



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS  
DE GRAN CANARIA

---

PROGRAMA DE DOCTORADO

Estudios interdisciplinarios de lengua, literatura,  
cultura, traducción y tradición clásica

ÓRGANO RESPONSABLE DEL DOCTORADO

Departamento de Filología Moderna

# Análisis del tiempo y la concordancia verbales en lengua inglesa en el proceso de interlengua

TESIS DOCTORAL

AUTOR

José Antonio Medina Suárez

---

Las Palmas de Gran Canaria,  
mayo de 2013









UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS  
DE GRAN CANARIA

DEPARTAMENTO

Filología Moderna

PROGRAMA DE DOCTORADO

Estudios interdisciplinarios de lengua, literatura,  
cultura, traducción y tradición clásica

TÍTULO DE LA TESIS

**Análisis del tiempo y la concordancia  
verbales en lengua inglesa en el proceso  
de interlengua**

TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR

**D. José Antonio Medina Suárez**

DIRIGIDA POR EL

**Dr. D. Marcos Peñate Cabrera**

DIRIGIDA POR LA

**Dra. D<sup>a</sup> Patricia Arnaiz Castro**

---

EL DIRECTOR

---

LA DIRECTORA

---

EL DOCTORANDO

Las Palmas de Gran Canaria, a 2 de mayo de 2013



*A Oliva y Pepe (mis padres)*

---





# Agradecimientos

---

A pesar de que la elaboración de una tesis es un proceso que se realiza la mayor parte del tiempo en soledad, yo he podido sentir la compañía y el ánimo de gente alrededor que ha hecho este proceso más fácil y llevadero. A todas estas personas que han estado cerca, que han mostrado interés por mi trabajo y me han infundido ánimo, que me han acompañado de una u otra manera durante este proceso, hasta el punto de haber formado parte de él en algunos momentos, muchísimas gracias.

Me gustaría hacer este agradecimiento especial para mis amigos y amigas. Igual que con el resto de las cosas de la vida, esto ha sido mucho más sencillo y ameno sintiéndolos cerca.

Gracias a mis directores de tesis, Dr. Marcos Peñate y Dra. Patricia Arnaiz. Sus comentarios, consejos y ánimo, así como la confianza que han depositado en mí durante este proceso, han sido fundamentales en la elaboración de esta tesis.

Quiero también dar las gracias al Profesor Dr. Stephan Breidbach y la Dra. Anne Mihan de la Humboldt Universität de Berlín, por haber hecho posible que esta tesis pueda optar a la mención de Doctorado Europeo, así como por la hospitalidad, generosidad y amabilidad que mostraron siempre hacia mí durante mi estancia en la Humboldt Universität.

Gracias también a la Dra. Natalia Gagarina, del centro de investigaciones lingüísticas ZAS de Berlín, por su interés en mi trabajo, sus consejos y por haber colaborado también en la posibilidad de optar al Doctorado Europeo.

Gracias a Pablo Montesdeoca y Lucio Arrighini por su excelente trabajo a la hora de hacer que esta tesis pueda incluso parecer bonita a la vista.

Muchísimas gracias a la Dra. Patricia Monagas, mi queridísima amiga, por prestarme sus brazos, sus piernas y sus oídos.

A todos y todas, gracias de corazón.



# Índice general

---

Resumen.....	1
<i>Abstract</i> .....	3
Introducción .....	5
<b>1. Teorías sobre la adquisición y el aprendizaje de una L2.....</b>	<b>13</b>
1.1. LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE .....	15
1.1.1. Corrientes en el estudio de la adquisición del lenguaje.....	16
1.1.2. Perspectivas en el estudio de la Gramática Universal .....	16
1.1.3. La evolución de la Gramática Universal .....	18
1.1.4. Críticas a la Gramática Universal .....	19
1.2. TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA .....	21
1.2.1. El Análisis Contrastivo .....	21
1.2.2. El Análisis de Errores .....	23
1.2.3. La Interlengua .....	25
1.2.3.1. Desarrollo de las teorías de Interlengua y la transferencia lingüística .....	25
1.2.3.2. La Interlengua y la Gramática Universal .....	31
1.2.3.3. La Interlengua y la fosilización .....	33
1.2.3.3.1. La perspectiva <i>UG-L2</i> .....	34
1.2.3.3.2. Factores determinantes en el proceso de fosilización.....	35
1.2.4. La perspectiva variacionista .....	39

1.2.4.1. Fundamentos del enfoque variacionista .....	39
1.2.4.2. Contribuciones del enfoque variacionista .....	41
1.2.4.3. La influencia del contexto social .....	42
<b>2. Español (L1)/Inglés (L2): Análisis comparativo e investigaciones desarrolladas .....</b>	<b>47</b>
2.0. INTRODUCCIÓN .....	49
2.1. ORIGEN Y EVOLUCIÓN DE LAS LENGUAS INGLESA Y ESPAÑOLA .....	49
2.2. SIMILITUDES Y DIFERENCIAS ENTRE LAS GRAMÁTICAS DEL ESPAÑOL Y EL INGLÉS .....	52
2.2.1. Fonética y Fonología .....	52
2.2.2. Morfología .....	53
2.2.3. Sintaxis .....	55
2.2.4. Semántica.....	57
2.3. INVESTIGACIONES DESARROLLADAS SOBRE LA ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS (L2) POR HABLANTES DE ESPAÑOL (L1).....	59
2.3.1. Introducción.....	59
2.3.2. Investigaciones en el ámbito de la Fonética y Fonología .....	60
2.3.3. Investigaciones en el área de la Morfología .....	64
2.3.4. Investigaciones en el campo de la Sintaxis .....	69
2.3.5. Investigaciones en el ámbito de la Semántica.....	75
2.3.6. Investigaciones desarrolladas en Sociolingüística y Pragmática.....	78
<b>3. El verbo en el proceso de adquisición del inglés como L2: investigaciones previas.....</b>	<b>83</b>
3.0. INTRODUCCIÓN .....	85
3.1. RASGOS LÉXICO-SEMÁNTICOS EN LA ADQUISICIÓN DEL VERBO.....	86
3.1.1. Las Hipótesis del Aspecto Léxico y del Discurso .....	86
3.1.2. Verbos GAP y verbos de alta frecuencia.....	88
3.2. LA MORFOLOGÍA VERBAL .....	90
3.2.1. Adquisición por analogía o por sistema de reglas .....	90
3.2.2. La adquisición de los morfemas flexivos verbales .....	91

3.2.3. Modelo Constructivista .....	100
3.3. LA TRANSFERENCIA LINGÜÍSTICA EN LA ADQUISICIÓN DEL VERBO .....	101
<b>4. La investigación y su metodología .....</b>	<b>107</b>
4.0. INTRODUCCIÓN .....	109
4.1. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN.....	109
4.2. POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO Y MUESTRA .....	112
4.3. INSTRUMENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	116
4.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	118
4.5. PROCEDIMIENTO PARA EL ANÁLISIS .....	120
4.5.1. Variables para el análisis .....	121
4.5.1.1. Morfemas verbales ligados .....	121
4.5.1.2. Morfema verbal libre: el verbo <i>be</i> .....	123
4.5.1.3. Usos correctos .....	125
4.5.1.3.1. Estudios de homogeneidad y de especificidad .....	130
4.5.1.4. Usos incorrectos .....	131
4.5.1.5. Omisiones.....	132
<b>5. Análisis de los datos .....</b>	<b>135</b>
5.0. INTRODUCCIÓN .....	137
5.1. EDUCACIÓN PRIMARIA.....	137
5.1.1. El morfema verbal flexivo <i>-s</i> .....	138
5.1.1.1. Usos incorrectos .....	139
5.1.1.2. Omisiones.....	142
5.1.2. El morfema verbal flexivo <i>-ed</i> .....	143
5.1.3. El verbo <i>be</i> .....	145
5.1.3.1. El verbo <i>be</i> copulativo.....	146
5.1.3.1.1. Usos correctos .....	147

5.1.3.1.2. Usos incorrectos .....	149
5.2.3.1.3. Omisiones .....	149
5.1.3.2. El verbo <i>be</i> auxiliar .....	150
5.1.3.2.1. Usos correctos .....	151
5.1.3.2.2. Usos incorrectos .....	152
5.1.3.2.3. Omisiones .....	152
5.1.3.3. El verbo <i>be sobregenerado</i> .....	153
5.1.4. Análisis comparativo de los morfemas verbales .....	157
5.2. EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	159
5.2.1. El morfema verbal flexivo <i>-s</i> .....	160
5.2.1.1. Usos incorrectos.....	161
5.2.1.2. Omisiones.....	162
5.2.2. El morfema verbal flexivo <i>-ed</i> .....	162
5.2.2.1. Usos incorrectos.....	163
5.2.2.2. Omisiones.....	166
5.2.3. El verbo <i>be</i> .....	167
5.2.3.1. El verbo <i>be</i> copulativo.....	167
5.2.3.1.1. Usos correctos .....	168
5.2.3.1.2. Usos incorrectos .....	169
5.2.3.1.3. Omisiones .....	170
5.2.3.2. El verbo <i>be</i> auxiliar .....	171
5.2.3.2.1. Usos correctos .....	172
5.2.3.2.2. Usos incorrectos .....	173
5.2.3.2.3. Omisiones .....	173
5.2.3.3. El verbo <i>be sobregenerado</i> .....	173
5.2.4. Análisis comparativo del uso de los morfemas verbales .....	175

5.3. BACHILLERATO .....	176
5.3.1. El morfema verbal flexivo <i>-s</i> .....	177
5.3.1.1. Usos incorrectos.....	178
5.3.1.2. Omisiones.....	179
5.3.2. El morfema verbal flexivo <i>-ed</i> .....	179
5.3.2.1. Usos incorrectos.....	181
5.3.2.2. Omisiones.....	182
5.3.3. El verbo <i>be</i> .....	183
5.3.3.1. El verbo <i>be</i> copulativo.....	183
5.3.3.1.1. Usos correctos .....	184
5.3.3.1.2. Usos incorrectos .....	186
5.3.3.1.3. Omisiones .....	187
5.3.3.2. El verbo <i>be</i> auxiliar .....	187
5.3.3.2.1. Usos correctos .....	188
5.3.3.2.2. Usos incorrectos .....	190
5.3.3.2.3. Omisiones .....	190
5.3.3.3. El verbo <i>be sobregenerado</i> .....	190
5.3.4. Análisis comparativo del uso de los morfemas verbales .....	191
5.4. ANÁLISIS DE LA EVOLUCIÓN DE LOS SISTEMAS DE INTERLENGUA DE LOS TRES GRUPOS..	193
5.4.1. El morfema verbal ligado <i>-s</i> .....	193
5.4.1.1. Estudios de homogeneidad y de especificidad.....	194
5.4.2. El morfema verbal ligado <i>-ed</i> .....	195
5.4.2.1. Estudios de homogeneidad y de especificidad.....	196
5.4.3. El verbo <i>be</i> con función copulativa .....	196
5.4.3.1. Estudios de homogeneidad y de especificidad.....	197
5.4.4. El verbo <i>be</i> con función auxiliar.....	198

5.4.4.1. Estudios de homogeneidad y de especificidad.....	199
5.4.5. El verbo <i>be sobregenerado</i> .....	199
5.4.5.1. Estudios de homogeneidad y de especificidad.....	200
5.4.6. Usos de las formas del verbo <i>be</i> y de las flexiones verbales .....	200
5.4.7. Formas verbales de pasado.....	201
5.4.7.1. Estudios de homogeneidad y de especificidad de los verbos irregulares .....	202
<b>6. Discussion, conclusions, contributions and future research.....</b>	<b>203</b>
6.0. INTRODUCTION .....	205
6.1. EVOLUTION OF THE LEARNING PROCESS .....	205
6.2. ORDER OF ACQUISITION OF VERBAL MORPHEMES .....	208
6.2.1. The past tense and the bound morpheme <i>-ed</i> .....	209
6.2.2. Types of memory and the acquisition of verbal morphemes.....	212
6.3. OUR STUDY AND THE MISSING SURFACE INFLECTION HYPOTHESIS (MSIH) .....	213
6.4. GENERAL CONCLUSIONS .....	215
6.5. CONTRIBUTIONS AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS .....	216
6.6. FUTURE RESEARCH .....	217
<b>7. Bibliografía .....</b>	<b>219</b>
<b>8. Anexo.....</b>	<b>243</b>



# Índice de tablas

---

<b>Tabla 5.1.</b> Ocurrencias del morfema <i>-s</i> .....	139
<b>Tabla 5.2.</b> Usos incorrectos del morfema <i>-s</i> .....	139
<b>Tabla 5.3.</b> Ocurrencias del morfema <i>-ed</i> .....	144
<b>Tabla 5.4.</b> Ocurrencias del verbo <i>be</i> copulativo .....	146
<b>Tabla 5.5.</b> Formas verbales correctas del verbo <i>be</i> copulativo.....	147
<b>Tabla 5.6.</b> Errores ortográficos del verbo <i>be</i> copulativo.....	148
<b>Tabla 5.7.</b> Ocurrencias del verbo <i>be</i> auxiliar.....	150
<b>Tabla 5.8.</b> Formas verbales correctas del verbo <i>be</i> auxiliar.....	151
<b>Tabla 5.9.</b> Realizaciones de los morfemas verbales en el grupo de primaria .....	157
<b>Tabla 5.10.</b> Ocurrencias del morfema <i>-s</i> .....	160
<b>Tabla 5.11.</b> Usos incorrectos del morfema <i>-s</i> .....	161
<b>Tabla 5.12.</b> Ocurrencias del morfema <i>-ed</i> .....	163
<b>Tabla 5.13.</b> Usos incorrectos del morfema <i>-ed</i> .....	164
<b>Tabla 5.14.</b> Ocurrencias del verbo <i>be</i> copulativo .....	168
<b>Tabla 5.15.</b> Formas verbales correctas del verbo <i>be</i> copulativo.....	168
<b>Tabla 5.16.</b> Ocurrencias del verbo <i>be</i> auxiliar .....	171
<b>Tabla 5.17.</b> Formas verbales correctas del verbo <i>be</i> auxiliar.....	172

<b>Tabla 5.18.</b> Realizaciones de los morfemas verbales en el grupo de secundaria .....	175
<b>Tabla 5.19.</b> Ocurrencias del morfema -s en contextos obligatorios .....	177
<b>Tabla 5.20.</b> Usos incorrectos del morfema -s .....	178
<b>Tabla 5.21.</b> Ocurrencias del morfema -ed .....	180
<b>Tabla 5.22.</b> Usos incorrectos del morfema -ed.....	181
<b>Tabla 5.23.</b> Ocurrencias del verbo <i>be</i> copulativo .....	184
<b>Tabla 5.24.</b> Formas verbales correctas del verbo <i>be</i> copulativo.....	185
<b>Tabla 5.25.</b> Ocurrencias del verbo <i>be</i> auxiliar .....	188
<b>Tabla 5.26.</b> Formas verbales correctas del verbo <i>be</i> auxiliar .....	189
<b>Tabla 5.27.</b> Realizaciones de los morfemas verbales .....	192
<b>Tabla 5.28.</b> El morfema -s a lo largo de los tres grupos .....	193
<b>Tabla 5.29.</b> El morfema -ed a lo largo de los tres grupos.....	195
<b>Tabla 5.30.</b> El verbo <i>be</i> copulativo a lo largo de los tres grupos.....	196
<b>Tabla 5.31.</b> El verbo <i>be</i> auxiliar a lo largo de los tres grupos .....	198
<b>Tabla 5.32.</b> El verbo <i>be sobregenerado</i> a lo largo de los tres grupos .....	199
<b>Tabla 5.33.</b> Usos correctos de los verbos regulares e irregulares .....	201

# Índice de figuras

---

<b>Figura 1.1.</b> Diasistema de IL.....	30
<b>Figura 1.2.</b> Interacción de la notoriedad de la L1 y la fuerza de la L2.....	36
<b>Figura 1.3.</b> Pronóstico sobre fosilización y adquisición.....	37
<b>Figura 4.1.</b> Página principal del programa FreconWin.....	121
<b>Figura 4.2.</b> Clasificación por categorías.....	130
<b>Figura 5.1.</b> Porcentajes de ocurrencias del morfema -s.....	138
<b>Figura 5.2.</b> Porcentajes de usos incorrectos del morfema -s.....	140
<b>Figura 5.3.</b> Porcentajes de ocurrencias del verbo <i>be</i> copulativo.....	146
<b>Figura 5.4.</b> Porcentajes de formas verbales correctas del verbo <i>be</i> copulativo.....	147
<b>Figura 5.5.</b> Porcentajes de ocurrencias del verbo <i>be</i> auxiliar.....	151
<b>Figura 5.6.</b> Porcentajes de formas verbales correctas del verbo <i>be</i> auxiliar.....	152
<b>Figura 5.7.</b> Porcentajes de realizaciones de los morfemas verbales en el grupo de primaria.....	158
<b>Figura 5.8.</b> Porcentajes de ocurrencias del morfema -s.....	160
<b>Figura 5.9.</b> Porcentajes de usos incorrectos del morfema -ed.....	164
<b>Figura 5.10.</b> Porcentajes de ocurrencias del verbo <i>be</i> copulativo.....	167
<b>Figura 5.11.</b> Porcentajes de formas verbales correctas del verbo <i>be</i> copulativo.....	169
<b>Figura 5.12.</b> Porcentajes de ocurrencias del verbo <i>be</i> auxiliar.....	171

<b>Figura 5.13.</b> Porcentajes de formas verbales correctas del verbo <i>be</i> auxiliar.....	172
<b>Figura 5.14.</b> Porcentajes de realizaciones de los morfemas verbales en el grupo de secundaria .....	176
<b>Figura 5.15.</b> Porcentajes de ocurrencias del morfema <i>-s</i> .....	177
<b>Figura 5.16.</b> Porcentajes de ocurrencias del morfema <i>-ed</i> .....	180
<b>Figura 5.17.</b> Porcentajes de usos incorrectos del morfema <i>-ed</i> .....	181
<b>Figura 5.18.</b> Porcentajes de ocurrencias del verbo <i>be</i> copulativo .....	184
<b>Figura 5.19.</b> Porcentajes de formas verbales correctas del verbo <i>be</i> copulativo .....	185
<b>Figura 5.20.</b> Porcentajes de ocurrencias del verbo <i>be</i> auxiliar.....	188
<b>Figura 5.21.</b> Porcentajes de formas verbales correctas del verbo <i>be</i> auxiliar.....	189
<b>Figura 5.22.</b> Porcentajes de realizaciones de los morfemas verbales.....	192
<b>Figura 5.23.</b> Porcentajes del morfema <i>-s</i> a lo largo de los tres grupos .....	194
<b>Figura 5.24.</b> Porcentajes del morfema <i>-ed</i> a lo largo de los tres grupos.....	195
<b>Figura 5.25.</b> Porcentajes del verbo <i>be</i> copulativo a lo largo de los tres grupos.....	197
<b>Figura 5.26.</b> Porcentajes del verbo <i>be</i> auxiliar a lo largo de los tres grupos .....	198
<b>Figura 5.27.</b> Porcentajes del verbo <i>be sobregenerado</i> a lo largo de los tres grupos .....	199
<b>Figura 5.28.</b> Los morfemas libres y ligados a lo largo de los tres grupos.....	201
<b>Figura 5.29.</b> Frecuencia de usos correctos de los verbos regulares e irregulares .....	202

# Resumen

---

Esta tesis doctoral investiga el proceso de aprendizaje de los rasgos de tiempo y concordancia verbales en la interlengua de sujetos hablantes de español (L1) y aprendices de inglés como lengua extranjera (L2). Para llevar a cabo dicha investigación, se obtuvo una muestra representativa de la población de alumnos pertenecientes a los niveles educativos de sexto curso de educación primaria (11-12 años de edad), cuarto de educación secundaria (15-16 años de edad) y segundo de bachillerato (17-18 años de edad) de la Comunidad Autónoma de Canarias. El instrumento de investigación fue su producción escrita.

Se llevó a cabo el análisis de los morfemas verbales ligados *-ed* y *-s* y del morfema libre *be* (con función copulativa y auxiliar). Los resultados muestran una predominancia en la omisión del morfema de concordancia *-s* en los tres grupos en los que se divide el corpus. Por otro lado, el morfema ligado *-ed* y el morfema libre *be* muestran un mayor porcentaje de usos correctos. Dichos resultados confirman la capacidad de los sujetos para el aprendizaje del tiempo y la concordancia verbales, apoyando la Hipótesis de la Flexión Superficial Ausente (Prévost y White, 2000). Debido a que los resultados obtenidos para los dos morfemas ligados *-ed* y *-s* son opuestos, se sugiere la influencia de otros factores, como el *aspecto* o la ausencia de realizaciones fonológicas, en los buenos resultados obtenidos para el primero de ellos.



# Abstract

---

This doctoral thesis studies the process of learning the features of tense and agreement in the interlanguage system of L1 Spanish speakers learning L2 English. In our research, we have used a statistically significant sample of the student population in year 6 of primary education (11-12 years old), year 4 of secondary education (15-16 years old) and upper sixth form (17-18 years old), in the Autonomous Region of the Canary Islands. The research instrument was their written production.

We have analysed the bound morphemes *-ed* and *-s* and the free morpheme *be* (with both copular and auxiliary function). The results show a predominant omission for the agreement morpheme *-s* in the three groups in which our corpus has been divided. On the other hand, the bound morpheme *-ed* and the free morpheme *be* present the highest percentage of correct use. These results confirm the capacity of our subjects to learn the verbal features of tense and agreement, thus supporting the arguments of the Missing Surface Inflection Hypothesis (Prévost and White, 2000). As the results for the bound morphemes are not in agreement, we suggest the influence of other factors on the good results of the bound morpheme *-ed*, such as aspect or the absence of phonological realizations.





# **Introducción**

---



# Introducción

---

La enseñanza del inglés como lengua extranjera en el sistema educativo español se extiende a lo largo de los ciclos de educación primaria, secundaria y bachillerato. Los aprendices reciben varias horas de clase semanales de esta lengua, constituyendo una materia básica en el currículo educativo. Sin embargo, a pesar del número de horas y años dedicados a este aprendizaje, los aprendices siguen teniendo serias dificultades para alcanzar una competencia comunicativa que les permita desenvolverse en lengua inglesa. Una de las áreas en las que los alumnos suelen tener dificultades es en el uso de la morfología verbal.

Entre los aspectos que pueden abordarse al estudiar la morfología verbal se encuentra la categoría funcional de Flexión. Dicha categoría comprende los rasgos gramaticales de tiempo y concordancia verbales. El tiempo verbal en lengua inglesa (*tense*) puede clasificarse en presente y pasado. Los verbos principales o temáticos llevarán una marca morfológica que determinará a cuál de estos tiempos hacen referencia.

En el caso del pasado, los verbos podrán presentar el morfema ligado *-ed* unido a la raíz del verbo. Existen también las formas irregulares, que consisten en verbos que sufren un cambio en su raíz al determinar dicho tiempo verbal. Por el contrario, en el caso del presente, no existe ningún morfema ligado que se una al verbo para determinar este tiempo. Sin embargo, la presencia del morfema ligado *-s* sí señala que el verbo está en presente. No obstante, dicho morfema está marcando concordancia entre el verbo y el argumento en la oración, que la mayor parte de las veces coincide con la tercera persona del singular. Este morfema tiene la particularidad de que aparece solo en tiempo

presente. No obstante, es en realidad un morfema de concordancia.

Por otro lado, el verbo *be* representa un morfema verbal libre que presenta una variedad de formas (*am, is, are*) en tiempo presente. Estas formas concuerdan con diferentes personas del singular y el plural. Por lo tanto, este verbo presenta marcas para el tiempo y la concordancia verbales. Al presentar diferentes formas se le conoce como verbo supletivo y, en consecuencia, a la concordancia que presenta con las diferentes formas personales se le denomina concordancia supletiva.

La dificultad en el uso de los morfemas verbales en inglés por parte de los aprendices españoles tiene una especial incidencia en el caso de los morfemas ligados. En la producción, tanto oral como escrita, de dichos aprendices, se observan numerosas dificultades para usarlos de forma correcta, así como una alta tendencia a omitirlos en su discurso.

Esta dificultad en el aprendizaje de dichas estructuras verbales, así como la persistencia de los errores a lo largo del proceso educativo, nos motivó a conducir el estudio que comprende la presente tesis doctoral. Así pues, decidimos llevar a cabo una investigación sobre el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera por hablantes nativos de español, a partir del análisis de los rasgos de tiempo y concordancia verbales en su producción escrita.

Para desarrollar dicho estudio, se utilizaron textos escritos por aprendices pertenecientes a diferentes niveles del sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias. Se obtuvo una muestra representativa del total de 6167 sujetos que componen la población estudiada y que se distribuía a lo largo de tres niveles educativos: sexto curso de educación primaria, cuarto de educación secundaria y segundo de bachillerato.

En los 1142 textos escritos por los sujetos, se procedió, tal y como se ha señalado anteriormente, al análisis de la categoría funcional de Flexión a través de los rasgos de tiempo y concordancia verbales. Para esto, las estructuras verbales analizadas fueron los morfemas ligados *-ed* y *-s* y el morfema libre *be*, tanto con función copulativa como auxiliar. Las variables estudiadas para cada una de estas estructuras incluyen los usos correctos, los usos incorrectos y las omisiones, en contextos en los que la presencia de dichos morfemas es obligatoria.

El objetivo principal de este análisis es determinar la competencia en el uso de dichas estructuras en cada uno de los niveles educativos antes referidos. Posteriormente, dicho análisis permitirá llevar a cabo un estudio comparativo entre esos niveles. La conclusión final tendrá relación con el nivel de aprendizaje de los sujetos de la categoría funcional de Flexión. Por lo tanto, obtendremos una valoración de la progresión de su proceso de aprendizaje, así como una determinación de la capacidad de estos aprendices para aprender dicha categoría.

Siguiendo las teorías desarrolladas por Selinker (1972), consideramos la producción escrita de los sujetos que vamos a analizar un producto y reflejo de su sistema de interlengua. No obstante, somos conscientes de que en el análisis nos enfrentamos a tantos sistemas de interlengua como sujetos componen la muestra. En consecuencia, nuestro objetivo es obtener, a partir de la representatividad estadística de la muestra, las características comunes que puedan ser generalizadas para cada uno de los tres grupos en los que se divide el corpus. En este sentido, coincidimos con Liceras (2010) al considerar el sistema lingüístico del aprendiz de una segunda lengua como una lengua interna integrada en su sistema mental.

El estudio de los morfemas verbales ligados *-s* y *-ed* aporta información muy valiosa acerca del proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Su análisis permite hacer inferencias acerca de los procesos mentales que el aprendiz utiliza en dicho proceso. Por otro lado, contribuye a esclarecer las explicaciones acerca de la adquisición de las categorías funcionales y/o el acceso del aprendiz de una lengua extranjera o segunda lengua a la Gramática Universal. De esta forma, un análisis detallado de los resultados del aprendizaje de dichas estructuras puede otorgar información sobre los límites que existen en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Confiamos en que los resultados que se obtengan en esta investigación puedan tener también una incidencia práctica en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. En nuestra opinión, una enseñanza efectiva de una lengua extranjera debe sustentarse en el conocimiento del proceso de aprendizaje de dicha lengua. Por lo tanto, esperamos que una de las contribuciones finales de este estudio sea arrojar algo de luz sobre el proceso de aprendizaje de las estructuras verbales del inglés como lengua extranjera y conseguir que dicho esclarecimiento repercuta favorablemente en el planteamiento de la enseñanza de dicha lengua, especial y particularmente en los niveles educativos abordados en nuestro estudio.

La combinación del aporte al entendimiento del proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el marco de la Lingüística Aplicada y un posterior uso de este estudio por parte de los enseñantes en dichos niveles educativos, constituye el principal fin que perseguimos con nuestro análisis. Su consecución sería la mejor de las repercusiones que, en nuestra opinión, nuestra investigación podría lograr.

## **Estructura del documento**

Este documento se divide en seis capítulos, que comienzan con un encuadre teórico de la investigación y una revisión del estado de la cuestión. Seguidamente, se presentarán la metodología

utilizada y el análisis de los datos, para finalizar con las conclusiones obtenidas con el estudio, así como sus principales aportaciones e implicaciones pedagógicas.

## **Capítulo 1: Teorías sobre la adquisición y el aprendizaje de una L2**

En este capítulo se presentan las principales teorías que, a lo largo de los siglos XX y XXI, han descrito el proceso de adquisición de una segunda lengua. Previamente, se introducen brevemente las teorías sobre la adquisición de la facultad del Lenguaje.

A continuación, hacemos un recorrido por las principales teorías que han explicado el proceso de adquisición de una L2: el Análisis Contrastivo, el Análisis de Errores y las teorías sobre la Interlengua. En este último punto nos detenemos para revisar las ideas que explican la relación del proceso de adquisición de la L2 y el acceso a la Gramática Universal. Posteriormente, hacemos referencia a la perspectiva variacionista, que otorga un papel fundamental y determinante al contexto comunicativo en el que acontece el aprendizaje de una segunda lengua.

## **Capítulo 2: Español (L1)/Inglés (L2): Análisis comparativo e investigaciones desarrolladas**

Este capítulo expone las principales similitudes y diferencias gramaticales existentes entre la lengua española y la inglesa, así como las investigaciones desarrolladas sobre el proceso de adquisición del inglés (L2) por hablantes nativos de español. En primer lugar, se introducen las principales diferencias y similitudes fonéticas, morfológicas, sintácticas y semánticas existentes entre las dos lenguas. Posteriormente, se presentan las investigaciones desarrolladas en cada una de estas partes de la Gramática con aprendices de inglés con el español como lengua materna. A continuación, se mencionan aquellas investigaciones que han prestado especial atención a la influencia del contexto.

## **Capítulo 3: El verbo en el proceso de adquisición del inglés como L2: investigaciones previas**

En este capítulo nos ocupamos de las investigaciones llevadas a cabo en relación a la adquisición del verbo en inglés (L2). Se presentan estudios desarrollados con aprendices con una amplia variedad de lenguas maternas. A pesar de hacer mención a investigaciones en el campo de la Semántica, Sintaxis, Fonética y Fonología y Sociolingüística, nos ocuparemos preferentemente de

aquéllas que se han realizado en relación a las características morfológicas verbales. Se prestará especial atención a los estudios dedicados a la adquisición y el uso de los morfemas verbales representativos de la categoría funcional de Flexión en inglés.

Finalmente, se hará referencia a los estudios que han abordado la relación entre la adquisición de las estructuras verbales y el acceso a la Gramática Universal. Dichos estudios se han ocupado también, como veremos, del fenómeno de la transferencia lingüística de dichas estructuras desde la L1 a la L2.

#### **Capítulo 4: La investigación y su metodología**

Comenzaremos este capítulo presentando los objetivos de nuestra investigación, así como planteando las cuestiones para las que buscamos respuestas a través de ella. Por otro lado, estableceremos la justificación de nuestro estudio. A continuación describiremos la población objeto de estudio, así como el método utilizado para obtener una muestra representativa de la misma. Seguidamente, se describirán el instrumento de la investigación, correspondiente a la producción escrita de los sujetos y el programa informático utilizado en el análisis. El procedimiento seguido para el análisis, siguiente paso en la presentación de la investigación, se ocupó de determinar los usos correctos, los incorrectos y las omisiones de los morfemas verbales libres (verbo *be* copulativo y auxiliar) y ligados (*-s* y *-ed*).

#### **Capítulo 5: Análisis de los datos**

Este capítulo se ocupa de presentar los datos obtenidos a partir del análisis de los morfemas ligados y libres antes mencionados y, en particular, de las variables analizadas en nuestro estudio (usos correctos, usos incorrectos y omisiones). Para cada uno de estos morfemas se presentarán los valores obtenidos para dichas variables, que aparecerán representados en las tablas y/o figuras correspondientes.

Se recogerán los datos para cada uno de los grupos en los que nuestro corpus se ha dividido. El análisis incluirá un estudio descriptivo de los morfemas en cada uno de dichos grupos. Finalmente, se procederá a un análisis comparativo de los morfemas entre los tres grupos que conforman nuestro corpus, de forma que pueda determinarse el proceso evolutivo de los sistemas de interlengua de los sujetos en relación a los rasgos verbales de tiempo y concordancia.

## **Chapter 6: Discussion, conclusions, contributions and future research [Capítulo 6: Discusión, conclusiones, contribuciones y futuras investigaciones]**

Este capítulo se encuentra redactado íntegramente en lengua inglesa.

En este capítulo desarrollaremos una discusión general de los resultados obtenidos e intentaremos dar respuesta a las preguntas formuladas al inicio de nuestra investigación. Por un lado, uno de nuestros propósitos era determinar el proceso de aprendizaje de los sujetos pertenecientes a los niveles educativos recogidos en esta investigación. Se presentará, además del resultado de dicho análisis, el orden de adquisición que presentan los morfemas verbales analizados a lo largo de nuestro corpus. Se relacionarán también los resultados obtenidos con la capacidad para adquirir las categorías funcionales.

Estos resultados se recogerán en las conclusiones generales a las que llegamos tras el análisis y la discusión de los resultados. A partir de dichas conclusiones, se mencionarán las principales contribuciones que nuestro estudio aporta, así como las implicaciones pedagógicas que nuestros resultados pueden tener. Finalmente, se introducirán aquellos aspectos que consideramos deben ser abordados en futuras investigaciones.



# Capítulo 1

Teorías sobre la adquisición  
y el aprendizaje de una L2

---



# Capítulo 1

## Teorías sobre la adquisición y el aprendizaje de una L2

---

### 1.1. La adquisición del lenguaje

Los estudios teóricos sobre Lingüística General que entienden el lenguaje como instrumento comunicativo surgieron a principios del siglo XX con la publicación del *Cours de Linguistique Générale* en 1916 por Ferdinand de Saussure. Una revolución posterior en este campo del saber lo supuso la publicación por parte de Noam Chomsky de *Syntactic Structures* en 1957. El enfoque estructuralista, que desde la publicación de la obra de Saussure predominaba en el estudio del lenguaje y que manifiesta la adquisición de una lengua como un proceso de aprendizaje y asociación, sufrió una revisión tras la aparición de las teorías de Chomsky.

Noam Chomsky se alejó de ese enfoque estructuralista, altamente influenciado por la psicología conductista, y promulgó un modelo de estudio del lenguaje que partía de la premisa que postula que el cerebro humano cuenta con un dispositivo innato que permite un aprendizaje instintivo del lenguaje. Señaló además la existencia de una Gramática Universal (GU), que manifiesta que los principios generales abstractos de la gramática son universales en la especie humana y por lo tanto compartidos por todos los individuos, independientemente de la lengua de estos. Según esta teoría, los niños poseen un conocimiento innato de la gramática elemental común a todas las lenguas y será este conocimiento el que determine y posibilite la adquisición de una lengua.

### 1.1.1. Corrientes en el estudio de la adquisición del lenguaje

La gran variedad de estudios acerca de la adquisición del lenguaje que han surgido a lo largo de la historia podría enmarcarse en tres teorías principales: la conductual, la innatista y la interaccionista (Lightbown y Spada, 1993). La teoría conductista fue desarrollada por Skinner (1957) y explica la adquisición de una primera lengua como un aprendizaje en el que los parámetros más importantes son el estímulo, la respuesta y el refuerzo, así como los procesos de imitación y asociación. Para los conductistas, la mente del niño es una *tabula rasa* que se llenará a partir de la experiencia. Sin embargo, esta teoría no puede dar respuesta a fenómenos como la creación espontánea del lenguaje por parte del niño o la originalidad de las estructuras lingüísticas creadas por los hablantes.

Chomsky (1957), en su explicación acerca de la adquisición de una primera lengua, se opuso a la teoría conductista, introduciendo la teoría innatista. Para él, este proceso de adquisición solo puede ser posible gracias a la existencia en el niño de un sistema innato, la GU, que le permite seleccionar las reglas gramaticales del lenguaje que escucha a su alrededor, de forma que construye gradualmente la gramática de su lengua materna. Los niños crearán el lenguaje a partir de un sistema limitado de reglas que permitirá generar un número ilimitado de frases. Así pues, el lenguaje tiene según la teoría innatista un carácter generativo.

Sin embargo, la teoría innatista no hace referencia al papel fundamental que en la adquisición del lenguaje desempeñan los padres u otros cuidadores. Estos ayudan de forma directa en la adquisición de vocabulario por parte del niño, así como en el dominio de las reglas del discurso y la distinción entre expresiones culturalmente aceptables o inaceptables. Este énfasis en el rol de las personas enmarcado en un ambiente social concreto nos conduce a la tercera de las teorías, la interaccionista. Esta teoría no desecha los postulados de la teoría innatista, pero señala que el contexto social desempeña un papel fundamental en el proceso de adquisición del lenguaje.

