siguientes recogen las autocorrecciones encontrados en los datos de nuestros sujetos.

(11)¹³

a. Autocorrección de la raíz

Un día, el director del coro de la escuela...*dició* a los hijos, no, *dijo* a los hijos....

(Joséé, entrevista 1)

¹³ Como hemos dicho, todos estos ejemplos de autocorrecciones se consideran, según la clasificación de las autocorrecciones de Levelt (1989), como *Reparaciones-E*.

b. Autocorrección de la marca de persona

Luego *empezó* (ellos) una, *empezieron* a pintar.

(Adil, entrevista 17)

c. Autocorrección de la conjugación

Doña Prudencia creía que el novio no *quería*, no *queriaba*, no *quería* esposarla.

(Josée, entrevista 4)

d. Autocorrección del tiempo y/o del aspecto

Ella *preguntaba* a su hija...*preguntó* a su hija por qué ... *lloró*...*llora*...*lloraba*.

(Luc, entrevista 4)

e. Autocorrección con cambio de verbo

...la niña es probablemente feliz, *estaba* muy feliz.

(Tomas, entrevista 1)

Estos ejemplos nos demuestran que los sujetos pueden autocorregir el mismo verbo más de una vez (Josée y Luc, ejemplos c y d). Además de esto, pueden corregir bien el verbo (Josée, ejemplo a), o no (Adil, ejemplo b). En las autocorrecciones con cambio de verbo, los sujetos podían cambiar el verbo, y además podían cambiar la morfología. En el ejemplo (e), el sujeto cambia el verbo y el tiempo (del presente al pretérito imperfecto).

En la tabla que sigue (Tabla 5), se puede observar primero que los sujetos de español LE se autocorrigen más que los sujetos L2. Sin embargo, el total de las autocorrecciones no es el gran total. Es el de las autocorrecciones de la morfología solamente y no incluye las autocorrecciones con cambio de verbo. Para el gran total de las autocorrecciones, véase la Tabla 7. Además, la tabla que sigue no indica si el sujeto acertó la corrección. Esto lo veremos también en la Tabla 7.

Tabla 5 Autocorrecciones en la morfología del verbo

Sujetos E/L2	Total	Raíz	Persona	Conjugación	Tiempo/Asp
Madelin	6	3	1	0	2
Adil	8	6	3	0	1
Khalid	1	1	0	0	0
Rachida	2	2	0	0	0
Total	17	12	4	0	3
E/LE					
Luc	26	7	7	2	17
Nico	23	7	3	0	17
Josée	16	4	1	4	7
Nicolas	16	5	5	1	6
Tomas	21	2	9	1	9
Total	102	25	25	8	56

En general, cuando los sujetos en contexto natural se autocorrigen, lo hacen en la raíz del verbo (lo hacen 12 veces en 17 autocorrecciones). Hay solamente 4 casos de correcciones de la persona y 3 casos donde se corrige el tiempo o el aspecto. Nuestros sujetos nunca se han corregido en la conjugación. Es Adil el que corrige más la raíz (de 8 autocorrecciones, corrige 6 veces la

raíz). También corrige 3 veces la persona y una vez el tiempo. Madelin corrige 2 veces el tiempo y el aspecto, una vez la persona y 3 veces la raíz. Por su parte, Khalid y Rachida solo corrigen la raíz (una vez para Khalid y 2 veces para Rachida). Hay que notar que éstos, a pesar de no producir muchos verbos en el pasado, no producen muchas autocorrecciones (Khalid produce 3 autocorrecciones y Rachida produce 2 en total (véase Tabla 7)).

Como ya lo hemos dicho, los sujetos de español LE se autocorrigien más que los de L2. Estos sujetos corrigen tanto la raíz como la persona (25 veces en los dos casos). Al contrario de los sujetos en el contexto natural, estos sujetos corrigen la conjugación del verbo (véase ejemplo (11c). En ocho casos, los sujetos buscan la conjugación del verbo. Solo Nico no corrige la conjugación. Además de esto, los adolescentes corrigen mucho el tiempo y el aspecto (lo hacen en 56 ocasiones).

En la Tabla 6, se presentan los casos de autocorrecciones pero con cambio de verbo. En total, encontramos 20 casos en los cuales los hablantes cambiaron el verbo porque querían cambiar el significado de la oración. Los aprendices de español L2 cambiaron 5 veces de verbo y los de LE lo cambiaron 15 veces. En el caso de los niños L2, solo Adil y Khalid cambian de verbo en la misma oración. En el caso de los adolescentes LE, Nicolas es el único que no produce cambios de verbos. Además de esto, hay 9 casos en total en que los hablantes cambiaron solamente el verbo, sin cambiar la morfología (3 casos

para los hablantes L2 y 6 casos para los hablantes LE). En los otros casos, el hablante cambiaba la persona o el tiempo y/o el aspecto además de cambiar el verbo. Los hablantes del contexto institucional corrigieron 7 veces el tiempo/aspecto y solamente una vez (Tomas) la persona además de cambiar el verbo. Los niños en el contexto natural no cambiaron la persona y solo cambiaron una vez el tiempo/aspecto (Adil).

Tabla 6 Autocorrecciones con cambio de verbo

Sujetos E/L2	Total	Verbo	Persona	Tiempo/Asp
Madelin	0	0	0	0
Adil	3	1	0	1
Khalid	2	2	0	0
Rachida	0	0	0	0
Total	5	3	0	1
E/LE				
Luc	1	1	0	0
Nico	3	1	0	1
Josée	6	2	0	3
Nicolas	0	0	0	0
Tomas	5	2	1	3
Total	15	6	1	7

En la Tabla 7, nos ocupamos de si los hablantes tenían problemas en acertar las autocorrecciones. Nos hemos fijado en concreto en el número de veces que necesitaron para obtener la forma adecuada, o si nunca la consiguieron. Es importante notar que también en esta tabla, el total de autocorrecciones no concuerda con el número total de intentos. Eso se explica por el hecho que los hablantes podían intentar la autocorrección más de una vez y que a veces en el primer intento el verbo era correcto, el segundo intento

incorrecto y el tercer intento volvía a producir lo que había dicho en el primer intento (por ejemplo, véase el ejemplo (11c)).

Tabla 7 Acierto en las autocorrecciones

Sujetos E/L2	Total Autocorr.	Int. #1	Int. #2	Int. #3	Int. #4	Int. #5	Sin éxito
Madelin	6	1	6	0	0	0	0
Adil	10	2	4	2	1	0	2
Khalid	3	0	2	0	0	0	1
Rachida	2	0	0	0	0	0	2
Total	21	3	12	2	1	0	5
E/LE							
Luc	27	5	17	1	0	1	3
Nico	26	2	19	1	0	0	4
Josée	22	5	15	4	0	0	2
Nicolas	16	2	12	0	1	0	3
Tomas	26	5	20	1	0	0	1
Total	117	19	83	7	1	1	13

Int. #1, 2, 3, 4, 5= Número de veces que se autocorrigen.

En esta tabla, se puede observar que tanto los sujetos del contexto natural como los del contexto institucional, aciertan la mayoría de las autocorrecciones en el segundo intento (12 veces de 21 autocorrecciones para los niños L2, 83 veces de 117 autocorrecciones para los adolescentes LE). Además, hay 18 casos en los cuales los hablantes no consiguen la forma adecuada del verbo (véase el ejemplo de Adil (11b)). Los niños L2 tienen una proporción más grande de autocorrecciones sin éxito (5 de 21 autocorrecciones en total que da un porcentaje de 23,81% frente a 13 de 117 autocorrecciones en total para los LE, que da un porcentaje de 11,11%).

