

INFORMATION TO USERS

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

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

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

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

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

UMI

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



Université d'Ottawa • University of Ottawa

**EL ESPAÑOL COMO L2 EN CONTEXTOS DE
APRENDIZAJE INSTITUCIONAL:
LA ADQUISICIÓN DE LOS PRONOMBRES ÁTONOS**

© Denyse Maxwell (404555)
Directora: Prof. Juana Muñoz-Liceras
Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas
Sección de Español
Facultad de Artes
Universidad de Ottawa/Université d'Ottawa
1997



National Library
of Canada

Acquisitions and
Bibliographic Services

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Acquisitions et
services bibliographiques

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file *Votre référence*

Our file *Notre référence*

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

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 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.

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.

0-612-22004-4

ABSTRACT

Spanish as an L2 Classroom Settings: The acquisition of unstressed pronouns

University of Ottawa
Denyse Maxwell

We have analyzed the spontaneous oral production of a group of adolescent and adult native French, English and bilingual students in the initial stages of contact with Spanish as a second language in classroom settings in order to determine what role age, learning context and previous linguistic experience, i.e. the mother tongue or other second languages, have on the acquisition of unstressed pronouns. Moreover, it has been our intention to determine the characteristics of these pronouns (or clitics) in the interlanguage (IL) of our subjects as well as to determine whether there is any difference between the non-native and native use of these pronouns. Specifically, we have analyzed the order of acquisition, the morphology, and the value of the reflexive, experiential, and object pronouns in the IL of our subjects.

Our investigations confirm that (1) the subjects acquired some type of native-like system of clitics because native-like clitics were produced from the first interview; (2) as previous investigations have shown, it is the reflexive and experiential pronouns that are acquired first; (3) the subjects appear to value the clitics as affixes and not as nouns; (4) the differences between adolescent and adult acquisition cannot be clearly established, neither can (5) the correlation between the first and or other second language(s) and the acquisition of Spanish be determined at these initial stages. Further investigations at more advanced states of acquisition are required.

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría tomar esta oportunidad de agradecer a algunas personas que me han ayudado a realizar esta Maestría.

Quiero agradecer especialmente a Juana Muñoz Liceras por su paciencia y su apoyo. Su dedicación y dirección a lo largo de los últimos cuatro años han sido indispensables. A tí Juana, te doy mil gracias.

También quiero agradecerles a mis padres por su amor y su apoyo durante este tiempo, y a mi hermano por sus palabras de ánimo.

Finalmente, le doy gracias a Dios por esta oportunidad. Mi Dios, pues, ha suplido todo lo que me faltaba conforme a sus riquezas en gloria en Cristo Jesús (Fil. 4:19).

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	i
CAPÍTULO I	1
I. La teoría lingüística y la adquisición de segundas lenguas	1
1.1 Introducción	1
1.2 El desarrollo del campo de estudio del aprendizaje de segundas lenguas	1
1.3 La Gramática Universal (GU) y la ASL	4
1.4 El problema lógico de la ASL	9
1.5 Factores que influyen en la ASL	10
1.5.1 El papel de la L1 en la ASL	10
1.5.2 El <i>input</i>	12
1.5.3 El factor edad	14
II. La teoría de la rección y el ligamiento	16
2.1 Introducción	16
2.2 El modelo gramatical	17
2.2.1 Los niveles de representación	17
2.2.2 Los subsistemas de la GU	19
A. La teoría de la X-barra	20
B. La teoría temática (θ , los papeles temáticos)	21
C. La teoría del caso	22
D. El Principio de la Proyección	23
E. Tipología de las categorías vacías	23

CAPÍTULO II.....	26
La teoría lingüística y el análisis de los clíticos	26
2.1 Introducción	26
2.2 Los pronombres átonos	28
2.2.1 Los pronombres átonos del español.....	28
2.2.2 Los pronombres átonos del francés	38
2.2.3 Los pronombres átonos del inglés:.....	42
2.3 La teoría sintáctica moderna y el análisis de los clíticos.....	43
CAPÍTULO III.....	59
La adquisición de los clíticos del español como L2	59
3.1 Introducción	59
3.2 El orden de adquisición de los clíticos del español.....	59
3.3 El orden de palabras	61
3.4 El valor de los clíticos del español en la IL no nativa.....	62
CAPÍTULO IV	67
El estudio experimental.....	67
I. Metodología del estudio.....	67
4.1 El estudio.....	67
4.2 Los sujetos.....	68
4.3 Las entrevistas.....	70

4.4 El <i>input</i>	72
4.5 Selección y criterios de análisis de los datos	73
II. El análisis de datos y los resultados	75
4.1 Las repeticiones	75
4.2 El orden de adquisición de los clíticos	78
4.3 El valor de los clíticos del español en la IL no nativa	88
4.4 Conclusiones	93
CONCLUSIONES.....	98
BIBLIOGRAFÍA	102
APÉNDICE I	104
APÉNDICE II	106

INTRODUCCIÓN

En esta tesis nos proponemos investigar algunos aspectos de las primeras etapas de la adquisición de los pronombres átonos del español por adolescentes y adultos, hablantes nativos de francés y de inglés, en contextos institucionales. En particular, trataremos de examinar si la lengua materna (la primera lengua) (L1), y la segunda lengua (L2), cuando existe, influyen de alguna manera en este proceso. Es decir, nos proponemos determinar si nuestros informantes adquieren el sistema de clíticos del español o si mantienen las estructuras gramaticales de la L1 y/o L2.

Para estudiar el fenómeno de la adquisición del español como L2, hemos utilizado los datos de la interlengua (IL) de los adolescentes y adultos obtenidos durante la primera etapa (el año académico 1994-1995) del proyecto *Classroom L2 Acquisition: Beyond Parameters*, un estudio longitudinal, que se está realizando en la Universidad de Ottawa bajo la dirección de la profesora Juana Muñoz Liceras, del Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas.

Nos enfrentamos al estudio desde la perspectiva de la gramática generativa cuyo modelo de corte universal proporciona los instrumentos necesarios para el estudio comparado de varias lenguas, ya que se plantea establecer y definir los principios universales que comparten todas las lenguas naturales. Además, partimos de la teoría chomskiana mentalista que propone que la adquisición de lenguaje se produce por la interacción entre la Gramática

Universal (GU), la dotación biológica lingüística del ser humano y el medio lingüístico. La GU se entiende como el embrión que contiene los principios que comparten todas las lenguas y que se realizan en cada una porque están parametrizados. De ahí la denominación del modelo: Principios y Parámetros.

La importancia, a nivel teórico, de este trabajo radica en que presenta un análisis de los pronombres átonos del español producidos de forma espontánea por sujetos cuyo único contacto con la lengua ha sido la clase. Estos resultados servirán como punto de comparación con otros realizados en el caso de otras lenguas en contextos naturales e institucionales. A nivel práctico, nuestro trabajo puede servir para determinar qué aspectos de la adquisición de los pronombres átonos del español constituyen un problema sólo en las primeras etapas. En este sentido, los resultados de nuestro trabajo podrán ser de utilidad para la enseñanza del español en general y, de forma más específica, para la formación de profesores de español como lengua extranjera y la preparación de materiales de enseñanza.

En el primer capítulo presentamos la relación entre el modelo lingüístico mencionado y la adquisición de segundas lenguas (ASL), así como las líneas generales de la Teoría de Rección y Ligamiento que nos sirven de base para la discusión posterior de la teoría de los clíticos.

En el capítulo segundo se presenta la teoría de los clíticos del español, francés e inglés deteniéndonos especialmente en los análisis orientados a

explicar la colocación de los clíticos con función de objeto que presenta la teoría sintáctica moderna.

En el capítulo tres se proponen una serie de hipótesis sobre la adquisición de los pronombres realizadas en el contexto de los trabajos sobre la adquisición de los clíticos del español como L2 que se han llevado a cabo con anterioridad.

En el capítulo cuatro, presentamos el estudio experimental que contiene dos secciones: (1) la metodología adoptada para la obtención de datos y (2) los criterios de análisis de los mismos y la discusión de los resultados.

El capítulo cinco y último se dedica a formular las conclusiones de nuestra investigación y a realizar algunas sugerencias para estudios posteriores.

CAPÍTULO I

I. La teoría lingüística y la adquisición de segundas lenguas

1.1 Introducción

Con objeto de presentar el marco teórico de nuestro estudio, en este capítulo exploramos la relación que existe entre la teoría lingüística y la adquisición de segundas lenguas. Presentamos los temas centrales del modelo de la Gramática Universal que surge en la década de los sesenta (Chomsky, 1965, 1966) y que se formula luego como la teoría de la Rección y Ligamiento (Chomsky, 1981a) y, posteriormente, como el modelo de Principios y Parámetros (Chomsky, 1986, 1992). Si bien el modelo chomskiano del lenguaje siempre ha estado ligado a la adquisición, en los dos últimas décadas han proliferado los trabajos sobre Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) que se han realizado dentro de este marco teórico.

1.2 El desarrollo del campo de estudio del aprendizaje de segundas lenguas

La publicación del artículo “El significado de los errores de los aprendices,” de Corder (1967) y el artículo, “Interlengua” de Selinker (1972), permiten identificar el comienzo de las investigaciones de la ASL que la consideran como disciplina con entidad propia. Hasta esas fechas, la mayoría de las investigaciones sobre el aprendizaje de segundas lenguas se realizaba bajo el marco del Análisis Contrastivo (AC), propuesto principalmente por Lado

(1957), en su libro *Linguistics Across Cultures*, que tenía como fin pedagógico mejorar la enseñanza de segundas lenguas. En estas investigaciones se presentaba una comparación entre los rasgos de la lengua nativa, (la primera lengua (L1)) del aprendiz y los de la segunda lengua (L2), y se trataba de predecir qué problemas tendría el aprendiz en el proceso de adquirir la L2 o lengua objeto LO. El supuesto fundamental era que la transferencia de la L1 (el uso del conocimiento de la L1 para aprender la L2) le ayudaría a aprender la L2 cuando la L1 y la L2 fueran similares. Pero la transferencia negativa o la interferencia, el proceso en el cual los rasgos de la L1 impiden el aprendizaje de los rasgos de la L2, le impediría aprender la L2 cuando los dos lenguajes fueran diferentes.

Sin embargo, las investigaciones de Wardaugh (1970) y Dulay y Burt (1973), entre otros, pusieron en cuestión la transferencia negativa como factor predominante en el proceso de la ASL y llevaron a proponer que muchos de los errores que ocurrían en la interlengua (IL) de los aprendices, (el conocimiento sistemático de la L2 que dependía de la L1 y LO del aprendiz), no se explicaban por la interferencia de la L1. Pensaban, más bien, que la L1 contribuía de otras maneras al aprendizaje de la L2. Por ejemplo, propusieron que no era la transferencia de las reglas de la L1 lo que influía en la adquisición de la L2, sino el esfuerzo por parte del aprendiz por evitar el uso de las reglas de la L2 que no existían en la L1, lo que realmente causaba errores. Con estas investigaciones surge lo que se llama el Análisis de Errores (AE).

Para el estudio de la ASL, el AE provee dos tipos de información para los estudiosos de la interlengua. Primero, proporciona una descripción sincrónica de los errores lingüísticos del aprendiz que es más bien una visión parcial del orden de desarrollo de la ASL por el hecho de que solamente contiene las formas idiosincrásicas del aprendiz en un momento dado. Para mejor entender el proceso de desarrollo de la ASL, la información que se obtiene del AE debería examinar tanto las formas idiosincrásicas como las no idiosincrásicas, además de considerar el proceso continuo de adquisición. Para este propósito es útil el segundo tipo de información que presenta el AE - una consideración de los errores psicolingüísticos. Estos errores identifican las diferentes estrategias que utilizan los aprendices (p.ej. la sobregeneralización) durante el proceso de adquisición para simplificar el aprendizaje de la L2. Por lo tanto, los que llevaron a cabo estas investigaciones dieron por sentado que, aparte de las diferencias de experiencia lingüística, algunos errores son universales, lo cual sugiere que la ASL pueda ser universal así como lo es la adquisición de la L1.

Al mismo tiempo que se cuestiona la validez del AC, también surgen dudas acerca de la teoría conductista (la teoría predominante de esa época con que se abordaba al estudio del aprendizaje del lenguaje), propuesta principalmente por Bloomfield (1933), para el lenguaje y por Skinner (1957), en el terreno psicológico. Los defensores de esta teoría proponían que el aprendizaje del lenguaje consistía en la formación de hábitos que se desarrollaban por la práctica y reforzamiento del estímulo exterior, lo cual, en el

caso del aprendizaje del lenguaje, sería la lengua a la cual estuviera expuesto el individuo. Sin embargo, Chomsky (1959) ataca a la teoría conductista porque no explica adecuadamente la capacidad creativa de los aprendices o bien lo que se denomina "el problema lógico" de la adquisición de lenguaje. Es decir, no explica el hecho de que un individuo con un estímulo fragmentario, como son las muestras de la lengua que recibe un niño en los primeros años de vida, llegue a tener competencia lingüística en un período de tiempo tan corto, ni el hecho de que el aprendiz pueda producir construcciones que nunca había escuchado, juzgar la gramaticalidad y agramaticalidad de otras construcciones y además, saber que algunas construcciones son ambiguas. Todos estos problemas no puede explicarlos una teoría tan limitada como la teoría conductista. (Ellis, 1985; Larsen-Freeman, 1991)

1.3 La Gramática Universal (GU) y la ASL

Para explicar esta capacidad creativa lingüística y resolver el problema lógico de la adquisición del lenguaje, Chomsky (1976, 1981b, 1986) se acerca al problema desde el punto de vista nativista/mentalista y propone un constructo teórico que denomina Gramática Universal (GU). Chomsky mantiene que la GU es la dotación innata, biológica, genética, con el cual nace cada ser humano y que se localizará en el cerebro (o la mente). Esta GU está compuesta de un sistema de principios que son los elementos y propiedades de todas las lenguas humanas. El sistema tiene un conjunto de principios que son asequibles para

cada lenguaje natural, además de una serie de parámetros que varían de una lengua a otra. Los principios de la GU no se aprenden sino que están presentes como parte de la dotación genética de los seres humanos y representan las propiedades que comparten todos los lenguajes humanos. Dicho de otra manera, excluyen un conjunto infinito de gramáticas que no se ajustan a estas propiedades fundamentales y restringen el aprendizaje de la lengua para que el aprendiz adquiriera una gramática correcta. Los principios son universales pero no quiere decir que todos se manifiesten en cada lengua, sino que cada ser humano tiene acceso a todos los principios aunque utilice sólo una parte de todas las posibilidades (White, 1989).¹

Los parámetros, por otra parte, especifican las dimensiones de la variación estructural a través de todas las lenguas. Están determinados, o mejor dicho, se fijan, por los datos o el *input* del lenguaje que recibe el niño. El *input* desencadena el valor de los parámetros específicos de la lengua a la que está expuesto el niño. Los parámetros determinan, por ejemplo, si se colocan los núcleos al principio o al final de los sintagmas, el movimiento de la palabra -*qu*, y si hay sujetos nulos (Liceras, 1991). Es más, la fijación de los parámetros desencadena otras opciones que se asocian con la lengua dada; en otras palabras, parametriza los principios.

En sus primeras propuestas sobre la adquisición de la primera lengua, Chomsky (1959) defiende la existencia de un Dispositivo de Adquisición de

¹ Esto no está claro para otros autores, ya que los principios no son el inventario de categorías ni de los aspectos parametrizados, sino conceptos tan abstractos como el principio de la categoría vacía o la teoría de la X-barra (Liceras 1996).

Lenguaje (DAL) que es responsable de la realización de la gramática adulta, como se muestra en el esquema de (1):

(1) *Input* —> DAL —> Gramática de la lengua

Con la definición del concepto de la GU, ésta va a ocupar el lugar del DAL, tal como figura en (2)²:

(2) *Input L1* —> GU —> Gramática de la L1

Este sistema de principios y parámetros de la GU proporciona una explicación de la visión del lenguaje como actividad creativa e intenta proporcionar una respuesta al problema lógico de la adquisición de la L1. En el caso de la ASL, la pregunta que se plantea es si es posible qué también pueda servir para dar cuenta del problema lógico de la adquisición de L2 y si es así, habrá que determinar el papel que juega la GU en este proceso. Huelga decir que no es fácil dar respuesta a esta pregunta.

En los estudios de ASL, se han propuesto tres posibilidades para explicar el papel de la GU: (1) la inexistencia de acceso a la GU: Esta primera propuesta supone que los aprendices adquieren la gramática de la L2 sin referencia alguna a la GU. Propone que adquieren la lengua a partir de otras facultades presentes en la mente de la misma manera que adquieren otros aspectos del conocimiento humano como las ciencias o la música. La segunda

² Existe una diferencia de base entre los conceptos de la DAL y la GU. La DAL se trata de dar cuenta del mecanismo dinámico que interviene en la adquisición y la GU se hace más hincapié en la representación mental. En muchos casos, la GU abarca ambos conceptos.

propuesta, (2) el acceso directo a la GU, sostiene que la adquisición de la L2 ocurre de la misma manera que la de la L1. El *input* de la L2 desencadena los valores de los parámetros sin ninguna otra influencia. La tercera propuesta (3) que defiende el acceso indirecto a la GU, y que parece ser el modelo más avalado por la investigación (Cook, 1988), propone que los aprendices de la L2 tienen acceso a la GU a través de lo que han aprendido de la L1, aunque no fijan los parámetros desde la L1 sino por medio del *acceso a esas opciones de los parámetros [de la GU] que no se dan en esa L1* (Liceras, 1991).

Una reconsideración del modelo presentado en (2) para la adquisición de la L1 podría representarse para la ASL como figura en (3):

(3) *Input* L2 —> GU —> Gramática de la L2

Por lo tanto, si se acerca uno al estudio de la ASL a la luz del modelo chomskiano de adquisición de primeras lenguas, nos enfrentamos a la tarea de explicar primero cómo se ha definido el sistema no nativo y, luego, de hablar del modelo que nos permita analizar dicho sistema (es decir la teoría de la Rección y Ligamiento). El problema del uso nativo (como se realiza el modelo en el habla) se tratará ligado al análisis de los clíticos.

Para explicar en qué consiste el sistema no nativo, es importante identificar y clarificar los términos con que contamos. Lo primero que conviene precisar es la diferencia entre *competencia* y *actuación*. Si partimos de la dicotomía competencia/actuación que ya aparece en Chomsky (1965), la

competencia del aprendiz estará representada por un sistema mental de reglas gramaticales que se realizarán como una serie de sistemas de transición o usando el término que se viene aceptando por los especialistas - de sistemas de *interlengua* (Adjémian, 1976; Corder, 1967; Selinker, 1972), o mejor aún por la gramática de la interlengua (Liceras, 1986a). Para estos autores, la competencia del aprendiz no nativo no es igual a la del hablante nativo. La actuación, a diferencia de la competencia, consiste en la comprensión y producción de lenguaje (Ellis, 1985). Es esta producción lo que permite constatar las reglas internas del aprendiz, puesto que no tenemos acceso directo a las representaciones mentales. Ahora bien, se debe tener presente que la producción representa solamente un aspecto de la competencia y que no todo el conocimiento que posee el individuo estará reflejado en lo que produce o lo que comprende.

Así pues, si el conocimiento de una L2 consiste en la proyección de una representación mental que denominamos IL, sería necesario precisar este concepto. Como se ha dicho anteriormente, la interlengua (IL) es el sistema construido por el aprendiz en cualquier momento dado durante el proceso de aprendizaje. No es la L1 ni la L2, sino un sistema idiosincrásico que tiene ciertas características. Comparte las características de ser *sistemática* y *dinámica* con las L1 y L2. Es *sistemática* porque es posible percibir en ella una uniformidad tanto en el orden de adquisición como en las secuencias de desarrollo y es *dinámica* porque se presenta como un proceso evolutivo. El

aprendiz revisa constantemente y extiende el sistema de reglas en contacto con el nuevo *input* que recibe de la L2. Según Adjémian (1976, 1982), lo que la distingue de las L1 y L2 es que es *permeable*. Propone que la permeabilidad es patrimonio único de la IL. Sin embargo, otros como Arditty y Perdue (1979), y Selinker y Lamendella (1978) refutan esta propuesta indicando que puede ser también una característica de otros sistemas de lengua. Liceras (1986b) amplía el tema diferenciando entre la permeabilidad de la *lengua* y de la *gramática*. Mantiene que la permeabilidad es una propiedad tanto de las gramáticas nativas como las no nativas.³

Aunque la interlengua es un sistema dinámico, según Selinker uno de los principios que caracteriza a la IL es la *fossilización*:

Llamamos fenómenos lingüísticos *fossilizables*⁴ a aquellos ítems, reglas y subsistemas lingüísticos que los hablantes de una lengua materna (LM) particular tienden a conservar en su IL en relación con una lengua objeto (LO) dada, sin importar cuál sea la edad del alumno o cuánto entrenamiento haya recibido en la LO. (Selinker, 1972)

Aunque ocurre este fenómeno en la ASL, no ocurre en la adquisición de la L1 porque los nativos siempre logran obtener competencia completa (Ellis, 1985; Larsen-Freeman and Long, 1991).

1.4 El problema lógico de la ASL

Si el proceso de la ASL es parecido al proceso de la adquisición de L1, el problema lógico de la ASL será básicamente el mismo que el de la adquisición

³ Para una discusión más completa véase Liceras (1996).

⁴ La cursiva es nuestra, no de Selinker.

de las L1: el conocimiento de la lengua que logra el aprendiz excede al *input* y no puede haber sido adquirido sobre la base de estrategias de aprendizaje o la solución de problemas. Los aprendices de una L2 parecen no alcanzar un dominio nativo de los factores semánticos que tienen que ver con las propiedades del lenguaje que no se originan en la GU pero, para los principios de la GU, los aprendices de la L2 parecen disponer de un sistema complejo interno que no podían haber adquirido del *input* (Coppieters, 1987)⁵. El problema consiste en determinar si es la L1 la que proporciona ese conocimiento, así como el de los aspectos no parametrizados.

1.5 Factores que influyen en la ASL

La pregunta de cómo se adquiere el conocimiento de la L2 implica algo diferente para el estudio de la ASL de lo que significa para el estudio de la L1 y trataremos de probarlo en los subapartados que siguen.