### 1.1.2. Perspectivas en el estudio de la Gramática Universal

Chater y Christiansen (2008) señalan la estrecha relación que existe entre la estructura del lenguaje y los mecanismos a través de los cuales el niño lo adquiere. Dos han sido las principales perspectivas que han tratado de especificar esta relación. Una de ellas hace referencia a la evolución de los mecanismos cerebrales encargados del proceso de adquisición del lenguaje, a través de un proceso de adaptación. La otra perspectiva simplemente señala que estos mecanismos han surgido en un proceso no adaptacionista. De cualquier forma, ambas perspectivas hacen referencia a la

naturaleza de los mecanismos cerebrales y cómo estos han evolucionado. Chater y Christiansen (2008: 490) plantean una tercera perspectiva relacionada con la naturaleza y evolución del lenguaje: «We propose that *language* has adapted through gradual processes of cultural evolution to be easy to learn to produce and understand». De acuerdo a estos autores, el lenguaje es fácil de aprender y usar no porque el cerebro posea un conocimiento del lenguaje, sino porque el lenguaje se ha adaptado al cerebro. Esto confronta con las ideas desarrolladas por Chomsky (1972) acerca de la existencia de un legado innato de conocimiento específico del lenguaje, que es necesario para la adquisición del mismo y que es la GU.

Actualmente existen diferentes perspectivas en relación a la naturaleza exacta de la GU. Una de estas es la denominada Teoría del Principio y Parámetro (TPP). De acuerdo con esta teoría, la GU se compone de una serie de principios lingüísticos universales genéticamente especificados, que se combinan con una serie de parámetros que explican la variación que aparece entre las diferentes lenguas (Crain et al., 2006). Estos parámetros pertenecen al ambiente lingüístico y la información que de este procede es usada durante el proceso de adquisición del lenguaje, determinando los parámetros relevantes para cada lengua.

Desde esta perspectiva, el fin principal de la Lingüística es identificar todos aquellos principios y parámetros que son comunes a todas las lenguas. Chomsky desarrolló este enfoque a partir de sus teorías sobre la gramática generativa, considerando tanto los principios como los parámetros elementos pertenecientes a una GU innata y adquirida genéticamente. Así, durante el proceso de adquisición del lenguaje ni los principios ni los parámetros tendrían que ser aprendidos. En el proceso de adquisición, lo que se produce es una adecuación de los parámetros al escenario en el que se enmarca dicho proceso. La interacción entre los principios y los parámetros, enmarcados en un entorno, es lo que produce la aparición de una lengua y excluye las lenguas no naturales.

Otra de las perspectivas actuales de la GU postulada por Chomsky es el denominado Programa Minimalista (PM). El Minimalismo surgió tras la TPP en un intento por cubrir aquellos aspectos de la GU que esta teoría no había conseguido describir. Tal y como señala Boeckx (2008: 4): “Minimalist concerns naturally emerge once the logical problem of language acquisition is essentially solved, as it is in the P&P approach”. La perspectiva minimalista se centra en los sonidos y los significados. En palabras de Jackendoff y Pinker (2005: 219):

Since language is a mapping between sounds and meanings, only representations of sound (Phonetic form) and representations of meaning (Logical form) are truly indispensable.

La tercera de estas perspectivas es la denominada Hipótesis de la Sintaxis Más Simple (HSS). Esta hipótesis, tal y como describen Culicover y Jackendoff (2006: 415), sostiene que gran parte del papel explicativo atribuido a la sintaxis en la lingüística contemporánea es en realidad responsabilidad de la semántica: “In SS<sup>1</sup> [...] rules of grammar are taken to be pieces of structures stored in memory, which can be assembled online into larger structures”.

La gramática generativa ha diferenciado siempre de forma clara entre competencia (el conocimiento del lenguaje) y actuación (cómo este lenguaje se pone en uso al procesarlo). La HSS plantea una relación transparente entre el conocimiento del lenguaje y el uso de este conocimiento. Esta teoría otorga al significado y la semántica un papel crucial en la adquisición del lenguaje, relacionándose con el pensamiento a partir de una capacidad combinatoria. El pensamiento combinatorio puede haber sido, de acuerdo a la HSS, un paso previo hacia la evolución de la expresión combinatoria, esto es, el lenguaje humano.

Es común a estas tres perspectivas el hecho de que las restricciones lingüísticas de la GU son fundamentalmente arbitrarias y no funcionales. Los principios que la GU postula no pueden ser explicados en términos de aprendizaje, restricciones cognitivas ni efectividad comunicativa. Cualquier aspecto relacionado con restricciones funcionales, como por ejemplo el reordenamiento de las frases a partir de la longitud de los enunciados, se sitúa fuera del campo de la GU. Tal y como señalan Chater y Christiansen (2008: 491):

The constraints inherent in UG are arbitrary and non-functional in the sense that they do not relate to communicative or pragmatic considerations, nor do they derive from limitations on the mechanisms involved in using or acquiring language.

### 1.1.3. La evolución de la Gramática Universal

Siguiendo el argumento de que los principios pertenecientes a la GU están genéticamente codificados, surge el planteamiento del origen evolutivo de dicho legado genético. Existen dos vertientes principales que intentan dar respuesta a este hecho y a las que ya se ha hecho referencia con anterioridad: la adaptacionista y la no adaptacionista.

La vertiente adaptacionista hace referencia al componente genético que se otorga a la GU y a la evolución de este a lo largo del tiempo. Carter y Christiansen (2008: 492) se oponen a la concepción del lenguaje como facultad innata que se ha desarrollado a partir de un proceso de adaptación: “If language genes have adapted to local linguistic environments, we should expect a range

---

1 SS: Simpler Syntax

of different biologically encoded UGs, each specifically adapted to its local linguistic context.” La visión adaptacionista también considera los factores ambientales como influyentes en la adquisición y configuración del lenguaje. Jackendoff y Pinker (2005) señalan que es necesario determinar qué aspectos de la facultad del lenguaje se aprenden a partir del *input* y cuáles proceden del diseño innato del cerebro.

Un ejemplo del segundo sería el sistema de percepción del habla. Para Jackendoff y Pinker (2005) es inconcebible que un sistema para la percepción del habla haya surgido de la nada. Con respecto a los aspectos del lenguaje que son aprendidos en relación directa con el ambiente, son muchas las investigaciones que sitúan el aprendizaje de las palabras en este campo (Bloom y Markson, 2001; Horst y Samuelson, 2008; Scofield y Behrend, 2007; Waxman y Booth, 2001).

La vertiente que relaciona la evolución de la GU con fenómenos no adaptacionistas hace referencia a saltos cualitativos y cuantitativos que no siguen un desarrollo gradual en el proceso de la evolución. Lanyon (2006: 182) hace referencia a este fenómeno:

I therefore contend that arguments from the gradualist school of thought claiming that our mind and language faculty are highly modularised due to the gradual accretion of functionally specific components, which have evolved gradually over evolutionary time, are not tenable.

De acuerdo a la visión no adaptacionista, habría que suponer que la GU se habría generado de forma aleatoria a través de procesos no adaptacionistas. Sin embargo, la probabilidad de que esto haya sido así es casi inexistente. Tal y como señalan Chater y Christiansen (2008: 496): “It is extremely unlikely that substantial quantities of linguistically idiosyncratic information have been specified by non-adaptationist means”.

#### 1.1.4. Críticas a la Gramática Universal

La adquisición del lenguaje en los niños se produce en un proceso relativamente corto de tiempo. La efectividad de dicho proceso en este corto espacio de tiempo se relaciona con una capacidad innata, que apoya la teoría de la existencia de un *órgano del lenguaje* genético. Sin embargo, algunos autores consideran que este fenómeno coincide con la idea de que ha sido el lenguaje el que ha evolucionado y se ha adaptado al cerebro, para que este pudiese aprenderlo y no al revés. Chater y Christiansen (2008: 507) son partidarios de esta perspectiva:

[...] the mesh between language learning and language structure has occurred not because specialized biological machinery embodies the principles that govern natural languages

(UG), but rather that the structure of language has evolved to fit with prelinguistic learning and processing constraints.

Esta perspectiva se enfrenta a la teoría de la adquisición del lenguaje de manera diferente a las que giran en torno a la GU. A pesar de que también hace referencia a una serie de restricciones biológicas en el proceso de adquisición del lenguaje, estas emergen de un sistema cognitivo que no es específico para el lenguaje, tal y como se describe en la GU.

Esta concepción se enfrenta a uno de los postulados básicos de la hipótesis de la GU, el que hace referencia a la especificidad de los principios o representaciones que restringen la adquisición del lenguaje. Esta hipótesis se completa con otros tres postulados básicos. Uno de ellos es el de la universalidad, que define a estos principios o representaciones como universales y comunes a todos los individuos. Otro señala la imposibilidad de que puedan ser aprendidos debido a su carácter innato. Finalmente, esta hipótesis hace referencia a la autonomía de la sintaxis, siendo esta independiente de cuestiones funcionales.

Esta concepción del lenguaje como sistema evolutivo que se adapta al cerebro, en oposición a la hipótesis de la GU, no es la única que ha surgido al respecto. Tomasello (2004) plantea las dificultades teóricas a las que esta hipótesis se enfrenta. Estas se relacionan principalmente con la dificultad que se presenta a la hora de refutar o falsear esta hipótesis, junto con las diferentes concepciones que sobre ella han hecho diversos autores. Tal y como se señaló con anterioridad, en la teoría del lenguaje existen diversas variedades de concepción de la GU. De hecho, Tomasello (2004: 643) señala también la debilidad que presenta el postulado que hace referencia a la especificidad de la GU:

[...] all of the empirical phenomena typically cited in favor of an innate UG are also consistent with the existence of biological adaptations for more general skills of human cognition and communication.

Tomasello (2004) hace referencia también a la ausencia de sistemas paralelos que describan la adquisición de otros fenómenos cognitivos que, al igual que el lenguaje, son únicos y exclusivos para el ser humano. Señala como ejemplos las matemáticas y la música y apunta que “no one has to date proposed anything like Universal Music or Universal Mathematics” (Tomasello, 2004: 644).

Goldberg (2008) plantea una solución a este respecto. Describe la GU como un estado inicial que el niño presenta con anterioridad a enfrentarse al proceso de adquisición del lenguaje y por lo tanto, mantiene la idea de un estado inicial previo a dicha exposición. Sin embargo, con el objeto de evitar la duda acerca de la especificidad de los sistemas de restricción que operan en el proceso de adquisición del lenguaje, sugiere que “a better term than Universal Grammar might be *Prere-*



*quisites for Natural Language*” (Goldberg, 2008: 523). Tal y como señala esta autora, determinar cuáles son estos prerrequisitos y definir de qué forma interactúan en el proceso de adquisición del lenguaje, son las cuestiones principales que ocupan a las investigaciones que se llevan a cabo en este campo en la actualidad.

## 1.2. Teorías sobre la adquisición de una segunda lengua

Paralelamente a todos los estudios acerca de la adquisición del lenguaje, a lo largo del SXX se desarrolló una disciplina que se preocupó por descubrir y describir la adquisición de una segunda lengua (L2), la Lingüística Aplicada. En esta disciplina se han aplicado los conceptos desarrollados por la Lingüística General sobre la adquisición del lenguaje, en gran medida con el fin de desarrollar técnicas didácticas para crear un modelo de enseñanza de dicha lengua.

En la Lingüística Aplicada, tanto la concepción estructuralista de Saussure como la generativa de Chomsky, se encuentran muy presentes y subyacen a muchas de las explicaciones que buscan dar respuesta a los fenómenos que aparecen en la adquisición de una segunda lengua. Por un lado, la idea del lenguaje adquirido a partir de un proceso de aprendizaje es capital en el desarrollo de las teorías que se aplican en la enseñanza de una segunda lengua. Del mismo modo, la GU subyace a lo largo del modelo teórico que a partir del fenómeno de interlengua (IL) pretende entender el modo en que una L2 es adquirida.

Sin embargo, desde el campo de la Lingüística Aplicada no todos los enfoques dirigidos al estudio de la adquisición de una L2 han partido de las mismas premisas, ni se han sustentado sobre los mismos cimientos teóricos. A lo largo del SXX han aparecido diversas corrientes teóricas que han intentado describir el proceso lingüístico que subyace a la adquisición de una L2.

### 1.2.1. El Análisis Contrastivo

Durante los años 50 se produjo el desarrollo del Análisis Contrastivo (AC), impulsado por las obras de Fries (1945) y Lado (1957) principalmente. Las teorías pertenecientes al AC se basaban en el enfoque conductista y desde esta perspectiva, definen el proceso de adquisición de una L2 como un proceso de hábitos que el individuo aprende. El AC se basa en la comparación de lenguas con el fin de determinar y a la vez predecir los errores que pueden originarse en la adquisición y el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera. Compara dos sistemas lingüísticos: la lengua materna (L1) y la lengua que se adquiere o lengua meta (L2).

La comparación que establece el AC entre la L1 y la L2 convierte a la primera en la principal fuente de errores que aparecen en el proceso de aprendizaje de la segunda. Este hecho posibilita la predicción de los errores que pueden aparecer en el aprendizaje de una L2, a partir de las diferencias y similitudes que se encuentran entre ambas lenguas. El aprendiz de una L2 tenderá a trasladar las estructuras de la L1 a la L2 y esto ocasionará la aparición de los errores, tal y como Lado (1957: 59) describió en su obra: “[...] since the learner tends to transfer the habits of his native language structure to the foreign language, we have here the major source of difficulty or ease in learning the structure of a foreign language”.

A partir de esta premisa, se obtiene la idea de que cuanto mayores sean las similitudes entre las estructuras lingüísticas de las dos lenguas, menor será la probabilidad de que aparezcan errores y viceversa. Selinker (1989) señala que según el AC cuando una categoría de la L2 existe también en la L1 el aprendiz cometerá menos errores, facilitando la adquisición de la L2. Siguiendo esta línea, el AC pone el enfoque del aprendizaje en las diferencias entre la L1 y la L2, siendo estas diferencias las que deben ser aprendidas y por tanto las similitudes pueden ser ignoradas. Nemser (1971: 122) hace referencia a este hecho, señalando la diferencia entre la influencia positiva o negativa que el aprendizaje previo de la L1 tiene sobre el posterior de una L2, introduciendo además el término transferencia:

The approach is based on a general view of learning according to which prior learning affects subsequent learning, positively where the new skill coincides with one already mastered, negatively where they are opposed (positive and negative transfer).

Así pues, en este proceso de aprendizaje de una lengua, aparece el estudio de un fenómeno que excederá las teorías del AC, para alcanzar posteriores postulados teóricos y convertirse en elemento fundamental en las teorías sobre la adquisición de segundas lenguas: la transferencia. Este concepto está, al igual que el AC en general, influido por las teorías psicológicas conductistas. Siguiendo esta idea, se asemejan las características propias de la L1 a los hábitos que el aprendiz trasladará en el aprendizaje de la L2 y que aparecerán en la realización de la misma. Sin embargo, esta visión del concepto de transferencia resultó ser limitada. En palabras de Wood (2002: 51):

[...] la influencia de la lengua materna del aprendiz no puede explicarse bajo el prisma de la formación de hábitos [...] Dado que tampoco podemos concebir la transferencia como único producto de la influencia de la lengua materna, pues siempre una segunda lengua ya adquirida puede tener su propio efecto, el término de transferencia de la L1 resulta inadecuado.

Las teorías explicativas del AC se reunieron en la denominada Hipótesis del Análisis Contrastivo (HAC). Esta hipótesis tenía dos perspectivas, una débil o explicadora y otra fuerte o predictiva.

De acuerdo a la perspectiva fuerte, se pueden hacer predicciones acerca del proceso de aprendizaje de una L2, hecho que permitiría valorar la eficacia del material didáctico que puede utilizarse en el proceso de enseñanza de dicha lengua. Por otro lado, la perspectiva débil lleva a cabo un análisis de los errores cometidos en dicho proceso de aprendizaje. La perspectiva predictiva del AC perdió fuerza a lo largo de las investigaciones realizadas en la adquisición de segundas lenguas. Sin embargo, la versión débil supuso el punto de partida a partir del cual se desarrolló la siguiente corriente teórica, que en el siglo XX adquirió un papel relevante en el campo de la adquisición de segundas lenguas, el Análisis de Errores (AE).

### 1.2.2. El Análisis de Errores

Durante la predominancia del AC en el campo de estudio de la adquisición de una L2, los errores se veían como hábitos que provenían de la L1 y que persistían en el aprendizaje de la L2. Corder (1967) señala la importancia de estudiar dichos errores. En su punto de partida, Corder (1967: 165) asemeja el proceso de adquisición de una L2 con el de la L1: “I propose therefore as a working hypothesis that some at least of the *strategies* adopted by the learner of a second language are substantially the same as those by which a first language is acquired”.

Corder (1967) señala la similitud que existe entre los errores que comete un niño al empezar a hablar y los que comete un aprendiz de una segunda lengua. Según él, ambos son signos del sistema de aprendizaje en el que se encuentran y han de ser estudiados para comprender mejor dicho sistema: “The learner’s errors are evidence of this system and are themselves systematic” (Corder, 1967: 166). En el avance de los estudios sobre el análisis de errores y la adquisición de una L2 esta idea se ha mantenido y consolidado, tal y como recoge Erdoğan (2005: 263): “What a foreign language learner does in operating on the target language is not different from that of a child acquiring his first language”.

El AE analiza el error desde la perspectiva del aprendiz, describiéndolo como un mecanismo que utiliza para aprender. Según recoge Wood (2002: 24), para el aprendiz el error es “un mecanismo que este utiliza para aprender o, lo que es lo mismo, un modo del que dispone para probar sus hipótesis acerca de la naturaleza de la lengua que está aprendiendo”. Así pues, el AE es fundamental para el entendimiento del proceso de adquisición de una L2. Erdoğan (2005: 262) lo explica así:

The mistakes a person made in the process of constructing a new system of language is [*sic*] needed to be analyzed carefully, for they possibly held in them some of the keys to the understanding of second language acquisition.

En el AE es necesario hacer una distinción entre dos tipos de errores: *faltas* o *equivocaciones* y *errores – mistakes and errors*. De acuerdo al *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (Richards et al., 1992), un aprendiz comete una equivocación debido a falta de atención, fatiga, descuido o algún otro aspecto relacionado con la producción. Esto puede corregirse cuando se llama la atención sobre ella. El error propiamente dicho se refiere al uso por parte del aprendiz de una estructura lingüística, que un hablante nativo reconocería como producto de un aprendizaje fallido o incompleto. Este tipo de error no puede ser autocorregido por el aprendiz, pues no sabe cuál es la estructura lingüística correcta.

Corder (1973) distingue cuatro tipos principales de errores: por *omisión* de un elemento necesario; por *adición* de algún elemento innecesario o incorrecto; por *selección* de un elemento incorrecto y por *incorrecta colocación* de los elementos. Completará su clasificación, además este autor, desglosando estos errores en los campos de la Morfología, la Sintaxis y la Semántica.

Ellis (1997) sugiere dos medios para llevar a cabo la diferenciación de los errores. Uno de ellos es prestando atención a la frecuencia con la que comete el error. Si el aprendiz a veces utiliza la forma correcta y a veces la incorrecta, se trataría de una equivocación. En cambio, si es la forma incorrecta la que siempre aparece se trataría de un error. El otro de los medios a través del cual diferenciarlos sería pidiendo al aprendiz que corrija el error. Si es capaz de hacerlo se trataría de una equivocación, en el caso contrario sería un error.

El AE ha sido muy importante en el estudio de la metodología desarrollada para la enseñanza de una lengua extranjera. Por ejemplo, Ellis (2008: 2) hace referencia a la importancia que tiene en el aprendizaje de una L2 prestar atención a los errores y corregirlos: “Extensive grammar instruction, where the teacher corrects the errors that learners make as they make them, affords the opportunity for large numbers of grammatical structures to be addressed”.

Así como el AC asentaba sus ideas en las teorías conductistas y en el aprendizaje de una segunda lengua como un proceso de hábitos, el AE tiene su fundamento en la teoría formulada por Chomsky acerca de la adquisición de la L1. Con el AE el concepto de transferencia desarrollado por el AC se desarrolla aún más, pero será con el desarrollo del concepto de IL cuando el desarrollo será aún mayor.

A partir del AE, Richards (1974) determina tres tipos principales de errores: los intralingüísticos, los de interferencia y los de evolución. Los errores de interferencia serían aquellos que se relacio-

nan con la transferencia a partir de la L1 a la L2. Por otro lado, los errores intralingüísticos y de evolución no pueden relacionarse directamente con la L1 del aprendiz.

Las corrientes conductistas y el AC dan importancia a los errores de interferencia y a partir de ellos desarrollan el concepto de transferencia. No obstante, los estudios mentalistas se centran en los errores intralingüísticos que se asemejan a los cometidos por un niño durante el proceso de adquisición de la L1 y que son independientes de la L1 del aprendiz. El análisis de ambos tipos de errores supone la cimentación sobre la que se desarrollará en años posteriores el concepto de IL.

### 1.2.3. La Interlengua

#### 1.2.3.1. Desarrollo de las teorías de Interlengua y la transferencia lingüística

El estudio de un sistema lingüístico intermedio a la L1 y L2 y conocido como *Interlengua* comenzó a gestarse a partir de los estudios realizados en el marco del AC y el AE. En concreto, y tal y como recoge Selinker (1989: 267), “the link between CA/ EA and IL revolves around language transfer concerns”. Al analizar la transferencia que ocurría desde la L1 a la L2 en el proceso de adquisición de la L2, se observó que había una serie de fenómenos lingüísticos que no pertenecían a ninguno de estos dos sistemas, por lo que se recogía la posibilidad de que existiese un sistema lingüístico autónomo intermedio.

Las manifestaciones lingüísticas que obedecían a fenómenos de transferencia de la L1 a la L2 convivían pues con otros fenómenos lingüísticos independientes a dicho proceso, en un mismo sistema lingüístico. A este sistema diferente a los correspondientes a la L1 y a la L2 y situado *entre* ambos Selinker (1972: 214) lo llamó *interlanguage (IL)*:

[...] in the making of constructs relevant to a theory of second-language learning, one would be completely justified in hypothesizing, perhaps even *compelled* to hypothesize, the existence of a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner's attempted production of a TL<sup>2</sup> norm. This linguistic system we will call ‘interlanguage’ (IL).

No obstante, ya Nemser (1971) en su investigación sobre elementos fonológicos contrastivos en aprendices con húngaro como L1 e inglés como L2, señaló la existencia de un sistema aproxima-

---

2 TL: *target language*; acrónimo que se usa indistintamente al de L2 y que se refiere al mismo sistema lingüístico, esto es, la lengua meta o segunda lengua.

tivo. De esta forma define la lengua origen como la causante de las interferencias y que normalmente equivale a la L1. La lengua meta es aquella que se aprende (L2) y señala la existencia de un tercer sistema: “An *approximative* system is the deviant linguistic system actually employed by the learner attempting to utilize the target language” (Nemser, 1971: 116). Este sistema aproximativo es en sí un sistema lingüístico estructurado con reglas lingüísticas que lo gobiernan. Además, a lo largo del aprendizaje dicho sistema evolucionaría, siendo por lo tanto cambiante. Estudios posteriores, sin embargo, harán referencia a fenómenos que persisten a lo largo de esta evolución, en lo que se definirá como *fossilización*.

Nemser (1971) hace referencia a las limitaciones que el AC encuentra en el fenómeno de transferencia entre la L1 y la L2. El contacto entre la L1 y la L2 no es total y por lo tanto no se produce una fusión entre las categorías existentes en la L1 y las que aparecen en la L2. Las estructuras que aparecen en el aprendizaje no solo incluyen el conocimiento de las estructuras de la L1 por parte del aprendiz, sino también el obtenido a partir de la experiencia reciente en la adquisición de la lengua o lo que es lo mismo, del sistema lingüístico intermedio del que está haciendo uso.

Selinker (1969) llevó a cabo un experimento en el que investigó en hablantes nativos de hebreo (L1) aprendices de inglés (L2) la disposición de los elementos sintácticos que aparecían tras el verbo en una oración. En su investigación utilizó tres tipos diferentes de datos: *native data*, *interlanguage data* y *target data*. Los dos primeros grupos fueron analizados en los mismos sujetos (los hablantes nativos de hebreo) mientras que el último de los grupos fue analizado en nativos de inglés. Por lo tanto, en este estudio ya Selinker estudia el sistema lingüístico de IL como sistema independiente de los otros dos.

A partir de este estudio, Selinker (1969: 90) define el fenómeno de transferencia que aparece en la IL de los sujetos objetos de estudio:

[...] LANGUAGE TRANSFER may be operationally defined as a process occurring from the native to the foreign language if frequency analysis shows that a statistically significant trend in the speaker's native language appears toward one of these two alternatives, which is then paralleled by a significant trend toward the same alternative in the speaker's interlanguage behavior, i. e., in his attempted production of the foreign language sentences, phonetic features, phonetic sequences, etc.

Selinker (1969: 91) concluye que pueden encontrarse tres tipos diferentes de transferencia:

- *transferencia positiva*: ocurre cuando una de las dos entidades lingüísticas alternativas tiene una predominancia estadística significativa tanto en la L1 como en la IL y además no constituye un error, pues concuerda con la norma que existe para dicha entidad lingüística en la L2.

- *transferencia negativa*: en este caso la entidad lingüística aparece también de forma predominante en L1 y en la IL, pero en este caso se desvía de la norma establecida en la L2 y constituye por lo tanto un error.
- *transferencia neutra*: ocurre cuando ninguna de las dos entidades lingüísticas alternativas aparece de forma predominante en la L1 y se correlaciona con una ausencia de predominancia también en la IL.

En cuanto a cuál de estos tres tipos de transferencia ocurrirá con más frecuencia, Selinker (1969: 91) señala:

It seems reasonable to predict that positive or negative language transfer will occur more frequently than neutral because of the rigid constraints which operate in linguistic codes permitting communications and the not too difficult process of abstracting structures.

El estudio de la transferencia lingüística y el sistema de IL están íntimamente ligados en la obra de Selinker (1972). En dicha obra, este autor se propone definir y describir el sistema lingüístico que constituye la IL. Ya con anterioridad, Weinreich (1953) había hecho referencia a una estructura psicológica que era responsable de las identificaciones que el bilingüe hace entre las dos lenguas, sobre la que Selinker (1972: 211) dice: “We assume that there is such a *psychological structure* and that it is *latent* in the brain, activated when one attempts to learn a second language”. Lenneberg (1967) describe este sistema como un sistema lingüístico que presenta una disposición estructural en el cerebro y que es el homólogo a la GU. Selinker (1972: 212) lo explica de la siguiente forma: “Those adults who ‘succeed’ in learning a second language so that they achieve native-speaker ‘competence’ have somehow reactivated the *latent language structure* which Lenneberg describes”.

En esta estructura latente, Selinker (1972) sitúa los cinco procesos psicolingüísticos básicos que establecen el conocimiento que subyace a la producción de la IL:

- La *transferencia lingüística (language transfer)* que responsabiliza a la L1 como origen de los elementos, reglas y subsistemas fosilizables que aparecen en la IL.
- La *transferencia de instrucción (transfer-of-training)*, en la que los elementos, reglas y subsistemas fosilizables son el resultado de elementos que aparecen en los procesos de instrucción de las nuevas estructuras.
- Las *estrategias de aprendizaje de las segunda lengua (strategies of second-language-learning)* ocasionan la aparición de fosilización como resultado del uso que hace el aprendiz del material que ha de aprender.

- Las *estrategias de comunicación en la segunda lengua* (*strategies of second-language-communication*), en este caso la fosilización se produce a partir de los intentos comunicativos que tiene el aprendiz con hablantes nativos de la L2.
- La *hipergeneralización del material lingüístico* (*overgeneralization of TL linguistic material*), en la que el aprendiz realiza una clara hipergeneralización de las reglas y los rasgos semánticos de la L2.

Según Selinker (1972), la combinación entre estos procesos produciría competencias en la IL completamente fosilizadas. Muchas de las estructuras lingüísticas que se han fosilizado en la IL no podrán ser nunca erradicadas: “These psycholinguistic structures, even when seemingly eradicated, are still somehow present in the brain, stored by a fossilization mechanism (primarily through one of these five processes) in an IL” (Selinker, 1972: 220). Selinker apunta que dichas estructuras fosilizadas seguirán apareciendo en la producción del aprendiz cuando intente comunicarse usando la L2.

Posteriormente, Selinker y Lamendella (1981) actualizaron la hipótesis de la IL mediante el desarrollo de nuevas aproximaciones teóricas a dicha hipótesis. Presentaron el progreso que se produce en el aprendizaje de la IL de un aprendiz de una L2. A partir de un análisis diacrónico de los elementos lingüísticos que aparecen en el proceso de IL, definieron un primer estadio al que llamaron periodo pre-sistemático y que se caracteriza por la falta de una gramática coherente en la IL, que pueda servir como base para la interacción comunicativa en la L2.

A medida que se avanza en el tiempo, se produce una alternación de los elementos lingüísticos, de forma que algunos de ellos adquieren una estabilidad relativa, a la vez que otros la pierden, llegando a ser sustituidos por otros o, simplemente, desaparecer. Este periodo es definido por estos autores como periodo sistemático. Finalmente, los elementos lingüísticos que presentan una estabilidad generalizada a lo largo de las diferentes etapas de la IL conforman el sistema de IL del aprendiz. Selinker y Lamendella (1981: 208) lo explican de la siguiente forma:

[...] this system could remain the central system of the learner, signaling an end to the period of permeability of the IL system. It is this generalized stability of the IL diasystem<sup>3</sup> which is the manifestation of “fossilization”

En este último periodo, que recibe el nombre de periodo post-sistemático, nuevos rasgos lingüísticos entrarán y saldrán del sistema. Sin embargo, estos rasgos no conducirán a una reestructuración de la IL.

---

3 Según la Sociolingüística, un *diasistema* es una serie de sistemas lingüísticos que entran en relación entre sí, formando un conjunto que constituye un conjunto variable y constante.



Selinker y Lamendella (1981) señalan que es necesaria una explicación teórica de la naturaleza dinámica que presenta el sistema de IL en su evolución, para lo cual recurren a la gramática transformacional de Chomsky (1965). Este modelo de gramática transformacional es un modelo formalista, que se ha utilizado para la descripción del proceso de adquisición tanto de la L1 como de la L2. Según Selinker y Lamendella (1981: 206-207), este formalismo no puede dar explicación al proceso dinámico que sigue la evolución del sistema de IL:

[...] this formalism itself contributes nothing to the attempt to derive significant insights into the dynamic processal nature of language acquisition, and thus is only ineffectually applied to understanding second language acquisition.

El formalismo señala que la naturaleza y la adquisición del lenguaje no tienen nada que ver con el hecho de que el lenguaje se utiliza para comunicar. En oposición a esta perspectiva encontramos el funcionalismo, que describe que tanto la naturaleza como la adquisición del lenguaje se sustentan y moldean a partir de las funciones comunicativas que el lenguaje adquiere.

Desde la perspectiva formalista, el estudio del uso y las funciones del lenguaje no aporta información a su composición. Tal y como dice Hoff (2009: 25), “language is an external system that has to be figured out – or provided innately – and the use to which that system is put provides no clues to how the system is structured”.

Por otro lado, la perspectiva funcionalista señala que la clave del proceso de adquisición del lenguaje reside en que el niño entiende que quien le habla está tratando de comunicarse con él. Dentro de esta perspectiva, se sitúa también la idea de que el deseo de una persona de comunicar a otros sus sentimientos y pensamientos es lo que provoca la motivación que favorece la adquisición del lenguaje. Sin embargo, a este respecto Hoff (2009: 26) señala: “According to both these views, communication explains the ‘why’ of language development, but not necessarily the ‘how’”.

Así pues, la gramática transformacional de Chomsky (1965) describe el proceso de adquisición del lenguaje como una serie de gramáticas estáticas dispuestas en una secuencia que se desarrollan una después de la otra. Otros autores como Bickerton (1975) y Corder (1977) describen este proceso como un *continuum* único que se desarrolla a lo largo del tiempo. Selinker y Lamendella (1981: 207), por su parte, abogan por un formalismo que describe una progresión gradual (*cline progression*) en lugar de un *continuum*:

[...] the difference between a “cline” and a “continuum” [...] is that a continuum presents a more or less regular gradient of change, while cline progressions manifest an irregular gradient marked by the existence of stable configurations possessing specifiable durations and periodicity.

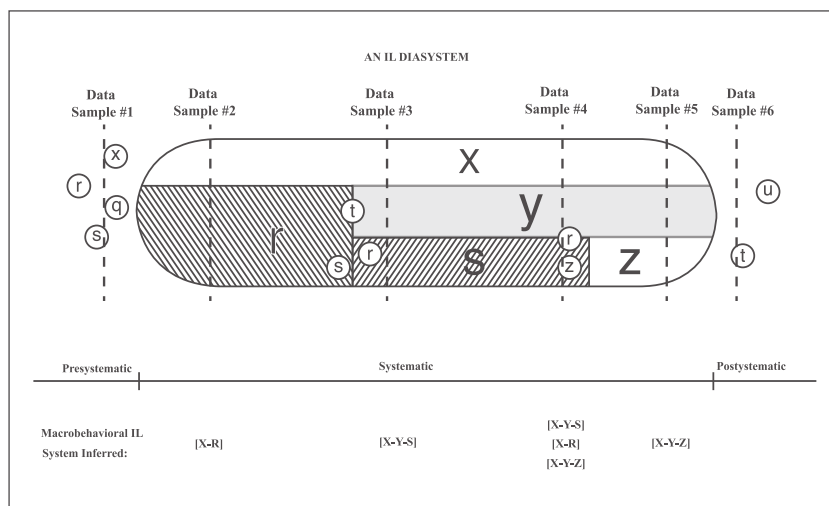


Figura 1.1. Diasistema de IL

Según estos autores, los diferentes sistemas de IL que se suceden son configuraciones estables pero temporales que se encuentran en una progresión gradual. A este respecto, la Figura 1.1 (Selinker y Lamendella, 1981: 205) recoge una representación esquemática del diasistema de IL. Las letras minúsculas (r, x, s, y, z) representan los rasgos lingüísticos observados en el análisis de los datos presentes en cada nivel de IL (1-6). Las letras mayúsculas (R, X, S, Y, Z) representan los sistemas inferidos presentes en el diasistema.

Esta figura recoge también fenómenos que suceden en la evolución del diasistema de IL, como la reaparición de elementos (*re-emergent form*), que habían desaparecido en periodos anteriores y que pueden constituir sistemas reemergentes (*re-emergent system*). Un ejemplo de este fenómeno es el que se aprecia en el cuarto nivel (*Data Sample #4*) con la reaparición del elemento *r* y del sistema [X-R]. En este mismo nivel se observa también la aparición de un nuevo rasgo (*z*) al que se considera pre-emergente (*preemergent form*), pues se estabilizará con posterioridad. Por el mismo motivo, el sistema [X-Y-Z] se considera también un sistema pre-emergente (*preemergent system*).

A partir de este esquema, Selinker y Lamendella (1981: 208) establecen una clasificación de los diferentes tipos de variación lingüística que encuentran. La primera de ellas es una variación de desarrollo (*developmental variation*) que se refiere al modo en que la IL se reestructura a lo largo del tiempo. Hablan también de una variación no central (*non-central variation*) para referirse a la alternancia de elementos y sistemas pre-emergentes y reemergentes con los característicos de la competencia lingüística del aprendiz, en un mismo momento del proceso de adquisición de la lengua. Finalmente, un tercer tipo sería una variación no sistemática (*unsystematic variation*) que

consiste en la producción de formas lingüísticas inconsistentes y que no forman parte de ningún sistema coherente.

### 1.2.3.2. La Interlengua y la Gramática Universal

La GU impone restricciones en la representación lingüística a lo largo del proceso de adquisición del lenguaje. Ante esta aseveración, surge la cuestión de si lo hace también en el proceso de adquisición de una segunda lengua y en la gramática propia de la Interlengua (ILG). White (1998: 3) señala a este respecto: “If ILGs are UG constrained, then we expect parametric properties to show up, either in the form of L1 settings or L2 settings or settings found in other languages, with an associated cluster of properties”.

Una cuestión principal hace referencia a si el aprendiz de una L2 accede en el proceso de adquisición de esta lengua a la GU a través de la L1 o bien de forma independiente a esta. White (1998) se plantea si algunas propiedades lingüísticas complejas y abstractas indeterminadas en el *input* de la L2 se manifiestan en las gramáticas de las interlenguas (ILGs).

La GU es una teoría acerca de la competencia lingüística, no de la adquisición del lenguaje, aunque contribuye a la explicación acerca de cómo se adquiere una lengua. En la adquisición de la L1, los aprendices conocen propiedades lingüísticas a las que no acceden a través del *input* que reciben, es decir, no tienen que aprenderlas. La cuestión que se plantea es si los aprendices de una L2 cuentan con una representación mental inconsciente, que cumple el mismo papel que la GU en la adquisición de la L1. Así pues las dos cuestiones principales que se plantean son, según White (1998), si los aprendices de una L2 alcanzan un conocimiento inconsciente (una representación mental) que va más allá del *input* de la L2 y si esto se logra a través de la GU.

Con respecto al acceso a la GU, este ha sido descrito por algunos autores (Otsu y Naoi, 1986<sup>4</sup>; Ritchie, 1978) como *directo*, al lograrse independientemente de la L1 del aprendiz. Sin embargo, otros autores (Flynn, 1987; White, 1989) lo definen como *indirecto*, es decir el acceso a la GU al aprender una L2 se realiza a través de la L1. Para White (1989), los aprendices de la L2 acceden a los parámetros que presenta la L1 y los reajustan en su producción de la L2. Sin embargo, en un estudio posterior, White (1996) se refiere al acceso directo a la GU en la adquisición de una estructura de la L2 que no tiene una representación similar en la L1.

