



Estudio de la variabilidad sistemática intrasubjetiva en la producción del discurso narrativo

M^a Núria Sánchez Quintana

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

**DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE LA
LLENGUA I LA LITERATURA.
FACULTAT DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT
UNIVERSITAT DE BARCELONA**

***ESTUDIO DE LA VARIABILIDAD
SISTEMÁTICA INTRASUBJETIVA EN LA
PRODUCCIÓN DEL DISCURSO NARRATIVO***

**PROGRAMA: ENSEÑANZA DE LENGUAS Y LITERATURA
BIENIO: 1994-1996**

**PARA OPTAR AL TÍTULO DE DOCTOR EN: FILOSOFÍA Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (SECCIÓN DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN)**

LA DOCTORANDA: M^a NÚRIA SÁNCHEZ QUINTANA

DIRECTORA DE TESI: Dra. LOURDES DÍAZ RODRÍGUEZ

ÍNDICE

Relación de abreviaturas, acrónimos, siglas y códigos	v
Índice de figuras, tablas y gráficos.....	vii

PARTE I: REVISIÓN DE LOS PRINCIPALES ESTUDIOS RELACIONADOS CON LA VARIABILIDAD DE LA INTERLENGUA. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Introducción	11
Capítulo 1. Estado de la cuestión	15
1.0. Introducción: la hipótesis de la interlengua	15
1.1. La variabilidad de la interlengua	19
1.1.1. Definición del concepto, tipología y principales rasgos	19
1.1.2. Estudios que aportan datos sobre la sistematicidad de la variabilidad	21
1.2. Revisión de modelos teóricos sobre la variabilidad de la interlengua	27
1.3. Revisión de estudios sobre la influencia de diversos factores en la variabilidad de la distribución de la morfología verbal en contextos de pasado	41
1.3.1. Presencia ausencia de marcas léxicas de tiempo	42
1.3.2. El aspecto léxico	45
1.3.3. El plano discursivo: foco y fondo	62
1.3.4. La relación forma-función	66
Capítulo 2. Preguntas e hipótesis de investigación	73
2.1. Preguntas de investigación	74
2.2. Hipótesis de investigación	75
2.3. Preguntas y predicciones sobre la relación entre los diversos factores seleccionados y la variable dependiente	76
2.3.1. Las marcas léxicas de tiempo	76
2.3.2. La secuencia narrativa	77
2.3.3. El movimiento referencial	77

2.3.4. El aspecto léxico	78
2.3.5. El plano discursivo: foco y fondo	79
2.3.6. La estructura narrativa	79
2.3.7. El repertorio funcional movilizado	80

PARTE II: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 3. Diseño de la investigación	81
3.1. Parámetros en los que se sitúa la investigación	81
3.1.1. Nivel conceptual: enfoque y objetivo	82
3.1.2. Nivel operacional: contexto e instrumentos para la creación y análisis del <i>corpus</i>	86
3.2. Diseño temporal	88
Capítulo 4. Creación del corpus	91
4.1. Contexto de la investigación	91
4.2. Sujetos	93
4.3. Instrumentos	95
4.3.1. Instrumentos para la determinación del nivel de competencia	95
4.3.2. Instrumentos de elicitación para la recogida de datos y la formación del <i>corpus</i>	97
4.3.3. Instrumentos de codificación y medida (CHILDES, CHAT, CLAN, FREQ, etc)	104
4.4. Fase piloto. Descripción y datos	120
Capítulo 5. Operacionalización de las variables	123
5.1. Las variables independientes	124
5.1.1. La L1 de los sujetos de investigación: francés, japonés, español	124
5.1.2. El tipo de prueba realizada	129
5.1.3. El nivel de competencia de los sujetos	129
5.2. La variable dependiente	134
5.2.1. El grado de variabilidad en el uso de la morfología verbal en contextos de pasado	135
5.3. Factores asociados a la variable dependiente	143
5.3.1. Uso de marcas léxicas de tiempo	144

5.3.2. Secuencia narrativa	159
5.3.3. Movimiento referencial	152
5.3.4. Aspecto léxico	155
5.3.5. Plano discursivo: foco y fondo	180
5.3.6. Estructura del discurso	190
5.3.7. Repertorio funcional movilizado	193

PARTE III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Capítulo 6. Resultados y discusión	197
6.0. Introducción	197
6.1. Descripción de la distribución del indicador de variabilidad	199
6.1.1. Distribución de la morfología según: el nivel de competencia y la L1 de los aprendices, el tipo de prueba realizada	106
6.1.2. El grado de corrección de las marcas perfectivas e imperfectivas	215
6.1.3. El uso de las perífrasis	220
6.2. El grado de variabilidad de la IL	224
6.3. Análisis de la relación de cada uno de los factores asociados a la variabilidad y el indicador de la variable dependiente	237
6.3.1. Uso de marcas léxicas de tiempo	239
6.3.2. La secuencia narrativa	247
6.3.3. El movimiento referencial	257
6.3.4. El aspecto léxico	258
6.3.5. El plano discursivo: foco y fondo	276
6.3.6. La estructura de la narración	286
6.3.7. El repertorio funcional	287
6.4. Análisis forma-función.....	299
6.4.1. Principales patrones de actuación	305
Capítulo 7. Conclusiones	329
Bibliografía	337
Anejos	353
Anejo I. Instrumentos de elicitación	355
Anejo II. Tablas de repertorio verbal	357
Anejo III. Muestras del corpus	361

RELACIÓN DE ABREVIATURAS, SIGLAS, ACRÓNIMOS Y CÓDIGOS

Por orden alfabético

a	acción posterior a un evento pasado (en la parrilla forma-función)
AAE	acción anterior a otro evento
acsim	acción simultánea (en repertorio funcional)
ADV	adverbios o locuciones adverbiales
ASL	adquisición de segundas lenguas
ANF	marca temporal anafórica
ANT	acción anterior a otra acción
APE	acción posterior a otro evento
ASG	aspecto gramatical
ALx	aspecto léxico
c	<i>cuando</i>
cau	causa (en repertorio funcional)
cir	circunstancia (en repertorio funcional)
CJ	conjunción
CN	adverbios de contraste
CNC	secuencia narrativa de conclusión
commtc	comentario metacomunicativo
COND	condicional simple
d	<i>después</i>
d	descripción (en la parrilla forma-función)
deic	marca temporal deíctica
desc	descripción (en repertorio funcional)
DESP	acción posterior a otra acción
dref	discurso referido
DUR	adverbios de duración
e	<i>entonces</i>
e	pensamiento referido (en la parrilla forma-función)
espl	especulación
f	discurso referido (en la parrilla forma-función)
FC	foco
FR	adverbios de frecuencia
FUT	futuro simple
g	acción anterior a un evento (en la parrilla forma-función)
IL / ILs	interlengua / interlenguas
IMP	imperativo
INC	perífrasis con verbo incoativo
INF	infinitivo
int	intención (en repertorio funcional)
INTR	secuencia narrativa de introducción
l	especulación (en la parrilla forma-función)
L	movimiento referencial de lugar
LOCT	localización temporal
L1	lengua primera
L2	Lengua objeto de estudio (español)

m	comentario metacomunicativo (en la parrilla forma-función)
MD	perífrasis con verbo modal
MP	modo imperativo
MT	marca de estructura temporal
MVR	movimiento referencial
n	narración (en la parrilla forma-función)
nar	línea de codificación para cuestiones pragmáticas y discursivas
narr	narración (en repertorio de funciones)
o	opinión
opn	opinión (en repertorio funcional)
p	cambio de perspectiva (en la parrilla forma-función)
P	movimiento referencial de persona
PGER	perífrasis de gerundio
PINF	perífrasis de infinitivo
PIM	pretérito imperfecto
PIN	pretérito indefinido
PL	plano de la narración
PON	principio del orden natural
PPL	pretérito pluscuamperfecto
PR	perífrasis con verbo progresivo
pref	pensamiento referido
PRES	presente
PRV	cambio de perspectiva
PPF	pretérito perfecto
P1	prueba número 1
P2	prueba número 2
P3	prueba número 3
r	circunstancia (en la parrilla forma-función)
REF	marca temporal de referencia
[S]	oración subordinada
SEC	secuencia de la narración
SB	modo subjuntivo
syn	línea de codificación para cuestiones morfosintácticas
t	intención (en la parrilla forma-función)
TV	tiempo verbal
u	causa
v	valoración
VACT	predicado de actividad
val	valoración (en repertorio funcional)
vb	variabilidad
VLOG	predicado de logro
VNUL	verbo nulo
VREA	predicado de realización
VSTA	predicado de estado

ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICOS Y PARRILLAS

CAPÍTULO 3

FIGURAS

3.1	<i>Parámetros de la investigación</i>	82
-----	---	----

TABLAS

3.1	<i>Diseños de estudios relacionados con la variabilidad</i>	84
-----	---	----

CAPÍTULO 4

TABLAS

4.1	<i>Características de los instrumentos para la recogida de datos</i>	99
-----	--	----

CAPÍTULO 5

TABLAS

5.1	<i>Clasificación aspectual en japonés</i>	126
5.2a	<i>Lista de aprendices según el nivel de competencia. Resultados del grupo de L1 francés</i>	131
5.2b	<i>Lista de aprendices según el nivel de competencia. Resultados del grupo de L1 japonés</i>	132
5.3	<i>Clasificación de las marcas léxicas de tiempo</i>	148
5.4	<i>Categorías de aspecto léxico</i>	157
5.5	<i>Adaptación del test de Dowty (1979)</i>	175

CAPÍTULO 6

PARRILLAS

6.1a	<i>Uso de la morfología verbal en contextos de pasado de los sujetos de L1 francés: n° de ocurrencias</i>	200
6.1b	<i>Uso de la morfología verbal en contextos de pasado de los sujetos de L1 japonés: n° de ocurrencias</i>	201
6.1c	<i>Uso de la morfología verbal en contextos de pasado de los sujetos de L1 español: n° de ocurrencias</i>	202
6.2a	<i>Uso de la morfología verbal en contextos de pasado de los sujetos de</i>	

	<i>L1 francés: %</i>	203
6.2b	<i>Uso de la morfología verbal en contextos de pasado de los sujetos de L1 japonés: %</i>	204
6.2c	<i>Uso de la morfología verbal en contextos de pasado de los sujetos de L1 español: %</i>	205
6.3a	<i>Repertorio funcional del grupo de L1 francés (n°)</i>	293
6.3b	<i>Repertorio funcional del grupo de L1 japonés (n°)</i>	294
6.3c	<i>Repertorio funcional del grupo de L1 español (n°)</i>	295
6.4a	<i>Mapa de análisis forma-función-aspecto léxico y morfología verbal del grupo de L1 francés</i>	302
6.4b	<i>Mapa de análisis forma-función-aspecto léxico y morfología verbal del grupo de L1 japonés</i>	303
6.4c	<i>Mapa de análisis forma-función-aspecto léxico y morfología verbal del grupo de L1 español</i>	304

TABLAS

6.1a	<i>Distribución de la morfología verbal en contextos de pasado del grupo de L1 francés (%)</i>	207
6.1b	<i>Distribución de la morfología verbal en contextos de pasado del grupo de L1 japonés (%)</i>	207
6.1c	<i>Distribución de la morfología verbal en contextos de pasado del grupo de L1 español (%)</i>	207
6.2a	<i>Distribución de la morfología de pasado según las pruebas del grupo de L1 francés (%)</i>	212
6.2b	<i>Distribución de la morfología de pasado según las pruebas del grupo de L1 japonés (%)</i>	213
6.2c	<i>Distribución de la morfología de pasado según las pruebas del grupo de L1 español (%)</i>	213
6.3a	<i>Uso correcto de PIN y PIM (del total de PIN y PIM) en aprendices de L1 francés (%)</i>	216
6.3b	<i>Uso correcto de PIN y PIM (del total de PIN y PIM) en aprendices de L1 japonés (%)</i>	216
6.4a	<i>Uso correcto de PIN y PIM (del total de morfemas) en sujetos de L1 francés (%)</i>	218
6.4b	<i>Uso correcto de PIN y PIM (del total de morfemas) en sujetos de L1 japonés (%)</i>	218
6.5a	<i>Relación de perífrasis usadas por el grupo de L1 francés</i>	221
6.5b	<i>Relación de perífrasis usadas por el grupo de L1 japonés</i>	221
6.5c	<i>Relación de perífrasis usadas por el grupo de L1 español</i>	222
6.6	<i>Total de perífrasis usadas por cada uno de los grupos de L1 (francés, japonés, español) (n° y %)</i>	222
6.7a	<i>Grado de variabilidad del grupo de L1 francés (n°)</i>	226
6.7b	<i>Grado de variabilidad del grupo de L1 japonés (n°)</i>	227
6.7c	<i>Grado de variabilidad del grupo de L1 japonés (n°)</i>	227
6.8a	<i>Grado de variabilidad del grupo de L1 francés según las pruebas (n°)</i>	232
6.8b	<i>Grado de variabilidad del grupo de L1 japonés según las pruebas (n°)</i>	233

6.8c	<i>Grado de variabilidad del grupo de L1 español según las pruebas (n°)</i>	234
6.9	<i>Uso de marcas léxicas de tiempo en relación al número de verbos con morfología de pasado (L1 francés, japonés y español)</i>	242
6.10	<i>Tipo de marcas léxicas de tiempo usadas por los diversos grupos de L1 (francés, japonés y español) (n° y %)</i>	244
6.11	<i>Uso de los diversos tipos de adverbios en los diversos grupos de L1 (francés, japonés, español) (n° y %)</i>	246
6.12	<i>Alteración del orden natural: acciones anteriores a otro evento en el pasado (AAE) de los diversos grupos de L1 (francés, japonés, español) (n°)</i>	249
6.13	<i>Alteración del orden natural: acciones posteriores a otro evento en el pasado (APE) de los diversos grupos de L1 (francés, japonés, español) (n° y %)</i>	250
6.14	<i>Morfología verbal usada para expresar acciones anteriores a otro evento (AAE) (n° y %)</i>	251
6.15	<i>Morfología verbal usada para expresar acciones posteriores a otro evento (APE) (n° y %)</i>	251
6.16a	<i>Distribución de los diversos morfemas verbales según el ALx de los predicados que estos marcan. Grupo de L1 francés (n° y %)</i>	262
6.16b	<i>Distribución de cada ASL según el morfema en que aparece marcado. Grupo de L1 francés (n° y %)</i>	263
6.16a'	<i>Distribución de los diversos morfemas verbales según el ALx de los predicados que estos marcan. Grupo de L1 japonés (n° y %)</i>	264
6.16b'	<i>Distribución de cada ASL según el morfema en que aparece marcado. Grupo de L1 japonés (n° y %)</i>	265
6.16a''	<i>Distribución de los diversos morfemas verbales según el ALx de los predicados que estos marcan. Grupo de L1 español (n° y %)</i>	266
6.16b''	<i>Distribución de cada ASL según el morfema en que aparece marcado. Grupo de L1 español (n° y %)</i>	266
6.17a	<i>Léxico, núcleo del grupo verbal, usado por el grupo de L1 francés ...</i>	357
6.17b	<i>Léxico, núcleo del grupo verbal, usado por el grupo de L1 japonés ...</i>	358
6.17c	<i>Léxico, núcleo del grupo verbal, usado por el grupo de L1 español ...</i>	359
6.18a	<i>Tipo de predicados usados en contextos de pasado. Grupo de L1 francés (%)</i>	275
6.18b	<i>Tipo de predicados usados en contextos de pasado. Grupo de L1 japonés (%)</i>	275
6.18c	<i>Tipo de predicados usados en contextos de pasado. Grupo de L1 español (%)</i>	275
6.19a	<i>Combinaciones de los morfemas verbales con el aspecto léxico y el plano discursivo. Grupo de L1 francés</i>	280
6.19b	<i>Combinaciones de los morfemas verbales con el aspecto léxico y el plano discursivo. Grupo de L1 japonés</i>	281
6.19c	<i>Combinaciones de los morfemas verbales con el aspecto léxico y el plano discursivo. Grupo de L1 español</i>	282
6.20	<i>Repertorio funcional de los tres grupos de L1 (n°)</i>	289
6.21	<i>Funciones desglosadas de los grupos de L1 francés y japonés (%) ...</i>	297

GRÁFICOS

6.1a	<i>Distribución de la morfología verbal en contextos de pasado del grupo de L1 francés (%)</i>	208
6.1b	<i>Distribución de la morfología verbal en contextos de pasado del grupo de L1 japonés (%)</i>	208
6.1c	<i>Distribución de la morfología verbal en contextos de pasado del grupo de L1 español (%)</i>	209
6.2a	<i>Distribución de la morfología de pasado según las pruebas del grupo de L1 francés (%)</i>	213
6.2b	<i>Distribución de la morfología de pasado según las pruebas del grupo de L1 japonés (%)</i>	214
6.2c	<i>Distribución de la morfología de pasado según las pruebas del grupo de L1 español (%)</i>	214
6.3a	<i>Uso correcto de PIN y PIM en aprendices de L1 francés (%)</i>	217
6.3b	<i>Uso correcto de PIN y PIM en aprendices de L1 japonés (%)</i>	217
6.4a	<i>Uso correcto de PIN y PIM (del total de morfemas) en sujetos de L1 francés (%)</i>	219
6.4b	<i>Uso correcto de PIN y PIM (del total de morfemas) en sujetos de L1 japonés (%)</i>	219
6.5a	<i>Grado de variabilidad del grupo de L1 francés (n°)</i>	227
6.5b	<i>Grado de variabilidad del grupo de L1 japonés (n°)</i>	228
6.5c	<i>Grado de variabilidad del grupo de L1 japonés (n°)</i>	228
6.6a	<i>Grado de variabilidad del grupo de L1 francés según las pruebas (n°)</i>	232
6.6b	<i>Grado de variabilidad del grupo de L1 japonés según las pruebas (n°)</i>	233
6.6c	<i>Grado de variabilidad del grupo de L1 español según las pruebas (n°)</i>	234
6.7a	<i>Relación de PIN con VLOG y de PIM con VSTA. Grupo de L1 francés</i>	268
6.7b	<i>Relación de PIN con VLOG y de PIM con VSTA. Grupo de L1 japonés</i>	268
6.7c	<i>Relación de PIN con VLOG y de PIM con VSTA. Grupo de L1 español</i>	269
6.8	<i>Repertorio funcional de los tres grupos de L1 (n°)</i>	289
6.9	<i>Funciones desglosadas de los grupos de L1 francés y japonés (%)</i>	298

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se inscribe en los estudios de adquisición de segundas lenguas, en concreto en los estudios de la **interlengua**, y se ha marcado como propósito el estudio del fenómeno de la **variabilidad**, tomando como indicador de esta el uso de la **morfología verbal** en contextos de pasado en el **discurso narrativo**.

La investigación que presentamos se sitúa en el paradigma cualitativo descriptivo y propone relacionar, en su análisis de datos, **diversos niveles de la lengua** entre sí. Así, se contemplan y categorizan diferentes cuestiones como: la estructuración del discurso, la secuencia narrativa, la posición del hablante respecto a la narración (cambios de perspectiva), el plano de la narración (foco y fondo), la categoría temporal de las acciones (simultáneas, retrospectivas, prospectivas), el aspecto léxico de los predicados (logro, realización, actividad y estado), la morfología verbal, las perífrasis, las oraciones subordinadas y los marcadores de tiempo (adverbios, construcciones adverbiales). Todo ello, con el fin de descubrir y **describir patrones de actuación y relaciones entre los diferentes componentes y niveles del sistema** en los distintos niveles de competencia. El análisis se ha hecho siempre en función de las tres **variables independientes** establecidas en el estudio: 1) **la lengua primera (L1)** de los aprendices de español (francés y japonés), 2) su **nivel de competencia** y 3) el **tipo de prueba** que estos realizan (tres pruebas diferentes cada uno de ellos).

El estudio se ha estructurado en **tres partes** y se compone de un total de **siete capítulos**. La primera parte: *Revisión de los principales estudios relacionados con la variabilidad de la interlengua. El problema de investigación*, es una introducción al estudio. Está constituida por la *Introducción*, y los capítulos *Estado de la cuestión* y *Preguntas e hipótesis de investigación*. La segunda parte: *Metodología de la investigación*, incluye los capítulos que se ocupan del *Diseño de la investigación*, de la *Creación del corpus* y de la *Operacionalización de las variables*. La tercera parte está formada por los capítulos en los que se presentan los *Resultados y discusión* y la

Conclusión del trabajo. Todo ello se completará con las referencias bibliográficas y los anejos en los que se adjuntan los datos de los participantes, transcritos y codificados.

Ofrecemos a continuación un resumen del contenido de cada uno de los capítulos de la tesis:

En el **primer capítulo**, *Estado de la cuestión*, aportamos un resumen de los **principales estudios** relacionados con el fenómeno objeto de estudio. Se inicia con la **definición** del concepto de **variabilidad** y de uno de sus principales rasgos como es el de la **sistematicidad**. A continuación, repasamos los principales **modelos teóricos** sobre la variabilidad; determinamos, además, los principales **factores** que se apuntan como **asociados** a dicho fenómeno. Por último procedemos a una revisión y resumen de los principales estudios que se han ocupado de observar el **grado de influencia** que esos diversos factores ejercen sobre la variabilidad. Hemos organizado la exposición de los estudios dedicados al fenómeno, y de sus principales hallazgos, de modo que guarde relación con el planteamiento general de la tesis, por tanto, los trabajos están clasificados y agrupados según el factor de influencia a ella asociado.

En el **capítulo dos** presentamos el **problema de investigación**. Se recogen en él las **preguntas** de investigación y las **hipótesis** relacionadas con cada una de ellas. Hemos incluido, además, preguntas y **predicciones** sobre la relación entre cada uno de los factores seleccionados y el grado de variabilidad del sistema en contextos de pasado. Estas predicciones han guiado el procedimiento de análisis y el tratamiento que hemos aplicado a los datos.

El **capítulo tres** forma parte ya de la sección dedicada a la metodología y en él mostramos el **diseño de la investigación**. El capítulo se ocupa de cuestiones epistemológicas, es decir, del nivel conceptual, que contempla el **enfoque** y el **objetivo** general, y del nivel operacional, que trata del **contexto** en el que se lleva a cabo la investigación. Presentamos, además, los **criterios** para el diseño de los instrumentos utilizados para la creación del *corpus* (éstos se describen de forma exhaustiva en el capítulo cinco).

En el **capítulo cuatro** aportamos la información relacionada con la **creación del corpus** analizado en el estudio. Proporcionamos descripciones detalladas sobre el **contexto** de la investigación, sobre los **sujetos** que han participado en ella y sobre los criterios e **instrumentos** usados para determinar su **nivel de competencia**. Describimos, también, los **instrumentos para la recogida de datos**, es decir, las diversas pruebas diseñadas para obtener las narraciones llevadas a cabo por los sujetos. Por último, ofrecemos información sobre los **instrumentos empleados en el análisis de datos**; estos se incorporan al proyecto CHILDES, se han transcrito en el formato CHAT, y tratado y procesado por medio de los programas de análisis de CLAN. En este capítulo proporcionamos información sobre este recurso informático a fin de que los lectores conozcan las particularidades que presenta.

En el **capítulo cinco** presentamos las **variables contempladas en el estudio**. Se inicia con una relación de las **variables independientes** que incluye una caracterización de las tres lenguas implicadas en el estudio: el francés, el japonés y el español, de los distintos niveles de competencia y de las pruebas realizadas por los sujetos de investigación¹. Le sigue una exposición detallada de las **variables dependientes**. De cada una de ellas se justifica el interés y el propósito de su estudio, así como el **marco teórico** que lo sustenta. De este último hemos tomado tanto el enfoque desde el que cada variable es tratada, como la terminología que hemos aplicado al referirnos a los diversos conceptos que manejamos. Completamos la información sobre cada variable con una sección dedicada a su **operacionalización** en la que informamos de la forma en que cada variable se ha categorizado y codificado. Ofrecemos la relación de códigos y mostramos ejemplos de enunciados extraídos del *corpus* con el fin de clarificar el modo en que estos se han aplicado. Añadimos finalmente algunos comentarios y consideraciones sobre algunos casos particulares.

En el **capítulo seis** exponemos los **resultados** de los diversos análisis efectuados sobre los datos, acompañados de una **discusión** sobre cada una de las evidencias halladas en ellos. Recuperamos en él tanto las preguntas de investigación y las hipótesis (formuladas en el capítulo dos), como las predicciones realizadas sobre cada factor de

¹ El tipo de prueba realizada, que se cuenta entre las variables independientes, se describe de forma pormenorizada en el capítulo cuatro que trata de la creación del *corpus*.

influencia. A todas ellas damos una respuesta basada en la información que los datos revelan. La forma de presentar los resultados se lleva a cabo de acuerdo al modo en que se han analizado y a las diversas intenciones planteadas; los presentamos, pues, en **tres bloques**: en el primero describimos y registramos **el grado y el tipo de variabilidad** de la morfología verbal en contextos de pasado; en el segundo ofrecemos los resultados de los análisis de **relación** binaria efectuados entre cada uno de los **factores de influencia y el indicador de variabilidad**. En el tercer y último bloque presentamos los resultados del análisis **forma-función** integrador y describimos los **patrones de actuación** detectados en las narraciones de los aprendices.

El **capítulo siete**, recoge las conclusiones del estudio y sugerimos posibles **líneas futuras** de investigación que parten del objetivo alcanzado.

CAPÍTULO 1

ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este primer capítulo llevamos a cabo una revisión de los principales estudios que han tratado el fenómeno de la *variabilidad de la interlengua*. En la introducción repasamos la *Hipótesis de la interlengua*, en la que situamos nuestro estudio. En el apartado 1.1 definimos el concepto de variabilidad, presentamos su tipología, y tratamos uno de sus rasgos definitorios, el de la *sistematicidad*. Continuamos en el apartado 1.2. con una exposición de las principales corrientes descriptivas sobre la variabilidad y, por último, en 1.3. nos extendemos en la revisión de los estudios sobre la influencia de diversos factores en la variabilidad de la interlengua.

1.0. INTRODUCCIÓN

LA HIPÓTESIS DE LA INTERLENGUA

La variabilidad es uno de los rasgos definitorios de la *interlengua* (IL), por lo tanto los estudios orientados a estudiar dicho fenómeno se inscriben, necesariamente, en la hipótesis en torno a la IL propuesta, en primer lugar, por Selinker (1972). A su vez, el concepto de variabilidad como constructo, esto es, como concepto teórico, forma parte de las teorías cognitivas sobre adquisición de lenguas.

Una persona que se propone el aprendizaje de una nueva lengua inicia un recorrido que parte del desconocimiento de la lengua meta o lengua segunda (L2) y que culmina con una competencia en el uso de dicha lengua. A medida que el aprendiz avanza en ese proceso irá creando en su mente diferentes sistemas de representación de la L2 que se irán aproximando gradualmente al sistema real. Ese recorrido estará constituido, pues, por un *continuum* de sistemas o gramáticas mentales. Estos sistemas son dinámicos y

sucesivos; regulan la actuación del aprendiz y operan según sus propias reglas (en este caso variables). Mediante el análisis del *lecto del aprendiz*² en un punto determinado del *continuum* podremos obtener nuevo conocimiento de la naturaleza y de los rasgos propios del sistema interno que se reflejan en su actuación. ²A este sistema interno con el que cuenta el aprendiz en un momento determinado de su aprendizaje nos podemos referir con diversos términos: *competencia transitoria* (Corder 1967), *sistema aproximado* (Nemser 1971) e *interlengua* (Selinker 1972). El término que ha arraigado con más fuerza y ha tenido mayor repercusión en la terminología referida a adquisición de segundas lenguas (ASL) ha sido el término *interlengua* y a él nos atenemos a partir de ahora.

El concepto de IL, tal como se ha descrito, es, por lo tanto, un concepto sincrónico. Si quisiéramos darle un sentido diacrónico, deberíamos hablar de un *continuum* de ILs, es decir, de una serie de sistemas encadenados que reflejan el progreso del aprendiz a lo largo del tiempo.

Partimos, pues, de la base de que tras los sistemas no nativos subyace una gramática. “Desde que se cuestiona el conductismo como teoría de adquisición de lengua y se adopta la visión de actividad creativa propugnada por Chomsky, el sistema no nativo adquiere un estatuto de lengua” (Liceras 1992: 12). Este planteamiento ha tomado diferentes enfoques. La posición de Corder (1971) consiste en considerar los errores sistemáticos como prueba de la existencia de un programa interno que es responsable de la toma de datos, y, por lo tanto, de la competencia transitoria del aprendiz. Su propuesta abre la puerta a lo que serán los estudios sobre adquisición de segundas lenguas y a la formulación de la hipótesis de la interlengua, desarrollada por Selinker (1972). Esta postula que los aprendices de una segunda lengua poseen un sistema interno con características propias que está sujeto a reglas. Se trata de una lengua idiosincrásica que no coincide con los sistemas de la lengua materna del aprendiz y que tampoco corresponde al sistema de la L2.

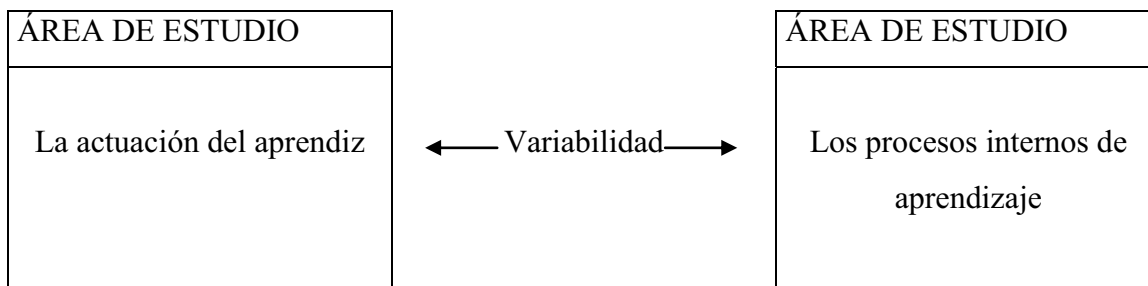
Recogiendo las definiciones de Nemser (1971), Corder (1971) y Selinker (1972) podemos resumir las principales características de las ILs del siguiente modo:

² Se refiere a la lengua del aprendiz en un punto concreto de desarrollo de su interlengua (Perdue 1993).

- son gramáticas mentales,
- son dinámicas, están sujetas a continuos cambios,
- manifiestan propiedades universales en los primeros estadios,
- en ellas coexisten diversas reglas (que poseen el estatus de hipótesis),
- a diferencia de las lenguas nativas, en ellas se produce fosilización o estabilización, es decir, errores persistentes,
- las reglas mediante las cuales operan las no poseen necesariamente un referente en las reglas de la L1 ni de la L2; algunas de ellas, pues, son propias únicamente de la IL,
- presentan fenómenos singulares, tales como el de la *variabilidad* en el uso de los recursos formales.

Como todas las lenguas naturales, las interlenguas son variables, no tan sólo a lo largo del tiempo (variabilidad diacrónica o vertical), sino también en un punto discreto del *continuum* (variabilidad sincrónica o horizontal). Un aprendiz de L2 en una recogida sincrónica de datos puede utilizar un determinado rasgo lingüístico y, minutos más tarde, un rasgo diferente al anterior para expresar una misma noción. Este fenómeno, el de la variabilidad, es el que nos ocupa y a cuyo rastreo en español hemos dedicado el presente estudio.

En la teoría general de la adquisición de lenguas, la variabilidad ocupa un lugar destacado en varias áreas de investigación. Por un lado, en el ámbito relacionado con el estudio de la actuación del aprendiz, en el que responde a un propósito descriptivo. Por otro lado, en el ámbito de estudio relacionado con los procesos internos de aprendizaje; en este caso adquiere una dimensión explicativa. El estudio de la variabilidad, al pertenecer a los dos campos de estudio, establece un vínculo entre ellos. De este modo, todo hallazgo relacionado con el fenómeno incrementará el conocimiento, también, en ambos campos de estudio.



Respecto al alcance de la variabilidad, se mantiene el debate entre varias corrientes de investigación sobre si la variabilidad es un fenómeno restringido a la *actuación* o si, por el contrario, afecta también a la *competencia*. Para algunos autores como Gregg (1990) el estudio de la competencia excluye el de la variabilidad; este autor toma la competencia como estable y homogénea. Ellis (1990b), por el contrario, considera que no sólo la actuación de los aprendices es variable sino que también “su competencia es variable” (Ellis 1990b: 387). Tarone (1990), por su parte, argumenta que la oposición competencia/actuación es innecesaria y su teoría se vuelca en determinar los vínculos que se establecen entre la una y la otra. Según la autora, el estudio de la variabilidad de la actuación del aprendiz puede arrojar luz o ampliar el conocimiento sobre la construcción del sistema interno, y, en ese sentido, no sólo no es despreciable, sino que la perspectiva variacionista puede ser crucial. Los autores que apoyan el modelo variacionista insisten en que es necesario para la teoría de ASL tomar la variabilidad como objeto de estudio y que “si tomando en cuenta los datos de variabilidad se puede explicar mejor un fenómeno hasta entonces inexplicable, debe ser incluida en el ámbito de estudios de ASL” (Eckman 1994: 12). Ellis (1990b) propone que los dos objetos de estudio (competencia y actuación) coexistan, aunque cada uno de ellos se proponga conseguir diferentes objetivos.

1.1. LA VARIABILIDAD DE LA INTERLENGUA

1.1.1. *DEFINICIÓN DEL CONCEPTO, TIPOLOGÍA Y RASGOS QUE LA CARACTERIZAN*

Hace ya 30 años, Brown (1973) comenzó de este modo su artículo sobre la adquisición de una primera lengua:

Transcurre un considerable periodo de tiempo entre la primera aparición de un morfema y el momento en que se aporta siempre... La *actuación* no pasa de forma abrupta de una total ausencia (de un morfema) a una presencia regular. Hay siempre un período considerable, (...) en que la producción, es probabilística (1973:257)³.

Dicha apreciación puede aplicarse a la adquisición de una L2. En el proceso se observa también una etapa de variabilidad en el uso de los morfemas recién incorporados. Este uso aparentemente arbitrario de un morfema puede no ser tal y responder a una *regla* que opera en el sistema interno del aprendiz, que regula su actuación y que se aplica de forma *sistemática*. Sólo el estudio en profundidad del lecto del aprendiz puede revelar los principios en los que se sustenta el sistema y los factores con los que este se relaciona.

Una de las primeras definiciones de variabilidad corresponde a Labov, quien la define como “diferentes formas de decir la misma cosa en diferentes contextos” (Labov 1969: 72). A este respecto, Young añade: “el término *variación* se usa tanto como etiqueta para las muchas diferencias entre las ILs de varios sujetos, como para la diversidad de la IL de un mismo sujeto en diferentes ocasiones” Young (1989: 66).

De aquí la acuñación y desarrollo de conceptos como:

- la *variabilidad intersubjetiva*: variación entre diferentes aprendices.
- la *variabilidad intrasubjetiva*: variación en la actuación del mismo aprendiz.

³ La traducción de las citas es obra de la propia investigadora.

- *variación horizontal*: la variación que se observa en un momento determinado (*sincrónica*).
- *variación vertical*: la variación que se detecta a través del tiempo y que tiene relación con la secuencia de desarrollo (*diacrónica*).

De todos ellos la *variabilidad intrasubjetiva* es la que motiva el presente estudio. El *indicador de variabilidad* que hemos tomado es el de la distribución de la morfología verbal en contextos de pasado.

Uno de los rasgos que definen la variabilidad es el de la *sistematicidad*. Esta puede captarse si se acepta que la IL posee un estatus de lengua y que debe ser estudiada y analizada en sí misma. La relación entre el lecto del aprendiz y la gramática de la L2 no es una relación directa. Las idiosincrasias del aprendiz se entenderán mejor, no como distorsiones ni como omisiones de la L2, sino como palabras y construcciones que constituyen una variedad que presenta una sistematicidad y que en ocasiones no puede ponerse en relación de correspondencia directa con su ‘equivalente’ en construcciones de un sistema diferente, la L2. El lecto del aprendiz posee su propia lógica funcional.

Como Klein, W y v. Stutterheim, C. (1987: 193) señalan: “un análisis meramente estructural (de la IL) no podría tratar la mayoría de los casos en que los aprendices han construido un sistema propio usando las estructuras de la L2 con otro significado o función que no corresponde a esa L2”. Por eso, es importante captar la sistematicidad de la variedad del aprendiz en sí misma con el fin de hallar nuevas categorías de análisis relevantes para la descripción de sistemas hasta ahora inexplorados y del modo en que estos funcionan.

Los estudios recientes se dedican a detectar y describir la sistematicidad y los factores a los que esta está asociada.

Según Klein (1986: 29) el repertorio del aprendiz en un punto determinado forma la variedad del aprendiz (*learner variety*). “Cualquier variedad de lengua posee cierta sistematicidad intrínseca. La función de cada palabra o construcción no se puede contemplar únicamente respecto a la correspondiente construcción de la L2”. Se podría

suponer que los elementos del enunciado están simplemente mezclados de forma arbitraria y, sin embargo, lo que puede ocurrir es que ignoremos las reglas que subyacen al sistema o que no seamos capaces de identificarlas. El autor insiste “desde nuestra observación esa mezcla arbitraria no existe” Klein 1986: 88).

La opinión de Ellis (1988: 258) respecto a la sistematicidad no deja lugar a dudas, “la lengua producida por los aprendices se caracteriza por su variabilidad; la mayor parte de ella es sistemática en su naturaleza, es decir, la distribución en el uso de las variantes de IL es regular y sistemática”. Preston (1996) matiza el concepto, según dicho autor más que tratar de hallar la sistematicidad de la IL, deberíamos contentarnos con poder describir una cierta consistencia interna de la misma. Andersen (1989b: 47) por su parte, destaca la importancia del estudio del fenómeno: “la variación puede ser sistemática o no-sistemática; debemos conocer la diferencia y ser capaces de explicar la primera”.

Los resultados de los estudios enmarcados en el proyecto de la ESF⁴ (Perdue 1993: 268), constatan también la existencia de una sistematicidad en la IL:

- 1) en cada momento el lecto del aprendiz no es una arbitraria acumulación de formas individuales, sino un sistema en sí mismo, una variedad regida por un número de principios organizativos,
- 2) el proceso de adquisición forma una secuencia de variedades del aprendiz que sigue ciertas regularidades.

1.1.2. ESTUDIOS QUE APORTAN DATOS SOBRE LA **SISTEMATICIDAD** DE LA VARIABILIDAD

En los estudios en los que se ha detectado una *sistematicidad* en la variabilidad de la IL esta se ha atribuido o relacionado con factores de toda índole: sociales, psicológicos,

⁴ ESF: *European Science Foundation*, organismo que auspició el estudio de la adquisición de segundas lenguas por inmigrantes adultos que detallaremos en 1.2. (Perdue 1993).

lingüísticos, etc. Sigue abierta la polémica sobre qué tipo de factores afectan en mayor medida a la variabilidad y el grado de influencia que posee cada tipo de factor.

En torno a ello, han surgido valiosas discusiones y se han aportado datos que, sin duda, ayudan al esclarecimiento de la cuestión; sin embargo, diversos autores muestran todavía discrepancias al respecto. Andersen (1989b: 47) sostiene que “la variación es debida tanto a factores cognitivo-lingüísticos como a factores sociales e interaccionistas. De ambos, los primeros son los más básicos y universales”. Según el parecer de Littlewood (1981) los principales grupos de factores que afectan a la variabilidad son los comunicativo-funcionales, el entorno lingüístico y los factores sociales y situacionales. Tarone (1989), por su parte, enumera los grupos de factores que pueden explicar y predecir la variación de la IL: el contexto lingüístico, la función realizada por las diferentes formas, los factores psicológicos de procesamiento, los factores sociales y los factores relacionados con la tarea, como las instrucciones que ha recibido el hablante para su ejecución.

Hemos seleccionado una serie de estudios que dan cuenta de la sistematicidad de la variabilidad de la IL que se han abordado desde diferentes áreas de investigación, y de ellos ofrecemos una revisión que resume la trayectoria desde los primeros estudios relacionados con el fenómeno hasta los estudios más recientes:

El estudio de Wolfram y Fasold (1974) es uno de los primeros estudios sociolingüísticos sobre la variación. Combina elementos del nivel morfosintáctico de tipo dicotómico *-t/d* como: morfema de pasado/no morfema de pasado seguido de vocal o de consonante, y factores sociales como la clase social de los aprendices. Los autores realizan un análisis de datos de corte cuantitativo y que en su conclusión afirman que tanto los factores lingüísticos como los sociales tienen un efecto sobre el patrón de variabilidad de la IL.

Hyltenstam (1977) analiza el efecto del contexto lingüístico en la adquisición de las negaciones por aprendices adultos de sueco y muestra que son dos los factores que afectan a la ubicación de la negación de una forma altamente sistemática: 1) si la oración en la que se encuentra la negación es principal o subordinada, 2) si el verbo

finito es auxiliar o verbo léxico. Posteriormente, el propio Hyltenstam (1978) examina también el fenómeno de inversión en interrogativas y descubre que algunos contextos son más favorables que otros a la inversión en las preguntas *sí/no*. El factor de influencia resulta ser la naturaleza del verbo finito: la inversión ocurre más a menudo cuando el verbo finito es un auxiliar que cuando se trata de un verbo léxico.

En otras ocasiones, es el entorno semántico el que ejerce influencia sobre la variación en la producción de los aprendices. Huebner (1979) demuestra que el uso variable de los artículos en un aprendiz de Laos, que estudia inglés, viene afectado por rasgos semánticos universales (+/- referente específico; +/- supuesto conocimiento por parte del interlocutor). El patrón de variabilidad en dicho caso se explica por la intención del sujeto de aludir a la prominencia del *topic*, como en su L1, o a la prominencia del sujeto como en inglés.

Godfrey (1980) investiga sobre el uso de la continuidad temporal en narraciones orales de aprendices adultos de inglés en la universidad en EEUU. En el análisis de los resultados señala el hecho de que los aprendices de nivel intermedio que introducen formas sin flexión abandonan la continuidad temporal que usan hasta entonces; mientras que los del nivel avanzado muestran problemas de tiempo en oraciones subordinadas, o con cierto tipo de verbos. Encuentra rastros de variación debida a la L1 (japonés y español), al contexto discursivo, al nivel de competencia, etc.

Ellis (1984), en su análisis sobre inversión en interrogativas observa en los datos un patrón según el cual el rasgo inversión del verbo-sujeto en interrogativas con *wh*-depende del pronombre que se emplea. Así, es posible anticipar de forma probabilística el grado de inversión y el pronombre con el cual sería utilizada.

Wolfram (1985) destaca el papel que tienen ciertos condicionantes sobre el marcaje temporal. Uno de ellos, la naturaleza del verbo (regular/irregular), parece afectar a los sujetos vietnamitas que hacen un uso mucho más abundante de las marcas de tiempo en los verbos irregulares que en los regulares. Algunos factores fonológicos también ejercen cierta influencia en el uso de las marcas en los verbos regulares. Entre los verbos irregulares, Wolfram observa tendencias también diversas, por ejemplo, las

marcas de tiempo son más frecuentes en las formas supletivas (*was, went*) que en las de consonante final (*has, -d*).

En 1988, Ellis detecta varios patrones de actuación en tres sujetos, uno de ellos portugués, y dos de ellos de Pakistán hablantes de L1 punjabi, casi principiantes. Los datos forman parte de un estudio longitudinal de dos años de duración. Los indicadores de variabilidad estudiados son el uso de la *-s* en la 3ª persona de los verbos, y *-s/is* cópula. Se elige el rasgo *-s* 3ª persona por formar parte de una regla categórica de la L2, el inglés. La opción *'s/is* se selecciona por constituir en su uso una regla variable de la L2. En el caso del *-s* 3ª persona se estudian tres factores de posible influencia: 1) si va precedido por un pronombre o por un nombre, 2) si el entorno fonológico afecta a la producción de *-s*, 3) la posibilidad de que el uso de la *-s* esté relacionado con formas verbales específicas. En los resultados hay constancia de que el aprendiz de L1 portugués tiene tendencia a usar tanto *-s* de 3ª persona como *'s* en cópula cuando le precede un pronombre personal (*he/she + verbo-s*). Según Ellis, el sujeto toma esta combinación como un patrón, que supone casi una fórmula. En contraste, el manejo de la 3ª persona *-s* con los nombres de sujetos requiere un procesamiento más profundo, ya que no es posible un modelo. Para desarrollar la regla NP + *verbo-s* el aprendiz requiere conocimiento no solo de la concordancia sino también de la construcción de una oración nominal⁵.

Young (1989) toma como indicador de variabilidad la *-s/ausencia de -s* en los sustantivos plurales y como instrumento de análisis usa VABRUL, soporte informático estadístico capaz de cuantificar la influencia de cada una de las variables que han sido previamente codificadas. Los sujetos de estudio son 12 en total, de L1 chino y de dos distintos dos niveles de competencia: bajo y alto. Young estudia la influencia de diez factores asociados: convergencia con el interlocutor, el nivel de competencia y algunos factores léxicos, fonológicos y funcionales como la redundancia o no del plural. Se confirma la hipótesis de Huebner (1983) de que diferentes factores ejercen diferente influencia en la variabilidad según el nivel de competencia de los sujetos. El entorno fonológico afecta a la variación sólo en los niveles bajos y la convergencia con el

⁵ Cuestión que se recoge en el reciente trabajo de Alonso Vázquez, C. (2003). "Some effects of EFL and L2 Language Learning contexts on developmental sequences", que aparecerá en las Actas del XXI Congreso Nacional de AESLA, Lugo 2003.

interlocutor parece promover el uso de la *-s* del plural solo en los niveles altos. La cuestión del tipo de sujeto (animado /no animado) produce un efecto contrario en los dos niveles de competencia. En el estudio de los factores funcionales, las hipótesis apuntan a predecir que, si la cuestión semántica del número se hace explícita por algún medio léxico, es decir, si los sujetos se refieren al número con información léxica (numerales, cuantificadores, demostrativos en plural, etc.), entonces se dará una tendencia a no marcar esa información por medio de flexión en el nombre, evitando así un cierto grado de redundancia. Sin embargo, en los resultados, la tendencia se revela contraria a las predicciones; los enunciados que contienen marcas léxicas destacadas parecen favorecer el uso redundante del plural, mientras que en el caso contrario, es decir, si no se distingue ningún rasgo sobresaliente que indique plural, hay muchas posibilidades de que el sustantivo no presente marca de plural.

Se detecta, pues, una tendencia en la IL a mantener la información redundante incluso en los niveles superiores. La conclusión del estudio de Young (1989:87) es que “la variación en la IL más tardía se vuelve más sociolingüística en su naturaleza, formando parte del repertorio verbal que le permite comunicar significados social y proposicionalmente. Dichos recursos parecen no estar disponibles en la IL de los primeros estadios.” Una llamada de atención: “si tal como parece en los niveles superiores la variación es un fenómeno de orden más sociolingüístico, entonces los investigadores de ASL necesitan un modo más sutil y profundo de describir el contexto situacional que incluya categorías descriptivas como *formalidad*, *tipo de tarea* y *grado de atención*”.

En un trabajo posterior, Young (1991) revisa su estudio sobre las marcas de plural en los nombres en aprendices checoslovacos que estudiaban inglés, y compara los resultados de sus datos con los estudios de L1 chino realizados anteriormente. En los nuevos resultados constata que la influencia de la condición de objeto ‘animado/inanimado’ es prácticamente la misma en los dos grupos de aprendices. Por lo tanto, toma esta condición como un factor que ejerce una influencia, independientemente de la L1 de los aprendices.

La función que realizan las marcas morfológicas surge, también, como una de las explicaciones de la variabilidad intrasubjetiva del pasado progresivo en el estudio de Bailey (1989). El estudio, sobre el uso del pasado simple (*he run*) y del pasado progresivo (*he was running*), se compone de cinco pruebas, en 26 sujetos de cinco niveles diferentes de competencia. Las pruebas se realizan en dos tiempos distintos. Los aprendices hacen un uso variable de las dos marcas influidos por el hecho de que una de ellas tenga una función discursiva no marcada y la otra una función marcada, independientemente de que la forma sea más o menos difícil. Los sujetos usan, principalmente, el pasado progresivo en frases independientes que aparecen en primer orden. Otro factor que muestra su incidencia es la irregularidad/regularidad de los verbos, que presentan más ocurrencias en ‘pasado simple’ en los verbos irregulares y en ‘pasado progresivo’ en los regulares.

En un estudio posterior, Bayley (1994) demuestra que el aspecto, el segmento final del verbo, la competencia del interlocutor, el tipo de entrevista, etc., son factores que influyen en la probabilidad de las marcas de pasado. El estudio examina estas marcas en aprendices de L1 chino que estudian inglés. Uno de los factores que toma en consideración es el de la perfectividad/imperfectividad en dos niveles de competencia (bajo y alto). En los resultados de su estudio ofrece porcentajes sobre las ocasiones perfectivas e imperfectivas que presentan marca de pasado; las ocasiones imperfectivas cuentan con menor porcentaje de marcas de pasado que las ocasiones perfectivas y ese desajuste se mantiene en los dos niveles de competencia. En su interpretación de los resultados, Bayley (1994) destaca, como de interés, el hecho de que no se da un cambio de tendencia evidente entre los dos niveles de competencia en el comportamiento respecto a las marcas de pasado, y ello sugiere que no se produce una radical reestructuración en la gramática en lo que concierne a dicho rasgo. Sin embargo, en otro tipo de factores de influencia como es el entorno fonológico, sí es notable la diferencia entre los dos niveles de competencia.

En un intento por comprobar la naturaleza sistemática de la variabilidad, Berdan (1996) lleva a cabo un reanálisis de los datos del estudio de Schumann de 1978 del sujeto llamado Alberto enfocado en la adquisición de la negación. En una de sus apreciaciones, Berdan (1996:208) señala: “es posible darle un nuevo marco de

definición a la dicotomía *sistemático/no sistemático* y transformarla en una dicotomía de *probabilidad condicionada/no condicionada*". Realiza un análisis basado en dos asunciones diferentes: la presuposición de que 1) la variación es no-sistemática. 2) la variación es sistemática. En sus conclusiones anota: "es posible presentar un modelo de ASL como continuos cambios que se suceden en el tiempo". Según Berdan, en numerosas ocasiones es posible detectar los cambios solo con el modelo multivariable que permite la consideración y diferenciación de la variación a través de diferentes contextos y a lo largo del tiempo.

En los datos de Alberto⁶ entre 10% y 20% de las ocurrencias no entran en ningún tipo de esquema probabilístico, lo que Berdan denomina 'variación inherente', es decir, opciones que no pueden ser modeladas o predecibles. Lo relevante, es que a pesar de cierta variación residual o asistemática, es posible identificar características, del contexto de sintaxis o del discurso, que cuentan en el proceso de adquisición. Identificándolas de forma explícita es posible modelar el cambio que constituye la adquisición. Además, "solo este complejo modelo permite observar cómo los subsistemas que ya existen en la gramática en desarrollo se dejan impactar por otros sistemas que van emergiendo" (Berdan 1996:237). Lo importante en el reanálisis de los datos de Alberto es comprobar que es posible un modelo que contemple la ASL no solo como una sucesión de estadios sino como un proceso dinámico y continuo.

1.2. REVISIÓN DE MODELOS TEÓRICOS SOBRE LA VARIABILIDAD DE LA INTERLENGUA

El fenómeno de la variabilidad ha estado y está presente en los resultados de gran parte de la investigación llevada a cabo en torno al desarrollo de la interlengua. La atención y alcance que se le ha dado ha variado, pero, sin duda, se ha ido incrementando a lo largo de los años; desde los primeros estudios en que apareció como fenómeno emergente de los datos y en los que ya apuntó su trascendencia (Labov 1972), hasta estudios recientes en los que la variabilidad se toma como propio objeto de la

⁶ Sujeto de estudio de la investigación llevada a cabo por Schumann (1978).

investigación (Preston 1996, Young 1991, 1996). Los autores que se han ocupado de ella se sitúan en *diversas corrientes de investigación*: sociolingüísticas, psicolingüísticas, sociopsicológicas, lingüísticas, etc. y parten del área de estudio vinculada a la corriente en la que trabajan. Sin embargo, por los resultados, muchos de los estudios sobre IL podrían considerarse como mixtos, ya que poseen derivaciones que concurren con varias áreas o disciplinas.

Hemos revisado los diversos modelos teóricos que tratan el fenómeno de la variabilidad y que crean constructos y paradigmas sobre ella con intenciones descriptivas, explicativas o de tipo de asociación. Ofrecemos una revisión y relación de los diferentes modelos e indicamos, al final del apartado, de qué modo han contribuido a orientar el enfoque adoptado en nuestro estudio:

> *El modelo de la competencia continua. La regla variable*: Labov (1970, 1972), en sus estudios sobre el habla de los ciudadanos de Nueva York fue uno de los primeros investigadores en detectar y tratar el fenómeno de la variabilidad. Diseña cinco pruebas diferentes para la recogida de datos y constata que se produce una variedad de más prestigio en la IL de sus sujetos cuando realizan una prueba que requiere mayor atención que cuando realizan una prueba que requiere menor atención. Se produce, pues, un ‘cambio de estilo’ (*style shifting*), tal y como lo denomina el autor. Este, a partir de ello, elabora el *modelo de la competencia continua* relacionado con los diversos *estilos de habla*, así como el constructo de *regla variable*. Para Labov la IL está regida por ‘reglas opcionales’ que se aplican en presencia o ausencia de uno u otro factor y que se distinguen de las reglas categóricas que operan en cualquier contexto. El modelo de Labov ha sido seguido y aplicado entre otros autores por Tarone (1982, 1985, 1989) y Ellis (1985a, 1987). Este autor apoya la hipótesis de la *regla variable* por su poder explicativo “si se acepta que los aprendices actúan de forma diferente en situaciones diferentes y que es posible predecir cómo se comportarán en situaciones específicas, la sistematicidad de su actuación será captada por medio de las reglas variables (...), reglas que estipulan que si se dan las condiciones X, entonces cierto tipo de formas ocurrirán” (Ellis 1985a: 9). En un intento de definición de las reglas variables de la IL, el mismo autor (Ellis 1987:13) precisa: “hay reglas que dan cuenta de la distribución sistemática de dos o más variantes que no tienen correlación en la L2. Por

ejemplo los aprendices que aprenden las estructuras negativas del inglés pueden alternar *neg + verbo* y *aux + neg + verbo* de un modo sistemático

Tarone (1982) matiza el modelo de Labov. Mientras que este se refiere a 'cambio de estilo', la autora habla de un *continuum* de estilos, desde el 'muy cuidado' al 'vernáculo' (más espontáneo) y concluye que ese *continuum* viene determinado por varios factores: la L1 del aprendiz, la etapa de desarrollo en la que se encuentra y la atención que precisa la prueba que realiza.

Tarone (1982) utiliza para su estudio variedad de datos, obtenidos por medio de diferentes pruebas y en circunstancias que requieren diferentes grados de atención. Esta autora sugiere que se produce un efecto de empuje desde el estilo más cuidado y formal en la dirección del estilo 'vernáculo'. Es decir, las nuevas formas podrían incorporarse a la IL del aprendiz en el estilo más cuidado y, gradualmente, irse extendiendo a otros estilos más informales. Según esto, el *continuum* de estilos estaría relacionado con la variabilidad vertical (ver 1.1.1.). Tarone (1982) predice que cuanto más atención presta el aprendiz al discurso, más 'formas de prestigio' tenderán a aparecer, (se entiende por formas de prestigio aquellas que guardan una mayor similitud con la L2). Según la autora (1982) el estilo más cuidado (respecto al vernáculo) es más permeable, tanto a la L2 como a la L1; por lo tanto, es en este estilo en el que se registrará una mayor variabilidad; el estilo 'vernáculo' es menos permeable, más consistente y el que contiene menor número de estructuras tanto de la L1 como de la L2.

Hulstijn y Hulstijn (1984) sostienen que, en la cuestión del cambio de estilo, no es tanto el tiempo para la ejecución de la tarea el que afecta al resultado, sino el grado de atención a la forma. Sin embargo, otros estudios (Ellis 1987) se centran en el efecto del *tiempo para la planificación* del discurso y demuestran que este influye de forma sistemática sobre la elección de unas formas en detrimento de otras y en la precisión de la L2. En el estudio de Crookes (1989), se llega a la conclusión de que a mayor tiempo de planificación aumenta la frecuencia de uso de la L2 y se da, además, una mayor complejidad en las estructuras. En esta misma línea se sitúan también Doughty (1991) y Ortega (en prensa).

> *El paradigma dinámico*: es uno de los paradigmas que pretende dar cuenta de la variabilidad de la IL. Fue propuesto por Bickerton (1975), quien ha pasado a la historia como el padre de los estudios sobre las lenguas criollas y pidgin. Este autor, en contra del modelo de Labov sobre las reglas variables, propone que se pueden describir diferentes gramáticas de la IL regidas por reglas categóricas válidas para cada lecto. La gramática resultante se llama *gramática polilectal*. El autor trata de especificar los estados categoriales de la variabilidad, pero no se ocupa de determinar la contribución precisa de diversos factores a la misma. Toma la variabilidad como un salto de un lecto a otro. En sus estudios muestra cómo diferentes hablantes pueden ser localizados en diferentes puntos de un *continuum* en una *escala implicacional*, en la que se registra la variabilidad evidente en un grupo de aprendices de estudios transversales; los sujetos se ordenan según la presencia o ausencia de ciertas estructuras, y de ello resulta un orden en escala. Posteriormente, y en relación con el ámbito del aspecto en L2, varios autores usan también este instrumento, entre ellos Dittmar (1981) en su estudio sobre la adquisición de las formas verbales en alemán.

> *El modelo de difusión*: es desarrollado principalmente por Gatbonton (1978) quien realiza su estudio sobre cuestiones fonológicas, como la interdental en aprendices francófonos de inglés, en Canadá. Según este autor los aprendices empiezan con un solo rasgo que utilizan en todos los contextos; posteriormente se manifiesta una *variación libre* de dos formas que operan indistintamente a medida que se adquieren nuevas variantes, para pasar, finalmente, a una etapa en la que cada una de las variantes se distribuye de forma sistemática en relación a su respectivo contexto. Según Gatbonton, la *variación libre* ocurre durante los primeros estadios de desarrollo y desaparece a medida que los aprendices desarrollan un sistema de L2 mejor organizado. Este modelo de difusión ha ejercido gran influencia en estudios posteriores, como los llevados a cabo por la ESF (ver más adelante) para la caracterización de la variedad básica del aprendiz.

> *El modelo implicacional*: posteriormente, Andersen (1989b) elabora un modelo sobre variabilidad que tiene un carácter más explicativo; es el *modelo implicacional* basado en los *principios operativos*. Este podría resumirse de la siguiente forma: “la mayor parte de la variación sistemática encontrada en la IL de un hablante a través del tiempo se debe a la interacción entre los diversos principios cognitivos operativos que

guían a los aprendices en su percepción de las relaciones estructurales, y, también, a la incorporación de dichas percepciones a su IL” (Andersen 1989b: 48).

Andersen (1989b), quien basa sus postulados en Slobin (1973), insiste en la necesidad de obtener una explicación sobre la variación. Si esto se consiguiera, estaríamos mucho más cerca de poder explicar la naturaleza de la adquisición en sí misma: “tratar el fenómeno de la variación en ASL no es un propósito marginal sino una parte obligatoria de la investigación de la ASL” (Andersen 1989b:46). El autor dedica sus esfuerzos a construir un marco teórico útil para los estudios de variabilidad en L2. Según él toda variación superficial puede ser reducida a no-variación y a un grupo de principios que gobiernan la distribución y el cambio de las formas a lo largo del tiempo. Formula 12 Principios Operativos (basados en los 40 principios formulados por Slobin en 1973) que según él podrían explicar el origen de diversos casos de variación, y que apoyan la hipótesis de la *tendencia distribucional*, formulada por él mismo (1989b: 53) del siguiente modo:

- Los hablantes nativos, en sus interacciones con otros hablantes nativos, tienden a usar cada morfema del verbo con una clase concreta de verbos. También siguiendo la hipótesis del aspecto, cuando los aprendices están expuestos a la lengua de los hablantes nativos, interpretan esa distribución como una característica absoluta de las formas en sí. El aprendiz aprecia de forma incorrecta el significado y la distribución de una forma que descubre en el *input*.

-Si X e Y pueden ocurrir en los mismos entornos A y B, pero hay una inclinación en la distribución de X e Y por la que parece que X solo ocurre en A e Y sólo ocurre en B, cuando se adquieren X e Y, se restringe X al entorno A e Y al entorno B.

La explicación de estas observaciones se basa en cuatro Principios Operativos cognitivos (Andersen 1989b: 49-54):

- 1) *Principio de relevancia*: los aprendices usan antes un morfema gramatical en relación a lo relevante que es para el significado del verbo.
- 2) *Principio de congruencia*: los aprendices elegirán, de entre los diferentes morfemas de aspecto que han detectado, el significado que sea más congruente con el significado aspectual del verbo.
- 3) *Principio uno-a-uno*: cada morfema nuevo que los aprendices detecten, tendrá uno y solo un significado y función.
- 4) *Principio de prototipicidad*: los aprendices inicialmente infieren del *input* el significado más prototípico para cada flexión y asocian la flexión con el miembro más prototípico de cada clase de aspecto semántico de los verbos. Gradualmente relajan esa restricción y extienden las flexiones a verbos menos prototípicos y luego a otra clase de verbo.

Se podría objetar que los principios son muy difíciles de probar por medios empíricos y que, además, no son excluyentes. Sin embargo, han demostrado su valor explicativo y tanto los estudios de Slobin (1973) sobre L1 como los de Andersen (1989, 1990, 1994), sobre L2, se han tomado en cuenta en investigaciones más recientes como las llevadas a cabo por en el proyecto de la ESF que trataremos más adelante.

> *La corriente pragmática*: en ella se sitúa la obra sobre tipología lingüística y pragmática de Givón (1979)⁷. Para Givón, la sintaxis está ligada al discurso y es una entidad dependiente motivada funcionalmente. El autor define dos tipos de modalidades de lengua: una *pragmática/pregramatical* que supone una lengua suelta de base paratáctica que se manifiesta en la producción de discursos no planificados, y una modalidad *sintáctica/gramatical* que incluye estructuras gramaticalizadas que se encuentran en el discurso más formal y planificado. Según Givón (1979) la adquisición está caracterizada por la *sintactización* o movimiento gradual desde el modo pregramatical hacia el modo gramatical. Tras las teorías de Givón (1979) y de Klein

⁷ La obra de Givón es ingente. Hemos seleccionado el trabajo de 1979 por ser uno de los más representativos.

(1986) subyace la idea de que los aprendices están funcionalmente motivados para desarrollar sus interlenguas. El hecho de quererse comunicar de una forma más efectiva les conduce a *sintactizar*, ese impulso hacia la gramatización es gradual y provoca desestabilización del sistema y, por lo tanto, un cierto grado de variabilidad (Dittmar 1994).

En opinión de Givón (1979, 1984a, 1984b), las ILs están reguladas de dos modos: el *modo pragmático* y el *modo sintáctico*. En cualquier lengua se mantiene un equilibrio entre los dos modos. Presenta las características de esos dos modos de la siguiente forma:

MODO PRAGMÁTICO	MODO SINTÁCTICO
estructura de tópico-comentario	estructura de sujeto-predicado
unión paratáctica	construcciones hipotácticas, estrecha subordinación
ritmo lento	ritmo más rápido
información conocida antes de información nueva	el orden de las palabras señala funciones semánticas
misma proporción de nombres y verbos	mayor proporción de nombres respecto a verbos
no hay uso de morfología verbal	uso de morfología verbal
uso prominente de la entonación para marcar la nueva información y las cuestiones funcionales	uso más atenuado de la entonación

En esta misma línea, Huebner (1983) ya había sugerido una lista de principios pragmáticos que guían al aprendiz en los estadios iniciales en su labor de síntesis. Estos son:

- a) poner la información conocida antes de la información nueva,
- b) colocar el tema antes del rema,
- c) mantener unidos los elementos relacionados por el significado,
- d) poner los elementos de valor funcional antes que los de valor léxico,
- e) poner los elementos de orientación al principio del enunciado (tiempo, espacio, modalidad, etc.),
- f) mencionar los eventos en su orden natural,
- g) indicar modalidad por medio de la entonación (interrogativas, etc.)

El estudio de Klein (1986:132) sobre el lecto de una mujer italiana que aprende alemán como L2 responde, claramente, a las condiciones expuestas sobre el modo pragmático.

> *La corriente funcionalista*: considera que la sintaxis no se puede contemplar al margen de la semántica y de la pragmática. Su supuesto básico es considerar que la adquisición de una lengua surge de las circunstancias generales de uso e interacción comunicativa. Los estudios que se adscriben a esta teoría presentan un enfoque orientado primordialmente hacia el significado (*Meaning-Oriented Studies*); son enfoques que podemos denominar conceptuales, y que investigan la expresión de conceptos semánticos a través de varios recursos lingüísticos; esgrimen pues, un enfoque más funcional (Halliday 1991, 1996).

Un ejemplo de teoría funcionalista es el modelo de competición de MacWhinney, Bates y Kligell (1984). La gramática del aprendiz se contempla como una propiedad emergente resultado de la interacción entre el *input* y los mecanismos cognitivos relacionados con habilidades perceptuales. En este modelo la idea central está relacionada con los sistemas forma-función. Según estos autores, las formas de una lengua natural se crean, rigen, restringen, adquieren y usan al servicio de funciones comunicativas. La tarea principal del aprendiz es descubrir qué formas se usan para realizar diferentes funciones, y qué es lo que cuenta a la hora de asignar diferentes formas a la realización de funciones concretas. El aprendiz responde a claves o pistas que sobresalen en el *input* y son fáciles de detectar.

Los investigadores que se sitúan en la corriente funcionalista enfatizan la importancia de las *redes forma-función* que los construyen los aprendices. Según el *modelo de competición* de Bates y MacWhinney (1982), el aprendiz atiende a la forma y a la función en la adquisición de una segunda lengua. Hay tendencias inherentemente humanas que inducen al aprendiz a percibir y procesar algunas formas antes que otras, pero también es más probable que una forma se adquiera si va asociada a un significado transparente e importante para el aprendiz. Según este modelo, los aprendices van construyendo 'mapas' de forma-función y el proceso de adquisición implica ir ajustando

esos mapas hasta que coincidan con los que se encuentran en el *input*. La variación forma-función es sistemática e inducida por el contexto. Según Bates y MacWhinney (1982), los tres tipos de contexto posibles (lingüístico, situacional y psicolingüístico) pueden influir, a su vez, en las formas que el aprendiz emplea para realizar funciones específicas.

La variación forma-función se identifica en un análisis forma-función, a través del cual se pretende detectar las redes de relaciones forma-función; la descripción de estas redes proporciona claves acerca de la naturaleza del sistema interno del aprendiz. Tarone (1988), más adelante, sugiere que el estudio de cómo usan los hablantes una forma concreta para expresar una función es relevante para el estudio de la variabilidad de la IL porque proporciona un método de análisis que puede revelar el sistema lingüístico escondido en el uso aparentemente asistemático de la lengua del hablante.

En síntesis, las principales conclusiones sobre el análisis forma-función (Ellis 1994: 142) son:

- 1- Un análisis forma-función puede identificar patrones sistemáticos de variabilidad donde un análisis basado en la lengua meta ha fallado.
- 2- Los aprendices construyen sistemas de forma-función en el proceso de aprendizaje y uso de una L2. Estos sistemas pueden ser diferentes de los sistemas forma-función de la L2.
- 3- Los sistemas forma-función evolucionan con el tiempo. Por eso en diferentes etapas de desarrollo se observan diferentes sistemas forma-función.
- 4- Los aprendices intentarán utilizar sus recursos lingüísticos para realizar aquellas funciones que son comunicativamente importantes para cubrir tareas específicas.

Las tendencias más recientes de investigación, llevadas a cabo principalmente en el continente europeo, han abierto nuevas formas de aproximación a fenómenos centrados hasta el momento en cuestiones formales. Uno de los proyectos que ha tenido un

importante papel en la investigación de ASL se llevó a cabo en los años 80 por la ESF (*European Science Foundation*) con adultos inmigrantes trabajadores desplazados. Estos estudios marcan una pauta de investigación que alumbró nuevos planteamientos. Sus conclusiones se toman en la actualidad como punto de partida para muchos de los nuevos estudios con intenciones translingüísticas. Pocos estudios hasta el momento han contado con una dimensión de este tipo, por las lenguas implicadas como objeto de estudio (seis L1 y cinco diferentes L2) con seis equipos de investigadores en diversos países y un diseño longitudinal (los aprendices fueron observados durante dos años y medio) y un *corpus* centrado en el discurso narrativo. Una particularidad del estudio es la naturaleza de los instrumentos para la creación del *corpus* que se sustraen a la injerencia del investigador. Las pruebas consisten en narraciones personales, secuencias conversacionales y relatos sobre películas, de carácter abierto que permiten la emergencia de nuevos fenómenos.

El proyecto de la ESF se inscribe en los estudios de la interlengua que pretenden conocer más a fondo la organización interna del lecto del aprendiz tomando como supuesto de partida que este posee un cierto grado de sistematicidad horizontal (sincrónica) y vertical (diacrónica). Consiguen ilustrar a lo largo del estudio y de una forma muy detallada, la existencia de esa doble sistematicidad. La relación *forma-función, función-forma* en la variedad del aprendiz es más transparente en la IL que en las lenguas ya formadas. En los resultados, los autores (Klein et al (1993) incluyen descripciones muy detalladas de la variabilidad que presenta la actuación de alguno de los sujetos del estudio como el caso de Abdelmalek (ver 1.3.4.).

Los estudios funcionalistas de Klein (1986) y Perdue (1984 1990, 1993), directores del proyecto de la ESF, sugieren que el aprendiz tiene que hacer frente a cuatro tareas o problemas generales que se le presentan de forma simultánea: análisis, síntesis, fijación y relación. Los aprendices solucionan estos problemas gracias a su conocimiento del mundo, al conocimiento de la situación y a la información contextual del discurso precedente. Todo ello les ayuda a entender el *input*, a interactuar y, a través de ello, a desarrollar su interlengua. Hay funciones fundamentales que tienen relación con la L1, por ejemplo la referencia temporal y espacial. El conocimiento de esas funciones ayuda a desarrollar las mismas en la L2. En los estudios de la ESF, los sujetos usan relaciones

muy simples de forma-significado para expresar la cuestión espacial y se apoyan en gran medida en las capacidades de inferencia que suponen en el interlocutor. Al principio, el sistema que se crea es muy básico, Perdue (1991) lo denomina ‘variedad básica’ (*basic variety*), que es una gramática muy simple con pocos verbos y la mayoría de ellos en formas básicas (*base form*)⁸.

Las preguntas del estudio de la ESF respecto a la temporalidad son muy abiertas, no se centran en aspectos determinados sino que se contempla que emerjan del propio estudio. Entre ellas destacamos cuestiones como:

- ¿de qué medios se sirven los aprendices para expresar la temporalidad en un momento dado?
- ¿cómo pasan de una etapa a otra?
- ¿qué factores se relacionan con el sistema forma-función de aprendiz en un momento determinado y en su transformación gradual hacia la L2?
- los medios para expresar la temporalidad ¿varían según el nivel del aprendiz?.

Resumimos los resultados generales sobre el estudio de la temporalidad (Perdue 1993: 108-110):

⁸ Con el término *base form* nos referimos a formas no flexivas o, en el caso del español, también al Presente de Indicativo.

- 1) al principio no hay una forma gramatical de marcar la temporalidad, se usan nombres o adverbios sin flexión,
- 2) se usan adverbios calendáricos para localizar el relato en el tiempo y los límites se marcan a través de perífrasis,
- 3) el tiempo gramatical se marca antes que el aspecto,
- 4) para expresar la temporalidad, los recursos pragmáticos preceden a los léxicos, y estos preceden a los gramaticales,
- 5) hay muchas coincidencias en la estructura del proceso de adquisición, pero mucha variación en el éxito final y de la velocidad,
- 6) el proceso es continuo y gradual. En un principio se dan varias formas en variabilidad para una sola función, el PON se sigue desde el principio,
- 7) al principio hay mucha dependencia del contexto,
- 8) “la forma precede a la función” (Perdue 1993: 95). La variación formal precede al uso funcional,
- 9) la morfología de los verbos irregulares precede a la de los verbos regulares, no hay evidencias claras de la influencia de la L1 en la adquisición de la temporalidad.

Los autores que apoyan este enfoque teórico propugnan la existencia de un grupo de principios de organización interactivos, de base claramente pragmática, que operan en las variedades de los aprendices y, también, que la interacción observada y el modo en que evoluciona pueden explicarse por factores identificables, entre ellos la disposición cognitiva y perceptual del aprendiz adulto (edad, nivel educativo, estrategias de procesamiento, influencia de L1, etc), los factores que propician la adquisición (motivación necesidades comunicativas, actitud hacia la L2, etc.), y la exposición al *input*. “El aprendiz comunica con el fin de aprender y viceversa, pero el proceso está condicionado tanto por las necesidades comunicativas como por el potencial del repertorio que posee” (Perdue 1993: 11).

> *Estudios multifactoriales*: incluimos en este grupo los estudios cuyo objeto es la variabilidad y que se sitúan en la corriente sociolingüística; nos referimos a los *estudios multifactoriales* que analizan varios factores de posible influencia sobre la variabilidad, y toman como instrumento de análisis el soporte informático estadístico VABRUL capaz de cuantificar la influencia de cada una de las variables que han sido codificadas previamente. Este instrumento se ocupa de determinar el peso probabilístico que ejerce cada uno de los factores asociados a la variabilidad; el peso de cada factor se calcula automáticamente y se le otorga un valor en un rango de entre 0.00 y 1.00. El estudio de Young (1989) se muestra como buen ejemplo de análisis multivariación y de descripción componencial que pretende aislar el grado de influencia que los diversos factores ejercen sobre el indicador de la variable dependiente. El autor cuestiona a Tarone (1985) y a Labov (1972) por el constructo de ‘atención a la forma’, según él imposible de verificar.

Young y Bayley (1996) exponen el funcionamiento y las ventajas de un análisis multifactorial por medio de VABRUL; para ello toman los datos del estudio de Young (1991) sobre la variación de la *-s* del plural. Este autor analiza diez diferentes factores asociados y su posible influencia: el interlocutor, el nivel de competencia, el sintagma nominal (animado/no animado, etc.), las cuestiones fonológicas, las concordancias, etc. en el que diez distintos grupos de factores comprenden 34 categorías separadas. Con un sistema complejo de codificación el programa averigua la influencia precisa que cada uno de los factores y categorías tiene sobre el indicador de variabilidad seleccionado.

Preston (1996), que se sitúa en la corriente sociolingüística dedicado al estudio del fenómeno de la variabilidad, insiste en que más que pretender detectar la regla variable que opera en el sistema interno del aprendiz, deberíamos tratar de averiguar el peso que ejerce cada uno de los factores asociados a la variabilidad. El autor concluye, después de una revisión de varios estudios sobre la variabilidad, que el origen (y a menudo la fuerza que guía la variación) es lingüístico, no demográfico o estilístico. Según su interpretación (Preston 1996:38-39), la influencia de los factores lingüísticos es mayor que la del estatus social o el nivel de competencia, y este es mayor que factores que atañen a la cuestión estilística, como la etnicidad del interlocutor. “Los factores de influencia más importantes en la variabilidad de la IL son los lingüísticos. Los estudios

dedicados a este tipo de variabilidad ayudarán a descubrir los papeles interactivos e independientes del conocimiento subyacente y otros factores que tienen efectos sobre la actuación lingüística”.

> *Modelo sociopsicológico*: hemos llevado a cabo una revisión de los estudios sobre el contexto interaccional del modelo sociopsicológico que toma como área de investigación la *influencia del interlocutor* en la actuación de los aprendices.

El modelo sociopsicológico (Gardner 1985; Beebe 1988; Sharwood Smith 1994; Towell y Hawkins 1994), intenta relacionar las actitudes de los hablantes sobre la L2 con el verdadero uso de dicha lengua. Elaboran la teoría de la *acomodación del discurso* en la que se identifican tres tipos principales de variación según los ajustes que los hablantes realizan a lo largo de su conversación: *convergencia*, *divergencia* o *mantenimiento del discurso*.

Esta teoría reconoce la especial importancia que tiene el interlocutor en el grado y tipo de variación de la IL. Sin embargo, hemos desestimado incluir esta variable en nuestro estudio⁹ ya que añadiría un grado de complejidad que no favorecería a la investigación.