1.5.1 El papel de la L1 en la ASL

Si la L1 juega un papel en la ASL tendremos que reconsiderar el acceso que tiene el aprendiz de L2 a la GU. Como vimos anteriormente, existen tres alternativas para acceso a la GU: (1) Acceso directo, (2) Acceso indirecto, y (3) Inexistencia de acceso. Si suponemos que hay acceso directo a la GU por parte del aprendiz, entonces podemos decir que el proceso de la ASL es igual que la

⁵ Los resultados del trabajo de Coppieters han sido puestos en cuestión por varios autores y, en especial, por Birdsong (1992).

adquisición de la L1. Si esto es cierto, podemos decir que la L1 no juega un papel en la ASL. Sin embargo, pocos investigadores aceptan este punto de vista porque implicaría que los aprendices de una L2 tendrían la misma competencia en la L2 que en su L1 y la investigación ha mostrado repetidamente que dichos aprendices raramente alcanzan una competencia nativa en la lengua objeto (LO).

Una consideración de la inexistencia de acceso a la GU supone que los mecanismos que subyacen a la formación de la gramática de la IL del aprendiz son totalmente diferentes de los que subyacen a la adquisición de la L1. Este planteamiento supone que el aprendiz utilice mecanismos de aprendizaje que no son exclusivos del lenguaje.

La última alternativa, la de acceso indirecto de la GU, como se ha dicho anteriormente, es la que cuenta con más defensores. El hecho de probar que hay acceso indirecto a la GU requiere mostrar que los aprendices de la L2 poseen algún tipo de conocimiento inconsciente que sólo podrían haber obtenido por medio de la GU. Una de las cosas que confirma esta posibilidad es que nunca existen "wild grammars", denominadas así por Goodluck (1986); es decir, las gramáticas de las ILs siempre se conforman a las propiedades de la GU. Otra prueba viene de los estudios de algunos investigadores que han explorado el tema de la fijación de los parámetros de la GU en la ASL. Las investigaciones de Hilles (1986), Liceras (1988a, 1989b), Phinney (1987), y White (1985c, 1986a), entre otros, acerca de la adquisición del parámetro *pro-*

drop (*sujeto nulo*) han probado que hay transferencia de las propiedades del parámetro [+/- pro-drop] a la IL del aprendiz. Estos investigadores explican que, en este caso, el aprendiz utiliza el valor (+ o -) del cualquier parámetro de la L1 hasta que recibe más información del input de la L2. También parecen mostrar que existe la reparametrización de algunas propiedades del parámetro.⁶

1.5.2 El *input*

Como mencionamos arriba, el problema lógico de la adquisición del lenguaje es que la competencia lingüística que logran obtener los aprendices no guarda proporción con las muestras de lengua que reciben. White (1989) lo define en torno a tres problemas relacionados con el *input*. Primero, muchos de los aspectos del lenguaje están *infradeterminados* por el *input*. En otras palabras, la competencia lingüística de niños y adultos que aprenden una L2 incluye propiedades que no se enseñan explícitamente. La gramática que subyace a las oraciones que producen suele ser más compleja de la que podían haber captado de las oraciones a que han estado expuestos. Segundo, el *input* está "*degenerado*"; es decir el lenguaje que oyen los aprendices tiene tanto formas gramaticales como formas agramaticales porque se comete errores en el habla diaria. Sin embargo, los aprendices no saben qué formas son gramaticales y cuáles no y, aun así, parecen aprender las propiedades abstractas de la lengua. Tercero, los aprendices están expuestos a *evidencia*

⁶ Recientemente se discute si se llega a reparametrizar o se reestructura localmente (Liceras, 1996, Laguardia, 1997).

negativa. La mayoría de los que adquieren una L2 la aprenden en una clase de enseñanza donde están expuestos a formas agramaticales durante las explicaciones y donde la profesora las corrige. Aunque se dijese que estas formas agramaticales formasen la gramática de los aprendices, aún aprenden las formas correctas.

Parece que hay desacuerdo entre los investigadores acerca del papel que juega el *input* en la ASL y parece que ni la propuesta de los conductistas ni la de los mentalistas es adecuada para explicar su efecto. Los conductistas proponen que el aprendiz es una máquina que produce lenguaje y el ambiente externo lingüístico es lo que se considera el factor predominante. El *input* es el lenguaje que produce el interlocutor en la forma de estímulos y reacciones informativas (feedback) y que internaliza el aprendiz cuando los imita. Además, enfatizan la necesidad de regular el estímulo, organizándolo en una serie de etapas graduadas donde cada etapa constituye un nivel de dificultad apropiado para el nivel al que ha progresado el aprendiz. Las reacciones informativas refuerzan la producción correcta y corrigen la incorrecta.

Para los mentalistas, sin embargo, el factor predominante es el mecanismo interno del aprendiz, y mantienen que el estímulo exterior no es suficiente para la formación de lenguaje porque el *input* es impreciso e inadecuado para la adquisición. Se considera el *input* como desencadenante del mecanismo interno.

De este modo, los conductistas explican el progreso del aprendiz en términos de lo que ocurre externo al aprendiz, y los mentalistas por los factores internos. Según Ellis (1985), la propuesta interaccionista es la que mejor explica el efecto del *input* sobre la ASL. Esta propuesta supone que el desarrollo de la competencia es el resultado de factores externos y a la vez de mecanismos innatos internos. La diferencia predominante que existe entre la ASL y la de la L1 es que el *input* de la L1 es natural mientras que el de la L2 puede ser o bien natural o bien "artificial", en el sentido de que en contextos institucionales el *input* es más formal y controlado. Sin embargo, sea natural o artificial, el tipo de *input* no parece afectar, según algunos, el orden de adquisición ni la secuencia de desarrollo (White, 1989), aunque no está claro que sea así (Bini, 1990).

1.5.3 El factor edad

Existe polémica acerca del papel que juega la edad en la ASL. Desde el momento en que se habla de L2 se da por supuesto que los aprendices de una L2 son mayores que los niños que adquieren una L1 y, además, sus habilidades cognitivas están más desarrolladas. Algunos investigadores (McLaughlin, 1987) mantienen que los aprendices de una L2 tienen ventajas sobre los niños mientras que otros (Long, 1988) mantienen que tienen desventajas.

Los que suponen que una edad más avanzada conlleva desventaja, como Johnson y Newport (1989) y, principalmente Lenneberg (1967), se basan

en la Hipótesis del Período Crítico que supone que la habilidad de aprender el lenguaje desaparece en la adolescencia. Sin embargo, está claro que hay adultos que logran aprender otras lenguas pasada la adolescencia. Es cierto que tal vez no logren dominar la fonología ni la morfología de la L2, pero sí llegan a tener una competencia satisfactoria para poder comunicarse en la LO (White y Genesse, 1996). Los estudios realizados parecen indicar que los aprendices mayores avanzan más deprisa pero el progreso que hacen los jóvenes es mayor. Es muy posible que dicha habilidad de aprender rápidamente se deba a la utilización de otros sistemas cognitivos en el aprendizaje de la lengua como han propuesto algunos autores (Bley-Vroman, 1989; Clahsen, 1985).

II. La teoría de la rección y el ligamiento

2.1 Introducción

Si a través del estudio de la ASL nos proponemos contestar la segunda pregunta propuesta por Chomsky (1981b, 1986), es decir, en qué consiste la GU, tendremos que recurrir a la teoría lingüística reciente ya que responder a esta pregunta constituye el objetivo central de la teoría lingüística actual, en la medida que se propone estipular cuáles son los principios y parámetros que subyacen a la competencia. Acceder a esa GU es acceder a la representación inconsciente en la mente de los seres humanos, al sistema abstracto de principios y reglas que representan las propiedades formales del lenguaje y que corresponden a los niveles que denominaremos sintaxis, fonología, morfología y a ciertos aspectos de la semántica.

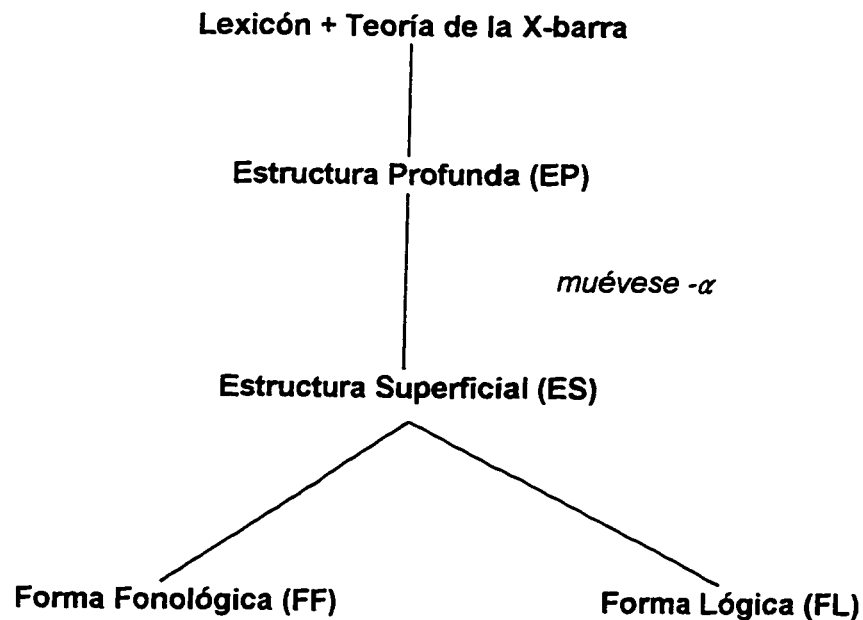
Se ha tratado de contestar esta pregunta dentro del marco teórico que se conoce como Teoría de Rección y Ligamiento (RL). Según esta teoría, el lenguaje está compuesto de subsistemas o módulos que contienen ciertos principios sujetos a restricciones relacionadas con lo que ocurre a los diferentes niveles del sistema. Se supone que estas restricciones se aplican a todos los lenguajes y abarcan una extensa gama de fenómenos (White, 1989).

2.2 El modelo gramatical

2.2.1 Los niveles de representación

La gramática de cualquier lengua natural es un sistema de reglas capaz de generar oraciones y su forma está determinada por la GU. La descripción estructural de las oraciones tiene varios niveles: la estructura profunda (EP) o la base, la estructura superficial (ES), la forma fonológica (FF), y la forma lógica (FL) y se suele representar con esquemas similares al que figura en (4) (Hernanz y Brucart, 1987):

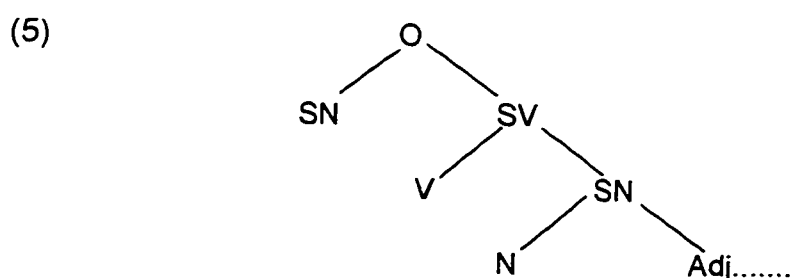
(4)



La estructura profunda está formada por el lexicón que es el módulo de la mente de los seres humanos en el que se almacenan las unidades léxicas (o el

vocabulario). Cada una de ellas incluye información que es pertinente a los aspectos que la caracterizan; es decir, su representación fonológica básica y su significado. Por ejemplo, para la pieza léxica **casa** debería figurar que pertenece a la categoría nombre, y que tiene el rasgo semántico [-ANIMADO] y que es del género femenino. En el caso de los verbos debería constar si son transitivos, si admiten objetos indirectos, si rigen preposiciones, etc. La información en el componente léxico es de importancia fundamental para la aplicación de las reglas de los demás componentes de la gramática.

La EP compuesta por el lexicón y la Teoría de la X-barra, se forma por medio de las reglas categoriales, que crean la estructura de la oración y las reglas de inserción léxica que permiten insertar algunas de las piezas léxicas del lexicón en cada uno de los nodos terminales, tal como aparecen en (5):




En el nivel de la EP se representan las relaciones gramaticales y temáticas que existen entre las categorías sintácticas Nombre (N), Verbo (V), Preposición (P), y Adjetivo (A).

Las categorías sintácticas se trasladan desde su posición en la EP hasta la posición que ocupan en la ES por medio de las reglas transformacionales

(p.ej. muévase- α , el término general que se utiliza para denominar movimiento de cualquier elemento de un lugar a otro en la oración, (Haegeman, 1991)) y la procedencia de cualquier unidad léxica desde la EP hasta la ES se identifica por la presencia de una **huella** (*t*, *trace*) en el lugar ocupado anteriormente. La formación de las oraciones interrogativas presenta un buen ejemplo de un mecanismo que se cumple por medio de reglas transformacionales⁷. En concreto las *preguntas-Qu* resultan del traslado del pronombre interrogativo desde su posición en la EP (6) hasta su posición preverbal (7) en la ES.

(6) *María tiró la pelota.*

(7) *¿Qué_i tiró María t_i?*


Al nivel de la forma fonológica (FF) se producen varias operaciones fonológicas y fonéticas que determinan, por ejemplo, el acento de las palabras, su pronunciación, o los diferentes estilos del habla. La forma lógica (FL) da cuenta de los aspectos semánticos de la estructura oracional. Dados los objetivos de este estudio, no entraremos en una discusión más profunda de la FF ni de la FL, sino que nos centraremos en la EP y la ES.

2.2.2 Los subsistemas de la GU

Los diferentes subsistemas que se presentan a continuación no operan en cada nivel de la GU. Algunos operan al nivel de la EP, como la Teoría de la

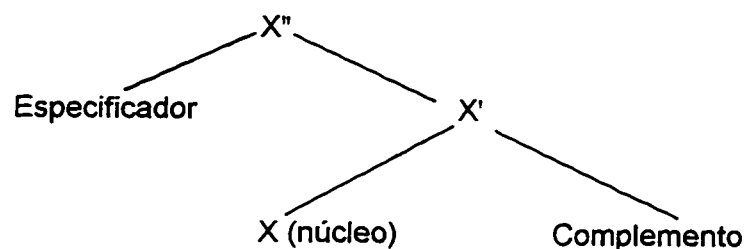
⁷ Kayne (1975) propone que la ubicación preverbal de los pronombres átonos de las lenguas romances ocurre por medio de las reglas transformacionales; véase nuestra discusión en el Capítulo 2 de este trabajo.

X-barra o la Teoría de los papeles temáticos, y al nivel de la ES, como el Principio de Subyacencia. Otros, como el Principio de la Proyección operan a todos los niveles.

A. La teoría de la X-barra

La descripción estructural de una oración se establece según los criterios del análisis de la *X-barra* que especifican la estructura jerárquica que existe entre los núcleos de los sintagmas, (las proyecciones máximas de los núcleos) y sus especificadores y complementos. El concepto básico consiste en que las diferentes categorías sintagmáticas, como los sintagmas nominales (SN), o sintagmas verbales (SV) se conformen a un esquema general que forma el nivel X-barra. Es decir, cada sintagma debe tener un núcleo (donde X = N(ombre), V(erbo), P(reposición) y, A(djetivo), respectivamente), y sus respectivos complementos (p.ej. una cláusula relativa de un SN, o el objeto directo de un SV) que serán hermanas del núcleo (se colocan al mismo nivel). Los especificadores, como el determinante (p.ej. *el* de *el gato*), están fuera de este nivel. El nivel X-barra se puede esquematizar de la forma representada en (8).

(8)



Las entradas léxicas de los núcleos incluirán información acerca de su estructura argumental, particularmente los tipos de categorías sintácticas que pueden servir como sus complementos (la información de la subcategorización) y los papeles temáticos que pueden tener. Por ejemplo, en el caso de verbos como *tirar* y *gustar*, *tirar* asigna el papel temático de *agente* a **María** y el de *tema* a **pelota** y el de *destinatario* o *benefactor* a **Manuel** como se ve en ejemplo (9). Por otra parte, el verbo *gustar* asigna el papel temático de *experienciador* a **María** y el de *tema* a **las peras**, en el ejemplo de (10).

(9) María *tiró* la pelota a Manuel.
 [agente] [tema] [destinatario]

(10) A María *le gustan* las peras.
 [experienciador] [tema]

B. La teoría temática (θ , los papeles temáticos)

El Criterio de los papeles temáticos asegura que cada SN de una oración tenga un papel temático y que todos los papeles temáticos de los verbos sean asignados, además de asegurar que cada argumento lleve un papel temático y solamente a uno y que cada papel temático sea asignado a un argumento y solamente uno. Por ejemplo, (11) es agramatical porque el verbo *tirar* debe asignar un papel temático a otro argumento pero no hay un SN para recibirlo.

(11) * María tiró

Es decir, la estructura argumental de tirar (con ese significado) requiere un mínimo de dos argumentos uno con el papel de agente y otro de paciente.

C. La teoría del caso

La teoría del caso limita la ES por medio del “Filtro del caso” que requiere que todo SN léxico reciba una marca de caso del elemento no nominal que lo rige. Dicha marca tiene concreción morfológica en las lenguas que disponen de flexión de caso (p.ej. el alemán, o el ruso), pero es abstracta en aquellas que carecen de tal posibilidad, como el español o el inglés.⁸ Los verbos y las preposiciones asignan caso a sus complementos, p.ej. los objetos, y FLEX(ión) otorga caso al sujeto de la oración.

En muchas lenguas existe una “Condición de Adyacencia” para la asignación de caso (Stowell 1981, Chomsky (1981a, 1986). Dicha condición requiere que un SN esté junto al elemento que le asigne caso. Por ejemplo, en inglés, que carece de flexión verbal, los objetos deben ir inmediatamente a la derecha del verbo para producir una oración gramatical como la de (12b):

(12a) * Mary likes very much *apples*.

(12b) Mary likes *apples* very much.

Sin embargo, el español tiene más libertad en el orden de constituyentes debido a la rica flexión verbal que permite oraciones como las de (13), en que el

⁸ El único residuo de marca de caso se encuentra en el sistema de los pronombres átonos del español (*lo*, *la* se corresponden con el uso acusativo y *le* con el dativo).

sujeto, *las manzanas*, puede colocarse en diferentes posiciones dentro de la oración, aunque (13a) será la construcción habitual y las otras sean más marcadas:

(13a) *A María le gustan mucho las manzanas.*

(13b) *A María le gustan las manzanas mucho.*

(13c) *Las manzanas le gustan mucho a María.*

D. El Principio de la Proyección

El Principio de la Proyección asegura que la estructura temática o las propiedades de subcategorización de las unidades léxicas, se conserven a lo largo de la derivación de una oración; es decir, desde el lexicón hasta la FL. Es una restricción que existe para las interacciones entre los diferentes niveles. De forma resumida, asegura que estén disponibles todas las posiciones sintácticamente obligatorias.

E. Tipología de las categorías vacías

Según la teoría de RL (Chomsky, 1982), existen cuatro tipos de categorías vacías que se describen en (14).

(14)	[+ anáfora, - pronominal]	<i>huella del movimiento de SSNN</i>
	[- anáfora, + pronominal]	<i>pro</i>
	[- anáfora, - pronominal]	<i>huella del movimiento de palabras QU-</i>
	[+ anáfora, - pronominal]	<i>PRO</i>

Las categorías vacías marcadas por las huellas (t)⁹ son el resultado del movimiento de los SSNN y de las palabras QU-. Como indicamos arriba, estas huellas resultan de las transformaciones llevadas a cabo por la operación *muévase- α* , (el término general que se utiliza para referirse a cualquier movimiento de un elemento de un lugar a otro en la oración). Un buen ejemplo del movimiento de un SSNN lo vemos en la formación de oraciones pasivas tal como la de (15a). El ejemplo (15b), muestra la formación de una oración interrogativa que representa el movimiento de una palabra QU-, como ya vimos en (6) y (7).

(15a) Juan atacó al ladrón.

El ladrón _{t_i} fue atacado t_i por Juan.



The diagram shows a horizontal line with an upward-pointing arrow at the left end, indicating movement from the trace t_i to the subject position.

(15b) María quiere una pera.

¿Qué _{t_i} quiere María t_i ?



The diagram shows a horizontal line with an upward-pointing arrow at the left end, indicating movement from the trace t_i to the object position.

Las otras dos categorías vacías son *Pro* y *PRO*. *Pro* es un pronominal vacío que es típico de las lenguas “pro-drop” (sujeto nulo) (p.ej. el español y el italiano) que permiten *Pro* como sujeto vacío¹⁰ en ejemplos como el de (16):

⁹ Las huellas permiten mantener en las representaciones posteriores a la EP toda la información estructural, temática, y funcional contenida en ese nivel subyacente. (Hernanz y Brucart, 1987; Haegeman, 1991)

¹⁰ Se ha relacionado tradicionalmente la existencia de sujetos nulos con la riqueza de la flexión, y parece ser el caso de las lenguas romance y otras pero no de las orientales. Véase Jaeggli y Safir (1980) y Liceras

(16) *Pro* viene pronto.

PRO solamente ocurre en posiciones no ligadas como las de los sujetos de infinitivos y gerundios, que figuran en (17):

(17a) Pedro, quería *PRO*, venir con nosotros.

(17b) After *PRO*, running, Robert, was tired.
(Después de *PRO* correr, Roberto estaba cansado.)¹¹

Los índices (I) indican que los elementos son coreferentes. En ambos casos, N, que es un nombre propio aquí, controla a *PRO*

(1985a), (1986a,b), (1988a,b), (1989b), (1991b), y Liceras y Díaz (1995a,b) para una revisión del parámetro del sujeto nulo.

¹¹ Para una discusión más detallada véase Hernanz y Brucart (1987). Haegeman (1994). White (1989) y Radford (1988)

CAPÍTULO II

La teoría lingüística y el análisis de los clíticos

2.1 Introducción

Los *clíticos* son elementos de la lengua cuyo comportamiento tiene connotaciones morfológicas, sintácticas y fonológicas. La palabra **clítico** viene de la palabra griega **enklítico** que quiere decir “inclinarse” o “apoyarse sobre” (Strozer, 1994). Aunque comparten ciertas características con las palabras independientes, les falta la autonomía que normalmente caracteriza a estas últimas. Por lo tanto, la característica que más distingue a los clíticos es la dependencia fonológica que tienen de otras palabras. Es decir, reciben la fuerza de la pronunciación apoyándose en las palabras adyacentes. En español y en francés, los clíticos con más prominencia se apoyan sobre los verbos. En (1) el clítico **lo** se apoya sobre la forma verbal **comer**, y en (2) el clítico **les** se apoya sobre la forma verbal **présentez**.