---

4 Otsu, Y. y Naoi, K. (1986). *Structure-dependence in L2 acquisition*, presentado en en JACET, Keio University, Tokio. Citado en White (1989).

Existe otro modelo que postula la inexistencia de acceso a la GU. Según los autores que apoyan esta teoría (Bley-Vroman, 1989; Clahsen y Muysken, 1986; Schachter, 1988, 1989), la GU no es accesible en el proceso de adquisición de una L2, solo lo será en el de la L1. Por lo tanto, ambos procesos de adquisición serían completamente diferentes. En este caso los aprendices adquieren la L2 a través de otros procesos de aprendizaje.

Finalmente, hay un cuarto modelo al que Felix (1985) llama *competitivo*, Ellis (1994), *dual* y Towell y Hawkins (1994), *global* y que postula un acceso parcial a la GU por parte de los aprendices de una L2. En el proceso de adquisición, este acceso parcial conviviría con un reajuste de parámetros de la L2 a partir de la L1. Este modelo es una combinación de los modelos *directo* e *indirecto*.

Bley-Vroman (1990) desarrolló la Hipótesis de la Diferencia Fundamental (HDF) con la que pretendía describir las diferencias, tanto cuantitativas como cualitativas, entre el comportamiento lingüístico nativo (L1) y no nativo (L2). Este autor argumenta en esta hipótesis que el proceso de aprendizaje de una L2 es fundamentalmente diferente al proceso de adquisición de una L1. Sin embargo, esta idea se ha visto cuestionada, tal y como destacan Dekudtspotter et al., (2006: 33): “The mere fact that there is an observed non-isomorphy between natives and L2ers does **not** entail that the natives and the L2ers deploy fundamentally different mechanisms”.

De acuerdo a la HDF, en el proceso de adquisición de una L2 la L1 jugará el papel que la GU juega en el proceso de adquisición de la L1. No obstante, Dekudtspotter et al. (2006) señalan que aunque existen notables diferencias entre los procesamientos realizados por nativos y no nativos, estas diferencias no implican necesariamente que existan mecanismos de procesamiento diferentes. Dekudtspotter et al. (2006) señalan las cuatro fuentes fundamentales que pueden originar las diferencias entre los procesamientos de la L1 y la L2.

Una de ellas hace referencia a una diferencia en la prosodia de las producciones, no presentando los aprendices de una L2 los elementos prosódicos de un nativo de dicha lengua. Sin embargo, tal y como recogen estos autores, “non-target-like outcomes in no way implicate parsing mechanisms fundamentally distinct from those of natives” (Dekudtspotter et al., 2006: 36). Otro de los mecanismos hace referencia al acceso al léxico, siendo más lento y menos eficiente en el aprendiz que en el nativo, pero tampoco reflejando este hecho unos mecanismos de procesamiento diferentes. La tercera de las diferencias para estos autores tiene que ver con el lexicón. Un aprendiz de una L2 creará el lexicón re-etiquetando las unidades léxicas de la L1, junto a secuencias fonéticas percibidas en el *input* de la L2. Será a través del error y la corrección como el aprendiz irá conformando dicho lexicón. La última de estas fuentes, según estos autores, se refiere a que los nativos y los aprendices de la L2 presentan momentos diferentes en el proceso de análisis sintáctico. Según

Marinis et al. (2005), los aprendices de la L2, a diferencia de los nativos, no presentan rastros intermedios en el análisis sintáctico de sus producciones. Sin embargo, Dekudtspotter et al. (2006) señalan que dichos rastros intermedios se aprecian en ambos.

Por lo tanto, existen diferencias entre la L1 y la L2 que no niegan la existencia de similitudes en los mecanismos que subyacen a los procesos de adquisición de ambas lenguas. Los fenómenos lingüísticos que aparecen en la IL en el proceso de adquisición de la L2 tienen a veces relación directa con fenómenos lingüísticos presentes en la L1, hecho que resalta el papel que juega la L1 en este proceso y que se relaciona directamente con el fenómeno de la transferencia.

Sin embargo, existen otros fenómenos que no pueden relacionarse de forma directa con el input de la L2, ni con las estructuras de la L1. Este hecho justifica el estudio de la IL como sistema lingüístico en sí mismo y plantea además la cuestión acerca de un acceso a la GU por parte del aprendiz de la L2 que no implica a la L1. Liceras (2010: 252) hace referencia a la autonomía de la interlengua como sistema lingüístico al describir la L2 como una lengua interna (*I-language*) que refleja, al igual que la L1, una representación mental del conocimiento del hablante: “[...] the individual and internal representation of the nonprimary language in the L2 speaker’s mind will still be an I-language”.

### 1.2.3.3. La Interlengua y la fosilización

Selinker (1972: 215) definió la fosilización de la siguiente manera:

[...] linguistic items, rules, and sub-systems which speakers of a particular L1 tend to keep in their interlanguage relative to a particular TL, no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL.

Según Han (2009), el proceso de fosilización que se produce en la IL de un aprendiz de una L2 presenta diferentes propiedades: desviación persistente, resistencia a la influencia externa, incluyendo la corrección y la retroalimentación correctiva y estar fuera del control del aprendiz. Estas propiedades apuntan a una adquisición de la L2 permanentemente parcial o incompleta. De acuerdo también a Han (2009), los factores principales responsables de la fosilización serían de dos tipos: la interferencia de la L1 y la satisfacción de las necesidades comunicativas. El primero de estos factores tiene una relación directa con la transferencia. De hecho, tal y como señalan Selinker y Lakshmanan (1992: 198), “language transfer is a necessary factor” para establecer la fosilización. El segundo de los factores ocurre principalmente en los aprendices que tienen una exposición abundante a la L2.

Sin embargo, tal y como varios autores han señalado (Han, 2004; Hawkins, 2000; Sorace, 2005), la fosilización es un fenómeno selectivo, es decir, aparece en algunos de los subsistemas de la IL. Los aprendices no presentan fosilización ni se estancan en todos los aspectos del aprendizaje de la L2. Además, se trata de un proceso variable, pues no todos los elementos lingüísticos fosilizan de la misma forma. En palabras de Han (2011: 476): “Learners do not seem to stabilize prematurely within and across each and every linguistic domain (e.g., phonology, semantics, morphology, syntax), hence selectivity; nor do they all stall on the same linguistic elements, hence variability”.

Dos cuestiones principales emergen de este hecho. Por un lado, sería necesario saber qué subsistemas y para qué individuos tienden a fosilizarse. Por otro lado, habría que encontrar la respuesta a por qué los sistemas de IL se fosilizan de forma selectiva tal y como lo hacen.

#### 1.2.3.3.1. La perspectiva *UG-L2*

La perspectiva denominada *UG-L2* se refiere a la GU como el marco descriptivo y explicativo que subyace a la adquisición de la competencia en la IL. De acuerdo a Han (2009), la perspectiva *UG-L2* realiza varias presuposiciones. Por un lado, describe la competencia en IL como un sistema de representación mental abstracto e inconsciente; una gramática que engloba sintaxis, morfología, semántica y fonología. Este sistema subyace a la comprensión y producción de la L2 por parte del aprendiz. A la misma vez, dicho sistema está restringido por los mismos principios universales que gobiernan la competencia del hablante nativo monolingüe en su L1. Por lo tanto, la GU es tanto una fuente que aporta un inventario de posibles rasgos y categorías gramaticales (sintácticas, semánticas o morfológicas), como una restricción que limita la producción lingüística. Como dice Han (2009: 139): “The task of an L2 learner, like that of any L1 learner, is to (re)acquire features that are unique to a given TL”.

Las investigaciones que se realizan a partir de la perspectiva *UG-L2* se centran en el estudio del *espacio* que existe entre el sistema lingüístico desarrollado por el aprendiz y la exposición de este a la experiencia lingüística. El sistema de IL no parece acomodarse al *input* que el aprendiz recibe. Este sistema contiene formas de IL estabilizadas que muestran más similitud con la L1 que con la L2, junto con otras que no muestran similitud alguna ni con la L1 ni con la L2.

Desde el enfoque de la *UG-L2*, se describen dos tipos de rasgos fosilizables: las propiedades sintácticas de interfase (*interface syntactic properties*) y las categorías funcionales (*functional categories*). Muchos autores han descrito las propiedades de interfase (Hopp, 2004; Jakubowicz, 2002; Montrul y Slabakova, 2003; Sorace, 2005; White, 2007), diferenciándolas en diversos tipos como las sintaxis-lexicón, sintaxis-semántica, sintaxis-fonología, sintaxis-morfología y sintaxis-discur-

so. Con respecto a estas interfases, Han (2011) las relaciona con la dificultad en el proceso de adquisición: “Meaning and function or, rather, discourse syntax and semantics are the hardest to acquire” (Han, 2011: 479). Los estudios e investigaciones futuras en la adquisición de segundas lenguas habrán de determinar los efectos que los diferentes tipos de interfases tienen en el proceso de adquisición.

#### 1.2.3.3.2. Factores determinantes en el proceso de fosilización

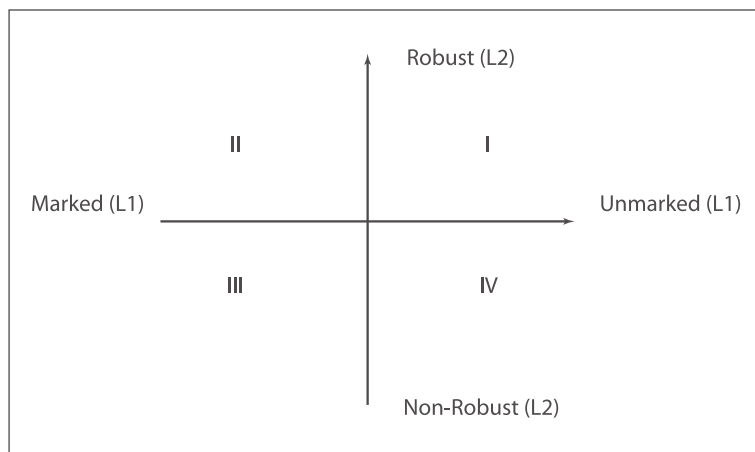
Algunos aprendices fosilizan gramáticas de IL que son divergentes, mientras que otros adquieren con éxito una gramática similar a la nativa. Algunos parámetros se reajustan exitosamente mientras que otros no lo hacen. El *input* positivo no siempre logra un cambio en la gramática. Han (2009: 140) concluye a partir de estos hechos que “UG does not function in the same way in L2 acquisition as it does in L1 acquisition”.

La GU proporciona las hipótesis iniciales en la adquisición de la L1. Los aprendices de la L1 interactúan solo con datos lingüísticos primarios que son ejemplares naturales del lenguaje. Al contrario, en el proceso de adquisición de la L2 el aprendiz ya ha interiorizado con anterioridad la gramática de una lengua natural. Así pues, en este caso el *input* consiste tanto en datos lingüísticos primarios (en menor medida) como en información acerca de lo que no es posible en la L2 (evidencia negativa).

Las estructuras alcanzables en la L2 no están solo restringidas por la GU, sino también por las restricciones que impone la gramática de la L1 del aprendiz. Tal y como señala Han (2009: 141): “L1 may function alongside UG in interaction with input, determining interlanguage competence and guiding its course of development”. La L1 interfiere en el análisis del *input* de la L2, resultando en análisis sintácticos parciales de los datos lingüísticos primarios. Esto originará, potencialmente, la fosilización en el reajuste de los parámetros.

En referencia al estado inicial que presenta un aprendiz de una L2, White (2003a: 58) lo define como “the kind of unconscious linguistic knowledge that the L2 learner starts out with in advance of [exposure to] the L2 input”. La gramática de la L1 será la que, en parte o en su totalidad, suministre este estado inicial de la L2, que subsecuentemente cambiará como resultado de la interacción del aprendiz con el *input* de la L2.

De acuerdo a Han (2009), esta marcada influencia de la L1 en la adquisición de la L2 hace suponer que la adquisición selectiva (y en consecuencia, la fosilización) dependerá en gran medida del estatus del rasgo lingüístico de la L1 que influye en la interlengua, según sea acusado (*marked*) o no acusado (*unmarked*). Junto a esto dependerá también de la naturaleza del *input*, o sea del po-



**Figura 1.2.**  
*Interacción de la notoriedad de la L1 y la fuerza de la L2*

tencial desencadenante, el cual puede ser fuerte (*robust*) o débil (*non-robust*). La combinación de estos cuatro parámetros en la adquisición de una L2 da cuatro posibles escenarios, representados en la Figura 1.2 (Han, 2009: 144):

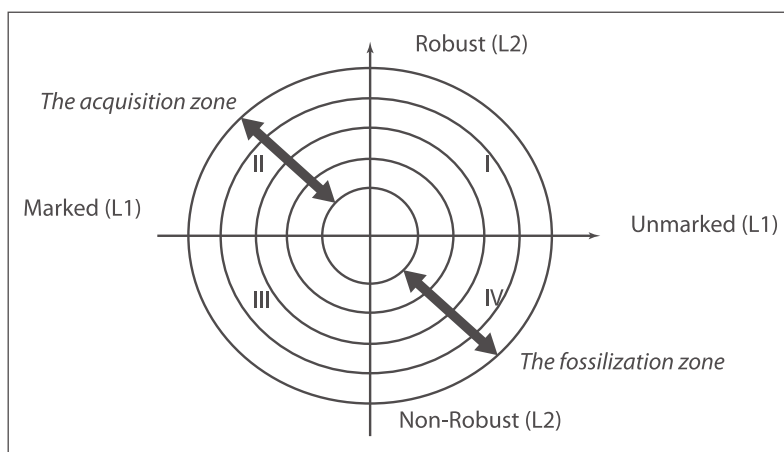
El escenario Tipo I presenta la combinación de rasgos lingüísticos de la L1 no acusados junto a un *input* fuerte. En el escenario Tipo II el *input* de la L2 es fuerte y los rasgos de la L1 acusados. El Tipo III se caracteriza por unos rasgos de la L1 acusados y un *input* de la L2 débil. Finalmente, el escenario Tipo IV combina un *input* de la L2 débil con rasgos de la L1 no acusados.

Tanto la notoriedad de los rasgos de la L1 como la fuerza de los datos del *input* de la L2 están determinadas por la frecuencia y la variabilidad de ambos. Un rasgo lingüístico de la L1 no acusado será frecuente e invariable (consistente), mientras que un *input* de la L2 que sea fuerte será también frecuente e invariable (consistente).

La frecuencia en el caso de los rasgos de la L1 se refiere al número de veces que una forma particular aparece o es usada en la L1. La variabilidad se refiere al número de variantes con las cuales esta forma puede ser asociada. Por otro lado, en el caso del *input* de la L2 la frecuencia y la variabilidad pretenden capturar la naturaleza dinámica y relativa de una forma dada en el *input*. Por lo general, un atributo estático de la L2 no suele manifestarse en el *input* al que el aprendiz de esa L2 se ve expuesto. Por lo tanto, las dimensiones de frecuencia y variabilidad en el *input* de la L2 se aplican a lo que el aprendiz experimenta, más que a lo que aparece de forma general en la L2.

Según Han (2009), la sinergia entre la notoriedad de los rasgos de la L1 con la fuerza del *input* de la L2 determinarán la selectividad del proceso de adquisición/fosilización en el sistema de IL. De esta forma, esta autora es capaz de predecir cuándo la tendencia a la fosilización es mayor a la de





**Figura 1.3.**  
Pronóstico sobre  
fosilización y adquisición

la adquisición. Esto queda reflejado en la Figura 1.3 (Han, 2009: 147).

Lo que esta figura determina es que a mayor fuerza del *input* de la L2 y mayor notoriedad del rasgo de la L1, mayor posibilidad de adquisición de la estructura. Es decir, cuanto menos frecuente y más irregular sea un rasgo de la L1 y, en contraposición, mayor sea la fuerza del *input* de la L2, las posibilidades de adquirir la L2 con éxito son mayores. Al contrario, cuanto más frecuente y regular sea un rasgo de la L1 y menos fuerza tenga el *input* de la L2, la posibilidad de que se fosilice una estructura en la IL y la adquisición no tenga éxito es mayor.

A partir de estos datos, Han (2009: 155) establece una hipótesis sobre la fosilización selectiva que dice: “L1 markedness and L2 input robustness may be combined in different ways, creating zones of fossilization and acquisition respectively [...] as well as zones where either may occur”. Aquellos rasgos que correspondan a la zona IV serían potencialmente fosilizables y los que correspondan a la zona II serían potencialmente adquiribles. Esto permite llevar a cabo predicciones acerca de la fosilización con anterioridad al proceso de aprendizaje, a través del análisis del *input* y la L1 (asumiendo que ambos se conocen *a priori*). También es posible realizar dichas predicciones durante el aprendizaje, examinando la incidencia de una estabilización prematura en la IL. A este estadio en el proceso de adquisición se le conoce como *en route*.

Además de este estadio y del estadio inicial, en el proceso de adquisición de una L2 podemos también referirnos a un estado final. Este estado final estará determinado por la combinación entre estructuras adquiridas y estructuras fosilizadas en la competencia de la IL. Tal y como Sorace (2005: 58) advierte:

Adult learners who have reached the near-native level, and continue to benefit from full exposure to the L2, can be assumed to have progressed to the furthest attainable

competence level: if there are differences between their grammar and the target grammar, these differences may therefore be considered as permanent.

Otro aspecto importante en relación a la fosilización es que se trata de un fenómeno idiosincrático, es decir, afecta a los individuos de manera diferente. Lardiere (2007: 211) se refiere a este hecho: “After all, different constructions, areas, and sub-areas of an L2 grammar may fossilize in different ways for different learners who [...] have very different initial-state conditions and learning situations”. En la hipótesis de Han (2009) estas diferencias individuales se enfocan de dos formas diferentes. Por un lado, el *input* puede ser diferente para los individuos tanto en calidad como en cantidad, por otro lado, la sensibilidad al *input* no es igual para todos los individuos.

En el proceso de adquisición de una L2 la atención se ha desplazado de las categorías funcionales a los rasgos que las caracterizan. A veces resulta difícil diferenciar unos rasgos de otros, por ejemplo, Lecarme (2004: 440) pone como ejemplo las categorías funcionales en relación con los rasgos verbales en inglés:

The present tense is consistently morphologically null. Future tense usually takes the form of a modal or mood morpheme [...] And in many languages past tense is merged with aspect so that it's not possible to distinguish one from the other [...]

Además, el inventario de categorías funcionales ha ido aumentando a medida que han avanzado los estudios lingüísticos acerca de la adquisición del lenguaje. Por ejemplo, y tal y como Lardiere (2007: 234) señala, “within the Principles and Parameters theoretical framework [...] the proposed inventory of functional categories has been greatly expanded [...]”

Han (2009) relaciona las categorías funcionales con la frecuencia y variabilidad que presentan en la L1 y, por lo tanto, con la tendencia a la fosilización o adquisición de las mismas. Según esta autora, “the more complex the forms are in the way that they are determined by discourse-semantic and discourse-pragmatic conditions, the more variable they should appear to be” (Han, 2009: 153). Si una estructura sintáctica o morfológica está relacionada con procesos semánticos o pragmáticos, es más compleja que una que solo requiere un conocimiento sintáctico en el proceso de adquisición. Las formas que son más complejas son también más variables y por lo tanto dificultan la adquisición y favorecen la fosilización. A las formas más variables y por tanto más complejas, se las conoce también como *soft properties* y a las menos variables y menos complejas, como *hard properties*.

En resumen, los dos elementos que juegan un papel principal en el proceso de adquisición de una L2 y en la configuración de la IL son la L1 que sirve como sustrato y el *input* de la L2. Prestando atención a la notoriedad del primero y a la fuerza del segundo, se podrá hacer una predicción de

la fosilización que puede producirse, bien en las interfases sintácticas como en las categorías funcionales que aparecerán en la IL.

## 1.2.4. La perspectiva variacionista

### 1.2.4.1. Fundamentos del enfoque variacionista

Las investigaciones realizadas en el campo de adquisición de una lengua se han centrado en los sistemas y procesos lingüísticos y mentales que la subyacen y no así en el contexto en el que se produce. Los estudios sobre la GU no hacen referencia al contexto comunicativo, sino a las características y propiedades estructurales de dicho sistema lingüístico. Esta tendencia es la que se ha mantenido a lo largo de los años en el campo de la adquisición de una L2.

Sin embargo, recientemente se ha asistido al auge de una nueva perspectiva que señala la importancia del contexto en este proceso de adquisición. Esta perspectiva, denominada *variacionista*, es descrita por Tarone (2010: 54) de la siguiente forma:

Variationist second-language acquisition (SLA) researchers study the systematic impact of contextual variables such as the identity and role of the interlocutors, topic, and task, as well as contextual linguistic forms, on the learner's *perception, production, and acquisition* of specific aspects of the second language system.

Una de las características que caracterizaban al proceso de fosilización en la IL es su carácter idiosincrático, es decir, dicho proceso varía en cada individuo. Hua (2001: 283) hace referencia a este hecho: “The most distinctive, and most interesting, feature of second language acquisition (SLA) is the large amount of individual variation in the learner’s interlanguage”. Para Han (2001) el enfoque generativo confirma el acceso del aprendiz de una L2 a la GU, pero es incapaz de explicar estas variaciones individuales. El enfoque variacionista se centra en el estudio de dichas variaciones.

A este respecto, Bayley (2005: 2) señala: “The variability that is clearly evident to even a casual observer is likely to be probabilistic constrained by features of the linguistic and social environment as well as by characteristics of the speaker”. Muchos autores han intentado encontrar las causas de estas variaciones en los procesos de IL (Beebe, 1977; Ellis, 1987; Tarone, 1985). Sin embargo, Bayley (2005: 3) apunta:

Research in the variationist tradition [...] assumes that interlanguage variation, like variation in any language, is likely to be subject to the influence of not one but multiple contextual influences.

La cuestión no radica pues en qué factor está asociado con la variación, sino qué fuerza tienen los diversos factores que influyen en la variación.

La dificultad en el enfoque variacionista se encuentra en cómo se puede caracterizar lo que el aprendiz de una L2 sabe, cuando su realización es sistemáticamente variable en el tiempo. Además, esto dificultará la descripción del proceso longitudinal en la adquisición de la L2. Con el fin de dar respuesta a estas cuestiones, Preston (2000a, 2000b) desarrolló un modelo que se refería a tres tipos de variación lingüística. Por un lado, asegura que el uso de diferentes construcciones lingüísticas depende de factores relacionados con el contexto social, como por ejemplo el interlocutor o el grado de formalidad. Este autor señala también la influencia que un factor lingüístico (o más de uno) puede tener sobre otro factor lingüístico.

En último lugar, Preston (2000a, 2000b) habla de la variación que se produce a lo largo del tiempo, es decir, el cambio lingüístico y la adquisición de una lengua. Con respecto a este tipo de variación, señala la presencia de una gramática que pertenece a la L1 y la coexistencia de esta con otra gramática más débil en la que el aprendiz siempre será menos fluido. Esta última corresponde a la gramática de la IL. Esta debilidad se relaciona con el estudio que de la *atención* hace la Sociolingüística. Así, Preston (2000a: 27) señala la importancia del contexto sociocultural en el sistema lingüístico de IL:

The “intention” of a speaker may [...] interact with his or her sociocultural identity. That is, one may choose to “perform” (or perform to a greater or lesser extent) an available sociocultural identity, and such choices must play a role in the activation of the selection determined by sociocultural selection.

Desde la perspectiva sociolingüística, el aprendiz de una L2 interacciona con diversos hablantes y con diversos propósitos y en este proceso de interacciones obtiene el *input* lingüístico y el soporte necesario para llevar a cabo el proceso de adquisición de la L2. Según Tarone (2002: 292):

After exposure to different patterns of frequency in the language constructions used by different individuals in the learner’s social network, the learner may selectively internalize the language varieties used by some of those individuals.

Por lo tanto, el desarrollo de la IL del aprendiz recibirá el apoyo de los interlocutores, jugando estos un papel importante en la conformación de dicho sistema lingüístico.

Tarone (2002) hace referencia al concepto de Zona del Desarrollo Próximo (ZDP). Esta zona equivaldría a las unidades que se encuentran en proceso de ser adquiridas. El interlocutor ayudaría al aprendiz a crear sus construcciones lingüísticas a partir de tales unidades. En interacciones diferentes el aprendiz adquirirá variedades de la lengua diferentes, en un proceso selectivo por

parte del aprendiz. Los motivos para seleccionar una u otra variedad pueden ser varios, desde la necesidad de reafirmar una identidad social, hasta el deseo de ser creativo con el lenguaje, todos ellos relacionados con el componente sociocultural del proceso de adquisición de la L2.

En el desarrollo de la perspectiva variacionista desempeñaron un papel importante las teorías de Ellis (1985), acerca de la frecuencia del *input* en el proceso de adquisición. Según este autor, los aprendices de una lengua son sensibles a la frecuencia con que aparecen las diferentes construcciones lingüísticas. Así, este autor concluye que el conocimiento del lenguaje del aprendiz es implícito y probabilístico. Esta idea de procesamiento lingüístico está en consonancia con las desarrolladas por los variacionistas, en el campo de las investigaciones sobre la adquisición de una L2.

#### 1.2.4.2. Contribuciones del enfoque variacionista

La lingüística variacionista contribuye a esclarecer los efectos de la transferencia lingüística. Tal y como dice Bayley (2005: 4):

If speakers of different languages pattern in different ways and if difference reflects a linguistic difference in their first languages, we might reasonably conclude that the difference is attributable to the effects of the first language.

El estudio de las formas variables de las diferentes segundas lenguas en sus comunidades lingüísticas da un enfoque más realista acerca de cómo funcionan dichas lenguas. Esto contribuirá en el entendimiento del proceso de transferencia lingüística, así como en el de adquisición de dichas lenguas. A veces, un rasgo lingüístico que aparece en la IL y se califica como incompetencia lingüística en realidad puede ser una competencia sociolingüística del aprendiz, en relación a la variedad de la L2 con la que entra en contacto. “To assess acquisition adequately, we must compare the pattern of variation in learner speech with the pattern of variation in the vernacular dialects with which the learners are in contact and which they may select as the target” (Bayley, 2005: 5).

Los enfoques variacionistas pueden ayudar también a comprender la naturaleza de los procesos de adquisición de una segunda lengua. Por ejemplo, los hablantes individuales pueden diferir en el ritmo en el uso de una regla variable a partir del *input*. Los individuos que pertenecen a una misma comunidad lingüística y que por lo tanto reciben un *input* similar, deben tener los mismos valores de un factor lingüístico asignados a las limitaciones que establece dicha regla. Según Bayley (2005: 5), dichos procesos de adquisición pueden obedecer a una reestructuración de la gramática o a un continuum multidimensional:

The principle that speakers who possess substantially identical internal grammars may vary

in their frequency of use of a variant, but not in constraint ordering, provides a means to test empirically whether SLA involves repeated restructuring of the grammar or whether it proceeds gradually along a multi-dimensional continuum.

Si los procesos de adquisición de la L2 se caracterizasen por la reestructuración, los estudios longitudinales en diferentes niveles del proceso de adquisición de un aprendiz mostrarían diferencias para un mismo factor en dichos niveles. Si por otro lado, dichos procesos sucediesen a lo largo de una única dimensión, una vez una regla ha entrado en la gramática, tanto los factores individuales como los grupales deberían tener los mismos efectos en la producción del hablante, independientemente del nivel de adquisición en el que el aprendiz se encuentre.

Con respecto a esta dicotomía, Bayley (2005: 6) apunta que “the literature on interlanguage variation offers examples in support of both models”. Por ejemplo, algunos factores son comunes a los aprendices en diferentes niveles de adquisición. En este caso, los aprendices no reestructuran las gramáticas a medida que la adquisición avanza. No obstante, otros factores sí tienen diferentes efectos en los distintos niveles del proceso de adquisición del aprendiz, apoyando la idea de la reestructuración de las gramáticas. Estos resultados pueden servir como guía para determinar qué factores influyen en el aprendiz de la misma forma y por tanto, pueden ser candidatos a considerarse universales. Por otro lado, determinarían también qué factores pueden relacionarse de forma específica con hablantes de una lengua particular, en niveles también específicos de adquisición. Como señala Bayley (2005: 8) en referencia a esta variación: “Different types of interlanguage features proceed in different ways”.

Por último, la perspectiva variacionista ha servido también para relacionar el proceso de adquisición de una L2 con la manifestación de diferentes identidades por parte de los hablantes. Tal y como apunta Bayley (2005: 8):

[...] second language studies that focus on the acquisition of target language patterns of variation have begun to examine how learners use variable features to mark certain aspects of their identities or to create a new L2 identity.

Esto enriquecerá el conocimiento, no solo en el campo de la adquisición de las segundas lenguas, sino también en el de la comunicación intercultural.

#### 1.2.4.3. La influencia del contexto social

Para entender el complejo proceso de adquisición de una L2 en su totalidad, el enfoque variacionista señala la necesidad de estudiarlo teniendo en cuenta los diferentes tipos de aprendices, a lo

largo de un amplio rango de contextos sociales diferentes. Tarone (2010: 54) señala:

[...] social setting systematically influences both the kind of second language (L2) input learners receive and their cognitive processing of it; the speech production of L2 learners; and even, upon occasion, the stages in which learner language (or interlanguage) forms are acquired.

Los constructos cognitivos *input* y *output* hacen referencia a fenómenos que pueden considerarse de naturaleza sociocognitiva. A este respecto, Wong (2005: 119) apunta que “input refers to samples of language that learners are exposed to in a communicative context or setting”.

Un constructo que juega un papel primordial en relación al contexto en el que se produce la adquisición de una segunda lengua es la atención. La atención provoca variabilidad en la actuación a la hora de utilizar una interlengua en un contexto determinado. “The more attention paid to speech under different task conditions, the more ‘formal’ or ‘accurate’ the learner’s language generally is” (Tarone, 2010: 55). Los sociolingüistas consideran la atención un constructo social y cognitivo, importante tanto en el procesamiento del *input* de la L2, como en la producción de la IL por parte del aprendiz.

El contexto social afecta al tipo de *input* que llega al aprendiz. Si un aprendiz se enfrenta a un único contexto social, la variedad lingüística presente en dicho contexto será la única que el aprendiz adquirirá. Este hecho tiene importancia cuando se trata de contextos situados en clases de inmersión, donde el *input* no solo consiste en la variedad académica de la lengua, sino que se expone al aprendiz a otra variedad vernácula de dicha lengua relacionada con la edad del aprendiz. Fuera de los contextos académicos situados en una clase, los aprendices tienen menos probabilidades de recibir un *input* ajustado. Sin embargo, en inmersiones comunicativas los hablantes nativos de una lengua ajustan su producción lingüística cuando interactúan con algún aprendiz de su lengua que encuentra dificultades para comprenderlo. Así pues, en este caso el aprendiz recibiría también un *input* de la L2 ajustado.

El contexto social influye también en la forma en la que los aprendices de una L2 se comportan durante la negociación del significado o en el enfoque que adoptan, en la forma lingüística, frente a su interlocutor. Lafford (2006) hizo una revisión acerca de las investigaciones llevadas a cabo en contextos comunicativos primarios (en el país donde la lengua meta es nativa) o en contextos de aprendizaje primario (contextos de clase). Esta autora encontró que los factores que influyen en el aprendiz no tienen solo que ver con los contextos en sí mismos, sino que la percepción que de estos contextos tiene el aprendiz juega un papel fundamental. Lafford (2006: 18) lo recoge de la siguiente manera:

It is not the context of learning alone, but rather individual learner perceptions of specific characteristics of the contexts [...] that interact with cognitive factors [...] to account for differences in linguistic performance among L2 learners in classroom and study abroad contexts.

Es importante la capacidad del aprendiz para percibir los elementos claves presentes en el *input* de la L2. Batstone (2002: 60) señala que la adquisición sucede “when second language learners notice the difference between their own interlanguage form and a corresponding target language form”. El contexto social afecta a la percepción de esta forma por parte del aprendiz. Por ejemplo, Lyster y Ranta (1997) mostraron que la capacidad de los aprendices para percibir el *feedback* correctivo era diferente en una clase que se centraba en el significado en un contexto de inmersión lingüística, a otra centrada en la forma en un contexto de aprendizaje en una clase. Por lo tanto, si el contexto social afecta a esta percepción, entonces el contexto social debe afectar también al proceso de adquisición.

Con respecto a la producción del aprendiz o *output*, este se ve también influenciado por el contexto social. Siguiendo los postulados de la *Speech Accommodation Theory* (SAT), Beebe y Giles (1984) señalan que los aprendices de una L2 ajustarán la producción de las formas de su IL para alinearlas con las formas usadas con sus interlocutores. **Estos ajustes tendrán una repercusión directa en la IL de los aprendices:** “As L2 learners move from one interlocutor to another at a single point in time, some interlanguage forms they produce will shift, converging to become more similar to forms of their interlocutors” (Batstone, 2002: 63).

Surge la pregunta de si estos pequeños cambios que suceden en el transcurso de una conversación, pueden llegar a resultar en un cambio longitudinal a lo largo del tiempo y por lo tanto en adquisición. Las investigaciones de diversos autores (Arnaiz Castro, 2002; Gatbonton, et al., 2005; Lafford, 2006; Segalowitz y Freed, 2004) contestan de forma favorable a esta cuestión. Con respecto a la configuración de la IL a partir de estos ajustes, según Batstone (2002: 64) “we accommodate our IL forms to fit those of interlocutors with whom we identify, and we diverge from those with whom we do not”.

A partir de estos hallazgos en relación a la influencia del contexto social en el *input*, el *output* y la configuración de la IL en el proceso de adquisición de una L2, los variacionistas han desarrollado la teoría del *cerebro bilingüe*. Según este modelo, el aprendiz tiene una gramática para cada una de las lenguas que conoce y la producción de cada una de ellas está en función del contexto. Se establecen niveles de aprendizaje entre las diferentes lenguas y también dentro de cada una de estas lenguas.

De acuerdo a este modelo, en cada gramática (incluyendo la nativa del aprendiz) algunos estilos



y registros son adquiridos implícitamente (normalmente los internalizados de forma más temprana) y otros estilos son aprendidos explícitamente (generalmente los internalizados con posterioridad). Siguiendo este razonamiento, Batstone (2002: 69) explica:

The entire grammar of a second language can be expected to be less “deep” in cognition than the entire native language grammar, meaning that it is not as easily accessed and may be characterized by relative uncertainty on the part of the speaker.

De la misma forma, según este modelo, en la IL habrá diferentes estilos y registros, algunos de ellos adquiridos antes y con “más profundidad” y otros adquiridos más tarde y más difíciles de controlar por parte del aprendiz.

En definitiva, tal y como se ha expuesto a lo largo de este capítulo, han sido diversas las perspectivas teóricas adoptadas en relación al proceso de adquisición de una segunda lengua. A lo largo de todas ellas se ha intentado dar respuestas a los fenómenos principales que acontecen durante dicho proceso, así como a los factores que lo determinan. Dichos factores tienen relación con fenómenos intralingüísticos, interlingüísticos e, incluso, extralingüísticos. Finalmente, será posiblemente la combinación de unos y otros el principal factor que origine la complejidad que caracteriza al proceso de adquisición de una segunda lengua.



# Capítulo 2

Español (L1)/Inglés (L2):  
Análisis comparativo e  
investigaciones desarrolladas

---



# Capítulo 2

## Español (L1)/Inglés (L2): Análisis comparativo e investigaciones desarrolladas

---

### 2.0. Introducción

Las lenguas española e inglesa, a pesar de tener un origen remoto común, presentan gran variedad de diferencias que pueden catalogarse en cada una de las partes de su gramática. No obstante, existen también características gramaticales que, lejos de diferenciarlas, son parecidas e incluso similares en ambas lenguas.

El conocimiento de dichas características es necesario a la hora de entender la relación que puede establecerse entre ellas. Del mismo modo, estas similitudes y diferencias son los fenómenos lingüísticos que suponen la base de las investigaciones sobre el proceso de adquisición y aprendizaje de estas lenguas. Por lo tanto, la relación entre la Lingüística (encargada de la descripción de dichos fenómenos) y la Lingüística Aplicada (encargada de la descripción de su adquisición y aprendizaje) se manifiesta a este nivel de forma estrecha.

### 2.1. Origen y evolución de las lenguas inglesa y española

Las lenguas inglesa y española comparten un mismo origen lingüístico: la lengua protoindoeuropea. Sin embargo, en la evolución de dicha lengua ambas nacen de una subdivisión diferente, perteneciendo el inglés al grupo germánico y el español al grupo itálico. Este fenómeno es carac-

terístico en la evolución de las lenguas, tal y como recoge Renfrew (1991: 4): «New languages emerge through processes of divergence from a common ancestor». Este proceso de divergencia es el que, en el surgir de diferencias gramaticales, hace que cada lengua adquiera estatus propio, a partir de su diferenciación de las demás. En palabras de Renfrew (1991: 4):

[...] the related languages within a language family are to be conceived as descending from a common ancestral language. Each daughter language is then seen as the product of a specific series of phonological and morphological transformations upon the ancestral proto-language, with a vocabulary which is both depleted by word loss and augmented by innovations and by borrowings from adjacent languages.