Estos datos nos dicen en qué parte de la morfología del verbo se autocorrigien los hablantes de español L2 y LE. La Tabla 7 nos indica también si estos hablantes consiguen la corrección o no y cuántos intentos necesitan para conseguirla. En el siguiente apartado, veremos esas autocorrecciones en relación con la asimetría regular/irregular.

3.5.3. Asimetría regular/irregular en las autocorrecciones

En este apartado, abordamos la producción de autocorrecciones de nuestros sujetos según la forma del verbo (regular o irregular) para ver si realmente los hablantes de español L2 y LE se representan éstas de manera distinta. En la Tabla 8, hemos dividido las autocorrecciones de ambos grupos de sujetos entre regular o irregular. En el caso de cambio de verbo, consideramos el primer verbo, el que se autocorregía, para la clasificación.

Tabla 8 Autocorrecciones: verbos regulares frente a verbos irregulares

Sujetos E/L2	Regular	Irregular	Total
Madelin	3	3	6
Adil	7	3	10
Khalid	3	0	3
Rachida	2	0	2
Total	15/21	6/21	21
Total %	71,43%	28,57%	100%
E/LE	Regular	Irregular	Total
Luc	22	5	27
Nico	21	5	26
Josée	18	4	22
Nicolas	14	2	16
Tomas	15	11	26
Total	90/117	27/117	117
Total %	76,92%	23,08%	100%

Según esta Tabla, los niños del contexto natural y los adolescentes del contexto institucional corrigen la misma proporción de verbos regulares e irregulares. De las 21 autocorrecciones, 15 son de verbos regulares y las producen los hablantes de español L2 (una proporción de 71,43%). De hecho, este grupo de hablantes se autocorrige más con los verbos regulares que con los irregulares (sólo corrigen un 28,57% de las formas irregulares), y de hecho, sólo Adil y Madelin corrigen formas irregulares, ya que Khalid y Rachida no producen ninguna autocorrección de dichas formas.

El mismo fenómeno ocurre con los hablantes del contexto institucional. Estos sujetos producen más autocorrecciones con formas regulares que con las irregulares (producen 76,92% de autocorrecciones con formas

regulares y 23,08% con irregulares). Esto parece indicarnos que tienen más problemas con las formas regulares en el pasado de los verbos del español.

De la misma manera que en la Tabla 5, en la Tabla 9 se presentan las autocorrecciones de la morfología del verbo, pero dividiéndolos entre las formas regulares e irregulares. El propósito era ver si hay algún patrón de corrección de los rasgos morfológicos. Es importante indicar que, en esta tabla, el total de los rasgos morfológicos no siempre concuerda con el total de las autocorrecciones puesto que no hemos incluido los cambios de verbos y, como ya hemos indicado en el caso de la Tabla 5, los hablantes podían corregir más de un rasgo morfológico al mismo tiempo.

Tabla 9 Autocorrecciones en la morfología del verbo: regular frente a irregular

Sujetos E/L2	Total Autocorr.	Regular				Irregular			
		Raíz	Persona	Conj.	Tiempo/Asp	Raíz	Persona	Conj.	Tiempo/Asp
Madelin	6	2	0	0	1	1	1	0	1
Adil	10	5	3	0	1	1	0	0	1
Khalid	3	1	0	0	0	0	0	0	0
Rachida	2	2	0	0	0	0	0	0	0
Total	21	10	3	0	2	2	1	0	2
E/LE									
Luc	27	6	6	2	14	1	1	0	3
Nico	26	7	3	0	15	0	0	0	3
Josée	22	3	0	4	8	1	1	0	2
Nicolas	16	4	4	1	6	1	1	0	0
Tomas	26	2	3	1	7	0	7	0	5
Total	117	22	16	8	50	3	10	0	13

En esta tabla se puede observar otra vez que los hablantes corrigen más los rasgos morfológicos de las formas regulares. En general, los niños L2

corrigen más la raíz de las formas regulares (10 veces en total). Estos sujetos corrigen también la persona (Adil, 3 veces) y el tiempo/aspecto (Madelin y Adil, una vez cada uno) de las formas regulares. Para las formas irregulares, sólo corrigen dos veces la raíz (Madelin y Adil, una vez cada uno), una vez la persona (Madelin) y dos veces el tiempo/aspecto (Madelin y Adil). De las autocorrecciones que producen Khalid y Rachida (3 y 2 respectivamente), sólo corrigen la raíz de las formas regulares.

Por su parte, los adolescentes del contexto institucional también corrigen más los rasgos morfológicos de las formas regulares. En total, estos sujetos corrigen 22 veces la raíz, 16 veces la persona y 50 veces el tiempo/aspecto de las formas regulares, frente a 3 veces la raíz, 10 veces la persona y 13 veces el tiempo/aspecto de las formas irregulares. Además, todas las correcciones que estos sujetos hacen en la conjugación del verbo las hacen con las formas regulares. En efecto, no producen ninguna corrección de la conjugación con las formas irregulares.

Las repeticiones

También hemos analizado la producción de repeticiones. Como ya hemos dicho, consideramos una repetición a toda reiteración de la misma palabra, sin hacer cambios en la forma del verbo. En la Tabla 10, se resume nuestra tipología de repeticiones (para más detalles, véase apéndice III). En la

categoría *total correcto* consideramos toda repetición de una forma correcta (por ejemplo, Adil repite la forma *escapó*, que es correcta). Al contrario, la categoría *total incorrecto* considera cada repetición de una forma agramatical (por ejemplo, Madelin repite la forma *dició*, que es incorrecta). También hemos clasificado las repeticiones según su regularidad y su irregularidad, y si la repetición era total (todo el verbo) o parcial (de una parte del verbo solamente).

Tabla 10 Repeticiones

Sujetos E/L2	Total Repeticiones	Total correcto	Total incorrecto	Total regular	Total Irregular	Rep. total	Rep. parcial
Madelin	2	1	1	0	2	2	0
Adil	6	6	0	5	1	6	0
Khalid	2	1	1	1	1	2	0
Rachida	1	1	0	1	0	1	0
Total	11	9/11	2/11	7/11	4/11	11/11	0/11
Total %	100%	81.82%	18.18%	63.64%	36.36%	100%	0%
E/LE							
Luc	2	2	0	2	0	2	0
Nico	3	3	0	1	2	3	0
Josée	6	6	0	4	2	6	0
Nicolas	5	5	0	3	2	5	0
Tomas	3	3	0	2	1	3	0
Total	19	19/19	0/19	12/19	7/19	19/19	0/19
Total %	100%	100%	0%	63.16%	36.84%	100%	0%

En esta tabla se puede observar que nuestros sujetos también producen más repeticiones con las formas regulares que con las irregulares. Los dos grupos de sujetos producen la misma proporción de repeticiones con formas regulares (63,64% para los niños L2 y 63,16% para los adolescentes LE). Además, estos dos grupos solamente producen repeticiones totales (100% de producción de repeticiones totales para los dos grupos). Sin embargo, los niños

de contexto natural producen repeticiones de formas incorrectas en dos ocasiones, mientras que los adolescentes no producen dichas repeticiones. Según se ve en el apéndice III, los dos casos de repeticiones de formas incorrectas los producen Madelin y Khalid y se trata de verbos irregulares.