(1) María **lo** come

(2) Présentez-**les**-moi

Se denomina **proclítico** al pronombre átono de (1) porque el clítico se apoya sobre la palabra que lo sigue, y en (2), **enclítico**, porque se apoya sobre la palabra que lo precede. Sin embargo, en inglés, los clíticos pueden apoyarse

prácticamente sobre cualquier categoría. Por ejemplo, pueden apoyarse sobre, preposiciones, como en (3) ¹²,

- (3) The person I was talking to's going to be angry with me
(*La persona con quien hablaba se va a enojar conmigo*)

sobre verbos, como en (4),

- (4) The ball you hit's just broken my dining room window
(*La pelota que golpeaste acaba de romperme la ventana del comedor*)

sobre adjetivos como aparece en (5), o sobre adverbios como en el ejemplo de

(6).

- (5) Any answer not entirely right's going to be marked as an error
(*Cualquier respuesta que no sea totalmente correcta se calificar como error*)

- (6) The drive home tonight's been really easy
(*La vuelta a casa en coche de esta noche ha sido francamente fácil*)

En estos ejemplos, las “s” (los clíticos), son variantes de las formas completas de los verbos auxiliares *is* (ser), y *has* (haber), y esta forma reducida sólo tiene sentido junto a otra palabra. Lo mismo ocurre en el caso de los pronombres átonos del español y del francés que no pueden aparecer solos y necesitan un verbo sobre el cual apoyarse.

¹² Los ejemplos se han tomado de Zwicky y Pullum (1982)

En la sección que sigue, presentamos una descripción detallada de la gramática de los pronombres objeto del español, y también nos ocuparemos de los pronombres personales del francés y del inglés.

2.2 Los pronombres átonos

2.2.1 Los pronombres átonos del español

Los clíticos más destacados del español son los pronombres átonos. A diferencia de los pronombres tónicos que reciben la fuerza de la pronunciación, los pronombres átonos carecen de acento tónico, y por eso se apoyan en palabras adyacentes.¹³ Por ejemplo, en la oración de (7), la fuerza tónica la lleva el pronombre personal tónico, *ella* y la sílaba *co* de *come*, pero el pronombre átono *lo* se apoya fonológicamente sobre el verbo *come* para recibir la fuerza de la pronunciación, como ocurría en el ejemplo de (1) con *María*.

(7) Ella *lo* come

Tal como se desprende del inventario de pronombres átonos que se presenta en la tabla No. 1 y, recurriendo a la nomenclatura tradicional de los casos, los pronombres o complementos de objeto directo (OD) se denominan pronombres de caso *acusativo* y los de objeto indirecto (OI), de caso *dativo*.¹⁴

¹³ En las construcciones *haber* + participio del pasado. (por ej. *ha terminado*), se considera que las formas monosilábicas de "haber" tienen el valor de clítico. Véase Suñer (1987).

¹⁴ Según Alcina y Blecua (1975), se recurre a los pronombres átonos para los casos oblicuos y partitivos (por ejemplo, *corrió 100 kms. los* *corrió*) porque no existe la forma partitiva *en* como en francés. *il* y *en* a....

Tabla No. 1: Inventario de pronombres átonos del español:

	<u>OD</u> (acusativo)	<u>OI</u> (dativo)
1S	me	me
2S	te	te
3S	(la,lo)	(le) [se] ¹⁵
1P	nos	nos
2P	os	os
3P	(las,los)	(les) [se]

(1 = 1ª persona, 2 = 2ª persona, 3 = 3ª persona, S = Singular, P = Plural)

Por ejemplo, en (8), el pronombre acusativo **lo** es el objeto directo del verbo **ver** y, en (9), el pronombre dativo **le** es el objeto indirecto de **dio**.

(8) María **lo** vio

(9) María **le** dio el libro

Para la primera y la segunda persona del singular y plural, se usan las mismas formas tanto para OD como para OI. Por ejemplo, el pronombre **me** se usa como OD en (10a) y OI en (10b) y el **nos** como OD en (11a) y OI en (11b)¹⁶.

(10a) OD: Tú **me** amas

(10b) OI: Tú **me** escribes una carta

(11a) OD: Él **nos** vio

(11b) OI: Ellos **nos** dieron un regalo

¹⁵ Esto no es el *se* reflexivo ni el *se* impersonal, sino lo que Perlmutter (1971) ha denominado el “*se* espurio”.

¹⁶ Los ejemplos se han tomado de Oneiva (1993).

Sin embargo, para los pronombres de tercera persona singular y plural, **la** y **las** corresponden al femenino del acusativo, (OD), y **lo** y **los** al masculino. Para el dativo, (OI), **le** y **les** corresponden a los dos géneros:¹⁷

(12a) OD, fem.: Pedro **la** vio (la = María)

(12b) OD, masc.: Pedro **lo** vio (lo = Juan)

(12c) OI, fem: Pedro **le** dio las flores (le = María)

(12d) OI, masc: Pedro **le** dio el libro (le = Juan) (Marsá, 1986)

Aunque este es el uso que se considera normativo, en la lengua hablada existen variaciones que representan usos diferentes. Tres de estas variaciones se denominan **leísmo**, **laísmo**, y **loísmo**. El leísmo ocurre frecuentemente en el habla popular del castellano de Madrid, y Castilla la Vieja, España (Quilis y Alonso, 1990). Los hablantes de estas zonas emplean el pronombre dativo **le** para el caso acusativo. Por ejemplo, en las oraciones (13) y (14), los objetos (en negrilla) son de caso acusativo (OD).

(13) A Andrés **le** vi y **le** hablé

(14) El libro **lo** vi en la mesa

Sin embargo, los leístas usan el pronombre dativo **le** para Andrés (persona) y **lo** para libro (cosa). Esto parece ocurrir por una necesidad por parte de los

¹⁷ Los ejemplos se han tomado de Marsá (1986).

hablantes de distinguir entre si se trata de persona (*le*) o de cosa (*lo*) (Seco 1963).

Un fenómeno semejante, que se denomina **laísmo**, ocurre con el caso dativo. Para distinguir entre el dativo masculino (**a él**) y el dativo femenino (**a ella**), en vez de usar la forma indiferenciada *le*, en la lengua hablada se emplea **la** para el dativo femenino y **le** para el dativo masculino tal como se ve en (15) y (16)¹⁸:

(15) A Pedro **le** he dado el libro

(16) A María **la** he dado el libro

El **loísmo**, un fenómeno poco extendido, consiste en la sustitución de la forma **le/les** del dativo masculino por la forma **lo/los**. Unos ejemplos del loísmo aparecen en (17) y (18).

(17) Cogí al chico y **le** di una torta → Cogí al chico y **lo** di una torta

(18) Llaman y no **les** hacen caso → Llaman y no **los** hacen caso¹⁹

Otro fenómeno con que nos encontramos en la actualidad consiste en acomodar a los dos complementos de objeto cuando concurren en una misma oración. Cuando el pronombre dativo de tercera persona y el pronombre acusativo de tercera persona concurren en la misma oración, en vez de sustituir al objeto indirecto con el pronombre dativo *le*, ha surgido el alomorfo **se** tanto

¹⁸ Los ejemplos se han tomado de Seco (1963).

¹⁹ Véase nota nº 4.

para la forma singular como para la forma plural. Cuando se reemplazan a los pronombres átonos por los sintagmas nominales (SSNN) en (19a), la oración que resulta (19b) es agramatical con *le* y *lo*, sin embargo es gramatical con *se* y *lo* (19c).

(19a) María envió el libro a Juan
 OD OI

(19b) *María *le* lo envió

(19c) María *se* lo envió

David Perlmutter (1971) ha dado a este *se* dativo el nombre de “se espurio o falso” y no se debería confundir con el pronombre reflexivo *se* de (20), ni con el pronombre impersonal *se* de (21).

(20) **Se** vistió rápidamente

(21) Eso no **se** dice

El *se* reflexivo solo puede ocurrir cuando el sujeto es de tercera persona. Los ejemplos de (22a) con el verbo de primera persona y el de (22b) con el de segunda persona son agramaticales; el ejemplo de (22c) es el único uso gramatical del “se” reflexivo de estas tres oraciones.

(22a) ***Se** recomendé

(22b) ***Se** recomendaste

(22c) **Se** recomendó

En el español moderno, la colocación de los clíticos depende específicamente de la flexión de los verbos con que están relacionados.²⁰ Con los imperativos afirmativos (23a), los infinitivos (23c) y los gerundios (23d), el pronombre es enclítico. Cuando los imperativos expresan prohibición, el pronombre es necesariamente proclítico (23b) y cuando los gerundios e infinitivos están subordinados a otro verbo, como en (23e) y (23f) los pronombres pueden ir antepuestos al verbo principal.

(23a) - María, ábre lo	(Imperativo afirmativo)
(23b) - María, ¡No lo abras!	(Imperativo negativo)
(23c) Voy a abrir lo	(Infinitivo+clítico)
(23d) María está abriénd o lo	(Gerundio)
(23e) María lo está abriendo	(Clítico+Estar+ Gerundio)
(23f) María lo va a abrir	(Clítico+ir +a+Infinitivo)

Un verbo puede llevar dos y aun tres pronombres átonos. Cuando esto ocurre, todos deberían ser proclíticos o enclíticos - no es posible anteponer unos y posponer otros como en (24).

(24) *Se dijo **lo**

²⁰ En el español moderno, se puede decir que los clíticos pospuestos a un verbo conjugado pertenecen exclusivamente al estilo literario. Por ejemplo, cuando el personaje de una comedia quiere hablar en tono doctoral, se le hace decir, *díjome*, *encuéntrolo*, o *hagáse*. Sin embargo, en Galicia, Asturias y León la enclisis aparece en la lengua hablada y escrita de forma que se usa comilas en lugar de las comí (Gili Gaya, 1973).

Un fenómeno particular al español que no ocurre ni en el inglés ni en el francés es la duplicación o el doblado de clíticos.²³ En las construcciones con objeto duplicado, los pronombres átonos de objeto y los pronombres tónicos o los sintagmas nominales (SSNN) de objeto aparecen en la misma oración, tal como se indica en la de (32a) y (32b). Los clíticos del acusativo (*la/las, lo/los*) concuerdan en número, persona, y género con el acusativo (31a) y (31b), pero solo en número y persona con el dativo (*le/les*) (32a) y (32b)²⁴.

(31a) Pedro *la* vio en el mercado (*la* = a María)

(31b) Pedro *los* vio en el cine con sus padres (*los* = a sus amigos)

(32a) Miguel *le* regaló flores a María

(32b) Miguel *les* regaló caramelos a unos niños

La presencia de los clíticos que duplican los objetos depende específicamente del caso del objeto que duplican. La duplicación es obligatoria para los pronombres dativos (OI) como los de (33a) y (33b),

(33a) *a mí me* das el libro // * *a mí* das el libro (pron. tónico preverbal)

(33b) *me* das el libro *a mí* // * das el libro *a mí* (pron. tónico posverbal)

y para los de objeto directo como los de (34a) y (34b),

(34a) *a mí me* vas // * *a mí* ves (pron. tónico preverbal)

²³ Este fenómeno ha sido el objeto de muchos estudios por parte de los generativistas como Strozer (1976), Aoun (1979a, 1979b, 1981), Jaeggli (1982), Borer (1983), Hurtado (1984), Rivero (1986), Suñer (1988).

²⁴ Estas normas no se observan en los casos del leísmo, del laísmo o del loísmo.

(34b) *me ves a mí // * ves a mí* (pron. tónico posverbal)²⁵

A pesar de la posición del pronombre tónico, o sea preverbal o posverbal, la presencia del pronombre átono tanto como la del pronombre tónico es obligatoria y sin los pronombres átonos las oraciones (35a) y (35b) serían agramaticales(*):

(35a) *lo vi a él // *vi a él*

(35b) *a él lo vi // *a él vi*

La duplicación de los SSNN también ocurre pero es diferente ya que sólo puede darse con las formas de 3ª persona además de estar afectada por el orden de palabras. Es decir, si el SN precede al verbo, sea OD o OI, la duplicación es obligatoria como se muestra en las oraciones de (35a) y (35b).

(36a) *A María le di la llave*

(36b) ** A María di la llave*²⁶

Para los objetos indirectos, la presencia del clítico es también obligatoria cuando reduplica a un SN que se interpreta temáticamente como posesivo inalienable. Por ejemplo, la oración (37a)²⁷ sería agramatical sin el clítico.

(37a) *Le duele la cabeza a Mafalda // *Duele la cabeza a Mafalda*

²⁵ Estos ejemplos se han tomado de Rini (1992).

²⁶ Esta oración se permite cuando el OI está enfocado con valor contrastivo: A MARÍA di la llave. (Hernanz y Brucart 1987). Véase también una discusión más amplia sobre "tema" y "rema" en Liceras, Soloaga y Carballo (1992).

²⁷ Los ejemplos fueron tomados de Jaeggli (1982).

Sin embargo, cuando el objeto indirecto tiene el papel temático de benefactor,²⁸ la duplicación es opcional. Por ejemplo en (38), se puede omitir el clítico.

(38) A las doce en punto, la dirección *(les)* entregó las notas a los estudiantes²⁹.

Al contrario de lo que ocurre con los SSNN de caso dativo (OI), no hay duplicación de los SSNN de caso acusativo (OD), (39a) y (39b):

(39a) Vimos la casa de Mafalda // ***La** vimos la casa de Mafalda

(39b) Vimos a Guille. // ***Lo** vimos a Guille³⁰.

Los pronombres átonos aparecen en una variedad de contextos en español. Para los objetivos de este estudio, vamos a tenerlos en cuenta cuando aparecen en los siguientes contextos:

1. Con los verbos reflexivos: (p.ej. peinarse, María **se** peina cada mañana),
2. Con los experienciadores: (p.ej. gustar, **Me** gusta comer paella),
3. Con los verbos que pueden llevar OD: (p. ej., ver: María **lo** vio),
u OI: (p.ej. dar: Ana **le** dio el libro)
4. Con el **se** dativo (o “el se espurio o falso”): (p.ej., dar: María **se** lo dio)
5. Con valor “impersonal”: (p.ej. ¿**Se** puede fumar aquí? o **Se** venden casas)

²⁸ Hemos traducido así el término *goal* que se usa en el libro de Jaeggli (1982).

²⁹ Sin embargo, la reduplicación de un pronombre sería obligatoria. Por ejemplo.
A las doce en punto, la dirección les entregó las notas a ellos.

**la dirección entregó las notas a ellos.*

³⁰ Esta oración es gramatical sin embargo en la zona del Río de la Plata (Argentina, Paraguay, Uruguay y algunas zonas de Chile), cuando el OD es animado.

2.2.2 Los pronombres átonos del francés

A diferencia del español, en francés hay pronombres átonos no sólo de objeto, sino también de sujeto. En la tabla No. 2 se presentan las formas átonas y las formas tónicas correspondientes:

	<u>Pronombres tónicos</u>	<u>PA de sujeto</u>	<u>PA de OD</u>	<u>PA de OI</u>
1S	moi	je	me	me
2S	toi	tu	te	te
3SM	lui	il	le	lui
3SF	elle	elle	la	lui
1P	nous	on,nous	nous	nous
2P	vous	vous	vous	vous
3PM	eux	ils	les	leur
3PF	elles	elles	les	leur

(PA = Pronombre(s) átono(s),; 1 = 1a persona, 2 = 2a persona, 3 = 3a persona, S = Singular, P = Plural, M = Masculino, F = Femenino.)

Los pronombres tónicos tienen los mismos rasgos que cualquier otro SN, ya que siguen al verbo y pueden aparecer aislados de él como se indica en (40):

- (40) Je ne crois que *lui*
Je ne crois que mon frère

Sin embargo, los pronombres átonos de sujeto y de objeto se comportan de una manera diferente. Aunque parece que los clíticos de sujeto ocupan la misma

posición en la estructura superficial que ocupan los SSNN y los pronombres tónicos como los de (41), no se comportan de la misma forma.

(41) Jean partira bientôt
 // partira bientôt
 (Juan/Él se irá pronto)

Las diferencias consisten en que:

1. Los clíticos de sujeto no pueden aparecer aislados del verbo como se ve en (42a),

(42a) Jean, paraît-il, es fou
 *//, paraît-il, es fou
 Jean/Él, el parece, está loco
 (Parece que Jean/él está loco)

2. No pueden ser modificados como se indica en (42b),

(42b) Tous les garçons partiront bientôt
 *//s tous partiront bientôt
 (Todos los niños se irán pronto)

3. No pueden estar unidos por una conjunción como se muestra la agramaticalidad de (42c),

(42c) Jean et Pierre partiront bientôt
 *Jean et // partiront bientôt
 (Juan y él se irán pronto)

4. No pueden recibir acento contrastivo, como se indica en (42d).

- (42d) LUI partira le premier
 *IL partira le premier
 (ÉL se irá el primero)

Aunque los clíticos de objeto (dativo y acusativo) no ocupan la misma posición que los SSNN, algo que superficialmente parecen hacer los clíticos de sujeto, se comportan de una manera muy parecida a la de los clíticos de sujeto y en este caso existe paralelismo entre los clíticos del francés y del español. Tal como sucede con los clíticos de sujeto, los clíticos de objeto tienen como características que :

1. No pueden aparecer aislados del verbo como se indica en (43a), aunque sí lo pueden aparecer los SSNN como se indica en (43b).

- (43a) *Jean *la* souvent voit
 *Juan *la* a menudo ve

- (43b) Jean voit souvent Marie.
 Juan ve a menudo a Maria.

2. No pueden ser unidos por una conjunción (43c),

- (43c) *Jean *la* et *le* voit
 *Juan *la* y *lo* ve

3. No pueden recibir acento contrastivo (43d).

- (43d) *Jean LA préfère
 *Juan LA prefiere

Además, los clíticos de objeto normalmente preceden al verbo, como se ve en (44), excepto en las construcciones negativas, *ne...que*, y con los imperativos afirmativos.

(44) Marie **les** connaît
(María los conoce)

En las construcciones *ne...que*, los pronombres acusativos no pueden preceder al verbo, sino que aparecen en su posición canónica pospuestos al verbo como se indica en (45).

(45) Marie *ne* connaît *qu'eux*
(Marie no conoce nada más que a ellos)

Con los imperativos afirmativos el verbo precede al clítico de objeto en francés y lo sigue en español tal como aparece en (46):

(46) Présentez-**les**-moi
(Preséntamelos)

La agramaticalidad de (47a) prueba que los clíticos de objeto tampoco pueden ser complementos de preposición, aunque sí lo pueden ser los SSNN y los pronombres tónicos como se ve en (47b) y (47c).

(47a) *Marie parle avec **le**
*María habla con lo

(47b) Marie parle avec **Jean**
María habla con Juan

(47c) Marie parle avec *lui*
 María habla con él

Además, los clíticos de objeto no pueden aparecer solos, sino que son los pronombres tónicos los que pueden aparecer solos como se ve en la respuesta de (48):

(48) Qui as-tu vu?
 ¿A quién viste?

Lui / A él
 *Le / *lo

2.2.3 Los pronombres átonos del inglés:³¹

Los pronombres átonos del inglés no son clíticos sintácticos como los son en español y en francés. Mientras que los pronombres átonos del español y del francés forman su propia clase morfológica y están sujetos a restricciones de adyacencia por razones sintácticas, los pronombres átonos de objeto del inglés son clíticos, más bien, por razones fonológicas. Es decir, los pronombres átonos del inglés tienen la característica de adjuntarse a la palabra anterior en el habla casual y ligera y tienen la opción de ser fonológicamente dependientes de la palabra adyacente (Klavans, 1982). Las representaciones fonológicas de las oraciones de (49a) y (49b) muestran esta diferencia entre la forma completa del pronombre y la de la forma reducida y la dependencia fonológica que tienen del verbo.³²

³¹ Para un estudio más detallado véase Klavans (1982) y Zwicky y Pullum (1982).

³² Los ejemplos fueron tomados de Zwicky (1977)

		<u>Forma Completa</u>	<u>Forma Reducida</u>
(49a)	He sees her (Él la ve)	[hì síz h ʔ] 	[hì sízr]
(49b)	She met him (Ella lo conoció)	[ʃi mét him]	[ʃi méɣm]

Podemos por tanto decir que no existen clíticos sintácticos como los hay en español y en francés.

2.3 La teoría sintáctica moderna y el análisis de los clíticos

La naturaleza multifacética de los clíticos ha producido varias propuestas dentro de las investigaciones de la gramática generativa. Por un lado, algunos investigadores como Zwicky (1977), Kaisse (1985), Klavans (1985), y Nevis (1985) proponen teorías que consideran los clíticos como morfemas, o afijos, y mantienen que deberían ser tratados desde una perspectiva morfológica y fonológica. Por otro lado, otros investigadores como Kayne (1975), Quicoli (1976), Strozer (1976), Borer (1982), y Jaeggli (1982), mantienen que los clíticos son elementos léxicos, es decir, palabras independientes que están sujetas a manipulaciones sintácticas. Dado que éstas son propuestas que tendremos en cuenta a la hora de analizar los datos de adquisición, presentamos un breve repaso de los dos puntos de vista.

En su libro, *On Clitics*, Zwicky (1977) clasifica a los clíticos en tres grupos: *los clíticos simples*, *los clíticos especiales*, y *las palabras ligadas*. Los

clíticos simples son, por ejemplo, los pronombres fonológicamente reducidos del inglés que resultan del habla casual y ligera. Los ejemplos de (49a) y (49b) son ejemplos de clíticos simples. Las *palabras ligadas* muestran bastante libertad sintáctica ya que pueden asociarse con una variedad de categorías morfosintácticas y parecen estar asociadas semántica y sintácticamente con sintagmas u oraciones completas pero, normalmente, se ligan a una palabra dentro de su constituyente. Por ejemplo, aunque el morfema posesivo «'s» de (50a) está semánticamente asociado con un SN, se liga fonológicamente a la última palabra del SN aunque no es necesariamente el núcleo del SN ni es un sustantivo. En (50b) el morfema no está ligado a un SN sino a **-ed** el sufijo de flexión.