>> *Aportaciones de los diversos modelos teóricos al presente estudio*:

Nuestro estudio se nutre de las nociones y planteamientos de varios modelos teóricos. Por un lado el modelo de Labov (1972) y Tarone (1982, 1985, 1989) sobre la *competencia continua* nos ha animado a seleccionar como variable independiente el tipo de prueba (de más guiada a más libre). El análisis de los datos, destinado a detectar y describir ciertos patrones de actuación, ha estado guiado por la hipótesis de la *regla variable*. Hemos tenido en cuenta, también, los *principios operativos* de Slobin (1973) y Andersen (1989) por su poder explicativo. La corriente pragmática (Givón 1979) nos ha llevado a recoger y registrar datos de diversos niveles de competencia y a observar la IL en su desarrollo hacia la *sintactización*. Por último, la corriente funcionalista nos ha

⁹ El interlocutor es un elemento que se mantiene constante en nuestro estudio. La propia investigadora ha llevado a cabo el conjunto de entrevistas que componen el *corpus* del trabajo.

ofrecido modelos para la detección de *relaciones forma-función, función-forma*, en el ámbito pragmático y discursivo, muy útiles en la búsqueda de un mayor conocimiento sobre la sistematicidad de la IL.

1.3. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE LA INFLUENCIA DE DIVERSOS FACTORES EN LA VARIABILIDAD DE LA DISTRIBUCIÓN DE LA MORFOLOGÍA VERBAL EN CONTEXTOS DE PASADO

Después de valorar varias opciones para la clasificación de los estudios que aportan datos sobre la variabilidad de la IL, el criterio que ha prevalecido ha sido el de agrupar dichos estudios según los factores, asociados a la variabilidad, susceptibles de ejercer cierta influencia sobre el indicador escogido para el estudio. Consideramos este modo de clasificación será el que guarde una mayor coherencia con la secuencia de exposición de la información establecida para la presente investigación.

Procedemos, pues, a examinar los principales estudios que, hasta la fecha, aportan datos sobre la influencia de alguno de los factores seleccionados en el presente trabajo, y que hemos agrupado en subapartados según el factor de influencia analizado (1.3.1. *Presencia/ausencia de marcas léxicas*, 1.3.2. *Aspecto léxico*, 1.3.3. *Plano discursivo*, etc.).

Hemos incorporado la información sobre la influencia de las variables independientes (*la L1 de los sujetos, el nivel de competencia y el tipo de prueba realizada*) en los diversos subapartados y la hemos tratado de forma transversal en su relación con los diversos factores de influencia.

Para facilitar la lectura de los siguientes subapartados, adelantamos información sobre las categorías establecidas y la terminología con la que a ellas se alude. Esta cuestión se presenta de forma detallada en el capítulo cuatro *Operacionalización de las variables* y a él les remitimos en caso de requerir alguna aclaración.

1.3.1. LA INFLUENCIA DE LA **PRESENCIA/AUSENCIA DE MEDIOS LÉXICOS DE TIEMPO** EN LA DISTRIBUCIÓN DE LA MORFOLOGÍA VERBAL EN CONTEXTOS DE PASADO

Una de las cuestiones que ha despertado creciente interés entre los investigadores es la relación y proporción de marcas léxicas de tiempo respecto a la morfología verbal de pasado a medida que la IL del aprendiz se desarrolla y alcanza un nivel más alto de competencia. Como apunta Klein (1986:126), “los adverbios y la morfología verbal interactúan en un alto grado y en relación compleja”.

MARCAS LÉXICAS DE TIEMPO (Klein 1986; Klein, Dietrich y Noyau 1993; Dietrich, Klein y Noyau 1995)

ADVERBIOS o LOCUCIONES ADVERBIALES:

- localización temporal (*ayer, el año pasado, en 1996, etc*)
- duración (*durante toda la tarde*)
- frecuencia (*cada día, todas las mañanas, etc.*)
- contraste (*ya, todavía, etc.*)
- compleción (*en una hora, le llevó una hora... etc.*)
- modo (*lentamente, deliberadamente, etc.*)

MARCA DE LA ESTRUCTURA TEMPORAL:

- deíctica: relacionada con el tiempo de enunciación (*ayer, hace tres días, el año pasado, etc*)
- anafórica: relacionada con elementos en el propio texto (*dos semanas más tarde, después, etc*)
- referencial: sin relación con el tiempo de enunciación (*en 1996, durante la Guerra, cuando viajé a Perú, etc.*)

Numerosos estudios constatan que los estadios básicos de adquisición se caracterizan por la *primacía de los medios léxicos para la expresión temporal*

(principalmente a través de los adverbios de tiempo) frente a los medios morfológicos (Andersen 1991, Robison 1995). Han sido los estudios de corte conceptual, orientados hacia el significado, los que han puesto de relieve el papel que juegan estos elementos y la influencia que su *presencia/ausencia* tiene sobre la configuración del sistema temporal de la IL (Klein 1986; Schuman 1987; Meisel 1987; Klein, Dietrich y Noyau 1993; Dietrich et al. 1995; Giacalone Ramat 1995). Como algunos autores advierten: “enfocar en el estudio únicamente de las marcas de tiempo y aspecto ignora la interrelación entre diversos medios para expresar la temporalidad, principalmente los adverbiales” (Klein, Dietrich y Noyau 1993: 75).

> *Los estudios sobre procesamiento del input* (Van Patten 1996; Cadierno 2000,) sugieren que las claves léxicas en el *input* son mucho más fácilmente apreciables para los aprendices que las claves morfológicas. Los aprendices procesan en primer lugar las palabras con contenido léxico (sobre las que poseen marcas gramaticales) en busca de información semántica. En un estudio anterior de Sanz y Fernández (1992), los aprendices de español a los que se les presenta enunciados en los que las marcas léxicas están en conflicto con la marcas morfológicas realizan una interpretación que se muestra basada en las marcas adverbiales de tiempo. Asimismo, en el estudio de Lee [et al] (1997) los aprendices de español que escuchan un texto con marcas adverbiales reconstruyen en mayor medida los pasajes narrativos que el grupo que escucha el texto sin dichas pistas léxicas.

> *Los niveles de competencia:* autores como Meisel (1987) y Bardovi-Harlig (1992), a pesar de estar distanciados en cuanto al modelo teórico, coinciden en predecir en sus hipótesis que a medida que el uso de morfología verbal aumenta, el peso funcional de los adverbios disminuye, y la proporción entre adverbios de tiempo y verbos finitos puede también disminuir. Sin embargo, esta última autora ha modificado sus predicciones en estudios más recientes (Bardovi-Harlig 2000)¹⁰ en los que sugiere un repunte en el uso de marcas léxicas en niveles superiores. En su trabajo estudia la forma en que los aprendices expresan los eventos de acciones anteriores a otro evento y percibe en los datos que en cuanto la expresión de pasado con marcas morfológicas se estabiliza en la IL de los aprendices, estos empiezan a expresar nuevas relaciones entre

¹⁰ La lengua meta de los aprendices del estudio de Bardovi-Harlig es el inglés.

las acciones pasadas y hacen referencia a los eventos anteriores. Para ello usan marcas léxicas de pasado que realizan una función distinta a la que realizaban en niveles inferiores (localizar el evento en la línea del tiempo). En los niveles superiores indican que la acción que se relata rompe la secuencia del orden natural y que tiene una relación de anterioridad/posterioridad con otro evento. Dichas predicciones se ven corroboradas por sus datos ya que “prácticamente en la mitad de las ocasiones en que el aprendiz expresa un evento anterior y este carece de marca morfológica, la anterioridad viene marcada por un adverbio de tiempo” (Bardovi-Harlig 2000: 47). Estos resultados contradicen los del estudio de von Stutterheim (1991), quien había señalado que los aprendices, precisamente en niveles altos, pueden expresar la acción anterior a otro evento por medio de recursos hipotácticos, especialmente en aquellas oraciones subordinadas que aluden a las causas por las cuales el evento tuvo lugar.

> *El tipo de marcas léxicas de tiempo*: respecto a la secuencia en el tipo de marcas léxicas, Hickmann (1991), que estudió principalmente ciertos recursos referenciales como la deixis y la anáfora, observó que en un principio los niños usan *marcas deícticas* (relacionadas con el momento de la enunciación) y más adelante marcas *anafóricas*, ya que la habilidad de usar la lengua en su propio contexto es un desarrollo posterior. Los hablantes competentes usan referencias temporales ya establecidas en el texto como claves para los siguientes enunciados; este mecanismo favorece la cohesión del texto. Para los aprendices adultos de L2, el uso anafórico es lingüísticamente más complejo ya que es un mecanismo de cohesión intratextual. En los estudios relacionados con la adquisición de la temporalidad, diversos autores (Klein, Dietrich y Noyau 1993; Dietrich, Klein y Noyau 1995) apuntan que la secuencia observada en sus datos favorece al principio el uso de *adverbios de localización*, más tarde de *duración* y finalmente de *frecuencia*. Todos ellos se adquieren con anterioridad a los adverbios de *contraste* (*ya, todavía...*) que son los últimos en incorporarse al discurso.

> *El tipo de narraciones, orales o escritas*: una de las preguntas abiertas en el estudio de Bardovi-Harlig (1992) es si el tipo de narraciones tiene consecuencias en el uso de marcas léxicas (sobre todo anafóricas). Los datos *no revelan* una diferencia clara en la presencia/ausencia de medios léxicos de tiempo por el hecho de que la narración sea oral o escrita. Algo que quizás sí condiciona es el *tipo de instrumento de elicitación*.

Según apunta Klein (1993), los relatos sobre visionados previos de películas o de tiras cómicas en viñetas suelen presentar relaciones anafóricas y topológicas muy ricas, pero escasa relación déictica, ya que no poseen un específico anclaje temporal referido al pasado.

1.3.2. LA INFLUENCIA DEL ASPECTO LÉXICO EN LA DISTRIBUCIÓN DE LA MORFOLOGÍA VERBAL EN CONTEXTOS DE PASADO

Es imposible ignorar la importancia que juega el *aspecto léxico* (*Aktionsart*) en la expresión de las relaciones temporales. La *Aktionsart* o ‘modo de acción’ alude a la casi objetiva naturaleza temporal del evento, tomada del contenido léxico del verbo. Numerosos estudios sobre adquisición de lenguas han podido detectar la influencia de este aspecto inherente en la emergencia, distribución y uso de la morfología verbal de pasado. La *variabilidad* que presenta la IL de un aprendiz en su discurso narrativo puede verse condicionada por la relación que el aprendiz ha establecido en su sistema interno entre las marcas de flexión y los rasgos semánticos inherentes del verbo.

CATEGORÍAS DE ASPECTO LÉXICO DE LOS PREDICADOS (Vendler 1967; Verkuyl 1972; Dowty 1979; Smith 1991)

- ESTADOS (*states*): durativos, no dinámicos, sin punto final inherente (*Juan es alto*)
- ACTIVIDADES (*activities*): durativos, dinámicos, sin punto final inherente (*Paula pasea por el parque*)
- REALIZACIONES (*accomplishments*): durativos, dinámicos, con punto final inherente (*Pablo pinta un cuadro*)
- LOGROS (*achievements*): no durativos, dinámicos, con punto final inherente (*El vaso se rompió*)

La relación entre el aspecto léxico y la morfología verbal ha dado lugar a numerosas investigaciones y a la formulación de diversas hipótesis que propugnan una influencia clara del aspecto léxico (ALx) sobre la emergencia y la distribución de la morfología verbal. Revisamos en primer lugar algunos estudios que suscriben dicho planteamiento.

Una de las hipótesis que ha suscitado un mayor interés es la *Hipótesis del Aspecto* (HA) (Andersen y Shirai 1994) que ha sido propuesta en versiones más fuertes o más débiles según las posiciones tomadas por los investigadores.

La HA puede fragmentarse en cuatro predicciones diferentes:

- 1) las primeras marcas de pasado se manifiestan en logros y realizaciones y se extienden más tarde a actividades y a estados,
- 2) la morfología imperfectiva aparece más tarde que la perfecta y cuando lo hace es en estados; más tarde se extiende a actividades y a realizaciones, y finalmente a logros,
- 3) en lenguas que tienen aspecto progresivo, este aparece en primer lugar en actividades y se extiende más adelante a realizaciones y a logros, las marcas progresivas no se sobregeneralizan a los estados

La influencia del aspecto, aún confirmada por numerosos estudios, sigue siendo motivo de debate y discrepancia entre diversas corrientes de investigación. Lo que es indudable es que se trata de un planteamiento que ha despertado gran interés por su carácter explicativo y por ello merece nuestra atención. En general, la hipótesis nunca se rechaza en su totalidad, y los autores que la cuestionan introducen matices sobre el grado de influencia que el ALx tiene más que sobre el hecho en sí de que tal influencia se produzca.

> *Estudios que apoyan la Hipótesis del Aspecto:* la relación entre el ALx y la morfología verbal ha sido ampliamente estudiada en investigaciones sobre el *aprendizaje de L1*. Los estudios de L1 detectan que los niños son sensibles al ALx, ya que codifican los eventos en pasado (Antinucci y Miller 1976) por medio del uso del participio pasado en los verbos que indican cambio de estado manifiesto. Bronckart y Sinclair (1973: 126) concluyen que “la distinción entre los eventos perfectivos e imperfectivos parece más importante que la relación entre el evento y el tiempo de

enunciación para los niños menores de seis años”. De ello deducen que la distribución de la morfología verbal en la adquisición de L1 viene condicionada por cuestiones de orden cognitivo, además de lingüístico, ya que el sistema del niño carece del concepto de localización temporal, un concepto necesario para marcar el tiempo. En las conclusiones de estos autores se recoge probada evidencia de que la flexión de pasado está predominantemente unida a los verbos de logro y realización en los estadios iniciales de L1.

Shirai (1991) estudia la distribución de la morfología en los hablantes nativos tomando como interlocutores a madres e hijos. En varias tablas muestra que en la primera etapa los tres niños del estudio utilizan la flexión del pasado con verbos puntuales. Detecta, además, un mayor uso del que se había previsto de la flexión progresiva con verbos de logros. Analizando en detalle estos casos, se observa que la mayoría de ellos tiene un significado iterativo (*jumping, banging, etc*). Son verbos puntuales de logro pero que están afectados por construcciones adverbiales durativas que se refieren a una acción que se repite (*las chicas saltaron a la cuerda durante todo el recreo*). Shirai se inclina a pensar que los niños, no solo en este estudio sino en general, agrupan ‘actividades puntuales’ con actividades cuando la situación referida es una acción en progreso sin punto final explícito. Así, los verbos puntuales con flexión progresiva se perciben como verbos de actividad.

Posteriormente, Andersen y Shirai (1994) revisan los principales hallazgos en el estudio de adquisición de L1 y se proponen comprobar si la distribución que se observa en los niños se manifestará también en los aprendices adultos que aprenden una L2. Las hipótesis que en un principio sugerían que la influencia del ALx se debe a un déficit cognitivo de los niños, que carecen del concepto del pasado deíctico, fue cuestionada por estos autores quienes sostienen que ese déficit no puede ser la única causa para que se dé esa tendencia en la variabilidad de la distribución de la morfología ya que los adultos nativos también manifiestan esa inclinación y, sin embargo, tienen muy desarrollada su capacidad de señalar en el tiempo.

La asociación entre flexión y ALx en el *aprendizaje de una L2* se hace patente en diferentes estudios de caso, transversales, etc., que corroboran la hipótesis de Andersen

(1986, 1991) de que una flexión que emerge, en un principio marca una categoría aspectual dada, y luego se extiende a categorías adyacentes, expandiéndose a otro rasgo semántico en un momento determinado. En inglés, la morfología propia del pasado se asocia con predicados que denotan una acción ‘puntual’ o ‘completiva’.

La adquisición del español ha sido un buen campo de observación para la hipótesis del aspecto y los estudios de adquisición de español L2 proporcionan algunos de los casos más claros en las propuestas generales de la HA.

Andersen (1986, 1991) en un estudio quasi-longitudinal, de L2 español, muestra que el Pretérito Indefinido (PIN) aparece antes que en el Pretérito Imperfecto (PIM) y en el siguiente orden de emergencia en relación con el ALx:

v. puntuales > v. Completivos > v. de actividad > v. de estado.

El desarrollo de PIM es más lento y se asocia al ALx de este modo:

v. de estado > v. de actividad > v. Completivos > v. puntuales.

Los resultados de los estudios de Andersen (1986, 1991) podrían resumirse del siguiente modo:

- 1) se observa una '*tendencia distribucional*' en los hablantes nativos adultos,
- 2) hay una '*tendencia distribucional*' mucho más absoluta en los *aprendices de L2* que en los hablantes nativos.

La explicación que Andersen (1991:146) aporta a estas observaciones está basada en cuatro de los *principios operativos cognitivos* por él formulados (ver 1.2.).

Los estudios transversales de Ramsay (1989, 1990) en clase de aprendices de español muestran la misma tendencia que los de Andersen siguiendo el mismo patrón de desarrollo que predice la HA. La autora interpreta que dichos aprendices asocian la

marca *-ing* con el aspecto imperfectivo en su L1, ya que toman la progresividad como rasgo de la duratividad.

Robison (1995) se plantea como propósito de su estudio clarificar si las marcas de flexión que se van desarrollando en la IL de los aprendices se relacionan con las categorías de aspecto, y cómo esa relación varía a través de los diferentes niveles de competencia. Los datos que analiza en su estudio son datos orales recogidos previamente, en 1975, por Andersen. Se trata de sujetos hispanohablantes, en general de origen portorriqueño, en un estudio transversal en el que seleccionaron 26 entrevistas de aprendices que previamente habían escrito una redacción, agrupados en cuatro distintos niveles de competencia.

Las hipótesis del estudio de Robison (1995) son tres:

- 1) En los niveles bajos, *- ing* marca actividades durativas, *- ed/Irreg (Past)* marca acontecimientos puntuales, y *- s* marca estados durativos,
- 2) los aprendices de nivel bajo muestran la relación más estrecha y significativa de *- ing* con actividades durativas y de pasado con eventos puntuales. Para los aprendices de nivel alto, el terreno se expande e incluye categorías adyacentes de aspecto léxico y muestra la relación más débil entre la morfología del verbo y el aspecto léxico,
- 3) la dependencia entre *flexión del verbo* y *tiempo* es débil en los niveles bajos y fuerte en los niveles más altos.

Todas las hipótesis hacen referencia a lo que Robison denomina 'primacía del fenómeno del aspecto'. El hallazgo más importante del estudio de este autor es que las flexiones *-s* y *-ed/irreg* de los verbos ingleses, pasan de marcadores de aspecto léxico, en los niveles bajos a marcadores de tiempo en los niveles altos. En cambio *-ing* se afianza como marcador de aspecto léxico incluso en los niveles altos. Por ello, sus resultados contradicen la segunda de las hipótesis formuladas. A modo de explicación, el autor argumenta que quizás los aprendices asocian las flexiones emergentes a categorías aspectuales internas, dado que son más prominentes que la distinción de tiempo, y que más tarde cambian a una distribución más próxima a la de la L2. Se

refiere al *principio de congruencia* (Andersen 1991) (ver 1.2.), según el cual un aprendiz asocia una flexión con un verbo según lo congruente que sea el significado de la flexión con el significado del predicado, y con ello aumenta la probabilidad de su uso.

Otro estudio, el de Bardovi-Harlig y Reynolds (1995), tiene especial relevancia, entre otras cosas, por el número de sujetos investigados (182). Es un estudio de tipo transversal, en el que los aprendices de L2 inglés pertenecen a 15 diferentes lenguas de origen y cuentan con seis niveles diferentes de competencia. Los autores parten de dos hipótesis:

- 1) el aspecto léxico influye la adquisición del pasado simple,
- 2) el efecto del aspecto léxico puede aumentar o disminuir por la introducción de los adverbios de frecuencia.

Las pruebas que realizan los sujetos son de tipo cerrado. Los autores observan tres estadios diferentes en la adquisición del pasado simple: en el estadio uno, los verbos télicos muestran un uso muy superior de pasado simple respecto a los verbos atélicos. En el estadio dos, (nivel cuatro) los estados empiezan a marcarse en pasado simple y en el estadio tres los verbos de actividad muestran la misma proporción de marcas de pasado que los estados. Los resultados indican que la clase aspectual del verbo influye en el uso de pasado simple y que el nivel de competencia influye en el uso del tiempo.

Respecto a la influencia de los *adverbios de frecuencia*, el uso de formas en pasado con dichos adverbios baja drásticamente, de manera que los aprendices de niveles elemental e intermedio no consideran apropiado el uso de pasado con estos adverbios. Sólo en los niveles avanzados los adverbios de frecuencia *no tienen* efecto sobre la distribución de la morfología. Bardovi-Harlig y Reynolds (1995) suscriben la teoría de Andersen (1994) y sus *principios operativos* (ver 1.2.), en concreto el de la *tendencia distribucional* y el *principio uno-a-uno*. Proponen un tratamiento pedagógico que proporcione evidencia positiva sobre la posibilidad de relación de todas las formas verbales con todas las categorías aspectuales y un trabajo centrado en la ‘toma de conciencia’ de dicha cuestión. Las objeciones al estudio apuntan a los materiales usados en las pruebas. Las frases propuestas son demasiado cortas como para proporcionar

suficiente información contextual a los aprendices, incluso el grupo de control formado por hablantes nativos muestra discrepancias en la resolución de las pruebas. Además, los investigadores han puesto todo el énfasis en el estudio de las formas sin atender a la función que estas desempeñan.

Bardovi-Harlig en un estudio posterior (1998) toma como objeto de investigación tres cuestiones:

- 1) la extensión del pasado perfecto,
- 2) la distribución del aspecto progresivo,
- 3) el no-uso del aspecto progresivo en estados.

Es un estudio transversal de narraciones orales y escritas efectuadas como relato de un fragmento de la película *Tiempos Modernos*, por parte de aprendices de inglés L2, en el cual se codifica las marcas morfológicas de pasado y de presente. La autora utiliza el test de Dowty (1979) como instrumento para la determinación de las categorías aspectuales. En sus resultados se observa un alto uso de pasado simple con eventos y un uso bajo en actividades, incluso en los aprendices del nivel más alto de competencia. Su estudio corrobora todas las afirmaciones de la HA en lo que se refiere al inglés como L2: la extensión del pasado perfecto de logros a realizaciones, la distribución del progresivo y la ausencia del uso del progresivo en estados. La proporción en el uso de marcas de pasado es mayor en la narración escrita que en la oral. Los resultados de los logros y las realizaciones son diferentes, de manera que los resultados apoyan los hallazgos de Andersen (1991) sobre las cuatro etapas de expansión de la morfología perfectiva. Según Bardovi-Harlig (1998) la asociación del pasado simple con logros y realizaciones, y la de *-ing* con actividades, se ve muy poco afectada por el género o modo (oral o escrito) de las narraciones, ya que sus resultados son similares a los del estudio de Robison (1995) realizado con un *corpus* formado por *data* oral conversacional. El alto índice de uso de formas perfectivas con logros y la baja proporción con actividades persiste, incluso, en los niveles altos de competencia.

Asimismo, en los estudios llevados a cabo por von Stutterheim (1991), la autora encuentra evidencias de una distinción aspectual entre eventos télicos y no télicos. Los

sujetos del estudio marcan la telicidad con adverbios (*fin, siempre...*) o con el contraste: pretérito perfecto para eventos télicos e infinitivo para eventos no télicos. Los resultados muestran que los aprendices consiguen localizar los eventos en el tiempo, producir una estructura narrativa coherente e indicar rasgos temporales inherentes (duración, compleción, etc), si es necesario, desde los estadios iniciales de adquisición.

>> *Estudios de adquisición de español como L2:* este grupo de estudios son de especial interés para nuestra investigación. Uno de ellos es el de Díaz (1993) sobre producciones escritas. La autora insiste en la necesidad de tomar en consideración el ALx del verbo en el análisis del uso de Indefinido e Imperfecto, así como los complementos, los adverbios, etc. y la función discursiva del evento en el relato. Los resultados obtenidos en su estudio muestran que el uso de las marcas de pasado en los estadios iniciales e intermedios de aprendices de español están unidos al ALx del verbo (o predicado) al tipo de evento, en definitiva. Observa que en los casos en que un enunciado incluye información explícita sobre duración del intervalo (*largo tiempo, en los diez años siguientes, etc*) se produce una fuerte tendencia al uso del verbo en PIM. Advierte de los casos en que se produce una reclasificación de la categoría aspectual, por ejemplo en los estados, que pueden pasar a pertenecer a otra categoría (actividad) si son intransitivos (*pasar la infancia en..., pasar por mi su casa*). Partiendo del supuesto de que los aprendices se apoyan en el ALx al elegir la morfología de PIN o PIM, pueden cometer errores al enfrentarse con casos en los que la reclasificación del verbo o predicado debida a los adverbios o a los complementos. Díaz (1993) sostiene que la elección del tiempo verbal está unida a una serie de factores cognitivos y semánticos manifestados a través de elementos sintácticos como: *presencia de diversos sujetos, rupturas de la presuposición, transitividad/intransitividad, etc.* Los aprendices que tienen un conocimiento limitado de las posibilidades que ofrece el sistema y normalmente se apoyan en un análisis léxico-semántico básico de los verbos, limitando el análisis al alcance del verbo o de la frase, no del discurso. En los resultados halla diferencias entre los hablantes nativos y los no nativos. Ambos grupos presentan variabilidad en el uso de los tiempos pero, en el caso de los hablantes nativos, esta está guiada sobre todo por la organización del discurso y la presuposición.

Otro estudio que se ocupa, entre otras cuestiones, de la influencia del ALx, es el de Chamorro (1998) sobre la adquisición de imperfecto e indefinido en un estudio longitudinal de aprendices de español de L1 inglés, sueco, francés y árabe. Usa las categorías propuestas por Robison (1995), es decir, incluye la categoría de ‘estados puntuales’. Los resultados discrepan de los estudios que señalan que el modo de actuación aspectual actúa como responsable del desarrollo solo en las primeras etapas y se sustituye progresivamente por una actuación de tipo más funcional. Según las conclusiones de Chamorro (1998: 384) “se aprecia que las dos tendencias coexisten desde el principio, y de hecho, al menos en el período observado, no llega a desaparecer totalmente el modo de actuación aspectual”. En sus conclusiones apunta la necesidad de desarrollar estudios que no se fijen tan solo en el resultado de la combinatoria entre clase aspectual y flexión (como la HA), sino en el proceso que sigue el aprendiz en cada elección, para así obtener más datos sobre la incidencia que el entorno discursivo demuestra ejercer en la actuación del aprendiz. En la selección morfológica de Imperfecto/Indefinido la investigadora propone tres tipos de actuación basadas en: 1) cuestiones aspectuales, 2) cuestiones del nivel funcional-discursivo 3) un criterio de extensión temporal fundada en expresiones temporales.

Por su parte, Güell (1998), en su estudio sobre la adquisición del tiempo verbal en el aprendizaje de español L2, insiste en la “naturaleza composicional de la temporalidad lingüística que se imbrica de manera indesligable con el aspecto” (Güell 1998: 513) y analiza de qué modo esta se percibe por parte de los hablantes nativos y no nativos. Recoge datos a través de cuatro pruebas diferentes (desde narración no guiada hasta prueba de huecos y de selección múltiple) con 86 estudiantes de diversas L1 y de varios niveles de competencia y compara los resultados con la actuación de los informantes del grupo nativo. De acuerdo a los datos del *corpus* recogido, a falta de un contexto temporal explícito, los informantes nativos se basan en la única información presente en las unidades: el ALx de los predicados, esto es, la información aspectual que organizan *composicionalmente* las unidades que organizan el predicado. En el caso de los aprendices *no nativos*, se observan diversos patrones que guardan relación con su nivel de competencia. En una primera etapa los aprendices no distribuyen las marcas morfológicas de pasado de acuerdo al ALx, y ello permite suponer, según la autora, que no reconocen la naturaleza composicional del componente léxico del aspecto; la

distribución no nativa de la morfología de pasado se guía, pues, preferentemente por la propiedad aspectual contenida en la entrada léxica del verbo. De forma lenta y gradual los aprendices reconocen las unidades que colaboran en la composición del ALx del predicado para, en la segunda etapa, valorar la contribución de algunos componentes como los marcadores iterativos, la partícula terminativa *se*, etc. a la clasificación aspectual. La última etapa es en la que se amplía la percepción composicional del predicado y se reconoce la participación de los marcadores durativos y de la naturaleza del sintagma nominal en la clasificación aspectual” (Güell 1998: 531). En conclusión, el criterio aspectual de nivel léxico precede al criterio temporal, sin embargo, como Güell advierte, ello no supone un argumento a favor de la HA sino que “pone de relieve que los aprendices analizan la L2 basándose en el nivel léxico” (Güell 1998: 532).

También con el español como L2, Cadierno (2000) analiza los datos de la producción de aprendices de español de nivel avanzado en producciones orales y comprueba que los logros y las realizaciones suponen la mayoría de usos de Indefinido, mientras las actividades y los estados están marcados en formas imperfectivas. La diferencia que se aprecia entre logros y realizaciones es considerable, al igual que la que se observa entre actividades y estados, siendo mayor la diferencia entre estos dos últimos tipos de predicados.

Por su parte, Salaberry (1999, 2000) destaca la influencia tanto del aprendizaje léxico como del basado en reglas en la adquisición de la morfología verbal. El autor concluye que la influencia del ALx varía según el nivel de competencia de los sujetos. Su estudio tiene un diseño mixto (datos longitudinales y transversales) de cinco estudiantes de español de L1 inglés y de tres hablantes nativos. Los datos se componen de relatos orales de películas y pruebas escritas diseñados con el propósito de estudiar los estadios de desarrollo en la adquisición de la morfología de pasado y los factores que intervienen en la distribución de esta. En sus resultados el autor expone que en los niveles iniciales las marcas morfológicas *no se ven afectadas* por el ALx; los aprendices marcan en Indefinido todas las ocasiones de pasado, especialmente en las pruebas escritas, que usan como una marca ‘por defecto’ (*default tense marker*) en todo tipo de categorías léxicas. Salaberry (2000) observa un patrón de asociación prototípica de la morfología entre el ALx y la morfología verbal en los niveles avanzados, aunque esta

declina en una fase posterior (dos meses más tarde) que el autor denomina como de ‘regresión’ en la que la distribución muestra una tendencia más acorde con el punto de vista no prototípico. En este nivel “con más experiencia, los estudiantes son capaces de enfocar en los factores discursivo-pragmáticos que les proporcionan información sobre los momentos en que su producción va contra el uso prototípico de la morfología verbal” (Salaberry 2000 :171). Los datos transversales de las pruebas escritas corroboran las afirmaciones sobre las fases de adquisición; en un nivel intermedio se observa la sobreutilización de Indefinido en predicados tanto télicos como atélicos. En el nivel avanzado, en cambio, los estados presentan marcas imperfectivas (63%) y los eventos marcas perfectivas (82%).

Algunos estudios que corroboran la influencia que ejerce el ALx sobre la distribución de la morfología verbal matizan las versiones más fuertes e introducen elementos de análisis que deben tenerse en cuenta. En estudios más recientes realizados con aprendices de L2 español, Díaz [et al] (2002) investigan, entre otras, las cuestiones aspectuales. La investigación se lleva a cabo con datos escritos de 56 sujetos de dos niveles diferentes de competencia: intermedio y avanzado, en pruebas guiadas relacionadas con la narración, y de cuatro distintos grupos de L1: lenguas románicas, eslavas, germánicas y asiáticas (japonés, chino y coreano). Los resultados revelan que los estudiantes de nivel intermedio orientales produjeron mayor número de errores con marca imperfectiva en actividades que el resto de los estudiantes. Sin embargo, en los estados con marca perfectiva los errores son mínimos. Los aprendices de este grupo no muestran más problemas que los otros grupos en logros y realizaciones, pero sí producen un alto número de errores en actividades. En sus datos se observa una fuerte coincidencia (correlación) entre estados en PIM, y logros en PIN.

El estudio de Ruggia (2002)¹¹ sobre la composición del aspecto en la IL de aprendices intermedios de español de L1 japonés se sirve de los instrumentos computacionales del proyecto CHILDES para la codificación de los datos. Estos consisten en producciones escritas de pruebas cerradas en las que los sujetos, nueve estudiantes japoneses de nivel intermedio y nueve hablantes nativos que conforman en grupo control, eligen entre imperfecto/indefinido. La clasificación se realiza en las

¹¹ Ana Ruggia es una de los miembros del equipo anteriormente mencionado en Díaz [et al.] (2002)

cuatro categorías de Vendler (1967) pero aplicadas a los predicados, teniendo en cuenta por tanto, las propiedades combinatorias del ALx y de los demás componentes del enunciado. Sus hipótesis de trabajo están centradas en la comprobación de la HA en aprendices de lenguas tipológicamente muy distantes. Una de las hipótesis del estudio se relaciona con la no coincidencia de la categoría aspectual de estados y logros entre japonés y español. Estas categorías se corresponden sólo parcialmente entre estos dos idiomas. En japonés el marcador *-te i-* reúne nociones de perfectivo e imperfectivo. Este idioma permite la combinación de la morfología imperfectiva con logros, el marcador imperfectivo/durativo interacciona con el aspecto inherente de manera que con este tipo de verbos se hace referencia a la duración del estado resultante del evento (estado resultativo), o a la obtención de un estado. Las hipótesis de su trabajo predicen que los aprendices de L1 japonés tendrán problemas con los logros, ya que los sujetos no asocian esta categoría al modo perfectivo, y también con los estados, ya que asocian estos a los logros del japonés. En sus conclusiones se recoge el hecho de que la relación entre marcas perfectivas con estados del español es más alta tanto en los casos esperados como en los que no. Teniendo en cuenta que la semántica aspectual del español y del japonés no se corresponde exactamente, sus resultados ponen de manifiesto que se da una tendencia por las marcas perfectivas para estados, que puede deberse a influencia del *input* o a la percepción por parte del aprendiz de un evento en lugar de un estado. Otras actuaciones de los aprendices, como su preferencia por el uso de Imperfecto con realizaciones, las atribuye la investigadora únicamente a la influencia del *input*. La tendencia a marcas perfectivas con logros se atribuyen a una cuestión de transferencia. También se observa una tendencia al uso de Indefinido con actividades.

El estudio de Camps (2002) demuestra que el *tipo de prueba realizada* por los sujetos tiene un efecto sobre la distribución del ALx y de la morfología verbal. Analiza la producción oral de 15 aprendices del segundo semestre de español de L1 inglés que no habían recibido instrucción de español en la escuela secundaria; estos completan cinco narraciones orales, tres de ellas de tipo personal, y dos elicidadas a través de unos dibujos. Una de las preguntas de investigación se refiere a si el tipo de narración afecta a la distribución de las clases de verbos. El autor detectó que los niveles más altos del uso de logros y realizaciones se encuentran en la tarea personal. En las pruebas

elicitadas es remarcable el escaso uso de formas imperfectivas. En las conclusiones Camps (2002) señala que el tipo de narración juega un papel importante en el nivel de corrección de las formas verbales.

Los estudios examinados hasta el momento dan apoyo a la hipótesis de la influencia del ALx en la distribución de la morfología verbal. Sin embargo, otro grupo de trabajos, de corte más funcional, no detectan suficientes indicios en su datos para apoyar dicha hipótesis y apuntan a otros factores de influencia.

> *Estudios que cuestionan o matizan la Hipótesis del Aspecto*: sin duda, uno de los principales cuestionamientos a la influencia del ALx proviene de las corrientes de investigación de tipo funcionalista como los estudios de la temporalidad realizados por autores, muchos de ellos colaboradores del proyecto de la ESF (Perdue 1993), que sostienen que las marcas de tiempo anteceden a las marcas de aspecto y que las cuestiones de tipo pragmático y discursivo ejercen mayor influencia sobre la distribución del sistema que el ALx. Dietrich, Klein y Noyau (1995) advierten que sus resultados no son conclusivos sobre dicha cuestión. El estudio de la ESF, dada su envergadura, podría aportar datos cruciales sobre la HA, sin embargo, solamente registra usos idiosincrásicos de algunos aprendices. Hay que advertir, sin embargo, que dada la metodología del estudio, el tipo de datos recogidos y el tratamiento que de ellos se hace (más descriptivo, cualitativo y exhaustivo) se aleja del diseño de los estudios orientados a verificar la HA. Sin una codificación de cada una de las categorías aspectuales, ni una cuantificación de las mismas, es difícil hacer aseveraciones al respecto.

Una matización relevante, respecto a la influencia del ALx, es la que realiza Schumann (1987), quien efectúa tres tipos de análisis sobre los mismos datos y constata que ello lleva a diversos tipos de resultados. En su análisis semántico, apunta que en los lectos de base no se aprecia una correlación significativa entre las formas y su correspondiente categoría aspectual, al menos en lo que respecta a la distinción puntual-no puntual. Sin embargo, el análisis pragmático al menos, revela la existencia de recursos sistemáticos para la expresión de conceptos temporales en los lectos de base. Sato (1990) en su estudio no ve evidencias de intentos de expresar aspectualidad,

excepto con el uso de algunos adverbios y expresiones temporales como: *acabado*, *final*.

En los resultados del estudio de Dietrich, Klein y Noyau (1995), los autores muestran claras discrepancias con los planteamientos sostenidos hasta el momento sobre las lenguas *pidgin* (Bickerton 1981) y para adquisición de L1 (Weist 1986). Los aprendices de su estudio no muestran necesidad urgente de marcar la distinción aspectual. Según sus resultados, las marcas de tiempo preceden a las marcas de aspecto. Todas las L2 del estudio (alemán, francés, sueco,...) poseen marcas de tiempo, pero sólo alguna de ellas tiene marca para el aspecto; todas ellas pueden marcar el aspecto gracias a la utilización de varias construcciones perifrásticas. Sus resultados contradicen claramente la hipótesis del aspecto antes del tiempo y corroboran la afirmación de Meisel (1987:220) de que “los aprendices no usan el sistema aspectual de forma sistemática”. Sólo los aprendices marroquíes de francés desarrollan una oposición indeterminada entre el sistema aspectual y el temporal, y su sistema es altamente idiosincrásico. Respecto a la HA de Andersen (1994) sus resultados no son conclusivos; valoran que dicha hipótesis es solo una de las muchas formas de imitar el input. “El problema de la HA es que concierne tan solo a la morfología de la L2 (análisis contrastivo) y ese análisis puede esconder el sistema de marcaje realmente idiosincrásico de oposiciones relacionadas, como en el caso ampliamente documentado de Abdelmalek (Perdue : 96-102), u otras diferentes oposiciones (la sujeto llamada Berta marca las distinciones de humor)”. Además, tal y como advierten, la HA debe valorarse respecto a otras estrategias de imitación del *input* que compiten, como son la frecuencia y la percepción de la morfología irregular del verbo, independientemente de su clase aspectual. Finalmente, en sus conclusiones postulan que el tiempo se adquiere antes que el aspecto. Ante ello Bardovi-Harlig (2000) recuerda y advierte que la HA predice la influencia del ALx, pero no excluye el tiempo.

El verdadero contraejemplo a la formulación de la HA sería un sistema de IL que exhibiera una misma distribución de la morfología verbal en todas las categorías (estados, actividades, realizaciones y logros). No existe una contraevidencia de este tipo en los estudios realizados hasta el momento. Esta contraevidencia potencial parece dirigida a predicciones individuales de la HA más que a la hipótesis en su integridad;

como el caso del aprendiz japonés del estudio de Kumpf (1984), de L2 inglés, que no usa morfología verbal excepto en los estados en pasado que forman parte del fondo. Perdue (1993:66), insiste en que “la interrelación entre la referencia temporal, el aspecto gramatical y el aspecto léxico son particularmente claras en las variedades básicas, en las que las marcas morfológicas no han hecho su aparición”. Bardovi-Harlig (2000) señala que quizás en estos estudios de tipo más conceptual (ESF) los aprendices poseen un nivel demasiado bajo para mostrar un uso productivo de la morfología verbal, el aprendiz puede no haber entrado en el estadio gramatical de la expresión temporal; no hay, pues, una distribución en un sentido o en otro ya que no se produce uso de morfología.

En el estudio de Martínez Baztán (1993), de tipo transversal sobre adquisición de español L2 por hablantes de L1 holandés, en aprendices de nivel muy superior, el autor discute sobre la consideración del aspecto antes de tiempo como un universal lingüístico y acaba cuestionándolo, ya que sólo se aprecia en un subgrupo de sus aprendices. Sus conclusiones, sin embargo, no invalidan lo descrito por Andersen (1991, 1994) aunque considera que la influencia del ALx no es directa ni alcanza a todos los aprendices en igual medida.

Otro planteamiento sobre la influencia entre ALx y morfología verbal, es el de Slabakova y Montrul (2002; en prensa) quienes formulan varias hipótesis sobre la influencia de la pragmática y manejan el concepto de ‘coerción’¹². El propósito del estudio es calibrar el efecto que las cuestiones gramaticales (el OD, el morfema de tiempo, una partícula tónica, etc.) tienen sobre la percepción del ALx de un predicado frente a las cuestiones pragmáticas o a lo que denominan como *coerción aspectual*, y que definen como un proceso pragmático gobernado por la reinterpretación contextual implícita e impulsada por la necesidad de resolver conflictos aspectuales. Su estudio investiga la adquisición de reclasificaciones aspectuales inducidas por medios gramaticales o pragmáticos en aprendices anglófonos de español L2, usando como instrumento de recogida de datos los juicios de gramaticalidad. Se preguntan las autoras si la conducta desviada en la actuación de los aprendices se debe a habilidades procesuales pragmáticas o a diferencias en la operación de los principios pragmáticos.

¹² El concepto de ‘coerción’ proviene de autores como Verkuyl (1972,1993) y De Swart (1996)

Argumentan que las cuestiones pragmáticas pueden quedar fuera de la competencia regulada por la GU, y que la adquisición del contraste pragmático puede no estar guiado por los mismos principios que la adquisición del contraste gramatical. En su estudio exploran si las explicaciones para las discrepancias entre competencia y actuación en la adquisición de L2 español de sintaxis y semántica pueden basarse en la utilización del conocimiento pragmático, y más específicamente, en la integración del conocimiento del discurso temporal en la creación de significado: “la información léxica y gramatical interactúa con la información pragmático-discursiva” Montrul y Slabakova (2002).

El estudio incluye a 60 sujetos aprendices de español de L1 inglés y 27 hablantes nativos como grupo de control. Los sujetos pertenecen a dos niveles de competencia (intermedio y avanzado) y la prueba consiste en juzgar la aceptabilidad de unos pares de frases en los que, en tres de ellos, se ponen en oposición cuestiones gramaticales (OD y pronombre de OD, pronombre clítico intensificador *se*, aspecto gramatical) y en otras tres cuestiones pragmáticas (sujeto animado/no animado, expresión completiva/durativa, y adverbio de tiempo puntual/durativo). En este último par de frases los resultados de los juicios de aceptabilidad de los aprendices de nivel avanzado y de los hablantes nativos difieren en gran medida. Según las autoras, se pone de manifiesto que el conocimiento pragmático y gramatical puede diferir en la IL del aprendiz. En su estudio se ve corroborado el *Principio de Transparencia*, (para la adquisición de L1 es más fácil aprender los mapas cognitivo-lingüísticos explícitos y no ambiguos que los encubiertos), sin embargo, la transferencia de la L1 no aparece del todo manifiesta. Montrul y Slabakova (2002) proponen que los aprendices tienen dificultades en la integración del conocimiento pragmático con el conocimiento de las distinciones aspectuales. Ciertas cuestiones relacionadas con la semántica tiempo-aspecto presentan dificultades específicas para los aprendices de L2. Los aprendices de nivel avanzado interpretan los enunciados de modo parecido a los nativos excepto en el caso de los logros en imperfecto. Esta combinación es extraña ya que los logros, al ser télicos, tienen un punto final y parecen incompatibles con el imperfecto; el contexto es el que permite la combinación, ya que pone el énfasis en el proceso que lleva al resultado. Los aprendices de L2, a diferencia de los hablantes nativos, carecen de la habilidad pragmática de la ‘coerción’ impuesta por el contexto para evitar o manejar el conflicto que se produce entre el ALx y el tiempo. Estas combinaciones aspectuales

complejas añaden tiempo de procesamiento tanto para nativos como para L2. En un estudio posterior Montrul y Slabakova (2003) sugieren que los aprendices de español L2 poseen un cierto grado de incertidumbre sobre la expresión de los significados habituales y el uso del imperfecto en general.

Pérez-Leroux [et al] (2003) en su estudio con datos de adquisición de L2 español centrados en la distinción imperfecto/indefinido, se plantean dos posibilidades respecto a la dificultad con contextos aspectuales complejos: 1) revela problemas en la representación gramatical, 2) revela dificultades en la actuación. El estudio se centra en cuestiones de selección aspectual en los casos de contextos iterativos o habituales. Tiene como propósito examinar la adquisición de L2 en la interpretación de tiempo y aspecto, particularmente en áreas semánticamente complejas como la iteratividad y la habitualidad. Participaron en el estudio 41 sujetos, estudiantes de español en Toronto, a los que se les presentan 50 ítems de juicios de gramaticalidad y traducciones de enunciados. Los materiales se diseñan con el fin de evaluar la habilidad de detectar la selección inapropiada de imperfecto/indefinido con logros o realizaciones que denotan eventos únicos, genéricos e iterativos. En sus resultados se pone de relieve que los hablantes no nativos encuentran difícil la asociación entre indefinido y eventos puntuales y únicos. No tienen dificultades tampoco por la preferencia del imperfecto en condiciones de habitualidad aunque muestran, sin embargo, problemas con la iteración, particularmente cuando esta emerge de forma implícita con la coerción aspectual y con la ausencia de iteración adverbial. Argumentan que dichas dificultades no pueden explicarse por la visión morfosintáctica en que se presentan las oposiciones de +/-perfectivo y proponen que cada morfema de tiempo puede ser tratado de forma separada. La transferencia puede facilitar la representación de las propiedades selectivas de algunos morfemas y dificultarla sin embargo con otros.

A modo de conclusión de la discusión sobre la HA, citamos la afirmación de Robison (1990: 330) quien advierte que esta debe ser matizada y que “su efecto puede verificarse solo en algunos estadios de desarrollo”.

1.3.3. LA INFLUENCIA DEL PLANO DISCURSIVO (FOCO/FONDO) EN LA DISTRIBUCIÓN DE LA MORFOLOGÍA VERBAL EN CONTEXTOS DE PASADO

La investigación empírica de adquisición de lenguas ha tratado, hasta hace muy poco tiempo, la estructura narrativa y el aspecto léxico de forma separada, tratando de aislar estas variables a fin de probar los efectos que cada una de ellas ejerce sobre el sistema. Por el contrario la semántica temporal ha reconocido la relación entre narración y aspecto léxico. Dahl (1984), Hopper (1979) y estudios más recientes, como los de Andersen y Shirai (1994) y Bardovi-Harlig (1998), ponen el énfasis en el hecho de que los dos factores interactúan en el proceso de la adquisición de segundas lenguas. Debe quedar claro, sin embargo, que la influencia del *plano narrativo* en la distribución de la morfología verbal, no debe excluir otras influencias en la distribución del tiempo-aspecto. Autores como Hopper (1979) y Reinhart (1984) (ver 5.3.5.) han hecho grandes contribuciones a la creación de un marco teórico que establece y clarifica los términos en los que se estudia esta cuestión.

EL PLANO DISCURSIVO Hopper (1979); Reinhart (1984); von Stutterheim y Klein (1989)

FOCO: enunciados que conforman el esqueleto de la narración (*Juan llegó a la casa a las 14:30*)
(*foreground*)

FONDO: enunciados que componen la situación en la que los eventos tienen lugar
(*background*) (*hacía mucho frío*)

> *Estudios sobre la adquisición de L1*: el estudio sobre la adquisición de L1, como el de Hickman (1991, 1995), sobre la organización del discurso y el desarrollo de la referencia a persona, espacio y tiempo en los niños, se refiere a la cuestión de los planos de la información como uno de los principios pragmáticos que regulan la forma en que se organiza la información a través de los enunciados y que permite construir un discurso cohesivo. Apunta como variados los recursos que debemos dominar como hablantes: la aportación de la novedad de la información y el fluir/flujo de la información (foco/fondo) que debe ser regulada como una función comunicativa.

Distingue dos tipos de factores durante el proceso de adquisición: factores funcionales que operan en el nivel del discurso y factores sintáctico-semánticos que operan en el nivel frase o enunciado. En las conclusiones a su estudio, Hickman (1995) afirma que el estatus de la información y el plano que ocupa son principios universales que deben ser adquiridos por todos los niños y que las diferentes lenguas proporcionan diversos recursos para expresarlos. Las diferencias translingüísticas son tanto formales como funcionales.

Hopper (1979:239) observa que los hablantes nativos trazan una ruta principal para la narración y desvían de ella aquellas partes que no son relevantes para la misma: “una forma de marcar esos dos diferentes planos puede ser a través del uso de las marcas de tiempo y aspecto”. Godfrey (1980) observa que el estudio de la distribución de la morfología de tiempo y aspecto no puede entenderse del todo sin vincularla al discurso. Diversas investigaciones translingüísticas han llegado a la conclusión de que la distinción entre *foco y fondo* es un universal en el discurso narrativo (Hopper 1979; Longrace 1981; Dahl 1984).

> *Estudios sobre adquisición de L2*: Kumpf en su investigación de 1984 estudia el habla de Tomiko, una aprendiz de L1 japonés que había aprendido inglés en EEUU. Trabaja en un marco de análisis del discurso y examina cómo la sujeto marca las ocasiones de pasado (con Pasado Simple, Pasado Progresivo y Pretérito Perfecto) y halla un sistema que relaciona la marca de tiempo con el plano discursivo de la narración: Tomiko muestra una tendencia a marcar los predicados que se sitúan en un plano de fondo con morfemas de pasado, pero *no* los eventos que forman parte del foco de la narración; en estos alterna el uso de Presente con las formas de pasado, y la acción completa en los predicados del foco se expresan en formas sin flexión. Su estudio ilustra, por tanto, el papel del contexto discursivo y muestra que la elección de la forma está relacionada con la función discursiva que esta realiza.

Otro grupo de estudios sobre las marcas de tiempo son los llevados a cabo por Wolfram (1985) y Wolfram, Christian y Hatfield (1986); en ellos examinan el habla de varios sujetos de L1 vietnamita que habían vivido en los EEUU durante diversos períodos de tiempo (el grupo elemental de 1 a 3 años y el grupo avanzado entre 3 y 7).

Elicitan habla natural en un formato sociolingüístico, y como indicador de variabilidad se fijan en los condicionantes léxicos y fonológicos de las marcas de pasado. En sus resultados observan cierto patrón de actuación, los verbos regulares están marcados con menos frecuencia que los verbos irregulares. Estos autores no encuentran evidencia de la influencia del discurso en sus aprendices y llegan a la conclusión de que puede que la condiciones del nivel del discurso afecten a la distribución de marcas temporales, pero estas son muy superadas por la influencia de los factores léxicos y fonológicos.

Veronique (1987) investiga un número mayor de sujetos de L1 árabe que aprenden francés. La distribución de la morfología presenta bastante variabilidad y depende, en gran parte, del nivel de competencia (aunque sí se observa una distribución del *passé composé* en el foco y el uso de la forma no flexiva en el fondo).

El análisis de la distribución de la morfología verbal en la IL en el discurso narrativo ha sido objeto de investigación por Flashner (1989) en un estudio de L2 inglés por parte de aprendices rusos, en el que observa que estos marcan la diferencia de planos con formas perfectivas (*simple past*) en el foco y la forma no flexiva en el fondo.

Von Stutterheim y Klein (1989) analizan y comparan los datos de una narración de un niño y de un adulto. El del niño sigue los principios básicos del movimiento referencial y el hablante no es capaz de hacer un cambio aún cuando el texto lo exige, no puede conectar diferentes marcos de referencia en una estructura de texto. El texto del adulto, en cambio, es más elaborado. Los autores analizan los enunciados del fondo y la forma en que estos están engarzados a la estructura principal, y observan que el juego y alternancia de planos es mucho más variado en el sujeto adulto que en el niño y que el manejo del movimiento referencial se lleva a cabo sobre todo por medio de la elipsis y del orden de las palabras.

Cabe mencionar el estudio de Adamson [et al.] (1996), que forma parte del grupo de estudios multifactoriales (ver 1.2.). El estudio tiene un diseño similar al de Wolfram (1985) y el análisis está restringido solo a los verbos para ocasiones de pasado que aparecen en el discurso narrativo. Los factores asociados son de orden variado (nivel de competencia, tipo de verbo, plano discursivo *foco/fondo* y sexo del sujeto) con siete

sujetos de L1 español. En sus resultados el nivel de competencia provoca una gran diferencia en el uso de marcas temporales de pasado según el plano discursivo: el grupo avanzado prácticamente tiene el mismo porcentaje en el foco que en el fondo (97% y 91% respectivamente); pero no ocurre lo mismo en el grupo de nivel más bajo (93% y 79%). Según sus conclusiones el condicionante más poderoso en la distribución de la morfología es el del entorno fonológico. Apuntan que los factores relacionados con el plano del discurso tienen efecto también sobre la producción de los sujetos, pero estos influyen en combinación con los factores léxicos y fonológicos, y los tres factores en combinación juegan un papel en el uso de las marcas temporales de pasado en la IL.

Comajoan (1998) y Lafford (1996) llevan a cabo estudios en los que la L2 es el español, muchos de ellos aportan datos descriptivos de corte cualitativo, y en algunos casos completados con un análisis cuantitativo y sostienen que el plano del discurso influye en la distribución de la morfología tiempo-aspecto. Lafford (1996) advierte del riesgo de que ante el instrumento de elicitación y ante el estímulo de la pregunta: *¿qué pasó?*, el aprendiz se atenga en su narración meramente a una secuencia de eventos que responden a la pregunta planteada. En los hablantes nativos las narraciones personales muestran un mayor uso del fondo que del foco (Comajoan 1998) ya que la motivación del hablante por compartir su mundo experiencial otorga a la narración espontánea su máximo potencial de expresión en su repertorio.

Una de las más recientes contribuciones sobre el papel que juega el plano discursivo en la configuración del sistema ha sido la hipótesis del discurso (HD) Bardovi-Harlig (1994; 2000) que indaga en el papel que el discurso posee en la distribución de la morfología tiempo-aspecto. El tipo de datos con los que trabaja son narraciones abiertas. La narración es el contexto privilegiado para el estudio de la temporalidad y para el estudio del papel del discurso en la distribución morfológica. La hipótesis de discurso, formulada por la autora predice que “los aprendices usan la morfología verbal emergente para distinguir entre foco y fondo de la narración” (Bardovi-Harlig 1994:43).

La autora (2000) demuestra cómo la influencia de la estructura de la narración combinada con la del aspecto léxico produce ciertos patrones de actuación y de desarrollo. Basándose en los datos de su estudio de 1995, analizó un *corpus* de 37 pares

de narraciones orales y escritas de *Modern Times*, y propone que la estructura narrativa puede contribuir a la expansión de la morfología perfectiva en los casos no prototípicos. Procede a codificar el *corpus* como foco/fondo, independientemente de la morfología verbal. En sus resultados se constata que los predicados dinámicos muestran un mayor uso de marcas perfectivas en el plano de foco que en el fondo, mientras que los predicados puntuales no muestran marca formal diferente en relación al plano de la narración. En los predicados de actividad el uso de marcas perfectivas en el foco es cinco veces mayor a su uso en el plano de fondo. Se observan diferencias respecto al nivel de competencia de los sujetos. La diferencia entre el número de ocurrencias en foco y fondo en los niveles altos se hace menor. La autora insiste en sus conclusiones en el hecho de que en las futuras investigaciones sobre la distribución de la morfología verbal emergente debe tenerse en cuenta tanto la estructura discursiva como la clase aspectual del predicado.

1.3.4. LA INFLUENCIA DE LA RELACIÓN **FORMA-FUNCIÓN** EN LA DISTRIBUCIÓN DE LA MORFOLOGÍA VERBAL EN CONTEXTOS DE PASADO

Otro factor que ha probado, también, su influencia en la variabilidad de la narración es el de la función que realizan las diferentes marcas morfológicas. Ya hemos mencionado la importancia de las teorías funcionalistas sobre la construcción de mapas mentales de sistemas forma-función (ver 1.2.). Long y Sato (1984: 265-266) diferencian entre dos tipos de análisis para tratar la cuestión de la variabilidad en la distribución de la morfología verbal en la IL:

- 1) un análisis *forma-función* que tiene como objeto registrar la distribución funcional de una forma concreta en la IL del aprendiz,
- 2) un análisis *función-forma* que toma un ámbito funcional concreto, como el de la expresión de la temporalidad, y documenta la evolución de la codificación gramatical en dicho ámbito.

REPERTORIO FUNCIONAL (Long y Sato 1984; Reyes 1992; Sebastián y Slobin 1994)

narración de un evento en el foco de la narración

descripción (impersonal y personal)

circunstancia

opinión

discurso referido

valoración

causa

intención

acción simultánea

pensamiento referido

plano no real: especulación, conjetura

plano no narrativo: comentario metacomunicativo (dirigido a la entrevistadora)

Este análisis función-forma ha sido propuesto por varios autores que plantean que las formas lingüísticas están motivadas por ciertas funciones discursivas. Los estudios de Dittmar (1981), Klein (1981), Kumpf (1984), Andersen (1987), Meisel (1987), Sato (1990), que toman como punto de partida el terreno funcional de la temporalidad enfocado en la referencia al pasado, son ejemplos de este tipo de análisis. El propósito de este tipo de estudios consiste en 'hacer un mapa' de los medios lingüísticos y pragmático-discursivos por los cuales se establece la noción de pasado en las interlenguas. Cabe destacar en dichos estudios la inclusión de recursos que van más allá de la morfología, como por ejemplo, los adverbios de tiempo, los adverbios de lugar, el soporte del interlocutor, las referencias implícitas, etc.

El hecho de observar la variabilidad de la IL desde la perspectiva funcional, ha permitido a algunos investigadores detectar una sistematicidad que de otro modo nunca se hubiera percibido como tal. Uno de los primeros estudios en los que se procede de esta manera es el de Huebner (1983) que examina la producción de su aprendiz Hmong. Este autor prueba que la variabilidad de la forma *is(a)*, del artículo 'da' y del recurso

anafórico del pronombre *zero* usado para caracterizar el cambio en la organización de la información no es arbitraria y lo que parece un uso arbitrario de artículos en el análisis de contextos obligatorios resulta responder a un uso sistemático si se aplica a un análisis forma-función. Otro autor, Hatch (1983: 9-10), apunta que “el reducido uso de frases de relativo en los aprendices y la forma en que estos las utilizan no tiene explicación si se atiende al nivel sintáctico, sin embargo, sí se entiende cuando se examina la información en el nivel del discurso y en el de la referencia al tipo de actante (principal o secundario)”.

Schachter (1986) reexaminando los datos de un sujeto, Jorge¹³, descubre que lo que parece variación libre, en realidad sigue un sistema de reglas que tiene que ver con la función que realiza la construcción negativa en cada caso. Establece siete funciones diferentes y traza la relación sistemática que se da entre esas funciones y el uso de las construcciones negativas. Por ejemplo "*No+V*" expresa la negativa a hacer algo, y "*don't +V*" la inexistencia de algo.

En el análisis pragmático de los datos en su estudio, Schuman (1987) revela la existencia de mecanismos regulares y sistemáticos para la expresión de conceptos temporales, estos son: una interrelación de principios organizativos, ciertas expresiones léxicas, la estructura del enunciado, la linearización discursiva y la naturaleza de las tareas. Del mismo modo Meisel (1987) observa que los primeros casos de uso de morfología de pasado se apoyan inicialmente en principios de organización del discurso como el Principio del Orden Natural (PON), con expresiones temporales explícitas que en un principio consisten únicamente en adverbios. Pfaff (1987) estudia la narración oral en aprendices turcos y encuentra también evidencia clara de un mapa de sistemas de forma-función. Asimismo, Tarone y Parrish (1988) analizan los datos recogidos a través de tres tareas diferentes y descubren la sistematicidad del uso de los artículos según su función comunicativa.

Sato (1990) examina el papel del discurso en el proceso de adquisición en conversaciones mantenidas con dos chicos vietnamitas en sus primeros 15 meses en USA. Denomina su enfoque como un enfoque función-forma (*function-to-form*).

¹³ Se trata de datos del estudio de Cancino, Rosansky y Schuman (1987) sobre la negación.

Examina el discurso y la falta de gramaticalización y apunta que el papel de la actividad del discurso es uno de los mayores factores que determinan esa falta. La estructura del discurso convierte la marca morfológica del pasado en redundante, ya que una falta de entendimiento entre los hablantes es reparada más frecuentemente a través de un adverbio con un tiempo verbal en pasado. El uso de ciertos marcadores se perciben como redundantes y por tanto bajos en la escala de la urgencia comunicativa para el aprendiz.

Un conjunto de estudios vinculados al proyecto de la ESF (Perdue 1993) constituyen un modelo de análisis forma-función, función-forma. En el diseño del trabajo se toma un ámbito semántico-funcional amplio, la temporalidad, y se describe de forma minuciosa y exhaustiva la forma en que los aprendices expresan dicho concepto, no sólo con morfemas sino con otros recursos de los que dispone. Uno de los casos mejor documentados sobre la variabilidad de la IL se registra en el estudio de Klein, Dietrich y Noyau (1993). Se trata del aprendiz llamado Abdelmalek, de origen marroquí que había llegado a Marsella a la edad de 20 años quien fue grabado una vez al mes durante 30 meses. En un primer encuentro se detecta una gran variación aparentemente arbitraria; algunos verbos como *dormir* aparecen en hasta nueve diversas formas variables para expresar el pasado *j'ai dormi*. Como los autores destacan "Abdelmalek muestra en esta etapa una gran variación formal" (Klein, Dietrich y Noyau 1993: 98). En una segunda etapa la variación empieza a mostrar cierto grado de sistematicidad, se observa una incipiente diferenciación funcional entre dos diferentes formas, la primera sin flexión (V) y la segunda con la raíz del verbo más un sufijo (Ve). El uso de dicho contraste no es del todo consistente pero muestra indicios de que el aprendiz usa un tipo de formas para estados y otro para eventos. Más adelante reinterpreta el contraste, de modo que (V) marca ocasiones imperfectivas y prospectivas y (Ve) perfectivas. Además, se detecta una tendencia a marcar con (V) predicados genéricos y con (Ve) los eventos aislados. En una tercera fase, 19 meses después de la primera entrevista, se registra un sistema para marcar las ocasiones perfectivas [ma]-V vs las no perfectivas [e]-V. Es curioso comprobar que este tipo de contraste sólo se aplica a la tercera persona, ya que en primera persona sigue vigente un sistema -PERF V, +PERF Ve (aunque no es tan consistente y aparecen contraejemplos). Así pues, el aprendiz está trabajando hacia otro tipo de hipótesis. No se cuenta con datos sobre la

evolución del sistema, ya que no hubo un seguimiento posterior de dicho sujeto en estadios más próximos a la L2.

Una muestra de la importancia de llevar a cabo una combinación de análisis forma-función y función-forma es el estudio de Bardovi-Harlig (2000) sobre la adquisición del Pretérito Pluscuamperfecto (PPL). Por medio de la aplicación de los dos tipos de análisis, se descubre que el PPL (que sirve a la expresión de acciones anteriores a otro evento en el pasado) no es, en realidad, el que hace en sí mismo posible la expresión de dichas acciones anteriores, ni el alterar el principio pragmático del orden natural (PON), sino la combinación de varios recursos los aprendices emplean para referir la alteración temporal. Proporciona una perspectiva funcional del PPL como uno de los muchos medios de los que se vale en aprendiz para la expresión de acciones anteriores a otro evento (la que realmente no deja lugar a la ambigüedad). Además, el estudio del contexto en el que el PPL aparece, sugiere el motivo por el cual se adquiere relativamente tarde: “el aprendiz además de una cierta estabilidad en el uso de las marcas de pasado, requiere el dominio en el manejo de otras cuestiones de tipo pragmático-discursivo: uso de marcas léxicas que indican tiempo, medios hipotáticos, y un marco conceptual más amplio” (Bardovi-Harlig 2000:88).

Además, esta autora señala la influencia que el *tipo de tarea* tiene sobre el repertorio funcional. Las funciones como *las valoraciones* son relativamente más frecuentes en las narraciones personales que en las elicidadas en tercera persona y presentan un mayor uso del progresivo y del PPF en el foco. Los hablantes interpretan, evalúan, dan razones, opinan, hablan del futuro, etc., el plano de fondo es pues mucho más rico. El sujeto Carlos (Bardovi-Harlig 2000: 332), usa una franja mayor de formas para expresar tiempo-aspecto mayor que en las narraciones impersonales; el repertorio es, sin duda, más amplio. Esta autora introdujo una nueva opción en la forma en que los aprendices debían relatar el mismo soporte, que era una película. En una primera ocasión debían narrarla como espectadores ajenos a la trama, y en una segunda ocasión tomando el papel de uno de los personajes de la película. En este relato, narrado en primera persona y en el que el aprendiz toma un rol más vivencial, se comprueba que el repertorio de formas verbales era más amplio y, sobre todo, el espectro funcional de la trama de

fondo más rico. La ventaja de la técnica de recogida es que conserva todo el potencial de comparabilidad entre sujetos.

CAPÍTULO 2

PREGUNTAS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo ofrecemos, en primer lugar, una relación completa de las variables contempladas en el estudio. En segundo lugar, formulamos las **preguntas** de investigación referidas al fenómeno objeto de estudio: la **variabilidad de la interlengua** en el discurso narrativo. A estas les siguen, en tercer lugar, las **hipótesis** vinculadas a cada una de las preguntas de investigación; hipótesis cuya comprobación ha motivado y condicionado tanto el diseño de la investigación como la metodología elegida y aplicada. Por último, nos hemos decidido a incluir una serie de factores asociados a la variabilidad debido al interés que suscita su estudio, y cuya posible influencia sobre la variabilidad es motivo de atención en la mayor parte de la bibliografía reciente. Sobre ellos hemos enunciado también una serie de **predicciones** con el fin de completar la panorámica de la forma más exhaustiva posible. La comprobación del grado de adecuación y del cumplimiento del poder de predicción de estas, ha guiado el análisis de las relaciones entre los componentes que operan en el sistema interno del aprendiz.

RELACIÓN DE VARIABLES CONTEMPLADAS EN EL ESTUDIO

A continuación detallamos la relación de **variables dependientes e independientes** que hemos considerado de interés en el presente estudio. La selección para su posterior análisis ha venido motivada, tanto por los indicios de los estudios precedentes (de los que hemos dado cumplida cuenta en el capítulo anterior) que les otorgan relevancia en las relaciones del sistema, como por intuiciones que apuntan ciertas relaciones como pertinentes, que consideramos merecen atención y que han sido poco estudiadas hasta el momento.

VARIABLES INDEPENDIENTES:

- La L1 de los aprendices.
- Los diversos tipos de pruebas realizadas.
- El nivel de competencia con el que cuentan los aprendices.

VARIABLE DEPENDIENTE:

El grado y el tipo de variabilidad que presenta la IL de los aprendices.

- Indicador de variabilidad: Los diversos morfemas verbales usados por los aprendices en ocasiones de pasado (perfectivas e imperfectivas).

FACTORES ASOCIADOS A LA VARIABLE DEPENDIENTE:

1. el uso de marcas léxicas de tiempo
2. la secuencia narrativa
3. el movimiento referencial
4. el aspecto léxico
5. el plano discursivo (foco/fondo)
6. la estructura discursiva
7. el repertorio funcional movilizado

2.1. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

De acuerdo con los planteamientos de los estudios más actuales sobre las características de las interlenguas en materia de relato, hemos elaborado las siguientes **preguntas de investigación** que pretenden motivar a la indagación sobre cuestiones relevantes para la investigación sobre adquisición y guiar la búsqueda de nuevo conocimiento.

1. El **grado y el tipo de variabilidad** de la interlengua en el uso de la morfología verbal en contextos de pasado, ¿varía según el **nivel de competencia** de los aprendices, de su **L1** o de la **prueba** que realizan?
2. ¿A qué **factores o fenómenos** está asociada la variabilidad en el uso de la morfología verbal? ¿Varían dichos factores en función del **nivel de competencia** de los aprendices, de su **L1** o de la **prueba** que realizan?
3. ¿Presenta **sistematicidad** la variabilidad en la distribución de la morfología verbal en contextos de pasado?

Esta pregunta se formula con la intención de verificar la afirmación de que las interlenguas de los aprendices son sistemáticas, y si dicha condición se mantiene independientemente del nivel de competencia, de la L1 y de la prueba realizada

2.2. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN:

En relación a la pregunta nº 1:

1a- A mayor **nivel de competencia** de los aprendices el grado de variabilidad de la interlengua será menor.

1b- A mayor **proximidad tipológica entre las L1** el grado de variabilidad de la interlengua será menor.

1c- Cuanta más monitorización permita **la prueba**, mayor será el grado de variabilidad de la IL.

En relación a la pregunta nº 2:

2a-Los **factores** que afectan al grado y tipo de variabilidad serán los mismos para las **diversas L1**.

2b-En niveles elementales el sistema interno del aprendiz se apoyará en factores de orden **pragmático y semántico**, en niveles intermedios de orden **morfosintáctico** y en niveles superiores de orden **pragmático-discursivo**.

2c- La incidencia de los diversos factores variará según el grado de monitorización que permita la **prueba**.

En relación a la pregunta nº 3:

3a- La variabilidad en la IL de los aprendices de español presentará cierta **sistematicidad**. Se podrán detectar ciertos **patrones de actuación** en la producción de los sujetos. (En los dos grupos de L1, en los diferentes niveles de competencia y en las diferentes pruebas).

2.3. PREGUNTAS Y PREDICCIONES SOBRE LA RELACIÓN ENTRE LOS FACTORES SELECCIONADOS Y LA VARIABLE DEPENDIENTE:

2.3.1. LAS MARCAS LÉXICAS DE TIEMPO

- ¿Qué **correlación** guardan entre sí el uso de marcas léxicas de tiempo y la morfología verbal de pasado?
- El **uso** de abundantes marcas léxicas de tiempo, ¿es un recurso utilizado por los dos grupos de **L1**?
- ¿El **tipo** de marcas léxicas de tiempo varía según los **niveles de competencia** de los sujetos?

La predicción respecto a la relación entre el uso de marcas léxicas y la morfología verbal de pasado apunta a un uso inversamente proporcional. Es decir, que en los niveles elementales se registrará un mayor uso de marcas léxicas de tiempo y que a medida que el sistema temporal de la interlengua se gramaticalice (en los niveles superiores) disminuirá el uso de dichas marcas léxicas.

El uso de marcas léxicas de tiempo será un recurso pragmático usado por los dos grupos de aprendices de las diversas L1 y no guardará correspondencia con los datos del grupo de hablantes nativos.

El tipo de marcas léxicas de tiempo (deícticas, anafóricas, etc.) variará según el nivel de competencia de los aprendices.

2.3.2. *LA SECUENCIA NARRATIVA*

- ¿Cómo se expresan las **alteraciones del principio del orden natural** (PON) en la interlengua? ¿Cuándo emergen?

La predicción de la que partimos respecto a la relación entre la **secuencia narrativa** y la distribución de la morfología verbal es una correlación directa, es decir, cuanto mayor sea el dominio de la morfología verbal de pasado por parte del aprendiz, mayor será la flexibilidad en el manejo de la secuencia temporal de la narración.

2.3.3. *EL MOVIMIENTO REFERENCIAL*

- ¿Se observa movimiento referencial en el discurso narrativo en los aprendices de todos los **niveles de competencia**, o solamente en los de niveles más altos?
- ¿Cómo afectan dichos cambios a la variabilidad o estabilidad del sistema?

La predicción sobre la relación de la variabilidad de la interlengua con el **movimiento referencial** es que a mayor nivel de competencia, se produce mayor movimiento referencial en el discurso de los aprendices, y que los intentos en el manejo de este recurso afectará directamente al grado de variabilidad de la morfología verbal en los niveles más altos.

2.3.4. EL ASPECTO LÉXICO

El propósito del estudio de la relación entre el aspecto léxico y la morfología verbal es por un lado aportar datos que se sumen a la comprobación de la hipótesis del aspecto (HA)¹⁴, y por otro lado, ya que en nuestro estudio se cruzan varios niveles de lengua, contraponer la hipótesis del aspecto a la hipótesis del discurso (HD) que afirma que la morfología verbal emergente cumple funciones discursivas.

- ¿Los datos de que disponemos apoyan la Hipótesis del Aspecto que predice una tendencia distribucional entre la morfología verbal y el aspecto lexico de los predicados?

La predicción al respecto será que, efectivamente, la distribución de la morfología verbal presentará *una tendencia* a asociar los verbos de logro a marcas perfectivas y que dicha morfología se irá extendiendo a otras categorías: realizaciones, actividades y finalmente estados a medida que los aprendices ganen competencia. Por su parte la morfología imperfectiva se observará en principio en los estados para extenderse más tarde a actividades, realizaciones y logros, en dicho orden.

¹⁴ La Hipótesis del Aspecto predice una cierta tendencia distribucional entre la morfología verbal y el aspecto léxico de los predicados (Andersen 1994).

2.3.5. *EL PLANO DISCURSIVO: FOCO Y FONDO*

La selección de este factor asociado a la variable dependiente ha venido motivada por los indicios concretados en la hipótesis del discurso (HD) así como por la intención de la investigadora de contraponer dicha hipótesis a la hipótesis del aspecto (HA), con el convencimiento de que por el volumen y calidad de los datos con los que cuenta esta investigación, los resultados sin duda arrojarán luz sobre la influencia que cada uno de los mencionados factores ejerce sobre el sistema. El análisis se plantea como integrativo y se propone responder las siguientes cuestiones:

- ¿El patrón de distribución de los datos recogidos apoya la ‘hipótesis del discurso’?
- ¿Puestas en conflicto la *hipótesis del aspecto* y la *hipótesis del discurso* ¿cuál se ve reforzada por los datos de la presente investigación?
- ¿Actúan ambas al mismo nivel en los distintos estadios de aprendizaje?

Nuestras predicciones apuntan a que el análisis de los datos pondrá de relieve que la influencia que el plano discursivo ejerce sobre la distribución de la morfología verbal no es en absoluto desdeñable y podría ejercer tanto peso o más que el aspecto léxico.

2.3.6. *LA ESTRUCTURA NARRATIVA*

- ¿Tiene la **estructura narrativa** alguna incidencia sobre el uso de la morfología verbal?
- ¿Con qué grado de complejidad cuenta la estructura del discurso según los distintos niveles de competencia?
- ¿Presenta particularidades según la L1 del grupo de aprendices?

Formulamos como predicción que a medida que aumenta el nivel de competencia la estructura del discurso se vuelve más compleja, los aprendices tienden a elaborar narraciones más estructuradas y ello provoca desestabilizaciones en el sistema de la interlengua.

2.3.7. *EL REPERTORIO FUNCIONAL MOVILIZADO*

- ¿Cuál es el repertorio funcional de los aprendices a lo largo de los distintos niveles de competencia?
- ¿Coincide el repertorio funcional en los diversos grupos de L1 o éstos presentan patrones diferentes?
- ¿Cómo afecta a la variabilidad del sistema la aparición de nuevas funciones en la interlengua del aprendiz?
- ¿Cómo se conforma el mapa de relaciones entre forma y función, y éste a su vez respecto a los otros componentes del sistema: aspecto léxico, plano discursivo, etc?

La predicción sobre el repertorio funcional nos lleva a anticipar que este será bastante restringido en el nivel elemental, en los que la asociación forma-función presentará gran estabilidad. A medida que los aprendices ganen competencia, el repertorio se ampliará y nuevas funciones se incorporarán al discurso, produciendo un aumento en el grado de la variabilidad.

En principio, las nuevas funciones se enunciarán con las formas ya conocidas por el aprendiz. Por su parte las nuevas formas aparecerán en funciones ya conocidas y asentadas en la interlengua.

CAPÍTULO 3

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo presentamos el *Diseño de la investigación*. En primer lugar definimos los parámetros en los que se sitúa el estudio. Se exponen en dos subpartados las condiciones tanto del nivel conceptual: *el enfoque y el objetivo de la investigación*, como del nivel operacional: *el contexto de la investigación y los instrumentos* elaborados para la creación y el análisis del corpus.

3.1. PARÁMETROS EN LOS QUE SE SITÚA EL ESTUDIO

El diseño de la investigación ha sido elaborado siguiendo los principios de una *investigación de tipo cualitativo*. Los motivos para tal decisión han sido, por un lado, el convencimiento de que sólo una observación rigurosa, exhaustiva y sistemática de un fenómeno nos ayudará a avanzar en el conocimiento del mismo; y por otro lado, la certeza de que este tipo de paradigma es el que mejor se aviene con los propósitos del estudio: la descripción y comprensión de un fenómeno concreto (la variabilidad de la interlengua reflejada en el discurso narrativo de los aprendices de español de diversas L1), la identificación de patrones en la actuación de éstos, y por último la determinación de relaciones entre las diferentes variables, lo que confiere al estudio un carácter correlacional. Es un estudio hecho a partir de una recogida sincrónica de datos de diversos aprendices, que se sitúan en un *continuum* en cuanto a niveles de competencia y que pertenecen a dos grupos de L1 tipológicamente muy distantes. El hecho de contar con un grupo de control nos permitirá objetivar los datos, así como recurrir en todo momento a un grupo de referencia con el que comparar los resultados.