3.6. Discusión

El propósito del análisis que acabamos de realizar era investigar si había diferencias en la producción de formas regulares e irregulares de los verbos del pasado del español, para poder así apoyar o refutar la propuesta del modelo del *Mecanismo Doble* a estas formas del español. En general, lo que se destaca del análisis es que sí existe una diferencia entre estas formas y que los hablantes no nativos plasman esta diferencia en su producción.

En nuestra primera hipótesis planteábamos que como existe una diferencia en la representación mental de las formas regulares e irregulares, era posible que encontráramos más errores con las formas regulares que las irregulares puesto que las formas regulares se realizan a través de reglas y eso puede hacerlas más difícil para el hablante. Hemos encontrado, efectivamente, que nuestros dos grupos de sujetos, tanto los del contexto natural como los del contexto institucional, produjeron más errores con las formas regulares. Sólo un sujeto (Madelin) produjo más errores con las formas irregulares. Como hemos

dicho, esto se debe a que las formas regulares son más difíciles de producir porque los hablantes tienen que computarlas por regla. Sin embargo, la diferencia no es muy obvia (un total de 6,98% de errores para las formas regulares y 5,75% para las formas irregulares). Esto demuestra que el sistema del español es diferente que el del inglés ya que también las formas irregulares se tienen que procesar a través de una regla (la raíz es irregular pero también hay que marcar los rasgos de aspecto, de número y de persona).

Además de esto, en español, los verbos del pasado presentan dos formas: el pretérito y el imperfecto. Al analizar la distribución de los errores de los dos grupos de sujetos, encontramos que, en general, los hablantes tienen menos problemas con el imperfecto que con el pretérito perfecto y que los hablantes de español LE son mejores con las formas irregulares del pretérito. Esto puede explicarse por el contexto de aprendizaje ya que en la instrucción formal se pone mucho énfasis en la memorización de las raíces de esas formas. Además, los dos grupos de sujetos producen pocos errores con el imperfecto y sobre todo, con las formas irregulares de este tiempo verbal. Es importante recordar que sólo hay tres verbos irregulares en el imperfecto (*ver*, *ir* y *ser*). Estos verbos son muy frecuentes en el uso del español y eso hace más fácil memorizarlos. Esto nos demuestra que sí hay una distinción entre las formas regulares e irregulares por parte de los hablantes pero no es tan obvia en español como la que se puede notar en inglés. La diferencia se nota más al nivel

del pretérito y del imperfecto que en la producción de formas del pasado tomada en su totalidad.

Siguiendo a Pinker y Prince (1994) para la L1 y a Zobl (en prensa) para la L2, propusimos en nuestra segunda hipótesis que las formas irregulares eran afectadas por el fenómeno de la frecuencia y, por consiguiente, íbamos a encontrar en nuestros datos una producción mayor de verbos irregulares que regulares. Sin embargo, nuestra hipótesis no se ha visto confirmada puesto que, tanto los hablantes del contexto natural como los del contexto institucional produjeron más verbos regulares. Esto no confirma nuestra hipótesis para el español pero prueba que existe una diferencia en la representación de las formas regulares e irregulares.

Además, según la misma hipótesis, esperábamos encontrar más formas irregulares cuando los hablantes utilizan formas que no son del pasado en contextos de pasado. Una vez más, vemos que los dos grupos de hablantes produjeron más formas regulares que irregulares con los verbos de diferentes tiempos en contexto de pasado. Los hablantes de español L2 produjeron menos formas irregulares que regulares (una diferencia de 5.07%) y los de LE produjeron menos formas regulares que irregulares (una diferencia de 2,49%). Estos datos no confirman nuestra hipótesis, pero sí demuestran que hay una diferencia entre estas dos formas.

De la misma manera que Zobl (en prensa) también hemos analizado la producción de autocorrecciones en las formas del pasado. Primero, para hacer nuestra propia tipología de autocorrecciones, hemos determinado en qué parte de las formas verbales del pasado los hablantes producían la autocorrección. Hemos analizado esto porque queríamos ver si hay una relación entre la corrección de la raíz del verbo y las formas irregulares.

En primer lugar, hemos encontrado que, como puede observarse en la Tabla 11, los hablantes de español LE se autocorrigen más que los de L2 aunque éstos producen más errores en total que los hablantes en contexto institucional.

Tabla 11 Autocorrecciones frente a número de errores

Sujetos	Total Verbos	Total Errores		Total Autocorrecciones	
		Total	Total %	Total	Total %
E/L2	632	63/632	9,97%	21/632	3.32%
E/LE	1481	134/1481	9,05%	117/1481	7.90%

Esto confirma nuestra hipótesis sobre el papel del *input*. En efecto, como los hablantes de L2 reciben un *input* mucho más rico, se atreven más con la lengua y, por lo tanto, producen más errores, pero se preocupan menos de la forma puesto que se autocorrigen menos que los hablantes del contexto institucional. Hemos visto también que los hablantes de español L2 corrigen más la raíz que los otros rasgos morfológicos. Por su parte, los hablantes de español LE corrigen más el tiempo y el aspecto que los de L2, que producen la misma

cantidad de correcciones de la raíz y de la persona y, además, corrigen la conjugación, lo que no hacen los de L2. El hecho de que los hablantes del grupo LE produzcan más correcciones del tiempo/aspecto y de la conjugación, demuestra que el contexto influye en el tipo de correcciones producidas por los hablantes no nativos.

Finalmente, otra de nuestras hipótesis era que la producción de autocorrecciones y de repeticiones sería mayor en el caso de los verbos regulares para los dos grupos de sujetos. Hemos encontrado que los dos grupos de sujetos produjeron efectivamente más autocorrecciones y repeticiones con las formas regulares. Además, no había una gran diferencia entre los dos grupos de sujetos en cuanto a la proporción de repeticiones y autocorrecciones de las formas regulares. Esto confirma nuestra hipótesis y apoya al modelo del *Mecanismo Doble* porque si las formas regulares son más difíciles de producir y, por lo tanto, los hablantes producen más errores en este tipo de forma, es normal que se autocorrijan también más con el mismo tipo de forma y que lo hagan todos con independencia del contexto en que se produce la adquisición.

Podemos pues concluir que, en este estudio, hemos demostrado que también existe una diferencia en la representación mental de las formas verbales del español, aunque la diferencia no se plasme exactamente de la misma manera. Es claro que, al comparar la morfología verbal del inglés con la del español, la del español es mucho más rica que la del inglés y eso ha de tener

necesariamente consecuencias para la adquisición. Sin embargo, nuestros sujetos se ajustan a los supuestos del modelo del *Mecanismo Doble* en cuanto al tipo de errores (produjeron más errores en las formas regulares) y el tipo de forma que autocorrigen (se autocorrigen más con las formas regulares).

Conclusión

A lo largo de esta tesis hemos tratado de demostrar que existen dos sistemas diferentes para la representación de las formas regulares e irregulares de los verbos del pasado en español. La propuesta de Pinker y Prince (1988, 1992) mantiene que las formas regulares e irregulares se representan de forma distinta en la mente. Mientras que las formas regulares se generan según reglas que añaden un morfema flexivo a una raíz, el sistema de las formas irregulares está formado de formas ya flexionadas en el léxico, que se consideran como palabras del vocabulario y se memorizan como tales. Sin embargo, no es fácil aplicar este modelo al español puesto que, aunque se deben memorizar las raíces de las formas irregulares de los verbos del pasado, tanto las formas regulares como las irregulares se marcan de morfemas flexivos de persona, número, tiempo, aspecto y modo.