(50a) Germany's defenses.
(Las defensas de Alemania)

(50b) the woman I interviewed's arguments
(los argumentos de la mujer que entrevisté)

Los *clíticos especiales* manifiestan una sintaxis especial en la que la forma átona actúa como variante de la tónica. Zwicky da como ejemplos de éstos a los pronombres átonos de las lenguas romances. En francés, por ejemplo, el pronombre átono *le* se coloca obligatoriamente delante del verbo como en (51a). Sin embargo, el SN de objeto se coloca pospuesto al verbo en (51b) y no puede ocupar la misma posición que el clítico delante del verbo, como se ve por la agramaticalidad de (51c).

- (51a) *Je le vois*
(Yo lo veo)
- (51b) *Je vois Jean*
(Yo veo a Juan)
- (51c) **Je Jean vois*
(*Yo a Juan veo)³³

Dentro del grupo de investigadores que propone un tratamiento sintáctico existen discrepancias en cómo explicar el comportamiento de los clíticos de las lenguas romances. El desacuerdo principal gira en torno a las características de los clíticos que ocupan la posición preverbal en la estructura superficial (ES). Los dos planteamientos que se discuten son, por un lado, el de Kayne (1975), apoyado por Quicoli (1976), que da por supuesta la desigualdad de los clíticos y los SSNN y propone una derivación transformacional para justificar la posición del clítico utilizando una regla de movimiento y, por otro lado, la propuesta defendida por Strozer (1976), Rivas (1977), Borer (1984), Rivero (1986), y Suñer (1988), entre otros, que se pronuncian en contra de una teoría que implique movimiento y proponen que los clíticos se generan en la base, es decir en la (EP). Sportiche (1992) postula una tercera alternativa que incorpora las dos teorías.

Ligado a los planteamientos anteriores, está el análisis de Rivero (1986) según el cual los pronombres de objeto del español antiguo se comportaban como SSNN mientras que los del español moderno actúan como clíticos. Esta

³³ Esta oración no resulta agramatical si está tematizada. Véase Hernanz y Brucart (1987) y Licerias, Soloaga y Carballo (1992) para una discusión más detallada de la tematización y la rematización.

propuesta será la que más nos ayude a formular hipótesis sobre el papel de los clíticos en las interlenguas de los no nativos.³⁴

Dado que el objetivo principal de este estudio es investigar la adquisición de los pronombres átonos del español por parte de los no nativos, no entramos aquí en una presentación detallada de las varias teorías sintácticas de los clíticos. Lo que queremos es hacer hincapié en los argumentos centrales de las teorías anteriormente mencionadas, con la intención de delimitar los aspectos que serán importantes para el estudio de la adquisición de los clíticos.

En su libro, *French Syntax: The Transformational Cycle*, Kayne, (1975) presenta una teoría del comportamiento de los pronombres de sujeto y objeto del francés. Provee varios ejemplos que demuestran que los pronombres débiles (átonos), dado que no ocupan el mismo lugar que los SSNN, no se comportan como los SSNN. (Véase sección 2.2.2). Aunque el SN *mon frère* en (52), puede aparecer después del verbo,

(52) Marie connaît mon frère.
(María conoce a mi hermano.)³⁵

no puede aparecer delante del verbo en (53a), salvo cuando se utiliza el pronombre *le* que debería colocarse delante del verbo como se ve en (53b).

(53a) * Marie mon frère connaît.

(53b) Marie *le* connaît.
(María lo conoce.)

³⁴ Como ya se vio en Liceras (1985).

³⁵ El "a" personal se usa con OD [+humano].

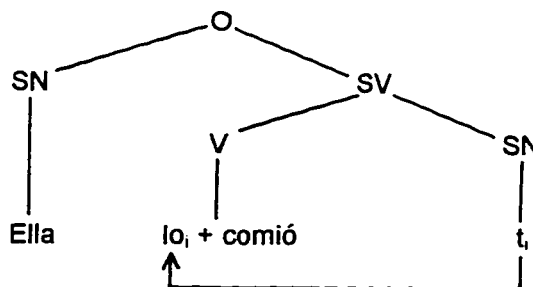
Para explicar este fenómeno Kayne propone una regla de movimiento que denomina “Clitic-Placement” (Colocación del clítico), (CI-PI). Esta derivación transformacional propone que los clíticos de objeto directo e indirecto se generan como pronombres en la EP (en la posición canónica de objeto) y se mueven hasta la posición preverbal bajo ciertas condiciones³⁶. Esta transformación se representa en (54).

(54) X V Y Pro Z → X Pro-V Y Z
 1 2 3 4 5 1 4+2 3 5

Para concretizar su propuesta Kayne propone que el clítico hace un movimiento de núcleo a núcleo. Este movimiento podría ser representado como en el diagrama arbóreo (55b) de la oración de (55a).

(55a) Ella lo comió

(55b)



En (55b), el clítico generado bajo el SN del predicado se mueve al V del predicado donde se “cliticiza” al verbo formando una palabra compleja.³⁷ Con

³⁶ Véase Kayne 1973:174, f. 125.

³⁷ Haegeman (1991) propone que sería posible decir que el verbo incorpora al clítico. Para una discusión más amplia de la Incorporación véase Baker (1988).

esto indica que el clítico no actúa independientemente del verbo, sino que su comportamiento sintáctico conlleva cierta unidad con el verbo.

Da como pruebas de este complejo «clítico-verbal» a las siguientes características vistas anteriormente en 2.2.2 y que repetimos aquí para facilitar la lectura: a) nada, salvo otros clíticos, puede intervenir entre el verbo y el clítico³⁸; b) los clíticos no pueden ser unidos por una conjunción; c) no pueden ser enfatizados contrastivamente; d) no pueden aparecer aislados del verbo y por esta razón, no se pueden usar solos como respuestas a preguntas; e) cuando dos clíticos o más ocurren juntos, tienen un orden fijo.

Kayne rechaza la propuesta que supone la generación de los clíticos en la base (que vemos abajo), y da argumentos a favor de la regla de movimiento del objeto porque sostiene que es la única manera de obedecer las reglas categoriales que operan al nivel de la EP. Si se acepta que los clíticos se generan en la ES, tendría que aceptarse que las reglas operaran a este nivel y esto sugeriría igualdad de la ES y EP³⁹. Además se supondría que un SN de objeto no había sido introducido a ninguno de los dos niveles.

Sin embargo, esta propuesta plantea problemas para las restricciones de subcategorización. Por ejemplo, los OODD solo pueden ocurrir con verbos que subcategorizan SSNN de objeto. Por lo tanto, en (56), *connaître* subcategoriza

³⁸ En el español antiguo existía la «Interpolación» Rivero (1983). Este término se utiliza para designar los casos en que diferentes elementos intervienen entre el clítico y el verbo.

³⁹ Algo que no parece ser un problema dentro del minimalismo (Chomsky, 1995), y que queda lejos de los objetivos de este trabajo.

un SN “_____SN” y produce una oración gramatical, pero *partir*, una que es agramatical (57).

(56) Marie connaît Paul

(57) *Marie part Paul

Según lo que hemos dicho anteriormente, cuando reemplazamos los SSNN con los clíticos respectivos, (58) resulta gramatical y (59) agramatical.

(58) Marie le connaît

(59) *Marie le part

Pero si los SSNN son distintos de los clíticos, el rasgo “_____SN” no indicaría cuales son los clíticos que pueden ir con el verbo. Se podría proponer una regla de redundancia léxica que asignaría “clítico de objeto directo_____” a *connaître* pero no a *partir*, y permitiría (58) pero no (59). Sin embargo, esta regla no serviría para los clíticos que suben de otro constituyente para unirse al verbo de la oración matriz. Considérese por ejemplo, (60) y (61).

(60) Jean est fidèle a ses parents
(Juan es fiel a sus padres)

(61) Jean restera fidèle a ses parents
(Juan seguirá fiel a sus padres)

La sustitución del clítico produciría (62) y (63):

(62) Jean *leur* est fidèle
(Juan les es fiel)

- (63) Jean *leur* restera fidèle
(Juan les seguirá fiel)

En la ES, el clítico *leur* precede a los verbos *être* y *rester*, aunque en la EP corresponde al complemento del adjetivo *fidèle*. Si reemplazamos a *fidèle* con el adjetivo *originnaire* que no toma complemento dativo, el resultado es agramatical:

- (65) *Jean leur est originnaire
(*Juan les es nativo)
- (66) *Jean leur restera originnaire
(*Juan les seguirá nativo)

Por consiguiente, será el adjetivo y no el verbo lo que estará subcategorizado en el léxico con respecto al complemento dativo. Es más, una regla de redundancia léxica no podría asignar el rasgo "clítico dativo____" al verbo. Por esta razón, los clíticos no podrían ser generados en la posición superficial por medio de las reglas categoriales.

Aunque la teoría de Kayne parece factible, los que investigan los clíticos del español se oponen a su teoría a favor de una teoría que supone la generación en la base de los clíticos, porque a diferencia del francés, no hay distribución complementaria en español - las formas tónicas y átonas pueden aparecer juntas en las construcciones duplicativas (o de doblado de clíticos), así como lo están en (67).

(67) *María me conoce a mí*

Es decir, ambas formas pueden ocurrir juntas en la misma oración - el clítico colocado delante del verbo y el pronombre, o SN de objeto en la posición canónica de objeto. Si la meta de la teoría lingüística generativa es presentar una teoría universal que represente la gramática de la lengua humana y no la de una lengua solamente, entonces tenemos que tener en cuenta que aunque la teoría de Kayne ofrece una posible explicación para el comportamiento de los clíticos del francés⁴⁰, no explica adecuadamente lo que ocurre en español.

Como hemos mencionado arriba, entre los que han propuesto que los clíticos se generan en la posición preverbal en la base (o la EP) figuran Strozer (1976), Rivas (1977), Aoun (1981), Jaeggli (1982), Borer (1985), y Suñer (1988). Para estos investigadores, la prueba convincente en contra de una regla de movimiento es la duplicación.

Tal como resume Suñer (1988), Jaeggli (1982), Borer (1984), y Aoun (1981) se acercan al tema de la duplicación tomando como punto de partida la extracción. Jaeggli (1982) propone una teoría que cuenta con las nociones de rección, caso abstracto, y papeles temáticos. Plantea que un clítico absorbe la rección, dejando la posición del complemento posverbal sin rección. En oraciones que tienen solamente el clítico, un PRO aparece en la posición posverbal. Un SSNN que corresponde al clítico, puede aparecer en esta

⁴⁰ El doblado del sujeto (por ejemplo, *Jean il part.*) ocurre en una variante del francés de Quebec. Para una presentación más detallada véase Auger (1994), Carroll (1992), Roberge y Vinet (1989), y Roberge (1990).

posición si hay un mecanismo alternativo que puede asignar caso al SSNN. Por ejemplo en (68), el clítico **los** está regido por el objeto directo, mientras que el SSNN **los chicos** recibe caso de la preposición **a**. De ahí propone que los OODD son SSNN y los OOII son SSPP cuando están en una construcción con clíticos.

(68) **Los** vimos a los chicos.

Una de las pruebas que más le convence de que los clíticos se generan en la base es la existencia de los clíticos denominados dativo benefactivo o dativo ético. Estos clíticos ocurren con los verbos que ya tienen las posiciones de objeto directo e indirecto ocupadas. Por ejemplo en (69), arruinar tiene el OD, la vida, y el OI, a mi hijo, más el clítico benefactivo, **me**.

(69) **Me le** arruinaron la vida a mi hijo.

A Jaeggli le parece imposible justificar la presencia de este último por una derivación transformacional.

Por otra parte, Borer (1984) recurre a la teoría del caso para explicar el fenómeno de la duplicación. Propone que los clíticos son afijos, el resultado de una regla de flexión que asigna los rasgos de número, género, y persona y los asocia con los rasgos de caso ya existentes en el núcleo léxico. El clítico y el SSNN en la posición de complemento están obligatoriamente coindizados uno con el otro y concuerdan en número, género, y persona. A diferencia de

Jaeggli, Borer propone que la preposición *a* siempre asigna caso dativo, y nunca caso acusativo, tanto a los OOII como a los OODD doblados. (70a) es agramatical por el conflicto de caso entre el clítico y la categoría vacía – el clítico está marcado con acusativo y la categoría vacía con dativo.

- (70) a. *¿A quién, lo condecoraron e,_i?
 dat. acc. dat.
 (¿a él?)
 (¿a ella?)
- b. ¿A quién le, regalaron un auto e,_i ?
 dat. dat.

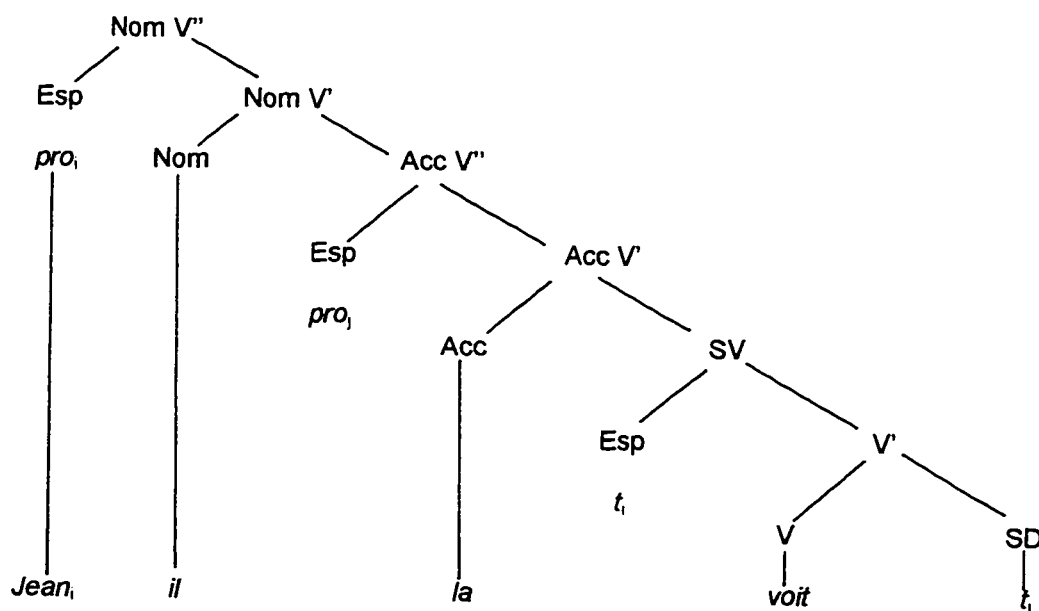
Sin embargo, (70b) es gramatical porque el caso del clítico y el de la categoría vacía concuerdan.

Suñer (1988) rechaza estas teorías y cualquier mecanismo especial para explicar la duplicación y propone el Principio de Coincidencia que estipula que el clítico y el SN deben concordar siempre en las construcciones de doblado. Considera, igual que Borer (1986), que los clíticos del español son morfemas de concordancia que mantienen relaciones flexivas que están generados como parte del verbo, el núcleo del SV, pero no supone que los clíticos del español sean la materialización de los rasgos de caso, sino que ni reciben ni absorben papel temático, como propone Aoun (1981). Suñer propone que los clíticos de OD y OI se definen mediante la asignación de valores de los rasgos: específico, animado, género, número, y persona. La diferencia entre los dos objetos es que el de OD es [+específico]. Como afijos, los clíticos deben coincidir con el constituyente con el que forman una cadena (Fernández Soriano, 1993).

Manteniendo que estas dos teorías tienen algo válido para explicar la colocación de los clíticos, Sportiche (1992) intenta resolver el conflicto suponiendo que cada clítico se genera en la base como el núcleo de su propia proyección. Estas proyecciones las denomina las “voces” del clítico. Indica que hay una relación de concordancia del Especificador (Esp) y el núcleo entre el clítico y algún SX, que puede ser *pro*, que se ha movido al Esp de la proyección del clítico. Propone que el sujeto se mueve desde la posición de sujeto del SV interno hasta el Esp del Nom V, mientras que el clítico del sujeto nominativo se genera en la base del Nom, como se representa en el diagrama arbóreo de (71):

(71a) (Jean) il la voit.

(71b)

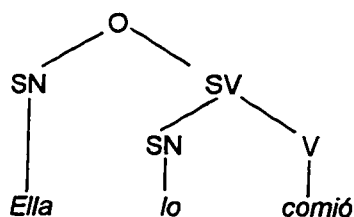


En el caso del clítico acusativo de objeto, el clítico se genera en ACC y un *pro* de objeto se mueve a Spec Acc.

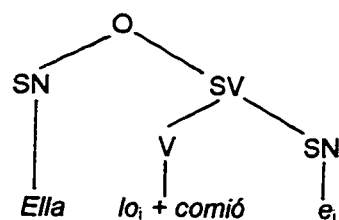
Uno de los trabajos que más nos ayudará a aclarar el valor de los clíticos en la gramática, y a mejor entender la adquisición de los clíticos del español por hablantes de francés e inglés, es el trabajo de Rivero (1983). En este trabajo, la autora mantiene que los pronombres clíticos del español moderno son afijos o morfemas dependientes del verbo al cual están ligados. En contraste, los pronombres del español antiguo eran constituyentes o palabras en la sintaxis. La diferencia entre los dos conceptos se aclara utilizando los diagramas arbóreos de la oración (72).

(72a) Ella lo comió.

(72b) español antiguo



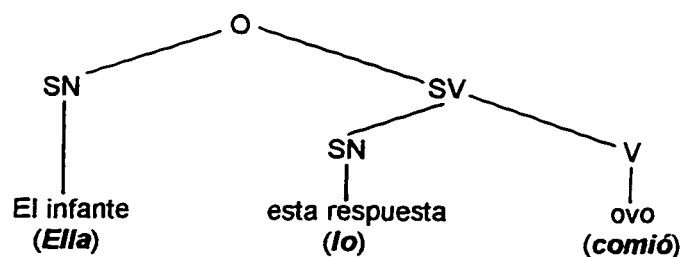
(72c) español moderno



En (72b), podemos ver que el clítico *lo* aparece como SN en la posición preverbal. Una prueba de que los clíticos eran SSNN en el español antiguo viene dada por el comportamiento de los pronombres átonos en la oraciones de (73a) que se presenta en el diagrama arbóreo de (73b).

(73a) *El infante esta rrespuesta ovo.*

(73b)



Aunque el orden de palabras normal es SVO, en (73) es SOV y el SN, *esta respuesta*, y el clítico *lo* ocupan el mismo lugar. Dado que los clíticos del español antiguo eran constituyentes o SSNN que recibían caso y papel temático del verbo porque eran argumentos del verbo, podían colocarse dondequiera, por lo tanto, sería aceptable tanto (74) como (75):

(74) Ella *lo* comió(75) Ella comió*lo*.

Además, la interpolación y la inclinación también demuestran que los clíticos del español antiguo eran constituyentes independientes del verbo. La interpolación es el término que se reserva para la situación donde un pronombre átono preverbal aparece separado del verbo con que se relaciona por material léxico, como por ejemplo en (76).

(76) Mando al onme que *vos* esta mj carta *mostrara*
que enplase a todos los que *lo* contra ella *fizieran* (??)

En este ejemplo, el clítico *vos* está separado del verbo *mostrara* por el SN *esta mj carta*, y el *lo* del verbo *fizieran* por el SP *contra ella*.

La inclinación es el apócope que ocurre cuando un pronombre átono se apoya sobre un elemento adyacente sin consideración de la categoría sintáctica de este elemento, como por ejemplo en (77), (78), y (79):

- (77) Et el padre **firiol** et maltexo lo (Por 45)
 (78) Luego **quel** fieren (Por 73)
 (79) **Nol** querades (Por 52)

En estos ejemplos, los pronombres átonos han perdido sus vocales finales cuando se constituyen en clíticos con los elementos anteriores a ellos. Puesto que los clíticos no llevan fuerza tónica, en el español antiguo contaban con las palabras que estaban colocadas anteriores a ellos para darles apoyo tónico. Es decir, **firiol** era la combinación de *firio lo*, **quel** de *que lo*, y **Nol** de *No lo*. Estos dos fenómenos demuestran que los clíticos del español antiguo no eran afijos ni dependientes morfológicos del verbo como lo son en el español moderno, sino que eran constituyentes independientes del verbo.

Sin embargo, en el español moderno consideramos tales construcciones agramaticales porque los clíticos son afijos que están ligados al verbo, como lo están las terminaciones de los verbos. Por ejemplo, el **lo** de (80) es parte del verbo de la misma forma que lo es el **-o** de *comió*.

- (80) Lo_i entendieron (e_i)

El **lo** no es un SN y, por lo tanto, no está sujeto a los procesos sintácticos como lo estaba en el español antiguo. Además, el **lo** de (80) está relacionado con la

categoría vacía [e] que ocupa la posición canónica del complemento directo. Que exista una categoría vacía indica que la colocación del clítico delante del verbo no ha ocurrido como resultado de una regla de movimiento de un SN (en cuyo caso hubiera dejado una huella, (t) sino que el verbo ha incorporado al clítico dejando una categoría vacía en la estructura profunda.

La descripción comparada de los clíticos del español, el francés y del inglés que hemos llevado a cabo es importante por tres razones: Primero, confirma el valor multifacético de los clíticos - pueespecialmenteden actuar como elementos léxicos (o SSNN) que están sujetos a procesos sintácticos o pueden actuar como afijos que no están sujetos a manipulaciones sintácticas. Segundo, demuestra que los clíticos tienen propiedades especiales que les permite ocupar lugares que no pueden ocupar los SSNN. Tercero, según el valor que se atribuya a los clíticos del español variarán las implicaciones para su adquisición por hablantes no nativos y son estas implicaciones precisamente lo que exploraremos en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO III

La adquisición de los clíticos del español como L2

3.1 Introducción

La gramática de los pronombres átonos del español suele ser un tema desconcertante para los hablantes no nativos (HNN) que adquieren el español como L2. Como hemos visto en el capítulo 2 existe un gran número de estudios apoyados en una teoría lingüística bastante sofisticada que investigan el carácter de estos elementos multifacéticos y permiten formular hipótesis concretas sobre su adquisición por parte de hablantes no nativos.

Pese a ello, las investigaciones que tratan el tema de la adquisición del español como L2 en contextos institucionales y las que tratan específicamente el tema de la adquisición de los clíticos del español son pocas. Para nuestro trabajo hemos escogido algunos de estos estudios que se usarán como punto de partida para proponer una serie de hipótesis acerca de la idiosincrasia de la gramática no nativa.