El inglés contemporáneo proviene de una rama de las lenguas germánicas, el inglés antiguo o anglosajón. A diferencia del inglés actual, se trataba de una lengua flexiva con mucha libertad en su sintaxis. Dentro de los cambios que el inglés ha sufrido desde el anglosajón hasta el actual, los mayores han acontecido en los aspectos morfológicos. El inglés antiguo presentaba caso gramatical (nominativo, acusativo, genitivo, dativo y restos del instrumental) en el sustantivo. Además, distinguía tres números gramaticales: singular, plural y dual. Presentaba también tres géneros: masculino, femenino y neutro. Por último, el sistema verbal era más complejo que el del inglés actual.

El sistema fonológico presentaba similitudes con el inglés actual, aunque posteriormente, entre los siglos XIV y XVI, a causa del fenómeno denominado *Great Vowel Shift*, el sistema vocálico del inglés sufrió importantes cambios que tuvieron una repercusión además en la ortografía. Con respecto a la sintaxis, el inglés antiguo era al igual que el actual una lengua SVO<sup>5</sup>, aunque el orden de los constituyentes no era tan fijo como el actual gracias a su condición de lengua flexiva, que permite el movimiento de los elementos en la frase: “Strong inflection is the trigger for movement” (Van Gelderen, 1997: 72).

El español tiene su origen sin embargo en otra familia de las lenguas indoeuropeas, las lenguas romances o románicas, que aparecieron como evolución del latín vulgar. En particular, el español derivó del subgrupo de las lenguas iberorromances. Las lenguas romances, al igual que las germánicas, son lenguas fusionantes. Estas lenguas se caracterizan por incluir mucha información en afijos y a diferencia de las aglutinantes, emplean menos morfemas para las flexiones.

Al igual que las lenguas germánicas, las lenguas romances tienen el orden característico SVO. Su sistema de flexión verbal presenta numerosas formas y está lleno de irregularidades. Esta es una característica que mantendrá el español y que lo diferenciará del inglés actual, con un sistema ver-

---

5 SVO: Sujeto + verbo + objeto.

bal menos complejo. Un ejemplo de este hecho es la irregularidad de los verbos en español, que puede presentarse tanto en la raíz como en la flexión de los verbos, en contraposición a los verbos en inglés en los que “regulars (e.g., “walk-ed”) have a decomposable ending but no stem changes, and irregulars (e.g., “came”) have stem changes but no segmentable ending (Rodríguez-Fornells et al., 2002: 444).

El origen de las flexiones verbales no está del todo claro, tal y como señala Bartolotta (2009: 506): “It is still not clear how the earlier tense-based inflection emerged”. La falta de determinación acerca de los orígenes de las características verbales alcanza también a las distinciones entre tiempo verbal y aspecto verbal. Clackson (2007: 114) señala: “[...] current Indo-European studies on the reconstruction of the earlier verbal system show that there is no general agreement about the diachronic emergence of tense-aspect categories”. Sin embargo, algunos autores señalan que los morfemas gramaticales surgen a partir de las raíces léxicas de las palabras (Heine y Kuteva, 2002; Hurford, 2003).

Otra de las características que presentan las lenguas romances a lo largo de su evolución es una disminución en la declinación, no presentando por ejemplo el español actual los casos para los sustantivos. El latín clásico contaba con cinco declinaciones y cada una de ellas con seis casos. Posteriormente, el latín vulgar redujo a tres las cinco declinaciones y además los casos comenzaron a confundirse. Los actuales sustantivos y adjetivos del español proceden del denominado *casus obliquus* o caso indirecto, que procede del latín hablado. Con respecto al género gramatical, el español solo conserva dos (masculino y femenino) de los tres que presentaba el latín. Finalmente, en relación al número, se han mantenido las formas de plural y singular.

En relación a los cambios fonéticos que sufrieron las lenguas romances, tiene especial importancia la aparición de un sistema fonológico de vocales abiertas y cerradas y la disminución de los diptongos. El español con respecto a este punto tiene una particularidad, pues no distingue las vocales cerradas y abiertas como fonemas distintos, lo cual “no significa que las vocales siempre se pronuncien del mismo modo” (Litvinenko, 1983: 101). En cuanto al sistema consonántico, hubo un aumento de las palatalizaciones, así como simplificaciones en los grupos consonánticos.

El hecho de que ambas lenguas tengan un mismo origen lingüístico hace que compartan ciertas características gramaticales. No obstante, puesto que en el curso de su evolución lingüística tomaron caminos separados, son muchas las diferencias que se pueden encontrar entre ellas.

Teniendo en cuenta el papel fundamental que juega la L1 en el proceso de adquisición de la L2, es necesario conocer las principales características que ambas lenguas comparten y aquellas que las diferencian. De este modo, podremos llevar a cabo una descripción de la gramática de la IL

surgida durante el aprendizaje de una de ellas, en este caso concreto del inglés por parte de hablantes nativos de español. Dichas características serán clasificadas, a continuación, en las principales parcelas que conforman la Gramática: Fonética y Fonología, Morfología, Sintaxis y Semántica.

## 2.2. Similitudes y diferencias entre las gramáticas del español y el inglés

### 2.2.1. Fonética y Fonología

Tanto el inglés como el español son lenguas que presentan acentuación en las palabras. En la distribución de los acentos en inglés, la estructura de las sílabas en una palabra influye en la colocación del acento, en concreto el peso de la sílaba. Entre una sílaba ligera y una pesada, el acento recaerá sobre la pesada. “A syllable is considered heavy if it has a long vowel or is closed by a coda consonant or consonant cluster” (Guion et al., 2004: 209).

En el caso de los verbos y los nombres compuestos de dos sílabas, el patrón de acentuación en inglés suele ser el siguiente: En los verbos la sílaba final recibe el acento principal si tiene una vocal larga o acaba en al menos dos consonantes. En caso contrario, el acento recaerá sobre la primera sílaba. En el caso de los nombres, la sílaba final recibirá el acento principal solo si tiene una vocal larga. Si no es así, será la sílaba inicial la que lo presente. Así pues, en inglés la categoría gramatical (nombres vs. verbos) afectará a la distribución de los acentos: “Nouns are more likely to have initial stress and verbs are more likely to have final stress” (Guion et al., 2004: 209).

En el caso del español, el patrón de acentuación más frecuente es el que coloca el acento en la sílaba final de una palabra, si esta acaba en consonante o en la penúltima, si por el contrario acaba en vocal. Puesto que la mayor parte de las palabras del español acaban en vocal, tal y como señalan Guion et al. (2004: 111) en español “most words of two syllables or more will have penultimate stress”. Esta diferencia en la distribución del patrón de acentuación entre el inglés y el español dificultará el aprendizaje en la pronunciación de un aprendiz español de inglés y viceversa.

Otra diferencia fonológica entre el inglés y el español está relacionada con el ritmo. Las lenguas desde el punto de vista fonológico se clasifican en lenguas de compás silábico (*syllable-timed language*) y lenguas de compás acentual (*stressed-timed language*). En el primero de los casos, todas las sílabas ocurren en intervalos regulares de tiempo y por lo tanto todas tienen la misma duración. El español se clasifica dentro de este grupo. En el segundo grupo, son solo las sílabas acentuadas las que ocurren en un intervalo regular de tiempo, como es el caso del inglés. Esto ocasiona que el tiempo dedicado a la pronunciación de las sílabas en español y en inglés sea diferente, tal y como



Solé Sabater (1991: 154) apunta:

In languages such as Spanish unstressed vowels suffer a weak vowel reduction since every syllable is allotted virtually the same amount of time to be produced. In English unstressed syllables have little time to be produced in order to keep the rhythmic beat on the stressed syllables.

En relación al sistema fonémico del español y el inglés, encontramos también claras diferencias entre ambos. Por un lado, en referencia a las consonantes, ambas lenguas comparten 15 fonemas. Además, el español presenta cinco fonemas consonánticos que no presenta el inglés y el inglés nueve que no presenta el español. Con respecto a las vocales, las diferencias son aún mayores. El español solo presenta cinco vocales *puras* y cinco diptongos. Por el contrario, en el inglés existen 12 fonemas vocálicos *puros* y 8 diptongos. Merece especial atención el caso de la vocal inglesa *schwa* /ə/, que se caracteriza por estar presente en gran parte de las sílabas no acentuadas, jugando por lo tanto un papel principal en la acentuación y el ritmo del inglés.

Además de las diferencias existentes en cuanto a los fonemas, las diferentes realizaciones de los mismos incrementan las diferencias entre ambas lenguas. Prueba de este hecho es el fenómeno de la aspiración que sucede con los fonemas oclusivos sordos: “There is a longer voice onset time (aspiration) for voiceless stops (i.e. [p t k]) in English than Spanish” (Guion et al., 2004: 213). Esta diferencia no solo dificulta a los españoles la aspiración en su producción de inglés, sino que tal y como señala Lord (2008: 184): “English speaking learners of Spanish have difficulty producing the reduced aspiration of Spanish voiceless stops”.

Debido a las marcadas diferencias entre ambos sistemas fonológicos, los aprendices españoles de inglés encuentran en este campo las mayores dificultades en el proceso de aprendizaje de dicha lengua. De hecho, esta dificultad subjetiva sobrepasa la de aprendices europeos con una lengua nativa diferente al español: “European Spanish speakers, in particular, find English pronunciation harder than speakers of most other European languages” (Coe, 2001: 91).

### 2.2.2. Morfología

Desde el punto de vista morfológico, el español es una lengua con un sistema flexivo muy rico en comparación con el inglés. Esto se ve reflejado, por ejemplo, en ciertas dificultades que aparecen en la traducción de una lengua a otra. De Gispert y Mariño (2008: 1034) apuntan: “Few research efforts have been devoted to dealing with the specific problems of translating English into a richer morphology language as Spanish”.

En inglés y en español, el verbo presenta flexiones tanto para persona como para número pero, a diferencia del inglés, el español presenta diferentes terminaciones para todas las combinaciones de persona y número. Sin embargo, en ambas lenguas se define una forma regular y una forma irregular para los verbos. En inglés, la forma regular es la que añade el sufijo flexivo *-ed* al verbo para formar el tiempo pasado. La forma irregular no sigue una regla tan determinada. Al contrario, esta forma es al menos parcialmente idiosincrásica, sufriendo los verbos diversos tipos de cambios en la raíz. La clasificación de regular o irregular de los verbos en español está relacionada, tal y como Wood Bowden et al. (2010: 50) recogen, con la establecida para los verbos en inglés: “Consistent with the definition of regularity in English past tense inflection, we refer to transformations in Spanish verbal inflection that contains stem changes as irregular and to non-stem-changing transformations as regular”.

Con respecto a la voz y el aspecto, el español y el inglés sufrieron durante su proceso evolutivo un fenómeno similar en la voz pasiva y las formas del perfecto. Dichas estructuras eran formas sintéticas y pasaron a ser formas perifrásticas con los verbos *ser* (*be*) y *haber* (*have*).

En relación a los nombres, tanto en español como en inglés presentan flexiones para el número (singular y plural). Sin embargo, a diferencia del inglés, en español los nombres también pueden ser clasificados según el género: masculino o femenino. En español, en un sintagma nominal los determinantes y adjetivos concuerdan en género y número con el nombre. En inglés, solo se marca el número en los nombres. Los adjetivos y determinantes no concuerdan con ellos en número.

Tal y como señala Foote (2011: 194): “All of this means that the learner of Spanish whose L1 is English has a somewhat difficult task to accomplish”. Por un lado, a pesar de que en una oración sujeto y verbo concuerdan tanto en persona como en número en ambas lenguas, el verbo en español tiene más flexiones que en inglés, así que un aprendiz inglés de español tendrá que aprender a asociar las terminaciones con las combinaciones de persona y número correspondientes.

Otra dificultad la representa el hecho de que la clasificación del género en los nombres españoles no responde a razones semánticas, así que este aprendiz debe aprender el género para cada palabra. Además, será necesario aprender también qué determinante y/o adjetivo ha de utilizar con un nombre, de forma que concuerde con este en género. Foote (2011) define el primero de estos procesos de asignación de género como un proceso léxico, mientras que al segundo lo define como un proceso morfosintáctico. La dificultad es aún mayor si se tiene en cuenta que estos procesos deben realizarse en una comunicación en tiempo real. Por el contrario, el aprendiz español de inglés no tendrá que activar estos procesos a la hora de utilizar un nombre y de combinarlo con un adjetivo o determinante. Esto se debe a la ausencia de género en inglés. Si tenemos en cuenta el

concepto de transferencia y el hecho de que estructuras gramaticales existentes en ambas lenguas (L1 y L2) facilitan el aprendizaje de la L2, los aprendices ingleses de español podrían presentar dificultades en la elección de la concordancia de género, pero no así en la de número entre sujeto y verbo, pues esta característica es común a ambas lenguas.

En cuanto a la formación de palabras, tanto en inglés como en español, las palabras se forman principalmente a partir de procesos de flexión, derivación y composición. En inglés los morfemas flexivos son solo ocho y se añaden a las palabras para indicar tiempo (*tense*) y persona en los verbos, número y posesión en los nombres y comparación en los adjetivos. Estos morfemas no modifican el significado de las palabras.

Los morfemas derivacionales son mucho más numerosos y al unirse a una palabra pueden modificar su significado o su categoría gramatical. Tal y como señalan Tyler y Nagy (1989), hay restricciones en cuanto a la categoría gramatical de una palabra y el sufijo derivacional que se puede unir a ella. Con respecto a los morfemas derivacionales, existen muchas similitudes entre el español y el inglés, “which stem from their shared affixers from Greek and Latin” (Ramírez et al., 2011: 602).

La composición es el proceso por el que se forma una palabra a partir de la unión de otras dos o más palabras, como por ejemplo *bodyguard* (*body* + *guard*). En inglés, se considera que la segunda palabra que forma el compuesto es la raíz, siendo la primera el modificador. Por ejemplo, un *bodyguard* sería el *guardián de las espaldas*, mientras que una *guardhouse* sería la *casa de los guardianes*. En español, a pesar de que el proceso de composición es utilizado también en la formación de palabras, no lo es tanto como en inglés. Sin embargo, al contrario que en inglés, en español en los compuestos nombre-nombre se considera el primero de ellos como la raíz y el segundo el modificador. Por ejemplo, un *perro policía* es un perro que *ejerce* de policía. Tal y como señalan Ramírez et al. (2011), este hecho supone también una dificultad para el aprendiz español cuando en su proceso de aprendizaje se enfrenta a los compuestos en inglés.

Otra diferencia existente entre el español y el inglés reside en el uso de los artículos al hacer una referencia genérica en relación a un sintagma nominal. En el caso del español, tanto para una referencia genérica como para una específica, se hace uso del artículo definido. Al contrario, en inglés para hacer una referencia genérica se omite el artículo en lo que se denomina *zero article*.

### 2.2.3. Sintaxis

La principal característica que con respecto a la sintaxis comparten el inglés y el español, es que ambas lenguas tienen una estructura sintáctica que sigue el patrón SVO. A raíz de la simplifi-

cación morfológica que sufrió el inglés antiguo a lo largo de su evolución en el tiempo, «Modern English has developed into an analytical language in which word order is now the main signal of grammatical relations» (Martínez Caro, 1993: 115). Sin embargo, al comparar ambas lenguas el inglés resulta tener una estructura SVO más rígida que la del español. Alonso Belmonte (1992: 12) hace referencia a este hecho:

Whereas English maintains a fairly rigid SVO word order mainly used to signal grammatical roles: subject, verb, etc., Spanish is a more flexible language which orders clause constituents pragmatically in order to distinguish roughly what is “known” (the old information) from what is “not known” (the new information) in a sentence.

El inglés establece este orden siguiendo dos reglas básicas: la colocación pre-verbal del sujeto y la colocación postverbal del objeto. Otras dos reglas de las que también hace uso, aunque de forma más débil, son la concordancia entre sujeto y verbo y el caso pronominal. Al contrario, el español permite también las configuraciones SOV, VSO y OVS. Esto es posible porque el verbo en español contiene las marcas de persona y número del sujeto y porque los pronombres pueden aparecer en posición clítica directamente antes del verbo. Así, cuando se trata de un pronombre en español el objeto puede aparecer antes del verbo. Este patrón OV será el que permita utilizar también en español los patrones SOV y OVS.

Desde una perspectiva funcionalista y de acuerdo al Modelo de Competición, estas diferencias influirán en la adquisición del español como L2 por hablantes de inglés: “The Competition Model posits that English speakers must decrease their dependence upon word order and increase their dependence upon subject-verb agreement, clitic placement, and case marking” (Morett y MacWhinney, 2013: 133).

Uno de los elementos fundamentales en estas diferencias tiene relación, como hemos visto, con la presencia del sujeto en la estructura de la frase. Al igual que la mayoría de las lenguas romances, el español es una lengua que permite omitir el sujeto en una oración (*null-subject language*). Esto es así debido a la riqueza morfológica sobre persona y número que el verbo puede presentar en esta lengua. El uso del sujeto explícito será pues opcional, como señalan Paradis y Navarro (2003: 375):

The choice of a speaker to realize a subject in a null subject language like Spanish depends on considerations such as new versus old information in the discourse, or functions like contrast or emphasis.

Grinstead (2000) estima en aproximadamente un 30% el porcentaje de oraciones declarativas en las que los adultos hablantes de español no omiten el sujeto. En cambio, en inglés el uso de los sujetos en oraciones no imperativas (salvo algunas excepciones) es gramaticalmente obligatorio. En

algunas ocasiones, según la novedad de la información transmitida, la expresión del sujeto en inglés puede variar pero no omitirse. Paradis y Navarro (2003: 375), en referencia a esta regla, apuntan:

In contrast, overt subjects are grammatically obligatory in non-imperative sentences in English, with just a few marginal exceptions. Discourse-pragmatic context like new versus old information plays a role in argument reduction in English, but argument reduction is achieved via pronominalization, not omission.

El uso de sujetos en español implica por lo tanto la interfase gramatical pragmática/sintaxis, no existiendo esta relación en el inglés, donde se trata de una cuestión exclusivamente sintáctica. Es más, a pesar de que ambas son lenguas SVO, el español en su relación con la interfase pragmática/sintaxis puede presentar en una oración el sujeto después del verbo (*postverbal subject*) y/o el objeto adelantado al verbo (*fronted object*). Estos fenómenos relacionados con la interfase pragmática/sintaxis serían, siguiendo la teoría de Han (2009), altamente fosilizables en el aprendizaje de una L2.

En cambio, existen otras estructuras gramaticales que muestran una similitud entre ambas lenguas. Es el caso por ejemplo de la *voz*. Tanto el inglés como el español pueden hacer uso de dos estructuras sintácticas diferentes, la voz pasiva y la voz activa, para transmitir un mismo mensaje. En cuanto a dicha similitud, Hartsuiker et al. (2004: 409) señalan que “English and Spanish may well share some syntactic information”.

#### 2.2.4. Semántica

Los estudios de Paradis y Navarro (2003) relacionaban la omisión del sujeto con las características sintácticas de la lengua, tanto inglesa como española. Sin embargo, Liceras et al. (2010) relacionan algunos fenómenos aparentemente sintácticos con cuestiones semánticas. Un ejemplo sería la omisión del verbo copulativo *be* en el inglés que presentan los niños nativos en un estadio temprano del desarrollo del lenguaje. Liceras et al. (2010: 183) en relación al uso de este verbo apuntan:

[...] the differences in the use of overt copula verb *be* versus null copula *be* in child language English rather than being a product of sentence length are determined by the semantic nature of the predicate.

El hecho de que en español el verbo *be* pueda tener dos significados (ser/estar) disminuye la posibilidad de omisión del mismo. De hecho Liceras et al. (2010: 184) afirman que “copula omission [...] is very rare in Spanish”.

En la relación que se establece entre el inglés y el español como L1/L2 o L2/L1 aparece un elemento semántico importante: los denominados *false friends*. Este término hace referencia a palabras pertenecientes a diferentes lenguas que tienen semejanza en la forma, aunque no en el significado. Por lo tanto, tal como recogen Mendiluce Cabrera y Hernández Bartolomé (2005: 1), “the existence of false friends implies the knowledge of two — or more — languages; that is the reason why a monolingual speaker will never have to face a false friend”.

Esta relación de términos entre una lengua y otra está intrincadamente relacionada con los cognados. Los cognados son términos que tienen un mismo origen etimológico, pero que han sufrido una distinta evolución fonética. De hecho, algunos autores consideran los *false friends* como un tipo de cognados y por lo tanto con un mismo origen etimológico (Alcaraz Varó y Martínez Linares, 1992). El uso de cognados en las traducciones hechas entre la L1 y la L2 está relacionado con la asimetría que se produce en el proceso semántico de *priming*, hecho que algunos autores han estudiado comparando el proceso de aprendizaje entre el inglés y el español (Davis et al., 2010).

En referencia al léxico de una lengua, la existencia de un lexicón tiene, según la GU, relación directa con la sintaxis. Según Fernández (1998: 213), para la GU el lexicón es “un sistema computacional que proyectaría en la estructura sintagmática toda la información de las entradas léxicas”. Posteriormente, con la llegada de la denominada Hipótesis Lexicalista, se propone la palabra como unidad mínima de análisis, originando un auge en los estudios sobre morfología y semántica, relegados a un segundo plano hasta ese momento por la sintaxis de la gramática generativa de Chomsky. Esta hipótesis surgió en los años setenta y en el caso del inglés, tal y como señala Graña López (1997), se aplicó a las tres áreas tradicionales de la morfología: composición, derivación y flexión.

En la creación de un léxico de una L2, cabe preguntarse si se produce un proceso similar al que sigue un hablante nativo de esa lengua al adquirirla. En palabras de Fernández (1998: 216), en relación a la creación léxica en la interlengua del español:

[...] el aprendiente de español [...] no viola reglas de formación de palabras de la lengua meta [...] las idiosincrasias producidas no son cualitativamente distintas a las que se producen en el lenguaje infantil en el mismo proceso de construcción de la gramática de su LM<sup>6</sup>.

Teniendo en cuenta el proceso de adquisición de una L2, en el que hay dos lenguas comprometidas, es necesario cuestionarse de qué forma se accede al léxico de una y otra. Existen pues dos léxicos en el cerebro y es necesario acceder a ellos para producir la palabra deseada. Costa y Camarazza

---

6 LM: lengua materna.

(1999) recogen las dos perspectivas que hacen referencia a este fenómeno. Una de ellas hace referencia a un acceso simultáneo a ambos léxicos, escogiendo el término con un nivel mayor de activación en ese momento (*language non-specific*). La otra explica que la activación se producirá solo en los elementos léxicos de la lengua que en ese momento se esté usando (*language specific*).

En el caso del inglés y el español, puesto que han derivado de dos familias lingüísticas diferenciadas (germánica y romance), encontramos gran variedad de términos entre ambas. A pesar de la existencia de cognados, son mayoría los términos que no tienen relación etimológica entre ellos. Este hecho juega un papel principal en el proceso de adquisición de una L2 y en concreto, en el acceso al léxico de una de las dos lenguas durante dicho proceso.

## **2.3. Investigaciones desarrolladas sobre la adquisición y aprendizaje del inglés (L2) por hablantes de español (L1)**

### **2.3.1. Introducción**

Durante el SXX asistimos al nacimiento y auge de la Lingüística Aplicada dentro de la disciplina de la Lingüística. En dicha subdisciplina se desarrollaron muchos estudios dedicados a entender el proceso de adquisición de una segunda lengua, surgiendo a partir de los años setenta el concepto de interlengua (IL), que ha pasado a desempeñar un papel principal en este campo de conocimiento.

Como sistema lingüístico diferente tanto de la L1 como de la L2, la IL está provista de una gramática propia que ha de ser analizada de forma independiente. Como en el caso de los sistemas lingüísticos de la L1 y la L2, en dicho análisis se pueden estudiar características fonológicas, morfológicas, sintácticas y/o semánticas.

Han sido muchas las investigaciones realizadas en la IL de hablantes de español que aprenden inglés. Es por lo tanto pertinente prestar atención a los estudios más recientes, atendiendo a cada una de las partes de la gramática que compone dicha IL.

Puesto que las teorías interaccionistas han cobrado gran importancia en los últimos años en el campo de la adquisición de segundas lenguas, merecen también especial atención las investigaciones sobre el papel que el contexto juega en dicho proceso. Así pues, es necesaria también una referencia a algunas investigaciones realizadas en los campos de la Sociolingüística y la Pragmática.

### 2.3.2. Investigaciones en el ámbito de la Fonética y Fonología

Las marcadas diferencias en la acentuación entre el inglés y el español, así como su repercusión en una entonación también diferente entre ambas lenguas, han centrado gran cantidad de las investigaciones en esta área. Gutiérrez Díez (2001, 2005) lleva a cabo un estudio en este campo, centrado en el análisis contrastivo entre las características encontradas en cada una de estas lenguas.

En sus investigaciones, Gutiérrez Díez (2001, 2005) realiza un análisis contrastivo de la acentuación y entonación entre la producción oral de hablantes nativos de inglés y la de hablantes nativos de español en inglés (L2). La muestra que utiliza para investigar estos fenómenos en la IL de los aprendices de inglés es pequeña, de 7 y 15 sujetos respectivamente. Los sujetos pertenecen, en el primero de los casos, a la educación universitaria y en el segundo, a la secundaria.

Este autor realiza un análisis contrastivo del proceso de IL prestando atención a los errores cometidos por los aprendices de inglés, haciendo pues referencia a las tres corrientes principales en las teorías sobre adquisición de una L2 que surgieron en el SXX (Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua). De esta forma lo plasma Gutiérrez Díez (2001: 93) cuando presenta los resultados de su investigación:

As for the interlanguage of the group of Spanish learners of English, we comment on the presence of an interference error represented by a stressed/ unstressed durational ratio midway between the ratios of Spanish and English; we have also detected a developmental error related to the tempo employed by the learners in their syllable timing, which is slower than the tempo produced by native speakers of English.

Por lo tanto, en el análisis de la IL de los sujetos de su investigación, este autor compara los fenómenos aparecidos con las realizaciones de los nativos del inglés. Posteriormente, les da un enfoque desde el análisis del error, haciendo incluso referencia a implicaciones pedagógicas para la mejora en la enseñanza de la entonación del inglés en hablantes de español. En particular, Gutiérrez Díez (2005: 144) hace especial referencia a los estudiantes pertenecientes a la educación secundaria:

The deficiencies in the pronunciation of our students are the result of a long-term neglect of that linguistic component throughout previous years of instruction. The main pedagogical implication of the present study is that urgent institutional and pedagogical remedies should be implemented regarding the teaching of English pronunciation throughout secondary schooling with a special focusing on English prosody.

Guion et al. (2004) realizan también un análisis contrastivo en hablantes de español aprendices de inglés en la realización y percepción de la entonación y acentuación del inglés. En este caso, además



de comparar a los hablantes nativos de inglés con los aprendices, divide a estos últimos en dos grupos de acuerdo a su edad. El objetivo es poner a prueba la hipótesis formulada por Long (1990), según la cual los aprendices que comienzan a aprender una L2 después de los 12 años no podrán adquirir una entonación similar a la de un nativo de dicha lengua y sí lo lograrán los que lo hagan antes de los siete años. Además, en el estudio comparado de la acentuación entre los nativos de inglés y español, estos autores pretenden determinar la existencia o no del fenómeno de transferencia de la L1 (español) a la L2 (inglés).

En este caso, el número de sujetos hablantes de español aprendices de inglés con los que llevó a cabo el experimento fue de 10 para los menores de siete años y otros 10 con una edad superior a los 14 años. La comparación la hizo con un grupo control de 10 sujetos nativos de inglés. A diferencia de los estudios de Gutiérrez Díez (2001, 2005), los sujetos vivían en un país angloparlante y utilizan el inglés no solo en el contexto académico. Además, la muestra era algo mayor, utilizando 30 sujetos divididos en tres grupos de 10 cada uno. Sin embargo, los autores no tuvieron en cuenta en el experimento el tiempo que llevaban viviendo en dicho país, solo la edad a la que habían empezado a aprender inglés.

Los autores encontraron que las realizaciones de los aprendices con edades inferiores a los siete años eran similares a las de los nativos de inglés. Al contrario, los aprendices con edades superiores a los 14 años realizaban un patrón de acentuación de las palabras en su IL similar a la que aparece en la L1, determinando los autores la existencia del fenómeno de transferencia en este grupo: “We suggest that this may be a transfer effect from Spanish and may reflect the overall preponderance of penultimate stress found across the lexicon” (Guion et al., 2005: 216).

Con respecto a la relación de las categorías gramaticales los autores refieren que, tanto los aprendices menores de siete años como los mayores de 14, mostraron evidencias de adquisición de patrones fonológicos en relación a verbos y nombres y las diferencias en la acentuación entre ambos. Según estos autores, este hecho es contrario a la hipótesis formulada por Long (1990) acerca de la imposibilidad de los aprendices de una L2 mayores de 12 años de adquirir patrones de acentuación similares a los de los nativos. Guion et al. (2004: 224) lo describen de la siguiente manera:

[...] the results of the study run counter to conclusions of Long (1990) that learners older than 12 would not be able to acquire phonological knowledge in a second language and learners younger than seven would be native-like in this knowledge.

Tanto Gutiérrez Díez (2001, 2005) como Guion et al. (2004) aluden al fenómeno de transferencia negativa expuesto por Selinker (1969) en la adquisición de parámetros suprasegmentales. Ambos contribuyen al entendimiento de la gramática de la IL en los hablantes de español que

aprenden inglés. Además, Guion et al. (2004) hacen referencia a la evolución del diastema de IL al tomar como referentes dos momentos distintos en el proceso de adquisición. Estos autores señalan también la presencia de elementos provenientes de la L1 a la hora de otorgar la acentuación siguiendo la estructura silábica de las palabras. No obstante, la aportación de Guion et al. (2004) acerca de la presencia de adquisición de patrones de acentuación correctos siguiendo la categoría gramatical de verbo o nombre, habida cuenta de que ambas lenguas difieren en dicho patrón, confirma la categorización que Selinker (1972) hace de la IL como sistema lingüístico diferente de la L1 y L2 con una gramática propia.

Toro-Soto et al. (2007: 167), en un estudio realizado con hablantes de español, dirigen su atención al fenómeno de la transferencia: “When facing the problem of segmenting a novel speech stream, be it unfamiliar or artificial language, the individuals use the patterns from their own maternal language and apply them to the new stimuli”. Sin embargo, estos autores no abordan el estudio de la IL entre una L1 y una L2, sino la acentuación de los hablantes nativos de español en un lenguaje artificial.

Las ideas expuestas en la hipótesis de Long (1990), que señalan las limitaciones en la adquisición fonológica de una L2 y que han sido refutadas por Gutiérrez Díez (2005), han sido abordadas también por otros autores en relación a parámetros segmentales, con diferentes conclusiones. Højen y Flege (2006: 3072), al contrario que estos autores, aseguran:

It is well established that the age at which a second language (L2) is learned will exert a long-term effect on segmental phonetic perception. “Early learners” first exposed to their L2 as children resemble native speakers to a greater extent than do “late learners” whose first exposure to the L2 occurred in late adolescence or early adulthood.

Estos autores investigaron la percepción de las vocales inglesas en 20 sujetos adultos nativos de español que habían aprendido el inglés en su infancia. Los resultados los compararon con otros dos grupos de 20 sujetos, uno de ellos formados por monolingües de español que no habían aprendido inglés y el otro por monolingües de inglés. Los resultados de los que habían aprendido inglés eran prácticamente similares a los monolingües de inglés. A su vez, los obtenidos por el grupo de monolingües de español eran diferentes a los de estos dos. Sin embargo, Højen y Flege (2006: 3083) concluyeron también: “[...] a few early learners obtained scores below the native English range, indicating that early exposure to an L2 is insufficient in itself to guarantee nativelike discrimination of L2 vowels”.

Flege (1991) ya había determinado con anterioridad esta misma aseveración al estudiar la pronunciación de las consonantes oclusivas sordas en inglés por parte de hablantes de español, mi-

diendo el tiempo de inicio de la sonoridad o VOT<sup>7</sup> en la aspiración. En esa ocasión, Flege (1991: 395) propuso el Modelo de Aprendizaje del Habla (*Speech Learning Model*), en el que manifiesta:

Individuals who learn an L2 in early childhood, but not those who learn an L2 later in life, are able to establish phonetic categories for sounds in the L2 that differ acoustically from corresponding sounds in the native language.

Por lo tanto, en estudios fonológicos se han encontrado datos a favor de la influencia de la edad en la adquisición de rasgos tanto segmentales (Flege, 1991; Højen y Flege, 2006) como suprasegmentales (Guion et al., 2004; Gutiérrez Díez, 2001, 2005). Sin embargo, también surgen datos en estos estudios que ponen en cuestión la capacidad de alcanzar un nivel de adquisición similar al nativo a una edad temprana (Højen y Flege, 2006) o que los aprendices de una edad más avanzada no puedan adquirir rasgos propios a los de un nativo (Guion et al., 2004).

Parte de las investigaciones fonológicas realizadas en la adquisición de segundas lenguas se han dedicado al estudio de la conciencia fonológica y, más concretamente, a la transferencia de la misma desde la L1 a la L2 (Dickinson et al., 2004; Quiroga et al., 2002). La conciencia fonológica consiste en comprender que el habla está formada por una concatenación de estructuras fonológicas arbitrarias, que pueden ser divididas en sílabas, unidades subsilábicas o fonemas (Morais, 2003).

Dickinson et al. (2004) llevaron a cabo su investigación sobre conciencia fonológica en 123 niños preescolares bilingües de español e inglés. Dichos niños pertenecían a familias nativas de español que vivían en un país angloparlante. Los resultados obtenidos señalan un doble proceso de transferencia: “We found strong transfer of phonological awareness from Spanish to English and vice versa” (Dickinson et al., 2004: 336).

Posteriormente, Rolla San Francisco et al. (2006: 230), a partir de sus investigaciones, llegaron a la misma conclusión: “There is cross-language transfer in the PA<sup>8</sup> of bilingual children”. Estos autores identificaron los errores cometidos por 35 niños bilingües preescolares, en una tarea de segmentación fonémica en un listado de veinte palabras con diptongos. Los autores señalan que un nivel de vocabulario alto en los sujetos influye favorablemente en la adquisición de estos patrones fonémicos: “Children with either high Spanish or English vocabulary performed better on English phonemic segmentation. This finding suggests

---

7 VOT: voice onset time.

8 PA: Phonological awareness.

that L1 vocabulary knowledge can facilitate L2 PA” (Rolla San Francisco et al., 2006: 241).

Por otro lado, estos autores prestaron también atención a los errores que suponían una interferencia en el aprendizaje, ocasionada por la transferencia de la L1 a la L2. En el caso de la segmentación fonémica, Rolla San Francisco et al. (2006: 234) se refieren a la interferencia ocasionada por el sistema vocálico español en la IL de los sujetos:

Spanish-speaking children, relying on the Spanish phonological system with its five vowels, might more likely segment the /aɪ/, sounding out four phonemes, /f/-/a/-/ɪ/-/n/, but they would probably segment the word “fin” into three phonemes.

Esta interferencia del sistema vocálico español unida a la complejidad del inglés, resulta una dificultad en el proceso de adquisición del inglés por parte de hablantes de español. De hecho García Bayonas (2007) hace referencia en su investigación, llevada a cabo con 54 hablantes de inglés aprendices de español y 17 hablantes de español aprendices de inglés, a una producción más correcta de las vocales en los aprendices ingleses que al contrario.

Por lo tanto, los estudios fonológicos segmentales en la adquisición de una L2 hacen referencia también a fenómenos de transferencia (e interferencia). Abundan las investigaciones hechas con sujetos hablantes de español inmersos en una comunidad y país en los que el inglés es la lengua principal. Por otro lado, la mayor parte de estas investigaciones se han realizado, en su mayoría, con muestras no muy amplias.

### 2.3.3. Investigaciones en el área de la Morfología

Existen estructuras lingüísticas que, independientemente de los años de estudio de una L2, el tiempo pasado en un país en el que esa L2 es la lengua principal o incluso el nivel de competencia alcanzado en dicha lengua, siguen causando problemas en los aprendices durante el habla espontánea. Estos problemas en el aprendizaje aparecen con frecuencia en las estructuras morfológicas. Jiang (2004, 2007) señala los morfemas flexivos en inglés como estructuras lingüísticas que causan dificultades en los aprendices de inglés. «Inflectional bound morphemes of English, such as third person singular -s, plurals, and past tense, are notoriously difficult for adult learners of English as a second language (ESL)” (Jiang, 2004: 603).

Sin embargo, estas dificultades aparecen de forma diferente según la edad. En los sujetos que comienzan el aprendizaje de una L2 a una edad temprana, a diferencia de los que empiezan más tarde, dichas dificultades no aparecen. Según las investigaciones hechas por varios autores (DeKeyser, 2000, 2003; Paradis, 2004, 2009; Ullman, 2001, 2005), esto tiene que ver con la exist-

encia de un período crítico en el aprendizaje de una lengua, después del cual este conocimiento es difícil de adquirir.