Para tratar de comprobar si la propuesta de Pinker y Prince(1988) es también válida para las formas de pasado del español, hemos llevado a cabo un estudio en el que hemos analizado la producción de nueve sujetos en dos contextos de aprendizaje diferentes: cuatro niños en un contexto natural (España), y cinco adolescentes en un contexto institucional (en un colegio de Canadá). Además de identificar las posibles diferencias en la representación de las formas regulares e irregulares de los verbos del pasado en español, hemos tenido en cuenta el papel del *input* en la producción de dichas formas y de las autocorrecciones.

Por lo que se refiere a la representación mental de las formas regulares e irregulares, en nuestro estudio hemos encontrado diferencias en lo que se refiere a la frecuencia, a la producción de errores, a la producción de autocorrecciones y al uso de diferentes tiempos verbales en lugar del pasado. Sin embargo, esta diferencia no va en la misma dirección que las que se han detectado en otros estudios sobre el mismo tema en los que se analizaban los pasados regulares e irregulares del inglés (por ejemplo, para la L1: Pinker y Prince, 1988, 1992, 1994; para la L2: Zobl, 1998, en prensa). Al contrario de lo que se desprende de estos estudios hemos visto que, en la producción total de verbos y de otros tiempos utilizados en contexto de pasado, nuestros sujetos utilizaron más formas regulares que irregulares. Sin embargo, y al igual que en los estudios citados, también en nuestro estudio los hablantes no nativos del

español produjeron más errores con las formas regulares, lo cual nos lleva a pensar que estos hablantes tienen más dificultad para procesar las formas regulares que las irregulares. Además nuestros sujetos apenas produjeron errores en las formas irregulares del imperfecto. Como estas formas verbales son muy frecuentes en español, es posible que se memoricen con más facilidad y por eso encontremos muchos menos errores. En este sentido, sí que nos acercamos de la propuesta de Pinker y Prince (1988, 1992, 1994).

Hemos analizado también la producción de autocorrecciones y de repeticiones de nuestros sujetos para ver si podían servirnos también para probar que la representación de las formas regulares difiere de la de las irregulares. Y lo que muestran nuestros datos es que, efectivamente, parece ser el caso porque hay una diferencia importante entre la producción de autocorrecciones y de repeticiones que se llevan a cabo en las formas regulares y en las las irregulares. Pero, al contrario de lo que ocurre en el caso de los sujetos de Zobl (en prensa), y al igual que sucedía en el caso de la producción de errores, nuestros sujetos corrigieron y repitieron más las formas regulares que las irregulares. Además, cuando analizamos más en detalle las autocorrecciones, vemos que los dos grupos de hablantes apenas corrigen las raíces irregulares. Por lo tanto, podemos concluir que los hablantes no nativos tienen más dificultad en procesar las formas regulares que las formas irregulares de los verbos del pasado del español. Las formas irregulares, aunque también tienen rasgos morfológicos, se procesan con más facilidad puesto que, al estar

memorizadas tal cual, son una entrada del vocabulario más obvia que las formas regulares.

También nos hemos ocupado del papel del *input* para ver si la diferencia entre los contextos de aprendizaje juega un papel en la representación de las formas regulares e irregulares. En realidad, hemos encontrado que los dos grupos de sujetos produjeron más formas regulares que irregulares, cometieron más errores en el caso de las formas regulares, utilizaron más formas de otros tiempos en contextos de pasado cuando el verbo era regular y corrigieron y repitieron más las formas regulares que las irregulares. Esta diferencia se produce tanto en el caso del pretérito como del imperfecto (los hablantes de español LE son mejores que los de español L2 con el pretérito), así como en el número de autocorrecciones y en el tipo de intervención que llevan a cabo (en la raíz o en los distintos morfemas). En general, los hablantes de español L2 cometieron más errores, pero menos autocorrecciones y corrigieron más la raíz que las otras marcas morfológicas. Por su parte, los hablantes de español LE corrigen más el tiempo/aspecto y además, corrigen la conjugación, algo que no hacen los hablantes del contexto natural.

Podemos por lo tanto concluir que el contexto de aprendizaje (natural o institucional) no influye realmente en la representación mental de las formas regulares e irregulares, pero que sí influye en el tipo de autocorrección y el número de errores. Sin embargo, utilizamos sujetos de edades diferentes (niños

para el contexto natural y adolescentes para el contexto institucional). En el futuro se podría utilizar dos grupos de sujetos (niños y adolescentes) para cada contexto para ver si la edad influye en la representación mental de las formas regulares e irregulares. Sería también interesante hacer un estudio experimental en el que se analizaran los errores, las correcciones e incluso el tiempo que se dedica a procesar las distintas formas de los verbos. Además, por lo que se refiere a la enseñanza en el aula de las formas regulares e irregulares de los verbos del pasado en español, tal vez convenga proporcionar la regla de formación de las formas regulares y procurar, además, que se automatice la aplicación de esa regla. Abordar la presentación de las formas irregulares como entradas de vocabulario parece ser la mejor forma de llevar al no nativo a que las interiorice.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, C. (1995). *La Adquisición de Categorías Funcionales en Español*. Tesis Doctoral no publicada. MIT.
- Beck, M.-L. (1997). Regular verbs, past tense and frequency: Tracking down a potential source of NS/NNS competence differences. *Second Language Research*, 13, 95-115.
- Belletti, A. (1990). *Generalized Verb Movement*. Turin: Rosenberg y Sellier.
- Berg, T. (1986). The aftermath of error occurrence: Psycholinguistic evidence from cut-offs. *Language and Communication*, 6, 195-213.
- Blackmer, R., y Mitton, J. (1991). Theories of monitoring and the timing of repairs in spontaneous speech. *Cognition*, 39, 173-194.
- Bobaljik, J. (1995). *Morphosyntax: The Syntax of Verbal Inflection*. Tesis Doctoral.
- Bosque, I., y Demonte, V. (eds.). (1999). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Brédart, S. (1991). Word interruption in self-repairing. *Journal of Psycholinguistic Research*, 20, 123-138.
- Bull, W. (1965). *Spanish for Teachers : Applied Linguistics*. New York: The Ronald Press Company.
- Butteworth, B. (1983). Lexical representations. En B. Butterworth (Ed.), *Language Production: Development, Writing and Other Language Processes*, vol. 2, (pp. 257-294). New York: Academic Press.
- Bybee, J.L., y Slobin, D.I. (1982). Rules and schemes in the development and use of the English past tense. *Language*, 58, 265-289.
- Chomsky, N. (1993). A minimalist program for linguistic theory. En K. Hale and J. Keyser (Eds.), *The View from Building 20* (pp. 1-52). Cambridge: MIT Press.