3.2 El orden de adquisición de los clíticos del español

El trabajo de Klee (1989) se ocupa de la adquisición del español como L2 en contextos naturales por hablantes nativos de quechua, la lengua predominante de los amerindios de Perú. Presenta un estudio transversal de cuatro sujetos que se diferencian por el contacto que han tenido con hablantes

nativos del español y por su nivel educativo. El presupuesto del que parte la autora y que confirma en su trabajo, es que cada sujeto debe representar un estadio a través del cual pasan los aprendices durante el proceso de adquisición del español como L2. Por ejemplo, el sujeto "Carmen" representa un principiante, y Eduardo, un estudiante avanzado.

En las investigaciones de la adquisición del español como L1 de Hernández Pina (1984) y del español como L2 de Andersen (1984), se ha observado que son las construcciones reflexivas y la partícula "se" lo que se adquiere primero en contextos naturales, tanto como en L1 como en L2. Además, todos los sujetos tienden a generalizar la utilización de "se" en contextos no reflexivos. Las producciones de "Carmen," el sujeto que representa las primeras etapas de la adquisición, del trabajo de Klee (1989), parecen confirmar estos resultados. Además, parece que son los pronombres *me*, *te* y *nos*, los que se adquieren primero, porque según Andersen (1984, 1987) las relaciones que asocian forma y significado (*form-meaning relationships*) ayudan a avanzar el proceso de adquisición. Es decir, los que aprendieron el español como L2 adquirieron *me*, *te* y *nos* primero, a causa de que se utilizan las mismas formas para (1) los objetos directos, (2) los objetos indirectos y (3) los pronombres reflexivos:

- (1) **Me** llamó
- (2) **Me** lo dio
- (3) **Me** lavé las manos

Las investigaciones de VanPatten (1987), realizados en contextos institucionales, confirman estos resultados también.

El siguiente grupo de clíticos que parecen adquirir es el de los de tercera persona y se supone que los internalizan primero para caso, luego para número y, finalmente, para género. Es decir, primero adquieren *le* y *lo*, luego *les* y *los* y, por último, *la* y *las*.

Aunque Klee (1989) presenta estos resultados para los que adquieren el español en contextos naturales, contamos con que los aprendices de nuestro estudio, llevado a cabo en un contexto institucional, muestren resultados similares, sobre todo si tenemos en cuenta que representan un estadio temprano de la adquisición del español. Según las investigaciones de Ellis (1984a), Lightbown, Spada, y Wallace (1980) y Lightbown (1983), el orden de adquisición es el mismo en contextos naturales y en contextos institucionales. Pero Bini (1990) encuentra que aunque el proceso es el mismo, los que aprenden en contexto institucional y son de una lengua L1 más próxima a la lengua objeto, se saltan una etapa.

3.3 El orden de palabras

Otro tema que trata Klee (1989) en su trabajo es el efecto que tiene la L1 sobre el orden de palabras de los aprendices de español como segunda lengua. Las investigaciones de la adquisición del español como L2 por hablantes de inglés en contextos naturales e institucionales realizados por Andersen (1984) y

VanPatten (1987) respectivamente, indican que los aprendices: (1) siempre mantienen el orden SVO; (2) a veces utilizan un pronombre tónico donde deberían colocar un clítico; (3) colocan el pronombre *me* detrás de los verbos infinitivos y gerundios y (4) colocan los demás clíticos detrás de los verbos infinitivos y gerundios pero, cuando aparecen con verbos conjugados, los omiten o los colocan de tal manera para poder mantener el orden SVO. En fin, parece que las producciones de los aprendices americanos reflejan que se transfiere el orden de palabras de la L1.

Dado que las lenguas nativas de nuestros sujetos son el inglés y el francés, y el orden básico del inglés y del francés es SVO, si nuestros informantes comparten las mismas tendencias que los sujetos de las investigaciones de Andersen y VanPatten, esperamos obtener los mismos resultados, es decir, tratarán de mantener el orden SVO en las construcciones no nativas de la L2. Por otro lado, si no muestran los mismos resultados, tendremos que atribuirlo a que hay algunos sujetos que tienen otras L2 como el italiano, el portugués, el griego o el árabe, y a que la transferencia de estas L2 puede ayudarles en el proceso de la adquisición del español.

3.4 El valor de los clíticos del español en la IL no nativa

Otro tema que es relevante para nuestro estudio es el que se discute en las investigaciones de Licerias (1985b); Licerias, Soloaga y Carballo (1990); Licerias, Díaz, Laguardia, Maxwell y Fernández (1995); Licerias (1996) y White

(1995), que se centran en determinar las propiedades del parámetro del clítico y, específicamente, en los valores que poseen los clíticos en la IL no nativa. Es importante precisar cuales son estas propiedades porque ayudan a entender como procesan los clíticos los HNN y arrojan luz sobre los mecanismos - o sea la influencia de la gramática de la L1 o otras L2 , o bien, la influencia de la GU - que operan en el proceso de adquisición.

White (1995) estudia la adquisición del francés como L2 por niños HN de inglés. Toma como punto de partida las propuestas de Sportiche (1992, 1993) que propone que el clítico es el núcleo de su propia proyección. White mantiene que los hablantes nativos de inglés no tendrían estas proyecciones en la gramática de su L1 porque el inglés no tiene clíticos sintácticos que los desencadenarían al contrario que el francés y el español. Sugiere que si los hablantes nativos de inglés presentan clíticos en las primeras etapas de su francés no nativo, tendrá que ser porque el potencial para las categorías funcionales de que dispone la GU ha sido activado por el *input* de la L2, sin que se interfiera la L1. Los resultados de White muestra que los sujetos de su estudio sí presentan clíticos en las primeras etapas de su IL y toma estos resultados como evidencia de que es el *input* de la L2 lo que activa la GU y da lugar a una gramática no nativa que es consistente con la gramática nativa.

Basándose es las propuestas de Rivero (1986) que mantienen una distinción entre el español antiguo y el español moderno, Liceras (1985a) analiza la IL de 30 hablantes nativos del inglés y 30 del francés, estudiantes

intermedios y avanzados de español para determinar cuales son las idiosincrasias de la gramática no nativa. Como se dijo anteriormente (véase Capítulo 2) , en el español antiguo, se consideraban a los clíticos como SSNN, es decir palabras independientes. De acuerdo con los ejemplos de Liceras (1985b), los clíticos podían colocarse:

a) delante del verbo como en (4),

(4) Juan no *me lo* va a dar

b) detrás del verbo como en (5),

(5) Juan no dió*me lo*

c) entre el verbo conjugado y el infinitivo como en (6),

(6) Juan no va a *me lo* dar

Sin embargo, en el español moderno, se consideran a los clíticos como afijos que deben ir pegados al verbo - delante del verbo conjugado o detrás del infinitivo, gerundio o imperativo, sin otro material entre sí y el verbo. Liceras propone que estas diferencias pueden ser útiles a la hora de analizar la IL de los HNN ya que dependiendo de como coloquen a los clíticos, sabremos que valor tienen en la gramática no nativa del español. Es decir, si nuestros sujetos producen oraciones con clíticos que están ubicados en los mismos lugares en que se colocaban a los SSNN en el español antiguo, podremos considerar que

su gramática no nativa tiene las mismas reglas que el español antiguo, donde los clíticos ocupaban las posiciones de argumentos y la gramática los colocaba por reglas de movimiento. Si, por otro lado, en la gramática de nuestros sujetos los clíticos son afijos, entonces no esperamos encontrar ejemplos de clíticos “interpolados”, o clíticos en posiciones de argumentos, además de que concluiríamos que se generan en la EP.

En el caso de los hablantes nativos del inglés, que no tienen clíticos sintácticos, se supone que producirán oraciones con clíticos que están ubicados en posiciones que ocuparían SSNN, pero no afijos. Sin embargo, si producen oraciones con clíticos que están en las posiciones de afijos, se puede concluir que hay acceso a la GU y que el *input* ha desencadenado el parámetro del clítico. Otra probabilidad es que produzcan una mezcla de los dos tipos de clíticos, como los sujetos intermedios y avanzados de Liceras (1985), simplemente porque, en estas etapas tempranas, no han podido clasificar los clíticos, dado que no tienen esta estructura en su gramática nativa.

Si se supone que la gramática no nativa a estos niveles se determina por la gramática de la L1, entonces la gramática no nativa de los hablantes nativos de francés debería tener construcciones con clíticos preverbales, tal como ocurre en el español, porque también ocurren en el francés, pero se supone que considerarán a los clíticos que van detrás de los infinitivos, gerundios, o imperativos como SSNN porque los clíticos del francés no se colocan de esta manera. Sin embargo, si proponemos que hay acceso a la GU, entonces

podíamos decir que sí habrá ejemplos de clíticos detrás de dichas formas del verbo.

En el próximo capítulo, presentamos nuestro estudio experimental con el que proponemos determinar: 1) cuáles son las características idiosincrásicas de los clíticos en la IL de los sujetos; 2) qué diferencias existen entre el uso de los pronombres del español no nativo de adolescentes y adultos tanto francófonos como anglófonos.

CAPÍTULO IV

El estudio experimental

I. Metodología del estudio

4.1 El estudio

Los datos que se analizan en esta tesis fueron obtenidos del estudio piloto que forma parte del proyecto de investigación interuniversitario *Classroom Second Language Acquisition: Beyond Parameters / El análisis de la interlengua española e inglesa de hablantes que aprenden en contextos institucionales*, dirigido por la profesora Juana Muñoz Liceras del Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas de la Universidad de Ottawa. Los dos otros centros de investigación son la Universidad Complutense de Madrid, donde se ocupa de investigar la adquisición del inglés de niños y adultos bajo la dirección de V. Santiuste y J. Neff, y La Universidad Pompeu Fabra de Barcelona donde el proyecto está a cargo de L. Díaz y consiste en investigar la adquisición del español como segunda lengua por adultos hablantes de varias lenguas.

El objetivo general de este proyecto es investigar la adquisición por no nativos de lenguas segundas en contextos de aprendizaje institucional. De forma específica, se trata de analizar los principios que regulan el desarrollo de la adquisición de L2 de niños, adolescentes y adultos en dichos contextos. Con esta investigación se pretende realizar una aportación a la teoría de la

adquisición de lenguas segundas tratando de determinar si la edad y el contexto de la enseñanza afectan la adquisición de varias estructuras sintácticas de la lengua objeto.

Para los propósitos de esta tesis, nos hemos ocupado de los datos que corresponden a la primera etapa de este estudio citado y en concreto a la investigación que se llevó a cabo en la Universidad de Ottawa entre enero y diciembre de 1995.

4.2 Los sujetos

Los sujetos de este estudio estaban divididos en dos grupos, un grupo de cinco adolescentes (de 12 y 13 años) de la escuela secundaria Lycée Claudel de Ottawa, Ontario, Canada, y cinco adultos del Programa de Español de la Universidad de Ottawa. Todos los sujetos eran principiantes cuando se inició la recogida de datos, es decir, no habían estudiado el español antes de participar por primera vez en el estudio. Utilizamos como grupo de control dos sujetos hablantes de español: un adolescente de 12 años natural de Madrid (España) y un adulto, estudiante del Programa de Master de Español de la Universidad de Ottawa, natural de Málaga (España).

Para determinar la lengua nativa de los sujetos, le pedimos a cada uno que rellenara un cuestionario (APÉNDICE I). De acuerdo con sus repuestas, consideramos como nativos de francés o de inglés a los que se declararon como tales y a los que dijeron que solían soñar en una de las dos lenguas.

Consideramos bilingües a los sujetos que dijeron que dominaban las dos lenguas igualmente. También nos servimos de las opiniones de dos profesoras (una francesa y otra inglesa) que utilizamos como jueces. Los clasificamos de la siguiente manera⁴¹:

Secundaria (SC)

SC1	Bilingüe - francés/inglés
SC2	Bilingüe - francés/inglés
SC4	Bilingüe - árabe/francés (L2 inglés)
SC5	Bilingüe - inglés/italiano (L2 francés)
SC6	Francófono (L2 inglés)

Universidad (UB)

UB1	Bilingüe - inglés/italiano (L2 francés)
UB2	Anglófono
UB3	Bilingüe - inglés/francés
UB5	Bilingüe - inglés/portugués (L2 francés)
UB6	Bilingüe - francés/griego (L2 inglés)

Para asegurarnos de que todos los sujetos tenían aproximadamente el mismo nivel de español, escogimos a sujetos que no habían tenido contacto previo con el español antes del inicio del estudio. Además, cuando llevaban 100 horas de contacto con el español, les pedimos que hicieran un examen de competencia (Examen SGEL de Español) ⁴² que constaba de dos partes, una oral y otra escrita, con el cual determinamos su nivel de conocimiento del

⁴¹ Los sujetos SC3 y UB3 no pudieron continuar con las entrevistas y se retiraron del proyecto.

⁴² SGEL. Sociedad General Española de Librería, la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona y el Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad Central de Barcelona.

español al terminar el período de recogida de datos que corresponde a los resultados que vamos a analizar.

La puntuación de los adultos, en general, era un poco más alta que la de los adolescentes, aunque dentro de cada grupo las puntuaciones eran muy parecidas. Tendremos en cuenta estos resultados a la hora de analizar los datos específicos de los clínicos para ver si existe alguna correlación entre el uso de estructuras y los resultados del examen.⁴³

4.3 Las entrevistas

Cada sujeto participó en seis entrevistas, de media hora cada una, que fueron grabadas en una grabadora profesional Marantz y una Sony CFS-W501. En lo que respecta a los datos que vamos a analizar, tendremos en cuenta dos formas de obtención de datos de las entrevistas: (1) las que fueron diseñadas para conseguir una producción dirigida, y (2) las que fueron diseñadas para obtener una producción espontánea. Las secciones de producción dirigida incluían:

- (1) Repeticiones que requerían que el sujeto escuchara varias oraciones grabadas o leídas por el entrevistador y que las repitiera.
- (2) Preguntas que les pedimos que contestaran acerca de unos dibujos.
- (3) Oraciones que tenían que completar a partir de palabras Qu-, cláusulas subordinadas, e infinitivos relacionados con dibujos.

⁴³ Véase Apéndice II para los resultados del examen de competencia.

- (4) Preguntas de “juegos de roles” cuyo objetivo era conseguir que los sujetos hicieran preguntas a los entrevistadores o representaran los papeles que aparecían en los dibujos que se les presentaban.

Para la producción espontánea, les pedimos que contestaran algunas preguntas sobre sus experiencias personales como, por ejemplo, “¿Cuántos hermanos tienes?” o “¿Qué profesión te gusta más?” (Apéndice II, Entrevista #4: (1)) y también que contaran las “historietas” narrados a través de dibujos. En las primeras entrevistas la producción es escasa en el caso de muchos sujetos y, a veces, los entrevistadores trataban de facilitar la labor haciéndoles preguntas acerca de los dibujos.

En el **APÉNDICE II** incluimos las Entrevistas 4, 5 y 6, las tres primeras entrevistas que contienen las preguntas específicamente dirigidas a provocar la producción de clíticos. En la Entrevista #4, la sección (3) contiene una serie de preguntas que los entrevistadores les hacían a los sujetos para provocar la utilización de clíticos dativos con experienciadores como *gustar*, *interesar*, o *doler*, así como las construcciones de OI + OD (p. ej. *se lo*). La sección II de la Entrevista #5 está compuesta de tres oraciones con preguntas que los entrevistadores les hacían a los sujetos. Dichas preguntas requerían que utilizaran clíticos con gerundios (p.ej. *leyéndola*), infinitivos (p.ej. *ayudar/es*), verbos flexionados, (p.ej *le costará*), o con la construcción del futuro perifrástico, ir + a + infinitivo (*la va a comprar*). La sección II de la Entrevista #6 contiene

juegos de roles y las preguntas que hacían los entrevistadores tenían como objetivo hacerles producir construcciones de OI+OD, (p.ej. *se lo*).

Comenzamos a grabar las entrevistas cuando el contacto de los estudiantes con el español había alcanzado 50 horas lectivas, y fueron entrevistados cada cuatro semanas desde enero hasta el fin de abril. Desde mayo hasta el final de agosto no hicimos grabaciones porque los estudiantes tenían las vacaciones de verano. Empezamos a grabar de nuevo en septiembre y terminamos las entrevistas de este primer año en diciembre. Después de grabar, todas las entrevistas fueron transcritas de forma detallada aunque sin incluir una transcripción fonética.

4.4 El input

Tanto para los estudiantes de la Universidad como para los de Lycee Claudel, los instructores utilizaron el libro *Viaje al español*, en el cual se presenta un método comunicativo de enseñanza del español. Los estudiantes de la Universidad utilizaron además *Para empezar*. En el caso de los estudiantes universitarios también se empleaba *Explicando la gramática*, un libro que amplía el contenido gramatical de *Viaje al español* y *Para empezar* añadiendo ejercicios escritos y ayudas audiovisuales.

Los profesores siempre enseñaban sus clases en español (aunque en ocasiones aclaraban preguntas utilizando el inglés o el francés). Los

universitarios tenían una profesora de origen cubano y los de secundaria una profesora española.

4.5 Selección y criterios de análisis de los datos

Los datos que se han analizado se obtuvieron de las entrevistas 1 - 6 que se llevaron a cabo entre enero y diciembre de 1995. Aunque son las tres últimas entrevistas las que tienen preguntas especialmente formuladas para provocar la producción de construcciones específicas de clíticos, incluimos en nuestro análisis los datos de las primeras tres entrevistas porque contienen la producción más temprana de nuestros sujetos después de las 50 horas lectivas.

Presentamos el análisis de las repeticiones separadamente del análisis de la producción espontánea y la producción dirigida porque su producción es unívoca en que no representa, así como lo hace los otros dos tipos de producción, la utilización de los mismos mecanismos mentales de adquisición que investigamos en este estudio.

Como se indicó en el capítulo 2 los pronombres átonos aparecen en una variedad de contextos en español. Para ayudar al lector, repetimos aquí los diferentes contextos en que aparecen los pronombres átonos:

1. Con los verbos reflexivos: (p.ej. peinarse, María **se** peina cada mañana),
2. Con los experienciadores: (p.ej. gustar, **Me** gusta comer paella),
3. Con los verbos que pueden llevar OD: (p. ej., ver: María **lo** vio),
u OI: (p.ej. dar: Ana **le** dio el libro)

4. Con el se dativo (o “el se espurio o falso”): (p.ej., dar: María **se** lo dio)
5. Con valor “impersonal”: (p.ej. ¿**Se** puede fumar aquí? o **Se** venden casas)

II. El análisis de datos y los resultados

4.1 Las repeticiones

Los datos que obtuvimos de las repeticiones son importantes para nuestro estudio aunque, a primera vista, como hemos dicho en el apartado anterior, no parecen revelar nada significativo acerca de los procesos internos que se asocian con la adquisición. Sin embargo, incluimos un análisis de tales datos porque notamos que hay ciertas tendencias en la producción que podrían ayudarnos en el análisis de los otros resultados que examinaremos más tarde.

Los promedios de las respuestas correctas a las repeticiones de todos

TABLA I

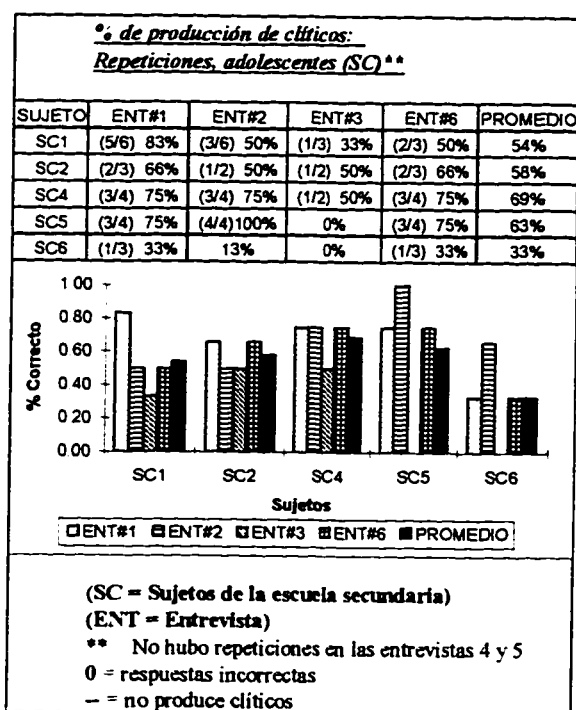
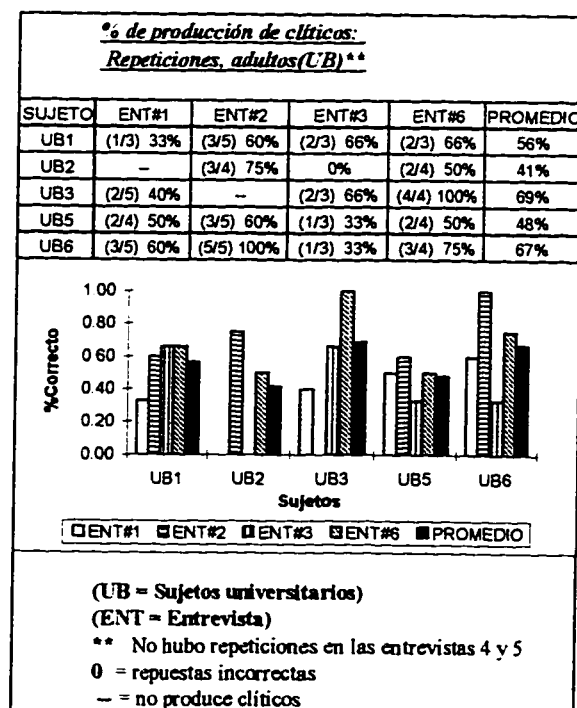


TABLA II



los sujetos de cada grupo eran casi iguales, 53.4% vs. 56.4%, respectivamente (Tablas I y II). Dentro de cada grupo, los sujetos tuvieron promedios muy parecidos. Los sujetos SC6 y UB2 tuvieron la producción nativa más baja de todos los sujetos (los promedios más bajos de cada grupo), y resulta que tienen las producciones nativas más bajas durante las seis entrevistas. Aunque no podemos probar que haya una correlación directa, es interesante notar que estos dos sujetos son los únicos que no fueron clasificados como bilingües; la lengua nativa de SC6 es el francés y en los cuestionarios no indica que domine el inglés, su L2. UB2 es un anglófono. El hecho de que los otros sujetos, (clasificados como bilingües), tengan más producción nativa sugiere que la habilidad de hablar más de una lengua puede favorecer el proceso de adquisición de otra L2.