Los *parámetros* en los que se sitúa la investigación se corresponden con los de una investigación de índole cualitativa, tanto en el nivel conceptual (enfoque y objetivos) como en el nivel operacional (contexto e instrumentos).

Definimos el diseño de la investigación siguiendo el modelo propuesto por Seliger y Shohamy (1989), en que las condiciones y características de los dos paradigmas (cualitativo y cuantitativo) se sitúan en un *continuum* entre dos extremos:

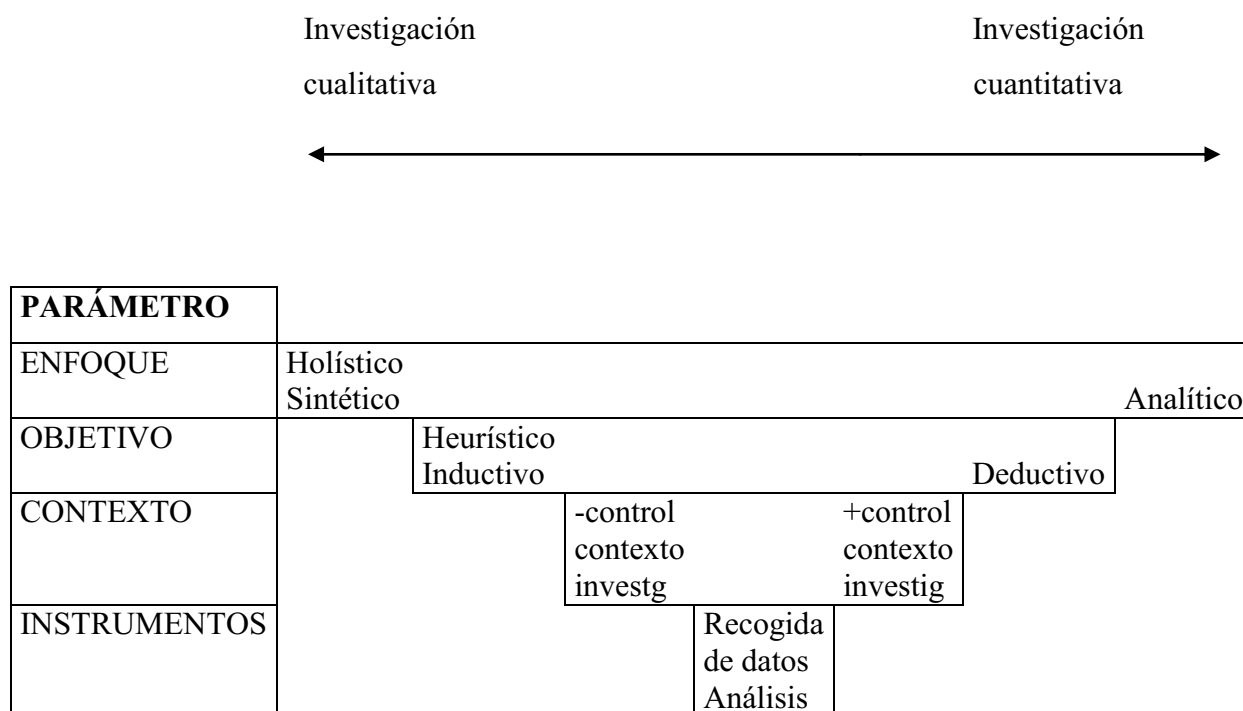


Figura 3.1: Parámetros de la investigación

Los parámetros de cada nivel son interdependientes, se determinan entre sí. Cada decisión tomada en un nivel tiene consecuencias sobre los restantes niveles y así ha ocurrido en nuestro caso como iremos exponiendo a lo largo del trabajo.

3.1.1. NIVEL CONCEPTUAL: EL ENFOQUE Y EL OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

> *El enfoque de la investigación:* el enfoque es *holístico*. Hemos considerado en todo momento la lengua y su aprendizaje como un supersistema de sistemas que interactúan. La observación de los textos se ha realizado de una forma sintética que ha permitido una visión de las partes en un todo coherente. Este enfoque facilita la percepción y detección de las interrelaciones entre todos los componentes en los

diversos niveles del lenguaje: semántico, sintáctico y pragmático-discursivo. Uno de los aspectos novedosos de la presente investigación es el hecho de haber puesto en relación componentes y factores de estos diversos niveles de lengua que, en general, se han tratado de forma aislada.

La orientación teórica de la investigación determina cómo se conceptualiza la IL, y por lo tanto cómo se investiga. Long y Sato (1984: 279) argumentan a favor de un particular enfoque en la forma de investigación. Según estos autores:

“...es mejor si (el estudio) está basado en un enfoque en el proceso más que en el producto. Ello supone considerar la función además de la forma, examinar los múltiples niveles de la interlengua (semántico, morfosintáctico, pragmático y discursivo), y considerar el papel del contexto en la producción de la interlengua”.

La investigación tal como se ha planteado se atiene a dichos presupuestos.

Conforme a ello, podemos distinguir diversos tipos de estudios de la variabilidad de la interlengua según el diseño metodológico al que responden. Este viene determinado por el indicador o indicadores de variabilidad seleccionados de antemano, así como por el factor o factores a los que se asocia dicha variabilidad y cuya determinación de influencias será el objeto de estudio.

La representación esquemática de dichas combinaciones se haría del siguiente modo:

INDICADOR DE VARIABILIDAD DE LA VARIABLE DEPENDIENTE	UN FACTOR ASOCIADO	VARIOS FACTORES ASOCIADOS
- Un indicador dicotómico: omisión/no omisión	A	B
- Un indicador con múltiples representaciones	C	D X
- Varios indicadores	E	F

Tabla 3.1: Diseños de estudios relacionados con la variabilidad

Young (1989: 67) propone varios tipos de clasificación: dicotómica (dos categorías) con uno o varios factores, y otra multinomial (más de dos categorías).

Atendiendo a la combinación de elementos, proponemos una clasificación de diseños de seis tipos que representamos en la tabla 3.1.

En los estudios de tipo A y B el indicador de variabilidad es dicotómico, puede tomarse, por ejemplo, *la presencia/no presencia* de un morfema determinado en la producción de los aprendices. En los del primer tipo A este contraste se estudia asociado a un solo factor (por ejemplo interlocutor nativo/no nativo), en el segundo tipo B asociado a varios factores que podrían afectar a la variable dependiente.

En otro tipo de estudios C y D, que por tanto requieren otro tipo de diseño, se toma un indicador de variabilidad que puede presentar diversas manifestaciones (como en el presente estudio el uso de la morfología verbal en ocasiones de pasado). Este indicador puede estudiarse asociado a un solo factor o a varios. En el caso del estudio que nos ocupa se trata de un diseño tipo D, en el que, además, los factores asociados pertenecen a diversos niveles de representación de la lengua. Los estudios E y F toman varios

indicadores de variabilidad y analizan el grado de influencia que uno o varios factores, en ocasiones de diversos ámbitos (lingüísticos/no lingüísticos), tienen sobre los diversos indicadores.

El análisis de los datos está planteado como un *análisis sistémico*, ya que analizar sistemas complejos (la IL es uno de ellos) supone el estudio de las relaciones e influencias que los componentes del sistema ejercen entre sí. El modo de análisis es *integrativo* puesto que gana gradualmente en complejidad por el número de factores que relaciona, y *multinivel* ya que atiende a los diversos niveles: semántico, sintáctico, pragmático y discursivo de la lengua.

Los objetivos finales del estudio se resumen del siguiente modo:

- a) registrar el *grado variabilidad* del sistema según las variables independientes,
- b) *describir el comportamiento del indicador de variabilidad*, es decir el uso de la morfología verbal en contextos de pasado, tanto en los diversos grupos de L1, como en los distintos niveles de competencia y según las diversas pruebas realizadas,
- c) llevar a cabo los *análisis de relación binaria* entre cada factor de influencia y el indicador de la variable dependiente (por ejemplo, la relación entre el uso de marcas léxicas de tiempo y la distribución de la morfología verbal),
- d) realizar un *análisis forma-función* que se plantea como *integrativo*, es decir que no sólo trata la relación entre estos dos componentes sino que incorpora nuevos elementos al análisis (plano discursivo, aspecto léxico, estructura narrativa, etc.) con el fin de componer un complejo *mapa de red de relaciones*, que podrá ser de gran valor para el conocimiento del comportamiento del sistema interno del aprendiz,
- e) con la totalidad de los datos obtenidos, presentar los principales *patrones de actuación* de los aprendices,
- f) en una aproximación cualitativa, describir los *rasgos y fundamentos* de la variabilidad del sistema.

> *El objetivo de la investigación:* es *heurístico*, ya que el estudio se propone describir las reglas por las que se rige la interlengua, detectar patrones y relaciones entre diversos factores y descubrir nuevos factores asociados, todavía no identificados, que afectan y regulan la actuación del aprendiz en el terreno temporoespacial. Los datos conducen la investigación que posee un carácter inductivo; son ellos los que dan forma y deciden el devenir del estudio, provocando que se avance allí donde parece más productivo, ahondando en las intuiciones iniciales y abriendo nuevos ámbitos de investigación. El tratamiento que se ha dado a los datos obedece a un intento de descripción de la gramática de la interlengua en sí misma, eludiendo la mera comparación del lecto del aprendiz con la lengua meta (aunque no se obvia esto último).

3.1.2. NIVEL OPERACIONAL: **CONTEXTO E INSTRUMENTOS PARA LA CREACIÓN Y ANÁLISIS DEL CORPUS**

> *El contexto de la investigación:* en el presente estudio la manipulación del contexto de la investigación ha sido mínima. Los datos han sido recogidos en el propio centro donde los aprendices realizan sus estudios de español, las pruebas tienen un carácter abierto, y la intervención de la investigadora durante las entrevistas ha sido escasa para no interferir en la libre actuación de los sujetos de estudio.

Se ha tenido muy en cuenta el control de variables independientes tales como: la L1, el nivel de competencia y el tipo de prueba realizada. Los factores de diversa índole (semánticos, sintácticos y pragmático-discursivos) asociados a la variabilidad de la IL que han sido objeto de análisis y estudio tienen una determinación cerrada. No obstante, el talante de la investigación admite la detección de nuevos fenómenos no previstos que serán objeto de atención.

Los sujetos¹⁵ carecen de conocimiento previo del objeto de la investigación, de esta forma se evita todo condicionamiento y se garantiza la autenticidad en el uso de la lengua.

¹⁵ Proporcionamos información detallada sobre los sujetos y el contexto de investigación en el capítulo cuatro dedicado a la creación del *corpus*.

Con el fin de paliar el grado de subjetividad que podría producirse en la codificación, análisis e interpretación de los datos, estos han sido supervisados por un colega docente ajeno a la investigación. Asimismo, se ha contado con un grupo de control, que tomamos como referencia de la actuación de los hablantes nativos.

> *Instrumentos para la creación del corpus, qué instrumentos y cómo analizarlos*: el hecho de haber situado esta tesis en un paradigma cualitativo y descriptivo ha afectado y determinado la metodología del estudio, tanto en el diseño de los instrumentos para la recogida de datos, como en el tipo de análisis efectuado sobre ellos.

Aunque las describiremos posteriormente en detalle (ver 4.3.2.), *las pruebas* que diseñamos para elicitar los datos tienen un carácter abierto y propician la elicitación de datos espontáneos o semiguidados, orales o escritos.

La primera prueba (P1), consiste en una narración libre y personalizada de una experiencia vivida por el propio sujeto, permite y propicia la emergencia de cualquier fenómeno relacionado con el discurso narrativo y con la expresión de la temporalidad.

Las pruebas P2 y P3 son narraciones guiadas por una secuencia de dibujos de una tira cómica; posibilitan una expresión libre del aprendiz, a la vez que favorecen la comparabilidad entre las producciones de todos los sujetos de las diversas L1: francés, japonés y español.

La transcripción, codificación y *análisis de los datos* se ha realizado mediante los programas incluidos en los sistemas computacionales de CHILDES y CLAN¹⁶ que cuentan con aplicaciones que facilitan el análisis cualitativo de los datos, la búsqueda de patrones (KWAL), la descripción de frecuencias (FREQ) y de coocurrencias (COOCCUR) en *corpora* que contiene gran número de datos. Permiten, además, la recuperación inmediata en pantalla de los datos acompañados del enunciado en el que se ha producido el fenómeno. Todo ello ha favorecido el análisis exhaustivo y en profundidad del discurso narrativo.

¹⁶ En el capítulo cuatro ofrecemos información detallada sobre este sistema computacional (ver 4.3.3)

La *presentación de los datos* que ilustra la descripción y la interpretación de los mismos se ha realizado de forma descriptiva y, también, a través de gráficos de frecuencias, de tablas de cómputo de datos, etc. Se ha pretendido seguir fielmente los objetivos de la investigación marcados en el diseño. Hemos hecho, pues, un esfuerzo por presentar y resumir los principales *patrones de actuación* (ver 6.4.1.) y aportar información pormenorizada sobre cada uno de ellos, sobre la estructura de su discurso y sobre los fenómenos relevantes en ellos observados.

3.2. DISEÑO TEMPORAL

Como hemos apuntado, se trata de un estudio *transversal* con una recogida sincrónica de datos. La decisión, en este caso, ha venido determinada por la accesibilidad de la investigadora, como docente en el centro en el que los aprendices realizan sus cursos, a aprendices de diversas L1, repartidos en diversos niveles de competencia y en los que el tiempo de permanencia en el país varía entre uno y tres meses. El estudio se suma a numerosos estudios transversales sobre variabilidad y distribución de la morfología verbal y es coherente con los propósitos del estudio, ya que entre ellos no se cuenta la descripción del itinerario de adquisición de los sujetos, ni del desarrollo de la interlengua a través de diversos estadios. El empeño del presente estudio reside en la descripción y caracterización de la interlengua reflejada en el discurso narrativo, principalmente en niveles intermedios y avanzados (que han sido hasta el momento menos objeto de investigación) por lo que un diseño transversal se aviene perfectamente con los objetivos.

Sin embargo, y dado que la recogida de datos tuvo lugar en aprendices de distintos niveles de competencia (que se ordenan de forma gradual de menor a mayor nivel de competencia) del estudio afloran *intuiciones de orden longitudinal*, que hemos valorado como pertinentes y que hemos tratado con la cautela que merecen.

No existe, por parte de la investigadora, ningún intento de generalización de los resultados. Aplicamos el *principio de contextualización* que propugna que todos los

datos sean considerados solamente en el contexto en el que se obtuvieron. Las relaciones entre los componentes del sistema se describen tal y como ocurren en los contextos en que se observan. Como se aprecia en el capítulo de *Resultados y discusión*, hemos puesto especial esmero en la definición del contexto en el que los fenómenos tienen lugar, para poder interpretarlos en la situación en que se recogieron, y extrapolarlos solamente a situaciones iguales o similares.

Como señala Buendía (2001)

La observación (como propósito de investigación) es por naturaleza ideográfica, por lo que el foco de atención será un individuo, o como mucho un pequeño grupo que funcionan como unidad, para el objetivo de la observación. (...) no tiene el carácter nomotético de la investigación experimental y por tanto no hay por qué buscar en ella la representatividad del grupo (2001: 170)

CAPÍTULO 4

CREACIÓN DEL *CORPUS*

4.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

> *El contexto de aprendizaje de los sujetos de estudio:* el contexto de aprendizaje de los sujetos observados puede considerarse mixto (Ellis 1985, 1990), ya que los aprendices reciben instrucción formal en cursos intensivos de cuatro horas diarias en un país de lengua española y participan en actividades culturales organizadas por el centro de estudios. Además, la mayoría de ellos están alojados con familias españolas, lo que propicia múltiples oportunidades de interacción con hablantes nativos de español, así pues, oportunidades de adquisición en contexto natural.

> *El interlocutor:* este factor se ha mantenido constante. La interlocutora a la que los sujetos se dirigen cuando elaboran sus relatos es la propia investigadora del estudio. En el período de la investigación es una de las profesoras de español/LE de la escuela en la que los aprendices cursan sus estudios, pero no su propia profesora. Consideramos que los alumnos podrían sentirse más tensos o presionados si esa fuera la situación, ya que podrían tomar la recogida de datos como un modo de evaluación. El *papel* que adopta la interlocutora es principalmente receptivo, con una intención de no intervención. Se ocupa de introducir el tema, de dar las consignas claras y, sobre todo, de mostrar atención por lo que el sujeto está narrando. El hecho de que la persona con la que mantienen la entrevista sea una profesora, y no un compañero de clase, puede tener cierta influencia en la producción del sujeto. Como señala Tarone (1988) este intentará aplicar su estrategia de convergencia con el interlocutor y tenderá a un uso más ajustado a la lengua meta que si estuviera hablando con un compañero o amigo.

> *El tema*: el tema de la narración es un factor *no constante*. En la prueba 1 (P1), como más adelante se detallará, la entrevista se mantiene en el terreno personal, mientras que las pruebas 2 y 3 (P2) y (P3) aluden a una tira cómica de ocho viñetas. La narración en estos casos se realiza en tercera persona, referida al personaje de la tira cómica.

> *El lugar*: las entrevistas se llevan a cabo después de un día de clase y en la misma aula en la que el sujeto recibe sus clases. Es, pues, un ámbito formal o académico que puede inducir a un uso más controlado de la IL. El escenario de elicitación tiende a crear un mayor uso de ‘normas pedagógicas’ según Littlewood (1981).

> *El medio de recogida de datos*: las entrevistas se grabaron en audio y posteriormente se transcribieron. Se utilizó para ello un aparato grabador de pequeño tamaño, lo menos intrusivo posible, conectado durante toda la recogida de datos. En la prueba escrita P3, los sujetos redactaron su narración en una hoja en blanco que, más tarde, entregaron a la investigadora.

> *El tipo de discurso*: el tipo de discurso que conforma el *corpus* de la investigación es el discurso narrativo. Existe una fuerte vinculación entre el indicador de la variabilidad seleccionado en el estudio, el uso de la morfología verbal en contextos de pasado y el tipo de discurso, ya que la narración es el terreno natural en que este fenómeno se manifiesta. Diferentes tipos de discurso imponen diferentes demandas sobre el sistema lingüístico, la narración constituye en sí misma un ámbito particular de análisis, por su estructura, por sus restricciones, por sus componentes, etc. y todo ello ha sido tomado en cuenta. Nos hemos visto obligadas a realizar una selección de las producciones de los aprendices ya que alguna de ellas no se atenía a los principios de la narración, “una sucesión de frases ordenadas temporalmente” (Labov 1972: 360) y por tanto a descartar algunas de las producciones de los sujetos que contravenían estos requisitos mínimos que una narración debe cumplir. Aun habiendo recibido todos los aprendices la *misma consigna*, la actuación de alguno de ellos en la entrevista abierta de carácter personal ha derivado hacia otro tipo de discurso, como la descripción (el caso de un sujeto que quería relatar alguna anécdota sobre su boda pero acabó realizando una

mera descripción del vestido de la novia y del lugar de la ceremonia), que no se ajustaban a las exigencias del diseño.

4.2. LOS SUJETOS

Los sujetos seleccionados para la recogida de datos son en total 19: ocho de cada una de las L1 que intervienen en el estudio y tres hablantes nativos que constituyen el grupo de control. Los aprendices son alumnos de una escuela de idiomas en la que realizan un curso intensivo. El período de tiempo que permanecen en el país varía según los sujetos, aunque como término medio es de entre uno y tres y tres meses.

> *La lengua primera*: contamos con tres grupos de estudio de diversas lenguas primeras. Ocho de ellos de L1 *francés*, ocho de L1 *japonés* y 3 de L1 *español*.

> *Género*: no es una de las variables que se ha considerado en el estudio. En el grupo de L1 japonés predominan las mujeres por una cuestión de mera accesibilidad en el momento de la recogida de datos.

Por grupos: en el grupo de L1 francés: cuatro hombres y cuatro mujeres; en el grupo de L1 japonés: siete mujeres y un hombre; en el grupo de L1 español: dos mujeres y un hombre.

> *Edad*: las edades varían en una franja de entre 20 y 35 años.

> *Conocimiento de otras lenguas*: la mayoría de los sujetos tienen conocimiento de alguna otra lengua, con diferentes niveles de competencia. En el caso del grupo de L1 japonés prácticamente todos declaran tener conocimientos básicos de inglés “un poco de inglés”, “algo de inglés”, “estudié inglés pero he olvidado”. Emi (J5) es la única estudiante que cuenta también con nociones de francés.

El grupo de L1 francés se presenta más variado en esta cuestión. Todos los sujetos mencionan sus estudios de inglés y en algunos casos conocimientos de árabe y turco, (David F1), de hebreo y latín (Samuel F5) y de alemán (Anne F6).

> *El grupo de control*: con la intención de completar el estudio usando un contrapunto experimental, se ha establecido un grupo de control formado por hablantes nativos de español que tomaremos como grupo de referencia; este está compuesto por tres sujetos (dos mujeres y un hombre no vinculados a la enseñanza del español) que han llevado a cabo las mismas pruebas que los sujetos del estudio, sometidos a las mismas condiciones que ellos.

Las comparaciones entre los discursos narrativos elaborados por los hablantes nativos y los de los aprendices de nivel avanzado nos lleva a abordar la cuestión de identificar qué les queda por aprender a los aprendices (cuando la gramática de las formas ya se ha fijado) para que puedan llegar a construir un discurso efectuando la referenciación y el movimiento referencial como lo haría un hablante nativo. Como señala Noyau (1998) el aprendiz adulto que quiere superar el lecto de base se enfrenta a dos tareas: por un lado, adquirir las categorías gramaticalizadas de la lengua meta (L2); y por otro lado, adquirir sus funciones discursivas. Se vuelve relevante, pues, conocer el modo en el que los hablantes nativos recurren a lo principios de textualización y compararlo con el modo en el que los aprendices, incluso de los de niveles muy avanzados, manejan dicha cuestión: ¿qué han elegido narrar los hablantes de L1 español?, ¿cómo han elegido narrarlo?, ¿se corresponden sus modos de actuación con los de los aprendices de L1 japonés y L1 francés?

Los datos de los hablantes nativos han demostrado su utilidad y nos han ayudado a evitar caer en asunciones propias y a llevar a cabo el análisis basándonos únicamente en nuestras expectativas sobre la lengua. La determinación de las codificaciones del *corpus* de estudio en los contextos de pasado se ha basado en los datos del grupo de control. En algunos casos en los que alguna acción podría interpretarse como perfectiva o imperfectiva (*reír* en la viñeta nº 3) hemos tomado como referencia la opción aportada por el grupo de control (que en este caso ha sido imperfectiva de forma unánime) y que nos merece, por tanto, todas las garantías. Especificaciones normativas teóricas o

abstractas, extraídas de una gramática al uso podrían no ofrecer en algunos casos una respuesta fiable para cuestiones concretas que necesitamos codificar en un contexto muy definido. El hecho de manejar pruebas guiadas (P2 y P3) que permiten la comparabilidad entre grupos nos ha ayudado a la identificación de las oposiciones de la morfología verbal.

Por coherencia con el planteamiento, hemos presentado los datos del grupo de control en tablas y gráficos idénticos a los de los otros grupos. De este modo, los resultados podrán compararse con mayor facilidad.

> *El nivel de competencia de los sujetos:* hemos recogido datos de aprendices que poseen diversos niveles de competencia (*elemental, intermedio y avanzado*). Presentamos información detallada sobre el nivel de competencia de los aprendices en el capítulo siguiente (ver 5.1.3.).

4.3. INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.3.1. INSTRUMENTOS PARA LA DETERMINACIÓN DEL NIVEL DE COMPETENCIA DE LOS SUJETOS DE ESTUDIO

> *Criterios e instrumentos empleados:* los criterios e instrumentos aplicados para la determinación del nivel de competencia de los sujetos son tres:

Primer criterio: la determinación del nivel establecido en el centro de estudios

Instrumento nº 1: Test de nivel de la escuela de idiomas¹⁷.

Uno de los criterios en el que nos hemos basado a fin de determinar el nivel de competencia de los aprendices es la propia especificación del nivel del curso que los estudiantes realizan en la escuela a la que asisten. Los alumnos cuando acceden al centro escolar realizan varias pruebas destinadas a decidir cuál será su curso y, por lo

¹⁷ La escuela de idiomas en la que se recogieron los datos para la creación del *corpus* es *International House* de Barcelona.

tanto, el nivel en el que estarán ubicados. Las pruebas consisten en un *test de nivel*: una prueba escrita de elección múltiple, en la que se valoran tanto cuestiones formales como pragmáticas, que incluye 100 enunciados con huecos en los que el alumno debe decidir la palabra o palabras correctas de entre cuatro posibles opciones; el alumno completa la prueba sin límite de tiempo. El test de nivel ha probado ser, a lo largo de los años en que se ha venido aplicando, un instrumento fiable para la formación de grupos de nivel homogéneos, objetivo de cualquier escuela de idiomas. Es, pues, un material útil y de fácil y rápida mecánica de corrección. La fase de determinación de nivel de los alumnos se ve completada con una entrevista personal de unos diez minutos, que el alumno lleva a cabo con un profesor/a de la escuela. Con esta prueba se pretende evaluar el grado de fluidez del futuro estudiante, su capacidad tanto para llevar a cabo diversos actos de habla (narrar, describir, expresar deseos, etc.), como para reaccionar ante lo imprevisible de una interacción no planificada, y el repertorio léxico con el que éste cuenta.

Segundo criterio: Repertorio léxico de las producciones en las pruebas realizadas por los sujetos.

Instrumento nº 2: medida de frecuencias FREQ de los programas de CLAN

Hemos valorado, asimismo, como criterio de nivel de competencia, el repertorio léxico de las actuaciones de los sujetos. Gracias a las aplicaciones de los programas de frecuencia FREQ de CLAN hemos podido recoger con facilidad el nº de palabras diferentes usadas por el sujeto en cada prueba sobre el total de palabras (en F1 David Malinvaud 75/152). En el cómputo están incluidas las vacilaciones, repeticiones, autocorrecciones (solamente hemos codificado este tipo de rasgos en las formas verbales), y las palabras en lengua extranjera. Hemos registrado el número de dichos rasgos bajo la abreviatura *vc* que se contempla en relación al repertorio general; es decir, F1 David Malinvaud tiene un repertorio léxico de 75 palabras diferentes sobre 152 del total. De ellas 18 son vacilaciones, repeticiones, etc. de las formas verbales (ver 5.1.3.).

Tercer Criterio: el grado de vacilación del discurso narrativo.

Instrumento nº 3: medidas de frecuencia FREQ de los programas de CLAN.

Recuperación de todas las palabras marcadas con @¹⁸ en los datos de los aprendices.

En las producciones orales de los sujetos se aprecia un cierto grado de vacilación. Se producen palabras inacabadas: *cre@v creo* (*vacilaciones*), palabras que se repiten: *si no veo@r no veo* (*repeticiones*), o palabras que más tarde el aprendiz modifica no *voy@ac no veo* (*autocorrecciones*). La codificación de dichas palabras se ha limitado a los verbos que actúan como núcleo del predicado, no se ha extendido a todo el enunciado.

Además, en algunos casos, los aprendices han incluido palabras en una lengua diferente a la L2 *island@*.

Todas estas palabras han sido codificadas con el símbolo @, y son fácilmente recuperables mediante las aplicaciones de CLAN. Estas nos proporcionan información sobre el grado de vacilación o de precisión que contiene el discurso.

4.3.2. ***INSTRUMENTOS DE ELICITACIÓN PARA LA RECOGIDA DE DATOS Y LA FORMACIÓN DEL CORPUS***

Se ha observado que según el tipo de prueba que los hablantes nativos realizan (Labov 1972) se producen diferentes tipos de regularidades en la producción de formas socialmente marcadas. Del mismo modo, se ha podido apreciar que los aprendices de L2 hacen diferente uso de su sistema de interlengua en las diferentes tareas que llevan a cabo (Fillmore 1976).

¹⁸ Las vacilaciones, repeticiones, autocorrecciones y palabras en lengua extranjera se han codificado con el símbolo @ y ello ha permitido su recuperación y cuantificación mediante los programas de CLAN.

Los rasgos o factores atribuidos a la variabilidad entre tareas son, entre otros:

1. el *grado de planificación* que se permita al sujeto para la realización de la tarea y que supone un discurso espontáneo no planificado, no previamente organizado y monitorizado, o un discurso planificado,
2. la *complejidad cognitiva* que el aprendiz deba abordar,
3. el *tipo de operaciones* que la tarea requiera (escribir, hablar, etc.),
4. el *grado de atención* que el aprendiz es capaz de prestar a lo que está diciendo y a su atención al uso de formas específicas. El estilo *vernacular* y el *estilo formal* según Tarone (1985),
5. la *implicación personal o afectiva* que le vincula al discurso producido en la tarea.

Como Ellis (1985) apunta:

Está claro que la naturaleza de la tarea determina la naturaleza de la lengua del aprendiz que se observa. Esto plantea una importante cuestión: ¿cuál es la mejor *data* para estudiar ASL? (...). La mejor *data* es aquella que es representativa del estilo específico de interlengua que el investigador quiere investigar. (...) si está interesado en la interlengua como un sistema variable, entonces necesitará *data* de un conjunto de pruebas. (1985: 89)

De esta forma se han diseñado *instrumentos* para la recogida de datos que ponen en contraste los diversos rasgos de variación entre pruebas.

PRUEBA N° 1 (P1):

> *Descripción:* la prueba número uno (P1) consiste en una narración espontánea de una vivencia personal relatada por el propio sujeto. La narración, en realidad, es la última parte de una entrevista de cariz informal que la entrevistadora ha mantenido con el estudiante y en la que ha incluido preguntas sobre cuestiones personales: nacionalidad del estudiante, las lenguas que habla, los motivos por los que estudia español, su opinión sobre la lengua, etc. Se ha tratado de crear un clima relajado y de mantener la entrevista enmarcada en un ámbito personal y vivencial. Como final de la conversación la entrevistadora propone como consigna, (la misma para todos los sujetos): “Cuéntame una anécdota, algo que te haya ocurrido últimamente y que recuerdes por alguna razón especial”. El grado de injerencia e intervención de la entrevistadora ha sido mínimo a lo largo del relato del sujeto con el fin de no influir en lo narrado. Si en alguna ocasión esta considera oportuno formular alguna pregunta para estimular el relato, lo hace “¿qué pasó después?”. O si, en algún momento, el aprendiz pide ayuda sobre alguna cuestión (relacionada principalmente con el léxico) la entrevistadora intenta resolver sus dudas.

> *Justificación:* dado el carácter heurístico de la investigación, que se propone entender un fenómeno en el marco interactivo del entorno en que este ocurre sin aislar variables del contexto general, y sin tomar decisiones previas a la recogida de datos, hemos considerado acertado dar la oportunidad a los sujetos de llevar a cabo una narración libre, genuina y sobre un tema de interés personal, sin otro condicionante sobre el contenido que el ajustado al tipo de discurso, la narración. La decisión, motivada por el convencimiento de que cuando se da la ocasión de máxima libertad en la expresión emerge amplia e inesperada información, responde también a una intención de análisis holístico e impresionalístico. Sin embargo, este tipo de datos no están exentos de inconvenientes, ya que forman un *corpus* difícil de analizar y menos comparable entre los sujetos y las L1 en estudio.

Las narraciones personales favorecen el *uso de la primera persona* y están fijadas a un tiempo anterior al tiempo de enunciación. Este tipo de narración proporciona, pues,

una evidencia rica de los recursos de que el sujeto se vale para expresar las relaciones temporales.

PRUEBA N° 2:

> *Descripción:* se trata de una *narración espontánea oral elicitada a través de una serie de dibujos* (ocho en total) de viñetas que componen, en orden secuencial cronológico, un relato, es decir, una serie de eventos que ocurrieron a un personaje a lo largo de un día. Es por tanto una narración en tercera persona. En ella intervienen también otros personajes además del protagonista, algunos de ellos provocan un evento (*el perro que muerde al señor*, en la viñeta n° 6) y otros que se sitúan en un plano secundario de fondo de la narración y que realizan acciones simultáneas al protagonista (*los chicos que se ríen de él mientras este corre*, en la viñeta n° 3).

La tira cómica de la que se ha valido la investigadora para las narraciones semiguías, ha sido seleccionada por varias razones:

- por la *claridad* con la que se refleja la situación, tanto en cada una de las viñetas como a lo largo de la página, ya que se compone de acciones discretas fácilmente identificables,

- por la *sencillez de la trama* que se inicia en la viñeta n° 1 con una sorpresa o revelación del personaje al contemplar su aspecto en el espejo. Ello le mueve a tomar una decisión (correr para adelgazar), que desencadena una serie de incidentes en secuencia acumulativa (se cae, el perro le muerde, además se moja porque empieza a llover, ...) y una nueva decisión final (tirar el libro de ejercicios a la basura) que anula el propio arranque del relato y que permite un final conclusivo y resolutivo. El hecho de que la historia tenga un claro principio y final propicia una *estructuración discursiva* que disponga de elementos de introducción y de cierre,

- por la *gama de acciones* que se despliegan a lo largo de la historia de viñetas que son muy variadas: la historia de la tira cómica incluye verbos de movimiento, de percepción, de fenómenos meteorológicos, de reacciones emocionales, etc.

- por la *variedad de relaciones temporales*, aunque la mayoría son consecutivas, las viñetas nº 3 y nº 7 dan pie a la articulación y combinación de diversos planos temporales con acciones simultáneas en proceso. Aunque el propio cómic no lo propicie, queda a criterio de los aprendices el establecer relaciones de anterioridad o posterioridad entre los eventos (como realmente ocurre en algunas narraciones recogidas),

-por la posibilidad que abre la tira cómica a la inclusión e integración de *ámbitos conceptuales* diversos, más allá del de la temporalidad, como la causalidad, la intencionalidad, etc.; en las ilustraciones, las acciones ocurren por causas muy obvias y tienen también muy claras consecuencias.

Debemos señalar que en este tipo de prueba no se prevé la inclusión de discurso referido y que en ella se espera una menor referencia deíctica que en las narraciones no guiadas.

La *consigna* con la que la investigadora provoca la narración es la misma para todos los sujetos: *¿qué le pasó a ese señor?*. Hemos puesto los medios para evitar que el sujeto se vea frenado en el relato por un desconocimiento de cierto léxico relevante. Por ello, hemos dejado un tiempo para que el estudiante pueda identificar el léxico que desconoce y se lo hemos suministrado por escrito. La mayoría de los sujetos señalan: *correa del perro, morder y herida*.

Somos conscientes de que los relatos de tiras cómicas (como los de películas) “no están insertados en el pasado del mismo modo que las narraciones personales, sin embargo, presentan una organización temporal similar” Klein et al (1993: 82).

> *Justificación*: atendiendo al criterio de *comparabilidad* entre los datos de los diversos sujetos, hemos visto la necesidad de usar un instrumento de recogida de datos de índole más guiada. En muestras de comunicación muy abiertas los sujetos pueden aplicar estrategias de evitación¹⁹, mientras que en las narraciones guiadas se ven, cuando menos, animados a enunciar ciertos eventos y a usar un tipo determinado de formas lingüísticas.

¹⁹ Traducción del original inglés *avoidance*.

Las opciones entre los sujetos han sido variadas. El contar con un soporte de elicitación fijo ha permitido a la investigadora apreciar *qué* es exactamente lo que ha elegido narrar el sujeto y asimismo *qué* acciones o descripciones ha evitado relatar. Este tipo de instrumento ha probado su utilidad sobre todo en los estudios transversales en los que los grupos estudiados pertenecen a diversas L1 y poseen diversas conceptualizaciones sobre la relación entre los eventos²⁰.

PRUEBA N° 3:

> *Descripción:* consiste en una *narración escrita elicitada* a través de la misma tira cómica que se ha usado en la tarea n° 2. La consigna dada a los sujetos es la misma que en la tarea anterior: *¿qué pasó a este señor?*. El sujeto que realiza la prueba no tiene límite de tiempo para escribir su narración, así que esta tarea tal y como está planteada permite un alto grado de planificación y de monitorización. El aprendiz puede revisar y corregir su texto si así lo desea. Durante la prueba, la investigadora se retira de la sala con la intención de que el aprendiz reciba la mínima presión, y espera a que sea él mismo el que dé por terminada la tarea.

> *Justificación:* la cuestión del grado de planificación de la tarea como uno de los factores determinantes de la variabilidad de la interlengua del aprendiz ha sido ampliamente estudiada y documentada (ver 1.2.). Nos pareció indispensable contar con dos pruebas fácilmente comparables (P2 y P3) ya que son narraciones referidas a la misma historia de viñetas y que se diferencian únicamente en la operación realizada por el sujeto (en este caso narración escrita *vs.* narración oral), y la presión del límite de tiempo con el que cuenta. La realización de estos dos tipos de pruebas (oral y escrita) nos ofrecerá la oportunidad de analizar datos de diversa naturaleza y de relacionar los resultados con las teorías sobre discurso planificado (ver 1.2.).

²⁰ Para la selección de las pruebas guiadas de elicitación nos hemos inspirado en los estudios croslingüísticos de Berman y Slobin (1994) basados en tiras cómicas.

Una de las consecuencias del empleo de pruebas de carácter abierto, dado el poco control de las mismas sobre la producción de los aprendices, es la irregular cantidad y calidad de los enunciados que cada hablante produce y el hecho de que cierto tipo de predicados ocurran con más frecuencia que otros, cuestión no trivial y que debe tenerse en cuenta al cuantificar los resultados.

4.3.3. INSTRUMENTOS DE **CODIFICACIÓN Y MEDIDA**

> *Instrumentos de orden computacional: CHILDES y los programas de CLAN.* Concebido en 1981 por un grupo de investigadores de adquisición infantil de la lengua, fue finalmente diseñado e implementado por Brian MacWhinney y Catherine Snow a partir de 1984 y gracias a los fondos aportados por la Fundación MacArthur que permitieron a estos investigadores invertir cuatro años en la concreción conceptual e instrumental del proyecto CHILDES (*Child Language Data Exchange System*).

Este sistema de intercambio computerizado de datos se ha convertido en un soporte y un medio de trabajo esencial empleado y reconocido por gran parte de la comunidad científica, ya que ha demostrado ser de gran utilidad por el diseño y las aplicaciones de sus herramientas, y por la aspiración a la que responde: difundir los datos y ponerlos al alcance de un mayor número de investigadores.

El proyecto ha contribuido a la sistematización de la investigación de adquisición de lenguas, y por lo tanto ha dotado a esta también de un mayor rigor. Entre los objetivos que se propone se cuentan: la claridad, la sistematicidad, la fiabilidad de las transcripciones, la legibilidad y la accesibilidad de los datos. En definitiva, la creación de un sistema estandarizado y unificado (de transcripción), común a investigadores de diversas disciplinas y procedencias. Posee, pues, un propósito de alcance; si los investigadores de ASL hacen uso de las herramientas y participan del proyecto se podrá crear un gran banco de datos de lengua, ya transcritos y codificados, accesibles a toda la comunidad y que podrán ser revisados o usados en futuras investigaciones²¹.

²¹ Como investigadora, me sumo a la aspiración del proyecto de contribuir con los datos del estudio al intercambio entre investigadores.

CHIILDES cuenta con dos bloques de herramientas computacionales: CHAT y CLAN. CHAT (*Codes Human Analysis of Transcripts*) es un instrumento destinado a la transcripción de los datos lingüísticos. Es un sistema que proporciona un formato estandarizado para crear transcripciones computerizadas de muestras de lengua; es, pues, el sistema estándar de transcripción para el proyecto CHILDES y todas las transcripciones del banco de datos de CHILDES están en dicho formato. El sistema CHAT incluye convenciones tanto para transcripciones como para codificaciones, así como herramientas para la entrada semiautomática de códigos.

Los programas de CLAN (*Computerized Language Analysis*) automatizan el proceso de análisis de los datos, siempre y cuando estos se hayan transcrito en el formato de CHAT del proyecto CHILDES, aspecto este que facilita en gran medida la labor investigadora en dicha fase.

Para muchos de los investigadores, el hecho de poder incorporar su estudio a las condiciones de CHILDES ha supuesto cambios radicales en el diseño de la investigación. El presente estudio se cuenta entre ellos. Ha sido muy útil y provechoso, ha facilitado las tareas de análisis de datos y, en parte como consecuencia de esto último, ha multiplicado las posibilidades del estudio tanto en la operacionalización de variables como en el establecimiento de las relaciones entre ellas.

> *La transcripción de los datos orales grabados en audio*: una transcripción es una representación escrita de las muestras de lengua recogidas en soporte oral. Es una tarea ardua no exenta de consideraciones teóricas y prácticas.

El hecho de usar instrumentos de análisis computerizados ha determinado algunas de las decisiones tomadas respecto a la transcripción de los datos. Ya que la unidad de análisis elegida es el enunciado, y uno de los requisitos de CHAT para reconocer la unidad de análisis es que cada línea seleccionada para la codificación quede delimitada por un punto (.), *no se han incluido otros signos de puntuación* propios de los textos (puntos suspensivos, signos de exclamación, etc.) ya que ello trastornaría el proceso de búsqueda y de recuperación de datos para el análisis.

Al transformar un texto transcrito en documento de Word en un texto de CHAT (con el programa Textin), las letras mayúsculas desaparecen, hemos repuesto en los textos las *mayúsculas* que forman parte de nombres propios: nombres de personas, países, accidentes geográficos, etc. El resto del texto se presenta en minúsculas, incluso en los textos recogidos en la prueba nº 3 que corresponden a una narración escrita y en la que se han eliminado las mayúsculas de principio de párrafo o de inicio de línea después de punto y seguido.

Las transcripciones se ciñen a la producción lingüística del alumno y en ellas no hemos contemplado ni incluido información referida a *cuestiones fonológicas*.

El grado de vacilación que presenta el discurso ha sido uno de los criterios tomados en consideración para determinar el grado de competencia y la ubicación de los aprendices en los distintos niveles y se ve recogido y reflejado en la transcripción en tres categorías diferentes, codificadas con el signo arroba @ en las palabras que preceden a la opción definitiva.

- *Repeticiones*: ...@r

F1A: creo@r que creo [creer] [S] que mi vida va a estar [ir+estar] en en este barco solo para toda la vida.

- *Vacilaciones*:@v

F3O: y po@v poni@v no sé, poner [poner] el libro en la basura el libro de deporte en la basura.

- *Autocorrecciones*: ...@ac

F1O: el la maestra no la señora es@ac mu está [estar] muy enfadada.

- *Palabras en lengua extranjera*: ...@

J2O: aca@v he acabado@ac ha acabado [acabar+hacer] hacer jogging@.

Por supuesto las vacilaciones, repeticiones, etc. se dan en general y con mayor o menor abundancia en las pruebas orales. De todas formas, si en la redacción de la narración (P3) hemos detectado alguna palabra tachada y rescrita, la hemos codificado conforme a los mismos criterios que los aplicados a las producciones orales.

Alguna de las palabras de la cinta no se percibe con nitidez y ante la imposibilidad de interpretarla, la hemos transcrito como xxxx (J1A).

> *Formato de los documentos*: cada documento de CHAT consta de tres componentes obligatorios: a) las *cabeceras*, b) la *línea principal*, c) las *líneas dependientes* que a continuación procedemos a describir.

a) *LAS CABECERAS*:

Cada documento de CHAT se abre con un bloque llamado *cabecera* en el que se registran los principales datos referidos a la recogida de datos y de la transcripción. A continuación detallamos la forma en que hemos registrado cada uno de los datos de la cabecera en el presente estudio:

Nos hemos atendido al idioma inglés como lengua de intercambio entre la comunidad investigadora y como lengua de referencia en soportes informáticos.

Tomando como modelo un documento de CHAT, describimos a qué alude cada uno de los términos:

@Font: win95:courier New
@Begin
@Participants: F3 Pascal Student, INV Nuria_Sánchez Investigator
@ID: F3A.Pas=F3A
@Date: 9-APR-1997
@Language: Spanish
@Language of F3: French
@Education of F3: Intermediate
@Activities: Oral Spontaneous Narration
@Transcriber: Nuria Sánchez

@Participants:

Hemos asignado una letra y un número de identificación a cada uno de los sujetos de los tres grupos de L1.

F: L1 francés
J: L1 japonés
E: L1 español

Los números del 1 al 8 en orden ascendente ordenan a los sujetos por su niveles de competencia, de manera que 1 es el sujeto con nivel elemental y 8 el aprendiz con un nivel avanzado²².

1: Nivel Elemental
2,3,4,5: Nivel Intermedio
6,7,8: Nivel Avanzado

²² Ya que el nivel de competencia de los sujetos progresa en orden ascendente, ha resultado complicado decidir el punto en el que establecer el corte entre niveles. En el capítulo cinco (ver 5.1.3.) justificamos nuestra decisión.

Respetando el orden de la clasificación, F4 tendrá un nivel superior a F3 y a F2 aunque estén situados en un mismo nivel de competencia.

En la línea de *@Participants* figura el código establecido para el sujeto, su nombre de pila, así como el código y el nombre y apellido de la investigadora que ha sido la persona que ha llevado a cabo las entrevistas.

En la cabecera que hemos tomado como muestra, se indica que los participantes en la entrevista han sido Pascal y Nuria Sánchez, que la L1 de Pascal es el francés (F) y que su nivel de competencia es Intermedio.

@ID:

Cada documento de CHAT recoge información sobre el sujeto y la prueba realizada por él en cada caso. De este modo, para F3 existen tres documentos de CHAT que corresponden a cada una de las pruebas. En la entrada *@ID* se inscribe un código de identificación del documento, en la cabecera de muestra al código de identificación del sujeto (F3) se le ha añadido una letra que identifica la prueba que ha realizado (en este caso la P1 o narración de una Anécdota):

- A:** Narración de una Anécdota vivida por el sujeto (P1)
- O:** Narración Oral de una historia guiada a través de una tira cómica en dibujos (P2)
- E:** Narración Escrita de la misma historia de la tira cómica (P3)

Seguido por las tres primeras letras del nombre del aprendiz, y un código resultante (F3A.Pas=F3A).

@Date:

La fecha registra el día en que realizamos la prueba. Las tres pruebas (P1, P2, P3) se llevaron a cabo el mismo día.

@Language:

Con este identificador se especifica la lengua en la que se realizó la prueba; en este caso la entrevista en español.

@Language of F3:

Se refiere a la primera lengua del sujeto. En este caso el francés.

@Education of F3:

Alude al nivel de competencia del sujeto, registrado como: “*Elementary, Intermediate, y Advanced*”. En este caso F3 cuenta con un nivel “*Intermediate*”, según la clasificación establecida.

@Activities:

Describe el tipo de prueba realizada por el sujeto. Las cuatro pruebas se reflejan de este modo:

Oral Spontaneous Narration (Narración de una Anécdota vivida por el sujeto)

Oral Narration elicited from drawings (Narración Oral de una historia guiada a través de una tira cómica en dibujos)

Written Narration elicited from drawings (Narración Escrita de la misma historia de la tira cómica)

@Transcriber

En todos los casos la persona que ha transcrito los datos ha sido la propia investigadora, Nuria Sánchez-Quintana

b) LA LÍNEA PRINCIPAL (DE CODIFICACIÓN)

- Unidad de análisis: el enunciado.

Ya que el ámbito de análisis es el discurso, se ha tomado como unidad de análisis el enunciado y no la oración como suele ser la tendencia en otro tipo de estudios. El enunciado es la unidad mínima de comunicación, mientras que el texto es la unidad máxima. El enunciado es una unidad pragmática que debe tener sentido completo dentro de la situación en que se produce. La oración, por su parte, es una unidad sintáctica que se corresponde con la estructura gramatical constituida por sujeto y predicado.

El enunciado puede estar constituido por una palabra o por una secuencia de palabras, y presenta las siguientes características:

- está delimitado por pausas mayores (por ejemplo la del punto o el silencio) o por la intervención de un interlocutor,
- tiene capacidad comunicativa por sí mismo,
- está envuelto por una curva de entonación determinada,
- es sintácticamente autosuficiente.

Los enunciados pueden ser de dos tipos:

1- *no oracionales*: constituidos por una palabra o un conjunto de palabras sin estructura oracional : (*buenos días*)

2- *oracionales*: presentan una estructura oracional y pueden constar de una oración o agrupar más de una. Algunos enunciados pueden no tener el verbo expreso y, sin embargo, ser enunciados oracionales; suelen ser casos de elipsis, como el de las respuestas a preguntas.

Algunos enunciados que forman parte del *corpus* analizado, están formados por varias oraciones e incluyen oraciones subordinadas de relativo.

@G *Grupo de enunciados:*

En el caso de las pruebas 2 y 3 que consisten en la narración de una tira cómica, nos ha parecido oportuno agrupar los enunciados que corresponden a cada una de las viñetas o dibujos. Cada grupo viene precedido por el código @g: y el nº de viñeta que corresponde. De esta manera se hace viable el análisis de la producción de varios aprendices en la narración de una viñeta determinada. Nuestro interés se centra principalmente en las viñetas nº 3 y nº 7, en ellas se dan condiciones de la narración que poseen un interés especial (simultaneidad de acciones, diversos planos narrativos muy definidos, varios actantes, acciones continuas *versus* acciones puntuales, etc). El uso del programa de CLAN: GEM permite recuperar la información referida a un grupo de enunciados que corresponden a un número concreto de viñeta.

[...r]: *Léxico referido a los verbos núcleo de predicados*

Consideramos valioso contar con un inventario del tipo de léxico (referido a los verbos) usado por cada uno de los grupos de L1, a fin de establecer comparaciones sobre la variedad y calidad del léxico elegido por los aprendices. Los verbos son un buen indicador de la riqueza léxica del aprendiz, como señala Perdue (1993:157) “Un aumento en el número de verbos se correlaciona con un aumento de la riqueza léxica. Esto apoya la idea de que los verbos tienen un papel crucial en el papel general de desarrollo del *lexicon* también en la adquisición espontánea de adultos”.

Hemos señalado y registrado el léxico relacionado con los verbos que constituyen el núcleo del grupo verbal y que presentarían en general una forma flexiva (aunque el aprendiz por error no haya usado la morfología adecuada). Han quedado excluidas, pues, las formas verbales no personales (infinitivo y gerundio) cuando estas actúan como sustantivos, adjetivos o adverbios o como complementos del verbo. Las formas flexivas han sido registradas entre corchetes (en infinitivo), en la línea principal e inmediatamente después del verbo núcleo del predicado:

J5A: *y es@v y y estuve@r en estuve [estar] en bar*

En el caso de tratarse de verbos pronominales, hemos escrito el pronombre antes del verbo ya que la forma de recuperar los datos a través de los programas de CLAN es con la clave de *r* final: freq +s[*r] *.cha

J7O: *Pepe Pepe algu no algu algún algún día por la mañana después de levantarse se mira@ac se ha mirado@r se ha mirado [se mirar] en espejo*

Hemos recogido los dos verbos que componen la perífrasis.

J7O: *entonces él quería@r que más quería que ser [querer+ser] más delgado.*

Aplicando unos de los programas de CLAN: FREQ se recupera la lista de verbos usados por el aprendiz (registrados de antemano) y la frecuencia en el uso de cada uno de ellos:

Comando: freq +s[*r] *.cha

```
> freq +s[*r] codJ3o.cha
freq +s[*r] codJ3o.cha
Mon Jan 26 10:32:09 2004
freq (18-Oct-2002) is conducting analyses on:
  ALL speaker tiers
*****
From file <codJ3O.cha>
  1 [apretar]
  2 [correr]
  1 [decidir+hacer]
  1 [doler]
  1 [hacer]
  1 [llover]
  1 [reir]
  1 [se enfadar]
  1 [se sentir]
  1 [se tropezar]
  1 [ser]
  1 [ver]
  1 [volver]
-----
  13 Total number of different word types used
  14 Total number of words (tokens)
0.929 Type/Token ratio
```

El programa y el tipo de anotación, permite asimismo rastrear un verbo concreto y contabilizar el número de ocasiones en que ha sido usado por cada aprendiz o cada grupo de L1.

[S]: *Oraciones subordinadas*

Las oraciones subordinadas aparecen señaladas con el código [S]. Hemos recogido enunciados que están formados por varias oraciones, algunas de ellas subordinadas de relativo. En dichos casos, además del código en la línea principal, la oración subordinada está reflejada en la línea secundaria (%syn) entre marcas de inclusión:

< >

J5E: *se se dio [se dar] cuenta [S] que ya estaba [estar] demasiado gordo.*

%syn: < \$ASL:VSTA \$TV:PIM >

Las oraciones subordinadas causales o temporales se han dispuesto en una línea independiente diferente a la que incluye la oración principal. Les acompaña la marca de subordinación [S], pero no las marcas de inclusión <... > en la línea de codificación.

F7O: [S] porque no es@r porque el hombre no es [ser] acostumbrado a correr en la calle.

@: *Vacilación y monitorización:*

Como ya hemos mencionado anteriormente, en la línea principal se han señalado asimismo las *vacilaciones, repeticiones, autocorrecciones, y palabras en lengua extranjera*, todas ellas con el signo arroba @.

c) *LÍNEAS DEPENDIENTES (DE CODIFICACIÓN):*

Hemos establecido *dos líneas dependientes* que atienden a diferentes niveles o dominios del sistema de lengua:

1- % SYN: *cuestiones morfosintácticas y aspectuales*

Esta línea recoge cuestiones morfosintácticas y aspectuales como el uso de los indicadores léxicos de tiempo (adverbios, conectores del discurso, etc), el aspecto léxico de los verbos, la morfología verbal usada por el sujeto, las perífrasis, y el aspecto gramatical.

2- %NAR: *cuestiones pragmáticas y discursivas*

Recoge información sobre la secuencia discursiva, sobre el plano de la narración, el movimiento referencial y el tipo de marca temporal.

> *Lista de códigos.*

Ofrecemos a continuación una relación completa de los códigos para todas las categorías aunque (también en la *Lista de abreviaturas, siglas y códigos*):

%syn:	Línea dependiente: análisis de cuestiones sintácticas
" \$ADV	ADVERBIOS o LOCUCIONES ADVERBIALES
:LOCT	localización temporal (<i>ayer, el año pasado, en 1996, etc</i>)
:c	<i>cuando</i>
:d	<i>después</i>
:e	<i>entonces</i>
:DUR	duración (<i>durante toda la tarde</i>)
:FR	frecuencia (<i>cada día, todas las mañanas, etc</i>)
:CN	contraste (<i>ya, todavía, etc</i>)
:CPL	compleción (<i>en una hora, etc</i>)
:MD	modo (<i>lentamente, deliberadamente, etc</i>)
" \$CJ	CONJUNCIÓN
" \$ASL	ASPECTO LÉXICO
:VSTA	verbo de estado (<i>estar, ser, tener, etc</i>)
:VACT	verbo de actividad (<i>correr, viajar, etc</i>)
:VREA	verbo de realización (<i>leer un libro, cantar una canción, etc</i>)
:VLOG	verbo de logro (<i>llegar a la isla, romper un vaso, etc</i>)

" \$TV	TIEMPO VERBAL
:PIN	pretérito indefinido (<i>yo comí</i>)
:PIM	pretérito imperfecto (<i>él comía</i>)
:PRES	presente (<i>yo como</i>)
:INF	infinitivo (<i>comer</i>)
:PPF	pretérito perfecto (<i>ella ha comido</i>)
:COND	condicional simple (<i>yo comería</i>)
:FUT	futuro simple (<i>yo comeré</i>)
:VNUL	omisión del verbo
:PIN/PIM	Uso de un tiempo verbal por otro. En este caso uso del PIN p. indefinido (forma producida por el informante) en un caso que requiere p. imperfecto PIM
:PIM/PIN	
:PRES/PIM	
:PRES/PIN	
:INF/PIM	
:INF/PIN	
:SB	Modo subjuntivo (SBPRES: presente de subjuntivo)
:MP	Modo imperativo
" \$PGER	PERÍFRASIS DE GERUNDIO (<i>estaba corriendo</i>)
" \$PINF	PERÍFRASIS DE INFINITIVO
:INC	Con verbo incoativo (<i>empezó a llover</i>)
:PR	Con verbo progresivo (<i>continuó lloviendo</i>)
:MD	Con verbo modal (<i>debía recoger el dinero</i>)
:IR	Con el verbo ir+a+INF (<i>voy a trabajar un poco en mi artículo</i>)
" \$ASG	ASPECTO GRAMATICAL. Relación entre el tiempo de referencia y el tiempo de la situación
:ANT	Theme ANTES de <i>relatum</i> (<i>había tragado la rana</i>)
:DESP	Theme DESPUÉS de <i>relatum</i> (<i>comería la rana</i>)
" \$IMP	IMPERSONAL
[S]	Oración subordinada (<i>marcado en la línea principal</i>)
< >	Enmarcan la oración subordinada en la línea dependiente %syn
%nar:	Línea dependiente: cuestiones relacionadas con discurso narrativo
" \$SEC	SECUENCIA DE LA NARRACIÓN

:INTR	introducción
:CNC	conclusión
" \$PL	PLANO DE LA NARRACIÓN
:FC	foco
:narr	narración
:FD	fondo
:desc	descripción
:cir	descripción de una circunstancia
:val	valoración
:opn	opinión
:cau	causa
:int	intención
:dref	discurso referido
:pref	pensamiento referido
:acsim	acción simultánea
:espl	especulación
:commtc	comentario metacomunicativo
" \$MVR	MOVIMIENTO REFERENCIAL
:P	de persona
:PRV	de perspectiva
“ \$MT	MARCA DE ESTRUCTURA TEMPORAL
:DEIC	deíctica: relacionada con el Tiempo de Enunciación (<i>ayer, hace tres días, el año pasado, etc</i>)
:ANF	anafórica: relación en el propio texto (<i>dos semanas más tarde, después, etc</i>)
:REF	referencial: sin relación con el Tiempo de Enunciación (<i>en 1996, durante la Guerra, cuando viajé a Perú, etc</i>)

A continuación incluimos un modelo de documento de CHAT en el que hemos transcrito y codificado la actuación de la sujeto Rachida, del grupo de L1 francés, que recoge la entrevista en la que relata una anécdota personal:

@Begin

@Participants: F4 Rachida Student, INV Nuria_Sánchez Investigator

@ID: F4A.Rac=F4A

@Date: 8-ABR-1997

@Language: Spanish

@Language of F4: French

@Education of F4: Intermediate

@Activities: Oral Spontaneous Narration

@Transcriber: Nuria Sánchez

*F4: mi madre trabaja [trabajar] en la noche.

%syn: \$ASL:VACT \$TV:PRES

%nar: \$PL:FD:cir \$SEC:INTR

*F4: y un día en la mañana debía buscarla [deber+buscar] con mi coche.

%syn: \$CJ \$ADV:LOCT \$ASL:VSTA \$TV:PIM \$PINF:MD

%nar: \$SEC:INTR \$PL:FD:int \$MT:REF

*F4: y todo todo estaban [estar] muy bien.

%syn: \$CJ \$ASL:VSTA \$TV:PIM

%nar: \$SEC:INTR \$PL:FD:desc

*F4: volvían [volver] a casa.

%syn: \$ASL:VREA \$TV:PIM/PIN

%nar: \$PL:FC:narr \$MVR:L

*F4: cerré [cerrar] la puerta de la coche.

%syn: \$ASL:VLOG \$TV:PIN

%nar: \$PL:FC:narr

*F4: y en este día debía salir [deber+salir] para hacer una otra otra
cosa.

%syn: \$CJ \$ADV:LOCT \$ASL:VSTA \$TV:PIM \$PINF:MD

%nar: \$PL:FD:int \$MT:ANF

*F4: y busqué [buscar] mis mis llaves.

%syn: \$CJ \$ASL:VACT \$TV:PIN

%nar: \$PL:FC:narr

*F4: y y no le no le no le encontra@ac no le no le encontré [encontrar].

%syn: \$CJ \$ASL:VLOG \$TV:PIN

%nar: \$PL:FC:narr

*F4: y esta@v estaba [estar] un día muy loca.

%syn: \$CJ \$ASL:VSTA \$TV:PIM/PIN

%nar: \$PL:FD:val

*F4: [S] porque pensaba [pensar] [S] que perdí [perder] mis ense
enseñas mis mis llaves en la calle.

%syn: \$ASL:VSTA \$TV:PIM < \$ASL:VLOG \$TV:PIN/PPL \$ASG:ANT >

%nar: \$PL:FD:cau

*F4: y tenía [tener] miedo [S] que una persona encontra@ac encontró
[encontrar] las llaves llaves.

%syn: \$CJ \$ASL:VSTA \$TV:PIM < \$ASL:VLOG \$TV:PIN/SBPPL \$ASG:ANT >

%nar: \$PL:FD:cir \$MVR:P

*F4: y iba [ir] a a la policía para hacer una decla declaración.

%syn: \$CJ \$ASL:VREA \$TV:PIM/PIN

%nar: \$PL:FC:narr \$MVR:L

*F4: y me recuer@v me recuerdo [recordar] [S] que este día era [ser] muy
loca.

%syn: \$CJ \$ASL:VSTA \$TV:PRES < \$ADV:LOCT \$ASL:VSTA \$TV:PIM/PIN >

%nar: \$PL:FD:val \$MVR:PRV \$MT:ANF

*F4: después mi vecina sonó [sonar] a la puerta a mi puerta.

%syn: \$ADV:LOCT:d \$ASL:VLOG \$TV:PIN

%nar: \$PL:FC:narr \$MVR:P \$MT:ANF

*F4: y nos mostra mostra@ac mostró [mostrar] las llaves y ¡qué suerte!

%syn: \$CJ \$ASL:VACT \$TV:PIN

%nar: \$PL:FC:narr

@End

4.4. LA FASE PILOTO

Una vez elaborados los instrumentos para la recogida de datos, se procedió al ensayo de los mismos en una fase piloto diseñada con la intención de probar la validez de los instrumentos elaborados y de comprobar si estos cumplían su propósito. Elegimos varios estudiantes de L1 japonés y de L1 francés (cinco en total) en la escuela que realizaron las tres pruebas diseñadas. Gracias a la experiencia en esta fase, pudimos modificar y perfeccionar el procedimiento de recogida de la información.

Comprobamos la importancia de una fase de precalentamiento en la entrevista para crear un clima de confianza antes de proponer la narración de la anécdota, y la necesidad de atenernos a consignas muy claras.

Varios colegas procedieron a la revisión de los datos con el fin de verificar algunas cuestiones, entre ellas, si el tipo de discurso al que había dado lugar cada instrumento de elicitación era realmente la narración, y si uno de los fenómenos destacados en los datos recogidos era el de la variabilidad en el uso de la morfología verbal. Hubo unanimidad en identificar tanto el tipo de discurso como el fenómeno objeto de estudio. De este modo quedó demostrado que los instrumentos se adecuaban a los fines para los que se habían diseñado.

En una fase en la que todavía se estaba definiendo la metodología de la investigación, se barajó la posibilidad de recabar datos tanto de la actuación como de la competencia de los aprendices. De este modo se planteó la necesidad de contar con juicios de gramaticalidad realizados por el propio aprendiz al revisar su propia actuación (unos días más tarde). Sin embargo, y dado el volumen de datos, para los aprendices resultaba una tarea ardua y un tanto abrumadora el hecho de enfrentarse de nuevo a su propia producción y a la tarea de emitir juicios sobre la misma. Además, y como pudimos comprobar, finalmente el aprendiz sucumbe a la *closeness fallacy* y sus juicios acaban siendo únicamente tanteos sobre la L2, localización de errores, corrección, etc. que no aportaba la información relevante, que nos proponíamos. Por otro lado, como sugiere Perdue (1993: 89), si la variabilidad que presenta el aprendiz se debe a las diferentes hipótesis que en ese momento están en conflicto en su mente, es por principio no razonable pedirles una respuesta unívoca. Para conocer los criterios en los que se basa el aprendiz para corregir su producción, deberíamos contar con una explicación de juicios intuitivos que el aprendiz se muestra incapaz de elaborar, ya que, entre otras razones, para hacerlo tendría que disponer de un conocimiento metalingüístico del que la mayoría de los aprendices carece. Así pues, después de la fase piloto decidimos desestimar esa línea de trabajo ya que valoramos que la información recogida a través de los juicios de gramaticalidad simplemente aumentaría el corpus recogido sin claros beneficios directos sobre nuestro objeto de estudio.

CAPÍTULO 5

MARCO TEÓRICO. OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

En el presente capítulo tratamos de forma exhaustiva cada una de las variables contempladas en el estudio. Ofrecemos información detallada de cada una de ellas, del *marco teórico* que sustenta el estudio y del modo en el que las hemos *operacionalizado*.

Como ya hemos especificado en el capítulo dos, en el que se formulan las preguntas de investigación, las variables contempladas en el presente estudio son las siguientes:

Las variables *independientes*:

- la L1 de los sujetos,
- el tipo de prueba realizada,
- el nivel de competencia con el que estos cuentan.

La variable *dependiente*:

- el grado de variabilidad de la IL en el uso de la morfología verbal en ocasiones de pasado.

Asimismo, se han seleccionado una serie de *factores* sobre los que se manejan ciertas predicciones respecto a la influencia que ejercen en la relación entre las variables independientes y la variable dependiente. Estos son:

1. el uso de marcas léxicas de tiempo
2. la secuencia narrativa
3. el movimiento referencial
4. el aspecto léxico
5. el plano discursivo: foco/fondo

- 6. la estructura discursiva
- 7. el repertorio funcional movilizado

5.1. VARIABLES INDEPENDIENTES

Presentamos, en primer lugar, las variables independientes y el modo en el que las hemos operacionalizado para su posterior análisis y estudio. La información sobre estas está organizada en dos diferentes bloques:

- a) *caracterización* de la variable, en la que describimos sus principales rasgos
- b) la *operacionalización* de la variable, en el que presentamos el modo en que esta se ha categorizado y codificado. Incluimos, además, ejemplos recogidos de los datos del estudio y algunas consideraciones sobre casos particulares.

5.1.1. LA L1 DE LOS SUJETOS DE INVESTIGACIÓN

Las diversas L1 de los aprendices que toman parte en el presente estudio son tres: 1) *francés*, 2) *japonés*, y 3) *español* (en el grupo de control).

- a) **CARACTERIZACIÓN DE LA VARIABLE**

Describimos, a continuación los principales rasgos de las tres lenguas de los sujetos de investigación en aquellas cuestiones que atañen directamente al objeto de estudio

1) *L1 FRANCÉS*:

El sistema aspectual del francés es bastante próximo al del español. El tiempo (pasado, presente y futuro) y el aspecto están gramaticalizados. Sin embargo, los usos de los tiempos del pasado no se corresponden totalmente con los usos de los tiempos verbales en español (Sebastián y Slobin 1994) .

- *Perfectivo/Imperfectivo*: al igual que el español, el francés posee marcas gramaticales para el aspecto perfectivo e imperfectivo. Aunque el aspecto puntual se expresa con el *passé simple*, que corresponde en español al pretérito indefinido:

Il se leva à six heures (Se levantó a las seis) ‘He got up at six’

El *passé simple* en la lengua hablada apenas tiene presencia. De hecho, en los datos de los hablantes nativos de francés del ESF no se registró prácticamente su uso, por lo tanto fue ignorado EN el estudio. suele usarse el *passé composé* que se forma con el auxiliar *avoir* o *être* + el participio (*j’ai parlé, je suis parti*) que tiene una estructura similar a la del español (he hablado, me he ido) corresponderían al Pretérito Indefinido en la mayoría de las ocasiones.

El Imperfecto *imparfait*, como en español, presenta la acción en su constitución interna.

- *El aspecto progresivo*: se expresa corrientemente con perífrasis compuestas por verbos de duración seguidos de infinitivo.

Il continuait de parler (seguía hablando) ‘he was talking’

O con *être en train de* + infinitivo.

Il était en train de dormir (estaba durmiendo) ‘he was sleeping’

- *El perfecto* corresponde al *passé composé* (al que nos hemos referido anteriormente) y al *plus-que-parfait* que expresa una acción anterior a otra acción pasada y que se conjuga con el verbo auxiliar + participio:

j’avais parlé (yo había hablado) ‘I had talk’

j’etais parti (yo me había ido) ‘I had left’

2) L1: JAPONÉS

- *Perfectivo/Imperfectivo*: el sistema tiempo/aspecto en japonés está gramaticalizado por medio de las marcas *-ta* y *-te i-*. El marcador de pasado *-ta* se usa fundamentalmente en combinación con verbos de logro. En el caso de combinarse con estados, el hablante expresa que ha encontrado o descubierto ‘algo’ que no podía percibir hasta el momento. El marcador *-te i-* es una marca formal imperfectiva, pero que puede denotar tanto significados imperfectivos como perfectivos según con qué aspecto léxico se combine: significado imperfectivo (progresivo) asociado a procesos durativos (actividades, realizaciones y algunos estados), y un significado perfectivo (con estado resultativo) que se toma como verbo de logro.

El imperfecto en japonés marca aspecto durativo, que tiene lecturas progresivas en contextos específicos y resultativas con cambio puntual de verbos de estado (logros) como en *Maddo-ga ai-te i-ru* (la ventana está abierta) ‘la ventana ha sido abierta’ es un estado resultativo: abierto, que supone un cambio de estado, (de cerrada a abierta) (Shirai 1998).

El japonés permite la combinación de morfología imperfectiva con los verbos de logro. El marcador imperfectivo/durativo *-te i-* interacciona con el aspecto inherente de manera que, con este tipo de verbos refiere el estado resultante del evento. El resultado de las relaciones entre aspecto léxico y morfología en japonés (estados, procesos y eventos) se describen en el siguiente cuadro basado en Shirai (1998):

SITUACIÓN	Aspecto léxico ASL	Marca Formal	SIGNIFICADO	TIPO DE VERBO EN JAPONÉS
ESTADOS	<i>Estados</i>	-	Estados	V. estativo
	<i>Logros</i>	-te i-	Obtención de un Estado Estado resultativo	V. instantáneo
PROCESOS	<i>Actividades</i>	-te i-	Proceso Progresión de un estado	V. continuativo
EVENTOS	<i>Realizaciones</i>	-ta	Consecución del Evento	
	<i>Logros</i>			

Tabla 5.1: Clasificación aspectual en japonés

-*Progresivo*: la marca para el imperfectivo *-te i-* puede aparecer tanto en pasado como en no pasado (esto es parecido al progresivo del inglés). En japonés el marcador aspectual *-te i-* se usa en presente para referirse a la acción en progreso. *-te i-* recibe una interpretación progresiva con verbos dinámicos durativos (actividades y realizaciones) como en *Keng-ga utat-te i-ru* (Ken está cantando).

3) *LI ESPAÑOL*:

El español gramaticaliza gran parte de la información relacionada con el tiempo y el aspecto. Los morfemas verbales flexivos marcan persona y número además de las distinciones de tiempo entre presente, pasado y futuro. En la expresión del pasado la distinción aspectual entre perfectivo/imperfectivo cuenta asimismo con marca gramatical, al igual que las formas progresivas.

- *Perfectivo/Imperfectivo*: la distinción entre perfectivo/imperfectivo se da únicamente en el pasado (a diferencia de otras lenguas como el ruso en que la distinción afecta también al futuro). Dicha elección aspectual obliga al hablante a tomar una determinada perspectiva respecto al evento (Smith 1991). El perfectivo presenta el evento desde una perspectiva externa sin atender a la estructura interna, por medio del Pretérito Indefinido (PIN) *comió* ‘he ate’, mientras que el pretérito imperfecto (PIM) alude a la estructura interna del evento *comía* ‘he ate’ ‘he was eating’. Así en español, al igual que en otras lenguas, el aspecto perfectivo describe acciones limitadas o cerradas en las que el esquema temporal incluye el punto inicial y final. En el caso del imperfectivo la acción se presenta atendiendo a su intervalo interno sin reparar en el punto inicial ni en el final, una situación sin límites precisados (Sebastián y Slobin 1994: 241). En general, en las narraciones, el imperfecto forma parte del fondo, de la descripción de la situación en la que los eventos tienen lugar:

Llovía cuando llegué a Madrid

El foco del enunciado está compuesto por el evento perfectivo (*llegué*).

- *El aspecto progresivo*: el español cuenta con formas gramaticales que marcan el aspecto progresivo: v. *estar* + *gerundio*, que en el pasado pueden ocurrir tanto en PIN como en PIM (*estaba/estuvo* + *gerundio*). La noción básica de las flexiones progresivas es la de duración y proceso (Fernández-Ramírez 1986). En concreto estoy comiendo ‘I am eating’ indica que la acción de comer está ocurriendo en el momento de enunciación, sin indicación del momento en que se inició la acción, ni de la duración ni del punto final.

El aspecto progresivo contrasta con el presente simple en que el primero no marca aspecto habitual. La distinción entre progresivo y no progresivo no es tan rígida en español como en inglés, en este idioma, al no tener marcada la distinción aspectual perfectivo/imperfectivo, la duratividad se marca con el aspecto progresivo.

- *El perfecto*: está formado por el verbo *haber* y el participio pasado. El pretérito perfecto (*ha comido* ‘he has eaten’) indica una continuación en el presente de una situación pasada, relacionadas tanto con el presente como con el pasado²³.

El pluscuamperfecto (*había comido* ‘had eaten’) actúa como en inglés como un tiempo relativo que posee otro punto de referencia o anclaje secundario en el pasado.

□ b) *OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE*

La L1 de cada uno de los sujetos viene especificada en las cabeceras de los documentos de CHAT que recogen las transcripciones de las narraciones de cada aprendiz. En la codificación asignada a cada sujeto se incluye información explícita sobre su L1. De este modo:

F1: sujeto de L1 francés, **J1**: sujeto de L1 japonés, **E1**: sujeto de L1 español

²³ En América Latina el uso del Pretérito Perfecto es muy escaso, y en su lugar está más extendido el Pretérito Indefinido.

5.1.2. *EL TIPO DE PRUEBA REALIZADA*

Los diversos tipos de pruebas llevadas a cabo por los participantes del estudio se describen de forma pormenorizada en el capítulo cuatro dedicado a la descripción de los instrumentos de elicitación (ver 4.3.2.).

□ a) *CARACTERIZACIÓN DE LA VARIABLE*

Recordamos en qué consiste cada una de ellas:

- PRUEBA 1: narración espontánea de una experiencia vivida por el sujeto.
- PRUEBA 2: narración oral semiguiada elicitada a través de una tira cómica de ocho viñetas.
- PRUEBA 3: narración escrita semiguiada de la misma tira cómica sin tiempo límite para su realización.

□ b) *OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE*

Hemos codificado cada una de las pruebas con un número y de este modo nos referiremos a ellas a lo largo del documento y en los gráficos que recojan datos sobre la variable:

P1: prueba uno.

P2: prueba dos

P3: prueba tres

5.1.3. *EL NIVEL DE COMPETENCIA DE LOS SUJETOS*

La variable ‘nivel de competencia’ de los sujetos, puede aparecer en un principio como una variable abstracta, y necesita, pues, ser operacionalizada. Nos hemos basado en diversos criterios y hemos usado, también, diversos instrumentos en un intento de

mostrar conductas o rasgos específicos que puedan proporcionar evidencia aceptable para describir dicha variable. Estos se detallan de forma exhaustiva en el capítulo cuatro (ver 4.3.1.).

Los niveles con los que cuentan los aprendices son tres: *Elemental*, *Intermedio* y *Avanzado*, según la denominación de los cursos de la escuela de idiomas en que los participantes realizan sus estudios.

□ a) *CARACTERIZACIÓN DE LA VARIABLE*

Para ofrecer una idea más precisa de lo que implica cada nivel de competencia en cuanto a conocimientos y habilidades, detallo la correspondencia entre los niveles de competencia de los sujetos del estudio y los niveles que se establecen en el documento elaborado por el Consejo de Europa (*Marco de Referencia Europeo*)²⁴, en el que se presentan los descriptores de nivel (conocimientos y actuación).

Los niveles de los sujetos del estudio se corresponderían con los establecidos en el MRE como:

- nivel Elemental: A2 (Nivel Plataforma)
- nivel Intermedio: B1 (Nivel Umbral)
- nivel Avanzado: B2/C1 (Nivel Avanzado/Nivel Dominio)

En la siguiente lista se especifican los niveles, el nombre de los sujetos y el código con el que cada uno de ellos será identificado. La disposición de los sujetos de 1 a 8 indica un orden ascendente en el nivel de competencia, de modo que J7, aun perteneciendo al mismo nivel avanzado que J6, cuenta con un mayor grado de competencia que este último.