Foote (2011), con el objetivo de probar estas aseveraciones, llevó a cabo una investigación con 40 hablantes nativos de español y aprendices de inglés (20 aprendices tempranos y 20 tardíos), así como 20 hablantes monolingües nativos de español. Todos los participantes eran miembros de la comunidad universitaria de un país en el que la lengua principal es el inglés. En su estudio, analizó la concordancia en español en número entre sujeto y verbo y en género entre adjetivo y nombre. A partir de sus resultados, Foote (2011: 214) no observó diferencias en la realización entre los aprendices tempranos y los tardíos, resultados que van en contra de las investigaciones realizadas con anterioridad y que sí señalaban la edad como factor crítico en la adquisición de estas estructuras morfológicas:

Contrary to predictions, however, the age of acquisition did not affect the existence of integrated linguistic knowledge; both early and late bilinguals were sensitive to both subject-verb number and noun-adjective gender agreement errors while reading Spanish sentences for comprehension.

Sin embargo, los estudios fueron realizados únicamente con producciones hechas en español. Foote (2011) no comprobó en su investigación la presencia o no de concordancia (en número) existente entre el verbo y el sujeto en inglés.

Ramírez et al. (2011) realizaron una investigación en la que evaluaron la conciencia morfológica en inglés como L2 en niños hablantes de español con respecto a las derivaciones morfológicas y las composiciones. Compararon los resultados de 89 hablantes nativos de español con los de 77 hablantes nativos de chino y 78 monolingües de inglés. Los sujetos eran estudiantes de los grados 4 y 7 en un país con el inglés como lengua principal (Canadá)<sup>9</sup>.

No obstante, la elección de los niveles y edades de los sujetos de este estudio es un parámetro importante que hay que tener en cuenta. Tal y como señala Lardiere (2006: 73-74):

Although children are able to recognize a familiar stem in a derivate—for example, the word *guitar* in *guitarist*—by 3rd or 4th grade, their knowledge of the syntactic and selectional properties of derivational word forms increases only gradually through the 8th grade. Even then it is still incomplete, particularly for derived words involving novel stems.

---

9 El grado 4 incluye las edades de 9 a 10 años y el grado 7 de 12 a 13 en el sistema educativo canadiense.

Carlisle (1995: 194) describió la conciencia morfológica como la conciencia de “morphemic structures of words and the ability to reflect on and manipulate that structure”. De esta forma, la conciencia morfológica se puede considerar un constructo multidimensional, pues incluye la conciencia de flexiones, derivaciones y composiciones. Ramírez et al. (2011: 603) relacionan esta idea de conciencia morfológica con el fenómeno de transferencia lingüística: “It is likely that for ELLs<sup>10</sup>, development of morphological awareness in English reflects the linguistic structure of their L1”.

La lengua inglesa y la española comparten el uso de derivaciones en sus estructuras morfológicas, no así el chino. Por otro lado, el inglés y el chino hacen gran uso de los compuestos, a diferencia del español. Ramírez et al. (2011) encontraron similitud en la conciencia morfológica de las derivaciones entre los hablantes monolingües de inglés y los hablantes españoles aprendices de inglés. En cambio, en los compuestos la conciencia morfológica de los hablantes de español fue inferior a la de los monolingües de inglés y los hablantes de chino.

Con estos datos, Ramírez et al. (2011: 608) concluyeron que efectivamente se produce un fenómeno de transferencia de la L1 a la L2 en el proceso de conciencia morfológica:

Results showed that the Spanish-speaking ELLs performed similarly to the monolinguals on the derivational awareness test, and both groups outperformed the Chinese-speaking ELLs [...] For compound awareness, [...] The Chinese-speaking ELLs performed similarly to the English-speaking monolinguals on the compound awareness test; the Spanish speaking ELLs performed significantly lower than the monolinguals.

En relación a las estructuras morfológicas flexivas, Moya y Jiménez (2004) llevaron a cabo un estudio con 85 niños con edades comprendidas entre los tres y los ocho años de edad en España. Todos ellos eran hablantes de español y aprendices de inglés en un contexto de clase. Los autores realizaron grabaciones de la producción oral de la IL de los sujetos, que fueron posteriormente analizadas.

En este caso, al igual que en los estudios citados con anterioridad, tras analizar los resultados, Moya y Jiménez (2004: 136) se refieren también a la presencia del fenómeno de transferencia, en particular en relación al morfema de plural:

El morfema de plural resulta ser de fácil adquisición para el niño español (el 82% de los 85 niños estudiados lo utiliza con corrección a la edad de 4/5 años), pues se construye de forma semejante a la inglesa y, por tanto, nos encontramos ante un caso de transferencia positiva entre las dos lenguas objeto de estudio.

---

10 English Language Learners.

Así pues, atendiendo a los resultados expuestos por estos autores, en la adquisición de las derivaciones y flexiones morfológicas acontecen fenómenos de transferencia desde el español (L1) al inglés (L2). Además, dichos hallazgos han sucedido en dos contextos diferentes. En el caso de Ramírez et al. (2011), los sujetos se encontraban inmersos lingüística y culturalmente en un país con el inglés como primera lengua. Por el contrario, Moya y Jiménez (2004) llevaron a cabo su investigación en un contexto académico localizado en un país en el que el inglés no es la lengua principal.

Wood (2002) también llevó a cabo una investigación sobre la adquisición de una estructura gramatical en un contexto de clase, con estudiantes españoles de segundo de bachillerato, aprendices de inglés como lengua extranjera. Su objetivo era valorar el grado de transferencia que ocurría desde la L1 (español) a la L2 (inglés) en el uso del artículo. En este caso, el tamaño de la muestra es significativamente mayor que en los anteriores: 332 sujetos.

El autor encontró fenómenos que apoyaban la existencia de transferencia lingüística. Tal y como recoge en los resultados de su investigación: «El aprendiz trae de su L1 el conocimiento del artículo como categoría de la lengua y, además, los usos prácticos del mismo» (Wood, 2002: 341).

No obstante, señala también que esta influencia de la L1 es necesaria en el proceso del aprendizaje y que se alterna durante el mismo con los procesos creativos que lleva a cabo el aprendiz. Del mismo modo, la prevalencia de la transferencia sobre la creatividad va invirtiéndose a lo largo del proceso de aprendizaje: «La transferencia negativa va desapareciendo al mismo ritmo en que se enriquece la IL del aprendiz» (Wood, 2002: 341). Según este autor, en un contexto académico el refuerzo que aporta el enseñante es un elemento primordial para que el proceso de aprendizaje de la L2 concluya de forma satisfactoria.

Ionin et al. (2004) llevaron a cabo también investigaciones sobre la adquisición del artículo en inglés como L2, a partir de las cuales desarrollaron la *Fluctuation Hypothesis*. Según esta hipótesis, los aprendices de una L2 tendrán acceso completo a la GU y al establecimiento de parámetros. Los aprendices fluctuarán entre dichos parámetros hasta que el *input* les dirija al parámetro con el valor apropiado.

Zdorenko y Paradis (2008) desarrollaron un estudio en la adquisición de los artículos del inglés como L2, con el fin de comprobar la prevalencia de la fluctuación sobre la transferencia de la L1 o viceversa. Para ello, utilizaron 17 niños aprendices de inglés en un contexto de inmersión lingüística en un país en el que el inglés es lengua principal. Los resultados de estos autores muestran predominancia de la fluctuación sobre la transferencia, en todos los sujetos utilizados en la investigación: “All learners demonstrated a fluctuation pattern in their article choice, and little L1 influ-

ence” (Zdorenko y Paradis, 2008: 244). Estos datos apoyan la teoría según la cual los aprendices de una L2 pueden tener acceso directo a la GU sin utilizar la L1.

Ionin y Montrul (2010a, 2010b) e Ionin et al. (2011) han estudiado también el efecto de la transferencia entre el español (L1) y el inglés (L2) en el uso de los artículos. En concreto, sus investigaciones se han centrado en la genericidad y especificidad de los sintagmas nominales y la referencia a ellos a través del uso (o no) de los artículos. Los sujetos en sus investigaciones eran hablantes de español aprendices de inglés.

El método llevado a cabo en sus investigaciones fue presentar a los sujetos (23 en el primer trabajo y 40 en el segundo) ejemplos de sintagmas nominales genéricos y/o específicos, acompañados (o no) de artículos, en los que tenían que realizar tareas de juicio con respecto a su corrección gramatical. Los autores realizaron sus investigaciones tanto en un contexto de clase en el que se estudiaba inglés como lengua extranjera (Ionin y Montrul, 2010b; Ionin et al., 2011), como en un contexto de inmersión lingüística en un país donde el inglés es lengua principal (Ionin y Montrul, 2010a).

Ionin y Montrul (2010a) compararon la realización de hablantes de español aprendices de inglés con la de hablantes de inglés aprendices de español. Los resultados confirmaron la existencia de transferencia lingüística desde el inglés al español, pero no al contrario: “There were no detectable transfer effects from Spanish into English in any of the tasks” (Ionin y Montrul, 2010a: 469). Sin embargo, los resultados obtenidos en un contexto de clase (Ionin y Montrul, 2010b; Ionin et al., 2011) sí arrojaron resultados compatibles con la presencia de transferencia desde el español (L1) al inglés (L2). Ionin et al. (2011: 29) lo describen así:

[...] learners’ preferences in interpreting definite plurals were influenced by their respective L1 [...] L1-Spanish L2-English learners were quite likely to opt for the generic reading of definite plurals, which is not allowed in English.

Las explicaciones en cuanto a la diferencia en los resultados tienen relación con la predominancia de la *lengua fuerte* sobre la *lengua débil*. Los adultos con español como L1 que llegan con una edad temprana a vivir de forma permanente a un país con inglés como lengua principal, se enfrentan a una predominancia de una nueva lengua sobre la materna. Esta realidad, mantenida a lo largo de los años, hace que se produzcan fenómenos de adquisición incompleta o desgaste lingüístico (*language attrition*) de la L1 o algunos de sus elementos.

Son estos fenómenos los que ocasionarán que la L2 pase a ser la lengua predominante o *lengua fuerte*, quedando la L1 como *lengua débil*. Cuando la L2 se convierte en dominante, el fenómeno



de transferencia ocurrirá desde la L2 a la L1 (Montrul, 2010; Montrul y Bowles, 2009; Pavlenko, 2004). Al contrario, en un contexto de clase en el que el sujeto aprende inglés como lengua extranjera y el español sigue siendo su lengua dominante, esta última será la *lengua fuerte* y por lo tanto la transferencia se dará desde la L1 a la L2 (*lengua débil*).

Con respecto a la variable de edad de adquisición y el papel que esta puede jugar en estos fenómenos, Ionin y Montrul (2010a: 469) concluyen a partir de sus estudios que “language dominance, rather than age of acquisition, matters for transfer in these two groups”. Por lo tanto, para estas autoras la importancia recae principalmente en la dominancia de la *lengua fuerte* sobre la *débil* y no en la edad del aprendiz (adulto o niño).

Otro aspecto estudiado por estas autoras es la capacidad de recuperación que pueden tener los aprendices en el uso de estructuras incorrectas, debido a la transferencia de su L1. Encontraron que los aprendices de inglés en un contexto de inmersión lingüística sí presentaban recuperación, no así los aprendices de inglés como lengua extranjera en un contexto de clase. Finalmente, relacionan la capacidad de recuperación con el acceso a la GU por parte del aprendiz: “L1-Spanish L2-English learners initially transfer the interpretation of plural NPs from their L1 to their L2 but are subsequently able to recover from L1 transfer by accessing UG” (Ionin y Montrul, 2010b: 909).

Por lo tanto, las investigaciones sobre la adquisición de estructuras morfológicas en inglés como L2 por parte de hablantes de español como L1 han girado en gran medida alrededor del fenómeno de la transferencia. No obstante, también se ha relacionado dicho fenómeno con el contexto de aprendizaje. En concreto, las investigaciones citadas anteriormente arrojan datos que relacionan la transferencia con un contexto centrado en la instrucción y el aprendizaje en clase.

#### 2.3.4. Investigaciones en el campo de la Sintaxis

Chappell y Henderson (1996) desarrollaron un estudio con el fin de determinar cuáles eran los errores gramaticales más *irritantes* cometidos por aprendices de inglés hablantes de español a ojos de los nativos de inglés. Los nativos de inglés en este estudio coincidieron con la perspectiva de la GU al señalar el parámetro de sujeto nulo como uno de los principales aspectos sintácticos entre dichos errores: “From a Universal Grammar perspective, it could be said that the Null Subject parameter is apparently an important one” (Chappell y Henderson, 1996: 5).

Algunos de los errores que resultaban *irritantes* a los nativos tienen relación con los fenómenos de transferencia de la L1 a la L2 y con generalizaciones hechas según reglas de la L2. En referencia a

estos dos hechos, los autores encontraron los siguientes errores:

- La omisión del pronombre expletivo: *\*Is snowing?*
- La inserción de un pronombre en una oración: *\*He is the man who he arrived yesterday.*

El primero de los errores tiene que ver con un fenómeno de transferencia del español (L1) al inglés (L2). El segundo de los casos está relacionado con una generalización de una regla de la sintaxis en inglés. Ambos fenómenos tienen relación con el parámetro de sujeto nulo.

Chappell y Henderson (1996) recogieron además otros errores cometidos por los hablantes nativos de español al aprender inglés. Algunos de estos errores coinciden con los encontrados por Bazo y Peñate (2002) en su estudio realizado con aprendices de inglés con el español como lengua materna. Dichos sujetos eran niños en su primer año de aprendizaje de inglés como lengua extranjera, en un contexto de clase. Bazo y Peñate (2002) encuentran un fenómeno de transferencia negativa con respecto a la colocación del adjetivo junto al nombre, apareciendo después de este (*An elephant blue*). Chappell y Henderson (1996) recogían también este error en su estudio. Otros de los errores que Bazo y Peñate (2002) recogían eran el uso del plural en los adjetivos (*talls buildings*) y el uso del artículo definido antes de un nombre incontable (*She is interested in the health*).

En relación al parámetro del sujeto nulo, el uso de sujetos en una lengua de sujeto nulo como es el español es un fenómeno relacionado con la interfase gramatical pragmática/sintaxis y por lo tanto es un dominio “where crosslinguistic interference is predicted to be likely to occur in bilingual acquisition” (Müller y Hulk, 2001: 371). Para Hulk y Müller (2000) y Müller y Hulk (2001), esta interfase es el punto de la producción del lenguaje donde tanto el contexto del discurso como el contexto pragmático influyen en la elección de una estructura sintáctica.

Paradis y Navarro (2003) estudiaron este fenómeno en un niño bilingüe hablante nativo de español y aprendiz de inglés. A pesar de que en inglés es necesario utilizar el sujeto (*overt subject*), Paradis y Navarro (2003) hacen referencia a un periodo temprano en el que los aprendices omiten los sujetos en oraciones en inglés no-imperativas. Del mismo modo, esto hace que en niños bilingües, con inglés como L1 y español como L2, aparezcan en español más *overt subjects* de los necesarios por influencia de la L1. Los resultados de la investigación de Paradis y Navarro (2003) lo confirman.

Sin embargo, con respecto a la influencia de la interfase pragmática/sintaxis en la aparición de un exceso de *overt subjects* en español (L2) como influencia del inglés (L1), algunos autores

muestran su desacuerdo. Liceras et al. (2010: 186) señalan:

[...] in the case of the overt subjects of the English-Spanish bilinguals, it is the “influenced” language, Spanish, where the distribution of overt subjects is regulated at the syntax-pragmatic interface.

Por lo tanto, si en inglés no existe la influencia de la interfase pragmática/sintaxis, no puede decirse que el exceso en el uso de *overt subjects* en español, donde sí existe tal influencia, sea por influencia del inglés. Liceras et al. (2010) postulan que es la diferenciación semántica la que origina esta influencia.

Roebuck et al. (1999) desarrollaron un estudio a partir de una hipótesis que decía que los hablantes nativos de español y aprendices de inglés, como consecuencia del fenómeno de transferencia, permitirían la presencia de sujetos nulos en cualquier contexto de su producción en inglés. Para llevarlo a cabo utilizaron 15 hablantes nativos de español y aprendices de inglés en un contexto de clase.

Estos autores encontraron manifestaciones del fenómeno de transferencia en *wh-questions* y en oraciones subordinadas. Sin embargo, en un nivel más avanzado, los sujetos eran capaces de hacer un nuevo análisis y corregir la ausencia de sujetos en las oraciones subordinadas. Por lo tanto, se percataban de la necesidad de un sujeto en dichas oraciones en inglés. Este hecho aporta evidencia al hecho de que los aprendices tienen acceso directo a la GU durante el proceso de aprendizaje. Roebuck et al. (1999: 277) recogen esta evidencia en su estudio:

[...] the data presented here provides more compelling evidence for L2 learners’ knowledge of UG and illustrates the complex interactions of the properties of both the native and target languages in the formation of an interlanguage grammar.

Valenzuela (2004) lleva a cabo un estudio en el que relaciona los fenómenos de transferencia con la interfase sintaxis/semántica. Utilizó 17 hablantes de español aprendices de inglés, que comenzaron dicho aprendizaje después de la infancia. La autora los define como *casi nativos* y los sitúa en el estadio final de su aprendizaje y consideró su nivel de inglés como criterio para el estudio, no así el contexto en el que los hablantes lo aprendían. En dicha investigación, estudió la transferencia en la dislocación gramatical a la izquierda. Las lenguas germánicas se caracterizan por llevar a cabo una dislocación a la izquierda contrastiva, mientras que en las lenguas romance es clítica. En español ocurre la excepción cuando el elemento en la dislocación es no específico, en cuyo caso sería, al igual que en inglés, no clítica. La autora encontró que los sujetos trataban en inglés los contextos dislocativos específicos como en español de forma clítica, apareciendo formas del tipo:

*\*Those class notes, she cannot find them anywhere.*

Puesto que la especificidad o no del elemento tiene carácter interpretativo, está relacionado con la interfase sintaxis/semántica. La autora elabora sus conclusiones haciendo referencia a un fenómeno de transferencia con tendencia a la fosilización a este nivel. “The interpretive domain, where the syntax interfaces with semantics, of the L2 end state grammar is *vulnerable* to fossilization and base persistent non-target forms on L1 influence” (Valenzuela, 2004).

Çele y Güsel (2011) desarrollaron también una investigación con hablantes nativos de español aprendices de inglés, en un estadio final del aprendizaje. Llevaron a cabo un estudio transversal con 25 sujetos que comenzaron su aprendizaje del inglés después de la infancia, en un contexto de inmersión lingüística. Su hipótesis de partida hacía referencia a la ausencia de transferencia en la capacidad para aceptar la gramaticalidad y rechazar la agramaticalidad de las *wh-sentences*.

Sin embargo, a raíz de los resultados, Çele y Güsel (2011: 42) detectaron la influencia de la L1 en la interpretación de la gramaticalidad de las *that-sentences*:

Results from the ungrammatical items reveal that except for *that*-trace violations [...] Spanish speakers are as successful as the native speakers at correctly rejecting ungrammatical extractions.[...] we can consider the possibility of L1 transfer because Spanish subject NPs are allowed to move across complementizers.

Dussias y Sagarra (2007) compararon dos grupos de hablantes nativos de español, aprendices de inglés en dos contextos diferentes. Uno de los grupos estaba compuesto por 24 aprendices competentes con una inmersión lingüística limitada. El otro constaba de 20 aprendices también competentes, en este caso con una extensa inmersión lingüística. Ambos grupos fueron comparados con un tercer grupo de monolingües de español. En un estudio transversal, analizaron la relación que establecían los sujetos entre una oración de relativo y dos sintagmas nominales que la antecedían:

- *An armed robber shot the sister of the actor who was on the balcony.*
- *Un ladrón armado le disparó a la hermana del actor que estaba en el balcón.*

En ambos casos, la oración de relativo *who was on the balcony/ que estaba en el balcón* es ambigua, puesto que puede modificar tanto al primer como al segundo nombre presentes en el sintagma nominal previo al verbo *estaba*. En inglés y en español se resuelve esta ambigüedad de forma diferente. En inglés, la preferencia es relacionar la oración de relativo al segundo nombre (*actor*), teniendo como resultado la lectura *the actor was on the balcony*. Por otro lado, en español

los lectores muestran una clara preferencia a relacionar la oración de relativo al primer nombre (*hermana*), obteniendo la interpretación *la hermana estaba en el balcón*.

Estos autores querían comprobar la influencia de la L1 en la IL de los sujetos en estas estructuras sintácticas. Así, Dussias y Sagarra (2007: 106) señalan varios factores como causantes de la transferencia desde la L1 a la L2:

Some studies show that learners transfer strategies from the L1 when processing the L2 [...] Factors known to modulate this finding are level of proficiency and years of exposure to the second language as well as similarities between L1 and L2 parsing strategies.

La exposición a la L2 influirá en la desambiguación de las oraciones de relativo en la L1. Por lo tanto, un hablante nativo de español aprendiz de inglés en un contexto de inmersión lingüística tendrá preferencia por otorgar la oración de relativo al segundo nombre. Los hablantes monolingües de español resolverán la ambigüedad relacionando la oración de relativo con el primer nombre.

En este estudio, los autores constataron que los monolingües de español efectivamente atribuían la oración de relativo al primer nombre. Los hablantes nativos de español y aprendices de inglés con poca exposición a la L2 también la relacionaban con el primer nombre. Al contrario, los que presentaban una alta exposición a la L2 tendían a relacionarla con el segundo nombre. “This strongly suggests that the observed permeability of the L1 system is a consequence of exposure to the second language in the natural environment” (Dussias y Sagarra, 2007: 113). Por lo tanto, los hallazgos obtenidos por estos autores hacen pensar que la transferencia lingüística está influenciada por el contexto lingüístico del aprendiz y la cantidad de *input* recibido.

Hartsuiker et al. (2004) llevaron a cabo un estudio con sujetos hablantes nativos de español aprendices de inglés, acerca de la relación entre estructuras sintácticas similares entre dos lenguas. De acuerdo a la Teoría de la Sintaxis Compartida, dos estructuras sintácticas similares serán compartidas por ambas lenguas y representadas de igual manera: “According to the shared-syntax account, rules that are the same in the two languages are represented once” (Hartsuiker et al., 2004: 409).

Estos autores quisieron probar la existencia de la influencia de una estructura sintáctica del español (L1) sobre el inglés (L2). Las estructuras sintácticas elegidas fueron las oraciones pasivas. “Assuming that English and Spanish actives, and English and Spanish passives, have sufficiently similar representations, the shared-syntax account predicted cross-linguistic syntactic priming” (Hartsuiker et al., 2004: 410). La investigación consistió en un estudio transversal con 24 sujetos, en un contexto de inmersión lingüística, en un periodo de tiempo medio de 22 meses.

Hartsuiker et al. (2004: 412) encontraron en sus resultados la influencia del español en la producción de la IL de dichos sujetos:

Specifically, Spanish-English bilinguals tended to produce English passive sentences more often following a Spanish passive sentence than following a Spanish intransitive or active sentence. Our results therefore demonstrate cross-linguistic syntactic priming [...]

En un estudio similar realizado por Loebell y Bock (2003), no se encontraron similitudes entre las oraciones pasivas en alemán e inglés. Las oraciones pasivas en inglés y español mantienen el mismo orden de palabras, al contrario que el alemán, donde el orden es diferente. Mediante esta comparación los autores concluyen: “Hence, it might be that the syntax of a particular construction is shared between languages only if it is formed in the same way in both languages” (Hartsuiker et al., 2004: 412).

En referencia al orden de los elementos sintácticos en una frase, Alonso Belmonte (1999) realizó un estudio, con un enfoque funcionalista, sobre las dificultades que un hablante nativo de español encuentra para aprender el orden de las palabras de una estructura sintáctica en inglés como L2. En dicho estudio participaron 50 hablantes adultos nativos de español, que aprendían inglés en el aula.

Los principales errores sintácticos con respecto a la L2 que esta autora encontró en la IL de los participantes se relacionaban con la inversión de SV, la colocación de los complementos circunstanciales y la inversión de elementos postverbiales en la topicalización. La autora relaciona dichos errores con la influencia de la L1 en la producción de la IL: “The students’ mother language, in this case, Spanish, still exerts a strong influence on English word order at an intermediate level” (Alonso Belmonte, 1999: 15).

Alonso Belmonte (1999) relaciona pues la transferencia lingüística con las dificultades en el aprendizaje de algunas estructuras sintácticas desde una perspectiva funcionalista. Morett y MacWhinney (2012: 1) señalan también, desde una perspectiva funcionalista, la transferencia lingüística como uno de los factores que dificultan la adquisición de una L2: “Functionalist theories [...] maintain that language processing is governed by general cognitive mechanisms, and that difficulties in L2 acquisition are due to the risk factors of entrenchment, negative transfer, and social isolation”.

Estos autores señalan, sin embargo, la importancia de la exposición al *input* a la hora de superar las dificultades que la transferencia ocasiona en el aprendizaje de la L2: “L2 learners initially use L1 strategies to process L2 sentences, but [...] they adopt L2-appropriate comprehension strategies

with increased L2 exposure” (Morett y MacWhinney, 2012: 17-18). Por consiguiente, de nuevo el *input* y los factores contextuales han de ser tenidos también en cuenta para entender este fenómeno de transferencia.

### 2.3.5. Investigaciones en el ámbito de la Semántica

Desde el campo de la Psicología Cognitiva se ha estudiado la vía de acceso al léxico cuando un individuo tiene competencia en dos lenguas. Tal y como recogen Roselli et al. (2002), existen dos modelos principales que explican dicho acceso. Por un lado, el modelo de asociación de palabras sugiere que el acceso a las palabras es a través de la traducción y que por lo tanto existe una clara relación entre el léxico de la L1 y la L2. Por otro lado, el modelo de la mediación del concepto asume una independencia léxica entre la L1 y la L2.

Costa y Camarazza (1999) realizaron un estudio con el fin de comprobar si existe competición entre los dos lexicones presentes en un sujeto con alta competencia lingüística en dos lenguas. En dicho estudio participaron 21 sujetos hablantes nativos de español y aprendices de inglés. El contexto en el que se desarrolló la investigación fue de inmersión lingüística. En este estudio, los autores se refieren a los dos tipos de modelos que intentan explicar de qué forma se produce el acceso a un léxico u otro: el modelo no específico de la lengua (con ambos léxicos activados) y el específico (con solo un léxico activado). Los resultados obtenidos por Costa y Camarazza (1999: 240) apoyan el segundo de los modelos: “Our results support the predictions derived from the language-specific hypothesis: the identity facilitation between languages indicates that the two languages of a bilingual do not compete during lexical access”.

Sin embargo, según estos autores este modelo de acceso léxico no se encuentra activado en todos los niveles de adquisición de una L2. El nivel en el que dicho mecanismo se activa es para estos autores desconocido. En un primer estadio del proceso de adquisición de la L2, es probable que sí exista competición entre ambas lenguas al acceder al léxico. En palabras de Costa y Camarazza (1999: 240):

Indeed, it may be that at early stages of L2 acquisition, this mechanism is not yet functional. In such cases, we should expect an identity interference effect between languages (when speaking in L2) rather than a facilitatory effect.

Las relaciones semánticas que se establecen entre una L1 y una L2 han sido estudiadas también a través del fenómeno de *priming*. Este fenómeno consiste en la presentación de dos estímulos (palabras) separados por un intervalo de tiempo, en el que el primer estímulo (por ejemplo, una

palabra perteneciente a la L1) actúa como contexto para el segundo (por ejemplo, una palabra perteneciente a la L2).

El efecto de *priming* entre una L1 y una L2 puede ser simétrico o asimétrico. En el caso de los aprendices principiantes de una L2 será asimétrico, pues las conexiones semánticas entre la L1 y la L2 son aún rudimentarias. De acuerdo a Finkbeiner et al. (2004) esta asimetría no tiene que ver con la fuerza de las conexiones semánticas entre la L1 y la L2, sino con una asimetría entre las representaciones semánticas entre la L1 y la L2. Esto es, el número de representaciones semánticas en la L1 sería mucho mayor que las que el sujeto tiene en la L2. A medida que el proceso de adquisición avanza, la simetría en las representaciones semánticas irá creciendo. Sin embargo, no todas las palabras muestran un mismo efecto de simetría en el proceso de *priming*. “Priming for cognate translations (that share orthographic and phonological form) is symmetrical. On the other hand, priming for non-cognate translations is tenuous at best” (Davis et al., 2010: 138).

Davis et al. (2010) llevaron a cabo un estudio en el que buscaban determinar el grado de conexión existente entre el léxico del español y del inglés. En su investigación desarrollaron técnicas para valorar el efecto de *priming* ejercido desde la L1 a la L2. El primer estímulo, correspondiente a la L1, activaría un nodo conceptual compartido con la L2, provocando la traducción a esta lengua de dicho estímulo y facilitando el reconocimiento. Estos autores llevaron a cabo dos experimentos, en los que los participantes y el contexto diferían considerablemente.

El primero de los experimentos fue realizado con cuatro grupos de sujetos. Tres de ellos eran hablantes nativos de español y aprendices de inglés, con tres niveles diferentes de esta lengua. Todos ellos habían aprendido en un contexto de inmersión lingüística. El cuarto incluía hablantes nativos de español que estudiaban inglés en un contexto de clase en un país en el que el inglés no era la lengua principal.

Los resultados de dicho experimento mostraron un efecto alto de *priming* para cognados entre el español y el inglés, en ambas direcciones, en los tres primeros grupos. El último grupo solo mostraba este efecto desde el español al inglés, pero no al contrario. Este último hecho hace referencia a una conexión semántica pobre entre ambas lenguas: “Beginning bilinguals have the most prominent directional asymmetry in priming because for this group the semantic links between L2 and L1 have not been developed” (Davis et al., 2010: 146).

La interfase sintaxis/semántica ha recibido también una atención especial por parte de algunos investigadores. Como ya mencionamos anteriormente, Liceras et al. (2010), en relación a esta interfase, vincularon la omisión del verbo copulativo *be* en hablantes nativos de español aprendices de inglés con la naturaleza semántica del predicado. En su estudio, llevaron a cabo una inves-



tigación en la que analizaron la influencia del sistema copulativo del español en la realización del verbo copulativo *be* en inglés como L2. Para ello, tomaron del corpus *CHILDES* (MacWhinney, 2000) las realizaciones de cuatro niños hablantes de inglés y los compararon con las realizaciones de dos niños hablantes de español aprendices de inglés.

La omisión del verbo copulativo *be* dependerá del carácter semántico del predicado (nominal, adjetival, locativo o adverbial). A su vez, esta interfase semántica se relacionará con la interfase sintáctica, al ser los predicados adjetivales y nominales no aspectuales y los locativos y adverbiales aspectuales. Los niños hablantes nativos de inglés realizan los predicados no aspectuales con el verbo *be* explícito y los aspectuales con omisión de dicho verbo. En el caso del español los predicados aspectuales son realizados con el verbo *estar* y los no aspectuales (en su mayoría) por el verbo *ser*.

Dicha diferenciación semántica relacionada con el uso de los verbos *ser* y *estar* en español, ocasionará que en su realización en inglés los niños hablantes nativos de español tengan un bajo índice de omisión del verbo *be*. Los resultados de Licerias et al. (2010: 184) lo confirman:

We show that the two types of data are very different and attribute the low rate of copula omission displayed by the bilingual children to influence from Spanish, specifically to the lexical differentiation between Locative (*estar*) and Nominal (*ser*) [...]

También se han llevado a cabo investigaciones que relacionan la interfase sintaxis/semántica con la transferencia. Batista Ojeda et al. (2008: 11), analizaron el fenómeno de transferencia sintáctico-semántica en hablantes nativos de español y aprendices de inglés:

[...] existe una tendencia generalizada de transferir una misma regla sintáctico-semántica para otorgar significado a ciertos elementos gramaticales, y [...] la falta de correspondencia sintáctica y semántica que existe entre el español y el inglés crea interferencia de comprensión lectora en estos aprendices.

En concreto, a estos autores les preocupaba saber por qué los elementos semántico-lexicales creaban interferencia en la comprensión de lectura en los aprendices de inglés con fines específicos (IFE). Para estudiar dicho fenómeno, utilizaron una muestra de 32 sujetos, todos ellos estudiantes a nivel universitario de IFE. Se pasó un cuestionario en el que los sujetos debían identificar el contenido léxico de los verbos modales, además del uso de la voz pasiva y el artículo definido.

Los autores concluyeron que los sujetos no son capaces de determinar el significado de la palabra exclusivamente a través de su colocación en la frase. Para lograr una correcta interpretación del texto, necesitan saber el significado de cada uno de los términos presentados. Por otro lado, las

diferencias lingüísticas entre el español y el inglés son, según Batista Ojeda et al. (2008: 26), el origen de la transferencia que presentan los sujetos en este estudio:

La interferencia de comprensión lectora que enfrentan los aprendices de IFE en lo que respecta a la asignación adecuada del significado de estos componentes semántico-lexicales, se debe a la falta de correspondencia tanto sintáctica como semántica que existe entre el español y el inglés.

Otro aspecto semántico estudiado en este campo ha sido el de la relación entre el significado y la forma de las palabras. A este respecto, Mendiluce Cabrera y Hernández Bartolomé (2005) desarrollan un análisis contrastivo de los *false friends* en inglés y español. De acuerdo a estos autores, “false friends can only be studied within contrastive analysis” (Mendiluce Cabrera y Hernández Bartolomé, 2005: 1). En su estudio, llevaron a cabo un análisis semántico de once pares de *false friends* en inglés y español, tomados de diferentes fuentes escritas.

Los autores clasifican dichos términos diferenciando aquellos que tienen un mismo origen etimológico (cognados) y aquellos a los que el azar les ha hecho ser casi homónimos, no presentando relación semántica alguna entre ellos. Como ejemplo de los primeros, los autores recogen *luxurious/lujurioso* o *remove/remover*. En cuanto a los segundos, presentan como ejemplo *rise/risa*.

Algunos términos recogidos como *false friends* con relación semántica no presentan dicha relación desde su origen etimológico. A lo largo del tiempo, el inglés y el español han seguido relacionándose y entablando nuevos vínculos semánticos. Como ejemplo de este hecho los autores citan el par *honest/honesto*, desplazando en el uso del español el segundo término al término *honrado*. En este caso, es la influencia del inglés como *lingua franca* la que ha provocado dicho fenómeno en el español. Mendiluce Cabrera y Hernández Bartolomé (2005: 14) apuntan: “English is today the lingua franca, so Spanish users sometimes adopt certain English shades of meaning and incorporate them into their mother tongue, thus blurring the boundaries of some false friends”.

### 2.3.6. Investigaciones desarrolladas en Sociolingüística y Pragmática

Los principales aspectos a los que se les ha prestado atención en este campo hacen referencia al contexto en el que se desarrolla el aprendizaje, así como a los fenómenos pragmáticos que se relacionan entre una L1 y una L2 durante dicho proceso. Como ejemplo del primero de estos aspectos podemos citar el estudio de Duursma et al. (2007) sobre la influencia del *input* de una L2 recibido en casa, en niños hablantes nativos de español aprendices de inglés. Dicho estudio se llevó a cabo con 96 sujetos pertenecientes al grado 5<sup>11</sup> de la educación primaria.

---

11 El grado cinco en el sistema educativo de EEUU corresponde a los 10-11 años de edad.

Pearson (2002) señaló que el bilingüismo no se consigue únicamente por el hecho de encontrarse en un contexto bilingüe. Según esta autora, el grado de exposición a la lengua está directamente relacionado con un aumento en el vocabulario de dicha lengua. Con el fin de comprobar esto, Duursma et al. (2007) tenían como objetivo estudiar el vocabulario que se presentaba a niños que se enfrentaban al aprendizaje conjunto de español e inglés en los Estados Unidos.

Estos autores examinaron factores relacionados con el uso de la lengua y la práctica de actividades de alfabetización en el hogar, por parte de las familias de dichos aprendices de inglés como L2 y la influencia de ambos factores en el nivel de vocabulario en ambas lenguas. De los 96 sujetos, 61 habían recibido alfabetización en español (L1) previa al inglés (L2). Los otros 35 solo la habían recibido en inglés.

Los autores observaron que factores tales como el nivel educativo, la clase social, la edad y el contacto con otros inmigrantes pertenecientes a la misma comunidad lingüística, tienen un efecto en el uso y la preferencia de una u otra lengua entre los individuos. Con respecto a la alfabetización en el hogar, los resultados obtenidos por Duursma et al. (2007: 171) muestran una clara influencia de la clase social en el resultado de la competencia en el vocabulario de la lengua:

Our results suggest that becoming or staying proficient in English did not require parental use of English in the home. However, proficiency in Spanish required both instructional support at school and social support at home; it is likely that the low social status of Spanish is related to its greater dependence on home support.

Estos resultados están acorde con la relación que existe entre la ideología y la lengua manifestada por Bolonyai (2005: 145):

Remarks about bilingual characters' ability to use their languages often reveal oppressive language ideologies that view proficiency in Spanish as a speech impediment and stigmatize speakers for codeswitching or limited proficiency in English.