A este nivel los sujetos tenían dificultades repitiendo las oraciones de más de 5 o 6 palabras. Si no repitieron la oración correctamente, concluimos que no la comprendían y notamos que tendían a producir las siguientes contrucciones:

(a) Omisión de palabras, especialmente los clíticos que ocurren con los infinitivos, gerundios o imperativos. Para la oración *María va a preguntárselo a él*, algunos sujetos produjeron las oraciones de (1):

- (1a) María va a preguntarse__
- (1b) María va a preguntarse__a él
- (1c) María va preguntar__

y para la oración *María no quiere pasarlas en la cocina*, un sujeto produjo (2):

(2) *María no ...quieri pasar___ en las cocina*

(b) Sustitución de palabras que no entendían con otras fonológicamente parecidas; por ejemplo, la palabra *mueve* de la oración *¿Cómo se mueve esta pareja cuando baila?* fue reemplazada con las palabras *muere*, *nueve* y *puede* tal como aparecen en las oraciones de (3):

(3a) *¿Cómo se muere.....?*

(3b) *¿Cómo se nueve la pagenta?*

(3c) *¿Cómo se puede.....?*

(3) reorganización de palabras de las oraciones de una manera que está de acuerdo con el orden básico de su lengua nativa. Por ejemplo, la oración *María va a preguntárselo a él* fue reorganizado por SC6 con el pronombre dativo *se* delante del verbo: "*María se pregunta a él*". Remitiéndonos a lo que dijimos anteriormente acerca del sujeto SC6, suponemos que SC6 evitaba la colocación del clítico detrás del infinitivo porque no se permite en francés. Sin embargo, colocó la partícula *se* delante del verbo como pronombre reflexivo porque el francés también tiene pronombres reflexivos y al mismo tiempo permite la colocación de clíticos en posiciones no argumentales.

El sujeto UB2, por otro lado, no tiene clíticos reflexivos en su L1 y, por lo tanto, tenía problemas con la morfología. Mostraba tendencia a no conjugar los verbos reflexivos y producía oraciones como las de (4)

(4a) Todas la mañanas levantarse

(4b) a las siete peinarse

(4c) a las siete.....bañarse

4.2 El orden de adquisición de los clíticos

Tanto en la producción espontánea como en la producción dirigida de los adolescentes y de los adultos abundan los REFLEX y EXP (Tablas V & VI y Tablas VII & VIII). Estos resultados confirman los de Klee, Andersen, Van-Patten y Bini. La frecuencia de REFLEX y EXP en la producción espontánea de los adultos es más alta que la de los adolescentes. La alta frecuencia de REFLEX en la producción de los dos grupos no es sorprendente porque todos los sujetos, salvo UB2, hablan otra lengua que tiene clíticos reflexivos en su gramática, (por ejemplo, francés, portugués, o italiano). Además, es una de las primeras construcciones que se enseña en cualquier clase de principiantes de español, por ejemplo en las frases *me llamo*, *¿Cómo te llamas?* o *¿Cómo se llama?* Sin embargo, parece que los sujetos no han descifrado el

TABLA V

Producción espontánea global, adolescentes (SC)						
SUJETO	REFLEX	EXPER	OD	OI	OI-OD	
SC1	(4/12) 33%	(0/1) 0%	(0/1) 0%	(0/2) 0%	--	
SC2	(1/4) 25%	(0/2) 0%	(2/2) 100%	(0/1) 0%	--	
SC4	(2/3) 66%	(0/2) 0%	(1/3) 33%	(0/1) 0%	--	
SC5	(2/3) 66%	(1/2) 50%	(1/3) 33%	--	--	
SC6	(2/4) 50%	(1/1) 100%	--	--	--	
Promedio	42%	25%	25%	0%	--	
Prod. Total	11/26	2/8	4/9	0/4	--	

Sujetos

□ REFLEX ■ EXPER ■ OD □ OI ■ OI-OD

(SC = Adolescente)
 0 = respuestas incorrectas
 -- = no produce clíticos

TABLA VI

Producción espontánea global: adultos (UB)						
SUJETO	REFLEX	EXPER	OD	OI	OI-OD	
UB1	(3/3) 100%	(0/2) 0%	(0/1) 0%	--	--	
UB2	(1/3) 33%	(0/1) 0%	--	--	--	
UB3	(9/10) 90%	(8/12) 66%	(0/1) 0%	(2/3) 66%	--	
UB5	--	(1/4) 25%	(0/1) 0%	--	--	
UB6	(10/15) 66%	(3/5) 60%	(0/1) 0%	--	--	
Promedio	72%	25%	0%	66%	--	
Prod. Total	23/31	12/24	0/4	2/3	--	

Sujetos

□ REFLEX ■ EXPER ■ OD □ OI ■ OI-OD

(UB = Sujetos universitarios)
 0 = respuestas incorrectas
 -- = no produce clíticos

sistema de clíticos reflexivos del español en esta etapa de la adquisición, y los han archivado como unidades léxicas como demuestran los ejemplos de (5)

- (5a) Usted *se laverse*
 (5b) El no quiere *selevar*
 (5c) No está trabajando...está *quedarse*....

Al mismo tiempo, los problemas de morfología verbal que se incluyen en las oraciones de (6), por ejemplo, la falta de concordancia entre el pronombre reflexivo y el verbo, sugieren que aunque no han decifrado el sistema completamente, han adquirido alguna forma de la construcción de los pronombres reflexivos.

- (6a) Ellos *se inscribir* en
 (6b) Todas las mañanas *me levo*

(6c) Todas las mañana **te levanta**

En lo que se refiere a los experienciadores, los resultados de la producción espontánea (Tablas V & VI) sugeriría que los sujetos los han archivado como una unidad verbal que no han analizado sintácticamente, porque la mayoría de los EXP que producen ocurren con el verbo **gustar**. Es decir, han aprendido por ejemplo, **le gusta** o **me gusta**, pero la falta de producción de otros EXP indicaría que todavía no han captado la manera en que comportan estos verbos. De hecho, en la producción espontánea de los adolescentes, el único experienciador que aparece es **interesar**, (7).

(7) *Los libros interesan **mí***

El sujeto no ha utilizado el clítico dativo, lo que normalmente acompaña a los experienciadores, sino que utiliza el pronombre tónico, **mí**, que funciona más bien como el SP **a mí**, aunque omite la preposición. En la producción de los adultos, utilizan la frase **me parece** varias veces, pero también parece que lo han archivado como una frase hecha porque no producen el EXP **parece** con ningún otro pronombre dativo.

Otra prueba que indica que han archivado estas construcciones como unidades que no han analizado, como aparece en los ejemplos de (8).

- (8a) **Se gusta** jugar
- (8b) Los piñones **le gusta**
- (8c) Las personas que **le gusta** la música

En estos ejemplos los pronombres dativos no concuerdan con los complementos indirectos y los verbos no concuerdan con los sujetos, algo que no encontramos en la producción de los nativos.

TABLA VII

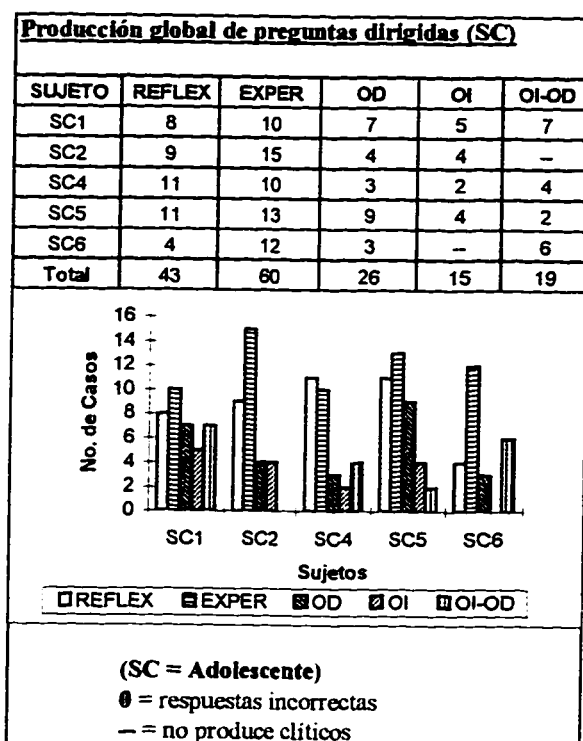
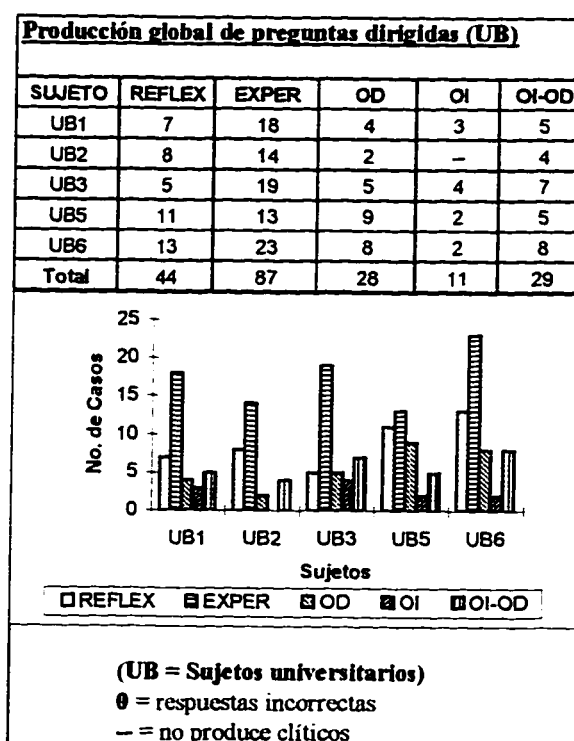


TABLA VIII



Sin embargo, si miramos al aumento en la frecuencia de EXP nativas en la producción dirigida tanto de los adolescentes como la de los adultos, podríamos concluir que han adquirido algún aspecto del sistema de los clíticos EXP.

Una comparación de la producción espontánea (Tablas V & VI) y la producción dirigida (Tablas VII & VIII) de los adolescentes y adultos demuestra que los sujetos producen pocos experienciadores espontáneamente. Aunque

los adultos y los adolescentes tienen el mismo promedio (25%) de respuestas correctas en la producción espontánea (Tablas V & VI), los adultos producen más EXP que los adolescentes (24 vs. 8). La falta de EXP en la producción de los adolescentes puede tener su explicación en el *input* que habían recibido – no se les enseñó el verbo *gustar* hasta la semana en que se ejecutó la cuarta entrevista, mientras que los adultos habían aprendido la gramática de los experienciadores *gustar*, *parecer*, *doler* e *interesar* antes de que participaran en nuestro estudio; es decir, durante las primeras 50 horas lectivas.

TABLA IX

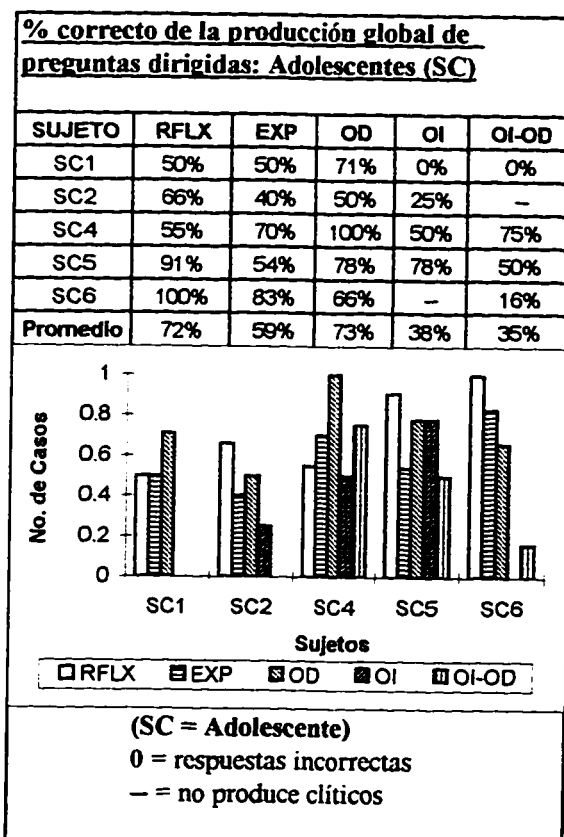
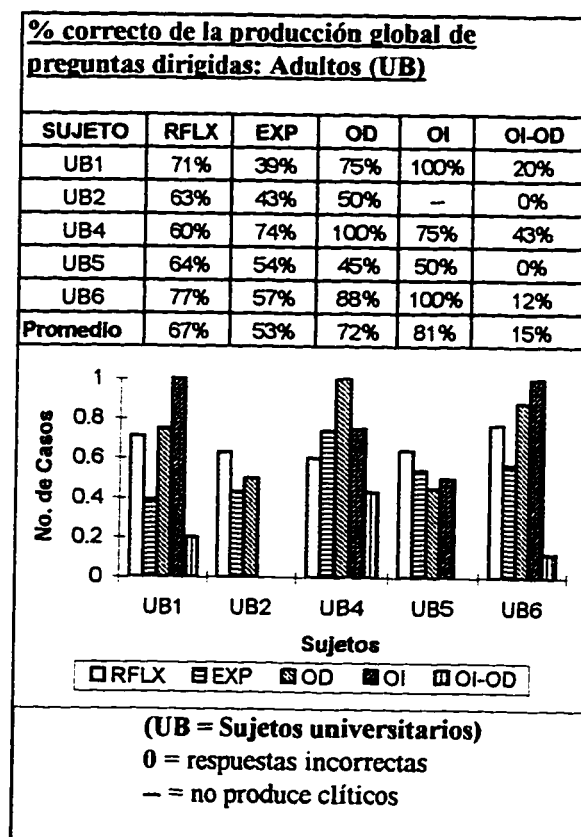


TABLA X



Por otro lado, si consideramos los resultados de las preguntas dirigidas, notamos que el promedio de respuestas correctas por los adolescentes es más alto que el de los adultos (59% vs. 53%). La diferencia es muy poca, pero estos promedios corresponden a 60 EXP producidos por los adolescentes y 87 por los adultos. Aunque los adolescentes producen menos EXP que los adultos, la semejanza en el porcentaje de respuestas correctas parece confirmar, como propusimos en el primer capítulo, que los aprendices mayores avanzan más de prisa pero el progreso que hacen los jóvenes es mayor.

TABLA III

<u>Producción espontánea global del adolescente nativo (SC)</u>					
REFLEX	EXPER	OD	OI	OI-OD	IMP
26	1	1	2	0	
<u>Producción dirigida global del adolescente nativo (SC)</u>					
REFLEX	EXPER	OD	OI	OI-OD	IMP
21	12	15	10	7	

TABLA IV

<u>Producción espontánea global del adulto nativo (UB)</u>					
REFLEX	EXPER	OD	OI	OI-OD	IMP
29	2	3	2	0	2
<u>Producción dirigida global del adulto nativo (UB)</u>					
REFLEX	EXPER	OD	OI	OI-OD	IMP
13	18	10	12	9	0

Si ahora consideramos la producción de los HN (los controles) (Tablas III & IV) y la comparamos con la producción de nuestros sujetos, notamos que los RFLX y EXP también abundan en la producción de los nativos. Podría ser que abundan porque los ejercicios que incluimos en las entrevistas estaban diseñados a provocarlos y esto sería el caso si solamente consideramos a las preguntas dirigidas. Sin embargo, también abundan en la producción espontánea. Nos parece más bien que los RFLX y EXP abundan en la producción nativa porque son unas de las construcciones que más se utilizan en

el habla natural del español. Además sugiere que el input influye en la adquisición de la lengua. No hablamos aquí de aprendizaje - lo que define el esfuerzo consiente por parte del aprendiz, sino que hablamos de adquisición - una actividad inconsciente por parte del aprendiz (Krashen, 1985). En fin, indica que la presencia de una alta frecuencia de RFLX y EXP en la lengua influye en la adquisición de las construcciones los aprendices.

A diferencia de lo que propone Klee (1989), nuestros resultados no confirman que la adquisición de *me* y *te* ocurre primero, pero sí confirman que *se* es una de las partículas que se adquiere en las primeras etapas de la adquisición. Es probable que ocurra esto, como indica Anderson (1987), por la relación de forma y significado en que el mismo pronombre se utiliza como pronombre reflexivo, pronombre dativo o pronombre impersonal. Pero también podría ser el resultado del contenido de las preguntas que se incluyeron en las entrevistas. La mayoría de los ejercicios exigían que los sujetos hablaran de si mismos, o de otra persona. Solían evitar utilizar la segunda persona en los ejercicios que les daban la oportunidad de hacerlo.

En lo que concierne a la sobregeneralización de la partícula *se* que defienden Klee (1989), Andersen (1984), y Hernández Pina (1984), nuestros resultados lo confirman en el caso del experienciador *gustar*. En los ejemplos de (9) parece que nuestros sujetos utilizaban *se* como sujeto en lugar de los pronombres dativos que acompañan a los experienciadores:

- (9a) *se* gusta jugar
- (9b) No *se* gusta porque no....sonriendo

- (9c) Luc Andre **se** gusta el coche
 (9d) A ellas también **se** duele la cabeza

Algo más revelador que proponen estos errores es el hecho de que aunque utilizan el pronombre incorrecto, las oraciones que producen están estructuradas de tal manera que indican que han archivado la estructura correcta; lo que les faltan incorporar son los rasgos de concordancia.

En cuanto a la adquisición de los pronombres de objeto de tercera persona, los resultados de Klee parecían indicar que el orden de adquisición de

TABLA XI

	Adolescentes	Adultos	
lo	(11/25) 44%	(15/21) 71%	lo
los	—	(2/5) 40%	los
la	(16/16) 100%	(12/13) 92%	la
las	(2/3) 66%	(1/1) 100%	las
le	(7/15) 47%	(6/10) 60%	le
les	(2/5) 40%	(6/7) 86%	les
leísmo	6	6	leísmo
laísmo	—	1	laísmo
loísmo		1	loísmo

los pronombres de tercera persona es primero **le** y **lo**, luego **les** y **los** y por último **la** y **las**. Propone este orden porque se supone que internalizan a los pronombres, primero para caso, después para número y, finalmente, para género. Sin embargo, si contamos con los pronombres de tercera persona que tienen la frecuencia de producción nativa más alta como indicación de los

pronombres que se adquieren primero, nuestros resultados (Tabla XI)⁴⁴ demuestran que en esta etapa, los pronombres que se adquieren primero son *la* y *las*. Sin embargo, tenemos que tener en cuenta que la mayoría de las repuestas que tenían los pronombres *la* y *las* eran las de las preguntas dirigidas específicamente diseñadas a provocar el uso de estos pronombres. El hecho de que los produzcan indica que los tienen archivados, pero en esta ocasión, no indica que hay una correlación directa entre la producción y el hecho de que los han adquirido primero.

La producción espontánea de OODD y OOII nativos de los principiantes es muy baja (los adolescentes, 9 y los adultos, 4). Los adolescentes utilizaron los clíticos de OD correctamente en 44% de las ocasiones mientras que todas las producciones de los adultos eran incorrectas. Sin embargo, en la producción de las preguntas dirigidas, los dos grupos produjeron casi el mismo número de OD y OI (adolescentes: 26 OD y 15 OI; adultos 28 OD y 11 OI). Si contamos con los dos tipos de producción, notamos que los informantes de cada grupo produjeron OODD y OOII con los verbos conjugados, los infinitivos y los gerundios tal como aparecen en los ejemplos de (10).

- (10a) **Lo** limpian quen paños y agua
- (10b) Sí está leyéndola.
- (10c) Bueno, algunos **lo** hacen, no todos.
- (10d) No quiero ayudar**les**.

⁴⁴ Para las cifras del pronombre “lo”, no incluimos los casos donde ocurre en la frase “no lo se” porque los sujetos lo utilizaban como una frase hecha que no habían analizado.

La presencia de OODD y OOII demuestra que la gramática de la IL no nativa contiene algún sistema de clíticos semejante al sistema nativo del español. Pero, parece contradecir lo que se ha dicho anteriormente en cuanto a la interpretación por parte de los sujetos de los EXP como unidades verbales (Liceras, et. al, 1996). Es decir, la presencia de OODD y OOII en la producción indica que los principiantes archivan los clíticos como unidades independientes. Sin embargo, estos resultados no se contradicen sino que demuestran que el sistema de clíticos en las etapas iniciales de la ASL no está completamente establecido sino que está desarrollándose.

Cuando comparamos la producción no nativa de OODD y OOII con la de los nativos notamos que los HN produjeron un ejemplo de leísmo, mientras que los los HNN produjeron 12 ejemplos, (6 de los adultos y 6 de los adolescentes). Ninguno de los HN produjeron ejemplos de laísmo mientras que encontramos un solo ejemplo en la producción de los HNN. No encontramos ejemplos de loísmo. Estos datos nos resultan interesantes porque esperábamos que serían los HN los que producirían más ejemplos de leísmo y laísmo. Sin embargo, como indicamos en el Capítulo II, el leísmo, laísmo y loísmo son variaciones de lo que se considera normativo. El HN adolescente, el que produjo el ejemplo de leísmo, es nativo de Madrid, y el leísmo ocurre en todo el habla de España. Aunque esperábamos encontrarlo en la producción del HN adulto, pensamos que evitó usar el *le* porque era profesor de español como L2 y se había acostumbrado a usar los clíticos correctos para no confundir a los estudiantes.

Creemos que los HNN produjeron más ejemplos de estas variaciones por dos razones: (1) La profesora de los adolescentes proviene de España y lo habrán adquirido del input que recibieron en la clase y (2) La mayoría de los nuestros informantes hablan francés como L1 o L2 y podría ser la transferencia del *le* del francés porque no existe *lo* en francés. Es decir, es un fenómeno fonológico porque están acostumbrados a decir *le*. De todos modos, tendríamos que recoger datos de un grupo más amplio y diverso de HN para determinar la frecuencia con que aparecen estos fenómenos en la lengua actual. Además, nos gustaría obtener datos de las etapas posteriores de la adquisición de los HNN para ver con que frecuencia producen estas variaciones.