²⁴ Puede consultarse en Internet en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

Los resultados de la determinación de los niveles de competencia asignada a cada sujeto se recogen en las tablas 5.2a, 5.2b, y nos permiten establecer y ordenar de forma rigurosa la distribución de sujetos por niveles de competencia.

NIVEL DE COMPETENCIA:

- *Resultado del test de nivel del centro de estudios*
- *Repertorio léxico de cada sujeto*
- *Grado de vacilación (de los verbos núcleo del predicado)*

Resultado del test	Repertorio léxico n° de palabras diferentes/total de palabras vc: verbos con vacilaciones, repeticiones, autocorrecciones, etc palabras en lengua extranjera
--------------------	---

Nivel		L1 FRANCÉS				
ELM	F1	David	23	75/152 vc: 18	71/137 vc: 14	55/87 vc: 1
INT	F2	Anne-Sophie	40	56/124 vc: 4	66/160 vc: 6	59/104 vc:1
	F3	Pascal	42	48/61 vc: 1	60/112 vc: 3	48/75 vc: 1
	F4	Rachida	36	70/136 vc: 5	83/183 vc:11	65/106 vc: 5
	F5	Samuel	56	50/89 vc: 14	77/145 vc: 16	50/76
AVZ	F6	Anne	53	86/162 vc: 8	82/206 vc: 12	99/182 vc: 3
	F7	Dominique	64	51/90 vc: 3	110/246 vc: 14	77/125 vc: 2
	F8	Celine	65	63/92 vc: 2	59/95 vc: 3	53/84

Tabla 5.2a: Lista de aprendices según el nivel de competencia. Resultados grupo de L1 francés.

Nivel	Código	L1	Test de nivel	P1 Anécdota	P2 Oral	P3 Escrita
		L1 JAPONÉS				
ELM	J1	Kumiko	33	33/75 vc: 6	67/114 vc: 27	32/42 vc: 2
INT	J2	Naoko	38	64/105 vc: 6	49/77 vc: 21	51/63 vc: 2
	J3	Yoshiko	44	36/58 vc: 13	65/99 vc: 15	69/106 vc: 3
	J4	Yukako	53	43/55 vc: 1	62/115 vc: 12	38/62
	J5	Emi	71	39/54 vc: 6	67/120 vc: 13	72/94 vc: 1
AVZ	J6	Noriko	70	75/127 vc: 8	85/167 vc: 11	77/135
	J7	Mika	51	78/131 vc: 6	137/300 vc: 20	86/137 vc: 2
	J8	Asuka	73	58/96 vc: 3	84/175 vc: 12	71/118

Tabla 5.2b: Lista de aprendices según el nivel de competencia. Resultados grupo de L1 japonés.

La proporción de aprendices de nivel intermedio es mayor respecto a los restantes niveles. El propósito de nuestro estudio es el de aportar nuevo conocimiento sobre los lectos de aprendices que han superado el nivel inicial y que se aproximan a niveles altos más próximos a la L2. De los datos recogidos, hemos dejado como punto de referencia un sujeto de cada L1 de nivel *elemental*, que servirá como elemento de contraste respecto a los niveles intermedio y avanzado, estudiados con mayor exhaustividad.

Como se puede advertir en la tabla, la franja de puntuación en el test de nivel entre sujetos de L1 japonés y de L1 francés, varía en unos diez puntos (*elemental*: J1=33 puntos y F1=23 puntos). Aunque el resultado obtenido por los sujetos de L1 japonés es superior, el repertorio léxico es inferior y el grado de vacilaciones claramente más alto, y en definitiva la fluidez inferior. Así pues, y dada la diferencia en la tipología de las L1, se puede resolver que un aprendiz japonés que obtiene en el test de nivel un resultado de 33 puntos, se corresponde con un aprendiz francófono que obtiene 23. Esta discordancia entre resultados, ya se contempla en el centro de idiomas en el que los sujetos estudian. A juicio del equipo docente, para establecer grupos homogéneos en

cuanto a nivel de competencia que puedan seguir un ritmo común de aprendizaje y de comunicación, la diferencia de resultados del test de nivel debe ser considerada en un intervalo de diez puntos entre alumnos de L1 japonés y alumnos de lenguas románicas.

Ha resultado difícil establecer el corte entre el nivel intermedio y avanzado. La progresión del resultado del test se corresponde, en general, con el repertorio léxico de los sujetos. Hemos atendido y valorado los diversos indicadores (puntuación en el test, repertorio léxico y grado de vacilación) y hemos tomado la decisión de definir el corte entre los sujetos F5 y F6 para el grupo de L1 francés y entre J5 y J6 en el grupo de la1 japonés. Aunque en el resultado del test de nivel la puntuación entre F4 y F5 y entre J4 y J5 presenta un salto, con una puntuación mayor para F5 y J5, sin embargo, el repertorio de estos sujetos es bajo y su discurso contiene una alta vacilación. Estos dos últimos datos objetivos han determinado nuestra decisión de incluirlos en el nivel intermedio.

- Sobre los sujetos de *L1 francés*:

La puntuación del test va en aumento desde F1 a F8 del mismo modo que se incrementa el nº de palabras de las narraciones, así como el repertorio léxico. Una excepción respecto a esto último puede parecer F8 con un repertorio léxico más reducido. Sin embargo, su puntuación en el test es la más alta, su grado de vacilación muy escaso, mantiene las entrevistas con una gran fluidez y la precisión en sus producciones es alta.

Otro caso es el de F4, quien aun teniendo una puntuación menor a F2 y F3, posee un repertorio léxico más rico y abundante, y un grado de fluidez mucho mayor.

- Sobre los sujetos de *L1 japonés*:

La progresión de los sujetos de L1 japonés sigue la gradación de la puntuación del test, que se corresponde en general con la cantidad de léxico empleado, con una excepción que puede llamar la atención, se trata de J7 que aun habiendo obtenido una baja puntuación en el test, tiene la máxima cifra en cuanto a variedad de léxico y cantidad de producción (total 300 palabras en P2) bastante por encima de los restantes

sujetos. Basándonos en la combinación de las diferentes medidas, la hemos situado en esa posición en la progresión del grupo.

□ b) **OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE**

En la presentación de resultados (tablas y gráficos) nos referimos a los diferentes niveles de forma abreviada:

ELM: Nivel Elemental.

INT: Nivel Intermedio

AVZ: Nivel Avanzado

El nivel de cada uno de los sujetos no se menciona en todas las ocasiones en que nos referimos a alguno de ellos. Sin embargo, al estar los aprendices codificados según la L1 y en orden ascendente de competencia, su nivel se deriva de la propia numeración con la que se alude a ellos, siendo 1 el sujeto de cada grupo con el nivel más elemental y 8 el que cuenta con un nivel más avanzado. Guardarán este orden en los gráficos y tablas en los que se presenten los resultados.

5.2. LA VARIABLE DEPENDIENTE

Como variable dependiente, objeto de estudio, hemos tomado *el grado y tipo de variabilidad* en el uso de la morfología verbal que presenta el discurso narrativo de los diversos sujetos en relación con su L1, con la prueba realizada y con el nivel de competencia con el que cuentan.

La información, tanto de la variable dependiente como de los factores a ella asociados, se presenta en dos bloques diferenciados:

- a) *marco teórico en el que se sustenta su estudio*: se expone la teoría a la que se adscribe el estudio de la cual procede la terminología adoptada para referirse a las diversas categorías, así como el tratamiento que a estas se les da.
- b) *operacionalización y codificación de la variable*: se detalla la forma en la que las categorías abstractas se han transformado en términos y códigos concretos con los que operar, a fin de que la codificación y posterior análisis de las mismas sean viables. Las variables del estudio, así como los indicadores y factores asociados a ellas se han codificado en el soporte de CHAT (ver 4.3.3.). Hemos establecido dos líneas para la codificación de datos, una de ellas, *%syn*, en la que se recogen los códigos de las cuestiones morfosintácticas y aspectuales, y la línea *%nar* en la que se incluye la información relativa a aspectos discursivos y pragmáticos.

5.2.1. *EL GRADO DE VARIABILIDAD EN EL USO DE LA MORFOLOGÍA VERBAL EN OCASIONES DE PASADO*

La variabilidad es intrínseca al proceso de adquisición de una segunda lengua y puede ser la señal externa de cómo se está llevando a cabo el proceso interno. La descripción y estudio de la variabilidad pretende aportar nuevos datos sobre los sistemas e hipótesis que el aprendiz está creando en su mente y detectar los factores que ejercen influencia en diversas etapas de aprendizaje.

Desde los años 70, se han diseñado numerosos estudios con el fin de ampliar el conocimiento sobre el uso y distribución de la morfología verbal y la detección del momento de aparición o ‘emergencia’ de un morfema determinado en la IL de los aprendices (ver 1.2.). Algunos de estos estudios han tratado este fenómeno desde una perspectiva conceptual o centrada en el significado, otros, desde una perspectiva más formal centrada en un morfema concreto y en el uso de este a lo largo del proceso de adquisición. Dos perspectivas que dan una visión parcial del fenómeno (sin contraponerse una a la otra) y que nuestro estudio combina de forma no conflictiva.

□ a) **MARCO TEÓRICO QUE SUSTENTA SU ESTUDIO**

Como hemos expuesto en el capítulo uno, tras la revisión de los principales modelos teóricos sobre la variabilidad, el marco teórico de nuestra investigación se nutre de las aportaciones de diversos modelos y corrientes teóricas (ver 1.2.), entre ellas:

El modelo de Labov (1972) y Tarone (1982, 1985, 1989) sobre la *competencia continua*, la hipótesis de la *regla variable* (Tarone 1982, 1985; Ellis 1985), los *principios operativos* de Slobin (1973) y Andersen (1989) por su poder explicativo, la corriente pragmática (Givón 1979) y la corriente funcionalista (Klein 1986, Perdue 1993, Noyau 1995). Hemos tratado los datos en un nivel pragmático y discursivo a la búsqueda de un mayor conocimiento sobre la sistematicidad de la IL.

□ b) **OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE**

Ya que hemos tomado como indicador de la variabilidad la distribución de la morfología verbal (que incluye variedad de morfemas) en contextos de pasado (perfectivos e imperfectivos). Hemos registrado los diferentes morfemas indicando la marca que deberían presentar en la L2, (por ejemplo PRES/PIM: el aprendiz usa un morfema de presente en un caso que requiere una marca imperfectiva).

La decisión de recoger todos los morfemas usados por los sujetos en ocasiones de pasado y *no centrarnos* únicamente en el registro y estudio de Imperfecto e Indefinido no ha sido trivial; como veremos en la discusión de los resultados este proceder confiere al estudio una visión amplia y fértil del fenómeno, ya que considera además el uso del presente (como *forma de base*) en las narraciones y su relación con las restantes flexiones verbales. El hecho de contar con pruebas abiertas nos ha animado a un tratamiento de los datos de corte descriptivo y general.

➤ La información sobre la morfología verbal usada por los sujetos se ha incluido en la línea de codificación **%syn** registrada bajo el código: **\$TV:**

En las transcripciones de las narraciones de los aprendices, hemos codificado cada uno de los verbos que constituyen el núcleo del predicado bajo la categoría: \$TV (tiempo verbal). Se ha registrado cada ocurrencia verbal conforme a la marca morfológica que exhibe, seguida de una barra y del código referido a la marca que debería presentar en la L2. Mostramos a continuación la relación de los códigos referidos a esta categoría:

" \$TV	TIEMPO VERBAL:
:PIN	pretérito indefinido (<i>yo comí</i>)
:PIM	pretérito imperfecto (<i>él comía</i>)
:PRES	presente (<i>yo como</i>)
:INF	infinitivo (<i>comer</i>)
:PPF	pretérito perfecto (<i>ella ha comido</i>)
:COND	condicional simple (<i>yo comería</i>)
:FUT	futuro simple (<i>yo comeré</i>)
:VNUL	omisión del verbo
:PIN/PIM	Uso de un tiempo verbal en lugar de otro (siguiendo los códigos anteriormente mencionados). En este caso uso del p. indefinido (forma producida por el informante) en una ocasión que requiere p. imperfecto en la L2.
:PIM/PIN	
:PRES/PIM	
:PRES/PIN	
:INF/PIM	
:INF/PIN	
:VNUL/PIN	
:VNUL/PIM	
:SB	Modo subjuntivo. SBPRES: presente de subjuntivo (<i>yo coma</i>)
:MP	Modo imperativo

Mostramos algunos ejemplos de la aplicación de los códigos y consideraciones sobre casos particulares:

- El aprendiz ha usado un morfema de presente (PRES) en una ocasión en que la narración requería un morfema de pasado, en concreto de indefinido (PIN):

F1O: y tira [tirar] el etúpido el estúpido libro de feetness@ a la papelera
%syn: \$TV: PRES/PIN

- El morfema usado por el aprendiz corresponde al uso correcto que tendría en la L2:

F2A: y después est@v estaba [estar] sola a llegar y descender del tren
%syn: \$TV: PIM

- La morfología verbal codifica, además de cuestiones de tiempo-aspecto, información sobre la *persona* (yo, tú ...) y el *número* (él, ellos...). La decisión tomada sobre la corrección de una forma verbal se basa tan sólo en la marca para tiempo-aspecto, no en la adecuación del morfema de persona o de número. Ello supone tomar una producción del aprendiz como *ellos bailó* como correcta (si se atiende a una ocasión en que el contexto requiere la forma perfecta). La razón para tratarlo de este modo ha sido el considerar que la referencia temporal y la referencia persona-número son sistemas semánticos diferentes. Este último se adquiere más tarde que el anterior (Andersen 1991) y por tanto si codificáramos solamente las ocurrencias que muestran el tiempo-aspecto y el persona-número apropiados desvirtuaríamos el análisis.

F1O: y y y vi@r y vi (se refiere a él) [ver] [S] que que es [ser] muy groso y largo sí
 groso
%syn: \$TV: PIN

- Respecto a los *verbos irregulares*, no hemos tomado en consideración para su categorización el hecho de que el sujeto desconozca la forma irregular sino el hecho de

que use el verbo con un tipo de marca perfectiva adecuada para la ocasión de pasado.
En el caso de F1:

F1A: *una rara historia cuando hace hace dos años o u tres años sí fue@ v
fuestimos@ ac o fuestemos@ ac fuestimos a la cerca de la prox a la cerca de
una an island@ i isla*

%syn

\$TV:PIN

- Como se aprecia en el relato de F1, se da la *vacilación* y *repetición* de la forma verbal debido, en cierto modo, al hecho de su irregularidad respecto al infinitivo. En cada caso se ha codificado solamente una ocurrencia del verbo bajo el código: \$TV, la forma última y definitiva (en este caso *fuestimos*), el resto de los intentos han sido clasificados como vacilaciones (v) o autocorrecciones (ac) señalados por el signo de arroba (@).

- Una de las mayores dificultades que hemos debido soslayar en las pruebas orales al realizar la transcripción y la codificación ha sido la *coincidencia* en español de morfemas que pertenecen a diversos tiempos verbales, en concreto las desinencias de la primera conjugación presente en 1ª persona: *llego*, y de indefinido en tercera persona: *llegó*. En las pruebas orales la única discriminación en que puede basarse la investigadora es la marca fonológica del impulso de voz que corresponde a la marca de acento. En algunos casos en los que la marca de flexión no corresponde al tiempo verbal, pero, sin embargo, hemos detectado en el aprendiz una clara intención de marcar la palabra como aguda con el impulso de voz, ha prevalecido dicho criterio sobre el de flexión, como el caso de F1:

F1O: *sí, se levantá*

%syn: \$TV:PIN

Ya que dichos casos se muestran susceptibles de cierto grado de interpretación, hemos contrastado nuestras conclusiones con otros colegas y nos hemos apoyado en sus indicaciones para poder tomar una decisión más rigurosa.

- Algunas de las acciones representadas en las viñetas de la tira cómica que se ha usado como instrumento de elicitation podrían tomarse como acciones perfectivas o imperfectivas según el punto de vista del hablante. Es el caso de *reír* en la viñeta nº 3. Se podrían considerar usos correctos: *la gente se reía* (PIM) *de él (mientras corría)*, o *la gente se rió* (PIN) *mucho de él (aquel día)*. Hemos tomado en consideración el contexto que acompaña a la toma verbal para decidir si su uso es el adecuado y si se corresponde con el uso nativo. Nuestro criterio se ha basado en las producciones del grupo de control de español L1, sus decisiones respecto a los casos de ambivalencia han guiado nuestra clasificación. En el caso anteriormente mencionado, todos los sujetos de L1 español se han decantado por tomar la acción en el plano de fondo y como imperfectiva:

E1O: *parece ser que se burlaban bastante de él*

%syn: \$TV:PIM

E3O: *la gente que lo veía con aquella pinta además de extrañarse se reía estrepitosamente*

%syn: \$TV: PIM

- Hemos incluido el registro de la omisión de verbos en los casos en los que el uso de una forma verbal sería adecuado: VNUL/PIN o VNUL/PIM, ya que el recurso de la omisión como evitación es una de las estrategias propias de la IL. Nos ha movido el criterio de que la detección de dicha estrategia añadirá información valiosa sobre el sistema interno del aprendiz.

- Hemos codificado como VNUL los casos de perífrasis en los que se ha omitido el verbo auxiliar, aunque se ha acompañado del código de \$PGER:PR del siguiente modo:

F3E: *era un hombre que se mirando en un espejo*

%syn: \$TV:VNUL/PIN \$PGER:PR

- Algunos estudios de L2 inglés (Bardovi-Harlig 2000) consideran las formas en pasado del verbo *to be* (*was*) como formas lexicalizadas y por dicha razón las dejan excluidas del cálculo en sus análisis. Se ha tenido en cuenta el hecho de que *era* y

estaba puedan emplearse como formas fijas, sin embargo, la exclusión en el cómputo de las mismas desvirtuaría, en nuestra opinión el análisis de los datos. Así pues, en el estudio que nos ocupa, los verbos de estado *estar* y *ser* se han contabilizado del mismo modo que los restantes verbos de estado.

> *LAS PERÍFRASIS VERBALES*

Hemos establecido una categoría y código para las perífrasis ya que algunos estudios (Smith 1991) indican que estos grupos superléxicos juegan un papel relevante en la expresión de las relaciones tiempo-aspecto.

➤ En la misma línea de codificación **%syn** en la que aparece el registro de la morfología verbal se especifica si esta forma parte de una perífrasis de infinitivo o de gerundio mediante los códigos: **\$PGER:**, **\$PINF:**

Los códigos incluidos en la información sobre las perífrasis son:

“\$PGER	PERÍFRASIS DE GERUNDIO:
:PR	perífrasis progresivas (<i>estaba corriendo</i>)
“ \$PINF	PERÍFRASIS DE INFINITIVO:
:INC	con verbo incoativo (<i>empezó a llover</i>)
:PR	con verbo progresivo (<i>*continuó a llover</i>)
:MD	con verbo modal (<i>debía recoger el dinero</i>)
:IR	con el verbo ir+a+INF (<i>voy a trabajar un poco en mi artículo</i>)

- Hemos considerado las perífrasis de gerundio como progresivas:

F6E: *en la calle había una chica que estaba discutiendo con otra chica*

%syn: \$TV:PIM \$PGER:PR

- En algunos casos de perífrasis con gerundio no aparece explícito el verbo auxiliar (*estar*), aunque codificados como VNUL/PIM VNUL/PIN he acompañado la codificación de dichos enunciados con la categoría de \$PGER:PR:

F3E: *era un hombre que se mirando en un espejo*

%syn: \$TV:VNUL/PIN \$PGER:PR

- Se han subagrupado las perífrasis de infinitivo en perífrasis incoativas, aquellas en que interviene un verbo incoativo como *empezar, ponerse a...*, etc.; modales en las que interviene un verbo modal como *preferir, querer, deber, tener que, poder + INF*, etc.:

F2A: *pero debe cambiar debe cambiar de de tren a Lemon*

%syn: \$TV:PRES/PIM \$PINF:MD

- Hemos establecido un tercer grupo que es propio únicamente de la IL y que hemos llamado *progresivo*. Se trata de una perífrasis híbrida, con un verbo flexivo que indica acción en progreso acompañado de infinitivo en lugar de un gerundio. Estas construcciones (agramaticales) se producen en un grado suficiente como para justificar su inclusión en el análisis y su observación ya que es una construcción idiosincrásica que no produce ninguno de los sujetos de nuestro grupo nativo. Una muestra recogida de F4:

F4O: *y continuaba a correr*

%syn: \$PINF:PR

- Por último y ya que tienen una multiplicidad de significados (intención, desplazamiento, determinación, etc) hemos señalado con *IR* las perífrasis formadas por el verbo *ir+a+INF*:

J8A: *yo iba a casarme con mi novio*

%syn: \$PINF:IR

- Hemos estudiado las *construcciones progresivas* en el apartado de perífrasis. En algunos estudios realizados sobre la adquisición del inglés, este grupo verbal tiene un tratamiento equiparable al resto de las marcas morfológicas: perfectivo, progresivo, pluscuamperfecto (Bardovi-Harlig 2000). No ocurre del mismo modo en español, ya que la distinción perfectivo/imperfectivo está morfologizada (al contrario de otros idiomas como el inglés) y el uso de construcciones progresivas es menos característica y destacada.

5.3. FACTORES ASOCIADOS A LA VARIABLE DEPENDIENTE:

El estudio se propone, además de responder a las cuestiones relacionadas con el grado de variabilidad, indagar sobre la influencia de los posibles factores asociados a ella. En el presente apartado seguimos el esquema desarrollado en el apartado anterior, es decir:

Los factores asociados a la variabilidad en el uso y distribución de la morfología verbal en ocasiones de pasado seleccionado para el presente estudio son los siguientes:

1. el uso de marcas léxicas de tiempo
2. la secuencia narrativa
3. el movimiento referencial
4. el aspecto léxico
5. el plano discursivo: foco/fondo
6. la estructura discursiva
7. el repertorio funcional movilizado

Todos ellos se han tratado y analizado en relación a las variables independientes anteriormente mencionadas (*la L1 de los sujetos, el tipo de prueba llevada a cabo y el nivel de competencia con el que cuentan los sujetos*)

5.3.1. USO DE LAS MARCAS LÉXICAS DE TIEMPO

Uno de los medios léxicos de que se valen los hablantes de una lengua para expresar la temporalidad son los marcadores temporales de tipo léxico. Diversos estudios destacan el papel primordial que juegan los adverbios de tiempo en la expresión de la temporalidad. Hemos considerado, pues, primordial el contemplar como categoría y por lo tanto codificar los adverbios temporales que los aprendices usan en sus producciones. No todas las lenguas poseen recursos gramaticales para expresar tiempo y aspecto pero todas están provistas de una rica variedad de adverbios temporales, así que, en cierto modo estos recursos léxicos son más básicos y universales para la expresión de la temporalidad.

Siguiendo la línea de análisis de Bardovi-Harlig (1992, 2000), nuestro estudio investiga el papel que juegan los adverbios como expresiones de tiempo en relación con la distribución de la morfología verbal en contextos de pasado.

□ a) *MARCO TEÓRICO QUE SUSTENTA EL ESTUDIO*

Hemos tomado como marco teórico de referencia los estudios iniciados por Klein (1986), tratados en la misma línea en el proyecto de la ESF (Perdue 1993; Klein, Dietrich y Noyau 1993) para determinar las diversas categorías de expresiones adverbiales y nos hemos atenido a la terminología empleada por ellos. Klein (1993: 80) establece cuatro categorías adverbiales que definimos con detalle a continuación:

Adverbios de:

1. Posición
2. Duración
3. Frecuencia
4. Contraste

Según los resultados del ESF (Perdue,1993), el primer tipo de adverbios es claramente el más abundante en los lectos de base; en los niveles iniciales las relaciones temporales se expresan casi exclusivamente con adverbios de posición en combinación

con principios discursivos universales. El cuarto tipo de adverbio, de contraste, aparece en su *corpus* mucho más tarde, pero cuando hace su aparición presenta un uso regular.

□ b) **OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE**

➤ Las expresiones temporales han sido categorizadas y codificadas en dos niveles diferentes: en la línea de cuestiones morfosintácticas **%syn** bajo el código **\$ADV:** (adverbios). En la línea de cuestiones pragmático-discursivas **%nar** y en el código **\$MT:** (marcas temporales) se analiza su función en el discurso.

Se incluyen bajo dicho código no sólo los adverbios de tiempo: (*hoy, después, nunca, pasado mañana,*) sino también las locuciones adverbiales formadas por varias palabras (*de repente, de pronto*), los grupos adverbiales (*después de que [S], antes de que [S]...*), y adverbios relativos como *cuando* que posee un valor conjuntivo.

La relación de códigos en la categoría en estudio es la siguiente:

" \$ADV	ADVERBIOS o LOCUCIONES ADVERBIALES DE:
:LOCT	localización temporal (<i>ayer, el año pasado, en 1996, etc</i>)
:c	<i>cuando</i>
:d	<i>después</i>
:e	<i>entonces</i>
:DUR	duración (<i>durante toda la tarde</i>)
:FR	frecuencia (<i>cada día, todas las mañanas, etc.</i>)
:CN	contraste (<i>ya, todavía, etc.</i>)
:CPL	compleción (<i>en una hora, le llevó una hora... etc.</i>)
:MD	modo (<i>lentamente, deliberadamente, etc.</i>)
“ \$MTMARCA DE LA ESTRUCTURA TEMPORAL:	
:DEIC	deíctica: relacionada con el Tiempo de Enunciación (<i>ayer, hace tres días, el año pasado, etc</i>)
:ANF	anáfora: relacionada con elementos en el propio texto (<i>dos semanas más tarde, después, etc</i>)
:REF	referencial: sin relación con el Tiempo de Enunciación (<i>en 1996, durante la Guerra, cuando viajé a Perú, etc.</i>)

Presentamos algunos ejemplos de la aplicación de códigos y consideraciones sobre casos particulares:

- Los adverbios de Posición TAP (*Time Adverbial Position*) que hemos nombrado como de Localización Temporal (LOCT) especifican la relativa localización del intervalo de tiempo en el eje de tiempo (*ayer, ahora, entonces, hace dos semanas, en junio, en 1992, etc.*)

- Hemos abierto en los códigos una subespecificación para los casos de adverbios más corrientes. :c (*cuando*), :d (*después*) y :e (*entonces*), que de este modo podrán ser contabilizados para la comparación de uso entre los diferentes grupos de L1:

F1O: *cuando* mis amigos naz@v naz@v no naz@v naza@v nadar en el mar en el mar

%syn: \$ADV:LOCT:c

- Los adverbios de *duración* (DUR) especifican la duración o más exactamente los límites de un intervalo de tiempo (*durante dos días, de seis a ocho, toda la semana*).

- Los adverbios de *frecuencia* (FR) aluden a la frecuencia del intervalo de tiempo (*a menudo, siempre, dos veces por semana, etc.*).

- Los adverbios denominados de *contraste* (CN) señalan un determinado espacio de tiempo respecto a otro diferente (*todavía, ya*).

- Hemos añadido los adverbios de *compleción* (CPL) ya que creemos que juegan un papel importante en la determinación del aspecto léxico de los verbos como integrantes de un predicado (*en una hora, le llevó una hora, etc.*).

La codificación de la *marca de estructura temporal* \$MT: tiene un cariz de orden más discursivo. Siguiendo la clasificación de Klein 1986 hemos establecido tres tipos de categorías:

- El marcador temporal DEIC alude a marcas adverbiales que están relacionadas con el Tiempo de Enunciación (*hace dos días, ayer, etc.*) tiene por tanto una relación deíctica:

F5A: *por ejemplo el último verano fue [ser] en un durante mis vacaciones con amigos*

%syn: \$ADV: LOCT

%nar: \$MT: DEIC

- El marcador ANF se refiere a las relaciones temporales que se establecen entre intervalos situados en el propio texto (*dos semanas más tarde, después, entonces,...*) entre los que explicita una referencia anafórica.

- Las marcas adverbiales que se acogen al código REF no guardan relación con el Tiempo de Enunciación (*en 1996, durante la guerra, cuando viajé a Perú,...*), son marcadores referenciales (Klein 1993: 78):

F2A: *un día tomé el tren para una ciudad*

%syn: \$ADV:LOCT

%nar: \$MT:REF

A continuación ofrecemos una muestra de las marcas léxicas de tiempo recogidas en el *corpus* según las categorías establecidas:

\$MT:REF Marcas referenciales	\$MT:ANF Marcas anafóricas	\$MT:DEIC Marcas deícticas
<i>un día</i> <i>una vez</i> <i>una noche</i> <i>siempre</i> <i>nunca más</i> <i>todos los días</i> <i>cuando [S]</i> <i>por la mañana</i> <i>de pronto/ de repente</i>	<i>después</i> <i>un poco más tarde</i> <i>entonces</i> <i>ahora (=en aquel momento)</i> <i>en ese día</i> <i>hasta ese momento</i> <i>al día siguiente</i> <i>al cabo de</i> <i>ya/todavía</i>	<i>hace dos años</i> <i>hace casi 5 años</i> <i>el lunes (pasado)</i> <i>la semana pasada</i> <i>ahora</i> <i>el último verano</i>

Tabla 5.3: Clasificación de las marcas léxicas de tiempo

- Un caso especial de poca definición categorial es *entonces* que hemos tomado y codificado en toda aparición como un caso de marca temporal anafórica; aunque en ocasiones podría considerarse que no es más que un *conector discursivo* de secuencia narrativa con valor conjuntivo, es difícil determinar las ocasiones en que como conector no contiene una marca temporal:

J7O: *ya tenía cuarenta y cinco años por ejemplo sí entonces él quería que más quería que ser más delgado*

J7O: *pero había hecho muchas cosas entonces él era un poco más delgado que antes por ejemplo*

- Puede darse cierta ambigüedad en la determinación del tipo de adverbio *cuando*, ya que siendo un relativo juega un papel conjuntivo. Lo hemos tomado y categorizado como marcador de tiempo referencial.

- Algunos adverbios de contraste como *ya/todavía* han sido difíciles de determinar en una categoría ya que su relación con el tiempo de enunciación, a menudo, no está del todo clara y se apoya en una sutil relación entre deíctica y anafórica:

J5E: *se dio cuenta [S] que ya estaba [estar] demasiado gordo*

%syn: \$ADV: CN

%nar: \$MT:ANF

- Hemos tenido dudas al codificar algunas expresiones como *al final*. En concreto, en F3E ha sido considerada como marca del discurso para la conclusión o cierre, no como marca de tiempo.

5.3.2. LA **SECUENCIA NARRATIVA**

Ya que según se deriva de los estudios de temporalidad uno de los principios organizativos de orden pragmático-discursivo de mayor relevancia en los lectos de base para la expresión de la temporalidad es el *Principio del Orden Natural* (PON), tiene especial interés conocer hasta qué punto este PON se mantiene en niveles superiores o si por el contrario la secuencia temporal se flexibiliza, ya que el aprendiz cuenta con diversos medios morfosintácticos para expresar la temporalidad.

□ a) **MARCO TEÓRICO QUE SUSTENTA EL ESTUDIO**

Hemos seguido el marco de análisis propuesto y desarrollado por Klein, Dietrich y Noyau (1993) y adoptado la terminología acuñada por ellos. Dichos autores toman la relación entre Tiempo y Aspecto como una relación abstracta. Su propuesta desestima otras aproximaciones teóricas y postula una teoría basada en las relaciones entre los

diferentes ‘Tiempos’ del enunciado. Definen el Tiempo como la relación temporal entre el Tiempo del evento (TEv) y el Tiempo de la Enunciación (TEen), normalmente el momento en que se produce el relato. Y el Aspecto como la relación temporal entre el Tiempo de la Situación (TSit) y el Tiempo del Evento (TEv).

En el enunciado que proponen como muestra:

(1)

Ayer a las 10:00, Juan ya se había ido a Londres.

El TEv (relacionado deícticamente con el TEen) es Ayer a las 10:00

El TSit relacionado con el TEv *Juan ya se había ido a Londres.*

Siguiendo la elaboración teórica de Klein y Perdue (1993:79) distinguimos entre las diversas clases de Tiempos y Aspectos:

> *Clases de Tiempos:* relación entre el TEv y el TEen

Pasado: TEv ANTES TEen

Presente: TEv EN TEen

Futuro: TEv DESPUÉS TEen

> *Clases de Aspectos:* relación entre el TEv y el TSit

- Perfecto: TEv DESPUÉS TSit *Juan se había ido a Londres*

- Imperfectivo: TEv EN TSit *la niña estaba comiendo la manzana*

- Perfectivo: TEv incluye el final de TSit y el principio del tiempo después de TSit
CON *la niña comió la manzana*

- Prospectivo: TEv ANTES TSit *la niña iba a comer la manzana*

□ b) **OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE**

Aunque hemos tomado como base el anterior planteamiento, nos ha parecido más claro para el análisis invertir el orden de los componentes que intervienen en la relación temporal de Perfecto y Prospectivo. De este modo hemos codificado como:

Perfecto: \$ASG:ANT los casos en que el TSit es anterior al TEv

Juan se había ido a Londres

Prospectivo: \$ASG:DESP los casos en que el el TSit es posterior (después) al TEv

en aquel momento la niña iba a comer la manzana

En los dos casos los tiempos son anteriores al tiempo de enunciación TEn

➤ Se ha codificado en la línea de cuestiones morfosintácticas **%syn** bajo el código **\$ASG:** (Aspecto Gramatical) que puede proporcionar información sobre las alteraciones en el principio pragmático del orden natural (PON).

La codificación se ha establecido del siguiente modo:

\$ASG ASPECTO GRAMATICAL

:ANT acciones anteriores a otro evento (*había perdido la cartera*)

:DESP acciones posteriores a otro evento (*dijo que me casaría en abril*)

Algunos ejemplos y consideraciones sobre casos particulares:

- En el siguiente ejemplo la aprendiz J2, usa el PPF por el PPL para referirse a una acción anterior al momento en que se sitúa la narración.

J2E: [S] porque él ha sabido [saber] [S] que está [estar] muy gordo por la mañana.

%syn \$ASG:ANT

- Un ejemplo de acción prospectiva es el de F2 Anne-Sophie.

F2A: *el tren se se va [ir] directamente en París* (el tren iba a ir a París pero fue a otro lugar)

%syn: \$ASG:DESP

- Las ocasiones en las que el aprendiz introduce en el relato una referencia a una acción que ocurrirá con posterioridad a un intervalo mencionado en el texto (acción posterior a otra acción), que puede permanecer incluso hasta el momento de la enunciación, se ha codificado como \$ASG:DESP

F4E: *y decía [decir] [DR] nada más hacería [hacer] deporte* (=y dijo que no haría deporte nunca más)

%syn: \$ASG:DESP >

5.3.3. EL MOVIMIENTO REFERENCIAL

Movimiento referencial (Stutterheim y Klein, W. 1989) es la forma en la que se distribuye la información suministrada por los cinco dominios de referencia (ver más adelante) a lo largo del texto. Este fenómeno se relaciona con la alternancia y el juego de planos narrativos y forma parte de la estructura del discurso. Estudiar la forma en la que el movimiento referencial se produce en los diversos niveles de competencia y cómo se relaciona con la estructura del discurso y con el uso de la morfología verbal, puede añadir información relevante en el conocimiento sobre la configuración del sistema de la IL de los aprendices de español.

Este ámbito de análisis ha sido categorizado y codificado en los datos, con la intención de tratarlo, en un posterior análisis de conjunto, también un factor de complejidad discursiva que suponemos se desarrolla en niveles altos de competencia. El dato más valioso ha resultado ser el del movimiento referencial de perspectiva; es decir, las ocasiones en las que el hablante abandona la narración para realizar un comentario, dar una opinión, o hacer alguna conjetura sobre el devenir del relato, son casos en los

que se abandona la modalidad factual real. De todas formas, no se desprecia el movimiento referido a persona que en ocasiones prueba tener cierta asociación con la variabilidad del discurso. Es un dato de interés que aportará información relevante en el momento de calibrar la complejidad del discurso, en un análisis forma-función y un elemento que se incorpora a los criterios para determinar los enunciados que forman parte del foco o del fondo.

□ a) **MARCO TEÓRICO QUE SUSTENTA EL ESTUDIO**

La teoría en la que nos hemos basado para el estudio del fenómeno que nos ocupa, ha sido elaborada por von Stutterheim y Klein (1989).

El planteamiento de estos autores postula que todo texto trata de responder a una pregunta (*quaestio*). En los enunciados que lo conforman podemos imaginar una posible pregunta implícita que es la que intenta responder el texto. Un texto coherente producido como respuesta a una PREGUNTA, presenta un *movimiento referencial* entre los diferentes ámbitos de referencia.

Estos ámbitos de referencia son cinco:

Modalidad: en este ámbito no hay movimiento referencial, la modalidad (factual) se mantiene a lo largo de toda la estructura principal.

Tiempo: el referente temporal debe ser un específico intervalo de tiempo, no importa que sea poco definido “una vez...” y contar con una delimitación a izquierda y derecha. El movimiento referencial supone la especificación de un nuevo intervalo de tiempo.

Espacio: no hay restricciones en el movimiento referencial.

Persona: las referencias a personas suelen ser sobre el narrador o sobre los protagonistas, suelen mantenerse a lo largo de la narración, y en el caso de que se introduzca un nuevo protagonista (*P*) no suele ser en posición de sujeto, sino a través de una referencia secundaria.

Predicados: el predicado en la estructura principal suele ser un evento y aporta nueva información.

En este nivel de interpretación hay unas entidades de significado que denominamos como los *referentes*. En una narración, normalmente, una persona (P) realiza una acción y se inserta en un campo referencial de tiempo y lugar que luego combina con una periferia que es la modalidad.

El movimiento referencial es la forma en la que la información suministrada por los cinco dominios de referencia se distribuye a lo largo del texto y se hace posible gracias al uso de elementos anafóricos, a la elección del orden de palabras, a la entonación, etc. von Stutterheim y Klein (1989) clasifican el movimiento referencial en tres tipos:

- *Mantenimiento*: el referente, por ejemplo el intervalo de tiempo T, permanece aunque la expresión varíe de un enunciado a otro.
- *Cambio*: se incorpora un diferente referente pero en relación al anterior (*entonces, al día siguiente, etc.*), ...
- *Introducción*: no hay relación con el intervalo de T anterior. (*En verano de 1998*)

□ b) **OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE**

- La información referida al movimiento referencial ha sido recogida en la línea dependiente %nar que recoge cuestiones pragmáticodiscursivas con el código **\$MVR**:

Los códigos establecidos para los diversos ámbitos han sido:

\$MVR	MOVIMIENTO REFERENCIAL
:PRV	cambio de perspectiva
:P	cambio de actante en la narración

Algunos ejemplos de aplicación y consideraciones sobre casos particulares:

- Hemos codificado únicamente los ámbitos de *persona* y de cambio de *perspectiva* en los que se abandona la modalidad factual ya que han demostrado ser los de mayor

incidencia en la flexibilidad del discurso narrativo. El estudio del ámbito de Lugar es más pertinente y relevante en un discurso descriptivo.

- El movimiento referencial en el caso de la tira cómica, se refiere a personajes secundarios que se sitúan en el plano de fondo y que realizan una acción simultánea a la del protagonista. En otros casos como es el del perro, se trata de un cambio de protagonista, ya que el perro acaba ejerciendo una acción sobre el personaje central (le muerde) y se produce un claro cambio del ámbito P.

J4O: estaba un perro (...) y mo@v mordé@ac morde a él
%nar: \$MVR:P

- En numerosas ocasiones el cambio de perspectiva con comentarios hacia el interlocutor se produce en los enunciados del final de la narración:

J8A: *sí entonces no puedo comparar ¿no?*
%nar: \$MVR:PRV

- Algunos casos recogidos como cambio de perspectiva, no tienen incidencia sobre la narración, se tratan de enunciados que el hablante quiere introducir como comentario personal:

J4O: *sí este señor es no muy guapo es muy fea fea feo*
%nar: \$MVR:PRV

5.3.4. **EL ASPECTO LÉXICO:**

El aspecto léxico²⁵ (*aktionsart*) se ha propuesto en numerosas ocasiones como uno de los factores de influencia sobre el uso que los aprendices hacen de la morfología verbal. La distribución de dicha morfología puede verse afectada por el aspecto léxico

²⁵ Aunque hemos adoptado el término de uso más reciente *aspecto léxico* conservamos la denominación que de dicho concepto hace Smith (1991) y alternamos el término con *tipo de situación*

(ALx) de los predicados que debe marcar. Estos presupuestos se han concretado en la formulación de la *Hipótesis del Aspecto* HA (Andersen 1986, 1991) (ver 1.3.2.) y han suscitado nuestro interés por determinar el alcance que esta tiene sobre la distribución de la morfología verbal de pasado.

□ a) **MARCO TEÓRICO QUE SUSTENTA SU ESTUDIO**

La clasificación finalmente adoptada, ya inicialmente propuesta por Aristóteles, se ha ajustado a las cuatro categorías definidas por Vendler (1967). Los criterios para la determinación de cada una de las categorías léxicas de los predicados recogidos en las narraciones de los aprendices, se han basado en el marco teórico desarrollado por Smith (1991), en el que expone y desarrolla la noción de lo marcado y las reglas composicionales referidas a predicados. Este planteamiento ha sido de gran valor para la clarificación de cuestiones aspectuales y para la toma de decisiones referidas a la clasificación de cada predicado.

De la clasificación de dicha autora, en cinco categorías (*achievements, semelfactives, accomplishments, activities, states*), hemos descartado los semelfactivos (*saltar, llamar a la puerta, etc.*) e incorporándolos a los verbos de actividad, dejando así las cuatro categorías usadas por Andersen (1991) en sus estudios sobre L2 español (estados, actividades, realizaciones y logros). En la determinación de cada categoría para su posterior codificación, ha sido, asimismo, fundamental tanto el test desarrollado por Dowty (1979) que ayuda a categorizar aquellos casos más dudosos, como la adaptación al sistema verbal español llevado a cabo por Russinovich Sole (1990).

Smith, tal y como expone en su libro *The parameter of aspect* (1991), sitúa su teoría en el marco de la *Teoría de Representación del Discurso*. Es una teoría procedimental, con un tratamiento orientado a procesos de los significados semánticos y pragmáticos. Toma el enfoque paramétrico en el cual se considera el aspecto como un subsistema con su propia organización, características y dimensiones.

El principio argumental expuesto por la autora siguiendo a Verkuyl (1972) postula que el significado aspectual se atiene a todo el predicado, no sólo a los verbos

individuales. El significado aspectual es pues composicional: está constituido por el verbo, los complementos, los adverbios de una frase, los grupos preposicionales, etc. Smith desarrolla su teoría sobre las reglas composicionales de los predicados, vinculándolas con la noción de lo marcado, es decir, por un lado combinaciones prototípicas, y por otro lado predicados en los que por los elementos que componen el enunciado dan lugar a categorías marcadas (derivadas y desplazadas).

> *Propiedades de los tipos de situación*: en primer lugar nos interesa caracterizar cada tipo de situación en un nivel conceptual. La caracterización se hace de una constelación de morfemas léxicos, compuesta por el verbo y sus complementos (incluido el sujeto). Las cuatro categorías establecidas difieren en las propiedades de Dinamismo, Duración y Telicidad. La categorización queda representada en la siguiente tabla²⁶:

Duración	+	+	+	-
Telicidad	-	-	+	+
Dinamismo	-	+	+	+
	Estados VSTA	Actividades VACT	Realizaciones VREA	Logros VLOG
	<i>Saber la respuesta</i>	<i>Reír Pasear</i>	<i>Cantar una canción</i>	<i>Llegar a la cima</i>

Tabla 5.4: Clasificación de categorías de aspecto léxico

+/- *Duración*: (+) predicados que requieren cierto grado de duración para realizarse.

(-) predicados de acciones puntuales o instantáneas.

Como otras propiedades, esta no es más que una idealización, ya que situaciones conceptualizadas como instantáneas pueden diferir en la cantidad de tiempo que

²⁶ El término en inglés corresponde a: *states* (estados), *activities* (actividades), *accomplishments* (realizaciones) y *achievements* (logros)

realmente precisan para su realización. Los estados, actividades y realizaciones se consideran durativos, los logros carecen de dicha propiedad.

+/- *Telicidad*: (+) la situación a la que alude el predicado tiene un punto final natural, está destinada a conseguir un objetivo, es decir, una meta o un resultado. Cuando este se consigue se produce un cambio de estado y el evento se completa.

(-) son procesos que son realizados tan pronto como comienzan, que no poseen un punto final intrínseco, aunque sí pueden tener un punto final arbitrario.

De las cuatro categorías, las actividades y los estados se consideran atélicos.

+/-*Dinamismo*: (+) predicados que suponen actividad y cambio.

(-) predicados que conforman un periodo de momentos indiferenciados, sin puntos inicial ni final.

Cognitivamente la distinción entre algo estático o en movimiento es fundamental, y los estados carecen de dicha propiedad. Las situaciones no estáticas forman la clase natural de los eventos, en los que se incluyen las actividades, las realizaciones y los logros.

> *Otras propiedades*: Dowty (1967) toma el grado de *voluntad* que permite un predicado como una propiedad básica para determinar una categoría aspectual. Los verbos como *persuadir a alguien de algo*, u *obligar a alguien a hacer algo*, entran en conflicto con las propiedades básicas de los estados (**Juan obligó a Carmen a saber la lección*).

> *Propiedades del nivel pragmático*: los significados pragmáticos complementan los significados semánticos asociados con las formas lingüísticas, en algunos casos la interpretación aspectual de los predicados se basa en elementos pragmáticos. La información que se debe tener en cuenta para clasificar una situación es la frase, el contexto, el conocimientos pragmático y la convención. La interpretación básica es la preferida cuando es posible, esta no requiere apoyo contextual o información adicional. En algunos casos de ambigüedad, es nuestro conocimiento general del mundo el que nos inclina por una interpretación u otra.

Juan leyó el periódico el año pasado. (Estado habitual)

Juan se trasladó el año pasado. (Logro)

Sabemos que leer el periódico es una acción que presenta una regularidad, es este conocimiento el que nos llevará a tomar la frase como habitual. Por lo tanto se necesitan dos niveles de interpretación para dar cuenta de algunos casos de indeterminación. El primer nivel es el significado semántico, y el segundo utiliza otro tipo de información e inferencia para llegar a una interpretación pragmáticamente razonable. Las convenciones pragmáticas son particulares de una lengua aunque los patrones básicos son generales. La interpretación de una frase puede ser directa, usando la información que es visible, o aumentada por la información adicional aportada por inferencia.

La red de convenciones de todo tipo que dan apoyo al discurso deben tomarse en cuenta al interpretar el significado aspectual de una frase. Las convenciones son necesarias debido a la múltiple combinación entre formas y significados. Un número limitado de formas lingüísticas y significados semánticos se usan para transmitir muchos diferentes significados pragmáticos.

> *Propiedades del nivel gramatical:* aluden a cuestiones morfosintácticas relacionadas con el SN y SV que afectan al significado composicional de los predicados.

>> *Formas verbales:*

- *Formas progresivas:* tienen relación con las propiedades de dinamismo y duración. Los estados no se avienen con las formas progresivas (**está sabiendo la lección*). La combinación natural con las formas progresivas se da en actividades y realizaciones. Los logros no quedan excluidos (*está llegando a la cumbre*), sin embargo, el predicado alude en estos casos a los estadios preliminares.

- *Formas imperfectivas*: el imperfecto es también un correlato lingüístico de duración. El punto de vista requiere un intervalo, ya que incluye estadios internos de situaciones durativas.

- *Formas no flexivas (Imperativo)*: apela a una propiedad semántica y gramatical como es la agencia y la volición. Los verbos de estado quedan excluidos de dicha propiedad y no son combinables con formas como el imperativo (**entiende la lección*).

>> *Transitividad/Intransitividad*

La clasificación de algunos verbos está en función de la presencia o ausencia de objeto directo, o del tipo de sintagma nominal que lo compone (contable/no contable). Las realizaciones suponen transitividad y que el objeto directo sea un nombre contable. En caso de no serlo el predicado se considera como una actividad.

a) *Juan comió una cereza* (VREA)

b) *Juan comió cerezas* (VACT)

>> *Grupos adverbiales*:

- *Grupos adverbiales de duración*: algunos expresan la duración a través de adverbios temporales (*durante tres horas*), otros de adverbios de modo que indican duración (*despacio, rápidamente, etc.*). Las actividades y las realizaciones se combinan con estos grupos adverbiales.

- *Adverbios de modo*: algunos de ellos indican una volición por parte del actante, por lo tanto los estados no admiten este tipo de adverbios (*cuidadosamente, atentamente, deliberadamente,...*)

**Juan supo deliberadamente la lección*

- *Grupos adverbiales completivos*: se relacionan con la telicidad de los predicados. Expresiones como: *le llevó una hora...* indica que la acción ha alcanzado el punto final, por lo tanto estas expresiones no se avienen con estados ni con actividades.

Le llevó una hora pintar el cuadro (VREA)

- *Casi*: las realizaciones se distinguen de los demás tipos de aspecto léxico por la no separabilidad entre proceso y resultado, por este motivo las actividades y las realizaciones con *casi* dan lugar a una cierta ambigüedad, que sin embargo no se produce en los verbos de logro (*casi llegó*= no llegó).

> *La noción de lo marcado*: siguiendo los planteamientos teóricos de Eckman (1977) y Smith (1991), con la noción de ‘lo marcado’ distinguimos la clasificación considerada estándar de la que se percibe como rara o inusual. “El significado central de los conceptos humanos puede ser representado por un estereotipo, un prototipo que sirve de modelo. Los tipos de situación están caracterizados por un grupos de propiedades, y la categoría está organizada en torno a modelos centrales” (Smith 1991: 15). Los conceptos asociados con las palabras están organizados de tal modo que hay ejemplares centrales y ejemplares periféricos. Los significados pueden representarse por un estereotipo que es una idealización de un ejemplar central que representa el concepto (*gorrión*: central; *cisne*: periférico).

La noción de un tipo de *situación marcada/no marcada* implica que hay un grupo de asociaciones neutras entre la situación en el mundo y el tipo de situación idealizado. La forma convencional de ver y categorizar los eventos se refleja en las palabras y en las frases y constituyen los estereotipos de una lengua y de una cultura. El hablante puede elegir presentar un evento con un tipo de situación y un punto de vista tanto marcados o como estándar. La elección de una categorización se basa en convenciones de tipo discursivo más que en reglas gramaticales. Existe pues una categorización de nivel básico (Brown 1958) o prototípica, y una serie de desplazamientos que derivan de dicha clasificación. Estos desplazamientos marcados se dan sobre todo en las propiedades de duración y dinamismo. La propiedad de telicidad es mucho menos flexible. La noción de la elección aspectual marcada está basada en categorización, no

en gramaticalidad. Al asociar un cierto evento con un tipo de situación el hablante categoriza el evento.

> *Las reglas composicionales* (Smith 1991) se aplican a un verbo y a sus complementos. La información se transmite a través de los ítems léxicos y de las relaciones gramaticales que se establecen entre ellos. En el componente aspectual de una gramática, las reglas composicionales examinan las constelaciones verbales y les asignan un valor que constituye el tipo de situación o aspecto léxico de la frase.

El procedimiento para aplicar las reglas composicionales es el siguiente (Smith 1991: 72):

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1- asignar valores aspectuales a los verbos, nominales, etc.,2- introducir dichos valores en el lexicon,3- averiguar los valores composicionales de la constelación verbal y ponerlos en reglas composicionales,4- las reglas deben integrarse en el análisis semántico de la frase. |
|---|

El verbo es el centro del valor aspectual. Cada verbo tiene un valor aspectual intrínseco que está basado en su contribución aspectual a una frase lo más simple posible. Los rasgos intrínsecos de los verbos son [+/- dinámicos], [+/- télicos], [+/- durativos]. El rasgo aspectual básico de un verbo puede verse anulado por su combinación con otras formas. Los verbos se combinan con grupos nominales que también poseen rasgos relevantes para el tipo de situación, rasgos como: *singular/plural*, *contable/no contable*, *cuantificable/cumulativo*, etc. El sintagma preposicional posee también ciertos rasgos determinantes (*Locativo*, *Direccional*, etc.)

Las reglas composicionales valoran los rasgos de los diferentes factores que intervienen en la frase y asignan un valor al grupo verbal.

a) *Pasear al perro*

V (- Tel) + N (Cont) = SV ((-Tel))

b) *Pasear hasta la escuela*

V (-Tel) + SP (Direcc) = SV ((+Tel))

En otro caso el SN ejerce su influencia:

a) *Construir una casa*

V (+Tel) + N (Cont) = SV ((+Tel))

b) *Construir casas*

V (+Tel) + N (Pl) = SV ((-Tel))

Las interacciones entre adverbios temporales y el tipo de situación vienen definidas por las reglas composicionales que son sensibles a factores sintácticos y semánticos. Un factor sintáctico crucial es si la frase tiene uno o dos adverbios de frecuencia o duración. Este tipo de reglas son composicionales y producen una interpretación del tipo de situación en la frase entera, es decir en el grupo verbal y el adverbio.

La regla sintáctica interpreta la cuestión adverbial según el número de adverbios que tenga la frase. Si tiene uno, este se interpreta como externo y su interpretación es directa: localizan la situación. Si tiene dos del mismo tipo, uno de ellos (que suele estar próximo al verbo) se interpreta como interno y forma parte del grupo verbal y del tipo de situación. Cuando un adverbio y un tipo de situación tienen valores no coincidentes se produce un choque que se resuelve generalmente con un desplazamiento en el valor aspectual del verbo que recibe, de este modo, una interpretación marcada. El valor del adverbio se impone y provoca una interpretación compatible con el tipo de situación. Se producen pues reclasificaciones.

Las reglas composicionales toman la estructura sintáctica superficial de las frases como input, y producen representaciones semánticas del significado aspectual como output.

> *Desplazamientos del tipo de situación:*

>> *Las perífrasis:* para presentar la situación desde una perspectiva particular, el hablante dispone de medios léxicos, como morfemas que indican principio, medio o final de la situación. Estos morfemas cambian el tipo de situación con el que se relacionan. Verbos como *empezar, continuar, acabar*, etc. funcionan de esta manera. Son denominados por Smith (1991) morfemas ‘*super-lexical*’, y son los que componen las perífrasis en español. Modulan el foco de la situación, más que determinar la situación en sí misma.

Cuando el foco se produce en el final de la situación, el grupo verbal es télico; el foco en los estadios internos o en los preliminares conforma grupos atélicos. Estos grupos verbales desplazados pueden ser durativos o instantáneos. En la cadena causal una frase con un morfema super-léxico se refiere a una pequeña porción de la cadena. Una parte más pequeña que el intervalo del grupo verbal de nivel-básico.

Las frases con morfemas super-léxicos télicos (que indican punto de inicio o final de la acción) tienen las propiedades de otras frases télicas. Suelen ser logros o realizaciones en función de la duración que expresan.

a) *Llueve* (VACT)

b) *Empezó a llover* (VLOG)

>> *Adverbios inceptivos:* algunos adverbios tienen también un efecto sobre la frase que es tomada como *inceptiva*.

a) *María sabe la verdad* (VSTA)

b) *De repente María supo la verdad* (VLOG)

Las propiedades de estos adverbios no son compatibles con la interpretación básica. Un verbo de estado puede desplazar su categoría al estar en un grupo verbal con un adverbio que le da un carácter incoativo, pasando a clasificarse como Logro.

- El mismo efecto puede producir *cuando*:

a) *Juan se enfadó cuando María rompió el vaso* (VLOG)

b) *Juan estaba enfadado* (VSTA)

Como se aprecia en el anterior ejemplo, uno de los valores otorga a algunos verbos un valor incoativo que estos no poseen en otras construcciones .

>> *Los verbos de percepción* son un caso de múltiple clasificación. Son estáticos cuando se refieren a una situación que no requiere energía o voluntad, son logros cuando se refieren a cambios en el estado de percepción. Los adverbios refuerzan esa interpretación:

a) *Veo el mar desde mi ventana* (VSTA)

b) *De repente vi una estrella* (VLOG)

- En algunos casos, los verbos de percepción pueden actuar como actividades si indican voluntad:

Olió la sopa para averiguar si tenía ajo. (VACT)

Las reglas composicionales permiten clasificar los verbos de percepción en múltiples categorías: estados, actividades y logros. Sin embargo, su clasificación básica es estática.

> *Situaciones derivadas:*

Las frases de eventos múltiples y las de estados habituales son casos de tipos de situación no prototípicos, por lo tanto derivados. Su cadena causal y sus condiciones de verdad no están relacionadas con las condiciones de verdad del nivel básico.

- *Un evento múltiple* consiste en una serie ininterrumpida de sub-eventos que son conceptualizados como simples, eventos continuos. En otras palabras son repeticiones

con un punto final arbitrario. Las actividades multievento tienen con frecuencia en su nivel básico semelfactivos y logros. La interpretación como multievento viene dada por un adverbio que indica repetición o en algún caso duración:

- a) *Llamó a la puerta repetidamente* (VACT)
- b) *Llamó a la puerta durante cinco minutos* (VACT)
- c) *Encontró a su primo durante todo el verano*. (VLOG pasa a VACT)

- Con *estados habituales* nos referimos a un estado o evento que aparece con un patrón regular de repeticiones. Se indican con adverbios de frecuencia.

- a) *Juega a tenis cada viernes* (VSTA)

Sin embargo, no siempre son necesarios.

- b) *María riega las plantas este verano* (VSTA)

Los definiremos con más detalle en el apartado relacionado con verbos de estado.

> *Caracterización de cada una de las categorías de aspecto léxico:*

A continuación procederemos a la caracterización de cada una de las categorías establecidas y, por tanto, a la especificación de los criterios en los que nos hemos basado para la clasificación de cada uno de los predicados. Nos proponemos definir los *estados, actividades, realizaciones y logros* no sólo en su significación prototípica sino también en aquellos casos (con presencia no trivial en los datos) en los que los componentes del predicado imponen una clasificación no prototípica sino derivada o desplazada del mismo, (Dowty 1979; Smith 1991).

Tipo de situación:

No marcada: nivel básico

Marcada: desplazada y derivada

>> *ESTADOS:*

Los estados son situaciones estables. Pueden mantenerse durante un momento o un intervalo. No manifiestan cambios o variaciones durante el intervalo. El estado permanece sin variación durante el periodo implicado. La mayoría de ellos son incompatibles con las expresiones de agencia:

* *Juan es deliberadamente alto*

El esquema temporal de los estados es el siguiente:

(I) _____ (F)

La línea continua representa el período durante el cual el estado permanece. No se divide en estadios. El punto inicial (I) y el final (F) no forman parte del estado. Son un cambio hacia el estado o fuera del estado.

> *Nivel básico:*

Pertencen a este nivel los predicados que:

- reflejan propiedades tanto concretas como abstractas: *ser alto, ser educado*, etc.
- aluden a conocimiento, opinión, etc.: *creer, esperar, saber...* (algunos pueden tomar dinamismo *pensar*)
- incluyen grupos verbales de posición y ubicación.

(15)

El cuadro está colgado en la pared

> *Derivados:*

- Los predicados *genéricos y habituales* (estados habituales): son semánticamente estáticos. Señalan propiedades de una clase o de individuos:

a. *Los tigres comen hierba* (VSTA)

b. *Mi gato come carne cada día* (VSTA)

Las frases habituales de este tipo presentan una mezcla en cuanto a tipos de situación. Tienen características sintácticas de dinamismo aunque semánticamente son estáticas.

En muchas ocasiones la *habitualidad* está expresada a través de adverbios de frecuencia, en general con puntos de vista imperfectivos. Hay ocasiones en que sin marcas de frecuencia podemos interpretar una frase como habitual estática, por el contexto y el conocimiento del mundo. Las frases que se refieren a habitualidad o recurrencia no son eventos porque no hay ningún evento en particular implicado, semánticamente son estativas. Su esquema temporal es estático ya que consiste en un período indiferenciado más que en sucesivos estadios; sintácticamente permiten formas relacionadas con agencia y control. Se pueden combinar con adverbios de orientación-agente (*deliberadamente*), con verbos como *persuadir*, o pueden aparecer en imperativo, y admiten formas progresivas.

- Las afirmaciones sobre *disposición*: se refieren a una habilidad o preferencia más que a una acción habitual:

María baila flamenco (VSTA)

- Frases que incluyen el estado resultante de una acción:

La casa quedó quemada hasta las cenizas (VSTA)

Ejemplos:

Creo en los fantasmas

Carlos tenía una moto

El circo está instalado en el puerto

Él está en su casa

Las ideas liberales se extienden por Europa

Simón repara coches
Veo el mar desde mi ventana
Ella está alojada en el hotel
Huele bien en este lugar

>> **ACTIVIDADES:**

Las actividades son predicados dinámicos y durativos. Aluden a procesos y no indican un punto final de consecución.

Juan corre por el parque (VACT)

El esquema temporal de las actividades es el siguiente:

IF (Arb)

Al ser eventos no estáticos incluyen un cambio del estado de descanso a un estadio interno del evento, o a otro estado. Las actividades son homogéneas en el tiempo, cada parte del proceso es de la misma naturaleza que el todo.

> *Nivel básico:*

En dicha categoría podríamos incluir los predicados que:

- aluden a procesos que implican actividad mental y física (*pasear en el parque, reír, pensar sobre algo, comer cerezas*),
- no tienen culminación, objetivo o punto final natural (*jugar*),
- requieren energía, toman tiempo (*dormir*),
- indican gradación (*ensanchar la carretera*),
- son atéllicos.

> *Derivados:*

- Las actividades de *eventos múltiples*: algunas entidades como las realizaciones y los logros pueden ocurrir en series sin límites constituyendo así esta categoría. En algunos casos la terminación de un evento y el inicio del siguiente son simultáneos (*girar una rueda*), en otras ocasiones expresan iteraciones de eventos instantáneos (*saltar*). Suelen llamarse iterativos o repetitivos.

- Los predicados con perífrasis que indican duración:

Juan continúa leyendo un libro (VACT)

- Los verbos télicos con complementos cumulativos o incontables.

Juan cantó canciones todo el verano (VACT)

- Los verbos télicos con adverbios incontables. El valor del adverbio sobrepasa el de la constelación produciendo una actividad.

Marina llega siempre en coche (VACT)

- Ciertas preposiciones pueden cambiar a actividad una situación de realización y por lo tanto télica.

a) *Carmen lee un libro (VREA)*

b) *Carmen lee en un libro (VACT)*

- Con perífrasis de verbos incoativos pasan a considerarse logros:

María empezó a correr (VLOG)

Ejemplos

María ha comido

María ha buscado la llave

La rueda rodó

Juan probó la sopa

Pablo ha cogido papel del cajón

Juan comió manzanas

Juan ha corrido durante tres horas

Ha pasado tres horas corriendo

Ha llegado a muchas cumbres

Ha llamado a la puerta durante una hora

Estuvo escribiendo una carta durante una hora

>> REALIZACIONES

Las realizaciones estándar tienen puntos finales naturales que pueden implicar destino, compleción o un proceso que no puede continuar más allá de cierto punto. Los estadios de una realización se toman como parte del evento. Por ejemplo, *construir una casa* incluye los diferentes pasos que supone la construcción de una casa. Las frases que forman estos predicados enfocan tanto en el proceso (durativo) como en el resultado, de hecho el vínculo que se establece entre los dos es muy estrecho, es de inseparabilidad. Son predicados que en general requieren un complemento de objeto directo.

La estructura temporal es la siguiente:

IF Nat

Entre el inicio y el punto final se produce un intervalo durativo. El punto final viene determinado por el propio predicado.

> *Nivel básico:*

En el nivel prototípico incluiríamos los predicados que:

- aluden a objetos afectados (*arrugar un vestido*),
- se refieren a objetos realizados por un actante (*construir una casa*),
- mencionan objetos consumidos (*beber un vaso de cerveza*),
- tratan de procesos direccionales (*andar hasta el lago*).

> *Derivados:*

En el caso de coincidir un predicado atético con un grupo adverbial télico, el adverbio sobrepasa la situación y la actividad pasa a considerarse como una realización:

Le llevó una hora dibujar círculos (VREA)

Ejemplos

Ha dibujado un círculo

Ha cerrado la puerta

Ha comido un bocadillo

Ha construido una cabaña

Ha tocado una pieza de Mozart. (Compl Con)

Corrió hasta la estación (SP Direccional)

Ha dibujado círculos en una hora (SP Completivo)

>> *LOGROS*

Son eventos instantáneos que resultan en un cambio de estado (*romper, llegar a la cumbre, reconocer a Jane*, etc.) Si los estadios preliminares están asociados al cambio de estado, están unidos conceptualmente al evento en sí. En general no presentan la

propiedad de volición y por ello en muchas ocasiones no permiten la asociación con adverbios que expresan agencia:

**Juan deliberadamente encontró su reloj*

El esquema temporal es el siguiente:

.....I

F (R)

El resultado del cambio es (R). Los puntos representan los estadios preliminares y los resultantes. El cambio de estado se conceptualiza como un evento que es distinto de su proceso asociado. No supone necesariamente la existencia de estadios preliminares, aunque permite la presencia de ellos. Como Dowty señala (1979: 53) en realidad gran número de verbos de logro implican cierta actividad realizada de antemano “para que un jugador gane una carrera, debe haber corrido hasta la meta”.

> *Nivel básico:*

Forman parte del nivel básico aquellos predicados de:

- Verbos instantáneos de objetos afectados: (*romper un vaso, explotar una bomba*)
- Verbos de acciones instantáneas y pronominales incoativos (*caerse al suelo, enfadarse*)
- Verbos de percepción instantánea: (*ver una luz*)

Son compatibles con expresiones de duración o compleción que enfocan sobre la interpretación ingresiva.

> *Derivados:*

- Aquellos predicados de otras categorías cambian a logros al ir acompañados de adverbios puntuales:

De pronto supo la verdad
Viajamos a Sevilla a las 10:00

Algunas situaciones podrían admitir clasificaciones como realizaciones o logros

Juan derritió el hielo

Si el resultado se conceptualiza como parte del evento, son realizaciones. Si el proceso es separable del resultado, se consideran actividades.

Ejemplos

Rompió un plato

Llegó a la cumbre

Encontró la llave

María se enfadó

Le llevó 3 min. decidirlo

Se sentó

Atravesamos el río a las cuatro

De pronto vi una estrella

TEST PARA LA CLASIFICACIÓN ASPECTUAL:

Presentamos una adaptación²⁷ del test de Dowty, que supone una representación más concreta de discriminación de las diversas categorías aspectuales.

La clasificación aspectual desarrollada por Dowty (1979), al igual que la de Smith (1991), se ha basado en conceptos binarios manejados por Aristóteles y Vendler (1967) (dinámico/estático, puntual/durativo, télico/no télico) y sigue las referencias de Comrie (1976) que establece una taxonomía de cuatro categorías.

²⁷ La adaptación es obra de la propia investigadora.

Dowty (1979) en su trabajo diseña un test para comprobar la pertinencia o no de la clasificación aspectual realizada. Dicho instrumento ha probado ser de gran utilidad y de él nos hemos servido en el presente estudio para tomar decisiones respecto a algunos de los predicados que daban lugar a dudas.

> Test basado en la clasificación de Dowty (1979)

	Estados	Actividades	Realizaciones	Logros
Admite formas progresivas	- *Juan está sabiendo la respuesta	+ Juan está corriendo	+ Juan está construyendo una casa	
Supone agencia / volición (puede ser predicado de persuadir)	- *Juan persuadió a Pablo para saber la respuesta	+ Juan persuadió a Laura para correr	+ Juan obligó a pablo a construir una casa	+/- *Deliberadamente encontró las llaves
Admite adverbios de modo como: ...cuidadosamente	- *Juan supo tranquilamente la lección	+ Corrió cuidadosamente	+ Construyó una casa cuidadosamente	
Admite formas en Imperativo	- * ¡Entiende la lección!	+ ¡Corre!	+ ¡Construye una casa!	
Admite formas completivas En 1 h ... Le llevó 1 h...	-	- *Le llevó una hora andar por la playa	+ Juan pintó un cuadro en 1 h Le llevó 1 h pintar un cuadro	+ Le llevó 1 hora descubrir al asesino
Admite formas durativas durante+T		+ Juan paseó durante 1 hora	+ Pintó un cuadro en 10 min	- *Llegó a la cumbre durante 1 h
Separabilidad proceso/resultado Xando implica que ha Xado		+ Juan está andando (implica que ha andado)	- Juan está pintando un cuadro (no implica que lo haya pintado)	
Ambigüedad con casi		- Casi nadó en el río (no nadó)	+ Juan casi ha pintado un cuadro (no se sabe si ni siquiera ha empezado, o ha empezado pero no ha acabado)	- Casi llegó (no llegó)

Tabla 5.5: Adaptación del test de Dowty ((1979)

La adaptación al español de los test sobre la determinación del ALx realizada por Russinovich Sole (1990) puede ser de utilidad en aquellos casos en los que la traducción

al inglés (la lengua en que en origen se elaboraron los test) no afina lo suficiente la determinación de la clasificación.

Propone algunas construcciones propias del español para la comprobación de la propiedad semántica de los diversos predicados:

- Para duración: *pasar la tarde*+ gerundio

Juan pasó la tarde escribiendo (VACT)

Juan pasó la tarde escribiendo la carta (VREA)

**Juan pasó la tarde llegando* (VLOG)

- Para puntualidad: *¿a qué hora...?*

¿A qué hora llegó Ana? (VLOG)

**¿A qué hora escribió la carta?* (VREA)

**¿A qué hora odiaste a Ana?* (VSTA)

**¿A qué hora caminaron?* (VACT)

- Para determinar la telicidad: *tardar dos años en*+ infinitivo

Juan tardó dos años en escribir el libro (VREA)

Juan tardó tres horas en llegar (VLOG)

**Juan tardó dos horas en ser feliz* (VSTA)

**Juan tardó tres horas en leer* (VACT)

Nishida (1994) observa que en español cuando se añade el pronombre clítico *se* con ciertos verbos, el enunciado sólo puede ser interpretado como con un punto final alcanzado.

En los siguientes ejemplos:

a) *Juan leyó el libro* (VACT)

b) *Juan se leyó el libro* (VREA)

Montrul y Slabakova (2002) sostienen que el pronombre clítico funciona como una partícula télica que contribuye a una interpretación de realización VREA en el caso de que sin dicha partícula podría ser interpretados como actividades.

Hay casos en los que la determinación de la categoría aspectual viene determinada por una interrelación entre aspecto léxico y conocimiento pragmático. Si se trabaja desde la Teoría de la Representación de Discurso (Smith 1991), un fenómeno que debemos considerar es el denominado ‘coerción aspectual’ y que consiste en “un proceso de reinterpretación contextual del que no hay una señal morfológica explícita” Montrul y Slabakova (2002 :8), y De Swart (1996). En los ejemplos:

a) *Juan tocó una sonata* (VREA)

b) *Juan tocó una sonata durante 3 horas* (VACT)

Es el conocimiento del mundo el que nos ayuda a determinar la categoría aspectual ya que sabemos que una sonata dura unos minutos, por lo tanto si alguien toca una sonata durante tres horas supone una secuencia de repeticiones de la acción, es decir la dota de un significado iterativo inherente.

En otras ocasiones los adverbios que acompañan al verbo son los que reclasifican el predicado como en el caso de provocada por la instantaneidad del adverbio:

a) *Juan sabe la respuesta* (VSTA)

b) *De repente Juan supo la respuesta* (VLOG)

La principal diferencia entre procesos gramaticales y la ‘coerción’ radica en que esta última es sintáctica y morfológicamente invisible. Está regulada por el conocimiento pragmático mientras los operadores aspectuales son parte del sistema gramatical de la lengua y suministrados por la GU.

□ b) **OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE**

Hemos establecido cuatro tipos de ALx basándonos en las cuatro categorías propuestas por Vendler (1967) y empleadas en relevantes estudios (ver 1.3.2.). Aunque hagamos referencia a tipos de verbos, en realidad las clasificaciones en cuatro categorías, corresponden a los predicados de los que dichos verbos son el núcleo.

➤ Para la determinación de cada una de las categorías léxicas de los predicados registrados en las narraciones de los aprendices, cada uno de ellos ha sido registrado en la línea dependiente que recoge la codificación de cuestiones morfosintácticas %syn, bajo la categoría de aspecto léxico \$ASL: seguida de una de los cuatro categorías de verbos establecidos²⁸.

Los códigos establecidos son los siguientes:

\$ASL	ASPECTO LÉXICO
:VSTA	verbos de estado (<i>estar, creer</i>)
:VACT	verbos de actividad (<i>correr</i>)
:VREA	verbos de realización (<i>leer un libro</i>)
:VLOG	verbos de logro (<i>caerse</i>)

Algunos ejemplos de aplicación y consideraciones sobre casos particulares:

- Se ha codificado cada uno de los verbos que constituyen el núcleo de los predicados en los enunciados de las narraciones de los aprendices. La categorización del ALx precede siempre a la determinación del tiempo verbal (morfología verbal empleada) por el sujeto.

F4A: *mi madre trabaja [trabajar] en la noche*

%syn: \$ASL:VACT \$TV:PRES

²⁸ Al inicio de la investigación establecimos el código ASL para la categoría de *aspecto léxico*. Más tarde, a fin de evitar confusiones con las siglas referidas a *Adquisición de Segundas Lenguas*, cambiamos la abreviatura a ALx. En la codificación de datos se conserva el código ASL para el aspecto léxico.

F6A: *y un chico me viene cerca de mí con una tarjeta de visita*

%syn: \$ASL:VREA \$TV:PRES/PIN

F6E: *pero estaba@ac era muy difícil para él*

%syn: \$ASL:VSTA \$TV:PIM

- Nos hemos atendido al verbo que aparece en la producción del aprendiz para fijar la categoría aspectual. Si en algún caso la intención de significación del aprendiz no está lo suficientemente clara, los datos han sido interpretados según el criterio de la investigadora que ha hecho explícita su opción en la línea de codificación (%com).

J7A: *entonces no nos conocimos@r conocimos nunca*

%syn: \$ASL:VSTA \$TV:PIN/PPL

%com: lo hemos interpretado como ‘hasta entonces no nos habíamos conocido’

- Hemos limitado la codificación y el análisis a los verbos que forman el núcleo del predicado, descartando pues aquellos que forman parte de los complementos como los participios adjetivados *llegó a casa mojado y herido en una pierna* que no han sido objeto de codificación ni de posterior análisis.

- Hemos tenido dudas con el verbo *pensar* ya que puede dar pie a varias interpretaciones, por un lado como VSTA en el sentido de creer u opinar algo: *pienso que Barcelona es un buen lugar para vivir*, por otro lado como VACT, en el sentido de una actividad mental que acepta formas progresivas: *está pensando en un cambio de casa*, y por último como VLOG o actividad mental instantánea que supone tomar una decisión, o como descubrir o darse cuenta de algo: *pensó que tenía que hacer deporte, pensó: ¡qué gordo estoy!* Finalmente la decisión sobre la categoría léxica ha venido determinada por el sentido pragmático del enunciado.

5.3.5. *EL PLANO DISCURSIVO DE LA NARRACIÓN: FOCO/FONDO*

El tipo de discurso, y las características del mismo, han probado tener influencia sobre la creación del sistema de representación que el aprendiz hace de la L2. En el caso del discurso narrativo, la variabilidad que presenta el lecto de los aprendices puede ser atribuible a su intención de situar la información en un plano discursivo determinado (foco/fondo). La creación del sistema tiempo-aspecto puede venir determinada, por la necesidad del hablante de destacar unos eventos sobre otros en un soporte discursivo como el que constituye la narración y por el manejo pues de la función discursiva de alternancia de planos, y considerarse uno de los factores relevantes en la regulación del sistema interno del aprendiz y por lo tanto relacionado con el grado de variabilidad de la IL.

□ a) *MARCO TEÓRICO QUE SUSTENTA EL ESTUDIO*

El concepto de plano discursivo está íntimamente asociado a la narración (von Sturheim y Klein 1989). Es en este tipo de discurso en el que el fenómeno más claramente se manifiesta y el que permite pues su estudio en profundidad. Por este motivo procedemos a una breve caracterización de la narración como tipo de discurso en el que se alternan los planos discursivos.

> *La narración*: los textos narrativos se distinguen de otros textos representacionales en que su principal sistema de organización es temporal. Todo texto narrativo contiene una secuencia de acontecimientos ordenados temporalmente. Labov (1972: 360) define un texto narrativo mínimo como “una secuencia de dos frases ordenadas temporalmente”. La definición es bastante restringida y se aplica solo a las partes del texto que refieren los acontecimientos temporales. Para dicho autor los textos narrativos solo son aquellos en los cuales existe al menos una congruencia parcial entre el orden temporal de las acciones contadas y el orden de su representación. Los textos narrativos están organizados a lo largo de un eje temporal (*skeleton*) que es la secuencia de las frases narrativas. Los demás componentes organizados en torno a este esqueleto, proporcionan los detalles para reconstruir el mundo representado. En definición de

Reinhart (1984:781) “el esqueleto narrativo es la parte del texto igual al orden de los eventos en el mundo”.