La edad es un aspecto principal en el proceso de aprendizaje de una L2. Izura y Ellis (2002) estudiaron la influencia de la edad de adquisición en sujetos bilingües de inglés y español. Para ello, llevaron a cabo cuatro experimentos con hablantes adultos nativos de español que habían aprendido inglés después de los 7 años y que en la actualidad residían en un país con inglés como lengua principal.

Estos autores estudiaron el efecto de la edad en la adquisición de palabras en español (L1) y en

inglés (L2) realizando, además de un análisis descriptivo, una comparación entre ambos procesos. A partir de los resultados obtenidos en los dos primeros experimentos, Izura y Ellis (2002: 257) comprobaron la importancia del efecto de la edad en el proceso de adquisición de la L2:

Taken together, the results of Experiments 1 and 2 clearly establish the presence of age of acquisition in the production and recognition of words acquired in a second language after the stage of early childhood that may be considered to constitute the critical period for language acquisition.

Sin embargo, para estos autores el orden en el que se aprenden las palabras tiene mayor importancia que la edad a la que se aprenden: “It is the order and not the age at which words are acquired that is responsible for the age of acquisition effect” (Izura y Ellis, 2002: 257). La siguiente pregunta que se formularon estos autores fue si el efecto de la edad de adquisición en el orden de las palabras en la L2 era reflejo del orden de adquisición en la L1, presentándose por lo tanto un fenómeno de transferencia. Para ello llevaron a cabo, en los experimentos 3 y 4, un estudio comparativo en la edad de adquisición de una palabra en inglés (L2) y de la palabra correspondiente en español (L1). A este respecto, Izura y Ellis (2002: 268) no encontraron una correlación entre ambos procesos:

[...] age of acquisition effects in a second language do not reflect the order of acquisition of the corresponding word meanings in the first language. [...] the age of acquisition effect for lexical decision in English as a second language was determined by the age of acquisition of the various English word-forms, not the age of acquisition of the corresponding words in Spanish.

Tal y como el enfoque variacionista ha señalado en los últimos años, el contexto es un elemento fundamental en el proceso de adquisición de una L2 (Batstone, 2002; Lafford, 2006; Tarone 2010; Wong, 2005). Desde esta perspectiva, Kasper y Rose (1999: 81) señalaban ya los dos roles principales que la Pragmática desempeña en el campo de la adquisición de una L2: “It acts as a constraint on linguistic forms and their acquisition, and it represents a type of communicative knowledge and object of L2 learning in its own right”.

De hecho, las teorías interaccionistas sitúan a la pragmática en el mismo nivel que la morfosintaxis, la semántica y la fonología en el campo de la adquisición de una L2. Por lo tanto, la pragmática también requerirá atención con respecto al fenómeno de IL: “The study of nonnative speakers’ use and acquisition of L2 pragmatic knowledge is referred to as interlanguage pragmatics” (Kasper y Rose, 1999: 81). Además, estos autores hablan incluso de un fenómeno de transferencia pragmática.

Valdés (2000) hace referencia no solo a las competencias gramaticales de un aprendiz de una L2, sino también a las competencias discursivas y sociolingüísticas. El efecto del contexto en el uso de dos lenguas es tal que no solo estimula el desarrollo de las mismas, sino también la pérdida de alguna de ellas. Toribio (2004: 140) se refiere a este efecto en los hablantes nativos de español que aprenden inglés en la infancia en un contexto de inmersión lingüística: “As speakers become increasingly proficient in English, they tend to become progressively less proficient in Spanish”.

En su estudio, Toribio (2004) realiza un análisis lingüístico del habla en diversos fragmentos bilingües pertenecientes a individuos hablantes nativos de español y aprendices de inglés, en un contexto de inmersión lingüística. Su análisis se centra en diferentes aspectos ocasionados por el contacto entre ambas lenguas, como la transferencia interlingüística, la alternancia de código y la convergencia.

Esta autora señala, a partir de su análisis, la importancia del contexto en la realización de los hablantes de dos lenguas: “Like Spanish-English bilingual speech forms, bilingual English forms emerge from the ways in which heritage Spanish speakers deploy their languages in contact situations” (Toribio, 2004: 139). El desarrollo del inglés como L2 dependerá en gran medida de factores contextuales, tales como el contacto temprano con la L2, la convivencia de la L2 con la L1 desde una edad temprana, el grado de predominancia de la L1 en el entorno del aprendiz, entre otros.

Tal y como se desprende de estas y otras investigaciones, el factor que más atención ha recibido en el estudio de la adquisición de una L2 desde un punto de vista sociolingüístico es el que hace referencia al contexto en el que se adquiere o aprende dicha lengua. La principal distinción se focaliza entre la inmersión lingüística del aprendiz de la L2 o el aprendizaje en un contexto de clase.

Selinker y Lamendella (1981), en su definición de lengua no primaria (en oposición a la lengua primaria o nativa), diferenciaban entre aquella que se aprende en un contexto de clase (lengua extranjera) y la que ocurre en un contexto de la vida cotidiana (segunda lengua). Krashen (1982), a partir de esta misma diferenciación, va aún más allá al decir en referencia a la lengua aprendida en un contexto de clase que el aprendizaje nunca llegará a convertirse en adquisición y que solo la lengua que ha sido adquirida será la que permitirá una comunicación fluida.

Sin embargo, para Carter y Nunan (2001) esta distinción se ha vuelto problemática y difícil de determinar, apuntando la aparición del término *English as a world language*, que incluye todas las variedades del inglés aprendidas en los diferentes contextos sociales y países. Por otro lado, Batstone (2002) sugiere que lo verdaderamente importante acerca de esta distinción es la forma en la que los individuos se enfrentan al *input* en los diversos contextos comunicativos, tanto en

los que buscan una labor primeramente comunicativa como los que se centran en un proceso de aprendizaje.

Así pues y en resumen, los estudios de la adquisición de una L2 deben tener en cuenta el contexto en el que se produce dicha adquisición. Las variables sociolingüísticas e interaccionistas juegan un papel fundamental en dicho proceso, influyendo de manera directa en la configuración de la IL del aprendiz, así como en el resultado del proceso de adquisición o aprendizaje de la L2.

# Capítulo 3

El verbo en el proceso de  
adquisición del inglés como L2:  
investigaciones previas

---





# Capítulo 3

## El verbo en el proceso de adquisición del inglés como L2: investigaciones previas

---

### 3.0. Introducción

El verbo puede ser considerado como la estructura gramatical principal en una oración. No es posible encontrar en lenguas como el español o el inglés una oración si no incluye un verbo. Es por lo tanto de esperar que dicha estructura gramatical haya recibido una especial atención en el campo de investigación de la adquisición de una L2.

En este capítulo presentaremos las principales investigaciones que se han hecho en relación a la adquisición del verbo en inglés (L2). Dichas investigaciones han ocupado, entre otros, el campo de la semántica, con la intención de encontrar una relación entre el contenido léxico de un verbo y su adquisición por parte del aprendiz. Por otro lado, son numerosos los estudios que intentan explicar el proceso de adquisición de las estructuras morfológicas verbales. En concreto, en este capítulo recogeremos principalmente las investigaciones desarrolladas sobre la adquisición de los rasgos y los morfemas verbales.

Haremos referencia también a los estudios que se ocupan de ambos campos, ofreciendo resultados que relacionan las características léxicas y las morfológicas en el proceso de adquisición de las estructuras verbales. Finalmente, presentaremos algunas investigaciones dirigidas a determinar la influencia de otros aspectos, como la interacción social o el *input*, en dicho proceso de adquisición.

### 3.1. Rasgos léxico-semánticos en la adquisición del verbo

#### 3.1.1. Las Hipótesis del Aspecto Léxico y del Discurso

Se han propuesto dos hipótesis para explicar la distribución de la morfología de tiempo y aspecto verbales en la adquisición de una L2. Una de ellas corresponde al campo de la semántica, es la Hipótesis del Aspecto Léxico, que asegura que la distribución de la morfología verbal en la IL está determinada por la clase aspectual léxica. Por otro lado, la otra corresponde al análisis del discurso y es la denominada Hipótesis del Discurso, que señala que dicha distribución está determinada por la estructura narrativa.

Bardovi-Harlig (1998) afirma que ambas hipótesis son necesarias para explicar la distribución de la morfología verbal en la IL. De acuerdo a la Hipótesis del Aspecto Léxico, el aspecto no es una cuestión típicamente morfológica, sino puramente léxica y por tanto una categoría no gramatical. Esta hipótesis se desarrolla a partir de las cuatro clases aspectuales propuestas por Vendler (1967):

Clase aspectual	Características	Ejemplo
Estados	Verbos estáticos sin punto final inherente	<i>Know, love</i>
Actividades	Verbos dinámicos sin punto final inherente	<i>Run, drive</i>
Consecuciones	Verbos graduales con punto final inherente	<i>Read a book, paint a house</i>
Logros	Verbos instantáneos con punto final inherente	<i>Recognize, notice</i>

La primera clase equivaldría al predicado estático y las tres últimas a los predicados dinámicos. Según la Hipótesis del Aspecto Léxico, los morfemas verbales se distribuirán y evolucionarán en la IL dependiendo de a cuál de estas categorías pertenezca el verbo.

Por otro lado, la Hipótesis del Discurso manifiesta que los aprendices utilizan la morfología verbal para distinguir entre lo que sucede en el primer plano de la narración (*foreground*) y lo que sucede en el fondo (*background*). Para Bardovi-Harlig (1998: 477) ambas hipótesis hacen referencia a un mismo aspecto: “Although the vocabulary of the hypotheses appears to be distinct (one dealing with lexical aspect, the other with narrative structure), the hypotheses rest on shared features of temporal semantics”.

Bardovi-Harlig (1998) llevó a cabo un estudio transversal con una muestra de 37 narraciones orales y 37 escritas de sujetos aprendices de inglés (L2). La autora analizó la presencia de flexiones para el pasado en dichas narraciones, relacionándolas con la clasificación semántica de los verbos antes referida. Los resultados obtenidos confirman la validez de ambas hipótesis en la explicación

de la adquisición del verbo en la IL de estos sujetos.

Además, a partir de dichos resultados, predice el modo en que las flexiones verbales aparecerán en una narración. Los verbos que hacen referencia a los logros presentarán flexiones para el pasado, independientemente del marco en el que aparezcan, seguidos por los que se refieren a las consecuciones. Entre estos, los que aparecen en el primer plano de la narración tendrán mayores índices de flexiones para el pasado que los que lo hacen en el fondo. Los verbos que se refieren a actividades serán los que, dentro del grupo de los predicados dinámicos, tendrán menos incidencia de flexión para el pasado, siendo mayor los que aparecen en el primer plano que los que lo hacen en el fondo. En este último grupo, aparecerá también el aspecto progresivo (*progressive aspect*), limitado al fondo.

En relación a los predicados estáticos, el verbo *be* tuvo una predominancia clara en esta investigación. Tal y como recoge Barlovi-Hardig (1998: 500): “Because the copula is a tense carrier, use of past with *be* cannot be considered representative of tense-aspect use with states”. El aspecto progresivo en el caso de los verbos de estado fue prácticamente nulo, tal y como la Hipótesis del Aspecto Léxico predice.

Con respecto a las flexiones de pasado, según esta hipótesis los verbos con un punto final inherente o télicos (*break, build, notice*) serán los primeros verbos en ser marcados con el morfema de pasado. A continuación, lo serían los verbos sin un punto final inherente o atélicos (*sing, glow, misbehave*) y finalmente los verbos estáticos (*live, love, be*).

Sin embargo, existen otros factores lingüísticos que también parecen influir en la adquisición de los morfemas verbales. Barlovi-Hardig (1999: 344) recoge que “phonetic saliency is relevant to the distribution of interlanguage tense marking”. Se han observado fenómenos de transferencia en la adquisición de los morfemas de pasado del inglés (L2). Aquellos aprendices cuya L1 permite la presencia de grupos consonánticos a finales de palabra, muestran un mayor uso del morfema de pasado del inglés en su IL. Por otro lado, Ellis (1987) encontró que la terminación regular de pasado del inglés aparece con mayor frecuencia en la escritura planificada que en el discurso oral planificado, siendo este el que presenta dicha terminación con menor frecuencia.

A pesar de la creciente importancia del campo de la semántica en la adquisición del tiempo y el aspecto verbales, el paradigma que se centra en la forma y no el significado sigue vigente. Sin embargo, Barlovi-Hardig (1999: 375) señala la necesaria convivencia de ambos paradigmas: “The competition between the paradigms is healthy: It reminds us that the business of language learning is to make meaning [...]”

Un estudio que apoya las teorías sobre el sustrato semántico como básico en el proceso de adquisición de una L2 es el realizado por Guo et al. (2009). Estos autores investigaron la comprensión de aprendices de una L2, con el propósito de determinar si ante una dificultad para entender la gramaticalidad de una frase el aprendiz recurría a estrategias sintácticas o semánticas. Clahsen y Felser (2006) aseguran que los elementos abstractos de la sintaxis no están disponibles para un aprendiz de una L2 durante el procesamiento de una frase. En su lugar, los roles verbo-argumento son asignados en base a cuestiones semánticas y/o pragmáticas.

Guo et al. (2009) presentaron a 24 hablantes nativos de chino y aprendices de inglés (L2) una serie de frases con transgresiones de la subcategorización verbal. Jiang (2007) había demostrado con anterioridad que los hablantes nativos de chino eran sensibles a las transgresiones de la subcategorización verbal en inglés, a pesar de ser una estructura sintáctica inexistente en chino. Por otro lado, realizaron la misma tarea con hablantes nativos de inglés para llevar a cabo un análisis comparativo.

En la investigación desarrollada por Guo et al. (2009), los aprendices realizaron una tarea de comprensión lectora. Los investigadores determinaron si en dicha tarea los aprendices eran sensibles a la información sintáctica o semántica en las frases, a través del registro de la actividad cerebral en dos áreas cerebrales diferentes. La actividad cerebral mostró que los aprendices utilizaban la información semántica durante esta tarea para la comprensión de las frases. Al contrario, los hablantes nativos de inglés utilizaban la información sintáctica. Por lo tanto, de acuerdo a los resultados obtenidos por estos autores, los aprendices de inglés como L2, al contrario que los que lo adquieren como L1, recurrirán a la información semántica en el proceso de comprensión de una frase que presenta una alteración gramatical de tipo verbal.

### 3.1.2. Verbos GAP y verbos de alta frecuencia

Golberg et al. (2008) estudiaron el fenómeno de los verbos GAP (*general all-purpose verbs*) en 19 niños aprendices de inglés como L2, con diversas L1s. De acuerdo a estos autores, los verbos GAP no son semánticamente específicos y esta cualidad permite su uso en una variedad de contextos, así como un uso extendido inapropiado por parte de los aprendices de una lengua. De acuerdo a estos autores (Golberg et al., 2008: 43), en inglés hay una clara predominancia de algunos verbos GAP: “The set of GAP verbs typically consists of high-frequency verbs like *do* and *come*”. Sin embargo, los verbos GAP y los denominados *high-frequency verbs* no son lo mismo: “High-frequency verbs [...] are simply the verbs that are most commonly used in a language by all its speakers” (Golberg et al., 2008: 43). Es esperable el uso extendido de verbos GAP por parte de los aprendices de inglés (L2), teniendo en cuenta su alta frecuencia en el *input*.

Golberg et al. (2008) desarrollaron un estudio longitudinal, en el que analizaron la frecuencia de aparición del verbo GAP *do* en la producción oral espontánea de los 19 sujetos. En sus resultados, estos autores encontraron un uso extendido e inapropiado de este verbo en las primeras mediciones. A medida que los sujetos evolucionaban en el aprendizaje de la L2, dicha frecuencia disminuía. Golberg et al. (2008: 59) concluyeron que este fenómeno estaba provocado por un vocabulario limitado, que a medida que incrementaba hacía que otros verbos más apropiados fuesen utilizados:

It is therefore possible that GAP verb usage might have been the result of difficulties in accessing words at the early stages of L2 learning, as well as having been the result of insufficient vocabulary knowledge.

Altenberg y Granger (2001) estudiaron el uso de los verbos de alta frecuencia, en particular del verbo *make*, en aprendices de inglés como L2. Según estos autores, aparte del verbo *be* y los verbos modales, los verbos más frecuentemente usados en inglés son: *have, do, know, think, get, go, say, see, come, make, take, look, give, find y use*. Estos verbos se caracterizan por tener un alto grado de polisemia y por ser problemáticos para el aprendiz de inglés como L2. Los autores utilizaron un corpus de redacciones, escritas por aprendices de inglés (nivel avanzado) con el sueco o el francés como L1. Los resultados fueron comparados con otro corpus de redacciones, escritas por hablantes nativos de inglés. Altenberg y Granger (2001: 189) señalan la importancia que los análisis de corpus de datos tienen en el campo de la adquisición de segundas lenguas:

Learner corpus data [...] constitutes a new type of performance data which, unlike the decontextualized catalogues of errors from the Error Analysis era, offers a valuable view of learners' interlanguage (both errors and non-errors).

Los resultados obtenidos en su estudio muestran que los aprendices de inglés, incluso con un nivel avanzado, tienen una gran dificultad en el uso del verbo *make*. Según estos autores, este hecho debe tener implicaciones pedagógicas, ya que el aprendizaje de verbos frecuentes como *make* debe llevar una labor instructiva, orientada a incrementar la conciencia del uso y dificultad de dichos verbos.

Ma et al. (2009) relacionan la frecuencia de aparición de los verbos con la capacidad que tienen estos para evocar una imagen mental. En el proceso de adquisición tanto de una L1 como de una L2, los nombres se aprenden antes que los verbos, a pesar de que en el vocabulario de los niños aparecen verbos a una edad muy temprana. Dicho fenómeno se ha relacionado con el *input* y la frecuencia de aparición de nombres y verbos en el mismo. No obstante, la frecuencia de las palabras en el *input* no parece ser explicación suficiente para el orden en el que se aprenden. Como

ejemplo de este hecho cabe señalar que, a pesar de la alta frecuencia con la que aparecen las palabras funcionales (*the, a*), estas no son aprendidas de forma temprana.

Los nombres tienen, en general, un potencial para evocar imágenes mentales mayor que los verbos. Dentro de los verbos, los que se refieren a acciones concretas (*jump, push*) tienen también un mayor potencial que los verbos abstractos (*think, feel*). La denominada *Imageability Hypothesis* explica que las palabras aprendidas temprano son más propensas a evocar una imagen mental que las aprendidas más tarde. De acuerdo a esta hipótesis, los verbos que implican una actividad física serán aprendidos con anterioridad: “[...] the first verbs children understand or produce usually describe actions or events that encode physical motion rather than the invisible mental status of an agent” (Ma et al., 2009: 419).

## 3.2. La morfología verbal

Desde una perspectiva morfológica, son numerosas las investigaciones realizadas sobre la adquisición de la categoría funcional de Flexión en una L2 y en concreto del rasgo de tiempo verbal. Dicho rasgo se ha utilizado incluso como marcador para valorar el grado de retraso y/o discapacidad en el proceso de adquisición de una lengua (tanto L1 como L2) (Paradis, 2008).

Los procesos de adquisición de los diferentes morfemas verbales han recibido gran atención por parte de diversos investigadores. Dichos estudios se han realizado con sujetos con diversas L1s. Sin embargo, tal y como señala Lardiere (2007: 235), la explicación de las diversas estructuras morfológicas verbales requiere una explicación que tenga en cuenta diversos aspectos gramaticales y no gramaticales:

I have recently argued that acquiring an L2 grammar is not just a matter of learners determining whether features are still available for selection from a universal inventory and are, in fact, selected. In particular, we need to consider how they are *assembled* or bundled together into lexical items (or functional categories), and then we must further consider the particular language-specific conditions under which they are phonologically realized.

### 3.2.1. Adquisición por analogía o por sistema de reglas

En el campo de la morfología flexiva, se ha prestado atención al modo en el que un aprendiz crea una nueva estructura verbal en pasado. Las dos corrientes principales que han intentado dar una explicación a este fenómeno son la que postula la creación de reglas y la que aboga por un proceso de analogía durante el aprendizaje. El enfoque del *mecanismo dual* integra ambas perspectivas,

tal y como señalan Albright y Hayes (2003: 120): “The dual mechanism [...] approach adopts a limited set of rules to handle regular forms [...] while employing an analogical mechanism to handle irregular forms”. De acuerdo a este enfoque, las formas regulares son limpias y categóricas, mientras que las irregulares son más sensibles a la analogía.

Sin embargo, Albright y Hayes (2003) manifiestan que tanto los procesos regulares como los irregulares siguen un sistema de reglas. En dicho sistema, a través del análisis de un par compuesto por el infinitivo y la forma en pasado de un verbo, se producirá una generalización a partir de la cual se establecerá la regla.

En el caso del pasado en inglés, las características fonológicas juegan un papel primordial en dicho proceso de generalización. El pasado regular en inglés tiene tres variaciones alomórficas: [d], [t] e [ɪd]. Las reglas que determinan cuál de estas variaciones aparecerá en cada caso, se relacionan con las características fonéticas del último sonido presente en el infinitivo. Un elemento presente en el *input* originará una forma en el *output*, creada a partir de probar diferentes reglas posibles. En el caso de las variaciones del pasado, el aprendiz podrá aplicar las tres posibilidades a lo largo del aprendizaje. Una vez reconozca la regla correspondiente, aprenderá cuándo aplicarla de forma correcta. En relación a las formas irregulares, las analogías existentes entre dichos verbos conducirán también a un proceso de generalización. Dicho proceso establecerá finalmente una regla.

Albright y Hayes (2003) realizaron un experimento en el que presentaron un listado de verbos ficticios de forma oral a un grupo de sujetos con inglés como L1 y les pidieron que produjesen la forma en pasado correspondiente a cada uno de ellos. En los resultados, se aprecia una preferencia por las formas regulares en la producción de los sujetos. A partir de estos resultados, Albright y Hayes (2003: 153) concluyeron que en la creación de una morfología verbal de pasado se sigue un modelo de reglas y no de analogía:

From this we infer that analogy, in its most basic form, is too powerful a mechanism to account for how morphological systems in human languages work, and that a multiple-rule approach is a more accurate model of how speakers create novel forms.

### 3.2.2. La adquisición de los morfemas flexivos verbales

Hawkins y Casillas (2008) llevaron a cabo una investigación sobre la morfología verbal en el habla de aprendices tempranos de inglés (L2). Estos autores (Hawkins y Casillas, 2008: 596), señalan tres características morfológicas verbales presentes en dichos aprendices:

Las formas del verbo *be* (*I'm Spanish*) aparecen con más frecuencia que las formas verbales con

afijos (*He likes, he liked*).

Las formas verbales sin flexiones se alternan con formas flexivas, en contextos en los que un hablante nativo haría uso de flexiones (*Yesterday he play football/ Yesterday he played football*).

Cuando se utilizan las formas flexivas, hay un pequeño *desajuste* en la concordancia sujeto-verbo (pocos casos de *I plays football*) o un uso de los verbos en tiempo pasado en contextos no pasados (*Now I walked*).

Ionin y Wexler (2002), recogen en su estudio con hablantes de ruso (L1) aprendices tempranos de inglés (L2), el siguiente orden de frecuencia de aparición de estructuras morfológicas verbales de tiempo y concordancia (p. 108):

( <i>más frecuente</i> ) verbo copular <i>be</i> > verbo auxiliar <i>be</i> > <i>-ed</i> > <i>3p -s</i> ( <i>menos frecuente</i> )
--

Además, tal y como señala Paradis (2010), la adquisición del morfema de aspecto [-ing] sería anterior a los de tiempo verbal.

Los aprendices de una L2 omiten las flexiones morfológicas con frecuencia. En las producciones de su IL suelen aparecer estructuras tales como *she go* o *he playing*. De acuerdo a Ionin y Wexler (2002: 96), este hecho no se debe a la falta del rasgo de tiempo verbal en su gramática: “Tense is fully specified in the L2 learners’ grammar, and [...] omission of inflection stems from difficulties in acquiring feature specifications of inflectional morphemes”.

En el proceso de aprendizaje del inglés como L1 también aparecen omisiones de las flexiones verbales. En las lenguas sin sujeto nulo (como es el caso del inglés), durante el proceso de adquisición de la L1, los niños entre los dos y los cuatro años alternan entre las formas verbales conjugadas y las no conjugadas. Son diversas las teorías que han intentado dar respuesta a este fenómeno (Borer y Rohrbacher, 1997; Haegeman, 1995; Hoekstra et al., 1997; Rizzi, 1993/94; Schütze y Wexler, 1996). Sin embargo, es común a todas ellas asegurar que los niños no utilizarán de forma incorrecta los morfemas flexivos, es decir, no producirán algo así como *I likes chocolate*.

Las omisiones de las flexiones verbales en la IL de un aprendiz de inglés (L2) podrían deberse a un impedimento de las categorías funcionales en la gramática de su IL. Esta es la principal idea que recogen la Hipótesis sobre el Impedimento o *Impairment Hypothesis* (Meisel, 1987). Sin embargo, según esta explicación los aprendices no solo cometerían errores en las formas conjugadas, sino también en las no conjugadas. No obstante, rara vez se observa en los aprendices de una L2



el uso de una forma conjugada en lugar de una no conjugada. Es más, Prévost y White (2000: 127) observan que los aprendices de una L2 “have abstract features for finiteness and agreement in their interlanguage representation, as evidenced by the syntactic and morphological behaviour of finite verbs”.

La Hipótesis de la Flexión Superficial Ausente (HFSA) desarrollada por Prévost y White (2000) explica dicho fenómeno desde otra perspectiva. Estos autores proponen que los aprendices de una L2 han adquirido las características de los nodos terminales en sintaxis (desde su L1, la GU o el *input* de la L2 recibido), pero no han adquirido completamente las características específicas de cada ítem léxico. De acuerdo a esta hipótesis, las dificultades encontradas en la realización de los morfemas no muestran una imposibilidad para adquirir las categorías funcionales que representan. La falta (o el uso variable) de las formas morfológicas en la gramática de la IL refleja un problema en la realización de la morfología superficial y no un impedimento en la proyección de las categorías funcionales.

De acuerdo a Prévost y White (2000), las formas verbales no conjugadas no son específicas, pero las conjugadas sí lo son. La aparición de una forma no conjugada en el lugar de una conjugada y no a la inversa, se debe a este hecho. Por lo tanto, los aprendices de una L2 harán uso de algunas flexiones verbales y de otras no.

Ionin y Wexler (2002) llevaron a cabo un estudio con 20 sujetos hablantes nativos de ruso y aprendices de inglés como L2, con el fin de comprobar si se cumplen los postulados de la HFSA. Cada sujeto produjo un discurso oral que fue grabado y posteriormente transcrito. Los cuatro morfemas verbales estudiados fueron: la flexión *-s* para la tercera persona del singular; la flexión *-ed* para el pasado y el uso del verbo *be* como verbo copulativo y como auxiliar.

En los resultados apreciaron un alto índice en la omisión de los morfemas flexivos. Sin embargo, encontraron pocos errores en la concordancia con el tiempo verbal. En el uso de las formas conjugadas, estas aparecieron prácticamente en todas las ocasiones con las especificaciones de tiempo/persona/número correctas. Tal y como recogen estos autores (Ionin y Wexler, 2002: 107): “These data provide evidence against the impairment hypothesis, since we would expect a higher rate of feature mismatch as a result of impaired features or categories”. Por otro lado, el uso del verbo *be* arrojó, al contrario que con los morfemas flexivos, valores altos.

Estos autores concluyen que el proceso de adquisición de los morfemas verbales en un aprendiz de inglés como L2 es diferente al de un aprendiz de inglés como L1. Sin embargo, Ionin y Wexler (2002: 118) aseguran que, al igual que durante la adquisición de la L1, los sujetos tienen acceso directo a la GU en el proceso de aprendizaje de la L2:

[...] L2 learners are like L1 learners [...] i.e., they have full access to UG rules but need time to acquire language-specific morphological rules (alternatively, we could say that the L2 learners need time to set the corresponding parameter to the appropriate L2 value).

Finalmente, la omisión y las dificultades para adquirir los morfemas verbales flexivos por los sujetos tienen para estos autores relación con la imposibilidad de mover el verbo y anteponerlo al sujeto en inglés. Puesto que el verbo *be* sí permite dicho movimiento, la adquisición de esta estructura será más *fácil* y *rápida*. Así pues, parece haber una relación entre la movilidad del verbo en una oración y la concordancia morfológica. Este hecho jugaría un papel fundamental en la adquisición de estas estructuras, según Ionin y Wexler (2002: 117):

[...] L2 learners initially consider morphological agreement to be a reflex of verb raising. Under this hypothesis, L2 English learners would not initially even analyse *-s* and *-ed* as inflectional morphemes, or would at least not consider them obligatory. By contrast, the L2 learners would master *be* forms, which raise to Tense.

Hawkins y Casillas (2008) estudiaron qué tipo de representación mental provoca en los aprendices de una L2 la realización de los morfemas verbales. Según estos autores, las gramáticas mentales de estos aprendices están organizadas de la misma forma que las de los hablantes nativos. La diferencia radica en el vocabulario: “They differ minimally in the nature of their Vocabulary entries for verb morphology” (Hawkins y Casillas, 2008: 595).

Estos autores realizaron también un análisis a partir de la producción oral de diez hablantes nativos de chino y diez de español, todos ellos con un nivel intermedio bajo de inglés (L2). Ambos grupos obtuvieron resultados similares. En el uso de los verbos con la tercera persona del singular, los aprendices tendían a insertar *is* previamente a la forma del verbo en infinitivo (sin la flexión verbal *-s*). Los resultados son similares para ambos grupos, concluyendo los autores (Hawkins y Casillas, 2008: 610) que no se deben a la influencia de la L1: “Transfer from the L1 is unlikely to be the source of the observations”. Al contrario, los aprendices de la L2 tendrían acceso directo a la GU durante la elaboración y producción de dichas estructuras verbales.

Ortega de Brown (2007) desarrolló un estudio para determinar si el tiempo y el aspecto verbales se encuentran presentes en estadios iniciales del proceso de adquisición de una L2. Dicho estudio fue realizado también con 75 hablantes nativos de español y 22 de chino, aprendices de inglés como L2. Ambos grupos fueron a su vez divididos en otros tres, según el nivel de competencia lingüística (intermedio bajo, intermedio alto y avanzado).

En sus resultados, esta autora encontró que las realizaciones referidas al aspecto verbal en la IL de los hablantes de español eran parecidas a las de la lengua meta. Sin embargo, las realizadas por los

hablantes de chino eran significativamente diferentes de las de los nativos. Las diferencias en las realizaciones del aspecto entre el chino y el inglés son considerablemente mayores que entre el español y el inglés.

Sin embargo, en relación al tiempo verbal en presente, según esta autora ambos grupos presentan una realización en su IL similar a la de un nativo de lengua inglesa (en los tres niveles de competencia lingüística). Según Ortega de Brown (2007), los sujetos mejorarán la realización del aspecto gracias al *input* y un posterior acceso a la GU.

Diferentes estados iniciales en el proceso de adquisición de una L2 podrían resultar en diferentes ritmos y patrones en el uso del morfema de tiempo verbal en la IL. El aprendiz cuya L1 contenga el rasgo de tiempo verbal, comenzaría en su proceso de adquisición de la L2 con un estado inicial de la gramática de su IL más cercano a la L2. Tal y como recogen Paradis et al. (2008: 698):

[...] a child L2 learner whose L1 includes grammatical tense, and therefore, the feature <tns> is active in their syntax and lexicon, would begin learning English with a different initial state from a child whose L1 does not include grammatical tense.

Sin embargo, la prueba de que hablantes de una L1 sin rasgo de tiempo (como por ejemplo el chino) adquieren el tiempo verbal en inglés, hace que el fenómeno de transferencia no sea suficiente para la explicación de dicho proceso. Los rasgos de tiempo y aspecto no se transferirían desde la L1 a la L2. Siguiendo la Teoría de los Principios y Parámetros, serían los parámetros correspondientes a cada una de estas lenguas las que podrían ser transferidas. Por lo tanto, en el proceso de adquisición de la L2, el aprendiz realizaría un re-establecimiento de parámetros, hasta adquirir el parámetro correspondiente a la L2. Sin embargo, para Lardiere (2007: 236) este hecho es insuficiente para la adquisición de una estructura gramatical:

Thus, parameter resetting in the feature-selection sense might be trivially necessary for successful acquisition but would clearly not be anywhere near sufficient. The acquisition of functional categories then, consists in appropriately re-configuring or reassembling formal and/or semantic feature bundles in the L2 grammar, and determining the specific conditions under which their properties may or must be morphophonologically expressed.

Paradis et al. (2008) quisieron comprobar en su estudio si el proceso de adquisición de los morfemas verbales en la L2 es similar al que se sigue en la L1. Numerosos estudios han señalado la teoría del *Infinitivo Opcional* o *Raíz* (OI) como la encargada de dar cuenta de la adquisición de los morfemas verbales en el proceso de adquisición de una L1 (Paradis y Crago, 2000, 2001, 2004; Paradis y Genesee, 1996; Pierce, 1992; Rice et al., 1997; Wexler, 1994, 1998).

Los niños, durante la adquisición de una L1, atraviesan un periodo en el que utilizan el infinitivo como verbo principal en una frase. El abandono de dicho estadio lo harán de forma gradual. Dicho estadio varía según las lenguas, siendo en el caso del inglés un estadio largo en comparación con otras: “Spanish is a language where children have relatively infrequent use of root infinitives [...] English, by contrast, has a much prolonged RI<sup>12</sup> stage” (Legate y Yang, 2007: 324). Consecuentemente, los morfemas que marcan el tiempo verbal serán más numerosos en español que en inglés.

En relación a la adquisición de los morfemas verbales en la L2, Paradis et al. (2008) tomaron la HFSA como teoría explicativa de dicho proceso. En su estudio comparativo de corte transversal participaron 24 sujetos (con diferentes L1s) aprendices de inglés como L2 (con edades comprendidas entre los cinco y los siete años), así como 20 hablantes nativos de inglés (con una edad media de tres años). Los autores midieron, en la producción oral de dichos sujetos, el uso de los morfemas flexivos ligados o dependientes para la tercera persona del singular (-s) y el tiempo pasado (-ed), así como los morfemas flexivos independientes del verbo *be* como verbo auxiliar y verbo copulativo (*is, are, am*) y del verbo auxiliar *do* (*do, does*).

En los resultados, ambos grupos presentaron variabilidad en el uso de los morfemas flexivos dependientes. Así pues, existe dificultad en la adquisición de dichos morfemas tanto durante el proceso de adquisición de la L1 como de la L2. Sin embargo, los aprendices de inglés como L2 presentaron un mayor número de errores que los de la L1. En cambio no se apreciaron diferencias entre los dos grupos en el uso de los verbos *be* y *do*. Según Paradis et al. (2008: 717) estas diferencias confirman que la adquisición de dichos morfemas es diferente durante la adquisición del inglés como L2 (HFSA) y como L1 (OI):

[...] this study showed that the tense acquisition patterns for the English L2 children were more compatible with a MSIH than an (E)OI profile. As such, these findings also reinforce the (E)OI characterization of [...] L1 [...] acquisition.

Hsieh (2009) igualmente llevó a cabo una investigación con el fin de probar si se cumplían los postulados de la HFSA. Para ello, dicho autor estudió la adquisición de los morfemas -s para la tercera persona del singular, -ed para el tiempo pasado y el verbo copulativo *be*, en 20 sujetos hablantes nativos de chino y aprendices de inglés (con edades comprendidas entre los 11 y los 14 años).

Al contrario que en inglés, el chino no tiene concordancia entre sujeto y verbo, ni morfemas verbales que marquen el tiempo. Los autores encontraron influencias de la L1 en la adquisición de la

---

12 RI: Root Infinitive.

L2 (transferencia negativa). Sin embargo, los resultados obtenidos son compatibles con la HFSA y señalan que, a pesar de dichas dificultades, los aprendices son capaces de adquirir las categorías funcionales de la L2: “Participants had knowledge of the features, but had difficulties in the realization of surface inflections” (Hsieh, 2009: 54).

Este autor encontró un mejor resultado en el proceso de adquisición del verbo copulativo *be*. En chino existe un verbo copulativo (*shi*) que tiene muchas similitudes con el verbo inglés *be*. Hsieh (2009: 55) fundamenta en este hecho la facilidad de adquisición de este verbo, haciendo referencia a un fenómeno de transferencia positiva: “We may assume that the similarity between the Chinese verb *shi* and the English copula *be* provides an advantage for participants in learning the English copula *be*”.

Muftah y Eng (2011) llevaron a cabo un estudio sobre la adquisición del verbo auxiliar *be* y las construcciones de los verbos temáticos, en adultos hablantes nativos de árabe y aprendices de inglés como L2, en un contexto lingüístico de tiempo verbal de presente. Utilizaron las producciones orales de 77 sujetos divididos en tres niveles de competencia lingüística (intermedio bajo, intermedio alto y avanzado). El fin de dicho estudio era mostrar la forma en que los rasgos de tiempo verbal presente y aspecto aparecen en la IL de dichos aprendices. Así mismo, los autores quisieron comprobar si a partir de los resultados se confirmaban los supuestos teóricos expuestos por la HFSA. Las flexiones morfológicas analizadas en el estudio fueron la *-s* para la tercera persona del singular y las formas del verbo auxiliar *be*: *is*, *are* y *am*.