4.3 El valor de los clíticos del español en la IL no nativa

Para determinar el valor de los clíticos del español en la gramática de la IL de nuestros sujetos, buscamos tres tipos de construcciones: (1) las de interpolación, (2) las que tienen verbos pospuestos al verbo conjugado, y (3) las de la duplicación. Remitiéndonos al capítulo anterior, Liceras (1985b) mantiene la propuesta de Rivero (1986) que propone que la interpolación es una de las pruebas más convincentes a favor del estatus sintagmático de los clíticos, tal como los son en los ejemplo de (11).

(11a) Quiero que **te algo** diga

(11b) Dice que **los no** ayudará

En estas oraciones, algo y no están colocados entre los clíticos y los verbos. Se permitía este orden en el español antiguo porque los pronombres átonos se consideraban SSNN, recibían papel temático, y ocupaban la posición del argumento del verbo. Sin embargo, en el español moderno, los clíticos no tienen el valor de SSNN, sino que se consideran como afijos ligados al verbo, tal como las terminaciones de los verbos. En el trabajo de Liceras (1985), los estudiantes intermedios y avanzados no produjeron construcciones de este tipo. Nuestros informantes tampoco produjeron oraciones de este tipo. El único caso de algo parecido a la interpolación es el clítico que está “interpolado” en (12):

(12) tu me he **lo** dado

En este caso, no hay material léxico entre el verbo y el clítico, sino que el verbo compuesto está separado por el clítico. Sin embargo, no podemos asegurar que la ausencia de interpolación en la producción de nuestro sujetos indique que no valoran los clíticos como SSNN.

El segundo tipo de construcciones que buscamos son las que tienen los clíticos pospuestos al verbo conjugado, como los ejemplos de (13), o los que tienen el clítico entre el verbo conjugado y el infinitivo, como el ejemplo de (14):

(13a) Una azafata pregunta**les**

(13b) Yo pongo**lo**

(14) Yo quiero **lo** leer

Estas construcciones no ocurrieron en la producción de nuestros sujetos. Los únicos casos que encontramos que llevan el clítico delante del infinitivo son los de los pronombres reflexivos como los de (15):

- (15a) Ellos **se** inscribir
 (15b) ¿ Por qué Pedro **se** ir de la fiesta?
 (15c) El papá **se** acostarse

Parece que los sujetos usaron los pronombres átonos en estas oraciones con el valor de clítico y no de SSNN porque cada oración ya tiene sujeto y los errores son de morfología verbal. Además, como dijimos anteriormente, parece que los sujetos conciben las construcciones reflexivas como unidades léxicas que no analizan sintácticamente.

Finalmente, buscamos construcciones de doblado de clíticos. En estas construcciones, los clíticos de OD y OI duplican a los complementos de SSNN, los SSPP, o los pronombres tónicos en la misma oración, así como lo hacen en (16) y (17):

- (16) **Lo** vi a él (OD)
 (17) Miguel **le** regaló flores a María (OI)

No pueden ocupar las mismas posiciones de argumento que ocupan los SSNN y SSPP y, por esta razón, los ejemplos de (18) y (19) (Liceras, 1985b) son agramaticales:

- (18) * Juan no va a ver $\left\{ \begin{array}{l} \text{inmediatamente} \\ \text{nunca} \end{array} \right\}$ **lo**.

(19) * Juan no va a dar **a mí** el libro.

El análisis de nuestros datos revela que los sujetos no produjeron ningún caso de duplicación parecido a los casos de los ejemplos de (18) y (19), ni en la producción espontánea ni en la producción dirigida, indicando que los sujetos no valoran los clíticos como SSNN y SSPP sino como afijos. Algunos de los casos de duplicación que encontramos en la producción dirigida son interesantes porque no está claro qué valor conceden a los clíticos. La sección (3) de la Entrevista #4 estaba diseñada para provocar el uso de las construcciones **se la** y **se lo** junto con la duplicación. Por ejemplo, la entrevistadora decía la oración de (20a) y después le preguntaba al sujeto la cuestión de (20b):

(20a) Envié un telegrama a mis padres

(20b) ¿Les envié el telegrama a ellos?

Dos de los sujetos produjeron las respuestas de (21) y (22):

(21) Sí, **les** enviste el telegrama **a ellos**

(22) *Sí **les** envié **a ellos**

A la oración de (23a) la entrevistadora hizo la pregunta de (23b):

(23a) Yo le he regalado el libro a ella

(23b) ¿Se lo he regalado a ella, sí o no?

Una de las respuestas se encuentra en (24).

(24) *Sí, tú le he regalo a ella

Aunque hay sujetos que produjeron repuestas correctas, los ejemplos que presentamos resultan interesantes porque proveen una ventana que nos permite ver al proceso de adquisición de los clíticos desde una perspectiva especial. En primer lugar, ninguno de los sujetos produjo el *se* espurio léxicamente en las respuestas de (21), (22), o (24). Sin embargo, duplicaron los objetos indirectos con los clíticos correctos, como prueba la concordancia de número que tienen con los SSPP (*les / a ellos, le / a ella*). Segundo, se nota también que faltan los OODD en (22) y (24). Parece que los sujetos adquieren los clíticos de OI antes que los de OD para las construcciones de [OI + OD + verbo]. Aunque han adquirido la partícula *se*, (por ej. en las construcciones reflexivas), como indicamos arriba, podemos suponer que no han adquirido *se lo* o *se la* como una unidad. Es posible que adquieren esta construcción en dos etapas; primero adquieren el OI y después el *se* espurio, separadamente, cuando se dan cuenta de que los clíticos de objeto indirecto se cambian a *se* cuando se utilizan con los de OD. Otra posibilidad es que adquieren la construcción *se lo/la* como una unidad. De todos modos, tendríamos que hacer más estudios durante las etapas más tardías para determinar cuál de estos supuestos es el correcto. Una cosa es obvia - el *se* reflexivo está archivado de

manera diferente que el **se** espurio; de lo contrario, lo habrían producido en los ejemplos anteriormente presentados.

Junto con estas construcciones encontramos ejemplos de duplicación. La mera presencia de estas construcciones en la producción indica que los sujetos han adquirido alguna parte del sistema nativo de clíticos del español, especialmente porque este fenómeno no ocurre en el francés⁴⁵ y, mucho menos, en el inglés. Es decir, el *input* de la lengua ha desencadenado el aspecto de la duplicación del parámetro del clítico. Además, por lo que concierne a las teorías sintácticas que presentamos en el capítulo dos, la duplicación del clítico en la posición delante verbo y el SSNN en la posición canónica del objeto, sugieren fuertemente que los clíticos se generan en la base y que no se colocan delante del verbo por una regla de movimiento.

4.4 Conclusiones

La alta frecuencia de REFLEX en la producción de nuestros sujetos parece probar que se adquieren primero, lo cual confirma los resultados de Klee (1989), Andersen (1984) y Hernández Pina (1984). Además, suelen utilizar la partícula **se** en contextos no reflexivos. Parece también que adquieren temprano el pronombre reflexivo de primera persona **me** por el *input* que han recibido en la clase – por ejemplo, de la construcción **Me llamo**, una de las primeras frases que se enseña a cualquier clase de principiantes. A diferencia

⁴⁵ Véase nota número 40.

de los de Klee (1989), nuestros informantes no produjeron una alta frecuencia del pronombre de segunda persona (*te*). De hecho, la mayoría de ellos tampoco utilizó los pronombres tónicos de segunda persona en sus respuestas. Sin embargo, eso no indica que sea uno de los primeros pronombres que adquieren sino que es más bien, una función de la falta de situaciones comunicativas que los provocaran. Para determinar si es uno de los primeros pronombres que se adquiere, tendríamos que incluir más ejercicios específicamente diseñados para provocar el uso del pronombre de segunda persona.

Parece también que los principiantes adquieren los EXP en las primeras etapas de aprendizaje del español como L2 por la alta frecuencia de EXP que produjeron. Sin embargo, parece que no han adquirido los rasgos de concordancia porque los clíticos dativos muchas veces no concuerdan con los objetos indirectos y los verbos no concuerdan con los sujetos. Además, aunque los datos de la producción espontánea de los adultos parece indicar que adquieren los EXP más rápidamente que los adolescentes, los datos de la producción parecen indicar que los adolescentes los adquieren más rápidamente. Se podría explicar esto si recordamos que los adolescentes no aprendieron el verbo *gustar* hasta que se llevó a cabo la cuarta entrevista lo cual explica que pudieran producir tantos EXP como los adultos y que, por consiguiente, su producción espontánea fuera más baja. Sin embargo, la alta frecuencia de EXP nativos en las preguntas dirigidas indicaría que aunque

produjeron menos clíticos que los adultos, su producción era correcta más veces que la de los adultos. Nuestros resultados parecen confirmar lo que dijimos en el Capítulo I y hemos repetido arriba - los aprendices mayores avazan más de prisa pero el progreso que hacen los jóvenes es mayor.

En lo que se refiere a la adquisición de los pronombres de tercera persona, nuestro análisis no concuerda con los resultados de Klee (1989) que propone que se adquiere primero *le* y *lo*. Nuestros resultados indican que son los pronombres *la* y *las* los que se adquieren primero. Sin embargo, si consideramos los pronombres que se utilizaron con más frecuencia (sea correctamente o incorrectamente) como indicación de los pronombres que se adquirieron primero, nuestros datos (Tabla XI) sugerirían que *lo* y *la* son los pronombres que se adquieren primero. Además, hemos de tener en cuenta, por un lado, que la presencia de diferentes pronombres puede ser un reflejo de las preguntas que utilizamos en las entrevistas, y por otro, que el trabajo de Klee (1989) es un estudio de la adquisición del español en contextos naturales y no pudo controlar el *input* de sus sujetos. Sin embargo, en nuestro estudio, el *input* que recibieron los sujetos estaba controlado y es probablemente el factor que más ha influido en determinar cuáles son los pronombres de tercera persona que se han adquirido primero.

El hecho de que los clíticos aparezcan en la producción de nuestros sujetos desde la primera entrevista indica que los sujetos tienen algún sistema de clíticos. Dado que la mayoría de los sujetos son bilingües y dominan una

lengua que tiene clíticos en la gramática, no nos sorprende que hayan producido clíticos desde el principio. Confirma, igual que los resultados de White (1995) y Liceras et. al. (1996), que parece que no hay una etapa en la ASL sin la categoría funcional de clítico. Sin embargo, aunque parece que a este nivel de adquisición los aprendices del español como L2 han establecido algunos elementos del parámetro de los clíticos en relación con los reflexivos y experienciadores, todavía no han dominado los rasgos de concordancia y morfología verbal.

En lo que concierne el valor de los clíticos en la gramática no nativa en esta etapa, los datos no prueban claramente si los aprendices los consideran afijos, SSNN o SSPP, porque a veces los usan correctamente y otros veces producen errores que parecen indicar que no han adquirido el sistema. Es posible, como mantiene Liceras (1985b), que los pronombres átonos de la gramática no nativa tengan valor de palabras independientes y a la vez valor de elementos morfológicos de los verbos. Lo que sí podemos confirmar es que los sujetos parecen basarse en los rasgos de su L1 y otras L2 para adquirir la gramática de la LO.

Con respecto al factor edad en la adquisición del español como segunda lengua, los datos parecen indicar que los adultos tuvieron más producción nativa que los adolescentes, pero esto ocurrió más bien en la producción espontánea que en la producción dirigida. Los adolescentes fueron los que produjeron más clíticos nativos en la producción dirigida. El hecho de que los

adultos hablaban más fácilmente que los adolescentes podría explicar por qué contamos con una mejor producción. Sin embargo, como dijimos anteriormente, a pesar de que los adultos aprendieron más rápidamente y tenían más libertad a la hora de hablar, el progreso de los adolescentes era mayor. Nos parece que son el *input* y la L1 y otras L2 lo que tiene más influencia durante las etapas tempranas de la adquisición del español como L2.

CONCLUSIONES

En esta tesis hemos tratado el tema de la adquisición del español como L2 en un contexto de aprendizaje institucional por hablantes nativos del inglés, y del francés. En concreto hemos analizado los datos de producción espontánea de adolescentes y adultos que fueron obtenidos durante la primera etapa de un estudio longitudinal para determinar qué papel juegan la edad, el contexto de aprendizaje y la experiencia lingüística previa - la L1 u otras L2 - en la adquisición de los pronombres átonos del español.

En el primer capítulo establecimos la relación entre la teoría lingüística y la adquisición de segundas lenguas (ASL) basándonos en la teoría chomskiana mentalista que propone una dotación biológica, denominada la Gramática Universal (GU), que contiene los principios que comparten todas las lenguas y que se realizan en cada una porque están parametrizadas; de ahí, la denominación del modelo de Principios y Parámetros. Establecida esta base, presentamos un breve repaso de la Teoría de la Rección y Ligamiento que nos sirvió para analizar los datos de producción espontánea de nuestros sujetos.

Una revisión comparativa de la teoría lingüística de los clíticos del español, el francés y el inglés se presenta en el segundo capítulo. Incluimos también una discusión de las teorías sintácticas que tratan el tema de la colocación de los clíticos de objeto. Específicamente, tratamos la de Kayne (1975) que mantiene una regla transformacional de movimiento, la de Suñer

(1988), entre otros, que propone que los clíticos se generan en la base, y la de Sportiche (1992) que propone la incorporación de estas dos teorías. Ligada a estas teorías presentamos la propuesta de Rivero (1983) que señala que existe una diferencia entre los clíticos del español antiguo y los del español moderno. Su aportación ayuda en la determinación del valor de los clíticos en la IL de nuestros informantes no nativos.

En el capítulo 3 presentamos nuestras hipótesis basándonos en los trabajos de Klee, Andersen, Hernández Pina, Liceras y White. En concreto analizamos el orden de adquisición de los clíticos, su orden en relación con el verbo, y el valor de los clíticos en la IL de los no nativos. Además determinamos el efecto que tienen el *input*, el factor edad, el contexto de aprendizaje y la L1 u otras L2 sobre las primeras etapas de la adquisición del español como segunda lengua.

Después de una descripción de la metodología del estudio experimental, en el cuarto y último capítulo, presentamos el análisis de datos y los resultados y propusimos las siguientes conclusiones:

(1) Nuestro análisis confirma lo que encontraron otros investigadores. Son los pronombres reflexivos y los experienciadores los que se adquieren primero, aunque parece que a estas etapas no se adquieren los clíticos y los verbos como elementos independientes sino que los adquieren como unidades verbales que no analizan sintácticamente.

- (2) Los estudiantes adquirieron un sistema de clíticos de algún tipo, aunque no era completamente igual que el de los nativos, porque produjeron clíticos, superficialmente nativos, desde la primera entrevista. Esto se esperaba porque la mayoría de los sujetos o eran bilingües con francés como su primera lengua o como su segunda lengua, o con otra L2 como italiano, portugués, o árabe que son lenguas que tienen un sistema de clíticos sintácticos como el español.
- (3) En lo que concierne el valor de los clíticos, parece que los informantes los consideraban como afijos porque no encontramos ejemplos en los que utilizaron los clíticos como sustantivos. Es decir, no encontramos ejemplos de oraciones donde el clítico ocupaba el lugar canónico de objeto, ni encontramos ejemplos de interpolación donde otro elemento ocurriera entre el clítico y el verbo.
- (4) Con respecto a la edad, los adultos aprendieron más rápidamente, pero el progreso de los adolescentes era mayor.
- (5) Por último, era difícil establecer una correlación entre la primera lengua y la adquisición del español dado que todos nuestros estudiantes eran bilingües, salvo una estudiante que era anglófona. Sin embargo, el hecho de que adquirieran algo del sistema de los clíticos del español demuestra que influye de alguna manera.

Nuestra investigación sugiere que es necesario analizar los datos de las etapas posteriores para determinar cómo progresa la producción de clíticos, si se acercan y en qué casos al sistema nativo, así como las diferencias

individuales y según los grupos (adolescentes /adultos). También creemos que se deberían incluir pruebas más específicas, tanto de producción como de comprensión, para poder investigar en detalle cuál es el valor de los clíticos y cuáles son las diferencias entre los reflexivos, los experienciadores y los clíticos de objeto directo e indirecto.

BIBLIOGRAFÍA

- Adjémian, C. 1976. "On the nature of interlanguage systems". *Language Learning* 26: 297-320.
- Alcina Franch, J. y J. M. Blecua. 1975. *Gramática Española*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Andersen, R.W. 1987. *Models, processes, principles, and strategies: second language acquisition in and out of the classroom*. Keynote address, Conference on the Relationship between Second Language Acquisition and Foreign Language Learning. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Andersen, R.W. 1984. "What's gender good for, anyway"? *Second languages: a crosslinguistic perspective*. Ed. R.W. Andersen. Rowley, MA: Newbury House.
- Antes, T., Ch. Moritz and R. Roebuck. 1994. *Input and parameter resetting in second language acquisition*. M. Wayne State and Cornell University.
- Arditty J. y C. Perdue. 1979. "Variabilité et connaissances en langue étrangère". *Encrages: (numéro spécial de linguistique appliquée)*, 32-43.
- Aoun, J. E. 1981. *The formal nature of anaphoric relations*. Tesis doctoral, MIT. Versión revisada en *A grammar of anaphora*, MIT Press.
- Baker, M.C. 1988. *Incorporation: A theory of grammatical function changing*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bini, M. 1990. *El italiano como segunda lengua: la adquisición de los pronombres italianos en ámbito escolar*. Tesis doctoral inédita. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Bley-Vroman, R. 1989. "The logical problem of foreign language learning". *Linguistic Analysis* 20: 3-49.
- Bloom, P. 1994. *Language acquisition. Core readings*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Bloomfield, L. 1933. *Language*. New York: Holt.

- Borer, H. 1984. *Parametric syntax: case studies in Semitic and Romance languages*. Dordrecht: Foris.
- Brown, C. y J. Sempere. 1987. "Los clíticos del español vistos como inflexiones". *Revista Argentina de Lingüística* 3(1): 69-83.
- Carroll, S. 1982. "Redoublement et dislocations en français". En C. Lefebvre (ed.), *La syntaxe comparée du français standard et populaire: approche formelle et fonctionnelle* (pp. 291-357). Montreal: Office de la langue français.
- Clahsen, H. 1985. "Parametrized grammatical theory and language acquisition: a study of the acquisition of verb placement and inflection by children and adults". Manuscrito.
- Cook, V. 1988. *Chomsky's universal grammar*. Oxford: Basil Blackwell.
- Cook, V. 1993. *Linguistics and second language acquisition*. London: The MacMillan Press.
- Coppieters, R. 1987. "Competence differences between native and near-native speakers". *Language* 63: 544-573.
- Corder, S. P. 1967. "The significance of learners' errors". *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 5: 161-170.
- Chomsky, N. 1959. Reseña de B.F. Skinner, "Verbal Behavior". *Language* 35: 26-58.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Chomsky, N. 1966. *Cartesian linguistics*. New York: Harper and Row.
- Chomsky, N. 1976. *Reflections on language*. London: Temple Smith.
- Chomsky, N. 1981a. *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. 1981b. "Principles and parameters in syntactic theory". En: N. Hornstein and D. Lightfoot (eds.), *Explanation in linguistics: the logical problem of language acquisition*. London: Longman.
- Chomsky, N. 1982. *Some concepts and consequences of the theory of government and binding*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

- Chomsky, N. 1986. *Knowledge of language: its nature, origin, and use*. New York: Praeger.
- Chomsky, N. 1992. "Some notes on economy of derivation and representation". En Freidin, R. (ed.), *Principles and parametes in comparative grammar*. Cambridge, Mass: The MIT Press, 417-454.
- Díaz, L. y J. Liceras. 1994. *Las gramáticas de la Interlengua española*. Coloqui Internacional "Les Llengües a L'Europa Comunitaria: Universitat Ramon Llull.
- D'Introno, Francesco. 1979. *Sintaxis transformacional del español*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Dulay, H. y M. Burt. 1973. "Should we teach children syntax"? *Language Learning* 23: 245-258.
- Ellis, Rod. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod. 1984a. *Classroom second language development*. Oxford: Pergamon.
- Emberson, J. E.. 1986. *The pro-drop parameter in the acquisition of spanish as a second language*. The University of Texas at Austin. Ph.D. Dissertation.
- Fernández Ramírez, S. 1987. *Gramática Española, 3.2 El Pronombre, 2ª ed.* por José Polo. Madrid: Arco Libros.
- Fernández Soriano, O. (ed). 1993. *Los pronombres átonos*. Madrid: Taurus Universitaria.
- Flynn, S. y W. Neil. 1988. *Linguistic theory in second language learning*. AILA Review 11.
- García de Diego, V. 1979. *Manual de dialectología española*. Madrid: Ediciones Cultura Hispánica del Centro Iberoamericano de Cooperación.
- Gili Gaya, S. 1973. *Curso superior de sintaxis española*. España: Biblograf.
- Gili Gaya, S. 1989. *Curso superior de sintaxis española*. España: Biblograf.

- Goodluck, H. 1986. "Language acquisition and linguistic theory". En Fletcher, P. y Garman, M. (eds.) *Language acquisition*: 48-68. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haegeman, L. 1991. *Introduction to government and binding theory*. Cambridge, Mass.: Blackwell.
- Hernández-Pina, F. 1984. *Teorías psico-sociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid: Siglo XXI.
- Hernanz, M.L. y J. M. Brucart. 1987. *La sintaxis*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Hilles, S. 1986. "Interlanguage and pro-drop parameter". *Second Language Research* 2: 33-52.
- Hoekstra, T. y B. Schwartz. 1994. *Language acquisition studies in generative grammar*. Amsterdam: John Benjamins.
- Jaeggli, O. 1982. *Topics in romance syntax*. Dordrecht: Foris.
- Jaeggli, O. y K. Safir. 1989. *The null subject parameter*. Dordrecht: Reidel.
- Johnson, J. y E. Newport. 1991. "Critical period effects on universal properties of language: the status of subjacency in the acquisition of a second language". *Cognition* 39: 215-258.
- Kayne, R. 1975. *French syntax: the transformational cycle*. Massachusetts: MIT Press.
- Kayne, R. 1991. "Romance clitics, verb movement and PRO". *Linguistic Inquiry* 22 (4): 647-686.
- Klee, C.A. 1989. "The acquisition of clitic pronouns in the spanish interlanguage of Peruvian Quechua speakers". *Hispania* 72(2): 402-408.
- Krashen, S. 1985. *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman.
- Lado, R. 1957. *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan.
- Laguardia, B. 1997. *La adquisición del movimiento del verbo en las interrogativas directas e indirectas del español no-nativo*. Tesis de maestría.