Otros autores como von Stutterheim y Klein (1989) definen un texto narrativo como aquel que ha sido elaborado con la intención de responder a una *quaestio*: “¿Qué pasó a *P* en *T*?” En la que *P* es el protagonista de la narración y *T* un intervalo de tiempo durante el cual ocurrió el incidente narrado, por ejemplo “la semana pasada”. La forma en que la proposición (significado lingüístico + información contextual) se completa con las representaciones de varios ámbitos de referencia viene condicionada por la *quaestio* del texto. La respuesta a la *quaestio* puede variar en diferentes aspectos, ya que puede atenerse a enunciados que responden la pregunta planteada, o puede incluir estructuras secundarias como descripciones, evaluaciones, argumentos, etc. Cuando estos autores detallan las características propias de la narración, se refieren solamente a aquellas que conciernen a la estructura principal del texto. Von Stutterheim y Klein (1989) distinguen entre condiciones absolutas y relativas de la narración. Las primeras definidas del siguiente modo:

- *Condiciones absolutas de la narración*: son categóricas y se refieren solo a un dominio de referencia, por ejemplo: “la estructura principal de una narración debe hacer referencia a un intervalo de tiempo definido situado temporalmente antes del tiempo de la enunciación” (Stutterheim y Klein 1989: 53).

- La *modalidad* debe ser *factual* relacionada con la validez del texto en el mundo real.

- Incluso en las narraciones ficticias el mundo en que transcurre el relato es tratado como si del mundo real se tratara.

- La acción narrada debe tener una *referencia espacial* definida.

- La referencia es *personal*, no se acepta la referencia genérica.

- Cada nuevo predicado que forma parte de la narración aporta *información nueva*.

- *Condiciones relativas de la narración*: son muchas y en general implican varios ámbitos de referencia de forma simultánea, por ejemplo: “si el protagonista (*P*) se mantiene, pero se introduce un nuevo lugar (*L*), entonces un nuevo tiempo (*T*) debe ser introducido”. Von Stutterheim y Klein (1989:49).

> *Foco y fondo*: uno de los conceptos clave al referirnos a la estructura del discurso narrativo es el de plano de la narración, en concreto el foco (*foreground*) y el fondo (*background*). Varias corrientes y autores han contribuido a la elaboración de una teoría sobre dicha cuestión y han hecho importantes aportaciones tanto a la definición de conceptos como a la determinación de los criterios para categorizar los enunciados como parte del foco o del fondo. Presentamos, a continuación, las líneas generales de las teorías desarrolladas principalmente por cuatro autores (Hopper 1979; Reinhart 1984; von Stutterheim y Klein 1989) que han hecho la mayor aportación a la clarificación de los términos y en los que nos hemos basado al determinar las categorías propias del ámbito discursivo.

Una de las primeras contribuciones al marco teórico es la de Hopper (1979) quien relaciona la cuestión del plano de la narración con la cuestión aspectual es decir con la forma en que se mantienen las relaciones tiempo y aspecto a lo largo de la narración: “el aspecto guía al interlocutor por la ruta principal del texto y le ayuda a almacenar los verdaderos hechos del discurso como un grupo lineal (foco), mientras que a la vez procesa comentarios e información de apoyo que añaden textura pero no sustancia al discurso en sí (fondo)” (Hopper, 1979: 217). El aspecto es visto de este modo, como un mecanismo de control de la corriente narrativa.

Hopper (1979), basándose en dicho enfoque sobre foco y fondo, establece los criterios para su determinación, criterios que relaciona con el aspecto perfectivo/imperfectivo.

Foco:

- Los enunciados presentan una secuencia cronológica. Un orden icónico, que responde al principio del orden natural (PON).
- Las acciones aparecen como completas, que un evento sea completo es un prerrequisito para dar paso al siguiente evento en la secuencia.
- Se da una tendencia a la continuidad del sujeto (el protagonista) en la narración.
- La mayoría de las acciones son dinámicas.
- El evento narrado es imprescindible para la narración, si se suprimiera la historia se vería afectada por ello.
- La modalidad suele ser real, se atiene al plano factual.
- Suelen ser eventos realizados por agentes humanos.

Fondo:

- Las acciones están situadas en cualquier punto del eje temporal, o no estar situadas en ningún punto.
- Se puede producir la simultaneidad o el solapamiento de la situación C con el evento A y/o B.
- Una situación no necesita presentarse como completa para dar paso a la siguiente.
- Incluye variedad de tópicos, inclusive fenómenos naturales, en enunciados impersonales (*hacia frío*).
- Abundan las situaciones descriptivas, que se expresan con verbos de estado.
- El estado o la descripción de la situación es necesaria para entender los motivos y las actitudes de los personajes, sin embargo no es indispensable para el relato.
- Los enunciados en el plano de fondo pueden situarse en un modo de irrealidad, pueden tratarse de especulaciones, suposiciones, condiciones, etc.

Reinhart (1984), por su parte, denomina foco del texto al ‘esqueleto narrativo’, y fondo al material no narrativo. Un texto narrativo define ejes temporales del mundo que representa y los eventos se narran en relación a dichos ejes temporales. Los fragmentos que forman el fondo contienen relatos de materia no necesariamente temporal (propiedades espaciales, rasgos de los participantes, etc.) que es necesaria para la

completa construcción del mundo representado o para la interpretación del mensaje de la historia.

“El material que forma parte del foco no viene solamente determinado por el orden temporal del mundo representado (como proponía Labov 1972), sino también por las propiedades de la presentación” (Reinhart 1984: 790). El narrador, entre todos los acontecimientos a narrar, elige aquellos que formarán parte del esqueleto de la narración, y aquellos que va a presentar como material subsidiario como las secuencias temporales que responden a las condiciones que definen el foco, pero que se encuentran fuera del eje principal de la narración (en esta caso se introducen en el pluscuamperfecto). En cuanto al aspecto léxico, el fondo puede estar formado por verbos que expresen estado y actividades, pero también por eventos que no desplazan la referencia de tiempo hacia delante. En narraciones ficticias el mundo temporal del texto se construye internamente, independientemente del tiempo de la enunciación. Los *flashbacks* y subtramas son material temporal situado en un eje temporal distinto al del eje principal.

Hay que advertir que la división foco/fondo no debe ser tomada como ‘acontecimientos más importantes en la narración’, ya que se sabe que, en ocasiones, hechos tangenciales revisten gran importancia en la trama principal. Respecto a la percepción de la información que se representa como principal o subsidiaria, el autor propone que la organización temporal de un texto narrativo refleja principios de la organización espacial del campo visual. Su tesis se basa en las ideas del análisis *gestalt* de la percepción. Como en el caso de la percepción visual, el fondo en la narración nos permite percibir o entender el foco de la misma. La distinción visual entre figura-fondo (por ejemplo en un cuadro), se correspondería con la distinción foco-fondo en narraciones, las dos son indisociables sistemas de organización, como la de Tiempo y Espacio, y una de las propiedades humanas es la de procesar información lingüística referida a dichos ámbitos (Reinhart 1984: 790). La autora distingue dos tipos de fondo narrativo, el *fondo informativo* (descripciones) y el *fondo evaluativo*.

Las diferentes lenguas naturales han desarrollado diversos mecanismos para indicar qué información forma parte del foco y cuál del fondo. En algunas lenguas la distinción

se basa en morfemas, en otros casos en conectores. Muchas lenguas poseen un sistema de aspecto verbal que corresponde a la distinción foco-fondo. Algunas toman como indicador, no solo la secuencia temporal, sino también el agente de las acciones narradas. Reinhart (1984) distingue el foco basado en el *contenido* de la narración y el foco basado en el *mecanismo lingüísticos* elegidos por el narrador. Hay contenidos importantes que el narrador decide presentar como fondo, en algunos casos introduciendo la información en frases subordinadas (*foreground content backgrounded syntactically*). Esa cierta libertad del narrador para jugar con las relaciones entre el foco y el fondo, está permitida siempre y cuando no se cree un conflicto entre el criterio ‘contenido’ y el ‘lingüístico’. En la mayoría de lenguas el material presentado en frases subordinadas, no suele formar parte del foco.

Los criterios establecidos por Reinhart (1984: 801) para distinguir el foco del fondo recogen algunos de los que había establecido Hopper (1979), aunque la primera los sitúa en un ámbito semántico afín al de la temporalidad, y los agrupa en nuevos ámbitos (funcionales y culturales) que suponen una ampliación de miras sobre el fenómeno:

a) *Criterios temporales*: se relacionan directamente con criterios espaciales. El sistema de organización narrativa se obtiene por una extensión metafórica del sistema de percepción visual.

- *Continuidad temporal*: sólo las unidades textuales que siguen el orden de los eventos que relatan, pueden situarse como parte del foco.

- *Puntualidad*: las unidades que relatan acciones puntuales sirven más fácilmente como foco que aquellas que relatan acciones durativas, repetitivas o habituales.

- *Completividad*: un relato de una acción completa puede servir más fácilmente como foco que una acción en proceso.

b) *Criterios funcionales*:

- *Modalidad*: las frases modales (incluyendo irrealidad) y las frases negativas forman parte del fondo.

- *Causalidad*: si dos acciones están unidas causalmente (causa y consecuencia), la primera puede ser presentada como fondo de la segunda, pero no viceversa.

c) *Criterios culturales*:

- *Carga semántica*: las acciones más inusuales, importantes, extraordinarias en una cultura, suelen ser tratadas como foco respecto a las otras consideradas neutrales.

- *Género*: un cierto género narrativo o convención literaria puede requerir que las acciones clave estén destacadas en el foco.

Smith (1991) expone alguna de sus objeciones a los planteamientos de Reinhart (1984), entre ellas, que los criterios establecidos para determinar el plano de la narración, en concreto los criterios temporales ya que comparten rasgos con la semántica aspectual (puntualidad, completividad, duración, etc.), por lo tanto aplicarían tanto al aspecto léxico como al plano de la narración. De este modo este tipo de determinación convierte en un asunto complejo categorizar foco y fondo independientemente del aspecto léxico, ya que los rasgos aspectuales inherentes de los predicados interactúan con los requerimientos para determinar el plano discursivo. Por ello, la autora sugiere que se debería afinar los criterios que tienen relación con la función comunicativa; los planos semántico, pragmático y discursivo se entrecruzan y ponen de manifiesto la compleja tarea de detectar influencias en sistemas de relaciones complejas”.

El enfoque desarrollado por von Stutterheim y Klein (1989) consideran el foco y el fondo como un elemento más, entre otros, de los que forman parte de un fenómeno más general (la estructura del texto, tanto en narraciones como en descripciones).

Estos autores definen y clasifican las *estructuras secundarias* que forman parte del *fondo* en dos clases:

a) Las que permanecen *dentro* del marco espacio-temporal dado: introducen estados, o dan información acerca de las circunstancias o resultados de los eventos secundarios como en: *el sol brillaba, la vaca continuaba mirándolo.*

b) Las que quedan *fuera* de dicho marco y que sirven para introducir nuevos ámbitos de referencia, de tiempo, de lugar o de modalidad. El nuevo marco espacio-temporal se introduce mediante una referencia al “aquí y ahora” del acto de enunciación. La referencia explícita a uno de los ámbitos de referencia implica cambio del centro deíctico de los demás. Introducen pues un cambio de perspectiva. La principal función discursiva de estas estructuras secundarias es insertar un comentario en la historia o dar una explicación de discurso referido, o una visión desde una perspectiva externa:

...desde aquí se ve que no es una vaca real, parece que todo es artificial.

“Los estados sin delimitación temporal, acciones habituales, genéricas, o incluso proposiciones negativas, generalmente están excluidas de la estructura principal de la narración, con algunas interesantes excepciones” (von Stutterheim y Klein 1989: 50).

Además de dichos criterios, hemos añadido otras consideraciones que podrían ayudarnos en la clasificación de los planos narrativos, la distinción entre foco/fondo puede ser expresada por otros medios además de los meramente morfológicos:

- el uso de la voz pasiva puede situar el enunciado en un plano de fondo.
- los predicados que se encuentran en una oración subordinada, forman parte en general del plano de fondo.

En sus estudios sobre la organización del discurso, Hickman (1980) advierte que además de señalar el estatus de la información (nueva o conocida), los hablantes deben señalar el plano de la información como foco o fondo. El primero corresponde según la autora al esqueleto narrativo sujeto a una línea de tiempo que avanza en una dirección, y el segundo los enunciados que no tienen unos condicionantes temporales tan estrictos (pueden ser simultáneos, solaparse, cambiarse de posición, etc) corresponden al fondo de la narración. Los recursos que apunta Hickman que contribuyen a marcar el plano de la información son: aspecto, subordinación, orden de las palabras, y voz. El aspecto gramaticalizado (flexión verbal en relación a veces con adverbios y conectores) perfectivo e imperfectivo señala el plano de la información. En muchas ocasiones la combinación de imperfectivo y subordinación es uno de los recursos por los cuales se relega claramente la información al plano de fondo.

Juan se sentó y empezó a leer el libro. Mientras leía llamaron a la puerta.

□ b) **OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE**

➤ La variable ha sido recogida en la línea dependiente de codificación %nar que trata las cuestiones pragmático-discursivas, bajo la categoría de plano de la narración
\$PL:

Los códigos establecidos han sido los siguientes:

\$PL PLANO DE LA NARRACIÓN

:FC: foco (*el perro le mordió*)

:FD: fondo (*hacia sol*)

A su vez el foco y el fondo de la narración se abren a la codificación referida a la función que realiza cada uno de los enunciados situado en los diversos planos narrativos (ver 5.3.7.).

Algunos ejemplos de aplicación y consideraciones sobre casos particulares:

- En general los enunciados que forman parte del foco suelen estar formados por verbos de logro y cumplen una función narrativa:

F7O: *y cayó abajo*

%nar: \$PL:FC:narr

- Los enunciados descriptivos suelen incluir verbos de estado y forman parte del fondo de la narración:

J6A: *había muchos gitanos en la calle*

%nar: \$PL:FD:desc

- Hemos considerado algunos enunciados realizados por actantes que en principio parecen secundarios como parte del foco de la narración, ya que aunque su intervención no sea relevante para el devenir de la historia, en la viñeta que está narrando el aprendiz son los personajes que se hacen cargo de la acción y además, como en el caso del siguiente modelo el hablante introduce el enunciado en la secuencia temporal con una marca léxica que no deja dudas:

J6O: *sí después de después la señora con el perro se quejó a un a este hombre*

%nar: \$PL:FC:narr

- Sin embargo, las ocasiones en las que las acciones se realizan de forma simultánea a otra acción principal y por actantes secundarios, han sido codificadas como pertenecientes al plano de fondo:

J6O: *pero toda la gente le rieron rieron*

%nar: \$PL:FD:acsim

- En algún caso, como en el siguiente ejemplo aunque se trate de un verbo modal de estado, hemos tomado la imposibilidad de *dormir* como parte del foco de la narración ya que la condición es consecuencia de una serie de eventos (otra persona que tocaba la guitarra) y será la que a su vez desencadene una nueva secuencia de eventos. Es por lo tanto un enunciado imprescindible, a nuestro entender, para la secuencia de la narración y difícilmente trasladable a otro intervalo en el eje temporal:

F8A: *entonces no pudo dormir hasta las cinco*

%nar: \$PL:FC:narr

- En el enunciado que presentamos a continuación la hablante elige presentar el evento como una necesidad, de ahí el empleo de la perífrasis de obligación con el verbo tener que+INF, sin embargo, hemos tomado el enunciado como parte del foco ya que el hecho de ellas (después de un incidente en la calle con un grupo de chicos desconocidos) consiguieran escapar, es un dato relevante en la secuencia de eventos:

E2A: *y nosotras nos tuvimos que poner a correr*

%nar: \$PL:FC:narr

5.3.6. LA **ESTRUCTURA DEL DISCURSO**

Ya que en el presente estudio hemos tomado la opción de interrelacionar niveles, no podemos descuidar la estructura discursiva de la narración y la incidencia que esta pueda tener sobre la distribución de la morfología verbal. Es un nivel discursivo que se entrelaza con el nivel pragmático, ya que el hecho de que una narración cuente con una conclusión o cierre supone que probablemente incluirá alguna valoración sobre los eventos narrados.

Esta categoría será incluida y tomada en consideración cuando se realice un análisis global forma-función, y cuando se describan los patrones de actuación de los

aprendices. No se procederá, pues, a un análisis aislado de dicho elemento, sino en su relación con los demás.

□ a) **MARCO TEÓRICO QUE SUSTENTA EL ESTUDIO**

Un texto narrativo cuenta con un formato particular y con una serie de componentes que lo estructuran: secuencias, episodios, alternancia de planos, eventos, etc (Labov 1967). La narración cuenta con tres secuencias principales: introducción, desarrollo y conclusión.

En la primera, la *introducción*, suele introducirse información sobre el *anclaje temporal*, cuándo sucedió el evento narrado respecto al tiempo de la enunciación (*fue el verano pasado*), la *presentación de los personajes* y la *determinación del lugar*.

En la segunda fase, la *secuencia de desarrollo*, se relatan los eventos en sí, que según la teoría de Stutterheim y Klein (1989) en sus estudios sobre la expresión de la temporalidad, responden a la pregunta: *¿qué paso a P en T y en L?*

La última secuencia, la *conclusión*, suele incluir *valoraciones*, o información sobre la consecuencia de las acciones, o alguna fórmula discursiva de cierre como información de fin de relato.

□ b) **OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE**

➤ La variable ha sido recogida en la línea dependiente **%nar** de cuestiones pragmáticodiscursivas con el código **\$SEC**: que alude a secuencia narrativa.

La lista de códigos ha sido establecida del siguiente modo:

\$SEC	SECUENCIA DE LA NARRACIÓN
:INTR	introducción
:CNC	conclusión

Algunos ejemplos de aplicación y consideraciones sobre casos particulares:

- Algunos de los enunciados de introducción realizan una presentación explícita de los personajes:

J7O: *es un hombre se llama Pepe*

%nar: \$SEC:INTR

- En otros casos se da una presentación de las circunstancias en las que se enmarca la narración, con una referencia temporal que sirve de anclaje para la narración:

F4A: *mi madre trabaja en la noche y un día debía buscarla con mi coche*

%nar: \$SEC:INTR

F5A: *por ejemplo el último verano fue en un durante mis vacaciones con amigos*

%nar: \$SEC:INTR

- Hemos codificado como *conclusión* aquellos enunciados que suponen un cierre del relato como: valoración, opinión, comentario de las consecuencias, etc. En algunos casos el aprendiz ha señalado esta secuencia con algún recurso discursivo de cierre:

J3O: *en fin volví a casa no nunca nunca hacía jogging por por hacer des delgado*

%nar: \$SEC:CNC

5.3.7. *EL REPERTORIO FUNCIONAL MOVILIZADO*

Hemos juzgado relevante contar con un registro de las funciones que realizan los diversos enunciados en las narraciones de los aprendices de los diversos niveles de competencia con el fin de ganar conocimiento sobre el modo en el que el discurso evoluciona en su realización pragmática, y poder efectuar más tarde un exhaustivo *análisis forma-función*.

□ a) *MARCO TEÓRICO QUE SUSTENTA EL ESTUDIO*

En nuestra intención de analizar y relacionar diversos niveles de lengua, hemos tenido en cuenta los planteamientos propios de las corrientes pragmáticas y funcionalistas (ver 1.2.) que ponen el énfasis en la importancia de las redes forma-función que construyen los aprendices. Según el Modelo de Competición de Bates y MacWhinney (1982), el aprendiz atiende, de forma simultánea, a la *forma* y a la *función* en la adquisición de una segunda lengua.

Hay tendencias inherentemente humanas que inducen al aprendiz a percibir y procesar algunas formas antes que otras, y es probable que una forma se adquiera si va asociada a un significado transparente e importante para el aprendiz. Este “va construyendo 'mapas' de forma-función y el proceso de adquisición implica para él ir ajustando esos mapas hasta que coincidan con los que se encuentran en el *input*” (Ellis 1994:31). La variación forma-función es sistemática e inducida por el contexto; los tres tipos de contexto posibles (lingüístico, situacional y psicolingüístico) pueden influir, a su vez en las formas que el aprendiz emplea para realizar funciones específicas. Este tipo de variación forma-función se puede identificar mediante un análisis forma-función que pretende identificar las redes de relaciones en el sistema; la descripción de estas redes proporcionará claves acerca de la naturaleza del sistema interno del aprendiz.

Schachter (1986) y más tarde Tarone (1988) sugieren que el estudio de cómo los hablantes usan una forma concreta para expresar una función determinada es relevante para el estudio de la variabilidad de la interlengua porque proporciona un método de

análisis que puede revelar el sistema lingüístico escondido en el uso aparentemente asistemático de la lengua del hablante.

Sin embargo, como Long y Sato (1984: 265) apuntan “un análisis forma-función sería incompleto sin un análisis ‘función-forma’. Este pretende responder a la pregunta: ¿cómo se expresan las distinciones tiempo-aspecto incluso cuando se da una carencia de recursos morfosintácticos propios de la L2?”. Responder esta cuestión lleva a los investigadores a considerar el papel que juegan el discurso y la pragmática, especialmente, ante la carencia del marcaje temporal explícito. “El análisis función-forma tiene la virtud de poder describir los medios prelingüísticos para comunicar significados”. Este análisis debe ser multinivel y contemplar todo el repertorio de estrategias y recursos usados por el aprendiz. Esta es nuestra intención en la investigación en curso.

□ b) *OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE*

Una vez realizada la primera revisión de datos, vimos la necesidad de ampliar y afinar la categorización de las funciones que el plano de fondo realiza, fue una de las modificaciones que aplicamos al estudio una vez realizada la primera fase de codificación de los datos, y llevarlo a cabo fue muy revelador, ya que se aprecian claras divergencias entre los grupos de L1.

➤ La información sobre el repertorio funcional se encuentra registrada en la línea de codificación %nar y supone una subcategoría de los planos narrativos foco y fondo
\$PL: FC: / FD:

Los códigos establecidos son los siguientes:

\$PL

:FC	PLANO NARRATIVO DE FOCO
:narr	narración en el plano de foco (n) ²⁹
:FD	PLANO NARRATIVO DE FONDO
:desc	descripción impersonal y descripción personal (d)
:cir	circunstancia (r)
:opn	opinión (o)
:dref	discurso referido (f)
:val	valoración (v)
:cau	causa (u)
:int	intención (t)
:acsim	acción simultánea (s)
:pref	pensamiento referido (e)
:esp	plano no real/ especulación, conjetura (l)
:commtc	plano no narrativo: comentario metacomunicativo (m)

Algunos ejemplos de aplicación y consideraciones sobre casos particulares:

- Los enunciados codificados como pensamiento referido, en general forman parte de una oración subordinada:

F1A: *creo@ r que creo [S] que mi vida va a estar en en este barco solo para toda la vida*

%nar: \$PL:FD:pref

- Los enunciados que exponen una causa suelen formar parte del fondo de la narración:

F1O: *el la maestra no la señora es@ ac mu está muy enfadada [S] porque su perro es malo*

%nar: \$PL:FD:cau

²⁹ La información en negrita corresponde a los códigos utilizados para las parrillas forma-función en las parrillas 6.4^a y 6.4b.

- Los enunciados de valoración son corrientes en la secuencia narrativa de conclusión:

J1A: *muy bueno bueno e interesante interesante*

%nar: \$PL:FD:val

- En algunos casos ha revestido cierta dificultad distinguir entre la función de *descripción* y la de *circunstancia*. En general los verbos de estado cubren de forma más natural las funciones descriptivas, a diferencia de los verbos de actividad que se asocian más fácilmente a funciones que expresan circunstancias:

J2O: *y luego cuando corre@ ac cuando corré largo tiempo durante largo tiempo*

%nar: \$PL:FD:cir

- Los enunciados que hemos dado en llamar comentarios metacomunicativos (commtc) se sitúan fuera de la secuencia narrativa y en numerosas ocasiones van dirigidos a la entrevistadora:

F4O: *voy a te recontar*

%nar: \$PL:FD:commtc

- Los enunciados que especulan sobre posibles opciones a los eventos se sitúan fuera del plano factual y se producen únicamente en los niveles altos de competencia:

J8A: *tal vez algo después algún tiempo se sería separado*

%nar: \$PL:FD:esp

Concluimos, de este modo, el capítulo dedicado a la descripción de las variables contempladas en el estudio, del *marco teórico* que las definen y categorizan y de la exposición del modo en el que las hemos operacionalizado para proceder a su análisis. Esperamos que toda esta información facilite la lectura e interpretación de los resultados que se exponen en la tercera y última parte del estudio.

CAPÍTULO 6

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

6.0. INTRODUCCIÓN

En el capítulo que nos ocupa presentamos los resultados del estudio llevado a cabo y la discusión sobre los mismos. Estos son el producto de los diversos análisis efectuados sobre los datos que, a su vez, responden a cuestiones de orden conceptual como el diseño y el problema de investigación. En el capítulo tres formulábamos los objetivos que el estudio pretendía cubrir (3.1.1.); los recogemos aquí tal y como fueron enunciados:

- 1) describir el *comportamiento del indicador de variabilidad*, es decir, el uso de la morfología verbal en contextos de pasado, tanto en los diversos grupos de L1 como en los distintos niveles de competencia y según las diversas pruebas realizadas (P1, P2, P3) (6.1.),
- 2) registrar el *grado variabilidad* del sistema según las variables independientes (6.2.),
- 3) llevar a cabo los *análisis de relación binaria* entre cada factor de influencia y el indicador de la variable dependiente (por ejemplo, la relación entre el uso de marcas léxicas de tiempo y la distribución de la morfología verbal) (6.3.),
- 4) realizar un *análisis forma-función* que se plantea como *integrativo*, es decir, que no solo trata la relación entre estos dos componentes sino que incorpora nuevos elementos al análisis (plano discursivo, aspecto léxico, estructura narrativa, etc.) con el fin de componer un complejo mapa de la red de relaciones, que aportará información sobre el comportamiento del sistema interno del aprendiz (6.4.),
- 5) con la totalidad de los datos obtenidos, presentar *los principales patrones de actuación* de los aprendices (6.4.1.),
- 6) finalmente, en una aproximación cualitativa, describir los *rasgos y fundamentos* de la variabilidad del sistema.

Creemos haber cubierto cada una de las aspiraciones que motivaron la investigación. En el presente capítulo, procedemos a la presentación de los resultados siguiendo el orden en que estas fueron formuladas. Con ello pretendemos mostrar la consecución de objetivos en una secuencia que guarda coherencia con el modo en el que presentamos las preguntas e hipótesis de investigación.

La forma en que se han operacionalizado las variables, el procedimiento de análisis que se les ha aplicado y el marco teórico al que se adscribe su estudio, se han tratado de forma exhaustiva en el capítulo cinco y a él remitimos al lector en caso de necesitar cualquier aclaración.

La presentación de los datos se ha llevado a cabo por medio de gráficos (de líneas, de columnas, etc.), parrillas de datos, tablas numéricas o textos explicativos y descriptivos; en este último caso hemos ilustrado la explicación con muestras de lengua recogidas del *corpus* siempre que se ha considerado oportuno. La variedad de recursos para la presentación de resultados aspira a aportar una mayor claridad de exposición y busca la participación del lector en la observación e interpretación de los resultados.

En los gráficos y tablas elaborados, los aprendices aparecen dispuestos en orden de gradación según su nivel de competencia. De esta forma, de izquierda a derecha o de arriba abajo, de F1 a F8, los sujetos siguen un orden ascendente de competencia, desde nivel elemental (F1) hasta el nivel avanzado (F8). Al contar con aprendices de diversos niveles de competencia, la disposición de los resultados nos ofrece una visión reveladora del desarrollo de la IL en diversos puntos de su evolución.

Los datos que exponemos corresponden y abarcan tanto a los dos grupos de aprendices de L2, como a los del grupo de control; este último sirve como elemento de comparación y contraste. El volumen de datos analizados ha sido de 58 narraciones completas que varían en cuanto a número de enunciados.

Ofrecemos los resultados de cada *variable dependiente* en función de las diversas *variables independientes*. Así, aparecerán expuestos según:

- a) el nivel de competencia de los aprendices,
- b) la L1,
- c) la prueba que han llevado a cabo.

6.1. DESCRIPCIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN DEL INDICADOR DE LA VARIABILIDAD: LA MORFOLOGÍA VERBAL EN CONTEXTOS DE PASADO

En primer lugar, ya que el indicador de variabilidad que hemos seleccionado es la morfología verbal en contextos de pasado, ofrecemos la descripción de los datos de la distribución de la misma por medio de diversos recursos y con distinto grado de concreción. Estos datos, de forma transversal, nutren todos los demás resultados que se presentan a lo largo de este capítulo.

Hemos recogido y especificado el tipo y el número de morfemas verbales usados en contextos de pasado por cada grupo de L1 en las parrillas 6.1a, 6.1b, 6.1c que presentamos a continuación. Existe una parrilla para cada grupo de L1 y en ella se han dispuesto los datos conforme a las pruebas realizadas (P1, P2 y P3) y al nivel de competencia de los sujetos que las han llevado a cabo. Las cifras que aparecen en estas parrillas reflejan el cómputo del número de enunciados. Estos mismos datos han sido calculados en porcentajes y se muestran más adelante en las parrillas 6.2a, 6.2b, 6.2c.

Recordamos que la especificación de los morfemas incluidos para los *contextos perfectivos* es la siguiente:

VNUL/PIN, INF/PIN, PRES/PIN, PPF/PIN, PIM/PIN, PIN

para los *contextos imperfectivos*:

VNUL/PIM, INF/PIM, PRES/PIM, PPF/PIM, PIN/PIM, PIM

VNUL: omisión del verbo, INF: Infinitivo, PRES: Presente, PPF: Pretérito Perfecto

PIN: Pretérito Indefinido, PIM: Pretérito Imperfecto.

INCLUIR PARRILLA 6.1.a Distribuc morf verb en contex pasado L1 francés

INCLUIR PARRILLA 6.1 b L1 japonés

INCLUIR PARRILLA 6.1c L1 español

INCLUIR PARRILLA 6.2 a % L1 francés

INCLUIR PARRILLA 6.2 b % japonés

INCLUIR PARRILLA 6.2 c L1 español

6.1.1. DISTRIBUCIÓN DE LA MORFOLOGÍA VERBAL SEGÚN a) EL NIVEL DE COMPETENCIA, b) LA L1 DE LOS APRENDICES, c) EL TIPO DE PRUEBA REALIZADA

Presentamos los datos en relación a las tres variables independientes establecidas ateniéndonos siempre al mismo orden.

- *a) y b) LA DISTRIBUCIÓN DE LA MORFOLOGÍA VERBAL EN CONTEXTOS DE PASADO SEGÚN EL NIVEL DE COMPETENCIA Y LA L1 DE LOS SUJETOS*

Mostramos, a continuación, los resultados en tablas y gráficos que nos permitirán comparar las actuaciones de los aprendices según su nivel de competencia y su L1.

> *Modo y muestra del cálculo:* Hemos contabilizado el número total de ocasiones (de las parrillas 6.1a, 6.1b y 6.1c) en las que el aprendiz usa cada una de las marcas morfológicas para expresar pasado, por ejemplo el PRES, tanto para las ocasiones perfectivas (PRES/PIN), como imperfectivas (PRES/PIM). Como muestra³⁰, tomando el sujeto F1, se han sumado las ocasiones codificadas en las tres pruebas como PRES/PIN: 5+3+8 y se les ha añadido las ocasiones de PRES/PIM: 3+6+5, en total suman 30. Se ha calculado el porcentaje que cada una de las marcas representa respecto al total de formas verbales usadas por cada aprendiz para contextos de pasado. F1 ha usado en 30 ocasiones la marca de PRES, del total de 39 verbos núcleos de predicados, así pues en la tabla se ha registrado un valor del 76.9%.

³⁰ Mostramos el modo y una muestra del cálculo para cada una de las tablas. En general, tomamos F1 como sujeto de muestra sin intención de destacar su actuación sobre la de los otros sujetos.

Sujetos						
L1 francés	% VNUL	% INF	% PRES	% PPF	% PIM	% PIN
F1	0	2,5	76,9	2,5	0	17,9
F2	4,9	9,7	29,2	2,43	9,7	43,9
F3	7,4	3,7	29,6	3,7	14,8	40,7
F4	0	0	3,5	0	63,15	33,3
F5	0	0	14,2	0	77,14	8,5
F6	1,3	0	27,02	2,7	25,6	43,2
F7	0	0	12,2	4,08	38,7	44,8
F8	5,7	0	8,5	0	20	65,7

Tabla 6.1a: Distribución de la morfología verbal en contextos de pasado del grupo de L1 francés (%)
Niveles: F1 (Elemental), F2, F3, F4, F5 (Intermedio), F6, F7, F8 (Avanzado)

Sujetos						
L1 japonés	% VNUL	% INF	% PRES	% PPF	% PIM	% PIN
J1	14,2	35,7	46,4	0	0	3,5
J2	0	0	12,9	22,5	29,03	35,4
J3	10,5	2,6	18,4	7,8	18,4	42,1
J4	0	0	30,5	5,5	36,1	27,7
J5	0	0	3,3	0	3,3	93,3
J6	1,9	0	9,6	0	13,4	75
J7	2,9	0	5,8	39,7	47,05	4,4
J8	0	0	2,5	0	30	67,5

Tabla 6.1b: Distribución de la morfología verbal en contextos de pasado del grupo de L1 japonés (%)
Niveles: J1 (Elemental), J2, J3, J4, J5 (Intermedio), J6, J7, J8 (Avanzado)

Sujetos						
L1 español	% VNUL	% INF	% PRES	% PPF	% PIM	% PIN
E1	1,5	0	4,6	0	32,8	60,9
E2	3,6	0	5,4	0	21,8	69,09
E3	0	0	0	0	30	70

Tabla 6.1c: Distribución de la morfología verbal en contextos de pasado del grupo de L1 español (%)

Para una mejor percepción de los datos suministrados en las tablas, a continuación, presentamos los siguientes gráficos de columnas:

*Gráfico 6.1a: Distribución de la morfología verbal en contextos de pasado del grupo de L1 francés (%)
Niveles: F1 (Elemental), F2, F3, F4, F5 (Intermedio), F6, F7, F8 (Avanzado)*

*Gráfico 6.1b: Distribución de la morfología verbal en contextos de pasado del grupo de L1 japonés (%)
Niveles: J1 (Elemental), J2, J3, J4, J5 (Intermedio), J6, J7, J8 (Avanzado)*

Gráfico 6.1c: Distribución de la morfología verbal en contextos de pasado del grupo de L1 español (%)

> *Distribución de PIN y PIM*: se observan notables diferencias entre los dos grupos de L1, principalmente en los sujetos de niveles intermedios; en el grupo de L1 francés, la actuación de F4 y F5, y en el grupo de L1 japonés, J5 y J6, difiere completamente en el uso de las *formas perfectivas e imperfectivas*. En F4 y F5 hay una mayor proporción de uso de PIM sobre PIN, F5 usa 77,14% PIM y sólo un 8,5% PIN, el resultado más bajo de todo el grupo. En el caso del grupo de L1 japonés, se observa en J5 una divergencia sobresaliente ya que el morfema que destaca por su uso es PIN, con un 93,3% sobre PIM con un 3,3%. Como apreciamos, el comportamiento muestra una *tendencia opuesta* entre los distintos grupos de L1. Se da, pues, una *sobregeneralización y sobreuso de un morfema determinado en detrimento de otro* en una fase (*nivel intermedio*) que se supone centrada en la *reestructuración sintáctica y gramatical*. El sistema sufre una *simplificación en el ámbito temporoaspectual*. Cabe pensar que en esa etapa *el papel que juega la L1* tiene una función nada desdeñable. En el resto de los sujetos del grupo de L1 francés el uso de PIN se mantiene más alto que el de PIM, y es F8 la aprendiz en la que la diferencia se hace más palpable.

Es curioso observar cómo varían los *intervalos de uso de PIN* en los tres grupos. En el grupo de L1 francés se mueven entre 30% y 40%, en el de L1 japonés entre 40% y 48%, y en ninguno de los dos casos se aproxima al uso que de este morfema hacen los hablantes nativos, entre 60 % y 70%.

En los datos del *grupo de control*, observamos que la relación entre PIN y PIM se mantiene muy similar entre los tres sujetos de estudio y en una proporción muy estable, con un uso mayor de PIN (entre 60% y 70%) sobre PIM (de 20% a 31%). En realidad, comparando estos datos con los aprendices se aprecia que los únicos sujetos que describen una actuación similar a la del grupo de control son los sujetos de más nivel en el grupo de avanzado F8 y J8 (65,7% y 67,5% respectivamente).

> *El uso de PRES*: el uso de este morfema para las ocasiones de pasado es muy alto en los grupos de aprendices de L2 respecto al grupo control, especialmente en el grupo de L1 francés, en este el porcentaje se sitúa en 30%, incluso mayor que la proporción en el uso de PIM.

Los sujetos del *nivel elemental* (F1 y J1) incluidos en el estudio como muestra de contraste con los demás grupos más competentes, presentan una distribución morfológica acorde a los resultados de estudios centrados en dicho nivel. La ‘forma de base’ *base form*³¹ es prácticamente la única que se observa en la producción de estos aprendices. En el caso de L1 francés, es el PRES el que destaca sobre los demás, en F1 con un 76.9%. En el caso del sujeto japonés J1, se reparte entre INF: 35,7% y PRES: 46,4%. Como veremos más adelante, en un análisis forma-función, la distribución entre PRES e INF responde a un sistema de diferenciación tiempo-aspecto. El uso de PIN es muy ocasional en estos niveles, un solo PIN en la prueba escrita P3 realizada por J1; en el caso de F1 la proporción es mayor: 17,9%. En ninguno de los dos sujetos de este nivel elemental hace su aparición la marca de PIM; esta se suple, en las ocasiones en que dicho tiempo verbal sería adecuado, por el uso de PRES. Este resultado corrobora pues las investigaciones *que afirman que la emergencia del PIM es posterior a la del PIN*.

³¹ Ver nota nº 8 en página 27.

La presencia de PRES para los contextos de pasado (notable en el grupo de L1 francés) se mantiene en niveles altos. En algún caso como en F6 alcanza un 27,02%. Aunque, en general, se produce en contextos de PIM, se observan también ocasiones de PRES/PIN incluso en los sujetos de niveles más altos. En contraste, se observa la nula presencia de PRES/PIN en el grupo de L1 japonés a partir de J5, aunque se mantiene el uso de PRES/PIM. En los sujetos del grupo de L1 japonés, J2 y J3 y J4 la proporción de PRES es menor o igual a PIM; muestran, pues, una tendencia que difiere de la del grupo de L1 francés.

Se observan algunos enunciados ³²con uso de PRES en ocasiones de pasado también en el grupo de nativos, pero en este caso con una proporción casi insignificante. Se insertan en la narración sin romper la secuencia de pasado y en general asociadas a acciones perfectivas:

E2O: *y sin darse cuenta pues va y tropieza con la cadena de un perro*

O a cambios de perspectiva:

E1O: *se parece como que se rompe la rodilla*

En los resultados sobre la distribución de la morfología verbal se pone de relieve que *el uso de PRES para ocasiones de pasado* en la IL de los aprendices de los dos grupos de L1 es considerable y desempeña un papel relevante, ya que tiene un efecto sobre la distribución de PIN y PIM, y su uso está asociado a diversos factores que revelan datos esenciales sobre el sistema de la IL. Sugerimos que su análisis debería contemplarse e incluirse en posteriores estudios sobre temporalidad, discurso narrativo, distribución y emergencia de la morfología verbal, así como en estudios tiempo-aspecto.

> *La distribución de PPF*: se mantiene entre niveles menores al 5% en el grupo de L1 francés. Sin embargo, en algunos sujetos de L1 japonés alcanza niveles de 22,5% o 39,7%, como J7, que lo usa para ocasiones de PIN. Es un resultado inesperado ya que la

³² Hemos optado por no numerar cada uno de los ejemplos de enunciados extraídos del corpus por no sobrecargar la información a referencias. La alusión a algún ejemplo concreto se hará de forma explícita.

predicción sería de un mayor uso en el grupo de L1 francés por influencia del *Passé Composé* en su L1. Una diferencia remarcable entre los dos grupos es el nulo empleo de PPF/PIM en el grupo de L1 francés, que, sin embargo, sí registra algunas ocurrencias en el grupo de L1 japonés, en J3 y J7 concretamente.

> *La proporción de VNUL*: ninguno de los dos grupos de aprendices de español sigue un patrón similar al del grupo de control. En este, el intervalo oscila entre 0 y 3,6%, sin embargo, en el grupo de L1 japonés llega al 14,5% en J1.

□ *c) LA DISTRIBUCIÓN DE LA MORFOLOGÍA VERBAL EN CONTEXTOS DE PASADO SEGÚN LAS PRUEBAS*

> *Modo y muestra de cálculo*: para proceder a la descripción de datos según las pruebas hemos sumado todas las ocasiones (parrillas 6.1) en las que los aprendices usan un morfema determinado, por ejemplo PRES (PRES/PIN + PRES/PIM), en cada tipo de prueba, y hemos calculado el porcentaje (%) respecto al total. En el caso del grupo de L1 francés son 25 las ocasiones en que el total de los sujetos usan PRES en contextos de pasado en la prueba nº 1 sobre un total de 84 producciones verbales registradas (suma de todos los sujetos); esto supone un 29.7% del total, tal como se recoge en las tablas 6.2a, 6.2b, 6.2c, y en los gráficos 6.2a y 6.2b.

Total de ocurrencias L1 francés: P1= 84, P2= 147, P3= 129

Pruebas	% VNUL	% INF	% PRES	% PPF	% PIM	% PIN
L1 francés						
P1	5,95	2,38	29,7	4,76	26,1	30,9
P2	1,36	3,4	30,6	0,68	25,17	38,7
P3	1,55	0	12,4	1,55	44,18	40,3

Tabla 6.2a: Distribución de la morfología de pasado según las pruebas del grupo de L1 francés (%)
P1: narración oral anécdota, P2: narración oral tira cómica, P3: narración escrita tira cómica

Total de ocurrencias L1 japonés: P1= 64, P2= 132, P3= 127

Pruebas						
L1 japonés	% VNUL	% INF	% PRES	% PPF	% PIM	% PIN
P1	9,37	4,68	7,81	10,9	26,56	40,6
P2	3,03	3,78	21,9	11,3	24,2	35,6
P3	0,78	2,36	9,44	13,38	25,19	48,81

Tabla 6.2b: Distribución de la morfología de pasado según las pruebas del grupo de L1 japonés (%)
P1: narración oral anécdota, P2: narración oral tira cómica, P3: narración escrita tira cómica

Total de ocurrencias L1 español: P1= 40, P2= 62, P3= 58

Pruebas						
L1 español	% VNUL	% INF	% PRES	% PPF	% PIM	% PIN
P1	0	0	2,5	0	37,5	60
P2	4,93	0	8,06	0	25,8	61,2
P3	0	0	0	0	25,86	74,13

Tabla 6.2c: Distribución de la morfología de pasado según las pruebas del grupo de L1 español (%)
P1: narración oral anécdota, P2: narración oral tira cómica, P3: narración escrita tira cómica

Gráfico 6.2.a: Distribución de la morfología de pasado según las pruebas del grupo de L1 francés (%)
P1: narración oral anécdota, P2: narración oral tira cómica, P3: narración escrita tira cómica

Gráfico 6.2b: Distribución de la morfología de pasado según las pruebas del grupo de L1 japonés (%)
P1: narración oral anécdota, P2: narración oral tira cómica, P3: narración escrita tira cómica

Gráfico 6.2c: Distribución de la morfología de pasado según las pruebas del grupo de L1 español (%)
P1: narración oral anécdota, P2: narración oral tira cómica, P3: narración escrita tira cómica

> *El grupo de L1 francés*: la P3 presenta diferencias respecto a las demás pruebas, en ella el uso de PIM es más elevado y, sin embargo, el uso del PRES es menos de la mitad respecto a las demás. No se registra ninguna ocurrencia en INF. Como veremos, se aprecian rasgos de una *mayor monitorización*.

> *El grupo de L1 japonés*: es en la P2 en la que el uso de PRES toma un patrón distinto al de las demás pruebas, el doble respecto a las otras dos. El uso del PPF se mantiene en un intervalo constante y lo mismo ocurre en el uso de morfemas imperfectivos y perfectivos que se sitúan en intervalos muy estrechos.

> *El grupo de L1 español*: no presenta apenas diferencia en la actuación en las diversas pruebas. La P3 se distingue sobre las demás por el nulo uso de PRES en contextos de pasado, lo que parece indicar que, entre hablantes nativos, este es un recurso que se produce *solamente en las pruebas orales*. Se mantiene en las tres pruebas la mayor proporción de PIN (entre 60% y 74%) respecto a PIM (entre 25% y 35%).

6.1.2. GRADO DE **CORRECCIÓN** DE PIN Y PIM

Hemos completado los datos sobre la distribución de la morfología verbal con una serie de tablas, y sus correspondientes gráficos, de las ocasiones de PIN y PIM correctas que servirán para completar los datos ofrecidos hasta el momento y para contrastarlos con otros estudios que se han centrado en el análisis del uso y corrección de dichos morfemas³³.

Hemos aplicado dos tipos de cálculos a los datos a fin de contar con dos informaciones complementarias sobre el uso correcto de PIN y PIM que, sin duda, aportan una visión más precisa de dicha distribución: 1) uso correcto de PIN y PIM sobre el total de PIN y PIM, 2) uso correcto de PIN y PIM sobre el total de morfemas usados en contextos de pasado.

³³ Nos referimos a los recientes estudios de R. Salaberry (1999, 2000) con aprendices de español L2.

> 1) *Modo y muestra de cálculo*: se ha hecho sobre las ocasiones correctas de PIN o de PIM sobre el total de verbos que presentan dicha marca morfológica en las tres pruebas realizadas por los sujetos. Los datos han sido transformados más tarde en porcentajes (%). Tomando como ejemplo F4 (parrilla 6.1a), esta ha usado en total 36 morfemas imperfectivos, (PIM+PIM/PIN) de los que tan sólo 19 presentan un uso correcto. Calculado el porcentaje de 19 sobre 36, arroja un resultado de 52.7%, que es el valor que se refleja en las tablas 6.2a, 6.2b y en los gráficos 6.2a y 6.2b que presentamos a continuación.

Niveles	Sujetos	% PIN	% PIM
	L1 francés		
Elm	F1	71,4	--
Int	F2	83,3	100
	F3	100	75
	F4	89,4	52,7
	F5	100	77,7
Avz	F6	81,25	100
	F7	95,4	78,9
	F8	91,3	100

Tabla 6.3a: Uso correcto de PIN y PIM (del total de PIN y PIM) en aprendices de L1 francés (%)

Niveles	Sujetos	% PIN	% PIM
	L1 japonés		
Elm	J1	100	--
Int	J2	90,9	55,5
	J3	100	85,7
	J4	80	92,3
	J5	89,2	100
Avz	J6	92,3	57,14
	J7	100	85,7
	J8	92,5	100

Tabla 6.3b: Uso correcto de PIN y PIM (del total de PIN y PIM) en aprendices de L1 japonés (%)

Gráfico 6.3a: Uso correcto de PIN y PIM (del total de PIN y PIM) en aprendices de L1 francés (%)
Niveles: F1 (Elemental), F2, F3, F4, F5 (Intermedio), F6, F7, F8 (Avanzado)

Gráfico 6.3b: Uso correcto de PIN y PIM (del total de PIN y PIM) en aprendices de L1 japonés (%)
Niveles: J1 (Elemental), J2, J3, J4, J5 (Intermedio), J6, J7, J8 (Avanzado)

> 2) *Modo y muestra de cálculo*: en otro tipo de cómputo, partiendo de los datos de las parrillas 6.1a, 6.1b y 6.1c se ha contabilizado el total de morfemas usados por cada sujeto en *contextos perfectivos o imperfectivos* y se ha calculado el porcentaje que representan respecto al total de morfemas usados en contextos de pasado en las tres pruebas. Como muestra, el sujeto F1, suma 22 ocurrencias de morfemas usados en contextos perfectivos, de ellas sólo cinco son correctas (16 de ellas son PRES/PIN). Por lo tanto y como se refleja en la tabla 6.3a, el 22.7% de los morfemas usados en ocasiones de PIN son correctos.

Niveles	Sujetos	% PIN	% PIM
	L1 francés		
Elm	F1	22,7	0
Int	F2	60	25
	F3	52,3	37,5
	F4	50	78,2
	F5	30	80
Avz	F6	81,25	45,2
	F7	75	68,1
	F8	95,4	53,8

Tabla 6.4a: *Uso correcto de PIN y PIM (del total de morfemas) en sujetos de L1 francés (%)*

Niveles	Sujetos	% PIN	% PIM
	L1 japonés		
Elm	J1	5	0
Int	J2	47,6	50
	J3	64	42,8
	J4	50	60
	J5	100	20
Avz	J6	92,3	30,7
	J7	10,3	76,9
	J8	100	80

Tabla 6.4b: *Uso correcto de PIN y PIM (del total de morfemas) en sujetos de L1 japonés (%)*

Gráfico 6.4a: Uso correcto de PIN y PIM (del total de morfemas) en sujetos de L1 francés (%)
Niveles: F1 (Elemental), F2, F3, F4, F5 (Intermedio), F6, F7, F8 (Avanzado)

Gráfico 6.4b: Uso correcto de PIN y PIM (del total de morfemas) en sujetos de L1 japonés (%)
Niveles: J1 (Elemental), J2, J3, J4, J5 (Intermedio), J6, J7, J8 (Avanzado)

Estos últimos datos reflejan la incidencia que los morfemas de PRES tienen en la distribución general de las formas verbales en ocasiones de pasado.

El grado de corrección en el uso de la morfología de pasado en porcentajes, representado en los gráficos de líneas 6.4a, 6.4b, revela datos de interés. En los dos grupos de L1 (francés y japonés), la línea que refleja el grado de corrección se inicia con una tendencia ascendente. Sin embargo, en los niveles intermedios diverge completamente (entre PIN y PIM) y *toma un sentido contrario* si se comparan los dos grupos de L1. En el grupo de L1 francés se dan los índices más altos de corrección de las formas imperfectivas sobre las perfectivas. Por el contrario, en el grupo de L1 japonés, en el mismo nivel se aprecian cotas muy altas de corrección en el uso de morfología perfectiva y muy bajas en el uso de imperfecto.

6.1.3. *EL USO DE LAS PERÍFRASIS:*

El ámbito de estudio de las *perífrasis verbales* ha probado ser esencial en la expresión de las relaciones tiempo-aspecto. Contrariamente a las expectativas sobre la actuación de los dos grupos de L1, el grupo de L1 francés con un sistema tiempo-aspecto más próximo al del español, es, sin embargo, el que sigue un patrón más divergente respecto al grupo nativo.

En las siguientes tablas se recoge y dispone la información sobre dichos grupos léxicos. Reflejan los datos de cada uno de los aprendices, del tipo de perífrasis utilizada y del número de ocurrencias de cada una de ellas.

		F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8
PGER				2 sin aux			5	1	
PINF	INC				comenzar 1			empezar 5	empezar 1 ponerse a 4
	MD	preferir 1	deber 1	tener que 1 querer 1	deber 2 decidir 2 preferir 1 pensar 1	querer 2 deber 1	decidir 2 tener que 1	decidir 1 preferir 1	poder 1 tener que 1
	PR				continuar 1		continuar 1	seguir 2	
	IR	4	2		1				1

Tabla 6.5a: Relación de perífrasis usadas por el grupo de L1 francés
Niveles: F1 (Elemental), F2, F3, F4, F5 (Intermedio), F6, F7, F8 (Avanzado)

		J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7	J8
PGER				3+1 sin aux	4+1 sin aux	1		4	3
PINF	INC	empezar 3	empezar 2	comenzar 1		dejar de 2	empezar 4	dejar de 2	empezar 2
	MD	pensar 3	decidir 3	decidir 2	decidir 2	decidir 3	decidir 2 poder 1	poder 1 querer 3 creer 1 tener que 1	poder 1 decidir 2
	PR	estar 1	continuar 1						
	IR	1							1

Tabla 6.5b: Relación de perífrasis usadas por el grupo de L1 japonés
Niveles: J1 (Elemental), J2, J3, J4, J5 (Intermedio), J6, J7, J8 (Avanzado)

		E1	E2	E3
PGER		1	2	5+1 sin aux
PINF	INC	empezar 6	ponerse a 2 empezar 2	empezar 2 ponerse a 1
	MD	decidir 3 parecer 1	parecer 1 tener que 2 decidir 1	decidir 3
	PR	-----	-----	-----
	IR		salir a 2	

Tabla 6.5c: Relación de perífrasis usadas por el grupo de L1 español

El total de los datos de cada grupo:

		L1: francés		L1: japonés		L1: español	
		(nº)	(%)	(nº)	(%)	(nº)	(%)
PGER		8	15.6	17	27.4	9	25.7
PINF	INC	11	21.5	16	25.8	13	37.14
	MD	20	39.2	25	40.3	11	31.4
	PR	4	7.8	2	3.2	--	--
	IR	8	15.6	2	3.2	2	5.7

Tabla 6.6: Total de perífrasis usadas por cada uno de los grupos de L1 (francés, japonés, español). (nº y %)

> *Perífrasis progresivas*: como se aprecia en la tabla 6.5a, en el caso de L1 francés las perífrasis progresivas formadas por *estar+gerundio* aparecen solamente en los niveles avanzados (en F6 y F7). Como muestra el estudio de Bardovi-Harlig (2000) en niveles más elementales las primeras marcas progresivas que aparecen lo hacen sin el auxiliar, tan sólo con la forma impersonal de gerundio. Este es el caso en F3, con dos perífrasis sin auxiliar, y en J3, una de las cuatro perífrasis usadas por el sujeto presenta también dicha particularidad. En J4 se da también un caso de este tipo.

J3O: *un hombre después lloviendo*

No vuelve a producirse ninguna ocasión de perífrasis sin auxiliar en los sujetos de niveles superiores. Este tipo de perífrasis se usa con más frecuencia en el grupo de L1 japonés (17) que en el de L1 francés (8).

> *Perífrasis con verbos incoativos*: se da un bajo uso de perífrasis de INF con verbo incoativo por parte de los sujetos del grupo de *L1 francés*, menor al resto de los grupos. De los ocho sujetos, solamente tres de ellos usan este tipo de perífrasis, cuando en el grupo de L1 japonés son prácticamente todos (siete de ocho) los que lo hacen, en total 16 casos registrados.

La mayoría de las acciones realizadas por las perífrasis incoativas se refieren a las viñetas de la tira cómica nº 3 y nº 7, en ellas las acciones que aparecen podrían tomarse como progresivas (nº 3: un hombre está corriendo mientras otras personas se ríen de él, nº 7: un hombre vuelve a casa mientras está lloviendo), sin embargo, la mayoría de los sujetos japoneses han optado por referirse a ellas tomando únicamente el inicio de la acción:

J2E: *en esa día empezó correr*

J3E: *además comenzó a llover*

La actuación del grupo de L1 japonés sigue un patrón similar al de los hablantes nativos en lo que se refiere a la forma en que estos eventos se realatan:

E1O: *y a cual desgracia que empezó a llover*

> *Perífrasis modales*: en cifras generales, la proporción de perífrasis modales (que conforman enunciados de fondo de la narración) está muy igualada entre los grupos de aprendices y es superior a la que presenta el grupo nativo. En cuanto al tipo de verbos, se distingue la actuación del grupo de L1 francés sobre los demás en el uso de las perífrasis modales, con verbos que indican deber, obligación, etc. (siete en total), que puede ser atribuible a una influencia de las construcciones modales de su L1. En el caso del grupo de L1 japonés solamente se observa una ocurrencia de este tipo de perífrasis.

Sin embargo, en este grupo se da un uso muy abundante de perífrasis con el verbo decidir (14 sobre 25) que se corresponde mejor con la proporción del grupo de L1 español.

En el grupo de L1 francés, se produce más presencia de las construcciones con verbos que indican continuación. Se trata de un tipo de perífrasis idiosincrásicas que no son propias del uso de la L2.

F4E: y continuaba a correr

Las construcciones (no perifrásticas) con *ir+a+INF* se producen principalmente en los niveles elementales, en mayor proporción en el grupo de L1 francés y tienen una función de marca aspectual. Son usadas en PRES aunque se refieran a una acción pasada:

F1E: y va a practicar un deporte (salió a practicar deporte)

6.2. EL GRADO DE VARIABILIDAD DE LA INTERLENGUA EN EL USO Y EN LA DISTRIBUCIÓN DE LA MORFOLOGÍA VERBAL EN CONTEXTOS DE PASADO

La variabilidad de la IL se estudia y analiza, en el presente estudio, vinculada a la distribución de la morfología verbal en contextos de pasado en una macrofunción como es la de narrar, que, a su vez, se compone de *dos principales funciones*, la *narración* de los eventos y la *descripción de la situación* y de las *circunstancias* en las que estos ocurren.

Los resultados expuestos en el presente apartado, pretenden dar respuesta a la primera pregunta de investigación y verificar las hipótesis relacionadas con ella:

Hemos formulado la primera pregunta de investigación del siguiente modo:

❖ *1. El grado y el tipo de variabilidad de la interlengua en el uso de la morfología verbal en contextos de pasado, ¿varía según el nivel de competencia de los aprendices, de su L1 o de la tarea que realizan?*

Las hipótesis relacionadas con dicha pregunta serán revisadas en el subapartado que les corresponda.

> *Modo y muestra del cálculo:* este se ha efectuado en términos absolutos, es decir, en el número de morfemas diferentes usados por un hablante en contextos de pasado, perfectivos e imperfectivos. (No se ha tenido en cuenta la variabilidad interna entre los datos del número de ocurrencias). Los verbos que responden a dicha codificación se han contabilizado según el número de ocurrencias observadas y se exponen en las parillas 6.1a, 6.1b, 6.1c. Tomando como ejemplo el caso de F1, en la P1 usa tres morfemas diferentes para las ocasiones perfectivas: PRES/PIN, PPF/PIN y PIN. Así se recoge en la parrilla 6.1a, el número de morfemas usados en ocasiones de PIN = 3 en la prueba 1. Los datos de la variabilidad absoluta para cada prueba se moverán, pues, en un intervalo en que el mínimo es 1 y el máximo 6.

□ *a) EL GRADO DE VARIABILIDAD SEGÚN EL NIVEL DE COMPETENCIA DE LOS APRENDICES:*

La hipótesis referida al grado de variabilidad según el nivel de competencia ha sido formulada del siguiente modo:

1a-A mayor nivel de competencia de los aprendices el grado de variabilidad de la interlengua será menor

Resultados:

➤ Respecto a la hipótesis *1a*, los datos revelan una tendencia en sentido contrario a lo que esta predice, ya que la variabilidad no solo no

disminuye en los niveles superiores, sino que en el caso del uso de las formas imperfectivas esta incluso aumenta.

Hemos dispuesto la información sobre el grado de variabilidad en las tablas y en los gráficos que presentamos a continuación. Estos han sido confeccionados tomando los datos de las parrillas 6.1a, 6.1b y 6.1c.

> *Modo y muestra del cálculo:* tanto en las tablas 6.7a, 6.7b y 6.7c como en los gráficos de líneas 6.5a, 6.5b, 6.5c, los datos recogen la suma de ocurrencias de morfemas usados en las tres pruebas para ocasiones perfectivas y para ocasiones imperfectivas por separado. Así F1: David ha usado tres morfemas diferentes para ocasiones de PIN en la P1, 2 en la P2 y 1 en la P3, el dato representado en el gráfico de líneas es 6 (3+2+1).

El intervalo posible se mueve entre un mínimo de 3 y un máximo de 18.

Los datos se muestran en las siguientes tablas:

Niveles	sujetos L1 francés	(nº) vb PIN	(nº) vb PIM
Elm	F1	6	6
Int	F2	8	9
	F3	9	3
	F4	6	6
	F5	4	4
Avz	F6	6	8
	F7	8	7
	F8	4	9

Tabla 6.7a: Grado de variabilidad del grupo de L1 francés (nº)

Niveles	sujetos		
	L1 japonés	(nº) vb PIN	(nº) vb PIM
Elm	J1	8	5
Int	J2	9	7
	J3	8	7
	J4	8	7
	J5	3	5
Avz	J6	6	7
	J7	5	8
	J8	3	5

Tabla 6.7b: Grado de variabilidad del grupo de L1 japonés (nº)

Sujetos	L1 español	
	PIN	PIM
E1	5	3
E2	5	4
E3	3	3

Tabla 6.7c: Grado de variabilidad del grupo de L1 español (nº)

Gráfico 6.5a: Grado de variabilidad del grupo de L1 francés (nº)

Gráfico 6.5b: Grado de variabilidad del grupo de L1 japonés (nº)

Gráfico 6.5c: Variabilidad del grupo de L1 español (nº)

Como se aprecia en los gráficos de líneas, *el grado de variabilidad de los sujetos sigue una curva en U*. Es decir, presentan un grado alto de variabilidad en los niveles

elementales, esta baja en los niveles intermedios y se incrementa de nuevo en los niveles superiores. La variabilidad de PIN en los niveles altos tiende a bajar, y, sin embargo, la del PIM se mantiene elevada; es curioso comprobar cómo la sujeto F8 que cuenta con el nivel más alto de competencia, presenta una de las cotas más altas de variabilidad (9) en PIM.

En el caso del grupo de L1 japonés, las trayectorias de PIN y PIM son paralelas en todo momento, aunque se debe observar que en los niveles elementales la línea del PIN va por encima de la del PIM. A partir de J5 se invierte esa pauta y es PIM el que mantiene la cota más elevada.

Los fundamentos en los que se basa esta tendencia, y los fenómenos a los que la variabilidad detectada está asociada, se irán revelando a lo largo del presente capítulo a medida que exponamos los resultados y la discusión sobre los diversos análisis efectuados sobre el *corpus*.

□ b) *EL GRADO DE VARIABILIDAD SEGÚN LA L1 DE LOS APRENDICES*

Respecto a esta cuestión, hemos formulado la hipótesis del siguiente modo:

1b: *A mayor proximidad tipológica entre las L1, el grado de variabilidad de la IL será menor*

Resultados:

- No se observa una tendencia de los dos grupos de L1 que confirme esta hipótesis. En los dos grupos de L1 la línea del grado de variabilidad forma una curva en U y no difiere de forma ostensible. En los dos grupos de lengua coincide el pico más bajo de la curva (el sujeto que presenta una mayor estabilidad F5 y J5) en el nivel intermedio.

La trayectoria, casi paralela, entre el grado de variabilidad de PIN y de PIM es menos marcada en el caso del grupo de L1 francés. Las líneas se muestran más

irregulares, con casos como F3 que registra datos muy diferentes entre la variabilidad de PIN (9) y la de PIM (3). Por otro lado, los grupos se distinguen en la tendencia final de los sujetos más avanzados. Así como en J8 el sistema gana estabilidad tanto para PIN como para PIM, en F8 el grado de PIN disminuye (4) y el de PIM muestra una tendencia contraria.

A diferencia de los datos de los aprendices, el *grupo de control* presenta una variabilidad muy baja en un intervalo entre 3 y 5. Los casos de variabilidad se observan principalmente en PIN en que la producción de los hablantes nativos en ocasiones opta por el uso de PRES para relatar eventos.

Los resultados de nuestro estudio están en la línea de las conclusiones de Dietrich, Klein y Nouay (1995: 278), sobre la falta de influencia de la L1 en los lectos de base, “algunas de las L1 del estudio marcan el aspecto y otras no, pero en nuestros datos no encontramos evidencias de que esa diferencia juegue un papel sistemático. Concluimos, por tanto, que *no hay una influencia significativa* de la L1 en la adquisición de la temporalidad. No negamos que la transferencia existe, pero no hemos podido observarla en los lectos de los aprendices estudiados en este proyecto”. Asimismo, en el estudio de la emergencia de morfología de tiempo-aspecto relacionada con el pasado en inglés de Bardovi-Harlig (2000) con un diseño longitudinal en adultos de diversas L1: árabe, japonés, coreano, y español, *no* pudo constatar una influencia clara de la L1. Todos los aprendices de su estudio, independientemente de su L1 siguieron rutas similares en la adquisición del sistema tiempo-aspecto.

Otros estudios (Díaz [et al] 2002) sobre cuestiones aspectuales, recogen el hecho de que la proximidad de la L1 ayuda a los aprendices de lenguas romances respecto a los de lengua eslava, germánica, asiática, aunque no del mismo modo para todas las categorías léxicas aspectuales. Shirai (2000), se pronuncia en un sentido parecido ya que en el estudio en que examinó la distribución del aspecto durativo japonés y de los morfemas de pasado en diversas clases léxicas en datos de aprendices de L1 chino que estudiaban japonés; sus resultados apuntan a que ciertos patrones de actuación podrían ser atribuibles a la transferencia del marcador progresivo del chino.

Los resultados de nuestro estudio, respecto al grado de variabilidad de dos lenguas tipológicamente tan distantes, no ofrecen indicios de que la proximidad de una L1 romance, como es el francés, tenga efectos sobre el grado de estabilidad o variabilidad del sistema en ninguno de los niveles de competencia.

□ *c) EL GRADO DE VARIABILIDAD SEGÚN LAS PRUEBAS*

En relación al tipo de pruebas realizadas, y basándose en el grado de monitorización, la *hipótesis* número tres se ha formulado del siguiente modo:

1c: *Cuanta más **monitorización** permita la tarea, mayor será el grado de variabilidad de la IL*

Resultados:

- Los datos de la presente investigación no dan apoyo a dicha hipótesis. Las expectativas según la hipótesis formulada apuntan a que sea la prueba número tres, la narración guiada escrita, la que presente un mayor grado de variabilidad. Sin embargo, no ocurre de este modo; es la prueba número dos, la narración oral semiguada, la que registra una mayor variabilidad.

> *Modo y muestra del cálculo:* con los datos registrados en las parrillas 6.1a, 6.1b y 6.1c se han confeccionado los gráficos de columnas 6.6a y 6.6b. Se han sumado los datos del número de los distintos morfemas verbales empleados por los sujetos en cada prueba tanto para PIN como para PIM. De este modo se refleja en las columnas el grado de variabilidad que se observa en la IL de cada uno de los sujetos en cada una de las pruebas. El intervalo de los datos en este caso oscilará entre un mínimo de 2 y un máximo de 12. A modo de ejemplo, F1 en la P1, suma un total de 5 diferentes morfemas usados, $5 = 3$ (para PIN) $+2$ (para PIM).

sujetos	vb PIN+PIM		
	P1	P2	P3
L1 francés			
F1	5	4	3
F2	6	6	5
F3	4	5	3
F4	3	5	4
F5	3	3	2
F6	7	3	4
F7	3	7	5
F8	4	6	3
Total	35	39	29

*Tabla 6.8a: Grado de variabilidad del grupo de L1 francés según las pruebas (nº ocurrencias)
Niveles: F1 (elemental), F2, F3, F4, F5 (intermedio), F6, F7, F8 (avanzado)*

*Gráfico 6.6a: Grado de variabilidad del grupo de L1 francés según las pruebas (nº ocurrencias)
Niveles: F1 (elemental), F2, F3, F4, F5 (intermedio), F6, F7, F8 (avanzado)*

sujetos	Vb PIN+PIM		
	P1	P2	P3
L1 japonés			
J1	3	6	4
J2	5	5	6
J3	4	6	4
J4	4	6	5
J5	2	3	3
J6	5	4	4
J7	3	6	4
J8	2	4	2
Total	28	40	32

*Tabla 6.8b: Grado de variabilidad del grupo de L1 japonés según las pruebas (nº ocurrencias)
Niveles: J1 (elemental), J2, J3, J4, J5 (intermedio), J6, J7, J8 (avanzado)*

*Gráfico 6.6b: Grado de variabilidad del grupo de L1 japonés según las pruebas (nº ocurrencias)
Niveles: J1 (elemental), J2, J3, J4, J5 (intermedio), J6, J7, J8 (avanzado)*

sujetos	P1	P2	P3
L1 español			
E1	2	4	2
E2	3	4	2
E3	2	2	2
Total	7	10	6

Tabla 6.8c: Grado de variabilidad del grupo de L1 español según las pruebas (nº ocurrencias)

Gráfico 6.6c: Grado de variabilidad del grupo de control según las pruebas (nº ocurrencias)

La prueba en la que se observa una mayor variabilidad es la de la narración oral semiguída, P2. Los estudios que se han centrado en el efecto del tipo de prueba sobre la distribución de la morfología verbal (ver 1.2.) ponen de relieve el hecho de que esta posee un efecto sobre el resultado. Ya por ser una narración personal o por el contrario guiada por algún instrumento de elicitación; o por el modo en que se realiza (oral o escrito) y por tanto, por el grado de monitarización que permita. Atendiendo a este último factor, las hipótesis de Tarone (1983) y Ellis (1987) apuntan a que un mayor grado de atención a la forma redundará en una mayor variabilidad ya que el aprendiz

podrá revisar de forma más consciente varias hipótesis sobre la gramaticalidad de la producción que en ese momento se encuentren en conflicto en su sistema interno y estas se reflejarán en las diversas opciones con las que el aprendiz opera en su actuación.

Nuestros datos no dan apoyo a las predicciones de Tarone (1983) y Ellis (1987), el mayor grado de variabilidad se produce en la narración oral espontánea de la tira cómica (P2), contradiciendo así los planteamientos anteriormente mencionados. En los dos grupos de L1, es en los niveles más altos (F7, F8, y J7, J8) donde la diferencia entre la P2 y la P3 es más pronunciada; en ellos es la prueba oral semiguada la que presenta una mayor variabilidad en el uso de los morfemas en las ocasiones de pasado.

En el grupo de L1 francés, la prueba con mayor estabilidad es la prueba escrita P3 (P1= 35, P2= 39, P3= 29) a diferencia del grupo de L1 japonés en el que P1 es la prueba en la que se observa menor variabilidad (P1= 28, P2= 40, P3= 33) (n= suma de los diferentes tipos de morfemas usados para contextos de pasado).

El hecho de contar con más tiempo para la realización de la prueba y que sea en un soporte escrito, permitiría a los aprendices revisar las hipótesis que están barajando sobre el funcionamiento del sistema. Pero ello *no* redundaría en una mayor variabilidad sino al contrario. Dado que la prueba es de índole más formal, *el aprendiz elige, o se acoge, a una de las hipótesis con la que opera y se atiene a ella a lo largo de toda la narración*. El caso de F1 es ilustrativo, en la P2 alterna el uso de PRES y de PIN para narrar eventos y, sin embargo, en la P3 opta por el uso único del PRES para este tipo de función. La prueba de la narración escrita presenta, pues, una mayor consistencia.

Los primeros estudios sobre variabilidad³⁴ se dedicaron a cuestiones de *grado de monitorización y de atención a la forma* en las diferentes pruebas, sin embargo, las recientes corrientes de investigación se interesan por *el grado de implicación personal*, especialmente en el discurso narrativo, como factor relevante que produce efectos sobre la configuración del sistema. Eisenstein y Starbuck (1989) apuntan a una mayor variabilidad en las entrevistas en las que la implicación emocional del hablante es

³⁴ En el primer capítulo, dedicado al *Estado de la cuestión*, damos cuenta de los estudios centrados en el efecto de las diferentes pruebas sobre la variabilidad (ver 1.2.).

mayor. No solo el grado de implicación debe tomarse en cuenta, sino, como advierten Lantolf y Ahmed (1989), el grado de *intersubjetividad negociada entre los interlocutores* en las diferentes pruebas, que se describe en su estudio como el grado de convergencia entre interlocutores que tiene un efecto sobre la producción del aprendiz y sobre el grado de variabilidad del discurso. Como conclusión, proponemos que no solo debemos considerar las características de la prueba sino también la representación que el sujeto se hace de la prueba en sí. Al entrevistar a un sujeto no solo se negocian significados sino que se crea un mundo que es el resultado de los dos mundos aportados por ambos interlocutores.

Los estudios recientes sobre el efecto de la prueba insisten en los efectos del tipo de prueba (Noyau 1984, 1990; Camps 2000) si esta se trata de *narraciones personales o impersonales*, y si son elicítadas o espontáneas. En nuestros datos comprobamos que no solo la distribución de la morfología verbal se ve afectada por el tipo de prueba sino también el *repertorio funcional* que presentará cada una de las narraciones, el uso de *planos discursivos*, la propia *estructura de narración*, el *uso de recursos anafóricos*, etc.

Las implicaciones metodológicas que esto tiene son varias, entre ellas, que los investigadores deberíamos tener en cuenta la variabilidad que cada tipo de pruebas puede generar. Además, deberíamos diseñar pruebas en las que los aprendices realicen tareas de tipo variado y, si no es así, no deberíamos generalizar los resultados a otro tipo de pruebas. Por último, deberíamos cerciorarnos de que los datos sean comparables entre diferentes estudios (si el tipo de instrumentos presentan las mismas características o no) antes de llegar a ciertas conclusiones.

6.3 ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE CADA UNO DE LOS FACTORES SELECCIONADOS Y EL INDICADOR DE LA VARIABLE DEPENDIENTE

En el presente apartado, que consta de siete subapartados, exponemos los resultados de los análisis de *relación binaria* efectuados entre el indicador de la variabilidad y los *diversos factores asociados* seleccionados como objeto de estudio.

La segunda pregunta de investigación, que se enuncia de forma general, alude a dicha cuestión y la hemos formulado del siguiente modo:

❖ 2. *¿A qué **factores o fenómenos** está asociada la variabilidad en el uso de la morfología verbal? ¿Varían dichos factores en función del **nivel de competencia** de los aprendices, de su **L1** o de la **prueba** que realizan?*

Las *hipótesis* vinculadas a la segunda pregunta de investigación son tres, cada una de ellas guarda relación con una de las variables independientes. Estas son:

2a- Los **factores** que afectan al grado y al tipo de variabilidad serán los mismos para las diversas **L1**.

2b- En los **niveles** elementales el sistema interno del aprendiz se apoyará en factores de tipo pragmático y semántico, en niveles intermedios de orden morfosintáctico y en niveles superiores de orden pragmático-discursivo.

2c- La incidencia de los diversos factores variará según el grado de monitorización que permita **el tipo de prueba**.

Resultados:

- Los factores que afectan al grado y al tipo de variabilidad son los mismos en los dos grupos de L1; sin embargo, la influencia que ejercen sobre el sistema *difiere respecto al punto de desarrollo de la IL* en el que estos actúan con mayor fuerza.
- El estudio de la variabilidad de la IL en contextos de pasado nos revela datos de cómo el aprendiz configura su sistema temporal. En los niveles elementales dicho sistema se apoya en los *marcadores léxicos de tiempo y en el principio del orden natural (PON)*. La variabilidad se produce, principalmente, por los primeros intentos de creación del sistema tiempo-aspecto por parte del aprendiz. En los niveles intermedios, *que son los que presentan una menor variabilidad*, se observa una *simplificación* del sistema tiempo-aspecto. Una de las hipótesis en conflicto en la mente del aprendiz parece imponerse sobre las demás y un morfema verbal determinado (PIM en el grupo de L1 francés y PIN en el grupo de L1 japonés) *se extiende a contextos* que no le son propios. En los niveles avanzados el *incremento del repertorio funcional* es notable, las nuevas necesidades de significación se vuelven manifiestas y el sistema sufre una desestabilización debida a *la reconfiguración del sistema tiempo-aspecto* que pretende adaptarse, por un lado, a la *incorporación de las nuevas funciones* y, por el otro, a los intentos del aprendiz de *reproducir las características que un discurso narrativo* posee.
- El *tipo de prueba* sí tiene efecto sobre la preminencia de ciertos factores en la expresión de la temporalidad.

Sobre cada uno de los factores asociados a la variabilidad hemos realizado diversas preguntas y predicciones; cada una ellas se enunciará en el subapartado que corresponde al factor al que estas se aplican.