- Clark, E., y Andersen, E. (1979). Spontaneous repairs: Awareness in the process of acquiring language. Trabajo presentado en The Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, San Francisco, 15-19 de Marzo, 1979.
- Clashen, H. (1992). Overregularization in the acquisition of inflectional morphology: A comparison of English and German. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57(4), 166-178.
- Clashen, H. (1995). German plurals in adult second language development: evidence for a dual-mechanism model of inflection. En L. Eubank, L. Selinker, y M. Sharwood Smith (Eds), *The Current State of Interlanguage: Studies in Honor of William E. Rutherford* (pp.123-137). Amsterdam: John Benjamins.
- Clashen, H., Marcus, G., y Bartke, S. (1993). Compounding and inflection in German child language. *Essex Research Reports in Linguistics*, 1, 1-31.
- De Bot, K. (1992). A bilingual production model: Levelt's "speaking" model adapted. *Applied Linguistics*, 13, 1-24.
- Dell, G. (1986). A spreading activation theory of retrieval in sentence production. *Psychological Review*, 93, 283-321.
- De Smedt, K., y Kempen, G. (1987). Incremental sentence production, self-correction, and coordination. G. Kempen (Ed.), *Natural Language Generation: Recent Advances in Artificial Intelligence, Psychology and Linguistics*. Dordrecht: Kluwer.
- Epstein, S., Flynn, S., y Martohardjono, G. (1998). The strong continuity hypothesis: Some evidence concerning functional categories in adult L2 acquisition. En S. Flynn y W. O'Neill (Eds), *The Generative Study of Language Acquisition* (pp.17-34). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Evans, M. (1985). Self-initiated speech repairs: A reflection of communicative monitoring in young children. *Developmental Psychology*, 21, 365-371.
- Fathman, A. (1980). Repetition and correction as an indication of speech planning and execution processes among second language learners. En H. Dechert, y M. Raupach (Eds), *Towards a Cross-Linguistic Assessment of Speech Production* (pp.77-85). Frankfurt/Bern/Cirencester: John Lang.
- Goodluck, H. (1991). *Language Acquisition: A Linguistic Introduction*. Oxford y Cambridge: Blackwell.

- Gopnik, M., y Crago, M. (1991). Familial aggregation of a developmental language disorder. *Cognition*, 39, 1-50.
- Gordon, P. (1985). Level-ordering in lexical development. *Cognition*, 21, 73-93.
- Green, D. W. (1986). Control activation and resource: A framework and a model for the control of speech in bilinguals. *Brain and Language*, 27, 210-223.
- Green, P.S., & Hecht, K. (1993). Pupil self-correction in oral communication in English as a foreign language. *System*, 21, 151-163.
- Haegeman, L. (1994). *Introduction to Government and Binding Theory*. Oxford y Cambridge: Blackwell.
- Halle, M., y Marantz, A. (1993). Distributed morphology and the pieces of inflection. En K. Hale & J. Keyser (Eds.), *The View from Building 20* (pp.111-176). Cambridge: MIT Press.
- Halle, M., y Marantz, A. (1994). Some key features of distributed morphology. *MIT Working Papers in Linguistics*, 21, 275-288.
- Hieke, A. (1981). A context-processing view of hesitation phenomena. *Language and Speech*, 24, 147-160.
- Kato, M.A. (1999). Strong and weak pronominal in the null subject parameter. *Probus*, 11, 1-27.
- Kim, J.J., Pinker, S., Prince, A., y Prasada, S. (1991). Why no mere mortal has ever flown out to center field. *Cognitive Science*, 15, 173-218.
- Kiparsky, P. (1983). From cyclic phonology to lexical phonology. En H. Van der Hulst y N. Smith (Eds.), *The Structure of Phonological Representations* (pp. 131-175). Dordrecht, the Netherlands: Foris.
- Kiparsky, P. (1985). Some consequences of lexical phonology. En C. Ewen y J. Anderson (Eds.), *Phonology Yearbook*, Vol.2, (pp. 85-138).
- Klein, W., Dietrich, R., y Noyau, C. (1993). The aquisition of temporality. En C. Perdue (Ed.), *Adult Language Aquisition: Crosslinguistic Perspectives, vol.2: The Results* (pp.73-118). Cambridge: CUP.
- Kormos, J. (1999). Monitoring and self-repair in L2. *Language Learning*, 49:2, 303-342.

- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1994). Self-correction and the monitor: Percent of errors corrected of those attempted versus percent corrected of all errors made. *System*, 22, 59-62.
- Lackner, J., & Tuller, B. (1979). Role of efference monitoring in the detection of self-produced speech errors. En W. Cooper, & E. Walker (Eds.), *Sentence Processing: Psycholinguistic Studies Presented to Merrill Garrett*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Laver, J. (1973). The detection and correction of slips of the tongue. En V. Fromkin (Ed.), *Speech Errors as Linguistic Evidence*. The Hague: Mouton.
- Laver, J. (1980). Monitoring systems in the neurolinguistic control of speech production. En V. Fromkin (Ed.), *Errors in Linguistic Performance. Slips of the Tongue, Ear, Pen and Hand*. New York: Academic Press.
- Lennon, P. (1994). Self-correction and error in advanced learner spoken narrative. En G. Bartlett (Ed.), *The Dynamics of Language Processes: Essays in Honor of Hans W. Dechert*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Levelt, J. W. (1983). Monitoring and self-repair in speech. *Cognition*, 14, 41-104.
- Levelt, J. W. (1989). *Speaking. From Intention to Articulation*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- López Ornat, S. (1994). *La Adquisición de la Lengua Española*. Madrid: Siglo XXI.
- MacKay, D. (1987). *The Organization of Perception and Action: A Theory for Language and Other Cognitive Skills*. New York: Springer.
- Marantz, A. (1995). The minimalist program. En G. Webelhuth (Ed.), *Government and Binding Theory and the Minimalist Program* (pp. 349-382). Oxford: Basil Blackwell.
- Marcus, G., Pinker, S., Ullman, M., Hollander, M., Rosen, J., y Xu, F. (1992). Overregularization in language acquisition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Vol. 57, No. 4.

- Marcus, G. (1995). L2 learners treat regular and irregular inflection differently in compounding. *Second Language Research*, 11, 88-89.
- Marcus, G., Brinkmann, U., Clashen, H., Wiese, R., & Pinker, S. (1995). German inflection: The exception that proves the rule. *Cognitive Psychology*, 29, 189-256.
- Motley, M., Camden, C., & Baars, B. (1982). Covert formulation and editing of anomalies in speech production: Evidence from experimentally elicited slips of the tongue. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 21, 578-594.
- O'Connor, N. (1988). Repairs as indicative of interlanguage variation and change. *Georgetown University Round Table 1988*, 251-259.
- Pinker, S. y Prince, A. (1988). On language and connectionism: Analysis of a parallel distributed processing model of acquisition. *Cognition*, 28, 73-193.
- Pinker, S., y Prince, A. (1992). Regular and irregular morphology and the psychological status of rules of grammar. *Proceedings of 1991 Meeting of the Berkeley Linguistics Society* (pp.230-251). Berkeley, CA: Berkeley Linguistics Society.
- Pinker, S., y Prince, A. (1994). Regular and irregular morphology and the psychological status of rules of grammar. En S. D., Lima, R. L., Corrigan y G. K., Iverson (Eds). *The Reality of Linguistic Rules* (pp. 321-351). Amsterdam: John Benjamins.
- Pollock, J.-Y. (1989). Verb movement, universal grammar, and the structure of IP. *Linguistic Inquiry*, 20, 364-424.
- Poulisse, N., y Bongaerts, Th. (1994). First language use in second language production. *Applied Linguistics*, 15, 36-57.
- Prasada, S., y Pinker, S. (1993). Generalization of regular and irregular morphological patterns. *Language and Cognitive Processes*, 8, 1-56.
- Prasada, S., Pinker, S., y Snyder, W. (1990). Some evidence that irregular forms are retrieved from memory but regular forms are rule-generated. Trabajo presentado en The Annual Meeting of the Psychonomic Society, New Orleans, 23-25 de Noviembre, 1990.
- Rogers, S. (1978). Self-initiated corrections in the speech of infant-school children. *Journal of Child Language*, 5, 365-371.