El árabe es una lengua VSO y a diferencia del inglés cuenta con una gran riqueza morfológica en cuanto a flexiones verbales. Además, el tiempo verbal en árabe, al contrario que en inglés, no se manifiesta a través de un morfema abierto en el predicado. Los morfemas que aparecen en los verbos en árabe manifiestan concordancia entre sujeto y verbo, pero no tiempo verbal (Benmamoun, 2000).

Los resultados obtenidos por Muftah y Eng (2011) muestran que los aprendices omiten y usan de forma incorrecta en sus producciones orales las flexiones verbales del verbo auxiliar *be* (*am*, *is*, *are*) con más frecuencia que las flexiones verbales de los verbos temáticos. Según estos autores, estos sujetos adquieren la categoría funcional correspondiente a la Flexión de la L2. Sin embargo, tienen problemas en la realización de los parámetros debidos a la influencia de la L1, al ser el sistema morfológico entre ambas lenguas tan diferente. Por lo tanto, a partir de sus resultados, Muftah y Eng (2011: 103) confirman los postulados expuestos por la HFSA, así como la capacidad de los aprendices de una L2 para acceder a la GU:

The findings of the study seem to support the MSIH which advocates full access to UG view and that L2 grammar is not impaired or underspecified with respect to functional categories

or features. In other words, the adult Arab ESL learners have full access to UG in that UG principles are fully available in the L2 acquisition even in the initial stage but parameter setting takes time.

White (2003b) estudió la variabilidad morfológica en el proceso de adquisición del inglés como L2 en relación con el fenómeno de fosilización. Dicho fenómeno puede observarse desde las dos perspectivas que intentan dar una explicación a dicha variabilidad: la HFSA y la que la relaciona con una incapacidad para la adquisición de dichas estructuras. Las evidencias descritas hasta este momento, a partir de investigaciones sobre la adquisición de la morfología verbal en una L2, han refrendado las explicaciones de la HFSA.

White (2003b) desarrolló un estudio longitudinal en el que analizó la adquisición de las estructuras morfológicas verbales en una hablante nativa de turco aprendiz de inglés como L2, a lo largo de un periodo de 18 meses. La autora sitúa a la hablante en el estadio final de dicho aprendizaje y para llevar a cabo el análisis morfológico utilizó su producción oral.

El turco es una lengua SOV. Además, es una lengua aglutinante, con una rica flexión verbal. Los sufijos verbales en esta lengua marcan concordancia con el sujeto (persona y número), tiempo y aspecto. Al igual que en los estudios anteriores, White (2003b) encontró variabilidad en el uso de la morfología verbal, así como ausencia de incorrecciones en las flexiones cuando estas aparecían. Sus resultados apoyaban también los postulados de la HFSA.

La autora encuentra influencia de la L1 en la producción de la IL de esta hablante: “Where the L1 has overt inflection, she is relatively successful in consistently producing the appropriate inflection in the L2” (White, 2003b: 139). Además, establece una relación entre dicha influencia y fenómenos prosódicos, por lo tanto característicos de la producción oral. Sin embargo, este hecho no explica por qué aparecen problemas en la adquisición de los morfemas verbales dependientes y no así en los independientes. Además, la autora no encuentra datos que predigan de forma eficiente el fenómeno de fosilización: “We are still unable to predict when fossilization will take place” (White, 2003b: 140).

Haznedar (2003) llevó a cabo también un estudio sobre la adquisición de los morfemas verbales del inglés como L2 en aprendices hablantes nativos de turco. Para ello, desarrolló un estudio longitudinal de 18 meses de duración con un sujeto de 4 años de edad. Al igual que en otros estudios citados con anterioridad, esta autora encontró estadios en los que las realizaciones morfológicas del verbo *be* (tanto auxiliar como copulativo) estaban presentes a la vez que los morfemas flexivos *-s* y *-ed* aún no habían aparecido.

Esta autora relaciona también este hecho con dificultades en la realización superficial del aprendiz. La capacidad del aprendiz para suplir los morfemas flexivos ligados con variaciones flexivas del verbo *be*, prueba la presencia de las categorías funcionales en la gramática de su IL. “[...] the lack of functional elements should not be taken as evidence for the absence of the associated functional categories” (Haznedar, 2003: 148). De nuevo la HFSA se ve confirmada a partir de dichos resultados.

Salaberry (2000) estudió la adquisición del morfema flexivo de pasado en las producciones escritas y orales de 14 hablantes adultos nativos de español que aprendían inglés como L2, en un contexto de clase. Tal y como la Hipótesis del Aspecto Léxico defiende, el orden de adquisición del morfema de pasado sería verbos télicos > atélicos > estáticos. Sin embargo, la Hipótesis de la Saliencia Cognitiva apunta otra razón en el orden de adquisición del morfema, tal y como Salaberry (2000: 138) señala:

[...] the prediction is that the more frequent and irregular the verb the more likely it will appear first in the development of past marking of adult instructed L2 learners, irrespective of the lexical semantic value of the verb phrase (e.g. statives vs. telic events).

Salaberry (2000) encontró un mayor uso del pasado en las producciones escritas que en las orales. Otro de los resultados encontrados fue el mayor uso de formas de pasado irregulares que regulares. Finalmente, los resultados no apoyan los postulados de la Hipótesis del Aspecto Léxico: “[...] the potential effect of lexical aspectual classes was not significant in the selection of past tense verbal endings [...]” (Salaberry, 2000: 148). Los efectos de saliencia cognitiva explican en este caso los resultados obtenidos, de acuerdo a este autor. Sin embargo, Salaberry (2000: 149) finalmente no concluye que los efectos de un fenómeno excluyan los del otro:

[...] the independence of the effects of inherent lexical aspect and the cognitive saliency of irregular endings on the development of verbal morphological marking may be correlated to distinct stage of acquisition. That is to say, the effect of the lexical semantics of the verb may be more prevalent in more advanced stages of acquisition.

Por lo tanto, de acuerdo a los resultados de este estudio, se concluiría que el desarrollo de la morfología flexiva de pasado en el inglés como L2 empezaría más probablemente por las flexiones irregulares, pues estas son perceptualmente más salientes que las regulares. Finalmente, las conclusiones en esta investigación señalan que los hablantes de español muestran sistematicidad en la adquisición de dichos morfemas. Dicha sistematicidad estará determinada por conocimientos léxicos, así como por las regularidades en las flexiones verbales del inglés. La influencia de la semántica sería además mayor en estadios más avanzados del proceso de adquisición de la L2. Al contrario, en estadios iniciales predominaría la influencia de la morfología.

### 3.2.3. Modelo Constructivista

De acuerdo a este modelo, el proceso de adquisición de una lengua no está guiado por factores específicos del lenguaje y por lo tanto no está limitado por la GU. Dicho proceso estaría condicionado por un conjunto de factores generales, tales como la interacción social, mecanismos de aprendizaje cognitivo o las capacidades para el procesamiento del *input*.

En relación a la adquisición de la morfología, este modelo se refiere a un almacenamiento de unidades de colocación, además de las palabras individuales. Por ejemplo, las palabras polimórficas, como los verbos compuestos con afijos o seguidos de partícula, pueden almacenarse como una unidad. Reglas como [*verb + ed*] = *verb*<*past*> o la construcción perifrástica [*is verb + ing*] = *verb*<*present progressive*>, en realidad serían esquemas abstractos que emergen a través de diferentes concatenaciones de las estructuras [*verb + ed*] y [*is verb + ing*] almacenadas en el lexicon (Bybee, 2001; Tomasello, 2001, 2003; Wilson, 2003).

Al emerger dichas unidades de colocación de unidades léxicas específicas, estas estructuras se mantienen unidas a ellas, confluyendo una estructura morfológica y un conocimiento abstracto asociado a la forma. Al contrario, desde la perspectiva generativa de la GU, el contenido abstracto que subyace a la estructura morfosintáctica puede disociarse de las características morfológicas de la representación de dicha estructura en el lexicon.

Los morfemas ligados de tiempo verbal en inglés ([-s] para la tercera persona del singular en presente y el correspondiente al pasado regular [-ed]) se adquieren en inglés (tanto L1 como L2) con posterioridad al morfema nominal para el plural [-s] y al verbal aspectual [-ing] (Zobl y Liceras, 1994). De acuerdo a Paradis (2010: 656), existe un orden de adquisición entre dichos morfemas en un aprendiz de inglés como L2 que no coincide con la adquisición de esta lengua como L1: “[...] child L2 learners show precocious acquisition of BE morphemes compared with the inflectional tense morphemes”. La evolución de dicho proceso de adquisición es, de acuerdo a este autor, lenta y está determinada por la exposición al *input*.

Diversos estudios (Bybee, 2001; Gathercole y Thomas, 2005; Gathercole et al., 2005; Theakston et al., 2003; Tomasello, 2003; Wilson, 2003) delimitan, como factores del *input* que explican el orden y velocidad de adquisición del esquema morfológico, los siguientes:

- Frecuencia de aparición del morfema (*token frequency*)
- Frecuencia de aparición del esquema (*type frequency*)
- Transparencia semántica del mapa forma-función correspondiente a dicho morfema



- Consistencia distribucional del paradigma de colocaciones en las que el morfema y el esquema morfológico aparecen

Todos estos factores contribuyen a la complejidad de un esquema morfológico. Cuanto mayor sea esta complejidad, mayor la dificultad para adquirir dicho esquema. Puesto que los esquemas morfológicos de tiempo verbal se adquieren relativamente tarde en aprendices de L1 y L2, desde el modelo constructivista estos esquemas se consideran complejos y por lo tanto difíciles de aprender.

Gathercole (2007) explica desde una perspectiva constructivista la adquisición morfosintáctica en bilingües de español/inglés y galés/inglés. Debido a que un bilingüe recibe un *input* menor de cada lengua al que recibe un monolingüe, esta autora concluye que el bilingüe necesitará más tiempo para adquirir los esquemas morfológicos. Por lo tanto, sería necesario aumentar la presencia de esquemas morfológicos complejos en el *input* para facilitar el aprendizaje de los mismos.

Paradis (2010) estudió dicho fenómeno en 45 hablantes nativos de francés aprendices de inglés como L2. Desde un enfoque constructivista, analizó la influencia del *input* en la adquisición de los morfemas de tiempo verbal y comparó los resultados con los de los hablantes de inglés como L1. Sus resultados concordaron con los postulados expuestos por Gathercole (2007). Los aprendices con menor *input* de la L2 registraron valores que confirmaban un nivel de adquisición de los esquemas morfológicos de tiempo verbal menor que aquellos con mayor *input*. Sin embargo, este autor encontró que la complejidad del esquema es un elemento de influencia tan importante como el *input*. “Finally, the narrowing of differences between the exposure groups on the DROP TNS<sup>13</sup> versus the control morpheme probes suggest an interaction between amount of exposure and structure complexity” (Paradis, 2010: 671).

### 3.3. La transferencia lingüística en la adquisición del verbo

Los estudios en adquisición de segundas lenguas han intentado dar respuesta a cuál es el estado inicial y los posteriores en el desarrollo de una IL. Según la Hipótesis de la GU Pura (HGUP), el estado inicial en la adquisición de una L2 es el mismo que en el de la L1, esto es, la GU. El conocimiento de otra lengua por el aprendiz es irrelevante y la L1 no influye a este nivel. Por el contrario, la Hipótesis de la Transferencia Completa/ Acceso Completo (HTC/AC), señala la L1 como el estado inicial en el proceso de una L2 y reconoce el papel posterior de la GU en la reestructuración de parámetros.

---

13 Tense morphology.

Montrul (2000) encontró datos que sitúan sus resultados del lado de la HTC/AC. Esta autora llevó a cabo una investigación sobre la adquisición de los verbos en inglés como L2 por 18 hablantes nativos de turco y 29 de español. Ambos grupos asistían a una clase de inglés de nivel intermedio en sus países de origen. En concreto, la investigación midió de qué forma estos sujetos aprendían las alternancias transitivas en los verbos en inglés.

Los sujetos cometieron errores con los verbos no alternantes, independientemente de su L1. Estos errores sucedían en la interfaz léxico-sintáctica. Montrul (2000) sugiere que dichos errores suceden en el desarrollo de la IL de la misma forma que ocurren en el de la lengua meta. Este hecho apoyaría los postulados de la HGUP. Sin embargo, en relación a las características morfológicas de los verbos alternantes, Montrul (2000) encuentra una gran influencia de la L1 en la IL de estos sujetos. A partir de ambos fenómenos, la autora señala: “Thus, with the acquisition of transitivity alternations, L1 and UG knowledge appear to be dissociated at this particular stage of interlanguage development” (Montrul, 2000: 264). La autora señala la L1 como estado inicial tanto para el campo léxico-sintáctico como morfológico (tal y como señala la HTC/AC), aunque el desarrollo de ambos no es paralelo. La GU intervendrá también en dicho proceso, pero en un estadio diferente a la L1. En palabras de Montrul (2000: 266):

The reason that dissociation of UG and L1 knowledge is found is probably that the lexico-syntactic level has restructured earlier in the interlanguage grammar of these learners, whereas the morphological level has not yet done so. [...] this explanation suggests that the L1 could be considered the initial state in all domains but that it does not necessarily operate as a block. The findings of this cross-linguistic study suggest that UG and L1 knowledge interact in discrete ways in constraining interlanguage grammars by operating at different levels of linguistic structure and by reconfiguring at different times.

Inagaki (2002) encuentra datos que apoyan la influencia de la L1 en la interfaz sintaxis-semántica durante la adquisición del inglés como L2. El autor estudió la comprensión de verbos de movimiento seguidos de sintagmas preposicionales (*prepositional phrases*). El conjunto de ambas estructuras gramaticales resulta, en el caso del inglés, ambiguo, siendo posible entender el verbo como direccional o locativo. Sin embargo, en japonés dicha ambigüedad no existe. Por este motivo el autor llevó a cabo su investigación con 35 hablantes nativos de japonés aprendices de inglés como L2 (nivel intermedio). Los resultados muestran la dificultad de los sujetos para reconocer la ambigüedad de dichas estructuras y por lo tanto comprenderlas de forma correcta. Inagaki (2002: 22) señala la frecuencia y la claridad con las que dichas estructuras aparecen en el *input* de la L2 como elementos determinantes:

[...] the target structure may have been infrequent in the input and, even if it existed, its

directional context would have not been so incompatible with a locational interpretation of it as to force the Japanese learners to revise their initial hypothesis.

Lee (2009) hace referencia también a la adquisición de los verbos locativos en inglés (L2), en este caso por hablantes nativos de coreano. Lee (2009: 13) se refiere al papel del *input* en contraposición al acceso a la GU durante el proceso de adquisición de la L2:

Because UG [...] is inaccessible in L2 acquisition, L2 learners must learn the narrow constraints in an “unprincipled” way, i.e., by association (relating certain syntactic constructions to certain meanings) based on (limited) input exposure and explicit instruction.

Helms-Park (2003; 2004) relaciona el fenómeno de la transferencia de la L1 con la influencia del *input* en el proceso de adquisición de una L2. Esta autora analizó el uso de los verbos causativos seriales en 92 aprendices de inglés como L2: 45 hablantes nativos de vietnamita y 47 de hindi-urdu. El vietnamita, al igual que el inglés, permite *serializaciones* verbales. Sin embargo, el hindi-urdu no las permite. Los hablantes de vietnamita produjeron en su IL construcciones verbales seriales similares a las presentes en su L1. Por el contrario, dichas construcciones no aparecieron en la IL de los hablantes de hindi-urdu. Helms-Park (2003: 233) relaciona este hecho con la presencia de transferencia de la L1 a la L2:

The fact that the data in this study were carefully elicited from speakers of a serializing language and speakers of a nonserializing language via a verb-based test greatly facilitated the identification of SVC-related transfer effects.

Helms-Park (2003; 2004) encontró también construcciones verbales en la IL que desaparecían a lo largo del proceso de adquisición del inglés (L2). En este caso es la evidencia positiva en el *input* la que, según la autora, provoca esta reestructuración en la IL de los aprendices: “[...] any positive evidence required to restructure an L1-influenced interlanguage grammar can be obtained only through TL input” (Helms-Park, 2003: 234). A partir de sus investigaciones, Helms-Park (2003, 2004) apoya las ideas postuladas por la HTC/AC, haciendo hincapié en la importancia del *input* en el proceso de reestructuración de la IL.

Rezai (2006) estudió el fenómeno de transferencia y la influencia de la GU en la adquisición del inglés como L2 por 65 hablantes nativos de persa, con diferentes niveles de competencia en inglés. En su estudio analizó el uso de los verbos seguidos de adverbios (partículas intransitivas) o preposiciones (partículas transitivas) en la IL de dichos sujetos. La ausencia de partículas intransitivas en persa hace que los sujetos inicialmente traten los adverbios como si fuesen preposiciones en su IL. Rezai (2006) relaciona este hecho con un fenómeno de transferencia lingüística desde la L1 a la L2.

Este autor encontró que los sujetos con niveles de competencia lingüística más avanzada reconocían ambos tipos de partículas, realizando una reestructuración en su IL hacia formas similares a las de la lengua meta. Sin embargo, en este caso Rezai (2006: 122) señala que el *input* no juega un papel importante en dicha reestructuración:

Their output in fact far outstrips the information available in the primary linguistic data, suggesting that their ILGs are restricted by domain-specific constraints. [...] their knowledge can stem from an inherent propensity beyond positive input and explicit instruction, i.e. UG, which is claimed to be the foundation of language knowledge.

Dongjin (2011) llevó a cabo un estudio del fenómeno de transferencia en el aprendizaje del componente léxico de los verbos en inglés (L2) por hablantes nativos de chino mandarín. Analizó las construcciones con verbos soporte (*light verbs*) en inglés, que son aquellas en las que el contenido semántico del predicado no lo otorga el verbo, sino el complemento que lo acompaña, como por ejemplo *make a call* o *take a walk*. Utilizó una muestra extraída al azar de 150 estudiantes universitarios con un nivel intermedio de inglés.

Para determinar el fenómeno de transferencia, Dongjin (2011: 110) utilizó los siguientes grados de diferencia entre la L1 (chino mandarín) y la L2 (inglés):

Categoría	Explicación
Diferenciación	una forma usada en la L1 corresponde a varias formas en la L2.
Correspondencia	una forma puede ser usada tanto en la L1 como en la L2.
Nueva categoría	una forma está ausente en la L1 pero presente en la L2.
Completa diferencia	formas completamente diferentes son usadas en la L1 y la L2.

En sus resultados, Dongjin (2011) encuentra un alto grado de transferencia (positiva y negativa) en la adquisición de las construcciones con verbos soporte en la IL de los sujetos estudiados. Según los resultados obtenidos, Dongjin (2011) concluye que la categoría en la que los sujetos presentan más dificultad en la adquisición es la *diferenciación*. En este caso en concreto, el verbo soporte en chino mandarín *zuo* (L1) corresponde a los verbos soportes en inglés (L2) *do*, *make*, *take*, *have* y *give*. El mayor porcentaje de errores en la IL de estos sujetos corresponde al uso de dichos verbos soporte (en relación al verbo soporte *zuo*).

Por otro lado, el menor número de errores correspondió a la categoría de *completa diferencia*. Dongjin (2011: 121) reconoce que existen otros factores, además de la transferencia, que pueden influir en la adquisición de estas estructuras, en especial el *input* de la L2: “Lastly, the present study put [sic] stress on L1 influence but ignores other factors such as input, which may also influence

the process of L2 acquisition”.

Gilkerson (2006) realizó un estudio sobre la adquisición de los verbos con partícula (idiomáticos y transparentes) en inglés (L2) por hispanohablantes. En dicho estudio utilizó una muestra de 33 adultos y 32 niños a los que comparó con un grupo control de 14 hablantes nativos de inglés. Estudió una estructura gramatical (verbos con partícula) de la L2 que no tiene correspondencia con otra similar en la L1 de los sujetos, con el fin de comprobar si se cumplían los postulados de la HTC/AC o los de la HGUP. Siguiendo los postulados de la HTC/AC, los aprendices deberían omitir las partículas de los verbos en su IL. De acuerdo a la HGUP, esta omisión no se produciría.

En sus resultados esta autora encontró que los grupos con un nivel de competencia lingüística bajo, tanto niños como adultos, omitían con frecuencia la partícula en los verbos idiomáticos. El análisis de las producciones del grupo control mostraba patrones diferentes con respecto a los producidos por los aprendices de la L2. Gilkerson (2006: 170) por lo tanto concluye: “Thus, results support the Full Transfer component of the Full Transfer/Full Access Hypothesis, and thus the Pure UG Hypothesis is refuted”.

Otra cuestión importante en el caso de la adquisición de una L2 es si un aprendiz adulto tiene acceso a la GU durante dicho proceso. De acuerdo a la HDF<sup>14</sup> dicho acceso no es posible y por lo tanto el aprendiz adulto transfiere la gramática de la L1, no siendo capaz de reestructurar parámetros a partir de la GU. Al contrario, la HTC/AC postula que un aprendiz adulto elabora un proceso de reestructuración de parámetros gracias al acceso a la GU.

Gilkerson (2006) encontró que los aprendices niños reestructuran el parámetro *verbo + partícula* en un nivel de competencia lingüística anterior al de los adultos. Los niños adquieren un uso de la partícula con los verbos transparentes similar al de los nativos. Sin embargo, los adultos seguían mostrando señales de transferencia desde la L1 al omitir la partícula con los verbos transparentes. Con respecto a este fenómeno, la autora señala que quizá un grupo de adultos con un nivel de inglés más avanzado no mostraría tales señales.

Al mismo tiempo, esta autora sugiere la existencia de un fenómeno de *gramática oscilante* similar al que ocurre durante la adquisición de una L1. Dicho fenómeno se refiere a la oscilación del aprendiz entre la estructura correcta y la errónea, hasta que adquiere la primera de forma definitiva. Tal y como Gilkerson (2006: 178) señala:

If the notion of a “vacillating” grammar is correct, then we might assume that adult L2ers stay in a transient stage for an extended period of time as compared to the L2 children.

---

14 Hipótesis de la Diferencia Fundamental

We propose that this adult/child difference can be labeled in terms of fossilization, or an inability to fully acquire the target grammar.

Rasinger (2005) estudió, además del fenómeno de transferencia lingüística, la influencia de dos factores sociolingüísticos en el proceso de adquisición del inglés (L2): la edad de llegada y el tiempo de estancia en un país donde el inglés es lengua principal. Esta autora analizó el fenómeno de transferencia lingüística del verbo *be* (tanto en su forma copulativa como auxiliar) en la IL de 10 hablantes nativos de bengalí/sylheti aprendices de inglés como L2. A diferencia del inglés, el bengalí/sylheti no presenta verbos copulativos en las construcciones sujeto-complemento, ni verbos auxiliares. Las funciones de estos últimos están suplidas por morfemas que marcan tiempo, aspecto y concordancia.

Rasinger (2005) concluye que la edad a la que comienzan su aprendizaje de inglés los sujetos de su estudio no es relevante. Sin embargo, sí encuentra una relación directamente proporcional entre el tiempo que llevan aprendiendo dicha L2 y el nivel de competencia obtenido en la misma. Así pues, Rasinger (2005) no encuentra datos que apoyen la influencia de la edad en la adquisición de una L2, ni la existencia de un periodo crítico de aprendizaje.

Sin embargo, este autor encuentra un fenómeno de transferencia lingüística en el uso del verbo *be* como auxiliar. La influencia de dicha transferencia es, según Rasinger (2005: 1919), mayor que la de la edad o el tiempo dedicado a aprender la L2:

I suggest that the significantly different structures in L1 and L2 can to some extent override the influence of age and LOR<sup>15</sup> along the acquisition continuum. In other words, L1 influence is so strong that it cannot be compensated by time.

En resumen, la mayoría de las investigaciones señaladas apoyan la HTC/AC, considerando la L1 como el estado inicial en el proceso de adquisición de la L2. Dicha conclusión subraya la importancia del fenómeno de la transferencia lingüística en dicho proceso. No obstante, la reestructuración de parámetros que posibilita al aprendiz adquirir una estructura de la lengua meta, venciendo la influencia de la L1, confirma también la posibilidad de acceder a la GU por parte de dicho aprendiz en el proceso de adquisición de una L2. Finalmente, es necesario prestar atención a la influencia del *input* en dicho proceso, pues tal y como muestran las investigaciones, su papel es primordial en el resultado del mismo.

---

15 Length of residence

# Capítulo 4

La investigación y  
su metodología

---





# Capítulo 4

## La investigación y su metodología

---

### 4.0. Introducción

En este capítulo expondremos el objetivo de esta investigación. A continuación, se presentará la población con la que se ha desarrollado el estudio y sus características, así como la muestra que ha sido objeto de análisis.

Seguidamente, nos ocuparemos de la descripción de los instrumentos de evaluación utilizados. Finalmente, delimitaremos las variables estudiadas, así como el procedimiento de análisis que se siguió para determinar cada una de ellas.

### 4.1. Objetivo de la investigación

El objetivo general de esta investigación es estudiar el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera a lo largo de las tres etapas educativas de educación primaria, educación secundaria y bachillerato del sistema educativo español en la Comunidad Autónoma de Canarias. Las variables que pueden ser analizadas son muy numerosas. Por lo tanto, es necesario determinar cuáles serán objeto de estudio en la presente investigación.

Tal y como se recogió en el capítulo anterior, Paradis (2008) señala que el análisis del tiempo verbal se ha utilizado como herramienta para la medición del progreso de adquisición de una len-

gua, tanto materna como extranjera. Partiendo de esta premisa, se consideró esta variable como posible herramienta para el análisis en nuestra investigación.

A la hora de abordar el análisis de este rasgo verbal, es necesario tener en cuenta la validez de dicha herramienta. Si prestamos atención a las ideas expuestas por Meisel (1991, 1997) y Clahsen (1988), la adquisición de una categoría funcional es imposible por parte de un aprendiz de una L2. Estos autores son partidarios de la Hipótesis del Impedimento, según la cual un aprendiz de una L2 no puede adquirir las categorías funcionales tal y como sí lo logra un aprendiz de la L1. Por lo tanto, de acuerdo a estas ideas el aprendiz de la L2 no podría adquirir las categorías funcionales de Flexión. En relación a nuestra investigación, dicho impedimento resultaría en la imposibilidad de utilizar el aprendizaje de esa categoría funcional como objeto de estudio. De esta manera, la medición del rasgo del tiempo verbal como variable en nuestro estudio sería pues infructuosa e innecesaria.

No obstante, en contraposición a este argumento nos encontramos con las ideas expuestas por la HFSA<sup>16</sup> (Prévost y White, 2000). Tal y como explicamos en el capítulo anterior, de acuerdo a esta hipótesis, los problemas que muestran los aprendices de una L2 en la realización de los morfemas verbales no representan una imposibilidad para la adquisición de la categoría funcional de Flexión. Siguiendo los argumentos de esta hipótesis, el análisis de los rasgos verbales de tiempo y concordancia en nuestro estudio estaría perfectamente justificado.

Fue esta dicotomía la que generó el interés por analizar otro aspecto, a raíz del planteamiento de usar el rasgo de tiempo verbal como medidor del proceso de aprendizaje: si llevamos a cabo esta medición, ¿encontraremos resultados que apoyen el primero o el segundo de los argumentos? Por lo tanto, el estudio del tiempo verbal serviría como medidor y descriptor del proceso de aprendizaje en estos sujetos, en caso de que los resultados estuviesen de acuerdo con los postulados de la HFSA. Si, por el contrario, los resultados apoyasen la Hipótesis del Impedimento para la adquisición de la categoría funcional de Flexión, no sería posible establecer una descripción cualitativa del proceso de aprendizaje a lo largo de estas etapas utilizando este medidor.

Otro elemento importante que nos planteamos a la hora de elaborar este análisis tiene que ver con el orden de adquisición de los morfemas en lengua inglesa como L2. Zobl y Liceras (1998) recogen una serie de clasificaciones que presentan niveles de adquisición de las estructuras verbales libres (verbo *be*) previos a los de los morfemas verbales ligados (*-s*, *-ed*). Todas las clasificaciones analizadas por estos autores coinciden en que la primera de estas estructuras verbales en ser ad-

---

16 En capítulo 3: Hipótesis de la Flexión Superficial Ausente.

quirida es el verbo *be* con función copulativa, seguida de cerca por este mismo verbo con función auxiliar. Los morfemas ligados *-s* y *-ed*, por el contrario, se situarían en los últimos lugares en este proceso de adquisición.

La clasificación de los morfemas es llevada a cabo teniendo en cuenta si se trata de morfemas libres o ligados y la estructura sintáctica a la que pertenecen, tal y como recoge Liceras (2007: 40):

We classify morphemes according to whether they are lexical (free) or affixal (bound) exponents of the determiner phrase (determiner versus possessive *-S*) or the inflectional phrase (COPULA BE or AUX BE versus REGULAR PAST and 3rd PERSON *-S*).

Una de las clasificaciones a las que estos autores hacen referencia es la que llevó a cabo Andersen (1978) en relación al orden de adquisición por parte de nativos hablantes de español. En este caso este autor recoge, en relación a estos morfemas, el verbo *be* copulativo como el primero en el proceso de adquisición. Posteriormente encontraríamos al verbo *be* auxiliar. En relación a los morfemas ligados, que aparecen de forma más tardía, de acuerdo a Andersen (1978) el morfema para el tiempo verbal de pasado *-ed* sería anterior al morfema para mostrar concordancia con la tercera persona del singular *-s*. La determinación del rasgo de tiempo verbal en nuestro estudio nos permitiría también determinar si se sigue este mismo orden en el proceso de aprendizaje de nuestros sujetos.

Por lo tanto, las cuestiones que nos planteamos en esta investigación y a las que buscamos dar respuesta son:

- ¿Los valores obtenidos en el uso del tiempo y la concordancia verbales en la población objeto de estudio reflejan una evolución positiva en el proceso de aprendizaje de dicho rasgo verbal?
- ¿Los morfemas verbales libres (verbo *be*) se adquieren con anterioridad a los morfemas verbales ligados (*-s*, *-ed*) en el proceso de aprendizaje del inglés como L2?
- ¿Los resultados obtenidos están acorde con los postulados de la HFSA o con la Hipótesis del Impedimento?

En relación a la elección del material y sujetos para desarrollar este análisis, tuvimos en cuenta diversos factores. Por un lado, tal y como recogen Ionin y Wexler (2002: 95): «There is much evidence that second language learners omit verbal inflection in their speech». Muchas son las investigaciones que se han llevado a cabo sobre la omisión de las flexiones verbales y la adquisición de los morfemas verbales en la producción oral de un aprendiz de inglés como L2 (Hawkins y Casillas, 2008; Haznedar, 2003; Hsieh, 2009; Ionin y Wexler, 2002; Paradis, 2008, 2010; Muftah

y Eng, 2011; Paradis et al., 2008; Prévost y White, 2000; White, 2003b). Sin embargo, el estudio de dichas estructuras en la producción escrita son escasas. Esta escasez nos motivó también a usar la producción escrita para llevar a cabo nuestro análisis.

Salaberry (2000) utilizó en su estudio tanto la producción oral como la escrita de hablantes nativos de español en Uruguay. Su análisis fue llevado a cabo en un contexto de clase con 14 aprendices de inglés. Kim (2011) desarrolló su investigación utilizando también las producciones escritas, en este caso por hablantes nativos de coreano.

Ninguna de estas investigaciones llevó a cabo el estudio a partir de una muestra representativa de una población determinada. Todos desarrollaron investigaciones cuyo número de sujetos de estudio oscilaba entre uno (White, 2003b) y 77 (Muftah y Eng, 2011). Kim (2011) analizó 377 composiciones, todas ellas escritas por 23 sujetos durante un curso de inglés como L2 de 16 semanas de duración. Esta ausencia de estudios a partir de muestras representativas, que pudiesen arrojar datos acerca de una población concreta, nos motivó a llevar a cabo una investigación de este tipo.

La elección de una muestra representativa permite inferir propiedades de la totalidad de la población. Puesto que nuestro estudio pretende abarcar el sistema educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias, era necesario que la población analizada ocupase todas las islas que componen dicha comunidad. Por lo tanto, los sujetos utilizados para este estudio fueron tomados en cada una de estas siete islas.

No obstante, para cumplir con el objetivo de obtener unos resultados que pudiesen ser descritos como representativos de toda esta población, el cálculo de la muestra debía realizarse de forma adecuada. En caso contrario, podríamos obtener unos resultados sesgados que no arrojasen datos fiables acerca de dicha población. Las medidas tomadas en la selección de dicha muestra y los cálculos llevados a cabo para que esta fuera ciertamente representativa de esta población se describirán a continuación.

## 4.2. Población objeto de estudio y muestra

Tal y como se señaló con anterioridad, la población que escogimos como objeto de estudio es la conformada por aprendices de inglés como L2 en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias. Estos sujetos han llevado a cabo el desarrollo de su proceso de aprendizaje en un contexto de clase y la inmersión lingüística no ha sido una variable que haya influenciado dicho proceso. La metodología didáctica empleada en el aprendizaje del inglés como L2 en este contexto ha estado, además, basada en la instrucción. Por lo tanto, puesto que a dichos sujetos se les ha

conducido a través de un aprendizaje consciente de las estructuras gramaticales, consideramos necesario que la tarea que debía producir nuestro instrumento de análisis debería reflejar dicho proceso. En este sentido, estimamos que la producción escrita a partir de una tarea dirigida era un material idóneo para nuestro análisis.

Para cumplir con el objetivo de este estudio, se seleccionó una muestra representativa de las pruebas de inglés escritas por 6167 alumnos pertenecientes a dicho sistema educativo. La muestra se dividió en tres grupos diferentes, cada uno de ellos correspondiente a un nivel educativo concreto. Los sujetos desarrollaban su proceso de aprendizaje en centros educativos de las dos provincias en las que se divide la Comunidad Autónoma de Canarias: Las Palmas y Santa Cruz de Tenerife. Al pertenecer cada uno de estos grupos a un nivel educativo diferente, las pruebas escritas que constituyen las muestras fueron también distintas para cada uno de ellos.

El primero de estos grupos corresponde a 1521 alumnos de sexto de educación primaria. Estos sujetos tenían una edad media de 11-12 años. Este curso es el último en esta etapa educativa, que se extiende entre los 6 y los 12 años de edad. Se trata de la primera fase de la educación obligatoria en el sistema educativo en todo el estado español. A lo largo de la etapa de educación primaria, los sujetos han recibido clases de inglés como lengua extranjera en un contexto de clase. El número de clases semanales es de tres en el primer ciclo (6-8 años de edad) y cuatro en el segundo y tercer ciclos (8-12 años de edad), con una duración de 45 minutos cada una.

Con respecto al segundo grupo que compone esta población, los 2706 alumnos que la conforman pertenecían al cuarto año de la educación secundaria obligatoria (2º ciclo). Dicho año corresponde al último en esta etapa. Junto con educación primaria, estas dos etapas conforman la educación obligatoria del sistema educativo español. En el cuarto año de esta etapa los sujetos tienen una edad media de 15-16 años. Al igual que en la etapa anterior, los sujetos han recibido clases de inglés como lengua extranjera en un contexto de clase. Las horas de clase semanales durante toda esta etapa corresponden a cuatro.

Finalmente, los 1940 sujetos pertenecientes al grupo de bachillerato tienen una edad media de 17-18 años. Este año es el segundo de los dos que componen esta etapa educativa, que no forma parte de la educación obligatoria. En esta etapa, el número de horas de clase de inglés como lengua extranjera que reciben los sujetos es también de cuatro.

El corpus utilizado para nuestra investigación se compone, por lo tanto, de tres tipos de producción escrita diferentes extraídos en cada una de estas etapas de aprendizaje. Se trata de la transcripción exacta de redacciones escritas elaboradas por alumnos de los referidos cursos, en las distintas situaciones de evaluación a las que nos referiremos con posterioridad. El total de com-

posiciones incluidas en este corpus es de 1142: 475 de sexto de educación primaria, 335 de cuarto de educación secundaria y 332 de segundo de bachillerato.

Las composiciones de segundo de bachillerato se extrajeron al azar de manera estratificada de entre las correspondientes a 1940 exámenes de inglés (lengua extranjera) de la prueba de acceso a la universidad (PAU) en la convocatoria de junio del año 1999. La estratificación de las composiciones se refiere al hecho de que se eligieron al azar, pero de forma proporcional a los resultados obtenidos en la prueba de acceso. Esto es, de los suspensos se sacó la parte proporcional, luego se hizo lo mismo de los aprobados, después de los notables y finalmente de los sobresalientes, hasta completar el número de 332.

En comparación a las pruebas correspondientes a educación primaria y secundaria, existe un cierto desfase en cuanto al tiempo de celebración de las pruebas. Esto es debido a que los exámenes de PAU deben permanecer custodiados al menos durante un año antes de que se destruyan o de que puedan ser empleados para estudios como el que nos ocupa. Por ello, fue a mediados del año 2001 cuando se tuvo acceso a este material.