6.3.1. EL USO DE **MARCAS LÉXICAS DE TIEMPO** Y LA DISTRIBUCIÓN DE LA MORFOLOGÍA VERBAL EN CONTEXTOS DE PASADO

Las preguntas y predicciones referidas al uso de las marcas léxicas de tiempo en relación con la distribución de la morfología de pasado se han formulado de la siguiente manera:

- *¿Qué **correlación** guardan entre sí el uso de marcas léxicas de tiempo y la morfología verbal de pasado?*

- *El **uso** de abundantes marcas léxicas de tiempo, ¿es un recurso utilizado por los dos grupos de **L1**?*

- *¿El **tipo** de marcas léxicas de tiempo varía según los **niveles de competencia** de los sujetos?*
 - *La **predicción** respecto a la relación entre el uso de marcas léxicas y la morfología verbal de pasado apunta a un uso inversamente proporcional. Es decir, que en los **niveles elementales** se registrará un mayor uso de marcas léxicas de tiempo y que a medida que el sistema temporal de la interlengua se gramaticalice (en los niveles superiores) disminuirá el uso de dichas marcas léxicas.*
 - *El uso de marcas léxicas de tiempo será un recurso pragmático usado por los dos grupos de aprendices de las diversas **L1** y no guardará correspondencia con los datos del grupo de hablantes nativos.*
 - *El **tipo de marcas léxicas de tiempo** (deícticas, anafóricas, etc.) variará según el nivel de competencia de los aprendices.*

Según Meisel (1987) y Bardovi-Harlig (1991, 2000) a medida que el uso de morfología verbal aumenta, el peso funcional de los adverbios disminuye y la proporción entre adverbios de tiempo y verbos finitos puede también disminuir. Bardovi-Harlig (2000) advierte sobre la importancia de registrar la cantidad de marcas

léxicas observadas en los aprendices ya que cabría pensar que cuanto mayor sea el uso de morfología verbal que se observe en la producción del aprendiz, menor necesidad tendrá de hacer uso de marcadores léxicos de tiempo, ya que, si así lo hiciera, el sistema cobraría un grado alto de redundancia. Así pues, la supuesta correlación entre marcas léxicas y morfología verbal tiene especial interés en un estudio como el presente que estudia la variabilidad de dicha morfología en la IL de los aprendices. Como apunta Klein, “Los adverbios y la morfología verbal interactúan en un alto grado y en relación compleja. A medida que se desarrolla la morfología verbal, la referencia temporal a través de adverbios se vuelve menos importante” (Klein 1986: 123). Al considerar el planteamiento como pertinente, hemos llevado a cabo un análisis que pone en relación dichos componentes, léxicos y morfosintácticos con resultados significativos.

Resultados:

- Contrariamente a las predicciones realizadas, basadas en los estudios mencionados, la correlación que se da entre las marcas léxicas de tiempo y el uso de la morfología verbal de pasado se mantiene en un intervalo regular a lo largo de los distintos niveles de competencia. El grado de ‘redundancia’ del sistema se mantiene alto y en una franja similar en los dos grupos de *L1*, y guarda una distancia considerable con el grupo de control. El *tipo de marcas léxicas* usadas varía según los niveles de competencia, especialmente en el caso de marcas *anafóricas*, que se incrementa en los *niveles avanzados*.

□ *a) y b) RELACIÓN ENTRE LAS MARCAS LÉXICAS DE TIEMPO Y LA DISTRIBUCIÓN DE LA MORFOLOGÍA VERBAL SEGÚN EL NIVEL DE COMPETENCIA Y LA L1 DE LOS APRENDICES:*

Presentamos a continuación los datos en una serie de tablas que reflejan la relación entre el uso de marcas léxicas de tiempo y la morfología verbal de pasado.

> *Modo y muestra del cálculo:* para su elaboración, se han contabilizado en número de marcas léxicas usadas por cada sujeto, el número de verbos que presentan morfología verbal de pasado, tanto los ya registrados en las parrillas 6.1a, 6.1b, 6.1c, como las ocasiones en que los sujetos han empleado otro tipo de morfología de pasado: Pretérito Pluscuamperfecto (PPL), Pretérito Pluscuamperfecto de Subjuntivo (SBPPL), etc. no incluidos en dicha parrilla. Se han señalado estas últimas de forma separada y con el signo +. A modo de ejemplo, el sujeto F7 ha empleado 43 verbos con morfología de pasado (contemplados en la parrilla) + 6 verbos con algún otro tiempo verbal de pasado. Finalmente hemos destacado en negrita la proporción entre las marcas léxicas usadas y los tiempos verbales marcados en pasado. Dichas cifras son el resultado de dividir el nº de marcas léxicas de tiempo (MT) entre el número de marcas morfológicas verbales de pasado, en el caso de F7: 11 marcas léxicas de tiempo entre 49 verbos con morfología de pasado arroja un resultado de $11/49=0.22$

Niveles		Elm	Int					Avz			
Sujetos		1	2	3	4	5	6	7	8	Total	
L1 francés	-Marcadores de tiempo	4	8	6	9	6	17	11	13	=74	
	-TV con morfología de pasado	8	23	16	55+2	30+1	53+2	43+6	30+1	=273	
	-Proporción MT/TV pas	0.50	0.34	0.37	0.15	0.19	0.30	0.22	0.41	0.27	
L1 japonés	-Marcadores de tiempo	2	11	10	7	12	14	21	14	=91	
	-TV con morfología de pasado	1	27+4	26	25	29+2	46	62+3	39+4	=268	
	-Proporción MT/TV pas	2	0.40	0.38	0.28	0.38	0.30	0.32	0.32	0.33	
L1 español	-Marcadores de tiempo	12	8	5						=25	
	-TV con morfología de pasado	60+1	50+4	40+2						=157	
	-Proporción MT/TV pas	0.19	0.14	0.11						0.15	

Tabla 6.9: Uso de marcas léxicas de tiempo en relación al número de verbos con morfología de pasado. (L1 francés, japonés y español)

Del análisis y observación de los datos expuestos en las tablas se deriva que el uso de marcas léxicas de tiempo en relación a la morfología de pasado *es bastante más elevado en los aprendices de español, incluso de niveles altos de competencia, que en el grupo de control* (Tabla 6.9). En los sujetos de nivel más básico, la proporción es muy elevada, pero se mantiene igualmente elevada, aunque no tanto, en los sujetos de niveles medios y altos, tanto de L1 francés, en que cuatro de los sujetos se mueven en un

intervalo de entre 0.30 y 0.41, como los de L1 japonés en que en seis de ellos el intervalo oscila entre 0.30 y 0.40. Llama la atención la diferencia respecto al intervalo de los hablantes nativos que se define entre 0.11 y 0.19. En el apartado de totales absolutos, el grupo de L1 japonés es el que presenta mayor redundancia de marcas léxicas y morfología verbal (0.33), sobre el grupo de L1 francés (0.27); mientras que el grupo de L1 español que se sitúa en un (0.15). *Solamente F4 y F5 (niveles medios)* se aproximan al uso de éstos últimos (0.15 y 0.19). Así pues, y contrariamente a las predicciones de los estudios de Bardovi-Harlig (2000)³⁵, los aprendices del presente estudio se apoyan en los primeros estadios en recursos léxicos, pero estos *no* se abandonan al adquirir una mayor precisión y seguridad en el uso de marcas morfológicas de pasado.

Por tanto, la cuestión que merece una reflexión es la función que las marcas léxicas tienen en los diferentes niveles. Es posible que en los niveles altos el uso de marcas léxicas tenga una función diferente a la que ejercía en niveles elementales: en muchos casos se podrían tomar los marcadores como *apoyos discursivos* que ayudan a la fluidez, o en los que se apoya el aprendiz para imprimir al discurso una mayor agilidad y fuerza cohesiva, esto es : para saltar del plano de la cohesión a la coherencia. Este puede ser el papel que juega la marca *entonces* en F6 y F8.

F6O: *y tien tiene un libro keep fit que se llama keep fit entonces decidí a a correr en la calle para alde adelgazar entonces fue en la calle para correr*

J7O: *pero él tenía mucho mucho muchas pesas pesos muchos pesos entonces la forma era estaba un poco raro extraño entonces otra personas estaba se riendo*

En la siguiente tabla mostramos el análisis del tipo de marcas léxicas usadas por los aprendices, y según las categorías establecidas (ver 5.3.1.).

³⁵ En el estudio de K. Bardovi-Harlig (2000) la L2, objeto de aprendizaje, es el inglés.

Niveles			Elm	Int				Avz				
Sujetos			1	2	3	4	5	6	7	8	Total	%
L1											n°	
Francés	\$MT	:REF	3	4	1	3	4	4	4	7	30	40.5%
		:ANF	-	4	4	6	1	12	7	4	38	51.3%
		:DEIC	1	-	1	-	1	1	-	2	6	8.1%
											(=74)	
Japonés	\$MT	:REF	1	6	7	6	8	9	6	5	48	52.7%
		:ANF	1	2	1	1	4	5	15	9	38	41.7%
		:DEIC	-	3	2	-	-	-	-	-	5	5.49%
											(=91)	
Español	\$MT	:REF	9	7	2						18	72%
		:ANF	3	-	2						5	20%
		:DEIC	-	1	1						2	8%
											(=25)	

Tabla 6.10: Tipo de marcas léxicas de tiempo usadas por los diversos grupos de L1 (francés, japonés y español) (n° y %)
(REF: marcas referenciales, ANF: marcas anafóricas, DEIC: marcas deícticas).

El total está calculado en número de ocurrencias así como en tanto por ciento % de cada una de ellas como se refleja en la tabla anterior 6.10.

> *Marcas deícticas*: según los resultados de los estudios sobre temporalidad anteriormente mencionados³⁶, en los lectos de base la referencia deíctica es la más corrientemente usada por los aprendices que pasan, gradualmente, a medida que aumenta su competencia, a una mayor relación anafórica. El análisis efectuado sobre los datos de nuestro *corpus* recogido en la tabla 6.10 revela que *el uso de marcas léxicas deícticas en los niveles medios y superiores es realmente reducido respecto a los demás*. Era ya previsible que el uso de marcas temporales deícticas se produjera principalmente en la prueba de narración libre (P1), ya que es la que requiere un anclaje

³⁶ Nos referimos a los estudios de Klein, Dietrich y Noyau (1993).

temporal que se relacione con el tiempo de enunciación, al contrario de lo que sucede en las pruebas de elicitación guiada. Los datos responden a dicha previsión.

En el *grupo de L1 francés* todas las *marcas deícticas* se dan en la *narración libre*, al inicio de la narración y con la función de anclaje temporal:

F5A *el lunes fui al parque de la Ciudadela*

F8A *es muy reciente porque se pasó la semana pasada*

En el *grupo de L1 japonés* solamente J2 y J3 (nivel intermedio) usan marcas deícticas; no se registra ningún caso más en los niveles altos. En este grupo son las marcas referenciales las usadas de forma más numerosa.

> *Marcas anafóricas*: en estos niveles superiores se observa un aumento muy considerable de las marcas anafóricas (15 en J7 y 9 en J8) que concuerda con las predicciones basadas en estudios de L1: según Hickmann (1991) en un principio los niños usan marcas deícticas y más adelante anafóricas, ya que la habilidad de usar la lengua en su propio contexto es un desarrollo posterior. Para los adultos, el uso anafórico es lingüísticamente más complejo, ya que es un mecanismo de cohesión del propio texto y de las relaciones de los elementos en el contexto creado por el texto.

En el grupo de L1 francés, las marcas léxicas empleadas de forma más abundante son las *anafóricas*, un 51.3%, con un índice alto en todos los niveles frente a 40.5% de marcas referenciales y 8.1% deícticas. La tendencia, pues, predominante es la de la referencia anafórica; se trata de referencias intratexto con un empleo excepcional de adverbios de tiempo, como *después* y *entonces*, prácticamente inapreciables en las narraciones de los hablantes nativos. Los marcadores como *entonces* aparecen en mayor medida en niveles avanzados (F6, J7 y J8,). El grupo de L1 francés usa *después* prácticamente el doble de ocasiones que el grupo de L1 japonés. Sin embargo, este último muestra una tendencia al uso de *cuando* para introducir una oración subordinada de relativo que permite situar el texto en el eje temporal.

J6A *cuando viajé cuando viajábamos por España el sur de España en Sevilla cuando cuando sali salimos de del hotel*

De todas formas, ninguna de las proporciones se aproxima a la del *uso nativo de marcas léxicas*, en el que la mayor proporción, muy destacada sobre las demás, es la de *las marcas referenciales 72%*.

De manera general, el tipo de adverbios usado por cada grupo es el siguiente:

ADVERBIOS	L1 francés		L1 japonés		L1 español	
	nº	%	nº	%	nº	%
LOCALIZACIÓN	18	27.2	24	28.5	17	77.2
(varios)						
<i>cuando</i>	12	18.8	21	25	2	9.09
<i>después</i>	17	25.7	7	8.3	1	4.54
<i>entonces</i>	15	22.7	18	21.4	1	4.54
DURACIÓN	2	3.03	4	4.76	1	4.54
FRECUENCIA	2	3.03	7	8.3		
CONTRASTE	-		2	2.38		
COMPLECIÓN	-		1	1.19		
TOTAL	66		84		22	

Tabla 6.11: *Uso de los diversos tipos de adverbios en los diversos grupos de L1 (francés, japonés y español) (nº y %)*

Se observa en la tabla 6.11 el contraste entre los datos de los aprendices y los del grupo de control. El porcentaje de uso de adverbios como *cuando* y *después* es mucho más alto en los aprendices. Del mismo modo, destaca también el uso de *entonces* 22,7% y 21,4% frente a un uso muy reducido del grupo de español: 4,54%. El caso de *entonces* merece un tratamiento particular ya que nos hemos visto en la dificultad, en ocasiones, de asignarle una función determinada pues juega un doble papel, el de adverbio de tiempo y el de conector discursivo.

La secuencia observada en el orden de adquisición de marcas léxicas es la siguiente: adverbios de *localización*, *de duración* y *de frecuencia* que se adquieren con

anterioridad a los adverbios de *contraste* (*ya, todavía...*). Esta secuencia corrobora la establecida en los datos recogidos en las narraciones del proyecto del ESF en Perdue (1993: 114).

Bardovi-Harlig (2000) en su estudio en niveles superiores atribuye un uso elevado de adverbios en estos niveles altos al hecho de que se produce una mayor ruptura del orden natural de la narración (con acciones anteriores, posteriores, etc.) y a que el aprendiz necesita apoyarse en adverbios para evitar la ambigüedad. Es decir, para clarificar el hecho de que una acción sea anterior a otra acción (ver 5.3.2.). No es el caso en el presente estudio, ya que, como se detalla en el subapartado 6.3.2., los aprendices del estudio realizado se apoyan en otros medios morfosintáticos (subordinadas de relativo, causales, etc.) para señalar las introducciones de alteraciones en el orden cronológico de la narración, que en la mayoría de casos cumplen funciones no narrativas en el plano de fondo (especulaciones, causas, etc.)

6.3.2. LA **SECUENCIA NARRATIVA** Y LA **DISTRIBUCIÓN DE LA MORFOLOGÍA VERBAL EN CONTEXTOS DE PASADO. EL PRINCIPIO DEL ORDEN NATURAL (PON)**

Las preguntas y predicciones relacionadas con la dinámica de la secuencia narrativa han sido enunciadas del siguiente modo:

- *¿Cómo se expresan las **alteraciones del principio del orden natural (PON)** en la interlengua? ¿Cuándo emergen?*

*La **predicción** de la que partimos respecto a la relación entre la **secuencia narrativa** y la distribución de la morfología verbal es una correlación directa, es decir, cuanto mayor sea el dominio de la morfología verbal de pasado por parte del aprendiz, mayor será la flexibilidad en el manejo de la secuencia temporal de la narración.*

En un principio las alteraciones del orden natural se efectuarán con morfemas verbales de pasado ya conocidos por el aprendiz.

Resultados:

- Efectivamente, en ambos grupos de aprendices se producen mayores alteraciones del PON en los niveles intermedios y avanzados. Los aprendices usan morfemas de pasado con los que ya están familiarizados (PIN y PPF), y se apoyan en diversos recursos para señalar la alteración de la secuencia temporal, fundamentalmente de *medios hipotáticos* que suponen el dominio de una estructuración, sintáctica, de mayor complejidad. El uso de marcas léxicas de tiempo no es, por tanto, el principal medio de apoyo para eludir la ambigüedad de los enunciados.

- *a) y b) LA SECUENCIA NARRATIVA Y LA DISTRIBUCIÓN DE LA MORFOLOGÍA VERBAL EN COTEXTOS DE PASADO SEGÚN EL NIVEL DE COMPETENCIA Y LA L1*

Hemos procedido a un análisis diferenciado de las *acciones anteriores a otro evento* (AAE) y de las *acciones posteriores a otro evento* (APE).

Además de poder cuantificar el número de ocurrencias en cada uno de los sujetos, hemos decidido analizar y registrar las condiciones y características del contexto en el que se han producido las alteraciones del PON. Para ello se recogen (en la tabla 6.12) los contextos en que los se han producido las alteraciones del PON en los diversos grupos de L1, con referencias concretas a cada aprendiz y a los recursos de los que cada uno de ellos se ha valido para expresar dichas AAE, APE.

Niveles			Elm	Int					Avz			
ASG:ANT		TV	1	2	3	4	5	6	7	8	T	
L1 francés	sub. causal <i>porque</i>	pin/ppl				1		1			3	
		pin/sbppl				1						
	sub. adverst <i>aunque</i>	sbpim						1			1	
	sub. temporal <i>cuando</i>	pin/ppl						1			1	
	subordinada relativo	ppf/ppl								2		3
		pin/ppl								1		
	pasiva								1		1	
	oración independiente	ppf/ppl								1		2
ppl adv loc										1		
											11	
L1 japonés	sub. causal <i>porque</i>	ppf/ppl adv loc		1							4	
		ppf/ppl adv frec					1					
		ppf/ppl adv:e					1					
		ppl* (sin par)							1			
	sub. adverst <i>aunque</i>	pin/sbppl								1	1	
	sub. condic.	sbppl								1	1	
	sub. relativo	par/ppl		1							2	
		pin/ppl								1		
	oración independiente	pin/ppl adv:e							1		3	
		adv:frec ppl								1		
											10	
L1 español	sub. causal <i>porque</i>	pim adv:loc	1									
		ppl		2								
	sub. condic.	sbppl	1									
		sbppl (cau)			1							
	sub. relativo	ppl (pref.)				3						
	oración independiente	inf/ppl				1						

Tabla 6.12: Alteración del orden natural (acciones anteriores a otro evento) de los diversos grupos de L1 (francés, japonés y español) (n°)
Leyenda (orden alfabético): dref (discurso referido), per inf (perifrasis de infinitivo), pref. (pensamiento referido), sub (subordinada)

ASG:DESP		TV	1	2	3	4	5	6	7	8	T	
L1 francés	sub (int)	pres/pim		1							1	
	sub relat pref	pres/pim pre inf	1							1	2	
	sub relat dref	cond adv:frec				1					1	
											4	
L1 japonés	sub (int)	pim per inf								1	1	
	sub relat pref	fut/cond adv:frec			1						3	
		pim/cond adv:frec			1							
		cond					1					
	sub relat dref	pres/cond						2				3
		fut							1			
	sub finalidad	sbpres/ sbpim						1			1	
	sub condicional	cond								1	1	
sub relat adjetiva	sbpim								1	1		
											10	
L1 español	sub finalidad	pim	1									

Tabla 6.13: Alteración del orden natural (acciones posteriores a otro evento) de los diversos grupos (francés, japonés y español) (nº ocurrencias)
Leyenda (orden alfabético): dref (discurso referido), per inf (perífrasis de infinitivo), pref. (pensamiento referido), sub (subordinada)

> *Modo y muestra del cálculo:* respecto a la morfología empleada por los aprendices para expresar las alteraciones del PON, en la tabla 6.14 hemos recogido todas las *marcas flexivas* empleadas por los aprendices, y cuantificado el número de ocasiones en que cada una de ellas está presente en sus producciones. Los resultados se presentan en números absolutos y también en porcentajes (nº de ocasiones/total ocasiones de AAE o de APE).

AAE	n°	%	n°	%	n°	%
	L1 francés		L1 japonés		L1 español	
PRES/PIM	1	9.09				
PAR/PPL			1	10		
PPF/PPL	3	27.2	3	30		
PIN/PPL	5	45.4	2	20		
PIN/SBPPL	1	9.09	1	10		
PPL	1	9.09	2	20	3	42.8
SBPIM	1	9.09				
SBPPL			1	10	2	28.5
INF/PPL					1	14.2
PIM					1	14.2

Tabla 6.14: Morfología verbal usada para expresar acciones anteriores a otro evento (AAE) (n° ocurrencias y %)

APE	n°	%	n°	%	n°	%
	L1 francés		L1 japonés		L1 español	
PRES/PIM	3	75				
PIM			1	10	1	100
PRES/COND			2	20		
PIM/COND			1	10		
FUT/COND			1	10		
COND	1	25	2	20		
FUT			1	10		
SBPRES/SBPIM			1	10		
SBPIM			1	10		

Tabla 6.15: Morfología verbal usada para expresar acciones posteriores a otro evento (APE) (n° ocurrencias y %)

En la mayoría de los casos, las relaciones temporales entre eventos siguen una secuencia de encadenamiento *chaining*³⁷ el tiempo del evento mencionado se convierte en el tiempo de referencia del siguiente evento afectado por la simple serialización que se atiene al PON y que, eventualmente, se explicita con *y entonces...*, entre otros marcadores o indicadores de tiempo.

El estudio de Bardovi-Harlig (2000: 47), cuya L2 era el inglés, postulaba que prácticamente en la mitad de las ocasiones en las que hay un evento anterior sin marca morfológica, el contraste viene marcado por un adverbio de tiempo. Como veremos al analizar los resultados de nuestro estudio, no podemos apoyar esa explicación con nuestros datos. Estos indican, como señala von Stutterheim (1991), que los aprendices expresan el evento anterior en una oración subordinada, principalmente de tipo causal con la partícula *porque*.

- *¿Qué características tienen los contextos de alteración del PON en cada grupo de L1?*

> *Acciones anteriores a otro evento (AAE)*: como se aprecia en la tabla 6.14, el número de acciones anteriores en el grupo de L1 francés y japonés no varía demasiado: 12 para el grupo de L1 francés y 10 para el grupo de L1 japonés. En general estas AAE se expresan en oraciones subordinadas, que en muchos casos (40% en L1 japonés, 25% en L1 francés), son de tipo *causal*.

F4A: *estaba un día muy loca porque pensaba que perdí (=había perdido) mis ense
enseñas mis mis llaves en la calle y tenía miedo que una persona encontra
encontró las llaves llaves*

F6E: *y sufrió mucho porque se hizo daño (=se había hecho daño) cuando se cayó en
el suelo (=se había caído)*

Como se observa, una de las formas más frecuentes de referir dichas AAE es por medio del uso de PIN que no se diferencia de la forma que han elegido los aprendices

³⁷ Término empleado por W. Klein (1986: 136).

para narrar otro tipo de eventos. Ninguno de ellos se apoya en el uso de adverbios temporales para informar sobre la anterioridad de la acción. Si las acciones se muestran como la razón o motivo de que otras acciones ocurrieran, la vía sintáctica para presentarlo es a través de *oraciones subordinadas causales*.

En F7 (nivel avanzado), el uso de la marca morfológica de PPF es la única forma de señalar el contraste de dichas acciones con los eventos posteriores, expresados estos en PIN, a lo largo de toda la narración o en PIM en los casos en que procede. Las ocasiones en que F7 emplea el tiempo verbal PPF es para situar estas acciones en un intervalo especial de tiempo:

F7O: *y la señora no est no era contenta de de esto de lo que se ha pasado y y el hombre que ha caído abajo se duele se dolía se dolía mucho al estómago a las piernas también*

F7O: *y además se se ha constipado (= se había constipado)*

En el grupo de L1 francés, sólo se observa una ocasión de empleo correcto de PPL: es el caso de la sujeto de mayor competencia F8:

F8A *y una noche yo me había acostado a las doc a las doce pero estaba enferma*

Si observamos la tabla 6.14, veremos que hay una pequeña diferencia en el uso de la morfología de pasado por parte de los dos grupos de L1. En el caso de L1 francés la opción más común es la de PIN/PPL (45.4%) y la segunda PPF/PPL (27.2%). Sin embargo, en el caso de L1 japonés, el PPF es el morfema más usado en niveles intermedios (J2, J5), acompañado de marcas adverbiales. Es el caso de J2, que necesita precisar el intervalo de tiempo, ya que no hay una diferencia morfológica respecto a la acción anterior:

J2E *el señor ha decidido hacer jogging porque él ha sabido que está muy gordo por la mañana*

En los niveles superiores el grupo de L1 japonés usa la morfología de PIN/PPL. J7 es un curioso caso de sobreuso de PPF en toda la narración. Sin embargo, la AAE está contrastada por medio del uso de PIN. De esa forma la destaca sobre las demás:

J7A: *entonces no nos conocimos conocimos nunca (=hasta entonces no nos habíamos conocido/visto), realmente primera vez hemos visto en Barcelona*

En el subapartado anterior 6.3.1. reparábamos en el alto número de marcas léxicas (incluso en los niveles altos) respecto a las producciones de los hablantes nativos. Como ya hemos mencionado, Bardovi-Harlig (2000) atribuye este alto grado al hecho de que los aprendices de niveles avanzados se mueven con más flexibilidad en cuestiones pragmáticas como el PON y, como aún no manejan a la perfección la morfología de pasado para referirse a AAE, refuerzan su enunciado con marcas léxicas de pasado para asegurarse de que no se producirá ambigüedad en el mensaje. Los datos que manejamos no apoyan dicha explicación ya que solamente 2/11 enunciados del grupo de L1 francés incorporan un adverbio en sus enunciados de AAE (a proporción es mayor en el grupo de L1 japonés 4/10). Cabe señalar que no se producen ambigüedades en la narración.

En el grupo de L1 japonés los únicos usos correctos de marcas verbales se observan en los aprendices de nivel más avanzado J7 y J8.

J7O *y tenía dolor de todos pobrecita Pepe pero había hecho muchas cosas*

- En el siguiente caso, el aprendiz abandona el modo factual e introduce un comentario de orden especulativo condicional en la narración. Se desvía, pues, del orden cronológico, en este caso con un uso correcto del PPL de subjuntivo:

J8A *pero si hubiera casado con él no estaría aquí*

El aprendiz presenta un grado de corrección del uso de formas en pasado muy alto (100%) en las formas perfectivas y algo inferior (88.8%) en las formas imperfectivas.

Como se aprecia en la tabla 6.12 (alteración de orden natural) incluso algunos aprendices que presentan un uso correcto del PPL (J7) no son sistemáticos en su uso sino que alternan este con el uso de PIN/PPL.

El uso de PPL, como hemos visto, es tardío. Es solamente uno de los recursos de los que se sirven los aprendices para señalar las desviaciones del PON. Aun siendo la marca específica para la AAE, no parece funcionalmente imprescindible. Hemos observado que las alteraciones del PON se producen en aprendices de nivel de competencia intermedio (F4, F6, F7, J2 y J5) que se valen de otros medios para expresar esas alteraciones. El grado *alto de corrección en el uso de las marcas de pasado y las expresiones de AAE parece una condición necesaria pero no suficiente* para la aparición del PPL (Bardovi-Harlig 2000: 85).

La expresión de las AAE se retrasa, pues, al momento en que el aprendiz puede usar un marcador (no necesariamente morfológico) para distinguir dichas acciones de la secuencia en que estas están ubicadas.

En el estudio mencionado de tipo longitudinal, Bardovi-Harlig (2000: 88) pone de manifiesto que, incluso con instrucción formal, la expresión de alteraciones del PON precede a la adquisición del PPL. Por lo tanto, “no es la emergencia del PPL la que permite la expresión de AAE, sino que es la expresión de AAE la que crea un entorno propicio para la aparición del PPL”. Esta observación da apoyo al principio general que postula que la función precede a la forma.

En definitiva, los datos han revelado varios prerequisites para que se produzca la adquisición del PPL. Cuando esta se da, los aprendices *cuentan ya con un alto grado de usos apropiados de la morfología de pasado (PIN y PIM)*; además, *manifiestan la necesidad de introducir alteraciones en el orden secuencial de la narración* (cosa que no ocurre en niveles elementales); y por último, cierta *facilidad y recursos para manejar los medios hipotácticos*. En un ámbito de orden psicolingüístico, la alteración del PON supone la capacidad de combinar diversos planos conceptuales, es decir, de cruzar la temporalidad con otros ámbitos como *causalidad, intencionalidad, etc.* e

incluso introducir enunciados situados *fuera* del *modo factual* para plantear suposiciones, especulaciones, comentarios, etc.

> *Acciones posteriores a otro evento (APE)*: en el caso del grupo de L1 francés, se advierten intentos de referirse a acciones posteriores a otro evento APE desde niveles iniciales (F1, F2), aunque sin usar la morfología adecuada (PRES/PIM). El uso de PRES, sin embargo, no genera ninguna ambigüedad, quizás porque la posterioridad está marcada por la perífrasis de infinitivo:

F1A: *creo que creo que mi vida va a estar en en este barco solo para toda la vida*
(=creía que iba a estar el resto de mi vida en aquel barco)

F8A: *creía que voy a matarle*

El único caso de uso correcto de PIM en una APE es el de J8.

J8A *yo iba a casarme con mi novio*

En general, se dan muy pocas acciones prospectivas en el grupo de L1 francés, cuatro en total, mientras que en el grupo de L1 japonés son 10. Llama la atención el número prácticamente inexistente de este tipo de referencias temporales en el grupo de hablantes nativos: solamente E1 en la narración libre y con un sentido de finalidad:

E1A *y me paseé durante una hora por todas las callejuelas adyacentes a ver si encontraba al lado de un contenedor encontraba el bolso*

Si sumamos las ocasiones en que las acciones prospectivas que forman parte de un enunciado en discurso referido o en pensamiento referido, descubrimos que en *el grupo de L1 japonés*, la mayoría de ellas son de este tipo (60%) en PRES/COND o en COND.

J6A *y me dijeron cómo es mi casamiento cómo es mi viaje... (=y me dijeron cómo sería mi casamiento y cómo sería mi viaje...)*

□ *c) LA SECUENCIA NARRATIVA Y LA DISTRIBUCIÓN DE LA MORFOLOGÍA VERBAL EN CONTEXTOS DE PASADO SEGÚN LAS PRUEBAS REALIZADAS*

Respecto a las pruebas, en el grupo de L1 francés no se detecta una mayor tendencia a la referencia de AAE en alguna de las pruebas sobre las demás. Se registran ocasiones de AAE en F6, tres en total en la narración escrita (P3), sin embargo, F7 presenta cuatro alteraciones del PON en la prueba de la narración oral guiada (P2). En el grupo de L1 japonés sí parece haber un predominio de AAE en la P1: 5/10, sobre las demás pruebas P2:3/10, P3: 2/10.

El análisis efectuado en este apartado constituye una demostración del valor que posee la combinación de un *análisis forma-función* centrado en la adquisición del PPL y un *análisis función-forma*, centrado en las alteraciones de la secuencia temporal. La combinación de las dos perspectivas nos permite apreciar el hecho de que el PPL aparezca en un entorno semántico ya establecido.

6.3.3. *EL MOVIMIENTO REFERENCIAL Y LA DISTRIBUCIÓN DE LA MORFOLOGÍA VERBAL EN CONTEXTOS DE PASADO*

- *¿Se observa movimiento referencial en el discurso narrativo en los aprendices en todos los **niveles de competencia**, o solamente en los de niveles más altos?*

- *¿Cómo afectan dichos cambios a la variabilidad o estabilidad del sistema?*

*La **predicción** sobre la relación de la variabilidad de la interlengua con el movimiento referencial es que a mayor nivel de competencia, se produce mayor movimiento referencial en el discurso de los aprendices y que los intentos en el manejo de este recurso, afectarán directamente al grado de variabilidad de la morfología verbal en los niveles más altos.*

Resultados:

- Efectivamente el *movimiento referencial aumenta a medida que aumenta el nivel de competencia y provoca un aumento de la variabilidad*, especialmente el movimiento referencial de persona, cuyo manejo requiere el dominio de cuestiones hipotéticas (subordinadas sustantivas y adjetivas) entre otras.

Los patrones de actuación del movimiento referencial, serán expuestos en el análisis forma-función (ver 6.4.1.) que integra diversas cuestiones relacionadas con el discurso y la estructura narrativa.

6.3.4. *EL ASPECTO LÉXICO Y LA DISTRIBUCIÓN DE LA MORFOLOGÍA VERBAL EN CONTEXTOS DE PASADO*

La pregunta sobre el papel del aspecto léxico (ALx) como factor determinante de influencia en la adquisición viene inspirada por la hipótesis del aspecto que ha sido tratada de forma exhaustiva en el capítulo 1 (ver 1.3.2).

Recordamos de qué forma se formuló:

- ¿Los datos de que disponemos apoyan la hipótesis del aspecto (HA) que predice una cierta tendencia distribucional entre la morfología verbal y el aspecto léxico de los predicados?

*La **predicción** al respecto será que, efectivamente, la distribución de la morfología verbal mostrará una tendencia a asociar los verbos de logro a marcas perfectivas en los niveles bajos y que, dicha morfología, se irá extendiendo a otras categorías: realizaciones, actividades y finalmente estados, a medida que los aprendices ganen en competencia. Por su parte, la morfología imperfectiva se observará en principio en los predicados de estado para extenderse más adelante a actividades, realizaciones y logros, en este orden.*

Resultados:

- La tendencia en la distribución de PIN con VLOG y PIM con VSTA queda corroborada en los datos de nuestro estudio. PIM no aparece como marca de VLOG en los niveles bajos. La combinación PIM-VLOG y PIN-VSTA se mantiene más baja en el grupo de L1 japonés. La distribución PIM-VSTA es muy alta en los niveles superiores y no se neutraliza. La morfología de PRES juega un papel fundamental como marca para los contextos imperfectivos, en el grupo de L1 japonés principalmente en los niveles bajos; en el grupo de L1 francés en todos los niveles. El grupo de control muestra una distribución muy equilibrada de PIN y PIM con los diversos tipos de categorías léxicas en la prueba de narración oral libre.

□ a) y b) *EL ASPECTO LÉXICO Y LA DISTRIBUCIÓN DE LA MORFOLOGÍA VERBAL EN CONTEXTOS DE PASADO SEGÚN EL NIVEL DE COMPETENCIA Y LA L1 DE LOS APRENDICES*

Tal y como Bardovi-Harlig (2000) apunta, el procedimiento de análisis puede tener gran influencia en el modo en que se perciben los resultados. Por ello, hemos establecido dos tipos de análisis para valorar la influencia del ALx en la distribución de la morfología verbal, que se resumen del siguiente modo:

1) Un análisis centrado en los morfemas verbales (*TV-ALx*) en el que se seleccionan determinados morfemas objeto de investigación (PRES, PIN, PIM, etc.) y se registran con el ALx de los verbos con los que estos se relacionan. Dicho análisis responde a la pregunta: *los verbos que presentan un morfema verbal determinado (por ejemplo PIN) ¿qué tipo de categoría léxica marcan: logros (VLOG), realizaciones (VREA), actividades (VACT), estados (VSTA)? ¿En qué proporción?*

2) Un análisis centrado en el ALx de los predicados (*ALx-TV*). Este análisis parte de las categorías aspectuales léxicas y registra todas las formas verbales en las que estas

ocurren, incluidas también las formas sin flexión (infinitivo) o ‘formas de base’. Este análisis pretende responder a la cuestión: *dada una categoría aspectual determinada (VACT), ¿con qué morfema verbal aparece marcada (PRES, PIM, etc)?*.

Aunque los dos tipos de análisis se efectúan sobre el mismo *corpus* de ocurrencias de pasado, los resultados que proporcionan en porcentajes son diferentes. Cada grupo de resultados nos permiten una lectura desde una perspectiva diferente.

El primer tipo de análisis, tal como se refleja en la tabla 6.16a, calcula el porcentaje sobre el número total de ocurrencias de un morfema determinado y debe leerse en *horizontal*. El análisis enfocado en el ALx del segundo tipo (tabla 6.16b) ofrece el cálculo de los porcentajes sobre el total de verbos de una categoría aspectual determinada y debe leerse, pues, en *vertical*. Los dos tipos de análisis aportan datos valiosos y ya que las dos visiones de la relación entre ALx y TV se complementan entre sí, hemos considerado de interés analizar y describir el mismo fenómeno desde las dos perspectivas diferentes.

> *Modo y muestra del cálculo*: para la elaboración de las tablas 6.16a, 6.16b, se ha contabilizado el número total de coocurrencias entre una categoría de ALx y un morfema verbal determinado con el que aparece en la producción de los sujetos. Como muestra del cálculo efectuado, tomamos el caso de F4. Hemos contabilizado el total de ocasiones marcadas con PIM (tanto las que se han codificado como PIM+ las PIM/PIN) en las tres pruebas realizadas y arrojan un total de 36 (en la parrilla 6.1a) PIM/PIN+ PIM: $4+7+6+5+7+7=36$. De ellas, 23 corresponden a VSTA, 4 a VACT, 5 a VREA y 4 a VLOG como se recoge en la parrilla mencionada.

Una vez registrados los datos del número de coocurrencias entre cada TV y ALx, hemos procedido al cómputo del porcentaje, realizado según los dos tipos de análisis anteriormente mencionados, y que se recogen en las tablas 6.16a, 6.16a’ y 6.16a’’ con una lectura en horizontal, y en las tablas 6.16b, 6.16b’ y 6.16b’’ con una lectura vertical. En algunos casos el número de ocurrencias no es muy alto, por lo tanto los datos en porcentajes (siempre acompañados del número de ocurrencias) deben ser tomados con precaución.

La lectura que debe hacerse de los datos es la siguiente:

- en el caso de F4, en la tabla 6.16a, en el análisis de tipo 1 (en horizontal) los datos informan de que de 36 ocasiones marcadas en PIM, el 63.8% corresponden a VSTA , el 11.1% a VACT ,el 13.8% a VREA y el 11.1% a VLOG.

- la tabla 6.16b (en vertical) informa de que el total de VSTA empleados por F4 es de 24. De ellos el 95.8% están marcados como PIM y sólo el 4.1% en PRES.

Sujetos L1 francés	VLOG		VREA		VACT		VSTA		
	TOTAL	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
F1	INF (1)	-	0	-	0	1	100	-	0
	PRES (30)	7	23.3	2	6.6	4	13.3	17	56.6
	PPF (1)	-	0	-	0	1	100	-	0
	PIM (0)	-	0	-	0	-	0	-	0
	PIN (7)	2	28.5	1	14.2	4	57.1	-	0
F2	INF (4)	1	25	-	0	3	75	-	0
	PRES (11)	3	27.2	5	45.4	1	9.09	2	18.1
	PPF (1)	1	100	-	0	-	0	-	0
	PIM (4)	-	0	-	0	-	0	4	100
	PIN (19)	8	42.1	2	10.5	5	26.3	4	21.05
F3	INF (1)	-	0	1	100	-	0	-	0
	PRES (8)	-	0	-	0	2	25	6	75
	PPF (1)	-	0	1	100	-	0	-	0
	PIM (4)	-	0	-	0	-	0	4	100
	PIN (11)	9	81.8	1	9.09	1	9.09	-	0
F4	INF (0)	-	0	-	0	-	0	-	0
	PRES (2)	-	0	-	0	1	50	1	50
	PPF (0)	-	0	-	0	-	0	-	0
	PIM (36)	4	11.1	5	13.8	4	11.1	23	63.8
	PIN (19)	10	52.6	2	10.5	7	36.8	-	0
F5	INF (0)	-	0	-	0	-	0	-	0
	PRES (5)	1	20	-	0	1	20	3	60
	PPF (0)	-	0	-	0	-	0	-	0
	PIM (27)	3	11.1	2	7.4	7	25.9	15	55.5
	PIN (3)	1	33.3	1	33.3	-	0	1	33.3
F6	INF (0)	-	0	-	0	-	0	-	0
	PRES (20)	-	0	4	20	3	15	13	65
	PPF (2)	2	100	-	0	-	0	-	0
	PIM (19)	-	0	-	0	6	31.5	13	68.4
	PIN (32)	18	56.2	4	12.5	4	12.5	6	18.7
F7	INF (1)	-	0	-	0	1	100	-	0
	PRES (6)	-	0	3	50	-	0	3	50
	PPF (2)	1	50	1	50	-	0	-	0
	PIM (19)	1	5.2	2	10.5	3	15.7	13	68.4
	PIN (22)	12	54.5	7	31.8	3	13.6	-	0
F8	INF (0)	-	0	-	0	-	0	-	0
	PRES (3)	1	33.3	-	0	1	33.3	1	33.3
	PPF (0)	-	0	-	0	-	0	-	0
	PIM (7)	-	0	-	0	-	0	7	100
	PIN (23)	13	56.5	2	8.6	6	26.08	2	8.6

Tabla 6. 16a: Distribución de los diversos morfemas verbales según el ALx de los predicados que estos marcan. Grupo de L1 francés (n° y %)

Niveles: F1 (elemental), F2, F3, F4, F5 (intermedio), F6, F7, F8 (avanzado)

Sujetos L1 francés		VLOG		VREA		VACT		VSTA	
		n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
			↓		↓		↓		↓
F1	INF	-	0	-	0	1	10	-	0
	PRES	7	77.7	2	66.6	4	40	17	100
	PPF	-	0	-	0	1	10	-	0
	PIM	-	0	-	0	-	0	-	0
	PIN	2	22.2	1	33.3	4	40	-	0
	(TOTAL)	(9)		(3)		(10)		(17)	
F2	INF	1	7.6	-	0	3	33.3	-	0
	PRES	3	23.07	5	71.4	1	11.1	2	20
	PPF	1	7.6	-	0	-	0	-	0
	PIM	-	0	-	0	-	0	4	40
	PIN	8	61.5	2	28.5	5	55.5	3	40
	(TOTAL)	(13)		(7)		(9)		(10)	
F3	INF	-	0	1	33.3	-	0	-	0
	PRES	-	0	-	0	2	66.6	6	60
	PPF	-	0	1	33.3	-	0	-	0
	PIM	-	0	-	0	-	0	4	40
	PIN	9	100	1	33.3	1	33.3	-	0
	(TOTAL)	(9)		(3)		(3)		(10)	
F4	INF	-	0	-	0	-	0	-	0
	PRES	-	0	-	0	1	8.3	1	4.1
	PPF	-	0	-	0	-	0	-	0
	PIM	4	28.5	5	71.4	4	33.3	23	95.8
	PIN	10	71.4	2	28.5	7	58.3	-	0
	(TOTAL)	(14)		(7)		(12)		(24)	
F5	INF	-	0	-	0	-	0	-	0
	PRES	1	20	-	0	1	12.5	3	15.7
	PPF	-	0	-	0	-	0	-	0
	PIM	3	60	2	66.6	7	87.5	15	78.9
	PIN	1	20	1	33.3	-	0	1	5.2
	(TOTAL)	(5)		(3)		(8)		(19)	
F6	INF	-	0	-	0	-	0	-	0
	PRES	-	0	4	50	3	23.07	13	40.6
	PPF	2	10	-	0	-	0	-	0
	PIM	-	0	-	0	6	46.15	13	40.6
	PIN	18	90	4	50	4	30.7	6	18.7
	(TOTAL)	(20)		(8)		(13)		(32)	
F7	INF	-	0	-	0	1	14.2	-	0
	PRES	-	0	3	23.07	-	0	3	18.7
	PPF	1	7.1	1	7.6	-	0	-	0
	PIM	1	7.1	2	15.3	3	42.8	13	81.2
	PIN	12	85.7	7	53.8	3	42.8	-	0
	(TOTAL)	(14)		(13)		(7)		(16)	
F8	INF	-	0	-	0	-	0	-	0
	PRES	1	7.1	-	0	1	14.2	1	10
	PPF	-	0	-	0	-	0	-	0
	PIM	-	0	-	0	-	0	7	70
	PIN	13	92.8	2	100	6	85.7	2	20
	(TOTAL)	(14)		(2)		(7)		(10)	

Tabla 6. 16b: Distribución de cada ALx según el morfema en que aparece marcado. Grupo de L1 francés (n° y %)
Niveles: F1 (elemental), F2, F3, F4, F5 (intermedio), F6, F7, F8 (avanzado)

Sujetos L1 japonés		VLOG		VREA		VACT		VSTA	
		nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
J1	INF (10)	5	50	3	30	2	20	-	0
	PRES (13)	2	15.3	2	15.3	4	30.7	5	38.4
	PPF (0)	-	0	-	0	-	0	-	0
	PIM (0)	-	0	-	0	-	0	-	0
	PIN (0)	-	0	-	0	-	0	-	0
J2	INF (0)	-	0	-	0	-	0	-	0
	PRES (4)	-		-		-		4	100
	PPF (7)	5	71.4	1	14.2	1	14.2	-	0
	PIM (9)	3	33.3	-	0	2	22.2	4	44.4
	PIN (11)	7	63.6	-	0	2	18.1	2	18.1
J3	INF (1)	-	0	-	0	1	100	-	0
	PRES (7)	2	28.5	-	0	3	42.8	2	28.5
	PPF (3)	1	33.3	-	0	2	66.6	-	0
	PIM (7)	-	0	-	0	3	42.8	4	57.1
	PIN (16)	9	56.2	4	25	2	12.5	1	6.2
J4	INF (0)	-		-	0	-	0	-	0
	PRES (11)	4	36.3	-	0	-	0	7	63.6
	PPF (2)	2	100	-	0	-	0	-	0
	PIM (13)	-	0	-	0	5	38.4	8	61.5
	PIN (10)	6	60	2	20	2	20	-	0
J5	INF (0)	-	0	-	0	-	0	-	0
	PRES (1)	-	0	-	0	-	0	1	100
	PPF (0)	-	0	-	0	-	0	-	0
	PIM (1)	-	0	-	0	-	0	1	100
	PIN (28)	17	60.7	2	7.1	6	21.4	3	10.7
J6	INF (0)	-	0	-	0	-	0	-	0
	PRES (5)	-	0	-	0	-	0	5	100
	PPF (0)	-	0	-	0	-	0	-	0
	PIM (7)	-	0	-	0	1	14.2	6	85.7
	PIN (39)	23	58.9	8	20.5	6	15.3	2	5.1
J7	INF (0)	-	0	-	0	-	0	-	0
	PRES (3)	-	0	-	0	-	0	3	100
	PPF (27)	15	55.5	5	18.5	5	18.5	2	7.4
	PIM (32)	-	0	-	0	7	21.8	25	78.1
	PIN (3)	-	0	1	33.3	2	66.6	-	0
J8	INF (0)	-	0	-	0	-	0	-	0
	PRES (1)	-	0	-	0	1	100	-	0
	PPF (0)	-	0	-	0	-	0	-	0
	PIM (12)	1	8.3	-	0	3	25	8	66.6
	PIN (27)	19	70.3	2	7.4	2	7.4	4	14.8

Tabla 6.16a': Distribución de los diversos morfemas según el ALx de los predicados que marcan.
Grupo de L1 japonés (nº y %)
Niveles: J1 (elemental), J2, J3, J4, J5 (intermedio), J6, J7, J8 (avanzado)

Sujetos japonés	L1	VLOG		VREA		VACT		VSTA	
		n°	% ↓	n°	% ↓	n°	% ↓	n°	% ↓
J1	INF	5	71.4	3	60	2	33.3	-	0
	PRES	2	28.5	2	40	4	66.6	5	100
	PPF	-	0	-	0	-	0	-	0
	PIM	-	0	-	0	-	0	-	0
	PIN	-	0	-	0	-	0	-	0
	(TOTAL)	(7)		(5)		(6)		(5)	
J2	INF	-	0	-	0	-	0	-	0
	PRES	-		-		-		4	40
	PPF	5	33.3	1	100	1	10	-	0
	PIM	3	20	-	0	2	40	4	40
	PIN	7	46.6	-	0	2	40	2	20
	(TOTAL)	(15)		(1)		(5)		(10)	
J3	INF	-	0	-	0	1	9.09	-	0
	PRES	2	16.6	-	0	3	27.2	2	28.5
	PPF	1	8.3	-	0	2	18.1	-	0
	PIM	-	0	-	0	3	27.2	4	57.1
	PIN	9	75	4	100	2	18.1	1	14.2
	(TOTAL)	(12)		(4)		(11)		(7)	
J4	INF	-		-	0	-	0	-	0
	PRES	4	33.3	-	0	-	0	7	46.6
	PPF	2	16.6	-	0	-	0	-	0
	PIM	-	0	-	0	5	71.4	8	53.3
	PIN	6	50	2	100	2	28.5	-	0
	(TOTAL)	(12)		(2)		(7)		(15)	
J5	INF	-	0	-	0	-	0	-	0
	PRES	-	0	-	0	-	0	1	20
	PPF	-	0	-	0	-	0	-	0
	PIM	-	0	-	0	-	0	1	20
	PIN	17	100	2	100	6	100	3	60
	(TOTAL)	(17)		(2)		(6)		(5)	
J6	INF	-	0	-	0	-	0	-	0
	PRES	-	0	-	0	-	0	5	38.4
	PPF	-	0	-	0	-	0	-	0
	PIM	-	0	-	0	1	14.2	6	46.15
	PIN	23	100	8	100	6	85.7	2	15.3
	(TOTAL)	(23)		(8)		(7)		(13)	
J7	INF	-	0	-	0	-	0	-	0
	PRES	-	0	-	0	-	0	3	10
	PPF	15	100	5	83.3	5	35.7	2	6.6
	PIM	-	0	-	0	7	50	25	83.3
	PIN	-	0	1	16.6	2	14.2	-	0
	(TOTAL)	(15)		(6)		(14)		(30)	
J8	INF	-	0	-	0	-	0	-	0
	PRES	-	0	-	0	1	16.6	-	0
	PPF	-	0	-	0	-	0	-	0
	PIM	1	5	-	0	3	50	8	66.6
	PIN	19	95	2	100	2	33.3	4	33.3
	(TOTAL)	(20)		(2)		(6)		(12)	

Tabla 6. 16b': Distribución de cada ALx según el morfema en que aparece marcado. Grupo de L1 japonés (n° y %)
Niveles: J1 (elemental), J2, J3, J4, J5 (intermedio), J6, J7, J8 (avanzado)

Sujetos español	L1	VLOG		VREA		VACT		VSTA	
		n°	% →	n°	% →	n°	% →	n°	% →
E1	INF (0)	-	0	-	0	-	0	-	0
	PRES (3)	3	100	-	0	-	0	-	0
	PPF (0)	-	0	-	0	-	0	-	0
	PIM (21)	4	19.4	-	0	9	42.8	8	38.09
	PIN (39)	26	66.6	1	2.5	4	10.2	8	20.5
E2	INF (0)	-	0	-	0	-	0	-	0
	PRES (3)	2	66.6	1	33.3	-	0	-	0
	PPF (0)	-	0	-	0	-	0	-	0
	PIM (12)	-	0	-	0	1	9.09	11	91.6
	PIN (37)	25	67.5	5	13.5	3	8.10	4	10.8
E3	INF	-	0	-	0	-	0	-	0
	PRES	-	0	-	0	-	0	-	0
	PPF	-	0	-	0	-	0	-	0
	PIM (13)	-	0	-	0	7	53.8	6	46.15
	PIN (28)	16	57.14	3	10.7	6	21.4	3	10.7

Tabla 6.16a'': Distribución de los diversos morfemas según el ALx de los predicados que marcan. Grupo de control (n° y %)

Sujetos L1 español		VLOG		VREA		VACT		VSTA	
		n°	% ↓	n°	% ↓	n°	% ↓	n°	% ↓
E1	INF	-	0	-	0	-	0	-	0
	PRES	3	9.09	-	0	-	0	-	0
	PPF	-	0	-	0	-	0	-	0
	PIM	4	12.1	-	0	9	69.2	8	50
	PIN	26	78.7	1	100	4	30.7	8	50
(TOTAL)	(63)	(33)	(52.3)	(1)	(1.5)	(13)	(20.6)	(16)	(25.3)
E2	INF	-	0	-	0	-	0	-	0
	PRES	2	7.4	1	16.6	-	0	-	0
	PPF	-	0	-	0	-	0	-	0
	PIM	-	0	-	0	1	25	11	78.5
	PIN	25	92.5	5	83.3	3	75	4	28.5
(TOTAL)	(40)	(27)	(67.5)	(6)	(15)	(3)	(7.5)	(4)	(10)
E3	INF	-	0	-	0	-	0	-	0
	PRES	-	0	-	0	-	0	-	0
	PPF	-	0	-	0	-	0	-	0
	PIM	-	0	-	0	7	54.5	6	66.6
	PIN	16	100	3	100	6	45.4	3	33.3
(TOTAL)	(39)	(16)	(41)	(3)	(7.6)	(13)	(28.2)	(9)	(23.07)

Tabla 6.16b'': Distribución de un ALx determinado según el morfema en que aparece marcado. Grupo de control (n° y %)

Robison (1995) considera que el análisis enfocado en el ALx (tipo 2) muestra mejor el aumento en el uso de la morfología de un grupo de nivel de competencia a otro, es decir muestra mejor el efecto del desarrollo de la IL. Salaberry (1999b:165) corrobora esa opinión “el efecto del nivel de competencia es incluso más claro con el análisis centrado en el ALx, que muestra los efectos de desarrollo”.

Algunos de los estudios que se han centrado en el contraste de la distribución del ALx entre PIN y PIM han obtenido resultados parciales, un tanto desvirtuados por obviar la distribución de un ALx determinado entre diversa morfología verbal. Un ejemplo de esa visión es el caso de F3, si atendemos a las ocasiones en que ha usado el morfema imperfectivo PIM, podemos apreciar que el 100% de las veces ha sido para VSTA. Eso nos lleva a valorar como alta la relación entre ALx:VSTA y TV:PIM, sin embargo, en un análisis centrado en el uso del ALx (tabla 6.16b) y siguiendo con F3 observamos que de todos los VSTA que ha usado en su narración sólo un 40% están marcados en PIM, ya que *el restante 60% aparece con una marca de PRES*. Gracias a esta información podemos evaluar la distribución real entre ALx y TV: todos los verbos en imperfecto son VSTA. Y por otro lado, de todos los VSTA, el 40% aparecen marcados en PIM. No se ha tenido suficientemente en cuenta la importancia que las formas básicas (PRES, INF) ejercen en la relación ALx-TV cuando, como observamos en el caso del grupo de L1 francés, en muchos casos *los VSTA se distribuyen de forma muy equiparada entre PRES y PIM incluso en niveles superiores*. F6, tomado como muestra, presenta la misma proporción de uno que de otro: 40.6% VSTA en PIM y 40.6% VSTA en PRES.

*Gráfico 6.7a: Relación de PIN con VLOG y de PIM con VSTA. Grupo de L1 francés
Niveles: F1 (elemental), F2, F3, F4, F5 (intermedio), F6, F7, F8 (avanzado)*

*Gráfico 6.7b: Relación de PIN con VLOG y de PIM con VSTA. Grupo de L1 japonés
Niveles: J1 (elemental), J2, J3, J4, J5 (intermedio), J6, J7, J8 (avanzado)*

Gráfico 6.7c: Relación de PIN con VLOG y de PIM con VSTA. Grupo de control

La tendencia en la distribución de PIN con VLOG y de PIM con VSTA queda corroborada y plasmada en las tablas 6.16 y representada en la curva de los gráficos 6.7a, 6.7b y 6.7c. Según dichos datos la HA queda asimismo contrastada.

En los gráficos 6.7a, 6.7b, se observa cómo la línea que refleja la relación PIM-VSTA es muy alta, se mueve en cotas de entre un 70% 100%, en muchos casos del 100% de las ocasiones. La relación PIN-VLOG es también muy alta aunque en F4 y F5 marca una tendencia descendente.

Por otro lado, la distribución del PIM-VLOG se mantiene baja y no aumenta con el nivel de competencia de los aprendices. De la misma forma que la relación PIN/VSTA que no llega en ningún momento a un 30%.

En el gráfico 6.7a se muestra la distribución de la morfología de pasado en el grupo de L1 francés. Como puede apreciarse, la línea que registra la evolución de la distribución PIN/VLOG se mantiene alta incluso en los sujetos de niveles más

avanzados (F6, F7, F8). Lo mismo sucede con la línea que representa la relación PIM/VSTA. Esta tendencia contrasta con la muy baja distribución de PIM/VLOG, en realidad en los sujetos de niveles más bajos no se da ninguna ocasión de PIM/VLOG, y en los casos en que se produce no pasa de 11.1%. Como predice la HA, el PIM no aparece como marca de VLOG en los niveles más bajos; la primera ocurrencia de la combinación de estos dos rasgos se observa en F4 que es una aprendiz de nivel intermedio.

En el gráfico 6.7b del grupo de L1 japonés, las tendencias de distribución de la morfología verbal respecto al ALx son también muy marcadas. En el caso de PIM/VLOG, la línea se mantiene muy baja, incluso en la mayoría de sujetos (J1, J3, J4, J5, J6, J7) se mantiene en 0. Esta distribución es menor que la del grupo de L1 francés, al igual que la línea de distribución de PIN/VSTA, que en ningún caso supera el 20%. La distribución de PIM/VSTA es más alta en los sujetos de niveles superiores en los dos grupos de L1. Con lo cual, no sólo los datos muestran que la tendencia *no* se neutraliza a medida que los aprendices tienen mayor nivel, sino que la tendencia se vuelve incluso más patente, como se recoge en los resultados del estudio de Salaberry (2000). Sin embargo, y completando la valoración de la relación TV-ALx con los datos de las tablas 6.16b, b', b'', observamos que la tendencia del grupo de L1 japonés en el modo de marcar los VSTA, juega también un papel importante la morfología de PRES. De J2 a J5 (nivel intermedio), gran parte de los VSTA están marcados en PRES: J2 40%, J3 28%, J4 46%, J5 20%. Es curioso, sin embargo, en los últimos niveles en el grupo de L1 japonés, que la proporción del VSTA en PRES se vuelva prácticamente insignificante, a diferencia del grupo de L1 francés, que incluso en niveles altos, mantiene la tendencia a marcar los VSTA en PRES F6 40% y F7 18.7%.

Si seguimos los VSTA y hacemos la media entre las relaciones de las diversas categorías aspectuales, veremos que en L1 francés la relación VSTA-PIM es de 56.3% VSTA-PRES 33.9 y VSTA-PIN 9.6. Como se observa, la relación VSTA-PRES no es una cifra despreciable y debe tomarse en cuenta en la distribución del ALx en futuros estudios.

Si lo comparamos con el *grupo de hablantes nativos* observamos que la distribución no difiere de forma ostensible del resto de los grupos. En el caso de PIN/VSTA los resultados de E1 y E3 son más bajos que en los otros grupos debido a que gran parte de las marcas perfectivas en los hablantes nativos se producen con VACT (E1: 42%, E3: 50%). Un dato relevante en el comportamiento del grupo de control respecto a los demás es que en el total de VSTA (tabla 6.16b'') la distribución se da entre PIM o PIN, en ningún caso se reparte entre PRES y PIM como sucede en los restantes grupos. Si en alguna ocasión, como en E1 y E2 las hablantes usan PRES en ocasiones de pasado, es para marcar VLOG.

Siguiendo el comportamiento de los aprendices en lo que se refiere a los VACT, el resultado es muy irregular y no sigue una tendencia definida. En el grupo de control E1 y E3 marcan los VACT en mayor medida en PIM que en PIN; no sucede de esa forma en E2. En el grupo de L1 japonés, el sujeto de nivel elemental J1, marca los VACT en PRES, en el resto de los casos la morfología se distribuye entre PIN y PIM de forma un tanto irregular. En el grupo de L1 francés los VACT sólo a partir de F4 toman marcas imperfectivas, prefiriendo en F1, F2 y F3 marcas de PIN (40%, 60%, 33.3%) y de PRES (40%, 10%, 66.6%).

□ *c) EL ASPECTO LÉXICO Y LA DISTRIBUCIÓN DE LA MORFOLOGÍA VERBAL EN CONTEXTOS DE PASADO SEGÚN EL TIPO DE PRUEBA REALIZADA*

Respecto a la distribución por pruebas, un dato que llama la atención es la distribución de los hablantes nativos. E1, en la prueba oral libre (P1), presenta una *distribución muy equilibrada, tanto en PIN como en PIM entre todas las categorías aspectuales:*

En la P1 del grupo de control:

PIN: VSTA: 36.3%, VLOG: 36%, VACT: 18.18%, VREA: 9.09%

PIM: VSTA: 27.2, VLOG: 27.2, VACT: 45.4

Sin embargo, en las otras pruebas elicítadas, la distribución es ya muy alta para PIN VLOG: 90.9%. Esta clara diferencia entre tareas en los hablantes de L1 español, no tiene su correspondencia en los grupos de aprendices, y, aunque el número de hablantes nativos es pequeño, sí debe tomarse en cuenta el hecho de que en las narraciones libres, en las que no han estado sujetos a ninguna influencia del uso de una categoría aspectual determinada, sino al contrario, que han abierto el repertorio a su propia voluntad, la *tendencia distribucional queda muy neutralizada*. Ello sugiere o invita a ampliar los estudios sobre la HA con un banco de datos de discursos narrativos orales espontáneos, tanto de hablantes nativos como de aprendices de L2, cuyos resultados se puedan contrastar con los de las narraciones guiadas, o los de las pruebas más cerradas.

En resumen y según nuestros datos, las diferentes pruebas *no inducen a una tendencia en sentido distribucional entre ALx y TV en los grupos de aprendices, sí en el grupo de control*. Ello podría deberse a dos posibles causas: *o bien los aprendices no dominan suficientemente las diferencias entre 'géneros discursivos', o bien la metodología de la investigación (instrumentos y número de sujetos) deberían afinarse en próximos estudios*.

- EL REPERTORIO VERBAL USADO POR LOS DIVERSOS GRUPOS DE L1:

Dado el material con el que contamos nos pareció pertinente y de interés recoger información sobre el repertorio usado por los diversos grupos de L1. Mostramos a continuación los resultados y las tablas en las que ofrecemos una muestra y descripción de dicha cuestión.

El repertorio verbal registrado en los diferentes grupos de L1 es:

(nº de verbos diferentes/total de tipos de verbos usados)

L1 japonés: $293/356 = 0.82$

L1 francés: $324/374 = 0.86$

L1 español: $180/205 = 0.87$

Los datos se han recogido en las diversas tablas en las que se presentan los verbos usados por cada grupo de lengua según la clasificación determinada por la investigadora, (estas se pueden consultar en el apéndice nº 2):

> *El repertorio verbal en el grupo de L1 francés*: llama la atención en este grupo de L1 respecto a los demás, el destacado papel que tiene el uso de verbos modales en perífrasis de infinitivo: *deber+inf= 5, tener que +inf=3, poder+inf=3, preferir+inf=3, querer + inf=3*.

Verbos que indican continuación de una acción: *continuar+ger= 3, seguir+ger= 2*

> *El repertorio verbal en el grupo de L1 japonés*: destaca el uso de verbos resultativos: *resultar herido* y de verbos que marcan el final de una acción: *dejar de +inf=2, acabar de + inf=1, abandonar=1*.

> *El repertorio verbal en el grupo de control*: el léxico, a diferencia de los restantes grupos, se caracteriza por un uso mayor de expresiones idiomáticas. Aparecen formas como: ‘*pillarse un resfriado*’ frente a *coger un resfriado* (J) o *costiparse* (F).; *mondarse de risa* frente a *reír*.

Los nativos de español L1 no relatan las acciones con verbos como: *levantarse, leer, llover, doler, volver* que han sido, por el contrario, seleccionados por los dos grupos de aprendices como núcleos del predicado.

En algún caso incorporan estos con una forma no personal sustantivada:

E3O: *un día un amigo mío al levantarse por la mañana se miró [se mirar] al espejo.*

Se observan en este grupo muchas más formas no flexionadas del verbo, con funciones propias del sustantivo, adjetivo o adverbios. Y, además, es el único grupo que recoge la acumulación de adversidades sufridas por el protagonista; los hablantes usan

profusamente los recursos de los que disponen para expresar el grado creciente de infortunio por parte del protagonista y combinarlo con comentarios valorativos:

E2O: *porque encima empezó a llover*

E1O: *y no sólo la caída sino que además el perro se enfadó*

E1E: *no fue suficiente con eso*

E3E: *con tantas adversidades decidió volver a casa*

El discurso fefleja un grado de compasión por el personaje, con recursos que expresan empatía:

E1O: *al pobre le pasaba de todo*

E2O: *el pobre hombre el pobre Manolo*

así como referencias al azar y a la fatalidad:

E1O: *y a cual desgracia que empezó a llover*

E2E: *al girar una esquina tuvo la mala fortuna de tropezar con la cadena de un perro*

E3O: *con la mala suerte tal vez por no tener costumbre de tropezar con el perro*

ASPECTO LÉXICO DE LOS VERBOS USADOS EN CONTEXTOS DE PASADO.

GRUPO DE L1 FRANCÉS

ALx	F1 %	F2 %	F3 %	F4 %	F5 %	F6 %	F7 %	F8 %
VSTA	45	23.07	40	42.1	54.2	43.8	32	30.3
VACT	25	25.6	12	21.05	22.8	17.8	14	21.2
VREA	7.5	17.9	12	12.2	8.5	10.9	26	6.06
VLOG	22.5	33.3	36	24.5	14.2	27.3	28	42.4

Tabla 6.18a: Tipo de predicados usados en contextos de pasado. Grupo de L1 francés (%)
Niveles: F1 (elemental), F2, F3, F4, F5 (intermedio), F6, F7, F8 (avanzado)

GRUPO DE L1 JAPONÉS

ALx	J1 %	J2 %	J3 %	J4 %	J5 %	J6 %	J7 %	J8 %
VSTA	21.7	32.2	20.5	41.6	16.6	17.3	46.15	30
VACT	26.08	16.1	32.3	19.4	20	15.2	21.5	15
VREA	21.7	3.2	11.7	5.5	6.6	17.3	9.2	5
VLOG	30.4	48.3	35.2	33.3	56.6	50	23.07	50

Tabla 6.18b: Tipo de predicados usados en contextos de pasado. Grupo de L1 japonés (%)
Niveles: J1 (elemental), J2, J3, J4, J5 (intermedio), J6, J7, J8 (avanzado)

GRUPO DE CONTROL

ALx	E1 %	E2 %	E3 %
VSTA	25.3	10	23.07
VACT	20.6	7.5	28.2
VREA	1.5	15	7.6
VLOG	52.3	67.5	41

Tabla 6.18c: Tipo de predicados usados en contextos de pasado. Grupo de control (%)

Si comparamos los tres grupos de L1, podemos apreciar que en algunos sujetos de L1 francés el número de VSTA *se mantiene más alto* que en los otros grupos, y que en algunos sujetos como F5 y F6 ese elevado número de VSTA va en detrimento del uso de VLOG. En el caso del grupo de L1 japonés, en general, el uso de VLOG se muestra superior al de VSTA; se dan *similitudes* entre esta tendencia y la del grupo control en el que los sujetos mantienen en todos los casos un número mayor de VLOG sobre VSTA.

6.3.5. EL **PLANO DISCURSIVO** DE LA NARRACIÓN Y LA DISTRIBUCIÓN DE LA MORFOLOGÍA VERBAL EN CONTEXTOS DE PASADO. FOCO Y FONDO: LA HIPÓTESIS DEL DISCURSO

En el presente apartado exponemos los resultados de los análisis efectuados para calibrar el peso que cuestiones discursivas como la *oposición entre foco/fondo* tienen sobre el sistema. Hemos puesto en contraposición la hipótesis del discurso (HD) y la hipótesis del aspecto (HA) con el fin de averiguar cuál de las dos hipótesis se ve más refrendada en nuestro estudio, es decir, cuál de los dos componentes: aspecto léxico y plano discursivo ejerce más influencia sobre la distribución de la morfología verbal.

Bardovi-Harlig (1994: 43) formula la *Hipótesis del Discurso* que predice que la emergencia y la elección de las marcas de tiempo y aspecto (perfectivas e imperfectivas) tendrá en un principio la finalidad de destacar el plano de foco sobre el plano de fondo de la narración (ver 1.3.3.). Esta hipótesis se contrapone a la *Hipótesis del Aspecto* (HA) que vincula las marcas de tiempo y aspecto al aspecto léxico o significado inherente de los verbos. Los datos con los que contamos son adecuados para arrojar luz sobre esta materia y el análisis llevado a cabo se propone dilucidar la siguiente cuestión: en los casos en que estas dos hipótesis entran en conflicto, ¿cuál de ellas tiene más poder de predicción?

El análisis que realizaremos pone en juego tres elementos en sus múltiples combinaciones.

Las preguntas sobre esta cuestión se han formulado del siguiente modo:

- *El patrón de distribución de los datos recogidos ¿apoya la 'hipótesis del discurso'?*
- *Puestas en conflicto la 'hipótesis del aspecto' y la 'hipótesis del discurso' ¿cuál se ve reforzada por los datos de la presente investigación?*
- *¿Actúan ambas al mismo nivel en los distintos estadios de aprendizaje estudiados?*

*Nuestras **predicciones**, basadas en los estudios de Bardovi-Harlig (2000) apuntan a que el análisis de los datos pondrá de relieve que la influencia que el plano discursivo ejerce sobre la distribución de la morfología verbal no es en absoluto desdeñable y se le podría conceder el mismo peso que al aspecto léxico.*

Resultados:

- Los resultados del análisis apoyan la hipótesis del discurso (HD) (Bardovi-Harlig 1994a, 2000). En los VACT (en los que se hace más pertinente la confrontación de hipótesis) es la HD la que se ve reforzada por los datos. Los aprendices optan por el uso de marcas perfectivas para los VACT cuando estos forman parte del foco de la narración en mayor proporción que cuando forman parte del fondo.
- Las combinaciones con VLOG y VSTA en las que coincide la predicción de las dos hipótesis presentan un número claramente alto respecto a las demás. En en los VREA el grupo de L1 francés tiene un comportamiento distinto a los demás ya que se produce un sobreuso de PIM incluso en enunciados que forman parte del foco.

Se produce un solapamiento y una coincidencia entre los rasgos que determinan el plano de la narración y los que determinan el ALx (Reinhart 1984), como son la *secuencialidad, la puntualidad y la telicidad*. La HA predice que los verbos télicos

serán marcados por morfología perfectiva independientemente del plano de la narración que estos ocupen; y la HD predice que los verbos que forman parte del foco serán marcados con morfología perfectiva independientemente de su ALx. En las ocasiones en las que los verbos télicos aparezcan en el plano de foco y con marca perfectiva (FC-VLOG-PIN) ninguna de las dos hipótesis podrá ser probada. Tampoco cuando se produzca la combinación de verbo atético en el plano de fondo con marca imperfectiva. Las combinaciones que realmente pueden probar cuál de las dos hipótesis tiene mayor incidencia sobre la distribución de la morfología verbal son aquellas en las que los rasgos inherentes no coincidan. Debemos buscar, pues, las áreas de rasgos no coincidentes para ponerlas en oposición y, según los resultados, comprobar cuál de las dos hipótesis se ve más apoyada. Los verbos que mejor probarán una u otra hipótesis (HA y HD), serán los VACT ya que no solapan rasgos coincidentes para categorizar ALx y PL: VACT [-puntual, -tético]. En los casos en los que los VLOG y VREA forman parte del foco, los aprendices hacen un uso del sentido prototípico del pasado y les asignan la morfología perfectiva. Sin embargo, cuando los aprendices destacan las actividades VACT en el foco de la narración y las marcan con formas perfectiva realmente es porque los impulsa a ello la necesidad o presión de distinguir, y destacar, el plano del discurso.

Por esta coincidencia de rasgos entre ALx y PL, resulta complejo categorizar foco y fondo, ya que los rasgos aspectuales inherentes de los predicados interactúan con los requisitos del plano de la narración. Adamson [et al] (1996:123) advierten de la dificultad que han encontrado en la clasificación de enunciados como parte del foco o del fondo: “puede ser difícil distinguir entre los enunciados del foco y del fondo, en nuestra codificación hemos tenido que tomar decisiones basadas hasta cierto punto en nuestras intuiciones...”.

□ a) y b) *EL PLANO DISCURSIVO Y LA DISTRIBUCIÓN DE LA MORFOLOGÍA VERBAL EN CONTEXTOS DE PASADO SEGÚN EL NIVEL DE COMPETENCIA Y LA L1 DE LOS APRENDICES*

Hemos compuesto, pues, todas las combinaciones posibles entre el plano de la narración, el tipo de verbo según su aspecto léxico y la morfología elegida por el aprendiz para flexionar el verbo. Las combinaciones posibles son 16 en total y se reflejan en las tablas 6.19a, 6.19b y 6.19c.

- Las combinaciones que darían apoyo a la HA (marcadas de este modo en la tabla) son aquellas en las que se manifiesta la relación entre ALx y la marca morfológica a pesar de que el plano de la narración influya en sentido contrario; por ejemplo, FD-VLOG-PIN, FD-VREA-PIN, FC-VACT-PIM, FC-VSTA-PIM (no se registra ninguna ocurrencia en esta última combinación en ninguno de los grupos).

- Las combinaciones que corroboran la HD (marcadas de este modo en la tabla) son aquellas en que la relación entre el plano discursivo y la marca morfológica se hace patente a pesar de que el ALx influya en sentido contrario: FD-VLOG-PIM, FD-VREA-PIM, FC-VACT-PIN, FC-VSTA-PIN.

> *Modo y muestra del cálculo*: hemos contabilizado todas las ocasiones de uso de formas perfectivas por parte del aprendiz (PIN + PIN/PIM) que hemos sumado y que dan el total de ocasiones de PIN (nº) con un verbo de un ALx determinado y en un plano narrativo en concreto. A modo de ejemplo, F1 tiene 5 ocurrencias de PIN + 2 de PIN/PIM, en total 7 marcas perfectivas que se distribuyen en la tabla en diversas combinaciones:

FC-VLOG-PIN=2

FC-VREA-PIN=1

FC-VACT-PIN=1

FD-VACT-PIN=3

Los datos que aparecen en la tabla son el número total de producciones del aprendizaje de una marca morfológica determinada, en este caso los datos que se presentan NO han sido transformados en porcentajes.

L1 FRANCÉS									
Niveles	Elm	Int				Avz			Total
	F1 n°	F2 n°	F3 n°	F4 n°	F5 n°	F6 n°	F7 n°	F8 n°	n°
- FC-VLOG-PIN	2	8	8	16	2	18	10	13	77
- FC-VLOG-PIM	-	-	-	4	3	-	1	-	8
HA FD-VLOG-PIN	-	-	-	2	-	-	1	-	3
HD FD-VLOG-PIM	-	-	-	-	-	-	-	-	-
- FC-VREA-PIN	1	2	1	2	1	4	7	1	19
- FC-VREA-PIM	-	-	-	3	2	-	2	-	7
HA FD-VREA-PIN	-	-	-	-	-	-	-	1	1
HD FD-VREA-PIM	-	-	-	2	-	-	-	-	2
HD FC-VACT-PIN	1	2	1	3	-	3	3	5	18
HA FC-VACT-PIM	-	-	-	2	3	-	2	-	7
- FD-VACT-PIN	3	3	-	5	-	2	-	1	13
- FD-VACT-PIM	-	-	-	2	4	6	2	-	14
HD FC-VSTA-PIN	-	1	-	-	-	1	-	1	3
HA FC-VSTA-PIM	-	-	-	-	-	-	-	-	-
- FD-VSTA-PIN	-	1	-	-	1	4	-	1	8
- FD-VSTA-PIM	-	4	4	23	14	12	12	7	76

Tabla 6.19a: Combinaciones de los morfemas verbales con el aspecto léxico y el plano discursivo.
Grupo de L1 francés
Niveles: F1 (elemental), F2, F3, F4, F5 (intermedio), F6, F7, F8 (avanzado)

L1 JAPONÉS									
Niveles	Elm	Int				Avz			Total
	J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7	J8	Total
	nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº
- FC-VLOG-PIN	1	6	7	5	17	21	-	15	67
- FC-VLOG-PIM	-	3	-	-	-	-	-	-	-
HA FD-VLOG-PIN	-	1	2	1	-	2	-	2	8
HD FD-VLOG-PIM	-	-	-	-	-	-	-	1	1
- FC-VREA-PIN	-	-	4	2	2	8	1	2	19
- FC-VREA-PIM	-	-	-	-	-	-	-	-	-
HA FD-VREA-PIN	-	-	-	-	-	-	-	-	-
HD FD-VREA-PIM	-	-	-	-	-	-	-	-	-
HD FC-VACT-PIN	-	-	-	-	3	4	2	-	9
HA FC-VACT-PIM	-	-	-	1	-	-	-	2	3
- FD-VACT-PIN	-	2	2	2	3	2	2	-	13
- FD-VACT-PIM	-	2	3	4	-	1	5	3	18
HD FC-VSTA-PIN	-	-	-	-	-	-	-	-	-
HA FC-VSTA-PIM	-	-	-	-	-	-	-	-	-
- FD-VSTA-PIN	-	2	1	-	3	2	-	4	12
- FD-VSTA-PIM	-	4	4	8	1	6	25	7	55

Tabla 6.19b: Combinaciones de los morfemas verbales con el aspecto léxico y el plano discursivo.
 Grupo de L1 japonés
 Niveles: J1 (elemental), J2, J3, J4, J5 (intermedio), J6, J7, J8 (avanzado)

Grupo de control				
	E1	E2	E3	Total
	nº	nº	nº	nº
- FC-VLOG-PIN	23	22	14	59
- FC-VLOG-PIM	-	-	-	-
HA FD-VLOG-PIN	1	3	1	5
HD FD-VLOG-PIM	1	-	-	1
- FC-VREA-PIN	1	6	3	10
- FC-VREA-PIM	-	-	-	-
HA FD-VREA-PIN	-	-	-	-
HD FD-VREA-PIM	-	-	-	-
HD FC-VACT-PIN	4	2	6	12
HA FC-VACT-PIM	-	-	-	-
- FD-VACT-PIN	-	1	-	1
- FD-VACT-PIM	8	1	3	12
HD FC-VSTA-PIN	1	2	1	4
HA FC-VSTA-PIM	-	-	-	-
- FD-VSTA-PIN	7	2	2	11
- FD-VSTA-PIM	8	11	3	22

Tabla 6.19c: Combinaciones de los morfemas verbales con el aspecto léxico y el plano discursivo. Grupo de L1 español

El análisis del discurso narrativo ha probado que la estructura discursiva es un elemento de gran influencia sobre la distribución de la morfología verbal en la relación tiempo-aspecto. La influencia del ALx interactúa con la de la estructura narrativa, ello sugiere que la investigación de un único elemento aportará solamente una visión parcial del sistema temporoaspectual de la IL. Los estudios que han basado sus datos en las narraciones espontáneas han reconocido el papel importante que juega el plano discursivo en el uso de tiempo-aspecto en la adquisición de la L2. El propósito de entender la relación entre estructura discursiva y distribución aspecto-tiempo abre nuevas y prometedoras vías de investigación, centradas principalmente en el discurso narrativo. “El trabajo futuro debe reconocer que todo análisis del uso de la IL debería

ser simultáneamente un análisis de la estructura del discurso” (Bardovi-Harlig 2000: 336).