- Rumelhart, D.E., y McClelland, J.L. (1986). On learning the past tense of English verbs. En J.L. McClelland, y D.W. Rumelhart (Eds), *Parallel Distributed Processing: Volume 2*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Seliger, H. (1980). Utterance planning and correction behaviour: Its function in the grammar construction process for second language learners. En H.W. Dechert & Raupach (Eds.), *Towards a Crosslinguistic Assessment of Speech Production* (pp. 87-99). Frankfurt, Germany: Peter Lang.
- Van Hest, E. (1996). *Self-Repair in L1 and L2 Production*. Tilburg, The Netherlands: Tilburg University Press.
- Van Patten, B. (1996). *Input Processing and Grammar Instruction*. New York: Ablex.
- Van Wijk, C., & Kempen, G. (1987). A dual system for producing self-repairs in spontaneous speech: evidence from experimentally elicited corrections. *Cognitive Psychology*, 19, 403-440.
- Wiese, R. (1984). Language production in foreign and native languages: Same or different? En H. Dechert, D. Möhle, y M. Raupach (Eds.), *Second Language Production* (p.p.11-25). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Verhoeven, L. (1989). Monitoring in children's second language speech. *Second Language Research*, 5, 141-215.
- Zobl, H. (1998). Representational changes: From listed representations to independent representation of verbal affixes. En M.-L. Beck (Ed.), *Morphology and its Interfaces in Second Language Knowledge* (pp.339-372). Amsterdam: John Benjamins.
- Zobl, H. (en prensa). Regular/Irregular past tense asymmetries: The dual mechanism model and the projectability of morphosyntactic features.

APÉNDICE I

Entrevistas

Adil (E/L2) Entrevista 14

- * INV: *Hace mucho que no nos vemos. ¿Eh? . Hoy es viernes 13 de junio. ¿Qué día es hoy? ¿Eh?*
- * STU: *Viernes.*
- * INV: *¿A ti te gusta que sea viernes?*
- * STU: *Sí.*
- * INV: *Cuéntame por qué.*
- * STU: *Porque no vamos al cole.*
- * INV: *¿Por qué? (La entonación corresponde a "porque nos vamos al cole")*
- * STU: *Porque no vamos al cole.*
- * INV: *¿Por qué no vamos al cole? ¿Y cuándo es cuando no vamos al cole?*
- * STU: *En sábado y en domingo.*
- * INV: *¿Y a ti qué es lo que te gusta más? ¿Te gusta más estar en tu casa que en el cole? ¿Qué haces los sábados y los domingos? Cuéntame lo que haces.*
- * STU: *Nada.*
- * INV: *¿Cómo que nada? Entonces no te gustaría que fuese sábado y domingo. Algo harás. ¿Qué haces por la mañana? Estás en la cama, ¿verdad? ¿Y después de la cama qué haces?*
- * STU: *(Silencio).*
- * INV: *Mira lo que tengo. ¿Qué es esto?*
- * STU: *Un coche.*
- * INV: *¿Y qué hace el coche?*
- * STU: *Andando.*
- * INV: *¿Te gusta el coche?*
- * STU: *(Asiente con la cabeza).*
- * INV: *Si me hablas muy bien te lo regalo. ¿Cómo me vas a hablar?*
- * STU: *Bien.*
- * INV: *Cuéntame. ¿El sábado y el domingo qué haces? Te levantas...¿y qué más haces?*
- * STU: *Y me voy a ver la tele.*
- * INV: *Muy bien.*
- * STU: *Y luego, y luego a, y luego saco una hoja y luego dibujo una cosa.*
- * INV: *¿Y qué cosas dibujas?*
- * STU: *Un coche, una casa, un árbol, un...*
- * INV: *Vale, estupendo. Y después, ¿qué pasa después? ¿Después de dibujar qué haces?*
- * STU: *Juego.*
- * INV: *Venga. ¿A qué juegas?*
- * STU: *Luego me voy a a mi cama y luego vo voy... estoy jugando con los juguetes*
- * INV: *¿Y por la tarde qué haces? ¿No sales de casa nunca?*
- * STU: *(Asiente con la cabeza)*
- * INV: *A ver. ¿Dónde vas?*
- * STU: *Al parque.*
- * INV: *Bueno cuéntamelo. Vas al parque ... qué haces... Venga. Todo seguido. Bueno. Mira ésta es María que está. ¿Qué está haciendo María?*
- * STU: *Escribiendo.*
- * INV: *Está escribiendo a su papá porque su papá vive lejos y le está escribiendo.*
- * INV: *A María le gusta escribir a su mamá. ¿Y a ti?*
- * STU: *A mí no.*
- * INV: *Mira éste. ¿Quién se ha metido aquí?*
- * STU: *El papá.*
- * INV: *El papá no. Éste es un mono. ¿Qué está haciendo el mono?*
- * STU: *Comiendo las manzanas.*
- * INV: *- Al mono le gustan las manzanas. ¿Y a ti?*

- * **STU:** También.
- * **INV:** ¿Sabes dónde están estos niños?
- * **STU:** Esto está en la cama (Debería haber dicho "éste). Éste está en la otra cama.
- * **INV:** Están en un hospital. ¿Tú sabes lo que es un hospital? Es un sitio dónde llevan a las personas cuando están muy malitas.
- A mí no me gusta ir al hospital. ¿Y a ti? ¿Te gusta ir al hospital?
- * **STU:** No.
- * **INV:** ¿Qué te gusta hacer? Dime cosas que te gusten hacer?
- * **STU:** (Silencio).
- * **INV:** ¿No te gusta hacer nada?
- * **STU:** No.
- * **INV:** ¿Seguro? Yo sé que te gusta hacer muchas cosas y no me lo quieres decir. ¿Cuando estás en el cole qué te gusta hacer?
- * **STU:** Trabajar.
- * **INV:** ¿Y qué más te gusta?
- * **STU:** Pintar.
- * **INV:** ¿Y qué más?
- * **STU:** Jugar.
- * **INV:** Mira esta niña está comprando sellos. ¿Tú sabes lo que son los sellos?
- * **STU:** (Niega con la cabeza).
- * **INV:** Esto que se pone en las cartas. ¿A tu mamá le mandan cartas de su país?
- * **STU:** Nosotros tenemos de osos.
- * **INV:** ¿Tenéis sellos de osos?
- * **STU:** No, pero de círculos y de...
- * **INV:** ¿Y de qué? ¿Pero tenéis de esos qué? ¿Qué es lo que tenéis de osos? ¿Sellos?
- * **STU:** No pero éste no. Éste no. Este no. Este avión no.
- * **INV:** ¿Qué es lo que tienes?
- * **STU:** Un círculo y una niña que está ahí que tiene un círculo así que se llama...
- * **INV:** ¿Cómo se llama?
- * **STU:** Que me lo he olvidao.
- * **INV:** - A nosotros nos interesan los sellos. ¿Y a ti?
- * **STU:** A mí no.
- * **INV:** - A la niña le duelen los dientes.
- ¿Qué le pasa a la niña?
- * **STU:** Que le duelen los dientes.
- * **INV:** - Voy a llamar a mi amiga por teléfono.
- ¿La voy a llamar? ¿Sí o no?
- * **STU:** Sí.
- * **INV:** -Yo le he regalado manzanas al ratón.
- ¿Se las he regalado? ¿Sí o no?
- * **STU:** Sí.
- * **INV:** - Se las regalé.
- * **STU:** Sí.
- * **INV:** - Envié una carta a mi amiga.
- ¿Le envié una carta a ella?
- * **STU:** Sí.
- * **INV:** Venga, me lo cuentas y ya te vas. Venga que te tengo que regalar el cochecito cuando termines. Solamente hasta aquí. (Se trata de un cuento que le he estado enseñando).
- * **STU:** Esta es una pantera y vio un bebé.
- * **INV:** ¿Dónde estaba el bebé?
- * **STU:** En la barca.
- * **INV:** Muy bien.
- * **STU:** Era... La loba era muy grande y los lobos pequeñitos.
- * **INV:** ¿Y qué hacían los lobos?
- * **STU:** Peleándose.
- * **INV:** ¿Y entonces? ¿Qué hizo la pantera?
- * **STU:** Salta al banco y la cogí con éste. (Cogió. Se refiere a la pantera que coge la cesta en la que va Mogli)
- * **INV:** Con la cesta. ¿Y qué hizo con la cesta?