- Larsen-Freeman, y M. H. Long. 1991. *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman Group Ltd. [Traducido al español en Gredos, 1994].
- Lenneberg, E. 1967. *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley and Sons.
- Liceras, J.M. 1985a. The role of intake in the determination of learners' competence, S. Gass and C. Madden (eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Liceras, J.M. 1985b. The value of clitics in non-native Spanish. *Second Language Acquisition Research* 1 (2): 4-36.
- Liceras, J.M. 1986a. *Linguistic theory and second language acquisition: the spanish nonnative grammar of English speakers*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Liceras, J.M. 1986b. "Sobre el concepto de la permeabilidad". *Revista española de lingüística aplicada* 2: 49-61.
- Liceras, J.M. 1988a. "L2 learnability: delimiting the domain of core grammar as distinct from the marked the periphery". En Flynn, S. y O'Neil, W. (eds.) *Linguistic theory in second languages*. Dordrecht: Reidel.
- Liceras, J.M. 1988b. "Syntax and stylistics: more on the pro-drop parameter". En Pankhurst, J., Sharwood-Smith, M. y Van Buren, P. (eds.). *Learnability and second languages*. Dordrecht: Foris.
- Liceras, J.M. 1989b. "On some properties of the pro-drop parameter: looking for missing subjects in non-native Spanish". En Gass, S. y Schachter, J. (eds.). *Linguistic perspectives in second language acquisition*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- Liceras, J.M. 1991a. "Gramaticality judgements revisited". Trabajo presentado en la conferencia "Theory construction and Methodology in Second Language Research". Michigan State University, East Lansing, Michigan.
- Liceras, J.M. 1991b. "Missing subjects in native and non-native Spanish". *Actas del XIV Congreso Internacional de Lingüísticas*. Berlin: Akademie-Verlag, 1823-1826.
- Liceras, J.M. 1992. *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.

- Liceras, J.M. 1993. *La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos*. Ottawa: Dovehouse.
- Liceras, J.M. 1996. *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Liceras, J.M. y Díaz, L. 1995a. "Representational redescription and adult L2 language development: topic-drop versus pro-drop in Spanish L2 grammars". Trabajo presentado en LARS 1995, University of Utrecht, Utrecht.
- Liceras, J.M. y Díaz, L. 1995b. "Los niveles de representación gramatical y la fijación de parámetros: el problema de la determinación en la adquisición del español como lengua extranjera". Trabajo presentado en Penn State Conference on Acquisition of Spanish as First or Second Language. Penn State, University, Pennsylvania.
- Liceras, J.M., L. Díaz, L. Laguardia, Maxwell, D., Z. Fernández. 1995. "Las primeras etapas de la adquisición del español no nativo en un contexto institucional: más allá de los parámetros". *Lenguas Modernas* 22: 17-44.
- Lightbown, P. 1983. "Exploring relationships between development and instructional sequences in L2 acquisition". En H. Seliger y M. Long (eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Lightbown, P., Spada, N. y Wallace. 1980. "Some effects of instruction on child and adolescent ESL learners". En R. Scarcella y S. Krashen (eds.), *Research in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Long, M. 1988. "Maturation constraints on language development. En C. Sato (ed.), *University of Hawai'i Working Papers in English as a second language* 7.1: 1-54.
- Lust, B., M. Suñer y J. Whitman. 1994. *Syntactic theory and first language acquisition: cross-linguistic perspectives: heads, projections and learnability*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- MacWhinney, B. 1987. *Mechanisms of language acquisition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mallen, E. 1990. "Genitive Clitics and Nominal Infl". *Canadian Journal of Linguistics* 35(3): 237-263.

- Marsá, F. 1986. *Diccionario normativo y guía práctica de la lengua española*. España: Ariel Lingüística.
- McLaughlin, B. 1987. *Theories of second language learning*. Londres: Arnold.
- Meisel, J. M.(ed.) 1986. *Adquisición de lenguaje*. Frankfurt: Vervuert.
- Nemser, W. 1971. "Approximative systems of foreign language learners". *International Review of Applied Linguistics* XVI: 15-26.
- Oneiva Morales, J. L. 1993. *Gramática de la Real Academia Española resumida y aclarada*. España: Editorial Playor.
- Perlmutter, D. M. 1971. *Deep and surface structure constraints in syntax*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Phinney, M. 1987. "The pro-drop parameter in second language acquisition". En: T. Roeper and E. Williams (eds.), *Parameter setting*. Dordrecht: Reidel.
- Quicoli, A.C. 1975. "Conditions on clitic Movement". *Linguistic analysis* 2.3: 199-223.
- Quilis, A. y C. H. Alonso. 1990. *Lingüística española aplicada a la terapia del lenguaje*. Madrid: Editorial Gredos.
- Rini, J. 1992. *Motives for linguistic change in the formation of the Spanish object pronouns*. Newark, Delaware: Juan de la Cuesta.
- Rivas, A. 1977. *A theory of clitics*. Tesis doctoral inédita, MIT.
- Rivero, M. L. 1985. "Los pronombres átonos en el español medieval y el español actual". *Ottawa Hispánica* 7: 16-28.
- Rivero, M. L. 1986. "Parameters in the typology of clitics of Romance, and Old Spanish". *Language* 62: 774-807.
- Rizzi, L. 1986. "Null objects in Italian and the theory of *pro*". *Linguistic Inquiry* 17: 501-58.
- Roberge, Y. and M-T. Vinet. 1989. *La variation dialectale en grammaire universelle*. Montreal: Les Presses de L'Université de Montréal.
- Roberge, Y. 1990. *The Syntactic recoverability of null arguments*. Kingston and Montreal: McGill-Queen's University Press.

- Seco, R. 1963. *Manual de gramática española*. 6ª ed. Madrid: Aguilar, S.A. de Ediciones.
- Selinker, L. 1972. "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10: 209-231.
- Selinker, L. y J. Lamendella. 1978. "Two perspectives on fossilization in interlanguage learning". *Interlanguage Studies Bulletin* 3: 143-191.
- Skinner, B.F. 1957. *Verbal Behavior*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Sportiche, D. 1992. "Clitic constructions". Manuscrito, UCLA.
- Sportiche, D. 1993. "Subject clitics in French and Romance: Complex inversion and clitic doubling". Manuscrito, UCLA.
- Strozer, J. 1994. *Language acquisition after puberty*. Washington: Georgetown University Press.
- Strozer, J. 1976. *Clitics in Spanish*. Tesis doctoral inédita, UCLA.
- Suñer, M. 1987. "Haber and past participle". *Linguistic Inquiry* 18: 683-690.
- Suñer, M. 1988. "Agreement in clitic-doubled construction". *Natural Language and Linguistic Theory* 6: 391-434.
- Terrel, T.D. y M. Salgués de Cargill. 1979. *Lingüística aplicada a la enseñanza del español a anglohablantes*. New York: John Wiley & Sons.
- VanPatten, B. 1987. *Classroom and naturalistic language acquisition: a comparison of two case studies in the acquisition of clitic pronouns in Spanish; Dedicated to Joseph H. Matluck*. Lanham, MD: UPS of America.
- Wardaugh, R. 1970. "The contrastive analysis hypothesis". *TESOL Quarterly* 4: 123-130.
- White, L. 1984. "Learner's comprehension of clitic pronouns: more evidence for a word order strategy". *Hispanic Linguistics* 1(1): 57-67.
- White, L. 1985c. "The pro-drop parameter in adult second language acquisition". *Language Learning* 35: 47-62.

- White, L. 1986a. "Implications of parametric variation for adult second language acquisition: an investigation of the 'pro-drop' parameter". En: V. Cook (ed.), *Experimental approaches to second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- White, L. 1989. *Universal grammar and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- White, L. 1995. "Clitics in child L2 French". Aparecerá en R. Hawkins and H. Clahsen (eds.) *Generative approaches to first and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- White, L. y F. Genesse. 1996. "How native is near-native. The issue of ultimate attainment in adult second language learning". *Second Language Research* 12(3): 233-265.
- Zwicky, A.M y G.K. Pullum. 1982. *Cliticization versus inflection: English n't**. Bloomington, Indiana: Indiana University Linguistics Club.

APÉNDICE I

CUESTIONARIO

(versión inglesa)

1. Name
2. Age Group (please, circle)
4-12 12-17 17 - 25 26 - 40 + 40
3. Address and telephone number
4. Mother's dominant language
Father's dominant language
5. Language(s) spoken at home as a child
6. Language(s) you spoke during the first five years of your life
7. Language(s) studied in:
Primary School
Secondary (high) school
University
Other institutions
8. What other languages do you presently speak?
9. What language do you feel most comfortable with at this time?
10. What languages do you speak :
- At Home
- At School
- At Work
- When you dream
11. Why are you studying Spanish?
- B. A. in Spanish
- Double major (i.e. Spanish and some other programme)
- Personal reasons
- Professional reasons
- Other
12. Contact with Spanish outside classroom:
Present contact:
- Approximate hours/week:
- Context: (e.g. friends, family, clubs,etc.):
Previous contact:
- Have you ever visited a Spanish-speaking country? YES NO
- When?
- For how long?

CUESTIONARIO

(versión francesa)

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

4-12	12-17	17- 25	26 - 40	+ 40
------	-------	--------	---------	------
3. Adresse et numéro de téléphone
4. Langue dominante de la mère
Langue dominante du père
5. Langue(s) parlée(s) à la maison étant enfant
6. Langue(s) parlée(s) durant les 5 premières années de votre vie
7. Langue(s) étudiée(s) durant:
L'école primaire
L'école secondaire
Université
Autres institutions
8. Quelle(s) autre(s) langue(s) parlez-vous actuellement?
9. Avec quelle langue êtes-vous actuellement le plus à l'aise?
10. Quelle(s) langue(s) parlez-vous:
 - à la maison:
 - à l'école:
 - au travail:
 - quand vous revez
11. Pourquoi étudiez-vous l'espagnol?
 - Bacc. en espagnol
 - Double espécialization (espagnol et autre programme)
 - Cours obligatoire dans le programme
 - Raisons personnelles
 - Raisons professionnelles
 - Autre
12. Contact avec la langue espagnole en dehors de la classe:
Contact anterieur:
 - Avez-vous déjà visité un pays hispanophone? OUI NON
 - Quand?
 - Combien de temps?Conctact actuel:
 - Nombre aproximatif d'heures par semaine:
 - Contexte (amis, famille, clubs, etc...):

APÉNDICE II

L2 Beyond Parameters/1994-1997

ENTREVISTA #4

I. PREGUNTAS PERSONALES

[Nota: Sería conveniente que el entrevistador interactuase más con el estudiante (que también hable un poco de sí mismo para dar más naturalidad a las preguntas)].

Introducción: El entrevistador hablará brevemente de su profesión.

1. ¿Qué profesión te gusta más? ¿Por qué?
2. ¿Dónde trabaja tu madre? ¿Te gusta esa profesión?
3. ¿Qué hace tu padre? ¿Te gusta su trabajo?
4. ¿Tienes hermanos?
5. ¿Qué hacen tus hermanos?
6. ¿Te gusta viajar?
7. ¿Conoces muchos países?

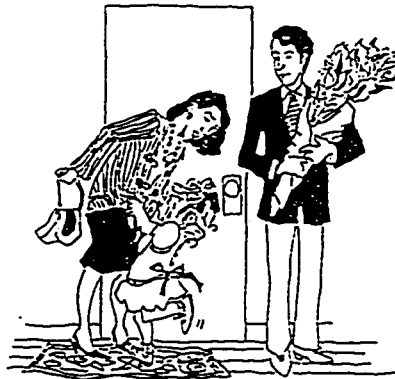
II. COMPLETAR ORACIONES

[El entrevistador señala los dibujos en que debe basarse el estudiante para completar las oraciones]

Dibujo 1.

La madre pregunta a la hija
La niña no quiere...
Esta es la niña
Esta es la madre

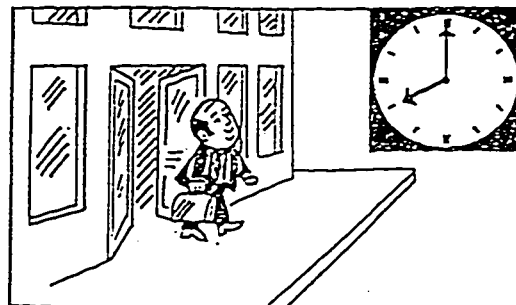
DIBUJO # 1



Dibujo 2.

Todos los días el señor Gómez debe
Este es el señor

DIBUJO # 2



DIBUJO # 3

Dibujo 3.

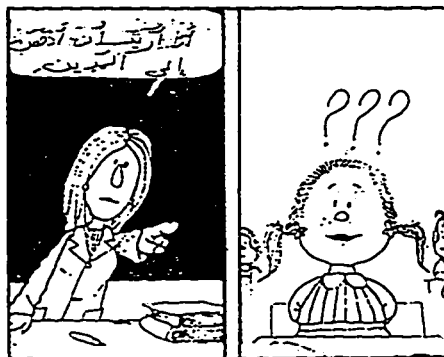
El novio dice
Doña Prudencia piensa que
Doña Prudencia es la señorita
Este es el señor



DIBUJO #4

Dibujo 4.

Susanita tiene que
Susanita no sabe
A Susanita no le gusta que
Esta es la niña



III. CONTESTAR PREGUNTAS

[Por favor, escucha/e lo que dice el entrevistador y después contesta/e las siguientes preguntas con frases completas.

1. **A María le gusta bailar.**
¿Y a ti?
2. **A Pedro le gustan los coches.**
Y a ti, ¿te gustan?
Y a XXX, [el entrevistador señala un personaje de algún dibujo] ¿qué le gusta?
3. **A Pedro le gusta el café y a María el té.**
¿A quién le gusta el café?
¿Le gusta el té a Pedro?
A tí ¿qué te gusta?
4. **A mí no me gusta estudiar.**
Y a tí ¿te gusta estudiar?
¿Qué te gusta hacer?
5. **A nosotros nos interesan los libros de historia.**
¿Qué nos interesa a nosotros?
6. **A los futbolistas les duelen los pies.**
¿Qué les pasa a los futbolistas?
7. **Le voy a dar el libro a tu profesora.**
¿Se lo voy a dar, si o no?
8. **Yo le he regalado el libro a ella**
¿Se lo he regalado a ella, si o no?

9. ¿Se las regalé?
Envié un telegrama a mis padres.
¿Les envié el telegrama a ellos?

IV. NARRACIÓN (BASADA EN LA FOTOGRAFIA QUE EL ENTREVISTADOR MUESTRA AL ESTUDIANTE)

[El entrevistador le pide al estudiante que cuente una historia o que describa y/o opine sobre lo que se ve en la fotografía que se le presenta, que hable del lugar donde cree que tiene lugar, de las personas que aparecen en la fotografía, de lo que hacen, etc.]



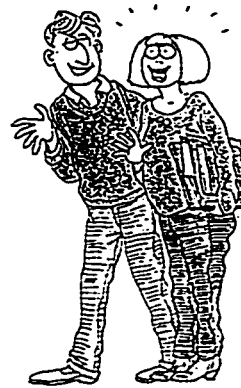
ENTREVISTA # 5

I. COMPLETAR ORACIONES

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

1. Información: Juan tiene un examen el 20 de abril
Completar: Juan quiere saber . . .
2. Información: Juan y María son muy felices porque se quieren mucho
Completar: Juan le dice a María . . .
3. Información: Juan se ha comprado un coche muy caro
Completar: María le pregunta . . .
4. Información: A Juan le gusta el fútbol pero a María no
Completar: María no quiere . . .
5. Información: Juan y María van a clase todos los días pero Elena no va
Completar: Juan y María son los estudiantes . . .

DIBUJO # 1



II. CONTESTAR PREGUNTAS

[El entrevistador da información sobre los dibujos y luego formula preguntas señalando los dibujos]

DIBUJO 2.

- Información: Esta mujer está leyendo una carta de su amiga
Preguntas: ¿Está leyéndola?
¿Se la ha enviado una amiga o un amigo?

DIBUJO # 2

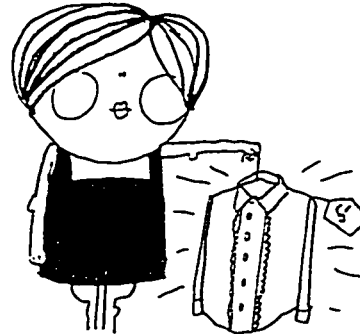


DIBUJO 3.

Información: Esta mujer ha ido a la tienda y ha visto esta camisa

Preguntas: ¿Crees que la va a comprar?
¿Cuánto le costará?

DIBUJO # 3

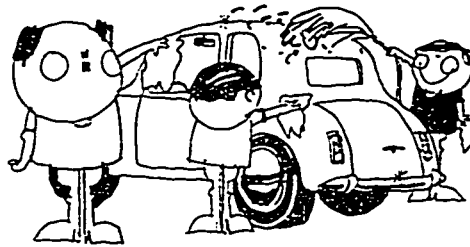


DIBUJO 4.

Información: Juan y sus hijos están limpiando el coche

Preguntas: ¿Con qué lo limpian?
¿Quieres ayudarles?

DIBUJO #4

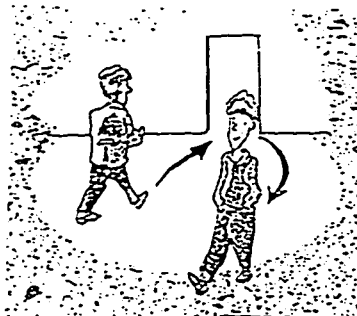


III. FORMACIÓN DE ORACIONES A PARTIR DE VERBOS QUE APARECEN DEBAJO DE UNA SERIE DE DIBUJOS

[Se les pide a los estudiantes que utilicen los verbos que aparecen debajo de los dibujos para formar oraciones]

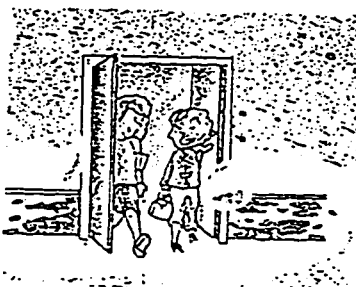
LISTA DE VERBOS:

ir / volver



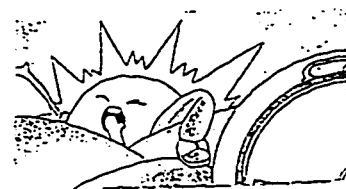
IR/VOLVER

salir



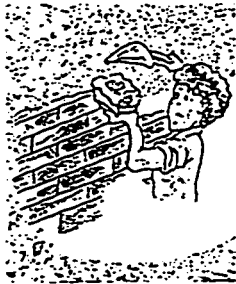
SALIR

amanecer



AMANECER

trabajar



TRABAJAR

beber



BEBER

IV. NARRACIÓN BASADA EN HISTORIETA GRAFICA

[Se le pide al estudiante que cuente una historia o describa la historieta "Dos amigos van de excursión"]

12 Beyond Parameters, 1994-1997

ENTREVISTA #5



ENTREVISTA #6

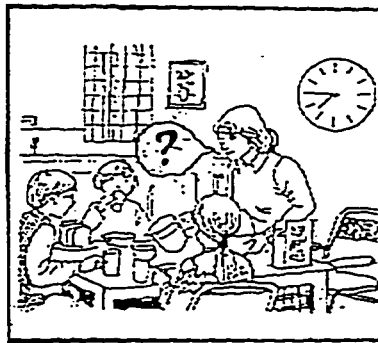
II. FORMULAR PREGUNTAS [ROLE-PLAYING]

[El entrevistador le muestra los dibujos al estudiante al mismo tiempo que le da una descripción de los mismos, se asigna un personaje y le pide al estudiante que que tome el papel de otro de los personajes que aparecen en los dibujos y que le haga preguntas asumiendo dicho papel]

[En cada uno de los casos el entrevistador debe sentirse con libertad para elegir los nombres y la denominación (profesor o profesora; Juan o María, suponiendo que en el dibujo es el papá y no la mamá, etc.) en función del sexo del estudiante o el entrevistador en cuestión. Por supuesto que se trata de *role-playing* y que casi todo vale...]

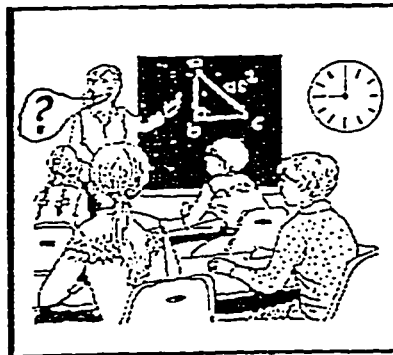
DIBUJO 1. El entrevistador dice:

ESTA FAMILIA ESTA DESAYUNANDO. TU ERES/VD, ES LA MAMA. YO SOY UNO DE TUS /SUS HIJOS. TU ME HACES/VD. ME HACE PREGUNTAS.



DIBUJO 2. El entrevistador dice:

ESTO ES UNA CLASE DE MATEMATICAS. AHORA TU ERES/VD. ES EL PROFESOR. YO SOY UN ESTUDIANTE. TU ME HACES/VD. ME HACE PREGUNTAS



DIBUJO 3. El entrevistador dice:

JUAN ESTA HABLANDO POR TELEFONO CON MARIA. TU ERES/VD. ES JUAN. YO SOY MARIA. PREGUNTAME COSAS.



III. CONTESTAR PREGUNTAS (ACTUANDO)

[El entrevistador debe tener a mano un libro, una carta y un dibujo o foto de "María" para poder referirse a estos objetos cuando hace las preguntas y al tiempo que realiza las acciones de dar y señalar]

1. El entrevistador mientras le tiende un libro al estudiante:
TOMA ESTE LIBRO
El entrevistador pregunta:
¿QUIEN TE LO HA DADO?
2. El entrevistador dice con una carta en la mano:
VOY A ENVIAR ESTA CARTA A MARÍA
El entrevistador pregunta:
¿A QUIÉN SE LA VOY A ENVIAR?
3. El entrevistador dice con un libro en la mano:
¿TE LO DOY O NO TE LO DOY?
Una vez que el entrevistador lo esconde y no se lo da, le pregunta al estudiante
¿TE LO HE DADO?

4. NARRACION BASADA EN LA HISTORIETA GRAFICA "EL SEÑOR PEREZ VA AL TRABAJO"