Los datos constatan que los casos de distribución de la morfología verbal más numerosos son aquellos en que coinciden las dos hipótesis (HA y HD). El número de producciones de VLOG en PIN en el foco en el grupo de L1 francés es superior en mucho a los demás casos (77) al igual que los VSTA en PIM en el fondo (76).

J4E: *y él y el perro caeron@ ac y él caió con el perro* (FC-VLOG-PIN)

Es curioso observar cómo una combinación FC-VLOG-PIM y FC-VREA-PIM que no predice ninguna de las dos hipótesis, registra hasta 8 y 7 ocurrencias en el grupo de L1 francés y ninguna en el grupo de control. Muy escasas (3 que corresponden a la misma aprendiz) en el caso de L1 japonés. Es pues un *comportamiento singular del grupo de L1 francés* que cabe valorar y que indica claramente un sobreuso de PIM, incluso en los casos en que ni el ALx ni el PL lo apoyan. Los usos de PIM son inapropiados ya que son ocasiones que requerirían PIN, son pues, errores de uso de PIM/PIN que no pueden atribuirse a ninguna influencia del contexto inmediato.

F4E *y comienzaba a correr* (VLOG-PIM/PIN-FC)

F4O: *y encontraba un obstacle que es la correa del perro* (FC-VLOG-PIM/PIN)

Solamente uno de los aprendices de L1 japonés produce ese tipo de uso de PIM/PIN, es J2 y en este caso el uso puede estar condicionado por el predicado que incluye una marca léxica de duración y un cuantificador léxico:

J2A: *y mucha medecin se tira@ac tiraba lo largo tiempo largo mes* (FC-VLOG-PIM/PIN)

No se da ningún caso de FC-VREA-PIM en el grupo de L1 japonés, a diferencia del grupo de L1 francés (7).

Otra de las combinaciones que no predice la HA, que en su formulación original tomó como L2 el inglés, es el VSTA con marcas perfectivas que se produce en español en la función de valoración de una actividad o de una situación; en muchas ocasiones a modo de conclusión:

J3O: *es un hombre se sintió triste* (FD-VSTA-PIN)

J6E: *el jogging no le sirvió de nada* (FD-VSTA-PIN)

F8A: *fue horroroso* (FD-VSTA-PIN)

Este uso de morfología perfectiva con VSTA tiene suficiente presencia en el discurso de los hablantes nativos (11 ocurrencias en los tres sujetos de L1 español) como para ser tomada en consideración y como para matizar la HA en lo que al español se refiere. En el grupo de L1 japonés en total son 12 ocasiones muy repartidas. En el grupo de L1 francés ocho, principalmente en los niveles altos. Debe contar pues como una opción presente en el input y en ocasiones abundante ya que el hablante que narra suele valorar lo narrado (en la narración de E1 se aprecian hasta siete enunciados con esta combinación VSTA-PIN en el plano de fondo).

Como hemos comentado anteriormente, es en los VACT, por sus rasgos inherentes, en los que se podrá observar mejor el alcance de las diversas influencias. En el caso del grupo de *L1 francés* la combinación FC-VACT-PIN que favorece la HD obtiene los resultados más altos (18) y la combinación FD-VACT-PIM, aunque con influencias tanto del plano discursivo como del aspecto inherente, mantiene una presencia también considerable de producciones (14). En el grupo de L1 japonés esta última combinación FD-VACT-PIM es la que registra un mayor número de elecciones (18) y, sin embargo, en un VACT en el plano de foco solamente se contabilizan 3 ocasiones, un número muy reducido en comparación. La combinación que da apoyo a la HD registra 9 ocasiones, bastante por debajo del grupo de L1 francés. El VACT-PIM que apoya la HA no se da ni una sola producción en los hablantes nativos y sin embargo es una opción que aunque

minoritaria es tomada por tres sujetos de L1 francés que en total suman siete producciones.

Los resultados apoyan las conclusiones de Bardovi-Harlig (2000). En lo que se refiere a los VLOG y a los VSTA³⁸ cuando coincide la predicción de las dos hipótesis los resultados son remarcablemente altos respecto a los de las demás combinaciones (77 FC-VLOG-PIN en el grupo de L1 francés, y 67 en el grupo de L1 japonés). Los VREA no ofrecen muchos datos ya que en el grupo de L1 japonés y el nativo no se registran producciones excepto en el caso en que coinciden las dos HA y HD. En este tipo de verbo el grupo de L1 francés tiene un comportamiento distinto a los demás que indica un sobreuso de PIM, incluso en enunciados que forman parte del foco. En los VACT es en los que se hace más pertinente la confrontación de hipótesis, es la *HD la que se ve corroborada y reforzada por los datos*. Los aprendices optan por marcas perfectivas para los VACT cuando éstos forman parte del foco de la narración, en una mayor proporción que cuando forman parte del fondo (18/7 en el grupo de L1 francés, 9/3 en L1 japonés y 12/0 en el de nativos).

F4A: *y busqué mis llaves* (FC-VACT-PIN)

F7E: *y el hombre co@v co@v corría a la calle* (FC-VACT-PIM)

F4O: *es una historia que pasó a un señor* (FD-VACT-PIN)

F6A: *y estaba mirando la mapa de Barcelona* (FD-VACT-PIM)

Hemos de analizar asimismo el uso que el PRES muestra en estas combinaciones ya que como forma no marcada podría aportar datos de interés en la distribución de las formas perfectivas/no perfectivas.

³⁸ En el estudio de K. Bardovi-Harlig la autora no incluye el verbo de estado *to be* ya que considera que los aprendices usan la forma de pasado *was* como una forma no analizada.

La cantidad de ocasiones que se registran de algunas de las combinaciones analizadas tienen relación con el *nivel de competencia* de los aprendices. En el grupo de L1 japonés no se observa ninguna ocasión de la combinación FC-VACT-PIN en los sujetos de los primeros niveles; es a partir de J5 en que esta combinación tiene lugar. En el grupo de L1 francés esta combinación va en aumento en relación al nivel de competencia y es el sujeto de nivel más alto (F8) el que registra el mayor número de enunciados de ese tipo.

6.3.6. LA *ESTRUCTURA DE LA NARRACIÓN Y LA DISTRIBUCIÓN DE LA MORFOLOGÍA VERBAL EN CONTEXTOS DE PASADO*

La estructura de la narración es un componente de tipo discursivo que hemos tomado en cuenta e incluido en nuestras codificaciones de datos. Sobre él hemos formulado diversas preguntas:

- *¿Tiene la estructura narrativa alguna incidencia sobre el uso de la morfología verbal?*
- *¿Con qué grado de complejidad cuenta la estructura del discurso según los distintos niveles de competencia?*
- *¿Presenta particularidades según la L1 del grupo de aprendices?*

*Formulamos como **predicción** que a medida que aumenta el nivel de competencia de los aprendices la estructura del discurso se vuelve más compleja, los aprendices tienden a elaborar narraciones más estructuradas y ello provoca desestabilizaciones en el sistema de la IL.*

Resultados:

- Las narraciones se vuelven más estructuradas y presentan intentos por parte del aprendiz de adecuarse a un tipo de esquema discursivo. Ello

tiene efectos sobre el repertorio funcional, el movimiento referencial y las cuestiones morfosintácticas, y provoca una desestabilización en el sistema con un aumento de la variabilidad en el plano de fondo.

El factor de la estructura de la narración será tratado en el análisis final función-forma (ver 6.4) como un elemento más que compone el sistema del aprendiz.

6.3.7. EL **REPERTORIO FUNCIONAL** Y LA DISTRIBUCIÓN DE LA MORFOLOGÍA VERBAL EN CONTEXTOS DE PASADO

Una de las cuestiones que ha demostrado tener incidencia en la distribución y el grado de la variabilidad de la IL es el *repertorio funcional que moviliza* el aprendiz para cubrir sus necesidades de comunicación.

Las preguntas al respecto han sido formuladas del siguiente modo:

- *¿Cuál es el repertorio funcional de los aprendices a lo largo de los distintos niveles de competencia?*
- *¿Coincide el repertorio funcional en los diversos grupos de L1 o estos presentan patrones diferentes?*
- *¿Cómo afecta a la variabilidad del sistema la aparición de nuevas funciones en la interlengua del aprendiz?*
- *¿Cómo se conforma el mapa de relaciones entre forma y función y este a su vez respecto a los otros componentes del sistema?*

La **predicción** sobre el repertorio funcional nos lleva a anticipar que este será bastante restringido en los niveles elementales, con asociaciones muy estrechas entre una forma y una función. A medida que los aprendices ganen competencia,

el repertorio funcional se ampliará ya que nuevas funciones se incorporarán al discurso, esto provocará un aumento en el grado de la variabilidad.

Los dos grupos de L1 presentarán líneas de desarrollo similares.

Resultados:

- Los dos grupos de L1 presentan patrones que difieren entre sí. El grupo de L1 japonés aumenta el repertorio funcional en tres fases diferenciadas que se corresponden con los tres niveles de competencia con los que cuentan los aprendices. El aumento del repertorio funcional provoca una alta variabilidad en la IL.

- a) y b) *EL REPERTORIO FUNCIONAL Y LA DISTRIBUCIÓN DE LA MORFOLOGÍA VERBAL EN CONTEXTOS DE PASADO SEGÚN EL NIVEL DE COMPETENCIA Y LA L1*

> *Modo y muestra de cálculo:* el gráfico de líneas que refleja el repertorio funcional se ha elaborado contando el número de *diversas funciones* realizadas en las diversas pruebas, independientemente del número de enunciados que se hayan registrado para cada función. En el caso de F1: son 17 en total, es decir, la suma de las funciones de las tres pruebas: 5 funciones en la P1 + 6 en la P2 + 6 en la P3.

Los datos del nº de funciones de cada sujeto y de cada grupo de L1 se recoge en la siguiente tabla:

Sujetos	L1 francés	L1 japonés	L1 español
1	17	11	24
2	21	17	29
3	20	19	21
4	30	16	
5	21	15	
6	22	26	
7	27	27	
8	16	23	
Media	24,5	19,2	25

*Tabla 6.20: Repertorio funcional de los tres grupos de L1. N° de funciones
Niveles: 1 (elemental), 2, 3, 4, 5, (intermedio), 6, 7, 8 (avanzado)*

La media del grupo de L1 japonés se distingue de las demás, es más baja que la del resto de grupos que presentan un dato muy similar.

*Gráfico 6.8: Repertorio funcional de los tres grupos de L1. N° de funciones
Niveles: 1 (elemental), 2, 3, 4, 5, (intermedio), 6, 7, 8 (avanzado)*

Como se aprecia en la tabla y en el gráfico de líneas, en el grupo de control el repertorio funcional del plano de fondo es muy amplio, oscila en un intervalo de entre 20 y 30 (E1: 24, E2:29, E3:21). La narración cuenta con una estructura clara en la que algunos enunciados actúan como *presentación o introducción* y otros como *conclusión*.

E2A: *bueno, una historia que recuerdo... vamos a ver...*

Se producen *cambios de perspectiva*, el hablante tiene capacidad de mantener la narración a pesar de tomar ocasionalmente posiciones o perspectivas externas a la narración:

(E2 relata una aventura en uno de sus viajes a Viena)

E2A: *parece ser que las extranjeras en cualquier país llaman mucho la atención ¿no?*

Intercalan *opiniones*:

E1O: *al pobre le pasaba de todo*

Se abandona el modo factual para introducir especulaciones y conjeturas propias de un modo no real:

E1A: *si hubieran cogido el dinero y lanzado el resto...*

La *causalidad se entrelaza con la temporalidad* y ocupa una parte importante de los enunciados en la trama de fondo.

En el grupo de L1 japonés solamente los sujetos de los niveles más avanzados (J6, J7 y J8) se mueven en un intervalo de este tipo (entre 20 y 30). El grupo sigue una curva ascendente gradual muy correlacionada con el grado de competencia de los sujetos. J6, J7 y J8 presentan prácticamente el doble de funciones en el plano de fondo respecto a los sujetos de niveles intermedios J6: 26 y J7:27 mientras que J4:16 y J5:15. La

aparición de nuevas funciones como: *intención* (nuevos ámbitos conceptuales), *discurso referido* (ruptura de la secuencia cronológica, anafórica del actante principal), *especulaciones* (cambio de modalidad, abandono del principio de factualidad), *comentarios metacomunicativos* (abandono de la narración, conciencia de interlocutor, búsqueda de apoyo del interlocutor), se observan únicamente en estos niveles. Parece que la emergencia de nuevas funciones va acompañada a la apropiación de nuevos recursos formales, de nuevas marcas morfológicas. En este grupo en particular *el discurso y la morfologización/adquisición del marcaje temporoaspectual se desenvuelven al unísono.*

En J7 es la primera ocasión en que se expresa intención y la elección del morfema imperfectivo es la adecuada:

J7A *yo quería pagar para compartir*

J8A *yo iba a casarme con mi novio*

El grupo de L1 francés sigue una actuación diferente al grupo de L1 japonés, el repertorio funcional es más completo desde los niveles iniciales aunque los sujetos no cuenten con los medios formales para expresar dichas funciones con precisión:

F2A: *pero debe cambiar debe cambiar de de tren a Lemon (= debía cambiar de tren en Lemon)*

El intervalo de variedad funcional se mueve en una franja de entre 20 y 30 en prácticamente todos los sujetos de L1 francés (de F2 a F7) y coincide con el intervalo del grupo de control. Así pues, es el grupo de L1 japonés el que presenta una actuación singular respecto a los otros dos grupos de L1.

A modo de ejemplo, no se registra ninguna ocasión de discurso referido hasta J6 en el grupo de L1 japonés, mientras que en el grupo de L1 francés es una función que se manifiesta en el discurso desde F2:

F2A *y le controlador me dice es un día de suerte para para usted*

Para poder observar mejor las diferencias entre los diversos grupos de lengua hemos registrado la información detallada en las parrillas 6.3a, 6.3b y 6.3c que mostramos a continuación:

INCLUIR PARRILLA N° 6.3.a

INCLUIR PARRILLA 6.3b

Incluir parilla 6.3c repertorio funcional

Como hemos mencionado anteriormente, en el grupo de L1 francés, las funciones que suelen formar parte de las narraciones (aunque no pertenezcan al campo conceptual estrictamente temporal) están presentes desde niveles intermedios bajos: F2, F3, F4, F5 y F7 expresan intención, mientras que en el grupo de L1 japonés esta función no se expresa hasta J7. Otras funciones, como la *descripción* de la situación o de las circunstancias que la rodean, sí tienen una alta presencia en el discurso desde niveles elementales y a lo largo de todos los niveles. Esto es un dato revelador.

Por el contrario, una función que queda restringida prácticamente al grupo de control es la de hacer especulaciones o las interpelaciones al interlocutor, es decir, el abandono del modo factual en los dos grupos de L1 es prácticamente inapreciable, sin embargo, este se da de forma muy dinámica en los discursos de los hablantes nativos.

El repertorio de funciones que el aprendiz expresa refleja sus necesidades comunicativas y estas determinan y gobiernan el orden en que los correspondientes medios lingüísticos se desarrollan (Noyau 1998: 39). No se puede realizar una predicción exacta de cuál será el recurso elegido para realizar una función. La lengua ofrece un repertorio de diferentes posibilidades que se pueden usar de forma simultánea o alternativa. Las *diferentes lenguas dan diferentes prioridades* a dichas posibilidades, mientras que las funciones son en gran medida compartidas por todas las lenguas. Por la competencia que posee en su L1 el aprendiz sabe cómo aplicar esas funciones, lo que debe aprender es cómo expresarlas en la lengua objeto de adquisición.

El hecho de que el grupo de L1 japonés presente un repertorio funcional tan claramente *estratificado en tres fases*, correlacionadas, además, con los tres niveles de competencia, suscita nuestro interés y abre nuevos interrogantes, como: ¿los aprendices del grupo de L1 japonés no sienten las mismas necesidades comunicativas?, ¿las inhiben porque son conscientes de que no cuentan con los recursos formales adecuados para expresarlas?. Nos inclinamos por la segunda suposición, parece que el conseguir un alto grado de precisión es una imposición en este grupo y ello ejerce un control sobre la expresión, cosa que no ocurre en el grupo de L1 francés cuyas narraciones presentan una mayor complejidad desde los niveles iniciales aunque los sujetos no disponen

todavía de los recursos formales para llevar a cabo con éxito las necesidades de significación que se plantean.

Para completar la información, hemos elaborado un gráfico de columnas 6.9 con las funciones desglosadas.

> *Modo y muestra del cálculo:* este se ha efectuado con el cómputo del total de los enunciados que todos los sujetos del grupo han producido para cada función en el total de las tres pruebas diferentes. Así en el grupo de L1 japonés la suma total de enunciados de las tres pruebas y de todos los sujetos en el plano de fondo que expresan causa son 14. Hemos transformado los resultados en datos porcentuales.

Funciones		L1 francés	% L1 japonés
Introducción narración	intr	4,59	1,86
Conclusión narración	conc	3,06	2,39
Cambio de perspectiva	prv	5,1	2,92
Narración	narr	38,26	41,48
Descripción	desc	14,28	18,08
Circunstancia	cir	6,37	7,71
Opinión	opn	1,53	1,06
Valoración	val	2,55	5,31
Causa	cau	5,61	3,72
Intención	Int	2,55	1,06
Acción simultánea	acsim	5,35	4,52
Discurso referido	dref	2,29	1,06
Pensamiento referido	pref	3,06	1,06
Especulación	esp	0	0,79
Comentario metacomunicativo	commtc	1,53	1,32
Acción anterior a otra acción	ant	2,8	2,65
Acción posterior a otra acción	desp	1,02	2,92

Tabla 6.21: Funciones desglosadas de los grupos de L1 francés y japonés. (%)

Gráfico 6.9: Funciones desglosadas de los grupos de L1 francés y de L1 japonés (%)

Si observamos el gráfico de columnas, apreciamos que la función que destaca por su predominio respecto a las demás es, por supuesto, la de la *narración en el plano de foco*: más del doble que la siguiente, la *descripción*.

En lo que se refiere a la propia estructuración del discurso (introducción, conclusión, cambios de perspectiva) el grupo de L1 francés se mantiene por delante en el número de enunciados, en algunos casos (intr) el doble (4.59%) que el grupo japonés (1.86%).

En algunas funciones fundamentales de la narración, que se adscriben de forma más natural al campo conceptual de la temporalidad, los datos entre los dos grupos no varían de forma ostensible, como en el número de enunciados de *narración*, de *descripción* y de *circunstancias*. Sin embargo, en algunas funciones como *intención* o *causa*, el grupo de L1 francés prácticamente dobla al grupo de L1 japonés. Lo mismo ocurre en

funciones como la de *discurso y pensamiento referido*. La función que registra el doble de enunciados en el grupo japonés (5.31% respecto al francés: 2.55%) es la de *valoración* que se mantiene alta en los aprendices de todos los niveles. Este grupo no ‘modaliza’ como el de L1 francés, pero sí valora, función que en el grupo de L1 francés, incluso en los niveles avanzados, apenas registran enunciados.

Como dato de interés para la reflexión sobre factores relacionados, debemos tener en cuenta que en las pruebas abiertas, como las que hemos diseñado en nuestro estudio, el tipo de funciones que el aprendiz decida realizar es un factor imprevisible y no manipulable. El que el sujeto se decante por realizar un tipo de función determinada puede tener un efecto directo en el grado y distribución de la morfología verbal en contextos de pasado. Es el caso de la función de valoración; dado que las narraciones del grupo de L1 japonés registran el doble de enunciados de este tipo, la relación VSTA-PIN es por tanto más abundante en este grupo que en los demás.

6.4. ANÁLISIS FORMA-FUNCIÓN

En un *análisis forma-función, función-forma*, que parte de las funciones comunicativas, las áreas de investigación no corresponden a las tradicionales (morfología y léxico), ya que emergen medios no previstos con los cuales el aprendiz actúa. “Los recursos para cubrir esas funciones varían según el nivel de competencia del aprendiz y los diferentes pares de L1/L2” (Perdue 93: 55). Según Sato (1990:14) un análisis función-forma supone y obliga a un análisis multinivel que es el que hemos efectuado en este capítulo.

La tercera pregunta de investigación alude a la sistematicidad de la variabilidad. La hemos formulado del siguiente modo:

❖ 3. *¿Presenta la variabilidad de los discursos narrativos de los aprendices una cierta **sistematicidad** en la distribución de la morfología verbal en contextos de pasado?*

> Hipótesis:

3a- *La variabilidad en la IL de los aprendices de español presentará cierta **sistematicidad** y por ello podremos **detectar algunos patrones** de actuación en la producción de los sujetos.*

Abrimos nuevas preguntas de un mayor grado de concreción:

*¿**Qué patrones** se detectan? ¿Estos patrones de actuación son reflejo de una **variabilidad sistemática**?*

*La **predicción** no lleva a esperar detectar una sistematicidad en la variabilidad relacionada con fenómenos de diversos planos de la lengua.*

- *¿Cómo afecta a la variabilidad del sistema la aparición de **nuevas formas y funciones** en la interlengua del aprendiz?*

*La **predicción** es que en principio, las nuevas funciones se enunciarán con las formas ya conocidas por el aprendiz. Por otro lado, las nuevas formas aparecerán en funciones ya conocidas y asentadas en la interlengua.*

Resultados:

- Las predicciones se cumplen ya que las nuevas funciones se expresan en formas conocidas y las nuevas formas aparecen en funciones comunes con las que el aprendiz se siente ya familiarizado. Los dos grupos de L1 se comportan de este modo. El mapa forma-función refleja patrones claros de variabilidad sistemática relacionada con fenómenos no previstos.

En las parrillas 6.4a, 6.4b, 6.4c, se han volcado y desplegado la información referida a varios niveles de lengua: *la morfología verbal usada por los aprendices en ocasiones de pasado* (con la referencia a la morfología esperada de la L2), *el aspecto léxico de*

los predicados, el *plano de la narración*, y la *función* realizada por cada predicado. La información está reflejada tanto por sujetos como por las pruebas que han realizado. Esta información permite un seguimiento detallado de las cuestiones pragmáticas y discursivas, de su realización formal y de los factores semánticos asociados. En realidad se trata de un grado mayor de especificación de la parrilla 6.1 presentada al inicio del capítulo ya que en este caso podemos observar la distribución de la morfología verbal relacionada con cuestiones pertenecientes a diversos planos de lengua. De este modo, el análisis de los datos nos permitirá componer el *mapa forma-función* y descubrir los patrones que presenta la variabilidad del sistema.

La representación gráfica de la información en este tipo de disposición nos permite seguir el rastro del sistema que opera en varios niveles y, ver cómo emergen nuevas funciones que vuelven más compleja la narración, y qué marcas formales emplea el aprendiz para materializarlas.

PARRILLA 6.4^a

PARRILLA 6.4B

PARRILLA 6.3C

> *La función de narrar*: la variabilidad se manifiesta en los dos grupos de aprendices en la principal función que realizan, la función de *narrar en el plano de foco*. En los niveles elementales se da la alternancia de PRES/PIN y PIN de una forma un tanto arbitraria. En el nivel intermedio y avanzado, una diferencia destacada entre los dos grupos de L1 es que en el grupo de L1 francés se mantiene la variabilidad entre PIM/PIN y PIN en esta función, mientras que en el grupo de L1 japonés, la narración se estabiliza casi totalmente en el uso de PIN³⁹.

> *La función de describir la situación*: también presenta un uso muy extendido, como es la *descripción y las circunstancias* del plano de fondo, los sujetos de nivel elemental de los dos grupos se ciñen exclusivamente al uso de PRES/PIM. Es a partir de J2 y de F2 (intermedio) en que este se alterna con PIM. Esta alternancia se mantiene prácticamente en todos los sujetos de todos los niveles en el grupo de L1 japonés y, en menor medida, en el grupo de L1 francés.

> *Referir acciones simultáneas*: la mayoría de *usos desviados de PIN/PIM se produce en acciones simultáneas s en un plano de fondo y con verbos de actividad o de realización*. Se da prácticamente en todos los niveles de competencia y en las pruebas 2 y 3 con mayor frecuencia.

6.4.1. PRINCIPALES PATRONES DE ACTUACIÓN: RESUMEN Y EJEMPLOS

El tipo de análisis forma-función, función-forma llevado a cabo de un modo tan ‘micro’ nos ha permitido ‘desenmascarar’ un tipo de variabilidad que en un principio se percibía como arbitraria. Hemos tomado *dos principales funciones* (narrar y describir la situación en la que los eventos tienen lugar) y las hemos sometido a un grado más alto de especificación. Gracias a ello hemos podido detectar algunos patrones de actuación que revelan un uso *sistemático* de los aprendices en la alternancia de morfemas para una misma función, fundamentada esta en diversas cuestiones que pasamos a presentar.

³⁹ Con la excepción de J7 que hace un uso muy extendido de PPF/PIN y cuya actuación puede desvirtuar la tendencia en el cálculo general del grupo.

> *Las nuevas funciones se realizan con formas ya conocidas*: el repertorio funcional, como hemos podido apreciar, aumenta en los niveles superiores (especialmente en el grupo de L1 japonés). Esta incorporación de nuevas funciones crea una desestabilización del sistema en el que el aprendiz tantea diversas formas para realizar las funciones de nueva incorporación, además de las ya asentadas. En general como algunos autores apuntaban (ver 1.2.) las nuevas funciones se realizan con formas ya conocidas. El uso de PRES alternado con otras formas de pasado es común en la función de *discurso referido*, en expresión de *intenciones o causa*, y en *especulaciones*. El uso de PIN o de PPF se hace corriente en expresiones de *acciones anteriores a otros eventos*.

Ofrecemos a continuación algunas muestras recogidas del *corpus*:

En F2 se observa un repertorio funcional variado (intención, discurso referido, opinión, además de descripción y valoración), con nuevas funciones como la expresión de intención u obligación, que se realizan con la morfología conocida hasta el momento (PRES):

F2A: *pero debe cambiar de de tren a Lemon*

o con la introducción de un enunciado en discurso referido:

F2A: *y le controlador me dice es un día de suerte para para usted*

F3, en la P1 de anécdota personal, lleva adelante su *intención de significación* a pesar de que no dispone de los medios morfológicos adecuados para realizarla. Se sirve de las formas que conoce y las nuevas funciones, como causas e intenciones, se expresan en PRES:

F3A: *porque tenemos que hacer@ac la en la entrada porque tenemos que esperar para entrar*

F3O: *entonces quiero hacer des deporte*

F4 usa la morfología ya conocida, ya que desconoce el morfema correcto para insertar un discurso referido:

F4E: *y decía nada más haría deporte*

O las acciones anteriores a un evento que deberían marcarse en PPL y se marcan en PIN:

F4A: *y tenía miedo que una persona encontra@ ac encontró... (=hubiera encontrado)*

F6E: *sufrió mucho porque se hizo daño cuando se caió en el suelo (=había caído).*

El ejemplo anterior es un comentario, valoración u opinión que incluye acciones retrospectivas, aunque la aprendiz no conoce en ese momento los recursos morfológicos para expresarlo.

Esta aprendiz introduce enunciados referidos por otros actantes en los que la aprendiz está trabajando una regla todavía variable pero que opera ya en el sistema interno que maneja la correlación de tiempos:

F6A: *y me pide si sabías@ ac si sabía@ ac que si si sabe@ ac no sabe donde vive la señora*

Los enunciados en PRES/PIN son los que introducen el discurso referido.

En F7 las entradas al discurso referido se distinguen del resto de la morfología:

F7A: *y ha pedido a el garçón un un café olé*

En F7 se dan varios intentos (4) de intercalar acciones retrospectivas sin encontrar la morfología adecuada, por lo que usa en ocasiones PPF/PPL

F7O: *y el hombre que ha caído abajo se duele se dolía...*

F8 introduce también enunciados de discurso referido demostrando un repertorio funcional variado y asentado ya en su realización formal en cuanto a la temporalidad de pasado, no, sin embargo, en cambios de modalidad:

F8A: *y siempre 'Olivier please@ no tocas' (no toques la guitarra)*

En F8 el único uso incorrecto de la morfología se produce al introducir un pensamiento referido que supone la declaración de una intención prospectiva, una función para la que la aprendiz desconoce la realización formal:

F8A: *creía que voy a matarle*

F8 emplea morfología para acciones anteriores al tiempo de enunciación PPL pero no para intenciones con una proyección de acción futura.

J2 se refiere a una acción anterior al evento que relata, con una marca de tiempo explícita para que no dé lugar a ambigüedad y en PRES, ya que la función del enunciado, aunque causal, supone una alteración del orden cronológico de la narración:

J2E: *[S] porque él ha sabido que está muy gordo por la mañana*

J3 amplía el repertorio funcional en el plano de fondo, además de valoraciones, descripciones, acciones simultáneas, etc. Yukako concluye con una opinión que ejerce de broche narrativo:

J3O: *no nunca nunca hacía jogging por por hacer des delgado
(nunca más haría jogging para adelgazar)*

J5, tanto en P1 como P2, altera en una ocasión el PON y se refiere a una acción anterior, en este caso usando PPF/PPL .

J5A: *porque no teni@ v no he tenido nunca es esa clase de experiencia en Japón*

J6 amplía el repertorio funcional por la intervención en el relato de los actantes secundarios que introducen enunciados en discurso referido con una entrada apropiada en los verbos de enunciación, aunque no, en la traslación temporal que supone el discurso referido en sí:

J6A: *y y me y me dijeron cómo es mi casamiento como es...*

J7 es otro caso de uso de PRES/PIM que se produce en una información referida, la sujeto vacila entre las dos formas PRES y PIM, es un caso en que se percibe que una nueva función no tiene todavía asignada una forma y la aprendiz vacila entre las formas que considera pertinentes, bien orientada en este caso, ya que las dos son morfemas no perfectivos que describen la información que el protagonista ha encontrado en una revista:

J7O: *sí y en la revista ha escrito es@ac mejor que era@ac me es mejor que corre@v correr@r corré@ac no corra@ac corra@ac no, hacer jogging*

J7 usa las perífrasis de gerundio para señalar que la acción es progresiva, necesita la morfología perfectiva que todavía no posee en acción progresiva, pero usa una estrategia para presentarlo como una acción cerrada: un complemento/argumento completivo:

J7O: *y él estaba corriendo corriendo muchos kilómetros*

En algunas ocasiones en las que el aprendiz es consciente de las limitaciones de realizar sus necesidades de significación con una función determinada, usa la estrategia

de eludir el intento y *reformular* su intención por otra función a la que sí asocia un morfema concreto:

En F1 se hace patente el grado de frustración que le genera el desajuste entre las necesidades de significación y la escasez de recursos con los que cuenta:

F1A: *y creo@r todo todo el mundo ha... sí mi cre@v que que que estoy solo en el barco*

Los sujetos expresan la frustración a través de comentarios metacomunicativos que podrían tomarse como petición de ayuda a la entrevistadora.

F2 expresa su frustración en la P1 que es muy compleja en cuanto a trama temporal, con referencias temporales referidas al pasado y al futuro que se alternan con la secuencia narrativa. El evento elegido para narrar está por encima de las posibilidades de la sujeto. En algunos momentos:

F2A: *...parar par@v no el no sé cómo explicar*

En J3 se aprecia un sentimiento de frustración entre lo mucho que quiere expresar respecto a su experiencia en una fiesta popular en Valencia y lo que realmente le permite su repertorio. La sujeto demuestra estrategias para mostrar su frustración ante lo que quiere decir y las carencias que posee o que el sistema le supone:

J7O: *barriga es muy grande no puedo explicar más grande que antes*

> ***Las nuevas formas aparecen en funciones ya conocidas***: las nuevas formas (en este caso el análisis que se refleja en las parrillas se refiere a PIN y PIM) aparecen en funciones conocidas y de uso corriente. En el caso de PIN esta se expresa para *narración* y en el caso de PIM en *descripción*. Algunas muestras de ellos son:

F1O: *y este hombre corró@ac corrió@v sí corrí en la calle*

F2A: *y después estaba sola*

J1E: *emperzo juggling@*

J2A: *en Japón muy famo era muy famoso*

> **Interrelación de diversos niveles de lengua:** una de las funciones que presenta un patrón no previsto es la de *acción simultánea*. Se aprecia una variabilidad alta en la expresión de dicha función con morfemas que alternan entre PRES/PIM, PIN/PIM y PIM. Sorprende la coincidencia en la *tendencia de los dos grupos de lengua desde niveles elementales hasta avanzados en el uso de PIN/PIM*, a pesar de tratarse de un verbo de actividad y de estar situada en un plano de fondo. La explicación puede venir dada por el hecho de que se trata de una acción simultánea realizada por actantes secundarios; por lo tanto, se produce un *movimiento referencial* y, para su expresión se precisa el manejo de *recursos hipotácticos*; ello puede tener cierta incidencia sobre la elección de la marca verbal y ejercer mayor influencia que la propia categoría léxica aspectual.

F1 distingue aspectualmente la acción simultánea de fondo por medio de la morfología perfectiva (las únicas ocasiones que presentan dicha morfología):

F1E: *pero toda la gente se rei delombre*

F2 expresa asimismo en PIN algunos verbos VACT que forman parte de la trama de fondo y que presentan acciones realizadas por otros actantes:

F2E: *en la calle los chicos le miraron*

F2E: *la image quatro dos mujeres hablaron*

En F6 las acciones simultáneas que deberían marcarse en morfología imperfectiva aparecen en PIN, en parte, es una forma de destacarlas respecto a las demás que forman parte del fondo y que aparecen en PRES:

F6O: *y cuando vuel@ v vuelvió a casa llovio*

F7 distingue en P2 la simultaneidad de acciones de actantes secundarios de la viñeta nº 3, en un caso usa INF/PIN:

F7O: *pero pienso que la gente se se reirse dede él*

F7E: *la gente que le vio se reían de el*

En F8 uno de los usos incorrectos se refiere al intento de relacionar dos acciones simultáneas, una progresiva y otra puntual e incoativa, en la viñeta nº 7:

F8O: *y cuando volvió se puso a llover*

En P3 PIN/PIM es una acción simultánea de fondo con un cambio de actantes: *se rieron*.

En F8, la simultaneidad en acciones de fondo realizadas por otros actantes o por el actante principal no están bien resueltas, es la combinación de planos temporales junto con cambio de actantes la que ha supuesto mayor dificultad para los dos grupos y en todos los niveles.

J3 aunque conoce las marcas imperfectivas, en P2 las usa solamente para señalar acción simultánea, es la primera ocurrencia correcta en este sentido (respecto a J1 y J2)

J3O: *los hombres se reían*

J3 usa una expresión no prevista para señalar acciones simultáneas es el uso de una construcción que podría tomarse como pasiva y que la sitúa claramente en el plano de fondo:

J3E: *se está reído mucho por los hombres a los que vían a su cuerpo gordo*

En J4 es curioso que el VACT que expresa en PIN sea únicamente el verbo reír que está en un plano de fondo y que es una acción realizada por otros actantes. En ese sentido el movimiento referencial de persona puede tener cierta incidencia, así como el claro establecimiento de planos narrativos foco/fondo.

En J5 las acciones simultáneas referidas a otras personas aparecen también en PIN.

J8 marca con perífrasis progresivas las acciones simultáneas a otra acción, con VACT, es prácticamente el único caso en que la acción de los personajes situados en el plano de fondo de la viñeta nº 3 son presentadas con morfología imperfectiva:

J8O: *entonces la calle de las personas estaba riendo*

J8O: *y cuando estaba corriendo en la calle*

> ***El papel de las perífrasis en el sistema temporoaspectual:*** las perífrasis, muchas de ellas en PRES, juegan un papel importante en la composición del *sistema tiempo-aspecto*, especialmente en los niveles elementales. Estas permiten distinguir las acciones progresivas durativas de las demás, aunque, algunas de ellas estén constituidas por verbos incoativos.

F1, en la P3, decide narrar toda la historia en PRES como morfología verbal que conoce y domina, sin embargo, necesita señalar de forma diferenciada aspectualmente algunas de las acciones (acciones progresivas en VACT y VREA) y lo hace por medio de la construcción perifrástica *ir+a+inf* en viñetas que claramente muestran ese tipo de acciones no puntuales: *va a practicar un desport* (está practicando un deporte), *va a correr* (está corriendo), *va a volver* (vuelve a casa) etc:

F1E: *y va a practicar un desport*

F2 en la P2 usa el PIN para algunas acciones puntuales, no obstante diferencia aspectualmente la acción progresiva de *correr* por medio de perífrasis o en infinitivo:

F2O: se se ve a correr (está corriendo)

F2O: *y bueno, correr*

F2O: *y después la image cuatro correr*

F8 en la P3 muestra un sobreuso de perífrasis incoativo (en 3 ocasiones):

F8E: *y se puso a hacer jogging*

J1 hace muy poco uso de marcas temporales. Destaca el elevado número de perífrasis (4 en P2 y 3 en P3), varias PINF:MD con el verbo *pensar* y varias PINF:INC con el verbo *empezar*:

J1O: *todos todos los días empezar de corre@ ac correr*

El uso de perífrasis puede tener una intención de marcaje aspectual; dado que la telicidad de las acciones no está marcada por la morfología, esta sí se marca mediante las perífrasis incoativas. La puntualidad de acciones como *caer* está también expresada por una perífrasis:

J1E: *él está caer*

En J2, destaca el número de perífrasis que usa, sobre todo en P3. Las perífrasis en P2 indican vacilación en el uso de la morfología de pasado. En P3 corrige las ocasiones que en P2 aparecían en PPF/PIN, como la perífrasis de incoativo:

J2E: *en ese día empezó correr*

sin embargo, mantiene otras, quizás porque se tratan de verbos atólicos (*continuar*):

J2E: *pero él continuaba correr*

J7 usa las perífrasis progresivas con gerundio para VACT.

> **Uso de presente para acciones en progreso:** un patrón que se observa en algunos sujetos es el de distinguir las acciones en progreso con un morfema, en general de PRES aunque a otras acciones de contextos de pasado les asignen morfemas de PIN y PIM.

F3 marca en forma perfectiva los eventos principales en el plano de foco. Aunque la acción progresiva aparece en PRES:

F3O: *y corre por la calle para para parecer menos gordo*

F5 en P2 distingue la acción de la viñeta nº 3 marcándola en PRES a pesar de que usa PIM en los otros enunciados. En P3 es la primera ocasión en todo el grupo en que la morfología imperfectiva está bien empleada en dicha acción:

F5E: *todo el mundo reía de el*

J3 excepto VACT de una acción progresiva que sigue en PRES:

J3E: *corra por la calle*

J8 en el caso de PRES/PIM que se produce en un enunciado de la viñeta nº 7:

J8O: *y salen@ac el y sale el sangre de su herida*

el aprendiz lo toma como enunciado descriptivo pero como acción progresiva, en la prueba de la narración escrita la misma acción se formula en construcción con gerundio:

J8E: *un poble hombre resutó herido saliendo la sangre*

> **Relación entre el aspecto léxico y el tiempo verbal:** aunque se ha detectado una tendencia distribucional entre el aspecto léxico del predicado y el tiempo verbal, el

número de aprendices en los que se puede captar una distribución sistemática basada en la categoría aspectual de los predicados es escaso y se observa en el nivel elemental e intermedio bajo.

F3 expresa los VSTA en P1 y P2 en PRES y en P3 en PIM. Los VLOG y VREA presentan un uso PIN y los VACT vacilan en cuanto a la morfología que adoptan.

J1 usa una variedad básica (con abundancia de formas no flexivas). Se da sin embargo en su actuación una alternancia entre dichas formas no flexivas en infinitivo y formas flexivas en presente. La aprendiz parece operar conforme a una *regla variable* en que la morfología verbal está en relación con el ALx. Los patrones de actuación referidos a la distribución de la morfología verbal son muy sistemáticos en P2. J1 usa INF/PIN en verbos télicos puntuales (VLOG) en cuatro ocasiones:

J1O: cae@ac el caerse@ac se caer el perro

sin embargo usa formas flexivas en PRES para VACT (3 ocasiones) y VREA (1):

J1O: señor señor ve@ac la mi@v mira@r mira

En J2, dos de los casos de uso de marca imperfectiva con VLOG puede estar condicionada por el adverbio de duración y por un cuantificador de cantidad:

J2A: y mucha medecin se tira@ac tiraba lo largo tiempo largo mes

J2A: en Japón mucha gente se se muestra por el esa religión

El repertorio funcional incluye acciones simultáneas en marca perfecta y en PIN/PIM. En la P3 escrita el repertorio se amplía con la expresión de causa:

J2E: él decidió volver a casa [S] porque llovía mucha

En J2 la variabilidad es mayor en PIN que en PIM. En la P2 el uso correcto de PIN se reserva a los eventos principales en el plano de foco (*corré, caé, mordé*), algunas de las ocurrencias incorrectas en PPF/PIN y PIM/PIN son perífrasis modales o incoativas:

J2O: *y empezaba@r empezaba jogging@*

En J4 se observa una vacilación en la relación del aspecto léxico del verbo, en este caso VACT, con el uso de la morfología. En P1 el verbo *nadar* se usa en PIM/PIN, quizás por sus rasgos inherentes de duración y de acción dinámica. En la P2 y P3 estos verbos de actividad, que además expresan una acción progresiva, se formulan con perífrasis de gerundio para señalar e insistir en ese rasgo:

J4O: *y cuando señor estaba corriendo*

J4O: *y entonces estaba lloviendo*

> ***Sobregeneralización y sobreúso de un morfema sobre otro***: como ya comentamos en el apartado sobre distribución de la morfología verbal, en los niveles intermedios es en los que se aprecia la *sobregeneralización* y por lo tanto un *sobreúso* de un morfema sobre otro.

En F4 se observa un sobreúso de PIM, la aprendiz se ha acogido a dicho morfema en detrimento del de PIN. En algunos casos podría parecer que se debe al ASL del verbo como en los enunciados de valoración que aparecen en PIM:

F4A: *y está@v estaba un día muy loca*

Sin embargo, con VREA (ir, venir) de movimiento también se da este morfema:

F4A: *volvían a casa*

En F4 la tendencia al sobreúso de PIM sobre PIN no sólo no se atenúa en la P3 sino que incluso se refuerza con VLOG claramente en el foco de la narración:

F4E: *pobre hombre hacía una caída*

En F4 el sobreúso de PIM parece un poco arbitrario, se da con todo tipo de verbos, el sistema es muy inestable.

F5 en P2 y P3 se da un sobreúso de PIM, incluso en VLOG que son eventos principales del foco de la narración:

F5O: *y el hombre el hombre ca@ v caía sobre una una correa*

No se registra ninguna ocasión en PIN. F5 en P3 todos los enunciados están en PIM; no se da ningún intento de diferenciación aspectual (caía, volvía, ponía, etc), a pesar del tipo de verbo. Sobreextensión de un morfema sobre los demás.

En J5 se observa un sobreúso de las formas perfectivas sobre las imperfectivas. Solamente se registra una ocasión de Pim en la P3. Parece que la sujeto en este nivel se acoge a un morfema en detrimento de otro. Por un lado aplica una *sobregeneralización* de dicho morfema a funciones que no le son propias:

J5A: *y es@v y y estuve@r en estuve en bar*

> **La prototipicalidad del verbo:** la alternancia entre PRES/PIM o PIM para una función como descripción se debe en ocasiones al tipo de verbo, o más en concreto, al grado de prototipicalidad que este tenga.

Una muestra muy clara de ello es el caso de F2; los verbos prototípicos de estado (*ser, estar, tener,...*) aparecen en PIM:

F2A: *estaba sola al llegar y descender del tren*

F2E: *pero una tenía un perro pequeño por la tailla...*

F2E: *estaba muy frío*

Sin embargo, otros verbos que no se sitúan en esa categoría, aunque sean VSTA, aparecen en PIN:

F2E: *porque se encontré gordo*

Otro caso particular es J4, en cuyo discurso se observa una variabilidad en el uso de PRES o PIM con VSTA para funciones como descripción y causa según el tipo de verbo. El verbo *ser* aparece siempre en PRES y el verbo *estar* en PIM con una sola excepción.

J8, del mismo modo, en los enunciados descriptivos con VSTA prototípicos como *estar: tener, haber, haber y ser*. El sujeto usa correctamente las marcas imperfectivas; no ocurre lo mismo con otros verbos de estado de otro tipo:

J8O: *pero no se pero no se acostumbró a corre@ r pero no se acostumbró a correr*

En algún caso J8 parece dudar al decidirse entre dos reglas que compiten aunque se decide por la forma incorrecta debido al tipo de verbo, que aun siendo VSTA no es de uso corriente:

J8O: *porque es@ac una una parece@ac parecía@ac parecieron que estaba muy buen muy bueno*

> **Los verbos con irregularidad en la conjugación:** en algunas ocasiones la variabilidad viene motivada por la irregularidad del verbo, como F3, que en su vacilación manifiesta el desconocimiento de la conjugación verbal:

F3O: *y po@ v poni@ y no sé poner el libro en la basura el libro de deporte en la basura*

En otra ocasión es sustituido por otro verbo que le resulta más familiar:

F3E: *al final el pongo@ ac tirió su libro a la basura*

F6 usa PIM en VSTA y, sin embargo, PIN/PIM en VSTA no prototípicos y que expresan emociones:

F6E: *sufrió mucho*

F6E: *... porque no se sintió bien*

También F8 en la P2 vacila entre PRES y PIM y puede deberse a la conjugación irregular que presenta el verbo hacer:

F8O: *y se hace daño*

> **Variabilidad según la naturaleza de los verbos:** la vacilación en el uso de morfemas se da en ocasiones solamente con un tipo de verbos y no con otros.

Es el caso de F4 que usa PIM/PIN con *verbos de movimiento*:

F4A: *iba en la calle*

En el caso de F6 y F7 solamente en los verbos de enunciación como *dice, pide*, etc.

F6 en P1 usa PRES/PIN para los verbos que introducen un enunciado de discurso referido (*dice, dice, pide*).

En F7 las entradas al discurso referido se distinguen del resto de la morfología:

F7A: *y ha pedido a el garçón un un café olé*

F7 usa los verbos de enunciación en presente: *decir* en P2 (3 veces) como un introductor o de pensamiento referido:

F7O: *y se dice que podría hacer un poco de deporte.*

> **Fórmulas fijas con estructuras ‘no analizadas’**: algunos usos singulares de morfemas pueden responder a su emplazamiento en enunciados con fórmulas fijas con estructuras ‘no analizadas’.

F7 sorprende por los errores en el plano de fondo y para la función de descripción. Es un caso de sistematicidad ya que la variabilidad se produce en VSTA con adjetivos o participios adjetivados (*y está completamente desolado desolado*) y en causa (*porque no es acostumbrado*), sin embargo, otro tipo de enunciados con VSTA (*era, tenía, dolía*) son expresados en PIM.

Sucede también en P3

F7E: *y está constipado*

En J2, en la P1, se advierte una distribución de VSTA con morfología de pasado, poco corriente en estos niveles y que se produce en 2 ocasiones:

J2A: *a veces en estación hubo mues@v hubo medecin*

Cuando se analiza la variabilidad en la morfología verbal debe tenerse en cuenta el papel que juegan las *frases hechas, expresiones fijas, refranes*, etc. El caso de J6 es una muestra de ello; la aprendiz maneja perfectamente la morfología perfectiva, sin embargo, la expresión que citamos a continuación se usa con la morfología incorrecta en las tres pruebas:

J6A: *sí, no hay no había más remedio no no hac@v no había más remedio*

que parece incorporada sin formar parte del sistema temporoaspectual.

> **El tipo de prueba:** en ocasiones se observa una variabilidad en ciertas funciones en un mismo sujeto, sin embargo, si se atiende al tipo de prueba se aprecia una distribución sistemática entre la narración oral en la que se usa un tipo de morfema y la narración escrita con otro.

F3 muestra una gran diferencia entre tareas. Monitoriza los VSTA que pasan a PIM en P3, incluso alguno no prototípico como *dueleba*. En P3, el sistema parece mucho más estable.

En F6 sorprende la diferencia entre tareas, también se produce una gran monitorización en P3, en esta prueba el uso de la morfología imperfectiva es correcta, tanto en acciones progresivas como en descripción:

F6E: *la historia empezó con un hombre gordo que estaba mirándose en el espejo....*

En F8 algunos usos del PRES/PIM no parecen justificados (*y le duelen casi todo el cuerpo*) que en P3 están corregidos:

F8E: *y se herió un tobillo*

F8E: *y le duelían el tobillo y el brazo*

En J1 la aternancia de planos es muy equilibrada en P1 (3FC/3FD) y P2 (8/6), sin embargo en P3 los enunciados que forman el FC de la narración predomina sobre el FD (7/3).

En J1, en P3, no muestra un patrón tan claro, alterna el uso de INF y PRES para VLOG, y sí sigue reservando la forma flexiva de PRES para verbos no télicos VACT y VSTA (2). Se da el único caso de uso de morfología perfectiva:

J1E: *emperzo jugging@*

En J2 se observa una diferencia clara entre las tareas. En la P3, algunas de las acciones expresadas en PPF en la P2 son ahora formuladas con morfología perfectiva en PIN.

En J3 se percibe una gran diferencia entre las diferentes pruebas, sobre todo entre P1 y P3 en cuanto a elaboración narrativa. En realidad se produce una progresiva elaboración de un discurso muy básico en P1 (al ser una experiencia personal narrada por la sujeto) a una narración mucho más trabada, con una secuencia temporal marcada por las marcas léxicas y con un mejor manejo de la morfología, aunque con más variabilidad ya que incluye enunciados en PPF que no se corresponden con el uso en la L2. La P1 es muy pobre en repertorio funcional, (descripción, valoración, circunstancia) e incluso en el tipo de léxico. Se produce omisión de verbos.

La narración de J3, en la P3, es mucho más elaborada, con recursos discursivos no usados hasta el momento pero muy frecuentes entre los hablantes nativos, por ejemplo los conectores acumulativos:

J3E: *además comenzó a llover*

Las descripciones en el plano de fondo que en P2 aparecían en PRES, en la narración escrita P3 se usan en formas imperfectivas. Y las ocasiones de PIN que en P2 presentaban mayor variabilidad aquí se resuelven en PIN. Excepto VACT de una acción progresiva que sigue en PRES:

J3E: *corra por la calle*

J3 demuestra un reconocimiento claro del sistema temporoaspectual en P3 aunque no en las otras pruebas, menor variabilidad, clara percepción de los dos planos narrativos, y una falta de resolución en cuanto a las acciones durativas progresivas, aunque las distingue en cierto modo de las demás.

En J4, en la P2, algunas de las ocasiones perfectivas aparecen en PRES en VLOG (*llega*), en la P3 se han corregido y presentan morfología perfectiva. No hay ninguna ocasión de PRES/PIN en P3. Monitorización entre tareas. Puede deberse a un recurso propio del modo de enunciación (oral espontáneo) por su propia dinámica y agilidad, es decir en el caso de la última viñeta un presente a modo de fin de relato descriptivo: (como uno de los hablantes nativos E10: Fina)

J4O: *y cuando llega a a casa...*

En una narración escrita ese recurso no se manifiesta:

J4E: *cuando el señor llegó a casa estaba enfermo*

En J5 se produce *monitorización* en la P3. Prácticamente la única descripción que se incluye en P2 presenta morfema de PRES que pasa a PIM cuando la sujeto cuenta con tiempo para realizar la tarea.

J5O: *se se dio cuenta que es está@ r está ya bastante gordo*

J5E: *se dio cuenta que ya estaba demasiado gordo*

J6 en la P2 no registra ni una sola ocasión de PIM; se observa, en cambio, un uso sistemático de PRES en VSTA que, sin embargo, en la P3 reciben una marca temporal de pasado (PIM)

J6O: *y le duele mucho la pierna*

J8 expresa de otro modo las causad en P3:

J8E: *pero como no estaba acostumbrado a correr...*

> **Variabilidad debida al movimiento referencial:** la variabilidad en el uso de algunos morfemas es atribuible en ciertas ocasiones a cambios en el campo referencial, tanto de *persona* como de *perspectiva*, respecto a lo narrado.

Un ejemplo de ello es F2 que al relatar una acción que supone un cambio de actante no encuentra en su sistema la morfología adecuada y omite el verbo o lo enuncia en PRES y PPF:

F2O: *pero dos mujeres y un perro*

F2O: *y la image seis el perro muerde el hombre*

F2E: *la image el perro ha mordido Pedro*

En F5, los errores en P2, es decir las ocasiones en que se emplea PRES/PIM son debidas a un abandono de la temporalidad en la última viñeta, que pasa a narrarse en PRES y con un estilo descriptivo, como era el caso de E1:

F5O: *y podemos ver en la última imagen el hombre que es completamente sucio...*

En F5 son, pues, *cuestiones discursivas* (los cambios de perspectiva respecto a lo narrado) las que influyen sobre el uso de la morfología de PRES/PIM.

En F7 es en la P2 en la que hay mucho juego de perspectivas, se va y vuelve a la narración; incluso plantea acciones como opiniones. En la última viñeta, a modo de *conclusión* cambia a PPF e introduce una opinión/especulación:

F7O: *y pienso se ha tirado el libro a la papelera....*

J2 es estable en esta prueba en el uso de PIM y aunque se observa variación y ocasiones de PRES/PIM una de ellas forma parte de la introducción a la narración:

J2E: *hay un señol*

En J3 otro de los usos en PRES/PIN se da en un enunciado casi de conclusión que podría reflejar un cambio de perspectiva en la narración:

J3E: *al volver tira un libro para hacer delgado en el cesto de basura*

En J4 se da una *conclusión* que incluye una *valoración* con morfología de PRES:

J4A: *y es@r es muy muy loco pero muy agradable*

Dos de las ocurrencias en J4 pueden deberse a un cambio de perspectiva en que el hablante sale de la narración para hacer comentarios sobre el protagonista:

J4O: *sí este señor es no muy guapo es muy fecha fea feo*

En J7 está muy asentada la morfología en PIM para la variada gama de funciones en el plano de fondo. Sorprende el uso de PRES/PIM en la P2 (1), ya que en la P1 su uso era muy sistemático VSTA-PIM-varias funciones. En un análisis más focalizado, se aprecia que los dos enunciados descriptivos forman parte de la introducción a la narración, así que puede ser un recurso de presentación del personaje antes de iniciar realmente la narración.

J7O: *está un hombre se llama Pepe*

> **Incremento de la complejización morfosintáctica del discurso:** se produce a medida que aumenta el nivel de competencia de los aprendices. Ciertas funciones presentan variabilidad debido a la falta de *recursos hipotáticos* del sistema del aprendiz. Es sólo en los niveles superiores en los que las oraciones subordinadas se insertan en el flujo del discurso narrativo con los morfemas adecuados.

En F5 uno de los casos de variabilidad tiene relación con la falta de recursos hipotácticos en un enunciado que expresa una opinión y que inserta una subordinada que relaciona dos acciones simultáneas:

F5A: *pero no pienso que las person las personas que que que mi miraban al a la al teatro no le re@ v no le ven*

El discurso de F6 presenta un buen uso de las cuestiones hipotácticas, frases de relativo con acción simultánea incrustada en la frase principal:

F6E: *nuestro hombre que estaba corriendo se caio sobre el suelo a causa de la correa.*

En F7 la P1 está muy bien estructurada y destaca la introducción con la presentación del protagonista de la anécdota, un amigo suyo. Consigue el mantenimiento de la referenciación del actante por *medios hipotácticos*, usando varias frases de relativo en que no sólo presenta características del personaje sino también eventos previos a la anécdota en sí.

F7A: *es una historia de un amigo mío, un amigo mío que es española y que fui de vacaciones a Francia en París y que no hablaba francés y una vez...*

F8 hace un buen uso de medios hipotácticos:

F8O: *entonces se dio cuenta que tenía que hacer deporte ejercicios de gimnasia*

J2 maneja los medios hipotácticos en oraciones adjetivas de relativo:

J2O: *el perro [S] que estaba allí el perro mord@v mordé mordé*

> *Abandono del sistema tiempo-aspecto de pasado*: un patrón que se percibe *únicamente en el grupo de aprendices* (pero no en el grupo de control), es el de un cambio en la tensión narrativa del sistema a partir de un punto de la narración, en el que el aprendiz abandona el sistema tiempo-aspecto.

En F1 conoce la morfología de pasado PIN, en la P1 al comienzo de la narración se producen vacilaciones en la búsqueda de la forma correcta:

F1A: *fue@v fuerimos@ac fuerimos@ac fuerimos*

Parece que se da esa búsqueda de la morfología adecuada, en algún caso con PPF, pero a medida que avanza la narración abandona, el aprendiz cambia a PRES y continúa con esa morfema temporal hasta el final de la narración, como una forma de base. En la P2 (oral) también se produce ese *abandono sin retorno*. Es un *recurso no nativo* que se produce por agotamiento, frustración o conciencia de las propias limitaciones por parte de los aprendices al procesar y producir el discurso oral en una secuencia lineal. Los hablantes nativos abandonan, también, de forma esporádica la temporalidad de pasado, pero lo hacen intencionadamente, como recurso narrativo-discursivo y la retoman a voluntad. Dos de los sujetos del grupo nativo usa PRES/PIN en una función de narración con el propósito de dotar de mayor expresividad al relato:

E2O: *y sin darse cuenta pues va y tropieza con la cadena de un perro*

Tras el análisis detallado de la IL y la descripción de los principales patrones de actuación de los aprendices de español, detectamos que un uso aparentemente arbitrario de los morfemas verbales en contextos de pasado presenta, sin embargo, usos sistemáticos que responden a cuestiones de diversa índole relacionadas con distintos, e indisolubles, planos de la lengua.

Resumimos los principales hallazgos en el siguiente capítulo en el que recogemos las conclusiones del estudio.

CAPÍTULO 7

CONCLUSIONES

Presentamos en este último capítulo un resumen de los principales hallazgos de nuestra investigación. El estudio, centrado en la variabilidad de la interlengua, se marcó como propósito detectar y describir los *patrones de actuación* de los aprendices en la elaboración de un discurso narrativo y las relaciones entre los componentes de los diversos niveles del sistema de su interlengua. Para establecer la distancia del patrón no nativo con respecto al esperado (lengua meta), se ha contado con un grupo meta. Hemos detectado rasgos que coinciden en los dos grupos de sujetos de lenguas primeras tipológicamente distantes (francés y japonés) que, sin embargo, no se corresponden con el uso nativo, que resumimos a continuación, y que responden a cada una de las hipótesis planteadas:

> Respecto al *grado de variabilidad de la interlengua*, hemos comprobado que en los dos grupos de aprendices de español la variabilidad presenta una curva en U a lo largo de los niveles. Es decir, la variabilidad es alta en el nivel elemental y, no solo no disminuye en el nivel superior, como predecíamos en nuestras hipótesis, sino que esta aumenta, especialmente en el caso de las formas imperfectivas. En los dos grupos de L1 las cotas más bajas de variabilidad se observan en el nivel intermedio.

En cuanto a la *variabilidad relacionada con el tipo de prueba*, la prueba de la narración oral semiguiada presenta una mayor variabilidad, resultado que no corrobora las predicciones de Tarone (1982, 1985, 1989) y Ellis (1985a, 1987), que apuntaban a la prueba de la narración escrita. Según nuestro análisis, el hecho de que el aprendiz cuente con más tiempo para la realización de la prueba, y por lo tanto más oportunidad de monitorización, le da oportunidad de acceder a las diversas hipótesis que operan en su mente y que se encuentran en conflicto. Sin embargo, el aprendiz elige o se acoge a una ellas y se atiene a esta a lo largo de toda la narración. Su narración escrita es, pues, más consistente.

> Respecto al *comportamiento del indicador de la variabilidad* (la distribución de la morfología verbal en contextos de pasado): hemos observado en los dos grupos de aprendices un uso notable las formas de Presente para contextos de pasado, muy superior al de los hablantes nativos y que se mantiene alto en el nivel avanzado, especialmente en el grupo de L1 francés en contextos imperfectivos.

- En el *nivel elemental* se alternan las formas flexivas en Presente con formas no flexivas como el Infinitivo.

- En el *nivel intermedio* se detecta un uso idiosincrásico de la IL: los aprendices se acogen a un morfema de pasado (Imperfecto o Indefinido) y lo extienden a todos los contextos de pasado aunque no le sean propios; se da, pues, un *sobreuso y sobregeneralización de un morfema en detrimento de otro*. Este fenómeno se produce en los dos grupos de L1 que, sin embargo, difieren en la selección del morfema: en el grupo de L1 francés este es el Imperfecto y en el grupo de L1 japonés el Indefinido. Esto ocurre en un nivel centrado en la reestructuración sintáctica y gramatical que sufre una *simplificación* en el ámbito temporoaspectual.

- En el *nivel avanzado* se da una proporción mayor de Indefinido que de Imperfecto, que es la tendencia del grupo nativo, sin embargo, la proporción entre los dos morfemas no se corresponde con la del uso nativo; esta es menor en el grupo de aprendices ya que el Presente sigue ocupando una proporción nada desdeñable.

En nuestro propósito por conocer los rasgos de la interlengua y los fundamentos de la variabilidad del sistema, hemos estudiado y analizado las relaciones entre el indicador de variabilidad y diversos factores que pertenecen a varios planos de lengua (semántico, morfosintáctico, pragmático y discursivo) y que nos han revelado rasgos significativos de la interlengua y del modo en que los aprendices elaboran el discurso narrativo a lo largo de la secuencia de desarrollo:

> *El uso de marcas léxicas de tiempo* es elevado en los dos grupos de aprendices y se mantiene en un intervalo alto a lo largo de los distintos niveles de competencia. En el

nivel elemental posee una *función pragmática*, se usan marcas léxicas de tiempo explícitas para compensar la falta de marcas morfológicas verbales. Es, pues, uno de los recursos de los que se vale el aprendiz para expresar la temporalidad. Cabría pensar que a medida que el aprendiz incorpora el sistema aspecto-tiempo morfológico el uso de marcas léxicas disminuirá, sin embargo, no sucede de ese modo; el uso de marcas léxicas es alto en el nivel superior. Se da un cierto *grado de redundancia*, la temporalidad se expresa por vía léxica y morfológica. Este grado de redundancia es un fenómeno que *no* se observa en el grupo de control. La *función de las marcas léxicas*, varía de unos niveles a otros: en el *nivel elemental* constituyen un recurso pragmático, dada la carencia de recursos morfosintácticos, sin embargo, en el *nivel avanzado* cumplen funciones discursivas de cohesión, con un uso mayor de marcas anáforicas y de referencias intratexto.

> En cuanto a *la secuencia narrativa*: en el nivel elemental los aprendices se atienen al *Principio del Orden Natural* como recurso pragmático y no se observan alteraciones del orden cronológico; estas se producen en los niveles intermedio y avanzado. Las alteraciones en la secuencia temporal preceden a la emergencia del Pretérito Pluscuamperfecto, *la función precede a la forma*. La incorporación del Pretérito Pluscuamperfecto al sistema es tardía. Para referirse a las acciones anteriores o posteriores a otras acciones los aprendices se valen de diversos recursos. Los datos han revelado varios prerequisites para que se produzca la adquisición del tiempo Pluscuamperfecto, cuando esto ocurre los aprendices *cuentan ya con un alto grado de usos apropiados de la morfología de pasado (PIN y PIM)* que emplean para referirse a las acciones anteriores; además, *manifiestan la necesidad de introducir alteraciones en el orden secuencial de la narración* (cosa que no ocurre en niveles elementales); y por último, poseen recursos *para manejar los medios hipotéticos*. En el ámbito de orden psicolingüístico, la alteración del Principio del Orden Natural supone la capacidad de combinar diversos planos conceptuales, es decir, de cruzar la temporalidad con otros ámbitos como causalidad, intencionalidad, etc. e, incluso, introducir enunciados situados fuera del modo factual para plantear suposiciones, especulaciones, comentarios, etc.

> *El movimiento referencial* aumenta a medida que aumenta el nivel de competencia y esto provoca un aumento de la variabilidad. Esto es así, especialmente, para el *movimiento referencial de persona*, cuyo manejo requiere el dominio de medios hipotácticos.

> *El aspecto léxico*: se observa una tendencia distribucional en la morfología de contextos de pasado relacionada con la categoría aspectual de los predicados. Los *logros* se combinan, principalmente, con formas perfectivas y los *estados* con formas imperfectivas en los dos grupos de aprendices, tal y como predice la Hipótesis del Aspecto.

En el grupo de control esta tendencia se manifiesta también en las narraciones guiadas, pero *no* en la narración espontánea libre en la que todas las categorías aspectuales presentan una proporción muy igualada. Los aprendices, sin embargo, muestran la misma tendencia en todas las pruebas, lo que podría deberse al hecho de que no dominan suficientemente las diferencias entre géneros discursivos.

> *El plano discursivo*: el análisis del discurso narrativo ha probado que el plano discursivo (la oposición foco/fondo) es un elemento de gran influencia sobre la distribución de la morfología verbal en la relación tiempo-aspecto. La influencia del aspecto léxico interactúa con la del plano narrativo, ello sugiere que la investigación de un único elemento aportará solamente una visión parcial del sistema temporoaspectual de la interlengua. Hemos contrastado la Hipótesis del Aspecto con la Hipótesis del Discurso que predice que la distribución de la morfología verbal se verá afectada por el plano discursivo, con el fin de calibrar el peso que cada uno de los dos factores de influencia ejerce sobre el sistema. En nuestro estudio la Hipótesis del Discurso se ve corroborada y reforzada por los datos. Los aprendices optan por marcas perfectivas para los predicados cuando estos forman parte del foco de la narración, en una mayor proporción que cuando forman parte del fondo. Esta tendencia se manifiesta, especialmente, en la categoría aspectual de actividad.

> *La estructura del discurso*: las narraciones se vuelven más estructuradas en el nivel avanzado y presentan intentos por parte del aprendiz de adecuarse a un tipo de

esquema discursivo. Ello tiene efectos sobre el repertorio funcional, el movimiento referencial y las cuestiones morfosintácticas, y provoca una desestabilización en el sistema con un aumento de la variabilidad en el plano de fondo.

> *El repertorio funcional*: aumenta a medida que aumenta el nivel de competencia de los sujetos, y es muy alto en los niveles superiores. Aunque las funciones son compartidas por todas las lenguas, las diferentes lenguas dan diferentes prioridades a dichas posibilidades.

El grupo de L1 japonés presenta un repertorio funcional muy claramente *estratificado en tres fases*, correlacionadas, además, con los tres niveles de competencia (elemental, intermedio y avanzado). Puede deberse al hecho de que inhiben sus necesidades de significación, ya que son conscientes de que no cuentan con los recursos formales adecuados para expresarlas. El grado de precisión, en este grupo de L1, supone una imposición sobre el discurso que va desarrollando su repertorio funcional y morfosintáctico de forma paralela. No ocurre de este modo en el grupo de L1 francés, cuyas narraciones presentan una mayor complejidad desde los niveles iniciales aunque los sujetos no disponen todavía de los recursos formales para llevar a cabo con éxito las necesidades de significación que se plantean.

> *Relaciones forma-función*: las predicciones se cumplen, las nuevas formas (con morfología imperfectiva) emergen para funciones ya conocidas (descripción y valoración) realizadas hasta entonces en formas no flexivas o en Presente. Por otro lado, nuevas intenciones de significación que suponen nuevas funciones se realizan con formas ya conocidas (discurso referido, expresión de intencionalidad, simultaneidad de acciones, etc. generalmente en Presente). Ambos grupos registran dicha evolución. El descubrimiento de las nuevas formas supone un período de ensayo formal en una y después en otras funciones discursivas hasta que, más tarde, se generaliza a los contextos obligatorios.

Gracias a un análisis exhaustivo en el que hemos abierto nuevos niveles de especificación para las funciones del discurso narrativo (más allá de la función de *narrar* y de *describir la situación* en la que los eventos tienen lugar), hemos podido

detectar diversos *patrones* relacionados con fenómenos asociados a la variabilidad de la interlengua que pertenecen a diversos ámbitos de lengua, difíciles de disociar. En ellos se detecta una variabilidad que presenta una *sistematicidad* basada en diversos elementos, algunos de ellos no previstos. Entre ellos destacamos: *las relaciones forma-función*; la *categoría aspectual* de los predicados; el grado de *prototipicalidad* de los verbos (como en los verbos de estado); la intención de destacar *cuestiones temporoaspectuales*, como en las acciones progresivas o en las simultáneas; la propia *conjugación* de los verbos; la *naturaleza* de los verbos (de enunciación, de movimiento, etc.); el tipo de *prueba*; los cambios en el *movimiento* referencial; el abandono *del sistema tiempo-aspecto de pasado* por efecto de la frustración, etc., y se manifiesta a través de diversos recursos como el uso abundante e idiosincrásico de las *perífrasis*.

Gracias a la observación de los diversos *patrones de actuación* de los aprendices de español, podemos llevar a cabo una *caracterización* de la interlengua en el discurso narrativo.

Los estudios realizados en la exploración de la referenciación temporal han desvelado la existencia de un número limitado de principios organizativos en los lectos de los aprendices. Estos principios son de orden semántico, sintáctico pragmático y discursivo. La interacción entre estos principios permite dar cuenta de la organización interna de un lecto dado. Como apunta Noyau (1998), la contribución más o menos fuerte de cada tipo de principio en la configuración de dichos lectos, evoluciona con el tiempo. Esta evolución parece motivada por la relativa eficiencia de los medios de los que dispone el aprendiz para verbalizar sus intenciones de significación.

En el *nivel elemental* el uso de la morfología verbal que se presenta en una forma de base (en español el infinitivo y el presente principalmente) se atiene a principios de *orden pragmático*, como el del orden natural, y el uso de marcas léxicas de tiempo para señalar la temporalidad. La variabilidad del sistema tiempo-aspecto está asociada al aspecto léxico de los predicados. El discurso es muy simple en estructura, no se dan cambios de actantes y el repertorio funcional se restringe prácticamente a dos principales funciones: narrar y describir la situación en la que tienen lugar los eventos.

El *nivel intermedio* es el más estable. El aprendiz se apropia de un morfema de pasado (Imperfecto en el grupo de L1 francés e Indefinido en el grupo de L1 japonés) y extiende su uso a funciones que no le son propias, a todos los planos de la narración y a diversos tipos de aspecto inherente. El sistema en este nivel es un sistema simplificado. Por un lado, los sujetos han incorporado un morfema de pasado con el que aluden a ese ámbito temporal, y, por otro lado, el repertorio funcional es todavía restringido y la estructura del discurso simple, de modo que no impone exigencias de reestructuración sintáctica a la narración. Es el nivel en el que se observan trazos de la L1 de los aprendices.

En el *nivel avanzado*, se observa un aumento de la variabilidad, especialmente en el caso de las ocasiones imperfectivas, este viene provocado por el grado de complejificación del discurso narrativo que se produce en estos niveles, en los que las intenciones de comunicación de los aprendices tienden a aproximarse a las de los hablantes nativos. Son las cuestiones pragmático-discursivas las que afectan al uso de la morfología y vuelven el sistema de nuevo más inestable (aunque menos arbitrario). Entre los fenómenos con los que se relaciona dicha variabilidad se cuentan:

- Diversos campos conceptuales se adhieren al de la temporalidad: *intencionalidad, causalidad, modalidad*, etc. aumentando de este modo el grado de complejidad conceptual del discurso. Se aprecia un aumento considerable del repertorio funcional, especialmente en el grupo de L1 japonés, ya que en el grupo de L1 francés se ha mantenido más alto desde niveles iniciales.

- Se *altera la secuencia temporal lineal*, es decir, se rompe el orden natural (cronológico) de la narración y se insertan saltos temporales tanto en relación con el pasado (acciones retrospectivas), como hacia el futuro. Se incrementa al mismo tiempo la referencia a acciones simultáneas.

- La *jerarquización de la información se vuelve más compleja* y necesita de más medios hipotácticos que imponen una serie de correlaciones verbales sobre el sistema. El sistema de referenciación se flexibiliza y a la vez se complica, no se centra tan solo

en el actante principal, sino que se da juego a la intervención de otros actantes secundarios de los que se introduce discurso referido.

- La *secuencia discursiva* de la narración se vuelve más variada y estructurada, con una introducción, conclusión, etc. y la posición del hablante respecto a la narración gana en dinamismo, con cambios de perspectiva (el hablante se sitúa fuera y dentro de la narración).

En resumen, los patrones de actuación observados en nuestros datos, que se han revelado gracias al estudio de la variabilidad del sistema, indican que los principios que guían la organización de la interlengua son: *semánticos y pragmáticos* en el nivel *elemental*, y tienen un carácter universal (principio de orden natural, uso de medios léxicos sobre medios sintácticos, etc). *No* se perciben rastros evidentes de la L1, ya que el aprendiz moviliza medios para expresar una conceptualización prototípica de la tarea y hace abstracción de lo que es específico de lenguas individuales, *de tipo morfosintáctico* en el nivel *intermedio* en el que las divergencias entre grupos de L1 se hacen más manifiestas, *de orden pragmático-discursivo* en el nivel avanzado. Una vez adquiridas las marcas de tiempo y establecida la distinción temporoaspectual, la superación del lecto del aprendiz se ve impulsada por las intenciones y deseos de significación y por la aproximación a la estructura discursiva propia del uso nativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Adam, J.M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. París: Nathan Université.
- Adamson, H.D. [et al.] (1996). "Tense Marking in the English of Spanish-speaking Adolescents". En: R. Bayley, y D. Preston. (eds.) (1996) *Second Language Acquisition and linguistic variation*. Amsterdam: J. Benjamins.
- Adjémian, Ch (1982). "La spécificité de l'interlangue et la idéalisation des langues secondes". En: Guéron y S. Sowley (eds) *Grammaire transformationnelle: théorie et methodologies*. Vincennes: Université de Paris VIII. 421-439. En: Licerias, J. (1992) *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor. 241-262.
- Alonge, A. (En prensa). *Extraction of information on Aktionsart from verb definitions in machine readable dictionaries*.
- Andersen, R. W. (1978). "An implicational model for second language research". *Language Learning* 26, 221-82.
- Andersen, R.W. (1984). "The One to One principle of interlanguage construction" *Language Learning* 34: 77-95.
- Andersen, R. W. (1987). "The theoretical status of variation in interlanguage development" En: S. Gass [et al.] (eds), *Variation in Second Language Acquisition Vol II: Psycholinguistic Issues*. Clevedon: Derrick Sharp. 46-64.
- Andersen, R.W. (1989a). "La adquisición de la morfología verbal". *Linguística* 1: 90-142.
- Andersen, R. W. (1989b). "The theoretical status of variation in interlanguage development". En: S. Gass (et al.). (Eds) (1989) *Variation in Second Language Acquisition*. Vol I, II. Philadelphia: Multilingual Matters. 46-64.
- Andersen, R. W. (1990). "Models, processes, principles and strategies: Second language acquisition inside and outside the classroom". En: Van Patten y J.F. Lee *Second language acquisition/Foreign language learning*. Clevedon, England: Multilingual Matters. 45-78.
- Andersen, R. W. (1991). "Developmental sequences: The emergence of aspect marking in second language acquisition". En: T. Huebner & C.A. Ferguson (eds.), *Second language acquisition and linguistic theories*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins. 305-324.
- Andersen, R.W. y Shirai, Y. (1994). "Discourse motivations for some cognitive acquisition principles". *Studies in Second Language Acquisition* 16: 133-156.