- * **STU:** La cogí con su boca y luego la lleva ron a la a la loba. (Tendría que ver dicho "la cogió y la llevó")
- * **INV:** *¿Y qué hizo la loba con él?*
- * **STU:** Que lo va a cuidar.
- * **INV:** *Lo cuidó y... hasta que se hizo...*
- * **STU:** un mayores.
- * **INV:** *¿Y entonces qué hacían cuando se hizo mayor?*
- * **STU:** Jugando. (Jugaban. Está viendo el dibujo en el que los niños están jugando).
- * **INV:** *¿Con quién jugaban? ¿No sabes éstos qué eran?*
- * **STU:** Los lobos.
- * **INV:** *Los lobos pequeñitos.*

Tomas (E/LE) Entrevista 1

I. Preguntas personales.

1. ¿Qué hiciste durante el verano?

S: 'Durante' el verano no hice muchas cosas... Trabajé al museo de los niños, trabajé también en una oficina, fue....(no se entiende) al camping.... es todo.

2. ¿Sabes quién era Picasso?

S: Picasso era un pintor muy famoso.... vivió en España.

3. ¿Recuerdas cómo se llamaba tu primera maestra/tu primer maestro en la primaria?

S: Yo puedo verla pero no recuerdo su nombre, creo que se llamó ... Rachel.

4. ¿A qué te gustaría dedicarte cuando termines tus estudios?

S: Me gustaría de... ir a la universidad, no sé, no sé a cual pero me gustaría también si hay trabajos para ser..... (habla en francés) aviones ... para 'summer time', un trabajo durante el verano.

5. ¿Y después de la universidad?

S: Me gustaría ser un ...pediátrico, un doctor para los niños.

6. ¿Has vivido siempre en Ottawa?

S: Sí. Durante mi juventud he vivido, viví en la región de M. y después... 'deminaré' en la región.

7. Ahora haz me tú preguntas a mí, si quieres.

S: ¿Cuál es tu nombre?

E: Me llamo Denyse.

S: ¿De dónde vienes?

E: Nací aquí, en Canadá, en Manitoba.

S: Oh Manitoba, mi madre viene de London.

S: ¿Ud. no ha vivido en España?

E: No he vivido en España, he viajado a España, desde enero hasta mayo este año he estado en España por cinco meses.

II. Responda a las preguntas del entrevistador.

Dib.1.

1. ¿Qué crees tú que hacían estos niños?

S: Estos niños están cantando, probablemente en una iglesia o para la coral de la escuela.

2. ¿Dónde estaban?

S: Ellos estaban probablemente en una iglesia o ellos podían estar ... en una casa de opera.

3. ¿Estaban contentos?

S: Probablemente, porque les gustaba cantar ... ellos no eran ahí.

4. ¿Tenían libros de matemáticas en la mano?

S: Ellos no tenían libros de matemáticas, tienen 'probablemente', probablemente los libros para esto estaban escrito.

5. Por qué cantaban?

S: Probablemente porque la iglesia le preguntaban si los gustaba cantar por la iglesia por el domingo próximo o porque en la escuela, como aquí, debía haber mucho dinero y ellos eran 'sing' para haber el dinero para la escuela.

Dib.2.

1. ¿Qué hacían estos jóvenes?

S: Estos jóvenes están 'camillando'.... bailando.

2. ¿Dónde estaban?

S: Estaban probablemente en una discoteca.

3. ¿Estaban contentos?

S: Sí, el joven, el niño tiene un sonreír y la niña es probablemente muy feliz, estaba muy feliz.

4. ¿Les gustaba bailar?

S: Sí, porque si no les gustaba bailar ellos no estaban ahí bailando.

5. ¿Te gustaba bailar cuando tú tenías cinco años?

S: No me recuerdo, probablemente me gustaba.

6. ¿Por qué bailaban ellos?

S: Para reír, bailar y ellos querían haber ... una buen tiempo.

7. ¿Eran amigos de tus padres?

S: ¿Ellos? No creo. Mis padres... no sé pero no les gusta bailar a ellos.

Dib. 3a.

1. ¿Qué hacía esta mujer?

S: Esta mujer está ... estaba ...haciendo el... el desayuno para su familia.

2. ¿Dónde estaba?

S: Está en la cocina.

3. ¿Le gustaba cocinar?

S: Mi madre no le gusta cocinar...A ella... no sé, probablemente, no sé, no.

4. ¿Estaba contenta?

S: Es difícil para saber porque ella no tenía una sonreír, ella no es triste.

5. ¿Tenía hijos?

S: Probablemente, es una mujer y tiene una familia.

6. ¿Cuántos?

S: Dos.

7. ¿Dónde estaban mientras ella estaba cocinando?

S: Ella estaba cocinando, probablemente estaban jugando en el patio.

8. ¿Estaba casada?

S: Ella tenía una ... dos niños ... y probablemente un hombre. Ella estaba 'casando'.

9. Si estaba casada ¿en qué trabajaba el marido?

S: El marido trabajaba el marido trabajó en una oficina, probablemente.

Dib.3b.

1. ¿Por qué estaba esa mujer ahí?

S: Ella tomó el sol, no ella tuvo el sol.

2. ¿Te hubiera gustado acompañarlo?

S: No, no creo porque no me gusta sentarse en el sol, no me gustaría.

3. ¿Dónde estarías si estuvieras con ella?

S: En su jardín o a la playa, o en el parque.

4. ¿Estaba contenta ella?

S: Ella estaba, probablemente, porque si no le gustaría ella no sería ahí.

5. ¿Qué tiempo crees que haría?

S: Hizo buen tiempo.

6. ¿Qué ropa habrías llevado para ir a ese lugar?

S: Un 'T-shirt' y probablemente mi... no me recuerdo cómo se llama... y un sombrero.

III. Repeticiones.

1. Estos niños cantaron en la boda de Luisa.

S: Esos niños cantaron en la 'juena' de Luisa.

2. Estos niños eran amigos pero ahora no lo son.

S: Estos niños eran amigos pero ahora no lo son.

3. Todos los sábados iban a cantar a una iglesia.

S: Todos los sábados ir a cantar en una iglesia.

4. Como no conocían la canción la leían en el libro.

S: Como ... es no saben las 'paroles' es ... tenían un libro.

5. ¿Por qué cantarían con tanto entusiasmo?

S: ¿Por qué 'cantariaban' con tanto entusiasmo?

Dib. 2.

1. Esta chica fue bailarina.

S: Esta chica fue bailarina.

2. Era la mejor pareja de bailarines del club.
S: Era el...mejor bailarina en el club.
3. Era muy divertido bailar pero ya no les interesa.
S: Era muy divertido...(bailar) pero no le interesa.
4. Todos hemos bailado alguna vez en la vida.
S: Todo hemos bailar... en nuestra vida.
5. ¡Qué contentos parecían estos jóvenes cuando bailaban juntos!
S: ¡Qué contentos eran los jóvenes cuando están bailando....