- Antinucci, F. y Miller, R. (1976). "How children talk about what happened". *Journal of Child Language* 3: 169-89.
- Bailey, N. (1989). "Theoretical implications of the acquisition of the English simple past and past progressive: Putting together the pieces of the puzzle". En: S. Gass [et al.] (eds), *Variation in Second Language Acquisition Vol II: Psycholinguistic Issues*. Clevedon: Multilingual Matters. 109-124.
- Bardovi-Harlig, K. (1992). "The relation ship of form and meaning: A cross-sectional study of tense and aspect in the interlanguage of learners of English as a second language". *Applied Psycholinguistics* 13: 253-278
- Bardovi-Harlig, K. (1994). "Anecdote or evidence? Evaluating support for hypotheses concerning the development of tense and aspect". En: E. Tarone [et al.] (eds) *Research methodology in Second Language Acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 41-60.
- Bardovi-Harlig, K. (1998). "Narrative estructure and lexical aspect: Considering factors in second language acquisition of tense-aspect morphology". *Studies in Second Language Acquisition* 20: 471-508.
- Bardovi-Harlig, K. (1999). "From morfHEME studies to temporal semantics". *Studies in Second Language Acquisition* 21: 341-382.
- Bardovi-Harlig, K. (2000). *Tense and Aspect in Second Language Acquisition: Form, Meaning, and Use*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Bardovi-Harlig, K. y D. Reynolds. (1995). "The role of lexical aspect in the acquisition of tense and aspect". *TESOL Quarterly* 29:107-131.
- Barlet, G. H. (1989). "L2 tense variation in Navajo English". En: S. Gass et al. (eds), *Variation in Second Language Acquisition Vol II: Psycholinguistic Issues*. Clevedon: Multilingual Matters. 233-242.
- Bates, E. y MacWhinney, B. (1982). "Functionalist approaches to grammar". En: Warner y Gleitman (eds) (1982). *Language Acquisition: the State of the Art*. New York: Cambridge University Press.
- Bayley, R. (1994). "Interlanguage variation and the quantitative paradigm: past tense marking in Chinese-english". En: E. Tarone [et al.] (eds) *Research methodology in Second Language Acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 157-181.
- Bayley, R y Preston, D.R. (1996). *Second Language Acquisition and Linguistic Variation*. Amsterdam: J. Benjamins
- Beebe, L. (1988). (ed.) *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*. New York: Newbury House.
- Bell, A. (1984). "Language style as audience design". *Language in Society* 13: 145-204.

- Berdan, R. (1996). "Disentangling Language Acquisition from Language Variation". En: R. Bayley y D. R. Preston (1996). *Second Language Acquisition and Linguistic Variation*. Amsterdam: J. Benjamins . 203-243.
- Berman, R y Slobin, D. (1994). *Relating Events in Narrative. A Crosslinguistic Developmental Study*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bhardwaj, M., [et al.] (1988). *Temporality, (Final report to the european SF, V)* Strasbourg, London, Heidelberg.
- Bialystok, E. (1978). "A Theoretical model of second language learning". *Language Learning* Vol. 28, 1, pp 69-83, 1978. En: Licerias, J. M. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor. 177-192.
- Bickerton, D. (1975). *Dynamics of a Creole System*. Cambridge: C.U.P.
- Bickerton, D. (1981). *The roots of language*. Ann Arbor: Karoma.
- Bronckart, J. P. y Sinclair, H. (1973). "Time, tense and aspect". *Cognition* 2: 107-30.
- Brown, R. (1973). *A first language*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Buendía, L., Colás, P. Y Hernández, F. (2001). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGrawHill/Interamericana de España.
- Bybee, J. L. (1985). *Morphology: A study of the relation between meaning and form*. Amsterdam: Benjamins.
- Cadierno, T. (2000). "The acquisition of Spanish grammatical aspect by Danish advanced language learners". *Spanish Applied Linguistics* 4: 1-53
- Camps, J. (2002). "Aspectual distinctions in Spanish as a foreign language: The early stages of oral production". *IRAL* 40: 179-210.
- Cancino, H. Rosansky, E y Schumann, J. (1978). "The acquisition of English negatives and interrogatives by native Spanish speakers". En : E. Hatch (1978) *Second Language Acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Chafe, W. L. (1976). "Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics and point of view". En: Li,C. (ed), *Subject and Topic*. NY: Academic Press. 194-269.
- Chamorro, Mº D. (1998). *Sobre la adquisición de Imperfecto e Indefinido en contexto de instrucción: estudio longitudinal*. Granada: Universidad de Granada. Tesis doctoral.
- Comajoan, Ll. (1998). "The acquisition of past morphology in Catalan as a foreign language: Interactional of lexical aspect and discourse grounding in the L2 acquisition of past morphology of Catalan". Paper presented at the Second Language Research Forum, University of Hawaii.

- Comrie, B. (1976). *Aspect*. Cambridge: C.U.P.
- Coppieters, R. (1987). "Competence differences between native and near native speakers". *Language* 64: 544-573.
- Corder, S. P. (1967). "The significance of learners errors". *IRAL*, Vol. V, 4, Heidelberg: J.G.Verlag. 161-170. En: Licerias, J. (1992) *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid:Visor. 31-40.
- Corder, S. P. (1971). "Idiosyncratic dialects and error análisis". *IRAL*, Vol. IX, 2. Heidelberg: J. G. V.147-160. En: Licerias, J. M. (1992) *Adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor. 63-78.
- Cook, V. (1993). *Linguistics and Second Language Acquisition*. London: Macmillan Press.
- Crookes, G. (1989). "Planning and interlanguage variability". *Studies in Second Language Acquisition* 11: 367-83
- Dahl, O. (1984). "Temporal distance: Remoteness distinctions in tense-aspect system". En: B. Butterworth [et al] (eds). *Explanations for Language Universals*. Berlin. 105-122.
- Danielewicz, J. (1984). "The interaction between text and context: a study of how adults and children use spoken and written language in four contexts". En: A. Pellegrini y T. Yawkey (eds). *The development of Oral and Written language in Social Context*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Davies, A [et al.] (eds) (1984). *Interlanguage*. Edinburgh: Ed. University Press
- De Swart (1996). *Quantifiers, deduction and context*. Standford: CSLI Publications.
- De Villiers, J. and de Villiers, P (1973) "A cross-sectional study of the development of grammatical morphemes in child speech". *Journal of Psycholinguistic Research* 1: 299-310
- Díaz, L. (1992). *Temporalidad y subordinación en español*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Tesis doctoral.
- Díaz, L. (1993). "Problems in teaching and learning Grammar. Spanish Past Tenses". En: V. Adamantova; L. Sbrocchi; R. Williamson (eds). *L2 and beyond*, Ottawa: Legas.
- Díaz, L. Bel, A. Rosado, E. Bekiu, K. y Ruggia, A. (2002). "On morphosyntactic interfaces in Spanish L2 Acquisition: more on the case of aspectual differences between indefinido and imperfecto". Comunicación presentada en Gasla 6, abril 2002, Universidad de Ottawa, Canadá.
- Dietrich, R., Klein, W., Noyau, C. (1995). *The Acquisition of Temporality in a Second Language*. Amsterdam: John Benjamins.

- Dittmar, N. (1981). "On the verbal organization of L2 tense marking in an elicited translation task by Spanish immigrants in Germany". *Studies on Second Language Acquisition* 3: 136-164.
- Dittmar, N. (1992). "Grammaticalization in second language acquisition: Introduction", *Studies in Second Language Acquisition* 14: 249-59.
- Doughty, C. (1991). "Second language instruction does make a difference: evidence from an empirical study on SL relativization". *Studies in Second Language Acquisition* 13: 431-69.
- Dowty, D. R. (1979). *Word meaning and Montague Grammar* Holland, Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- Dowty, D.R. (1982). "Tense, Time adverbs, and compositional Semantic Theory". *Linguistics and Philosophy* 5: 23-55.
- Dulay, H. C. y Burt, M. K. (1974). "Natural sequences in child second language acquisition". *Language Learning*. Vol. 24: 37-53. En: Licerias, J. (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor. 105-122.
- Eckman, F. (1977). "Markedness and the contrastive analysis hypothesis". *Language Learning*, Vol. 27, 2: 315-330. En: Licerias, J. (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor. 207-222.
- Eckman, F. (1994). "The competence-performance issue in Second Language Acquisition Theory: a debate". En: : E. Tarone [et al.]. (eds) *Research methodology in Second Language Acquisition*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum As. 3-15.
- Eisenstein, M. R. & Starbuck, R. J., (1989). "The effect of emotional investment on L2 production". En: S. Gass et al. (eds), *Variation in Second Language Acquisition Vol II: Psycholinguistic Issues*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ellis, R. (1984). "Can syntax be taught? A study of the effects of formal instruction on the acquisition of WH questions by children". *Applied Linguistics* 5/2: 138-155.
- Ellis, R. (1985a). *Understanding Second Language Acquisition* Oxford: Oxford University Press
- Ellis, R. (1985b). "Sources of variability in interlanguage". *Applied Linguistics* 6 (2): 118-131.
- Ellis, R. (1987). "Interlanguage variability in narrative discourse: style-shifting in the use of the past tense". *Studies in Second Language Acquisition* 9: 1-20.
- Ellis, R. (1988). "The effects of Linguistic Environment on the Second Language Acquisition of Grammatical Rules". *Applied Linguistics* 9 (3): 257-74.

- Ellis, R. (1989). "Sources of intra-learner variability in language use and their relationship to second language acquisition". En: S. Gass, [et al.]. (eds). (1989) *Variation in Second Language Acquisition*. Vol II. Philadelphia: Multilingual Matters. 22-45.
- Ellis, R. (1990a). *Instructed second language acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, R. (1990b). "A response to Gregg". *Applied Linguistics* 6, 118-131.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: O.U.P.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores*. Madrid: Edelsa
- Flashner, V. (1989). "Transfer of aspects in the English oral narrative of native Russian speakers". En: H. Dechert y M Raupach. *Transfer in language production*. Norwood, NJ: Ablex.
- Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gass, S. [et al.]. (eds) (1989). *Variation in Second Language Acquisition*. Vol I, II. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Gatbonton, E. (1978). "Patterned phonetic variability in second language speech: a gradual diffusion model". *Canadian Modern Language Review* 34: 335-47.
- Giacalone Ramat, A. (1995). "L'expression de l'aspect progressif en italien seconde langue et le role des propriétés des verbes". *Acquisition et interaction en langue étrangère* 5: 47-78.
- Givón, T. (1979). "From discourse to syntax: grammar as a processing strategy". En: T Givon (ed) *Syntax and Semantics 12. Discourse and Syntax*, 81-111. New York: Academic Press.
- Givón, T. (1982). "Tense-aspect modality: The creole prototype and beyond". En P. J. Hopper (ed.): *Tense-Aspect: Between Semantics and Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Givón, T. (1983). *Topic Continuity in Discourse*. Amsterdam: Benjamins.
- Givón, T. (1984a). *Syntax: A Functional-Typological Approach*. Amsterdam: Benjamins.
- Givón, T. (1984b). "Universals in discourse structure and second language acquisition". En: W. E. Rutherford (1984) *Language universals and second language acquisition*. Amsterdam: Benjamins.

- Godfrey, D. L. (1980). "A discourse analysis of tense in adult ESL monologues". En: D. Larsen-Freeman (Ed) *Discourse Analysis in Second Language Research*. Rowley, Mass.: Newbury House. 92-110.
- Gregg, K. (1989). "Second language acquisition theory: The case for a generative perspective". En: S. Gass y J Schachter (Eds) *Linguistic perspectives on second language acquisition* (15-40) Cambridge: Cambridge University Press.
- Gregg, K. (1990). "The variable competence model of second language acquisition, and why it isn't". *Applied Linguistics*, 11 : 365-383.
- Güell, L. (1998) *La adquisición del tiempo verbal en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. U.A. Barcelona. Tesis doctoral.
- Guy, G. R. (1980). "Variation in the group and the individual: the case of final stop deletion". En: W. Labov (ed.) *Locating language in time and space*. New York: Academic. 1-36.
- Halliday, M. A. (1973). *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. (1996). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold
- Hatch; E. (1983). *Psycholinguistics: A Second Language Perspective*. Rowley, Mass: Newbury House
- Hickmann, M. (1980). "Creating reference in discourse. A developmental analysis of linguistic cohesion". En: Kreiman, J. and Ojeda, A. E. (eds). *Papers from the Parasession on Pronouns and anaphora*. Chicago: Chicago Linguistic Society.
- Hickmann, M. (1995). "Discourse organization and the development of reference to person, space and time". En: P. Fletcher y B. MacWhinney (eds.). *Handbook of child language*. New York: Blackwell Publishers. 194-218.
- Hickmann, M., Hendricks, F., Roland, F. y Liang, J. (en prensa). *The marking of new information in children's narratives: A comparison of English, French, German and Mandarin Chinese*.
- Hinds, J. (1979). "Organizational Patters in Discourse". En: T Givon (ed) *Syntax and Semantics 12. Discourse and Syntax*. New York: Academic Press. 81-111.
- Hinkel, E. (1997). "The Past Tense and Temporal Verb Meanings in a Contextual Frame". *Tesol Quarterly*, 31, (2): 289-313
- Hopper, P. (1979). "Aspect and foregrounding in discourse". *Syntax and Semantics 12*: 213-241.

- Hopper, P. J. y Thompson, S. A. (1980). "Transitivity in grammar and discourse". *Language*, 56: 251-299.
- Housen, A. (1993). "L2 acquisition of verb morphology: A case study". En: *Current Issues in European Second Language Acquisition Research*. B. Kettemann and W Wieden (eds). Tübingen:Narr. 195-212.
- Housen, A. (1994). "Tense and aspect in second language acquisition: The Dutch interlanguage of a native speaker of English". En *Tense and Aspect in Discourse*, C. Vet and Veters (eds) Berlin/ New York: Mouton de Gruyter. 257-291.
- Huebner, T. (1979). "Order of acquisition vs dynamic paradigm: a comparison of method in interlanguage research". *TESOL Quarterly* 13/1: 21-28
- Huebner, T. (1983). *A Longitudinal Analysis of the Acquisition of English*. Ann Arbor: Karoma.
- Huebner, T. (1985). "System and variability in interlanguage syntax". *Language Learning* 35: 141-63.
- Huebner, T. (1989). "Establishing point of view: the development of coding mechanisms in a second language for the expression of cognitive and perceptual organization". *Linguistics* 27: 111-143.
- Huebner, T.; Ferguson, Ch. (1987). *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories*. Amsterdam: John Benjamin Publishing.
- Hulstijn, J.; Hulstijn. W. (1984). "Grammatical errors as a function of processing constrains and explicit knowledge". *Language Learning* 34: 23-43.
- Hyltenstam, K. (1977). "Implicational patterns in interlanguage syntax variation". *Language Learning* 27 (2): 383-411.
- Hyltenstam, K. (1978). "Variation in interlanguage syntax". *Working Papers* 18. Department of General Linguistics, Lund University.
- Jansen, B., Lalleman, J. and Muysken, P. (1981). "The alternation hypothesis: acquisition of Dutch word order by Turkish and Moroccan foreign workers". *Language Learning* 31: 315-336
- Kaplan, M (1987) "Developmental patterns of past tense acquisition amog foreing language learners of French". En: *Foreing Language Learning: A Research Perspective*, B. Van Patten T. R. Dvorak, and J. F. Lee (eds). Rowley, MA: Newbury House. 52-60.
- Kellerman, E. and Sharwood-Smith, M. (eds) (1986). *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. New York/Oxford: Pergamon Press.

- Klein, W. (1981). "Some rules of regular ellipsis in German". En: W. Klein, y W. Levelt (eds). *Crossing the Boundaries of Linguistics: Studies Presented to Manfred Bierswisch*. Dordrecht: Reidel.
- Klein, W. (1986). *Second language acquisition*. Cambridge: C.U.P.
- Klein, W. (1995) "Frame of analysis". En: R. Dietrich; W. Klein; C. Noyau. (1995) *The Acquisition of Temporality in a Second Language*. Amsterdam: John Benjamins. 17-29.
- Klein, W. y v. Stutterheim, C. (1987). "The Learner's Problem of Arranging Words". En: Bates, E. y MacWhinney, B. (eds) *Crosslinguistic Studies in Language Acquisition*. Cambridge: CUP
- Klein, W., Dietrich, R. y Noyau, C. (1993). "The acquisition of temporality". En: C. Perdue (1993) (ed) *Adult language acquisition: cross-linguistics perspectives. Vol II: the results*. Cambridge University Press. 73-118.
- Krashen, S. (1977). "El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2". En: Licerias, J. M. (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor. 143-152.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Kumpf, L. (1984). "Temporal systems and universality in interlanguage: A case study". En: F. R. Eckman, L. H. Bell y D. Nelson. *Universals of second language acquisition*. Rowley MA: Newbury House. 132-143.
- Hyltenstam, K. (1984). "The use of typological markedness conditions as predictors in second language acquisition: the case of pronominal copies in relative clauses". En: R. Andersen (ed) *Second Language: a Crosslinguistic Perspective*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Labov, W. and Waletzky, J. (1967). "Narrative Analysis". En: Helm, J.P. (ed) *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle. 12-44.
- Labov, W. (1969). "Contraction, deletion, and inherent variability of the English copula". *Language* 45: 715-52
- Labov, W. (1970). "The study of language in its social context". *Studium Generale* 23: 30-87.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City: Studies in the Black English vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. 354-397.

Lafford, B. (1996). "The development of tense/aspect relations in L2 Spanish narratives: Evidence to test competing theories". Paper presented at the Second Language Research Forum, Tucson, AZ.

Lalleman, J. (1983). "The principle of elimination: establishing word order regularities in the Dutch of foreign workers". *Linguistische Berichte* 87: 40-63

Lantolf, J.P. & Ahmed, M.K. (1989). "Psycholinguistic perspectives on interlanguage variation: A Vygotskian analysis". En: S. Gass et al. (Eds), *Variation in Second Language Acquisition Vol II: Psycholinguistic Issues*. Clevedon: Multilingual Matters. 93-108.

Larsen-Freeman, D. (1975). "The acquisition of grammatical morphemes by adult ESL students". *TESOL Quarterly* 9: 409-19.

Larsen-Freeman, D.; Long, M. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.

Lee, J. F., Cadierno, T., Glass, W. R., y Van Patten, B. (1997). "The effects of lexical and grammatical cues on processing past temporal reference in second language input". *Applied Language Learning* 8: 1-23.

Li, C. and Thompson, S. (1976). En: C. Li (ed) *Subject and topic: a new typology*. New York: Academic Press. 457-490.

Liceras, J. (1992) "Hacia un modelo de análisis de la interlengua". En: *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor. 11-27.

Liskin-Gasparro, J. (2000). "The use of tense-aspect morphology in Spanish oral narratives: Exploring the perceptions of advance learners". *Hispania* 83: 830-844.

Littlewood, W.T. (1981). "Language Variation and Second Language Theory". *Applied Linguistics*, 2 (2): 150-8

Lococo, V. (1976). "A comparison of three methods for the collection of L2 data: free composition, translation and picture description". *Working Papers on Bilingualism* 8: 59-86

Long, M. H. y Sato, C. J. (1984). "Methodological issues in interlanguage studies: An interactionist perspective". En: A. Davies, C. Criper, y A.P.R. Howatt (eds) *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press. 253-279.

Longrace, R. (1981). "A spectrum and profile approach to discourse analysis". *Text* 1: 337-359

López García, A. (1990). "La interpretación metalingüística de los tiempos, modos y aspectos del verbo español: ensayo de fundamentación". En: Bosque, *Tiempo y aspecto en español*. Madrid: Cátedra. 107-175.

MacWhinney, B., Bates, E. y Kligell, R. (1984). "Cue validity and sentence interpretation in English, German and Italian". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 23: 127-50.

MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES project: tools for analyzing talk*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.

Martínez Baztán, A (1993). "Análisis transversal del uso de los tiempos Indefinido/Imperfecto por estudiantes holandeses de español L2". *Foro Hispánico*, 6: 31-48.

McLaughlin, B. (1978). "The monitor model: some methodological considerations". *Language Learning*, Vol. 28, 1, pp. 69-83. En: Licerias, J. (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor. 153-172.

Meisel, J. (1987). "Reference to past events and actions in the development of natural second language acquisition". En: C. Pfaff (ed) *First and second language acquisition processes*. Rowley, Mass: Newbury House. 206-224.

Montrul, S. y Slabakova, R. (2002). "Acquiring Morphosyntactic and Semantic Properties of Preterite and Imperfect Tenses in L2 Spanish". En: A.T. Pérez-Leroux y J. Licerias (eds) *The Acquisition of Spanish Morphosyntax: The L1-L2 connection*. Dordrecht: Kluwer. 113-149.

Montrul, S. y Slabakova, R. (2002). "Competence similarities between native and near-native speakers". *Studies in Second Language Acquisition* 25: 351-398.

Moreno Cabrera, J. C. (1987). "Lógica temporal, semántica de intervalos y análisis lingüístico del tiempo y aspecto verbal". *Actas CLNLF*, 2. Barcelona, PUB. 93-113.

Mourelatos, A. P. D. (1987). "Events, processes and states". *Linguistics and Philosophy* 2: 415-434.

Nemser, W. (1971). "Approximative systems of foreign language learners". *IRAL*, Vol. IX, 2: 115-123). Heidelberg: J. G. V. En: Licerias, J. (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor. 51-62.

Nishida, Ch. (1994). "The Spanish reflexive clitic se as an aspectual class marker". *Linguistics* 32, 3: 425-458

Noyau, C. (1984). "The development of means for temporality in French by adult Spanish-speakers: Linguistic devices and communicative capacities". En: G. Extra y M. Mittner (eds) *Studies in second language acquisition by adult immigrants: Proceedings of ESF/AILA symposium. 9-8-1984*. Tilburg Netherlands: Tilburg University. 113-137.

Noyau, C. (1990). "The development of means for temporality in the unguided acquisition of L2: Cross-linguistics perspectives". En: H.W. Dechert (ed) *Current trends in European second language acquisition research*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. 143-170.

Noyau, C. (1998). "Referenciación temporal y estructuración del discurso narrativo en la lengua no materna". En: Pujol, M., Nussbaum, L. y Llobera, M. (1998) *Adquisición de lenguas extranjeras: perspectivas actuales en Europa*. Madrid: Edelsa. 32-39.

Ortega, L. (en prensa). "Planning and focus on form in oral performance". *Studies in Second Language Acquisition*.

Pfaff, C. (1987). "Functional approaches to interlanguage". En: C. Pfaff (ed.) (1987). *First and Second Language Acquisition Processes*. Cambridge, Mass: Newbury House.

Perdue, C. (1984). *Second Language Acquisition by Adult Immigrants: A Field Manual*. Rowley, Mass: Newbury House

Perdue, C. (1990). "Complexification of the simple clause in the narrative discourse of adult language learners". *Linguistics* 5 28: 983-1009

Perdue, C. (1993). *Adult Language Acquisition cross-linguistic perspectives*. Vol I. Cambridge: C.U.P.

Perdue, C.; Klein, W. (1992). Why does the production of some learners not grammaticalize? *Studies in Second Language Acquisition* 14: 259-72.

Pérez-Leroux, A. [et al.] (2003). "Non-native recognition of the iterative and habitual meanings of Spanish preterite and imperfect tenses". En: Zobl-Goodluck y Liceras, J. (en prensa) *The role of formal features in SLA*. Lawrence Erlbaum.

Pfaff, C. (1987). "Functional approaches to interlanguage". En: Pfaff (ed). *First and Second Language Acquisition Processes*. Cambridge, Mass.: Newbury House.

Pica, T. (1983). "Adult Acquisition of English as a second language under different conditions of exposure". *Language Learning* 33: 465-97.

Pienenemann, M., Johnston, M. y Brindley, G. (1988). "Constructing an acquisition-based procedure for second language assessment". *Studies in Second Language Acquisition*, 10/2: 217-44.

Preston, D.R. (1996). "Variationist Perspectives on Second Language Acquisition". En: R. Bayley y D. R. Preston (1996) *Second Language Acquisition and Linguistic Variation*. Amsterdam: J. Benjamins. 1-45.

Ramsay, V. (1989). "The acquisition of the perfective/imperfective aspectual distinction by classroom learners". En: R. Carlson, S. Delancy, y S. Gildea 1989: *Proceedings of the Fourth Meeting of the Pacific Linguistics Conference*. Eugene, OR: University of Oregon, Department of Linguistics.

Ramsay, V. (1990). *Developmental Stages in the Acquisition of the Perfective and the Imperfective Aspects by Classroom L2 Learners of Spanish*. Universidad de Oregon. Tesis doctoral.

- Reinhart, T. (1984). "Principles of gestalt perception in temporal organization of narrative texts". *Linguistics* 22: 779-809
- Reyes, G. (1992). *La pragmática lingüística*. Barcelona: Montesinos.
- Robison, R. E. (1990). "The primacy of aspect: Aspectual marking in English interlanguage. A cross-sectional study". *Studies in Second Language Acquisition* 12: 315-330.
- Robison, R. E. (1995). "The Aspect Hypothesis Revisited: A Cross-sectional Study of Tense and Aspect Marking in Interlanguage". *Applied Linguistics* 16: 345-367.
- Ruggia, A. (2002). "La composición el aspecto en la interlengua española de estudiantes japoneses". Memoria del Máster de la Universidad de Barcelona.
- Russinovich, Y. (1990). "Valores aspectuales en el español". *Hispanic Linguistics* 4: 57-86.
- Salaberry, R. (1999). "The development of past tense verbal morphology in classroom L2 Spanish". *Applied Linguistics* 20: 151-178.
- Salaberry, R. (2000). *The Development of Past Tense Morphology in L2 Spanish*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Sanz, C. (en prensa) *L2 Learner's output is variable: the role of processing constraints in Second Language Acquisition*.
- Sanz, C. y Fernández, M. (1992). "L2 learners' processing of temporal cues in Spanish". *MIT Working Papers in Linguistics*, 16: 155-168.
- Sato, C. J. (1985). "Task variation in interlanguage phonology". En: S. M. Gass y C. G. Madden (eds) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Sato, C. (1990). *The syntax of Conversation in Interlanguage Development*. Tübingen: Gunter Narr.
- Schachter, J. (1974). "An error in error análisis". *Language Learning*, Vol. 24, 2: 205-214, En: Licerias, J. (1992) *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor. 195-205.
- Schachter, J. (1986). "In search of systematicity in interlanguage production". *Studies in Second Language Acquisition*. 8: 119-34.
- Schiffrin, D. (1981). "Tense variation in narrative". *Language* 57: 45-62.
- Schuman, J. (1976). "Second Language Acquisition : the pidginitation hypothesis". *Language learning*, vol. 26,2: 391-408. En: Licerias, J. (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid:Visor. 123-142.

Schuman, J. (1983). "Art and science in second language acquisition research". *Language Learning Special Issue* 33: 49-75.

Schuman, J. (1987). "The expression of temporality in basilectal speech". *Studies in Second Language Acquisition* 9: 21-41.

Sebastián, E y Slobin, D. (1994). "Development of Linguistic Forms: Spanish". En: Berman, R y Slobin, D. (1994) *Relating Events in Narrative. A Crosslinguistic Developmental Study*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 239-285.

Seliger, H. y Shohamy, E. (1990). *Second Language Research methods*.

Selinker, L. (1972). "Interlanguage". *IRAL*, vol. X, 3, pp 209-231. Heidelberg: J. G. V
en: Licerias, J. (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor. 79-101.

Sharwood Smith, M. (1994) *Second Language Learning Theoretical Foundations*. London: Longman.

Silva Corbalán, C. (1983). "Tense and aspect in oral spanish narrative: context and meaning". *Language* 59: 760-80.

Shirai, Y. (1991). *Primacy of Aspect in Language Acquisition: Simplified Input and Prototype*. Universidad de California, Los Angeles. Tesis doctoral.

Shirai, Y. (2000). "The semantics of Japanese imperfective -teiru: An integrative approach". *Journal of Pragmatics* 32: 327-361.

Shirai, Y. y Kurono, A. (1998). "The Acquisition of Tense-Aspect Marking in Japanese as a Second Language". *Language Learning* 48: 245-279.

Slabakova, R. y Montrul, S. (2002). "On the semantics of viewpoint aspect and its L2 Acquisition". En: Y. Shirai y R. Salaberry (eds) *Tense-Aspect Morphology in L2 Acquisition* 363-396. Amsterdam: John Benjamins.

Slabakova, R. y Montrul, S. (en prensa). Aspectual Shifts: Grammatical and Pragmatic Knowledge in L2 Acquisition.

Slobin, D. I. (1973). "Cognitive prerequisites for the development of grammar". En: C. A. Ferguson y D. I. Slobin (eds) *Studies of Child Language Development*. New York: Holt, Rinehart y Winston.

Slobin, D. (1979). "A case study of early language awareness". En: A. Sinclair, R. Jarvella and W. Levelt (eds) *The child's conception of language*, 45-54. Springer: Berlin

Slobin, D. (1985). *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition, Vol. 2, Theoretical Issues*. Hillsdale, N. J. :Lawrence Erlbaum.

Slobin, D. (1991). "Learning to think for speaking: native language, cognition, and rhetorical style". *Pragmatics* 1,1: 7-25.

Smith, C. S. (1983). "A theory of aspectual choice". *Language* 59: 479-501.

Smith, C.S. (1991) *The parameter of aspect*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Stutterheim, C. von. y Klein, W. (1989). "Referential movement in descriptive and narrative discourse". En: R. Dietrich and C. F. Graumann (Editors) *Language Processing in Social context*. (39-76) North Holland: Elsevier Science Publishers B. V.

Stutterheim, C von (1991). "Narrative and description: temporal reference in second language acquisition". En: T. Huebner & c. A. Ferguson (eds). *Crosscurrents in second language acquisition*. Amsterdam: Benjamins. 385-403.

Tarone, E. (1979). "Interlanguage as a chameleon". *Language Learning*, 29 (1), 181-191.

Tarone, E. (1982). "Systematicity and attention in interlanguage". *Language Learning*, 32, 1: 69-84.

Tarone, E. (1983). "On the variability of interlanguage systems". *Applied Linguistics* 4: 143-63.

Tarone, E. (1985). "Variability in interlanguage use: A study of style-shifting in morphology and syntax". *Language Learning* 35, 3: 373-404.

Tarone, E. (1988). *Variation in Interlanguage*. London: Edward Arnold

Tarone, E. (1989). "Accounting for style shifting in interlanguage". En: S. Gass [et al.] (eds), *Variation in Second Language Acquisition Vol II*. Clevedon: Multilingual Matters. 13-21.

Tarone, E. (1990). "On variation in interlanguage: A response to Gregg". *Applied Linguistics* 11: 392-399

Tarone, E. y Parrish, B. (1988). "Task-related variation in interlanguage: the case of articles". *Language Learning* 38: 21-44

Towell, R. y Hawkins, R. (1994). *Approaches to Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

Van Patten, B. (1990). "Theory and research in second language acquisition and foreign language learning: On producers and consumers". En: B. Van Patten y J. F. Lee (eds) *Second language acquisition/Foreign language learning*. Clevedon, England: Multilingual Matters. 17-26.

Van Patten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction: Theory and research*. Norwood, NJ: Ablex.

- Vázquez, G. (1990) *Análisis de errores y enseñanza del español*. Frankfurt: Peter Lang Ed.
- Vendler, Z. (1967) *Linguistics in Philosophy*. New York: Ithaca.
- Verkuyl, H. (1972). *On the compositional nature of aspects*. Dordrecht: Reidel.
- Verkuyl, H. (1993). *A theory of aspectuality. The interacción between temporal and atemporal structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Veronique, D. (1987). "Reference to past events and actions in narratives in a second language: insights from North African workers French". En: C. Pfaff (ed). *First and Second Language Acquisition Processes*. Cambridge, Mass: Newbury House.
- Vygotsky, L. (1934). *Pensamiento y Lenguaje*. (Trad) 1995. Barcelona: Paidós.
- Wardhaugh, R. (1970). "The contrastive analysis hipótesis". *TESOL* 4: 123-136. En: Liceras, J. (1992) *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid:Visor. 41-49.
- Weist, R. (1986). "Tense and aspect: temporal systems in child language". En: P. Fletcher y M. Garman. *Language acquisition: studies in first language development*. Cambridge: C.U.P. 356-374.
- Wolfram, W y Fasold, R. (1974). *The study of social dialects in American English*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Wolfram, W. (1985). "Variability in tense marking: A case for the obvious". *Language Learning* 35, 2: 229-253
- Wolfram, W; Christian, D; y Hatfield, D. (1986). "Interlanguage fads and linguistic reality: The case of tense marking". En: D. Tannen and J. Alatis (eds), *GURT '85*. Washington, D. C.: Georgetown University Press. 17-34.
- Young; R. (1988). "Variation and the interlanguage hypothesis". *Studies in Second Language Acquisition* 10: 281-302.
- Young, R. (1989). "Ends and means: Methods for the study of interlanguage variation". En: S. Gass [et al.] (Eds), *Variation in Second Language Acquisition Vol II: Psycholinguistic Issues*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Young, R. (1991). *Variation in interlanguage morphology*. New York: Peter Lang.
- Young, R. y Bayley, R. (1996). "VABRUL Analysis for Second Language Acquisition Research". En: R. Bayley y D. R. Preston (1996) *Second Language Acquisition and Linguistic Variation*. Amsterdam: J. Benjamins . 253-306.

ANEJOS

ANEJO I: INSTRUMENTOS DE ELICITACIÓN

FOTOCOPIA VIÑETAS

**ANEJO II: TABLAS DEL REPERTORIO VERBAL DE LOS TRES GRUPOS
DE L1**

Tabla 11 japonés

Tabla 11 español

ANEJO III: MUESTRAS DEL CORPUS CODIFICADO

@Begin:
 @Participants: F1 David Student, INV Nuria_Sánchez Investigator
 @ID: F1A.Dav=F1A
 @Date: 15-JUL-1997
 @Language: Spanish
 @Language of F1: French
 @Education of F1: Elementary
 @Activities: Oral Spontaneous Narration
 @Transcriber: Nuria Sánchez

*F1: una rara historia cuando hace hace dos años o u tres años sí fue@v
 fué@ac o fué@ac fué@ac fué@ac [ir] a la cerca a la prox a la
 cerca de una an island@ i isla.
 *F1: so en un barco en uno so en un barco a la cerca no de no far away@.
 *INV: lejos.
 *F1: lejos de la playa en el sud de Francia.
 %syn: \$ADV:LOCT \$ASL:VREA \$TV:PIN
 %nar: \$SEC:INTR \$PL:FC:narr \$MT:DEIC
 *F1: y mi mi ami y he@v he dormido [dormir] en el barco.
 %syn: \$CJ \$ASL:VACT \$TV:PPF/PIN
 %nar: \$PL:FC:narr
 *F1: cuando mi amigos naz@v naz@v, no, naz@v naza@v (gestos).
 *INV: nadar.
 *F1: nadar [nadar] en la mar en el mar.
 %syn: \$ADV:LOCT:c \$ASL:VACT \$TV:INF/PIM
 %nar: \$PL:FD:acsim \$MVR:P \$MT:REF
 %com: el uso de 'cuando' lo interpreto como 'mientras'
 *F1: [S] y cuando me levanto [se+levantar].
 %syn: \$CJ \$ADV:LOCT:c \$ASL:VLOG \$TV:PRES/PIN
 %nar: \$PL:FC:narr \$MT:REF
 *F1: no voy@ac no vó@v sí no veo@r no veo [ver] nadie en el barco.
 %syn: \$ASL:VLOG \$TV:PRES/PIN
 %nar: \$PL:FC:narr
 *F1: y creo@r todo todo el mundo ha sí mi cre@v creo [creer] [S] que que
 que estoy [estar] solo en el barco.
 %syn: \$CJ \$ASL:VSTA \$TV:PRES/PIN < \$ASL:VSTA \$TV:PRES/PIM >
 %nar: \$PL:FD:pref
 *F1: y cre@v creo [creer] [S] que es [ser] uno a nighthmare@.
 *INV: pesadilla.
 %syn: \$CJ \$ASL:VSTA \$TV:PRES/PIN < \$ASL:VSTA \$TV:PRES/PIM >
 %nar: \$PL:FD:pref
 *F1: creo@r que creo [creer] [S] que mi vida va a estar [ir+estar] en en
 este barco solo para toda la vida.
 %syn: \$ASL:VSTA \$TV:PRES/PIN < \$ASL:VSTA \$TV:PRES/PIM \$ASG:DESP \$PINF:IR >
 %nar: \$PL:FD:pref
 @End

@Begin
 @Participants: F1 David Student, INV Nuria_Sánchez Investigator
 @ID: F1O.Dav=F1O
 @Date: 15-JUL-1997
 @Language: Spanish
 @Language of F1: French
 @Education of F1: Elementary
 @Activities: Oral Narration elicited from drawings
 @Transcriber: Nuria Sánchez
 @g: 1
 *F1: sí, se levantá [se levantar].
 %syn: \$ASL:VLOG \$TV:PIN
 %nar: \$PL:FC:narr
 *F1: y y y vi@r y vi [ver] [S] que que es [ser] muy groso y largo sí
 groso.
 %syn: \$CJ \$ASL:VLOG \$TV:PIN < \$ASL:VSTA \$TV:PRES/PIM >
 %nar: \$PL:FC:narr
 @g: 2
 *F1: y y piensé [pensar] [S] que es [ser] más interesante de practicar
 uno deporte para para ay ay ay (gestos).
 *INV: adelgazar.
 *F1: adelgazar.
 %syn: \$CJ \$ASL:VACT \$TV:PIN < \$ASL:VSTA \$TV:PRES/COND >
 %nar: \$PL:FD:pref
 @g: 3
 *F1: y este hombre corrió@ac corré@v sí corré [correr] en la calle.
 %syn: \$CJ \$ASL:VACT \$TV:PIN
 %nar: \$PL:FC:narr
 *F1: pero toda la gente se reí@r reí [se reir] de de él.
 %syn: \$ASL:VACT \$TV:PIN/PIM
 %nar: \$PL:FD:acsim \$MVR:P
 *F1: [S] porque es [ser] muy groso.
 %syn: \$ASL:VSTA \$TV:PRES/PIM
 %nar: \$PL:FD:cau
 @g: 5
 *F1: y y y cae@r y cae@r y cae [caer] en la calle a causa de un perro.
 %syn: \$CJ \$ASL:VLOG \$TV:PRES/PIN
 %nar: \$PL:FC:narr
 @g: 6
 *F1: el la maestra no la señora es@ac mu está [estar] muy enfadada.
 %syn: \$ASL:VSTA \$TV:PRES/PIM
 %nar: \$PL:FD:desc \$MVR:P
 *F1: [S] porque su perro es [ser] malo.
 %syn: \$ASL:VSTA \$TV:PRES/PIM
 %nar: \$PL:FD:cau \$MVR:P
 @g: 7
 *F1: y y go back@.
 *INV: volver es el verbo.
 *F1: vo@v volve@r sí volve [volver] a la casa a a su casa.
 %syn: \$CJ \$ASL:VREA \$TV:PRES/PIN
 %nar: \$PL:FC:narr \$MVR:L
 *F1: pero llue@v llue@v llueva@r sí llueva [llover] mucho.
 %syn: \$ASL:VACT \$TV:PRES/PIM \$IMP
 %nar: \$PL:FD:cir
 @g: 8
 *F1: y este hombre es [ser] muy cansado.
 %syn: \$CJ \$ASL:VSTA \$TV:PRES/PIM
 %nar: \$PL:FD:desc

*F1: y tira [tirar] el estúpido el estúpido libro de feetness@ a la
papelera.
%syn: \$ASL:VLOG \$TV:PRES/PIN
%nar: \$PL:FC:narr
@End

@Begin
 @Participants: F1 David Student, INV Nuria_Sánchez Investigator
 @ID: F1E.Dav=F1E
 @Date: 15-JUL-1997
 @Language: Spanish
 @Language of F1: French
 @Education of F1: Elementary
 @Activities: Written Narration elicited from drawings
 @Transcriber: Nuria Sánchez
 @g: 1
 *F1: un hombre se levanta [se levantar] a la mañana.
 %syn: \$ADV:LOCT \$ASL:VLOG \$TV:PRES/PIN
 %nar: \$PL:FC:narr \$MT:REF
 *F1: y se da cuenta [se dar] [S] que es [ser] muy grosso.
 %syn: \$CJ \$ASL:VLOG \$TV:PRES/PIN < \$ASL:VSTA \$TV:PRES/PIM >
 %nar: \$PL:FC:narr
 @g: 2
 *F1: piense [pensar] es neces@ac [S] que necesita [necesitar] un poco de ejercicio.
 %syn: \$ASL:VACT \$TV:PRES/PIN < \$ASL:VSTA \$TV:PRES/PIM >
 %nar: \$PL:FD:pref
 @g: 3
 *F1: y va a practicar [ir+practicar] un desport.
 %syn: \$CJ \$ASL:VACT \$TV:PRES/PIN \$PINF:IR
 %nar: \$PL:FC:narr
 *F1: va a corir [ir+correr] en la calle.
 %syn: \$ASL:VACT \$TV:PRES/PIN \$PINF:IR
 %nar: \$PL:FC:narr \$MVR:L
 *F1: pero toda la gente se rei [reir] del ombre.
 %syn: \$ASL:VACT \$TV:PIN/PIM
 %nar: \$PL:FD:acsim \$MVR:P
 *F1: [S] porque es [ser] grosísimo.
 %syn: \$ASL:VSTA \$TV:PRES/PIM
 %nar: \$PL:FD:cau
 @g: 5
 *F1: cae [caer] en la calle a causa de un pero.
 %syn: \$ASL:VLOG \$TV:PRES/PIN
 %nar: \$PL:FC:narr \$MVR:L
 @g: 6
 *F1: y la señorita del pero esta [estar] enfadada.
 %syn: \$CJ \$ASL:VSTA \$TV:PRES/PIM
 %nar: \$PL:FD:desc \$MVR:P
 @g: 7
 *F1: el pobre ombre va a volver [ir+volver] a su casa.
 %syn: \$ASL:VREA \$TV:PRES/PIN \$PINF:IR
 %nar: \$PL:FC:narr
 *F1: [S] porque esta [estar] mojado, cansado, decepcionado.
 %syn: \$ASL:VSTA \$TV:PRES/PIM
 %nar: \$PL:FD:cau
 @g: 8
 *F1: y prefiere tirar [preferir+tirar] este estúpido libro de ejercicios a la papelera.
 %syn: \$CJ \$ASL:VSTA \$TV:PRES/PIN \$PINF:MD
 %nar: \$PL:FD:val
 @End

@Begin
 @Participants: F8 Celine Student, INV Nuria_Sánchez Investigator
 @ID: F8A.Cel=F8A
 @Date: 28-AGO-1997
 @Language: Spanish
 @Language of F8: French
 @Education of F8: Advanced
 @Activities: Oral Spontaneous Narration
 @Transcriber: Nuria Sánchez
 *F8: es [ser] muy reciente.
 %syn: \$ASL:VSTA \$TV:PRES
 %nar: \$SEC:INTR \$PL:FD:commtc \$MT:DEIC
 *F8: porque se pasó [pasar] la semana pasada.
 %syn: \$SEC:INTR \$ASL:VACT \$TV:PIN \$ADV:LOCT
 %nar: \$PL:FC:cau \$MT:DEIC
 *F8: en mi residencia había@r do había [haber] muchos chicos.
 %syn: \$ASL:VSTA \$TV:PIM \$IMP
 %nar: \$PL:FD:cir \$MVR:L \$MVR:P
 *F8: y sobre todo dos franceses como yo.
 %syn: \$CJ \$ASL:VSTA \$TV:VNUL/PIM
 %nar: \$PL:FD:desc
 *F8: y una noche yo me había acostado [se acostar] a las doc a las doce.
 %syn: \$ADV:LOCT \$ASL:VLOG \$TV:PPL \$ASG:ANT
 %nar: \$PL:FD:cir \$MT:REF
 *F8: pero estaba [estar] enferma.
 %syn: \$ASL:VSTA \$TV:PIM
 %nar: \$PL:FD:desc
 *F8: entonces no pudo dormir [poder+dormir] hasta las cinco.
 %syn: \$ADV:LOCT:e \$ASL:VSTA \$TV:PIN \$PINF:MD
 %nar: \$PL:FC:narr \$MT:ANF
 *F8: y a las cinco y media uno de los chicos franceses empezó a tocar
 [empezar+tocar] la guitarra debajo de mi ventana hasta las seis y
 media.
 %syn: \$ADV:LOCT \$ASL:VLOG \$TV:PIN \$PINF:INC
 %nar: \$PL:FC:narr \$MVR:L \$MT:REF \$MVR:P
 *F8: creía [creer] [S] que voy a matarle [ir+matar].
 %syn: \$ASL:VSTA \$TV:PIM < \$ASL:VLOG \$TV:PRES/PIM \$ASG:DESP >
 %nar: \$PL:FD:pref-int
 *F8: fue [ser] horroroso.
 %syn: \$ASL:VSTA \$TV:PIN
 %nar: \$PL:FD:val
 *F8: y siempre [DR] Olivier please@ no tocas [tocar].
 %syn: \$CJ \$ADV:FR \$ASL:VACT \$TV:PRES/SBPRES
 %nar: \$PL:FD:dref \$MT:REF
 *F8: pero nada que hacer nada que hacer [hacer].
 %syn: \$ASL:VACT \$TV:INF
 %nar: \$PL:FD:val
 @End

@Font: win95:courier New
 @Begin
 @Participants: F8 Celine Student, INV Nuria_Sánchez Investigator
 @ID: F8O.Cel=F8O
 @Date: 28-AGO-1997
 @Language: Spanish
 @Language of F8: French
 @Education of F8: Advanced
 @Activities: Oral Narration elicited from drawings
 @Transcriber: Nuria Sánchez
 @g: 1
 *F8: este señor se miró [se mirar] en el espejo.
 %syn: \$ASL:VACT \$TV:PIN
 %nar: \$PL:FC:narr
 *F8: y vio [ver] su barriga su barriga muy gorda.
 %syn: \$ASL:VLOG \$TV:PIN
 %nar: \$PL:FC:narr
 @g: 2
 *F8: entonces se dio [dar] cuenta [S] que tenía que hacer [tener+hacer]
 deporte ejercicios de gimnasia.
 %syn: \$ADV:LOCT:e \$ASL:VLOG \$TV:PIN < \$ASL:VSTA \$TV:PIM \$PINF:MD >
 %nar: \$PL:FC:int \$MT:ANF
 @g: 3
 *F8: y vaya@ac va@v a fui a hacer [ir+hacer] jogging.
 %syn: \$CJ \$ASL:VACT \$TV:PIN \$PINF:IR
 %nar: \$PL:FC:narr
 @g: 5
 *F8: y al al cruce de una calle caió [caer] a causa de la la correa de un
 perro.
 %syn: \$CJ \$ASL:VLOG \$TV:PIN
 %nar: \$PL:FC:narr \$MVR:L
 *F8: y se hace [se hacer] daño.
 %syn: \$ASL:VREA \$TV:PRES/PIN
 %nar: \$PL:FD:desc
 @g: 6
 *F8: y el perro le mordió [morder] al en el brazo.
 %syn: \$ASL:VLOG \$TV:PIN
 %nar: \$PL:FC:narr
 @g: 7
 *F8: y [S] cuando volvió@r cuando volvió [volver].
 %syn: \$CJ \$ASL:VREA \$TV:PIN/PIM
 %nar: \$PL:FD:acsim \$MT:REF \$MVR:L
 *F8: se puso a llover [ponerse+llover].
 %syn: \$ASL:VLOG \$TV:PIN \$PINF:INC
 %nar: \$PL:FC:narr
 @g: 8
 *F8: entonces [S] cuando regresó [regresar] a casa.
 %syn: \$ADV:LOCT:e \$ADV:LOCT:c \$ASL:VREA \$TV:PIN
 %nar: \$PL:FC:narr \$MVR:L \$MT:REF \$MT:ANF
 *F8: estaba [estar] resfriada.
 %syn: \$ASL:VSTA \$TV:PIM
 %nar: \$PL:FD:desc
 *F8: y le duelen [doler] casi todo el cuerpo.
 %syn: \$CJ \$ASL:VSTA \$TV:PRES/PIM
 %nar: \$PL:FD:desc
 *F8: creo [creer] [S] el tobillo y el brazo también.
 %syn: \$ASL:VSTA \$TV:PRES < \$ASL:VSTA \$TV:VNUL/PIM >
 %nar: \$PL:FD:desc
 @End

@Begin
 @Participants: J1 Kumiko Student, INV Nuria_Sánchez Investigator
 @ID: J1A.Kum=J1A
 @Date: 20-AGO-1997
 @Language: Spanish
 @Language of J1: Japanese
 @Education of J1: Elementary
 @Activities: Oral Spontaneous Narration
 @Transcriber: Nuria Sánchez

*J1: mi amiga mi amiga cerca de la playa hab@v mi amiga vives@ac vive
 [vivir] en cerca de playa.

%syn: \$ASL:VACT \$TV:PRES

%nar: \$SEC:INTR \$PL:FD:desc \$MVR:P

*J1: yo yo yo yo voy a ir@r voy a ir a mis mi amigas jugar@r jugar
 [jugar] xxxx.

%syn: \$ASL:VREA \$TV:PRES/PIN \$PINF:IR

%nar: \$PL:FC:narr \$MVR:L

*J1: a mi amigas casa muy grande de cerca de la playa.

%syn: \$ASL:VSTA \$TV:VNUL/PRES

%nar: \$PL:FD:desc \$MVR:P

*J1: mi mi mi in ju@v juga@ac jugar [jugar] en la playa.

%syn: \$ASL:VACT \$TV:INF/PIN

%nar: \$PL:FC:narr

*J1: después de después de mi amigas comer [comer] la barbecue barbecue
 en la jardín.

%syn: \$ADV:LOCT:d \$ASL:VREA \$TV:INF/PIN

%nar: \$PL:FC:narr \$MVR:L \$MVR:P \$MT:ANF

*J1: muy bueno bueno y interesante interesante.

%syn: \$ASL:VSTA \$TV:VNUL/PIN

%nar: \$SEC:CNC \$PL:FD:val

@End

@Begin
 @Participants: F8 Celine Student, INV Nuria_Sánchez Investigator
 @ID: F8E.Cel=F8E
 @Date: 28-AGO-1997
 @Language: Spanish
 @Language of F8: French
 @Education of F8: Advanced
 @Activities: Written Narration elicited from drawings
 @Transcriber: Nuria Sánchez
 @g: 1
 *F8: un día, este hombre se miró [se mirar] en el espejo.
 %syn: \$ADV:LOCT \$ASL:VACT \$TV:PIN
 %nar: \$PL:FC:narr \$MT:REF
 *F8: y vió [ver] su barriga enorme.
 %syn: \$CJ \$ASL:VLOG \$TV:PIN
 %nar: \$PL:FC:narr
 @g: 2
 *F8: entonces consultó [consultar] revistas de deportes.
 %syn: \$ADV:LOCT:e \$ASL:VACT \$TV:PIN
 %nar: \$PL:FC:narr \$MT:ANF
 @g: 3
 *F8: y se puso a hacer [se poner+hacer] jogging.
 %syn: \$CJ \$ASL:VLOG \$TV:PIN \$PINF:INC
 %nar: \$PL:FC:narr
 *F8: todo los jóvenes se rieron [reir] de él.
 %syn: \$ASL:VACT \$TV:PIN/PIM
 %nar: \$PL:FD:acsim \$MVR:P
 @g: 5
 *F8: al cruce de una calle, tropezó [tropezar] en la cuerda de un perro.
 %syn: \$ASL:VLOG \$TV:PIN
 %nar: \$PL:FC:narr \$MVR:L
 *F8: y se herió [se herir] un tobillo.
 %syn: \$CJ \$ASL:VLOG \$TV:PIN
 %nar: \$PL:FC:narr
 @g: 6
 *F8: además el perro se puso a morderle [se poner+morder] al brazo.
 %syn: \$ASL:VLOG \$TV:PIN \$PINF:INC
 %nar: \$PL:FC:narr \$MVR:P
 @g: 7
 *F8: al volver a casa, se puso a llover [se poner+llover].
 %syn: \$ASL:VLOG \$TV:PIN \$PINF:INC
 %nar: \$PL:FC:narr
 @g: 8
 *F8: lo que hace que [S] cuando llegó [llegar] a casa.
 %syn: \$ADV:LOCT:c \$ASL:VLOG \$TV:PIN
 %nar: \$PL:FC:narr \$MVR:L \$MT:REF
 *F8: estaba [estar] resfriado.
 %syn: \$ASL:VSTA \$TV:PIM
 %nar: \$PL:FD:desc
 *F8: y le duelían [doler] el tobillo y el brazo.
 %syn: \$CJ \$ASL:VSTA \$TV:PIM
 %nar: \$PL:FD:desc
 @End

@Begin
 @Participants: J1 Kumiko Student, INV Nuria_Sánchez Investigator
 @ID: J1O.Kum=J1O
 @Date: 20-AGO-1997
 @Language: Spanish
 @Language of J1: Japanese
 @Education of J1: Elementary
 @Activities: Oral Narration elicited from drawings
 @Transcriber: Nuria Sánchez
 @g: 1
 *J1: señor señor ve@ac la mi@v mira@r mira [mirar].
 %syn: \$ASL:VACT \$TV:PRES/PIN
 %nar: \$PL:FC:narr
 *J1: [S] como como muy gordo.
 %syn: \$ASL:VSTA \$TV:VNUL/PIM
 %nar: \$PL:FD:desc
 @g: 2
 *J1: pienso@r que pi@v pienso [pensar] que de delga delgada delgada
 corr@v correr@r correr@r para correr [correr].
 %syn: \$ASL:VACT \$TV:PRES/PIN \$PINF:MD
 %nar: \$PL:FC:narr
 %com: lo he interpretado como pensó/decidió correr para adelgazar
 *J1: y pienso correr [pensar+correr].
 %syn: \$CJ \$ASL:VACT \$TV:PRES/PIN \$PINF:MD
 %nar: \$PL:FC:narr
 *J1: comprar@r jog jog jogging suits jogging suits@ comprar [comprar].
 %syn: \$ASL:VLOG \$TV:INF/PIN
 %nar: \$PL:FC:narr
 @g: 3
 *J1: todos todos los días empezar de corre@ac correr [empezar+correr].
 %syn: \$ADV:FR \$ASL:VLOG \$TV:INF/PIN \$PINF:INC
 %nar: \$PL:FC:narr \$MT:REF
 *J1: pero él es [ser] muy gordo.
 %syn: \$ASL:VSTA \$TV:PRES/PIM
 %nar: \$PL:FD:desc
 *J1: muy no no no rápido correr@r no rápido correr@r correr.
 %syn: \$ASL:VACT \$TV:INF/PIM
 %nar: \$PL:FD:desc
 @g: 5
 *INV: caer.
 *J1: cae@ac él caerse@ac se caer [se caer] el perro.
 %syn: \$ASL:VLOG \$TV:INF/PIN
 %nar: \$PL:FC:narr
 @g: 7
 *J1: él él está.
 *INV: herido.
 *J1: está@r está [estar] herido y herido.
 %syn: \$ASL:VSTA \$TV:PRES/PIM
 %nar: \$PL:FD:desc
 *J1: y llaver@v muy mucha empezar llaver@r empezar llaver@r llaver
 [empezar+llover].
 %syn: \$CJ \$ASL:VLOG \$TV:INF/PIN \$PINF:INC \$IMP
 %nar: \$PL:FC:narr
 @g: 8
 *J1: volver@r volver@ac vuelvo@ac vuel@v vuelve [volver] la a casa.
 %syn: \$ASL:VREA \$TV:PRES/PIN
 %nar: \$PL:FC:narr \$MVR:L
 *J1: es@r es@r es [ser] muy muy cansado cansada cansado y sue sueto@ moja
 mojado de xxxxxx.

%syn: \$ASL:VSTA \$TV:PRES/PIM
%nar: \$PL:FD:desc
*J1: muy ma malo muy malo.
%syn: \$ASL:VSTA \$TV:VNUL/PIN
%nar: \$SEC:CNC \$PL:FD:val
@End

@Begin
 @Participants: J1 Kumiko Student, INV Nuria_Sánchez Investigator
 @ID: J1E.Kum=J1E
 @Date: 20-AGO-1997
 @Language: Spanish
 @Language of J1: Japanese
 @Education of J1: Elementary
 @Activities: Written Narration elicited from drawings
 @Transcriber: Nuria Sánchez
 @g: 1
 *J1: él señor muy goldo.
 %syn: \$ASL:VSTA \$TV:VNUL/PIM
 %nar: \$PL:FD:desc
 *J1: él pienso [pensar] que delgado.
 %syn: \$ASL:VACT \$TV:PRES/PIN \$PINF:MD
 %nar: \$PL:FC:narr
 %com: lo he interpretado como pensó adelgazar
 @g: 2
 *J1: leer [leer] el libro par delgado.
 %syn: \$ASL:VREA \$TV:INF/PIN
 %nar: \$PL:FC:narr
 *J1: y compra [comprar] jugging wear@.
 %syn: \$CJ \$ASL:VLOG \$TV:PRES/PIN
 %nar: \$PL:FC:narr
 @g: 3
 *J1: emperzo [empezar] jugging@.
 %syn: \$ASL:VLOG \$TV:PIN
 %nar: \$PL:FC:narr
 @g: 4
 *J1: pero correr [correr] a el perro.
 %syn: \$ASL:VREA \$TV:INF/PIN
 %nar: \$PL:FC:narr
 @g: 5
 *J1: él está caer [caer].
 %syn: \$ASL:VLOG \$TV:PRES/PIN \$PINF:PR
 %nar: \$PL:FC:narr
 @g: 7
 *J1: eempezar llueve [empezar+llover] mucho.
 %syn: \$ASL:VLOG \$TV:INF/PIN \$PINF:INC \$IMP
 %nar: \$PL:FC:narr
 @g: 8
 *J1: luego a se casa él está [estar] herido y mojado.
 %syn: \$ASL:VSTA \$TV:PRES/PIM
 %nar: \$PL:FD:desc
 *J1: él está [estar] cancado.
 %syn: \$ASL:VSTA \$TV:PRES/PIM
 %nar: \$PL:FD:desc
 @End

@Begin
 @Participants: J6 Noriko Student, INV Nuria_Sánchez Investigator
 @ID: J6A.Nor=J6A
 @Date: 24-JUL-1997
 @Language: Spanish
 @Language of J6: Japanese
 @Education of J6: Advanced
 @Activities: Oral Spontaneous Narration
 @Transcriber: Nuria Sánchez

*J6: [S] cuando viajé@ac cuando viajábamos [viajar] por España el sur de España en Sevilla.
 %syn: \$ADV:LOCT:c \$ASL:VACT \$TV:PIM
 %nar: \$SEC:INTR \$PL:FD:cir \$MT:REF
 *J6: [S] cuando sali@v salimos [salir] de del hotel.
 %syn: \$ADV:LOCT:c \$ASL:VLOG \$TV:PIN
 %nar: \$PL:FC:narr \$MT:REF
 *J6: había [haber] muchos gitanos en la calle.
 %syn: \$ASL:VSTA \$TV:PIM \$IMP
 %nar: \$PL:FD:desc
 *J6: y los gitanos nos do@v nos vinieron@r nos nos vinieron [venir].
 %syn: \$CJ \$ASL:VREA \$TV:PIN
 %nar: \$PL:FC:narr \$MVR:P
 *J6: y y tomaron [tomar] mis manos.
 %syn: \$CJ \$ASL:VLOG \$TV:PIN
 %nar: \$PL:FC:narr \$MVR:P
 *J6: y y me y me dijeron [decir] [DR] cómo es [ser] mi casamiento,[DR] cómo es [ser] mi viaje, [DR] cuántos añ cuántos hijos ten@v tendré [tener] o tal cosa.
 %syn: \$CJ \$ASL:VREA \$TV:PIN <\$ASL:VSTA \$TV:PRES/COND \$ASG:DESP> <\$ASL:VSTA \$TV:PRES/COND \$ASG:DESP> <\$ASL:VSTA \$TV:FUT \$ASG:DESP>
 %nar: \$PL:FC:dref \$MVR:P
 *J6: y me pidieron [pedir] el dinero mil pesetas.
 %syn: \$CJ \$ASL:VREA \$TV:PIN
 %nar: \$PL:FC:narr \$MVR:P
 *J6: muy caro.
 %syn: \$ASL:VSTA \$TV:VNUL/PIM
 %nar: \$PL:FD:val
 *INV: ¿pagaste?
 *J6: sí, no hay no había@r más remedio no no hac@v no había [haber] más remedio.
 %syn: \$ASL:VSTA \$TV:PIM/PIN \$IMP
 %nar: \$PL:FD:cau
 %com: lo he interpretado como no tuve más remedio
 *J6: y [S] cuando cuando pag@v cuando les pagué [pagar] mil pesetas.
 %syn: \$ADV:LOCT:c \$ASL:VLOG \$TV:PIN
 %nar: \$PL:FC:narr \$MT:REF
 *J6: me dieron [dar] hoja.
 %syn: \$ASL:VLOG \$TV:PIN
 %nar: \$PL:FC:narr \$MVR:P
 *J6: huele [oler] mal.
 %syn: \$ASL:VSTA \$TV:PRES/PIM
 %nar: \$PL:FD:desc \$MVR:P
 *J6: pero los gitanos me dijeron [decir] [DR] huele [oler] bien hoja.
 %syn: \$ASL:VREA \$TV:PIN <\$ASL:VSTA \$TV:PRES/PIM >
 %nar: \$PL:FC:dref
 *INV: una hoja ¿para qué?
 *J6: para qué para no sé [saber].

%syn: \$ASL:VSTA \$TV:PRES
%nar: \$SEC:CNC \$PL:FD:commtc \$MVR:PRV
*J6: pero [S] para que para que tenga [tener] mucha suerte.
%syn: \$ASL:VSTA \$TV:SBPRES/SBPIM \$ASG:DESP
%nar: \$SEC:CNC \$PL:FD:val \$MVR:PRV
@End

@Begin
 @Participants: E1 Fina Student, INV Nuria_Sánchez Investigator
 @ID: E1A.Fin=E1A
 @Date: 17-DIC-1998
 @Language: Spanish
 @Language of E1: Spanish
 @Education of E1: Native Speaker
 @Activities: Oral Spontaneous Narration
 @Transcriber: Nuria Sánchez

*E1: pues yo mira [mirar].
 %syn: \$ASL:VACT \$TV:PRES
 %nar: \$SEC:INTR \$FD:commtc \$MVR:PRV
 *E1: me iba yo para mi casa caminando [ir+caminar] a altas horas de la madrugada.
 %syn: \$ASL:VACT \$TV:PIM \$PGER:PR \$ADV:LOCT
 %nar: \$SEC:INTR \$PL:FD:cir \$MT:REF
 *E1: [S] porque venía [venir] de una fiesta.
 %syn: \$ASL:VACT \$TV:PIM
 %nar: \$SEC:INTR \$PL:FD:cau
 *E1: e iba [ir] supertranquila.
 %syn: \$CJ \$ASL:VACT \$TV:PIM
 %nar: \$SEC:INTR \$PL:FD:desc
 *E1: [S] porque las calles estaban [estar] desiertas.
 %syn: \$ASL:VSTA \$TV:PIM
 %nar: \$SEC:INTR \$PL:FD:cau \$MVR:P
 *E1: y me encanta [encantar] Barcelona [S] cuando está desierta.
 %syn: \$CJ \$ASL:VSTA \$TV:PRES < \$ADV:LOCT:c \$TV:PRES \$ASL:VSTA >
 %nar: \$SEC:INTR \$PL:FD:val \$MVR:PRV \$MT:REF
 *E1: y de golpe y porrazo se me cruzaron [cruzar] dos chicos muy jóvenes corriendo.
 %syn: \$ADV:MD \$ASL:VREA \$TV:PIN
 %nar: \$PL:FC:narr \$MVR:P \$MT:REF
 *E1: uno me entretuvo [entretener] un brazo.
 %syn: \$ASL:VACT \$TV:PIN
 %nar: \$PL:FC:narr \$MVR:P
 *E1: mientras el otro me tiraba [tirar] del bolso.
 %syn: \$ADV:LOCT \$ASL:VACT \$TV:PIN
 %nar: \$PL:FC:acsim \$MVR:P \$MT:ANF
 *E1: y empezaron a correr [empezar+correr] como locos.
 %syn: \$CJ \$ASL:VLOG \$TV:PIN \$PINF:INC
 %nar: \$PL:FC:narr \$MVR:P
 *E1: y por supuesto yo gritar y correr poco y nada.
 %syn: \$CJ \$ASL:VACT \$TV:INF
 %nar: \$PL:FC:narr
 *E1: [S] porque corrían [correr] mucho más.
 %syn: \$ASL:VACT \$TV:PIN
 %nar: \$PL:FD:cau \$MVR:P
 *E1: y nada, pues me robaron [robar] absolutamente todo.
 %syn: \$CJ \$ASL:VLOG \$TV:PIN
 %nar: \$PL:FC:narr \$MVR:P
 *E1: me puse [se poner] como bastante cabreada.
 %syn: \$ASL:VLOG \$TV:PIN
 %nar: \$PL:FD:val
 *E1: [S] porque estaban [estar] las llaves, las llaves de casa.
 %syn: \$ASL:VSTA \$TV:PIN
 %nar: \$PL:FD:cau
 *E1: y me paseé [se pasear] durante al menos una hora por todas las callejuelas adyacentes.

%syn: \$CJ \$ASL:VACT \$TV:PIN \$ADV:DUR
 %nar: \$PL:FC:narr \$MVR:L \$MT:REF
 *E1: [S] a ver si encontraba@r al lado de un contenedor encontraba
 [encontrar] el bolso.
 %syn: \$ASL:VLOG \$TV:PIM SASG:DESP
 %nar: \$PL:FD:int
 *E1: [S] si hubieran cogido [coger] el dinero y lanzado [lanzar] el resto.
 %syn: \$ASL:VLOG \$TV:SBPPL \$ASG:ANT
 %nar: \$PL:FD:esp \$MVR:P
 *E1: pero no lo encontra@v no, no no encontré [encontrar] nada.
 %syn: \$ASL:VLOG \$TV:PIN
 %nar: \$PL:FC:narr
 *E1: y me molestó [molestar] bastante.
 %syn: \$ASL:VSTA \$TV:PIN
 %nar: \$SEC:CNC \$PL:FD:val
 *E1: [S] porque era [ser] la primera vez [S] que me daban [dar] un tirón y
 [S] que me robaban [robar].
 %syn: \$ASL:VSTA \$TV:PIM < \$ASL:VLOG \$TV:PIM > < \$ASL:VLOG \$TV:PIM >
 \$ASG:ANT
 %nar: \$SEC:CNC \$PL:FD:cau
 *E1: y soy [ser] ya muy mayor [S] para que me roben [robar] por primera
 vez.
 %syn: \$CJ \$ASL:VSTA \$TV:PRES < \$ASL:VLOG \$TV:SBPRES >
 %nar: \$SEC:CNC \$PL:FD:val \$MVR:PRV
 *E1: pero bueno, me sentó [sentar] bastante mal.
 %syn: \$ASL:VSTA \$TV:PIN
 %nar: \$SEC:CNC \$PL:FD:val
 *E1: y fue [ser] un susto importante.
 %syn: \$CJ \$ASL:VSTA \$TV:PIN
 %nar: \$SEC:CNC \$PL:FD:val
 *E1: y no no me gustó [gustar] nada, muy desagradable.
 %syn: \$CJ \$ASL:VSTA \$TV:PIN
 %nar: \$SEC:CNC \$PL:FD:val
 @End

@Begin
 @Participants: E1 Fina Student, INV Nuria_Sánchez Investigator
 @ID: E1O.Fin=E1O
 @Date: 17-DIC-1998
 @Language: Spanish
 @Language of E1: Spanish
 @Education of E1: Native Speaker
 @Activities: Oral Narration elicited from drawings
 @Transcriber: Nuria Sánchez
 @g: 1
 *E1: pues a ver.
 %nar: \$SEC:INTR \$PL:FD:commtc \$MVR:PRV
 *E1: es [ser] un señor que [S] de pronto se miró [se mirar] al espejo.
 %syn: \$ASL:VSTA \$TV:PRES < \$ADV:LOCT \$ASL:VLOG \$TV:PIN >
 %nar: \$SEC:INTR \$PL:FC:narr \$MT:REF
 *E1: y vio [ver] [S] que tenía [tener] una barriga enorme.
 %syn: \$CJ \$ASL:VLOG \$TV:PIN < \$ASL:VSTA \$TV:PIM >
 %nar: \$PL:FC:narr
 *E1: y y que no se gustó [gustar].
 %syn: \$CJ \$ASL:VSTA \$TV:PIN
 %nar: \$PL:FD:val
 *E1: claro por supuesto estaba [estar] gordo.
 %syn: \$ASL:VSTA \$TV:PIM
 %nar: \$PL:FD:desc
 @g: 2
 *E1: y entonces decidió comprarse [decidir+comprar] un manual de cómo mantenerse en forma.
 %syn: \$CJ \$ADV:LOCT:e \$ASL:VLOG \$TV:PIN \$PINF:MD
 %nar: \$PL:FC:narr \$MT:ANF
 @g: 3
 *E1: y ni corto ni perezoso empezó a practicar [empezar+practicar] jogging.
 %syn: \$CJ \$ASL:VLOG \$TV:PIN \$PINF:INC
 %nar: \$PL:FC:narr
 *E1: y corrió [correr] por todas las calles de su ciudad.
 %syn: \$CJ \$ASL:VACT \$TV:PIN
 %nar: \$PL:FC:narr
 *E1: parece ser [parecer+ser] [S] que se burlaban [se burlar] bastante de él.
 %syn: \$ASL:VSTA \$TV:PRES \$PINF:MD < \$ASL:VACT \$TV:PIM >
 %nar: \$PL:FD:acsim \$MVR:PRV
 *E1: tenía [tener] un aspecto un poco cómico y además no demasiado afortunado.
 %syn: \$ASL:VSTA \$TV:PIM
 %nar: \$PL:FD:desc
 @g: 5
 *E1: [S] porque el primer día [S] que salía [salir] de su casa.
 %syn: \$ADV:LOCT \$ASL:VLOG \$TV:PIM
 %nar: \$PL:FD:cau \$MT:REF
 *E1: a la vuelta de la esquina se tropezó [tropezar] con la correa [S] que sujetaba [sujetar] un perro.
 %syn: \$ASL:VLOG \$TV:PIN < \$ASL:VACT \$TV:PIM >
 %nar: \$PL:FC:narr \$MVR:L
 *E1: se cayó [se caer].
 %syn: \$ASL:VLOG \$TV:PIN
 %nar: \$PL:FC:narr
 @g: 6
 *E1: pues bastante mal.
 %syn: \$ASL:VSTA \$TV:VNUL

%nar: \$PL:FD:val
 *E1: se parece [parecer] como [S] que se rompe [se romper] la rodilla.
 %syn: \$ASL:VSTA \$TV:PRES < \$ASL:VLOG \$TV:PRES/PIN >
 %nar: \$PL:FD:desc \$MVR:PRV
 *E1: y no solo la caída sino que además el perro se enfadó [se enfadar].
 %syn: \$CJ \$ASL:VLOG \$TV:PIN
 %nar: \$PL:FC:narr \$MVR:P
 *E1: le mordió [morder] una mano.
 %syn: \$ASL:VLOG \$TV:PIN
 %nar: \$PL:FC:narr \$MVR:P
 @g: 7
 *E1: y el pobre compungido sujetándose la mano y con la rodilla sangrando decidió dejar de correr [decidir+dejar+correr] e irse [se ir] para casa.
 %syn: \$CJ \$ASL:VLOG \$TV:PIN \$PINF:MD
 %nar: \$PL:FC:narr
 *E1: y a cual desgracia que empezó a llover [empezar+llover].
 %syn: \$CJ \$ASL:VLOG \$TV:PIN \$PINF:INC \$IMP
 %nar: \$PL:FC:narr \$MVR:P
 *E1: al pobre le pasaba [pasar] de todo.
 %syn: \$ASL:VSTA \$TV:PIM
 %nar: \$PL:FD:opn \$MVR:PRV
 @g: 8
 *E1: y pues aterrizo [aterrizar] finalmente en su casa completamente empapado sangrando resfriado.
 %syn: \$CJ \$ASL:VLOG \$TV:PRES/PIN
 %nar: \$SEC:CNC \$PL:FC:narr \$MVR:L
 *E1: y lógicamente lo que decide hacer [decidir+hacer] es lanzar [lanzar] a la papelera el manual de de cómo mantenerse en forma.
 %syn: \$CJ \$ASL:VLOG \$TV:PRES/PIN \$PINF:MD
 %nar: \$SEC:CNC \$PL:FC:narr
 @End

@Begin
 @Participants: E1 Fina Student, INV Nuria_Sánchez Investigator
 @ID: E1E.Fin=E1E
 @Date: 17-DIC-1998
 @Language: Spanish
 @Language of E1: Spanish
 @Education of E1: Native Speaker
 @Activities: Written Narration elicited from drawings
 @Transcriber: Nuria Sánchez
 @g: 1
 *E1: pues un día, un señor se miró [se mirar] de pronto en un espejo.
 %syn: \$ADV:LOCT \$ASL:VLOG \$TV:PIN \$ADV:LOCT
 %nar: \$PL:FC:narr \$MT:REF \$MT:REF
 *E1: y se dio [se dar] cuenta de lo gordo [S] que estaba [estar].
 %syn: \$CJ \$ASL:VLOG \$TV:PIN < \$ASL:VSTA \$TV:PIM >
 %nar: \$PL:FC:narr
 @g: 2
 *E1: decidió rebajar [decidir+rebajar] su barriga comprando un manual de
 cómo mantenerse en forma.
 %syn: \$ASL:VLOG \$TV:PIN \$PINF:MD
 %nar: \$PL:FC:narr
 @g: 3
 *E1: empezó a practicar [empezar+practicar] jogging por las calles de su
 ciudad.
 %syn: \$ASL:VLOG \$TV:PIN \$PINF:INC
 %nar: \$PL:FC:narr \$MVR:L
 *E1: ante la mirada burlona de la gente [S] que lo veía [ver].
 %syn: \$ASL:VACT \$TV:PIM
 %nar: \$PL:FD:acsim \$MVR:P
 @g: 4
 *E1: tuvo [tener] la mala fortuna [S] que, al doblar una esquina
 tropezó [tropezar] con la correa [S] con la que una
 señora sujetaba [sujetar] a su perro.
 %syn: \$ASL:VSTA \$TV:PIN < \$ASL:VLOG \$TV:PIN < \$ASL:VACT \$TV:PIM > >
 %nar: \$PL:FC:narr \$MVR:L
 @g: 5
 *E1: cayó [caer].
 %syn: \$ASL:VLOG \$TV:PIN
 %nar: \$PL:FC:narr
 *E1: y se dio [se dar] en toda la rodilla [S] que, de pronto, empezó a
 sangrar [empezar+sangrar].
 %syn: \$CJ \$ASL:VLOG \$TV:PIN < \$ADV:LOCT \$ASL:VLOG \$TV:PIN
 \$PINF:INC >
 %nar: \$PL:FC:narr \$MT:ANF
 @g: 6
 *E1: no fue [ser] suficiente con eso.
 %syn: \$ASL:VSTA \$TV:PIN \$IMP
 %nar: \$PL:FD:opn
 *E1: que el perro, enfadado le mordió [morder] la mano.
 %syn: \$ASL:VLOG \$TV:PIN
 %nar: \$PL:FC:narr \$MVR:P
 @g: 7
 *E1: herido, deprimido y empapado por la lluvia [S] que empezó a caer
 [empezar+caer] decidió regresar [decidir+regresar] a su casa.
 %syn: < \$ASL:VLOG \$TV:PIN \$PINF:INC > \$ASL:VLOG \$TV:PIN \$PINF:MD
 %nar: \$PL:FC:narr
 @g: 8
 *E1: [S] cuando llegó [llegar].
 %syn: \$ADV:LOCT:c \$ASL:VLOG \$TV:PIN

%nar: \$PL:FC:narr \$MVR:L \$MT:REF
*E1: lo primero que hizo [hacer] fue [ser] tirar [tirar] el manual de
deporte a la basura.
%syn: \$ASL:VACT \$TV:PIN \$ASL:VSTA \$TV:PIN
%nar: \$PL:FC:narr
@End