Dib.3.

1. María era una buena ama de casa.
S: María era una ... buena mujer de casa.
2. No creo que cocinara todos los días.
S: No creo que cocinara todos los días.
3. El año pasado Elena fue de vacaciones a Cuba.
S: El año pasado María..... era de vacaciones de Cuba.
4. Elena pasó las vacaciones al sol.
S: Elena pasó las vacaciones al sol.X2
5. María tuvo que pasarlas en la cocina.
S: María tuvo que pasarlas en la cocina.

IV. Historieta.

Cuando mis hermanos y yo teníamos cinco años ... cantemos, cantamos en una iglesia todos los sábados. **Un día el director del coro** de la escuela nos invitaba a cantar por la celebración de Navidad el mes próximo. Ahí encontré una chica muy buena que se llame Filipa y me gusta mucho Filipa...Fuimos a muchos restaurantes pero la actividad que nos gustó más fue a bailar. Fuimos a las más buenas discotecas de Madrid y un día fuimos a Barcelona. Me sorprendió como ella pude, pudo bailar.'Finalmente' fui no debí de manejar a Portugal y Filipa fue a Francia y desde ahí nos vimos. La otra días vi ...a Filipam que fue pasada con un marido muy bueno y pero fue una mujer de casa pero pudo ir en países muy exóticos con su marido y su familia.

E: Y ¿está en uno de esos países exóticos?

S: Sí.

E: ¿Qué está haciendo?

S: La actividad que le gusta fue tomar el sol a la playa cuando su ...niños estaban jugando en la mar.

APÉNDICE II

Producción de formas verbales en pasado

Madelin (E/L2) Entrevista 9

Verbos	Regular	Irregular	Pretérito	Imperfecto	Correcto	Incorrecto	Autocorr./rep.
imos		x	x			x	
has dicho (él)	x		presente perfecto			x	
has aprendido (yo)	x		presente perfecto			x	
ha pasado	x		presente perfecto		x		
volvimos	x		x		x		
estaban	x			x	x		
estaba	x			x	x		
has tenido (nosotros)	x		presente perfecto			x	
dicimos		x	x			x	
dicen		x	presente			x	
has venido	x		presente perfecto		x		
has visto		x	presente perfecto		x		
has dicho		x	presente perfecto		x		
hemos dicho		x	presente perfecto		x		
hemos visto		x	presente perfecto		x		
hemos decidido		x	presente perfecto			x	
demos		x	x			x	
hemos esperado	x		presente perfecto		x		
imos		x	x			x	
decimos		x	x			x	
has hecho		x	presente perfecto		x		
dicen		x	presente			x	
estaba	x			x	x		
estaba	x			x	x		
has, han dicho		x	presente perfecto		x		x
hemos buscado	x		presente perfecto		x		
venimos	x		x		x		
llegamos	x		x		x		
volvimos	x		x		x		
imos		x	x			x	
llegamos	x		x		x		
imos		x	x			x	
imos		x	x			x	
hemos dicho		x	presente perfecto		x		
han venido	x		presente perfecto		x		
hemos cogido	x		presente perfecto		x		
hemos... hemos hecho		x	presente perfecto		x		x
has venido	x		presente perfecto		x		
cumples (él)	x		presente			x	
hemos ponido		x	presente perfecto			x	
hemos ponido		x	presente perfecto			x	

Luc (E/LE) Entrevista 5

Verbos	Regular	Irregular	Pretérito	Imperfecto	Correcto	Incorrecto	Autocorr./rep.
era		x		x	x		
quería	x			x	x		
es		x	presente			x	x
era		x		x	x		x
se fueron		x	x		x		
compró	x		x		x		
limpiaron	x		x		x		
amanece	x		presente			x	x
amaneció	x		x		x		x
debía	x			x	x		
bebí	x		x			x	x
bebió	x		x		x		x
se fue		x	x		x		
volvió	x		x		x		
salió	x		x		x		
se fueron		x	x		x		
tuvieron		x	x		x		
tiraron	x		x		x		
se pusieron		x	x		x		
tenían	x			x	x		
se fueron		x	x		x		
fue		x	x		x		
tomaron	x		x		x		
comían	x			x	x		x
comieron	x		x		x		x
se limpiaron	x		x		x		
volvieron	x		x		x		
se fueron		x	x		x		
leyeron	x		x		x		

APÉNDICE III

Tipología de las repeticiones

Sujetos E/L2

Madelin

Infinitivo	Verbo Repetido	Corr.	Incorr.	Reg.	Irreg.	Rep. Total	Rep. Parcial
ser	era, era	x			x	x	
decir	dició, dijo		x		x	x	
Total	2	1	1	0	2	2	0

Adil

Infinitivo	Verbo Repetido	Corr.	Incorr.	Reg.	Irreg.	Rep. Total	Rep. Parcial
montar	ha montao, ha montao	x		x		x	
subir	ha subido, ha subido	x		x		x	
ser	era, era	x			x	x	
querer	quería, quería	x		x		x	
escapar	escapó, escapó	x		x		x	
dar	ha dado, ha dado	x		x		x	
Total	6	6	0	5	1	6	0

Khalid

Infinitivo	Verbo Repetido	Corr.	Incorr.	Reg.	Irreg.	Rep. Total	Rep. Parcial
estar	está, está	x		x		x	
romper	se ha rotpido, se ha rotpido		x		x	x	
Total	2	1	1	1	1	2	0

Rachida

Infinitivo	Verbo Repetido	Corr.	Incorr.	Reg.	Irreg.	Rep. Total	Rep. Parcial
haber	has, has	x		x		x	
Total	1	1	0	1	0	1	0

Sujetos E/LE**Luc**

Infinitivo	Verbo Repetido	Corr.	Incorr.	Reg.	Irreg.	Rep. Total	Rep. Parcial
estar	estaban, estaban	x		x		x	
	(bailando)						
tomar	tomaron, tomaron	x		x		x	
Total	2	2	0	2	0	2	0

Nico

Infinitivo	Verbo Repetido	Corr.	Incorr.	Reg.	Irreg.	Rep. Total	Rep. Parcial
decir	dije, dije	x			x	x	
encontrar	encontré, encontré	x		x		x	
ser	fue, fue	x			x	x	
Total	3	3	0	1	2	3	0

Josée

Infinitivo	Verbo Repetido	Corr.	Incorr.	Reg.	Irreg.	Rep. Total	Rep. Parcial
gustar	les gustaba, les gustaba	x		x		x	
ser	éramos, éramos	x			x	x	
llevar	llevó, llevó	x		x		x	
reunir	reunían, reunían	x		x		x	
créer	creía, creía	x		x		x	
ser	era, era	x			x	x	
Total	6	6	0	4	2	6	0

Nicolas

Infinitivo	Verbo Repetido	Corr.	Incorr.	Reg.	Irreg.	Rep. Total	Rep. Parcial
bailar	bailan, bailan	x		x		x	
gustar	le gustaban, le gustaban	x		x		x	
ser	fue, fue	x			x	x	
estar	estaban, estaban	x		x		x	
decir	dijo, dijo	x			x	x	
Total	5	5	0	3	2	5	0

Tomas

Infinitivo	Verbo Repetido	Corr.	Incorr.	Reg.	Irreg.	Rep. Total	Rep. Parcial
preguntarse	se preguntó, se preguntó	x		x		x	
ir	fui, fui	x			x	x	
aprender	aprendiste, aprendiste, aprendiste	x		x		x	
Total	3	3	0	2	1	3	0