Conocido el tamaño de la población (1940), esto es, de los alumnos que hicieron el examen de PAU, se procedió a calcular el tamaño mínimo que teóricamente debía corresponder a la muestra para que los resultados de la investigación fueran significativos y generalizables según el grado de error especificado (Neuber, 1980: 48-49). Para ello, se llevó a cabo la aplicación de la fórmula establecida para calcular el tamaño de las muestras extraídas de poblaciones finitas (García Ferrando, 1985: 142):

$$n = \frac{z^2 \times N \times p \times q}{N \times E^2 + z^2 \times p \times q}$$

n = tamaño de la muestra; N = tamaño de la población;  $z^2$  = nivel de confianza [ $z = 2$  (95,5%)]; E = error deseado; p = probabilidad del fenómeno; q = probabilidad complementaria.

De este modo, asumiendo que se trabaja con un error  $E=0,05$ , a un nivel de significación del 0,05 (95%, que corresponde a 2 sigmas,  $z=2$ ) y en el caso más desfavorable posible ( $p=0,5$  y  $q=0,5$ ), esta fórmula toma los siguientes valores y nos indica el tamaño teórico (n) que debe corresponder a la muestra. Contando, pues, con estos datos, se aplica la fórmula:

$$n = \frac{4 \times 1940 \times 0,5 \times 0,5}{1940 \times (0,05)^2 + 4 \times 0,5 \times 0,5} = 332$$

En conclusión, el tamaño de la muestra necesaria para que fuera representativa de la población era de  $n=332$  exámenes, cifra que representa el 17,11% del alumnado de lengua inglesa de la prueba de acceso a la universidad celebrada en la comunidad autónoma de Canarias en el año 1999.

Una vez conocido el tamaño de la muestra que había de someterse a análisis para que los resultados obtenidos fueran significativos, fue necesario hacer la mencionada distribución proporcional según las notas obtenidas. En primer lugar, según el número de alumnos presentados en cada provincia y en segundo lugar, según el índice de frecuencia de calificaciones obtenidas, también en cada provincia.

Las composiciones de primaria y secundaria se obtuvieron de las evaluaciones llevadas a cabo dentro del Plan de Evaluación de Centros de Canarias (PECCAN, Orden de 23 de febrero de 2001, BOC de 9 de marzo de 2001). En los centros seleccionados se evaluó a todos los alumnos del nivel correspondiente.

Los centros seleccionados el año de la muestra (2002) fueron los siguientes:

- 31 centros de primaria
- 25 institutos de enseñanza secundaria
- 3 centros de enseñanza obligatoria
- 4 centros de gestión privada (2 de primaria, 1 de secundaria y 1 de enseñanza obligatoria).

Por tanto, se evaluaron:

- 37 centros que impartían primaria, con un total de 62 grupos y 1521 alumnos.
- 30 centros que impartían secundaria, con un total de 109 grupos y 2706 alumnos.

A partir del número de alumnos evaluados y aún a sabiendas de que las zonas de inspección variaban considerablemente en número de centros, lo que de alguna manera hace que el total de la población estudiantil evaluable no esté racional ni equitativamente representada, se consideró procedente volver a aplicar la fórmula establecida para calcular el tamaño de las muestras extraídas de poblaciones finitas como se había hecho con las de segundo de bachillerato.

Teniendo en cuenta el tamaño de la población de secundaria (2706), se aplica la fórmula:

$$n = \frac{4 \times 2076 \times 0,5 \times 0,5}{2076 \times (0,05)^2 + 4 \times 0,5 \times 0,5} = 335,37 > 335$$

De esta manera, el tamaño de la muestra necesaria para que fuera representativa de la población es de  $n=335$  exámenes, cifra que representa el 16,13% de los alumnos evaluados en los centros de secundaria en la comunidad autónoma de Canarias en el año 2002.

Para obtener la muestra de primaria se procedió de igual modo, teniendo en cuenta que la población era ahora de 1521 alumnos:

$$n = \frac{4 \times 1521 \times 0,5 \times 0,5}{1521 \times (0,05)^2 + 4 \times 0,5 \times 0,5} = 316,71 > 317$$

El tamaño de la muestra necesaria para que fuera representativa de la población era de  $n=317$  exámenes, cifra que representa el 20,84% de los alumnos evaluados en los centros de primaria en la comunidad autónoma de Canarias en el año 2002.

Una vez establecido el tamaño mínimo de las muestras se alteró al alza, en un 50%, la cantidad de la muestra de primaria, habida cuenta de que el número de palabras escritas es significativamente menor en esta etapa que en la de secundaria. De esta manera, se pasó de 317 a 475 composiciones en primaria, lo que ofrecería una base más amplia con la que comparar el progreso de la interlengua en las etapas posteriores.

Es importante señalar que de las 335 pruebas de evaluación elegidas al azar entre las 2076 presentadas en secundaria, en 83 de ellas los alumnos no habían sido capaces de producir libremente en lengua escrita. Por lo que se refiere a primaria, solamente 29 alumnos de los 475 no supieron contestar a esta pregunta de producción escrita. En los textos correspondientes a bachillerato no se encontró ninguna prueba en la que el alumno dejara la pregunta totalmente en blanco.

### 4.3. Instrumento de la investigación

El corpus compuesto por las redacciones escritas se extrajo de las pruebas de lengua inglesa que los sujetos pertenecientes a la población de estudio tuvieron que llevar a cabo. Dichas pruebas son diferentes para cada uno de los grupos en los que se divide esta población.

En primer lugar, las composiciones de los sujetos pertenecientes al grupo de bachillerato fueron extraídas, tal y como se dijo con anterioridad, de los exámenes de PAU de la convocatoria de junio de 1999. Estos exámenes son los que se realizan con el fin de acceder a la enseñanza universitaria. En este caso, dichos exámenes constaban de diferentes apartados, siendo el último de estos una tarea de expresión escrita. Dicha tarea consistía en redactar un texto compuesto por aproximada-



mente 100 palabras acerca de una de las dos siguientes propuestas:

- *The hidden forces of nature.*
- *A description, real or imaginary, of a natural calamity (e.g. earthquakes, floods, hurricanes, tornadoes, volcanic eruptions, forest fires, etc.)*

La prueba que los sujetos pertenecientes al grupo de educación secundaria tuvieron que desarrollar se caracteriza por estar orientada a la evaluación del grado de adquisición de la competencia comunicativa. La prueba se dividía en seis bloques o destrezas, una de las cuales se refería a la expresión escrita. La producción de los sujetos en esta última destreza fue la que se utilizó como instrumento de investigación en el presente estudio. En la tarea de comprensión escrita, se les ha presentado un texto que está relacionado directamente con la información que se les pide que plasmen en la tarea de producción escrita. Reproducimos la tarea de expresión escrita a continuación:

*Imagínate que hay un intercambio escolar con el instituto de secundaria de Borley en Inglaterra. Eres uno de los/las alumnos/as participantes en ese intercambio y desde allí escribes una carta a tu profesor/a de inglés en la que incluyes la siguiente información:*

- *Viaje y llegada a Borley.*
- *Tus impresiones del lugar en comparación con el lugar en el que vives en tu país.*
- *Describe la familia con la que te estás quedando.*
- *Narra algún incidente relacionado con la aparición de la monja durante tu estancia en el lugar.*
- *Tus propias ideas sobre el tema.*
- *Despídete de tu profesor/a.*

Por último, la prueba que los sujetos del grupo de sexto de primaria tuvieron que desarrollar tenía también un enfoque comunicativo e igualmente estaba dividida en diferentes destrezas. La tarea de expresión escrita, que componía una de dichas destrezas, fue la utilizada para el presente estudio y es reproducida a continuación:

*Escribe una carta en la que cuentas cómo te llamas, qué edad tienes, dónde vives, qué cosas te gustan y cuáles no, etc. Escribe también algo sobre tu familia.*

#### 4.4. Análisis de los datos

Tras la recogida de las producciones escritas, tuvo que llevarse a cabo una transcripción del corpus. En dicho proceso se hizo uso de los corchetes [ ] en los que se incluyó la información que no iba a ser analizada (datos relativos al centro y el alumno, información de índole personal y errores ortográficos). Con el fin de poder llevar a cabo estudios morfosintácticos y de seguimiento del proceso de interlengua, los errores gramaticales se mantuvieron.

Posteriormente, los textos fueron procesados en un programa informático que permitió trabajar con un corpus textual, previamente creado en un procesador de datos. Dicho programa recibe del nombre de *FreconWin* (*frecuencias y contextos*<sup>17</sup>). Este programa generó una relación de todas las formas léxicas diferentes que aparecen en el documento, indicando la frecuencia de aparición de cada una de ellas. Junto al programa *FreconWin*, se utiliza un gestor de base de datos *Interbase*, necesario para poder utilizar dicho programa.

Al acceder al corpus textual y al listado léxico, que el programa recoge en su pantalla de análisis del documento, se nos presenta una serie de funciones que nos permiten hacer búsquedas de formas léxicas, de expresiones y de segmentos. La figura 4.1 corresponde a una imagen de este programa, en la que puede apreciarse la disposición de la página principal en la que se ha desarrollado el análisis en esta investigación.

En la imagen que se muestra en esta figura podemos observar la página principal, *análisis del documento*, subdividida en diferentes secciones. En la mitad izquierda aparecen dos ventanas principales, situadas una encima de la otra. La superior recoge el documento original. Aquí aparecen ordenados todos los textos con los que se ha desarrollado este análisis, comenzando por los correspondientes a la muestra de educación primaria, seguidos por los de secundaria y finalmente los de bachillerato. Los textos pertenecientes a educación primaria y secundaria se acompañan, cada uno de ellos, de un código que corresponde al número de centro y otro que corresponde al alumno. Un ejemplo sería:

[[centro: 2315; alumno: 4017]]

Los textos pertenecientes a bachillerato no tienen el código del centro, sino el del alumno, acompañado de la provincia a la que este pertenecía. Estos son dos ejemplos de este caso:

[[provincia: TF<sup>18</sup>; alumno: 147]]

[[provincia: LPA<sup>19</sup>; alumno: 120]]

La ventana inferior corresponde a la ventana en la que se realizan las búsquedas. Debajo de esta ventana aparece una pestaña con la leyenda *Buscar Expresiones*. A través de dicha pestaña puede introducirse la expresión que se desea localizar en el texto. En esta ventana inferior aparecerán resaltadas en rojo cada una de estas expresiones. Cada línea en la que se encuentra la expresión que se ha buscado aparece en esta ventana con un código, lo cual permite facilitar la localización de dichas expresiones en posteriores búsquedas. La explicación de estos códigos sería la siguiente:

- 1-000086: El número 1 indica que la expresión pertenece al grupo de textos de educación primaria. El código que aparece tras el guión indica la línea dentro de este grupo en la que aparece dicha expresión.
- 2-008558: En este caso, el número 2 indica que la expresión aparece en el grupo de textos correspondiente a educación secundaria. Al igual que en el caso anterior, el resto de dígitos que aparece tras el guión señala la línea en la que dicha expresión puede localizarse.
- 3-010390: Por último, en este ejemplo el número 3 señala que la expresión aparece en el grupo de textos correspondiente a bachillerato. El código que aparece tras el guión señala, al igual que en los casos anteriores, la línea en la que podemos encontrar dicha expresión.

En la mitad derecha de la imagen aparecen tres ventanas dispuestas una sobre la otra. La ventana inferior permite efectuar ciertas búsquedas. En la ventana superior aparecerá el fragmento del historial de formas léxicas, ordenado de forma alfabética, en el que se encuentra cada forma. La forma léxica que se ha buscado aparece resaltada y acompañada del número de apariciones que presenta en el corpus. Finalmente, en la ventana intermedia se desglosa el número de apariciones que corresponde a cada uno de los tres grupos de los que se compone el corpus.

Además, la aplicación informática permite la realización de estudios estadísticos con las formas léxicas, expresiones y segmentos encontrados en nuestra búsqueda. En concreto, permite precisar cuáles son específicas para determinados grupos del corpus (primaria, secundaria, bachillerato) y

---

18 TF: Santa Cruz de Tenerife

19 LPA: Las Palmas

cuáles tienen una distribución homogénea. Es decir, elabora los análisis estadísticos de especificidad y homogeneidad, presentando los resultados de una manera sencilla y accesible.

## 4.5. Procedimiento para el análisis

El análisis de los textos que conforman el corpus de esta investigación se centró en las estructuras verbales y, en concreto, en los rasgos correspondientes a tiempo y concordancia. Nuestro objetivo se dirigió inicialmente al análisis del verbo como elemento principal en la oración. Puesto que los tres grupos que conforman el corpus pertenecen a niveles educativos claramente diferenciados, debíamos elegir un elemento que pudiese ser sometido a análisis en estos tres grupos. Debido a que las categorías funcionales son entidades lingüísticas que permiten ser estudiadas en momentos tempranos y más avanzados del proceso de aprendizaje, decidimos utilizar dicho elemento de análisis.

En la morfología del inglés, el rasgo de tiempo verbal puede clasificarse en presente y pasado. Dicho rasgo viene determinado además por solo dos flexiones verbales: el morfema ligado *-ed* para marcar el pasado y el morfema ligado *-s*, que aparece en el tiempo verbal de presente. Sin embargo, el primero de estos morfemas aparece con todas las personas gramaticales, no así el segundo. Esto es así porque el morfema *-s* aparece mostrando concordancia entre la tercera persona del singular y el verbo en presente. Por lo tanto, es verdaderamente un morfema que marca concordancia verbal, con la peculiaridad de que lo hace solo en el tiempo verbal presente y no en el pasado.

Así pues, elegimos como estructuras que debíamos analizar los morfemas verbales ligados *-s* y *-ed*. Sin embargo, consideramos que el análisis de solo estos dos morfemas verbales sería insuficiente en el propósito de determinar el nivel de aprendizaje de estos rasgos verbales por parte de los sujetos. Tal y como recogen Zobl y Licerias (1994), previamente a la adquisición de estos morfemas en el proceso de adquisición del inglés (L2), los sujetos logran adquirir la concordancia supletiva.

La concordancia supletiva es la que aparece entre un argumento en la oración y el verbo *be*. Dicho verbo es supletivo porque, dependiendo del argumento al que hace referencia, la forma verbal cambiará. Por lo tanto, un aprendiz habrá adquirido esta concordancia si es capaz de asignar a cada argumento la forma verbal correspondiente (*am, is, are*). De esta manera, la competencia en la asignación de esta concordancia es una señal de que su análisis es esencial en un estudio como el que nos ocupa. Ionin y Wexler (2002: 103) hacen referencia a este hecho: “[...] discounting the use of suppletive agreement could cause researchers to underestimate L2 learners’ knowledge of inflection”.

FreconWin - Corpus actualizado

Documento original

**ANÁLISIS DEL DOCUMENTO**

friends for seeñ the animals, or for knowing+++ the nature, etc. ... You appreciate- [[[appreciate]] more what you have+ near you, and what you normally don?t++++ appreciate+++ [[[appreciate]] because you think+ that it always is+ going+++ to be+++ there. Thinking++++ that (like this) is+ a big mistake. However, when we speak+ about a natural phenomenon, we cannot do+++ anything, because we don?t++++ [[[provoked]]] it. So we have+ to look+++ for the way to live+++ and to tell+++ the experience to your friends in the future.

[[provincia: TF, alumno: 142]]

The news had++++ shown us that near our town had+ had an earthquake. [[[am]]]

Resultados

Búsqueda de la forma/expresión: AM+

1-000074: [[centro: 2103; alumno: 4034]]  
 1-000075:  
 1-000076:  
 1-000077: Hello my name is+ [[+++]], I am+ eleven- [[[eleven]]] years old, I lived+ in [[Arrecife]]  
 1-000078: [[Lanzarote]] I like music, sports, watch+++ TV, play+++ and eat+++ My father is+ a  
 1-000079: cooker my mother- [[[mother]]] is+ secretary have++++ got two grandmother and  
 1-000080: one grandfather. My grandmother for part of my mother- [[[mother]]], his name is+  
 1-000082: [[centro: 2103; alumno: 4035]]  
 1-000093:  
 1-000094:  
 1-000095: Hello I am+ [[+++]] I have+ twelve years old. I Lived+ in [[Arrecife]] [[Lanzarote]] I  
 1-000096: have+ beautiful blue eyes. I have+ brother. Your name is+ [[+++]] and have+ twenty  
 1-000097: six years old. He is+ very foolish. My friends: [[+++]], [[+++]] and [[+++]]. My family

Forma léxica	Núm. apa.
AM+	135
AM++	17
AM+++	7
AMAZING	6
AMBIENT	1
AMBULANCE	1
AMBULANCES	3
AMERICA	27
AMERICAN	1

Descripción de la parte	Núm. apa.
Parte 1 (PRIMARIA)	87
Parte 2 (SECUNDARIA)	43
Parte 3 (BACHILLERATO)	5

- Búsquedas de formas léxicas -

Forma léxica	Núm. apa.

Buscar AM Filtrar

Buscar Expresiones Buscar Segmentos Visualizar documento Salir

[Línea: 16317 Cot: 76]

Figura 4.1. Página principal del programa FreconWin

Según Zobl y Licerias (1994), la proyección de las categorías funcionales en la IL de los sujetos se manifiesta de forma temprana gracias a la adquisición de este tipo de concordancia. También Lardiere (1999) hace referencia a la importancia del análisis de la concordancia supletiva para determinar la adquisición de la categoría funcional.

Habiendo pues seleccionado qué estructuras verbales debían ser objeto de análisis en nuestra investigación (los morfemas verbales ligados *-s* y *-ed* y el morfema verbal libre *be*, tanto en sus funciones copulativa como auxiliar), había que determinar qué variables de estos morfemas arrojarían los datos necesarios para conducir dicho análisis.

#### 4.5.1. Variables para el análisis

Tras haber determinado el estudio de los rasgos de tiempo y concordancia verbales a través de los morfemas verbales ligados *-s* y *-ed* y el morfema libre *be*, era necesario determinar qué variables concretas debían analizarse. A continuación se presenta el proceso que seguimos en la determinación de dichas variables.

##### 4.5.1.1. Morfemas verbales ligados

El morfema verbal *-s* es un marcador de concordancia [+concordancia] entre el verbo y la tercera persona del singular. Este marcador determina siempre una forma verbal finita [+finito]. Además, este morfema ocurre siempre en tiempo presente, por lo que hace referencia también al rasgo de

tiempo verbal [-pasado]. Un ejemplo sería el siguiente:

- (1) *She lives* [+finito, -pasado, +concordancia] *with her parents*.

El morfema verbal *-ed* es un marcador de tiempo verbal [+pasado]. En este caso su presencia determina también una forma verbal finita [+finito]. Por último, este morfema no hace referencia a la concordancia entre el verbo y las categorías de persona y número. Estos rasgos quedarían ejemplificados de la siguiente forma:

- (2) *He arrived* [+finito, +pasado] *two days ago*.

La ausencia de estas dos desinencias verbales puede producirse con formas verbales finitas y formas verbales en las que la ausencia de dichos morfemas corresponden con una realización gramatical incorrecta.

- (3) *They live* [+finito, -pasado, +concordancia] *with their parents*.

- (4) \**She live with her parents*.

- (5) \**He arrive two days ago*.

En el caso (3) la forma base del verbo es finita, no marca tiempo verbal pasado y además concuerda en persona y número con la tercera persona del plural. Sin embargo, en los casos (4) y (5) nos encontramos ante una forma gramaticalmente incorrecta en inglés. En estos casos es necesario añadir al verbo un morfema verbal. Por lo tanto, se ha producido una omisión de dicho morfema. Será el contexto el que determine el morfema verbal que es necesario añadir. En el ejemplo (5) el complemento adverbial referente a tiempo (pasado) que aparece en la oración establece la necesidad de añadir el morfema *-ed*. En el caso (4) tanto el morfema *-s* como el morfema *-ed* podrían aparecer en este contexto.

Sin embargo, la presencia de estos morfemas en un contexto determinado no es siempre correcta. Estos son algunos ejemplos de este caso:

- (6) \**They lives* [+finito, -pasado, -concordancia] *with their parents*.

- (7) \**He arrived* [+finito, +pasado] *tomorrow*.

- (8) \**He arrives* [+finito, -pasado, +concordancia] *yesterday*.

En (6) no existe concordancia entre el verbo y la persona que representa el pronombre *they* (correspondiente a la tercera persona del plural). En (7) y (8) el uso incorrecto de los morfemas

viene determinado por un error al marcar el tiempo verbal. El contexto, a través de los complementos adverbiales (*tomorrow, yesterday*), muestra una referencia a un tiempo que no concuerda con el marcado por los morfemas verbales en este caso. En el caso (8) existe concordancia entre el argumento y el verbo [+concordancia], pero no así entre el verbo y el contexto de la oración.

En el presente estudio se desarrollará el análisis de la presencia correcta e incorrecta, así como de las omisiones, de estos dos morfemas verbales en contextos de uso obligatorio. Se define como contexto obligatorio aquel en el que un adulto hablante nativo de inglés (L1) haría uso del morfema.

En el caso del morfema *-s* se considera contexto obligatorio aquel en el que aparece ligado a un verbo en tiempo verbal presente y mostrando concordancia con el correspondiente argumento en la oración, tal y como recogía el ejemplo (1). El morfema *-ed* aparece, en un contexto obligatorio, ligado a un verbo en tiempo verbal pasado en su contexto, según se ejemplificó en el caso (2).

#### 4.5.1.2. Morfema verbal libre: el verbo *be*

El verbo *be* muestra también los rasgos de tiempo y concordancia verbales. En el presente análisis nos centraremos exclusivamente en el análisis del verbo con respecto al tiempo verbal de presente [-pasado].

Las tres formas que puede adoptar el verbo *be* son *am*, *is* y *are*:

(9) *I am* [+finito, -pasado, +concordancia] *Spanish*.

(10) *She is* [+finito, -pasado, +concordancia] *English*.

(11) *They are* [+finito, -pasado, +concordancia] *students*.

Estos casos muestran las formas del verbo *be* en su función copulativa. En el caso de que tuviese función auxiliar, los rasgos de tiempo y concordancia serían idénticos:

(12) *I am* [+finito, -pasado, +concordancia] *studying*.

(13) *She is* [+finito, -pasado, +concordancia] *playing*.

(14) *They are* [+finito, -pasado, +concordancia] *drinking water*.

En el caso de *are* la concordancia ocurriría con la segunda persona del singular y las formas plurales. La forma *am* presenta concordancia únicamente con la primera persona del singular e *is* con la tercera persona del singular en sus tres variantes (masculina, femenina y neutra).

En este caso, al tratarse de morfemas libres, la omisión que podríamos encontrar sería la ausencia de la forma verbal en un contexto obligatorio:

(15) \**I Spanish.*

(16) \**She playing.*

En el ejemplo (15) se produce una omisión del verbo *be* con función copulativa correspondiente a la primera persona del singular (*am*). En el ejemplo (16) la omisión es del verbo *be* con función auxiliar y corresponde a la forma para la tercera persona del singular (*is*).

Finalmente, con respecto a los usos incorrectos de estas formas verbales en tiempo presente, encontraríamos faltas de concordancia entre la forma verbal y el número y persona, determinados principalmente por el sujeto:

(17) \**I is* [+finito, -pasado, -concordancia] *Spanish.*

(18) \**She are* [+finito, -pasado, -concordancia] *playing.*

No obstante, la concordancia no siempre se establece entre sujeto y verbo. Prestemos atención a los siguientes ejemplos:

(19) *There is* [+finito, -pasado, +concordancia] *a student in the room.*

(20) *There are* [+finito, -pasado, +concordancia] *two students in the room.*

En estos dos casos la concordancia se establece entre la forma verbal y el argumento posterior a esta, que forma parte del predicado. De hecho, según O'Grady (2006: 175) no existe concordancia entre sujeto y verbo, sino entre verbo y argumentos:

If the verb's first argument (its 'subject') happens to carry features, then the agreement dependencies are resolved right away - giving the appearance of subject-verb agreement.

Con respecto a las realizaciones del verbo *be*, Ionin y Wexler (2002) han señalado también la presencia de lo que ellos han denominado el verbo *be sobregenerado*. Este tipo de realización se refiere al uso del verbo *be* acompañando a verbos temáticos en un contexto incorrecto:

(21) \**He is* [+finito, -pasado, +concordancia] *work there.*

Según estos autores, este uso incorrecto del verbo *be* pretende otorgar los componentes [+finito, +concordancia] que el aprendiz aún no ha sido capaz de adquirir a través de los afijos verbales y que deberían aparecer en el verbo temático (*work*). De acuerdo a Ionin y Wexler (2002: 102) esto



es así porque el aprendizaje del verbo *be* es previo al de los sufijos ligados: “[...] there is evidence that *be* forms are, in fact, mastered by L2 learners of English prior to suffixal agreement endings”.

De acuerdo a todas las características hasta aquí expuestas sobre los morfemas verbales (ligados y libres) se determinaron, para cada uno de ellos, las siguientes variables de estudio: usos correctos, usos incorrectos y omisiones. A continuación se describirá el proceso seguido en nuestro análisis para la determinación de cada una de ellas.

#### 4.5.1.3. Usos correctos

Para determinar y contabilizar los usos correctos de los morfemas se utilizó el buscador del programa *FreconWin*. No obstante, antes de determinar dichos usos, fue necesario llevar a cabo un proceso de desambiguación de las estructuras verbales. Al localizar a través del buscador cada uno de estos morfemas, era necesario precisar si se trataba del morfema objeto de análisis en este estudio o de otro.

Con respecto al morfema *-s*, al encontrar una palabra provista de este morfema en nuestro corpus, descubrimos que dicho morfema podía estar mostrando concordancia verbal o determinando de forma regular el *número* en los nombres. A continuación se presentan dos ejemplos que encontramos mostrando dicha dualidad:

- (22) “In fact a lot of of building [*sic*] are built with system earthquakes in order to resist the earthquakes **attacks**” (3-015148).
- (23) “The illness was provoked by a determinated [*sic*] kind of bug who **attacks** both people and animals” (3-016406).

En ambos ejemplos observamos una misma palabra (*attacks*) provista del morfema *-s*. Sin embargo, en el ejemplo (22) dicho morfema determina el plural de un nombre (*attack*) y en el ejemplo (23) determina la concordancia entre un verbo (*attack*) y su correspondiente argumento en la oración (*who*).

Era pues necesario decidir, a lo largo de todo el corpus, en qué casos el morfema *-s* era un morfema de plural para el nombre y en qué casos era un morfema de concordancia verbal. A lo largo del historial léxico presente en el programa *FreconWin*, se buscaron todas aquellas formas léxicas que presentasen el morfema *-s*. Cada una de ellas se buscaba en el texto para comprobar de cuál de estos dos morfemas se trataba. Puesto que no era posible hacer modificaciones directamente sobre el texto presente en el programa, este proceso de desambiguación se llevó a cabo utilizando el

corpus original. Tras finalizar el proceso, se procedió a subir al programa el texto ya desambiguado y sustituirlo por el que se había subido originariamente.

Para llevar a cabo la desambiguación, se decidió marcar con el símbolo + aquellos casos en los que el morfema *-s* determinaba la concordancia verbal. Los casos en los que el morfema determinaba el plural de un nombre no fueron marcados. Por lo tanto, utilizando el ejemplo anterior, la forma *attacks+* correspondería a una forma verbal provista del morfema verbal *-s* determinando concordancia y la forma léxica *attacks* correspondería a un nombre en su forma plural. De esta forma, cuando se procediera posteriormente al estudio de cada una de estas formas, se buscaría la forma provista del símbolo + directamente, ignorando aquella que no tuviese dicho símbolo.

En relación al morfema *-ed*, era también necesario llevar a cabo un proceso de desambiguación. En este caso, había que diferenciar en la búsqueda cuándo se trataba de un morfema marcando tiempo verbal de pasado y cuándo de un participio (o un adjetivo). A continuación se presentan dos de los ejemplos que encontramos a lo largo de nuestro corpus y que muestran la dualidad entre la forma correspondiente al tiempo verbal de pasado y la correspondiente a un participio:

(24) “[...] but the volcanic eruptions **caused** big lost [*sic*]” (3-011866).

(25) “They have **caused** that a lot of animals are in danger of extinction [*sic*]” (3-012542).

En el ejemplo (24) la forma léxica *caused* presenta el morfema *-ed* correspondiente al tiempo verbal de pasado. Por el contrario, en el ejemplo (25) encontramos una forma de participio, precedida en este caso por el verbo auxiliar *have*.

Para proceder a la desambiguación, al igual que con el morfema *-s*, se localizaron a lo largo del historial léxico todos los casos en los que aparecía el morfema *-ed*. Posteriormente se procedía a su localización en el texto original con el fin de comprobar si se trataba de un uso del morfema en tiempo pasado o no. En este caso, utilizamos también el símbolo + para los casos en los que el morfema *-ed* determinase el tiempo verbal de pasado. Por lo tanto, siguiendo con los ejemplos anteriores, la forma *caused+* correspondería al tiempo verbal de pasado y la forma *caused* al participio. Al igual que con el morfema anterior, serían las formas provistas del símbolo + las que serían objeto de análisis.

Para el análisis del verbo *be*, el proceso de desambiguación resultaba más complejo que para los morfemas ligados. En este caso, era necesario llevar a cabo dicho proceso con las formas contraídas (*'m, 's, 're*) y las no contraídas (*am, is, are*). Las formas contraídas del verbo *be* se analizaron como estructuras alomórficas del morfema libre pues, tal y como recogen Paradis et al. (2008:

719), “the contracted forms [...] are not considered to be inflectional affixes”.

En un primer lugar, puesto que el análisis iba a comprender tanto la función copulativa como la auxiliar, era necesario diferenciar las formas que equivalían a una y a otra. Sin embargo, con la forma contraída *'s* era necesario llevar a cabo otro proceso de desambiguación. En nuestro corpus, las apariciones de esta forma podían corresponder a diferentes estructuras. Los siguientes ejemplos muestran cada una de estas posibilidades:

- (26) “**He's** twenty five year old” (1-000630).
- (27) “[**+++**]<sup>20</sup>**s** hobbies are sur [*sic*], music, football [*sic*], kint Bocink [*sic*] and basketball [*sic*]” (1-000242).
- (28) “**He's** long blach [*sic*] hair and black eyes” (1-000874).
- (29) “**Let's** do it” (3-013548).

En el ejemplo (26) la forma *'s* equivale a la contracción de la forma verbal *is*. En el ejemplo (27) se trata del morfema que acompaña a los nombres correspondiente al caso genitivo. El ejemplo (28) muestra una contracción de la forma verbal *has* y, finalmente, el ejemplo (29) equivale a la forma contraída del pronombre personal *us*.

Por lo tanto, en este caso es necesario hacer una distinción entre la forma que aparece en el ejemplo (26), objeto de nuestro estudio, y el resto de formas. Decidimos marcar la forma verbal correspondiente al verbo *is* con el símbolo + y dejar el resto de formas sin marcar.

No obstante, esta marca solo determinaba que se trataba de una de las formas correspondientes al verbo *be*. Sin embargo, nuestro estudio incluye el análisis de las funciones copulativa y auxiliar de dicho verbo por separado. Por lo tanto, era necesario llevar a cabo una distinción entre estas dos funciones también. Se decidió, de esta forma, utilizar la marca + solo para la función copulativa y la marca ++ para la función auxiliar. Los siguientes ejemplos muestran esta distinción:

- (30) “It'**s+** a very nice family” (2-007851).
- (31) “It'**s++** walking near the house, but I saw her twice” (2-007224).

El ejemplo (30) muestra un caso en el que esta forma equivale a la función copulativa, mientras que el (31) refleja la función auxiliar de esta forma verbal.

---

20 El símbolo [**+++**] muestra la presencia de un nombre propio que, por razones de privacidad, no se reproduce en el corpus.

Finalmente, a lo largo del análisis nos encontramos con un uso del verbo *be* que no podía ser clasificado a través de la función auxiliar ni copulativa. Este tercer uso correspondía a la forma de verbo *be sobregenerado* que habían descrito Ionin y Wexler (2002) en su estudio y que será descrito con detalle en este estudio en el próximo capítulo, destinado al análisis de los datos. Por lo tanto, para conducir dicho análisis era también necesario marcar esta forma verbal de manera que pudiese ser diferenciada de las otras dos funciones que podía presentar el verbo *be*. Dicha marca se llevó a cabo a partir del símbolo +++. El siguiente es un ejemplo de este caso:

(32) “He’s+++ like play football and he is simpatic [*sic*]” (1-003622).

Puesto que esta distinción entre función copulativa, función auxiliar y verbo *be sobregenerado* era necesaria realizarla en todas las formas verbales del verbo *be*, tanto contraídas como no contraídas, el uso de estas marcas fue extendido a todas ellas.

A partir de los próximos ejemplos se muestran todos los casos posibles que pueden encontrarse en nuestro corpus para las formas del verbo *be* y las marcas que se utilizaron para la desambiguación de cada uno de ellos. En primer lugar, se ejemplifican los casos que encontramos para la forma verbal no contraída *am* y contraída *’m*:

(33) “I am+ very good on basketball” (1-000170).

(34) “I am++ coming in sumer [*sic*] to India” (1-004637).

(35) “I am+++ live in a small twon [*sic*] in Tenoya” (1-002203).

(36) “I’m+ 12 years old” (1-000461).

(37) “Why I’m++ saying this?” (3-0164111).

(38) “I’m+++ live in Tenerif” (1-003173).

Los ejemplos (33) y (36) muestran las formas verbales marcadas como función copulativa. Los casos (34) y (37) lo hacen como función auxiliar y, finalmente, el (35) y el (38) muestran las marcas para la forma *sobregenerada* del verbo *be*.

Las diferentes variedades que aparecieron en relación a la forma no contraída *is* y la contraída *’s* equivaldrían a las siguientes:

(39) “My family adoptive is+ very correct with me” (2-008403).

(40) “The society is++ trying to know how to control all these subjets [*sic*]” (3-015594).

- (41) “My father **is+++** like walk to the beach and sleep” (1-004543).  
 (42) “It’s**s+** very beautiful and I’ve got some friends” (2-010005).  
 (43) “[...] and always it’s**s++** raining” (2-009042).  
 (44) “He’s**s+++** live and Lanzarote and Arrecife” (1-001555).

Los ejemplos (39) y (42) muestran marcadas las formas verbales con función copulativa. Los casos (40) y (43) reflejan la función auxiliar en estas formas verbales y, finalmente, los ejemplos (41) y (44) equivalen a las formas correspondientes a la forma *sobregenerada* del verbo *be*.

Finalmente, las diferentes posibilidades que aparecen en nuestro corpus para las formas no contraída *are* y contraída *’re* son:

- (45) “My father and my mother **are+** threety-eight [*sic*] years old” (1-000479).  
 (46) “[...] and brothers **are++** slepping [*sic*] today” (2-009425).  
 (47) “They **are+++** live in the park” (3-012257).  
 (48) “We’re**+** student’s [*sic*]” (1-001523).  
 (49) “Tomorrow we’re**++** going to visit the place where the nun appeared” (2-006895).

Los ejemplos (45) y (48) muestran las formas verbales marcadas con función copulativa, mientras que el (46) y (49) las muestran con función auxiliar. En el corpus no aparece ningún caso en el que la forma contraída *’re* sea utilizada como forma *sobregenerada* del verbo *be*, siendo el ejemplo (47) una muestra de este uso con la forma no contraída *are*.

Existe una última forma verbal que también fue necesario desambiguar. Se trata de las formas de pasado de los verbos irregulares que son idénticas a las correspondientes a la forma del participio para ese mismo verbo. Los siguientes ejemplos muestran esta doble realización:

- (50) “In fact a lot of building are **built** with system earthquakes [...]” (3-014034).  
 (51) “[...] and they **built** their lifes [*sic*]” (3-012079).

El ejemplo (50) muestra el verbo *built* correspondiente a la forma de participio, mientras que el ejemplo (51) corresponde a la forma de pasado. Para llevar a cabo la desambiguación en este caso, se marcaron las formas equivalentes al pasado con la marca + (*built+*) y las formas correspondientes al participio se dejaron sin marcar (*built*).

#### 4.5.1.3.1. Estudios de homogeneidad y de especificidad

Una vez todos los morfemas objeto de análisis fueron marcados y desambiguados, decidimos llevar a cabo un análisis estadístico de homogeneidad y otro de especificidad, para cada uno de ellos. Tal y como se señaló con anterioridad, el objetivo de estos análisis era determinar si alguno de estos morfemas verbales se distribuía de manera homogénea a lo largo de todo el corpus y/o si alguno de ellos resultaba específico para alguno de los tres grupos en los que se divide.

Para esto, clasificamos las formas objeto de análisis en categorías, siendo esta una posibilidad que el programa *FreconWin* nos permitía llevar a cabo. De esta forma, obtuvimos cinco categorías diferentes que quedan ejemplificadas en la figura 4.2.

En la ventana superior derecha aparecen estas cinco categorías acompañadas de un código que otorgamos a cada una de ellas:

- AUX: verbo *be* con función auxiliar
- COP: verbo *be* con función copulativa
- -ED: morfema verbal de pasado
- IRR: verbo irregular pasado

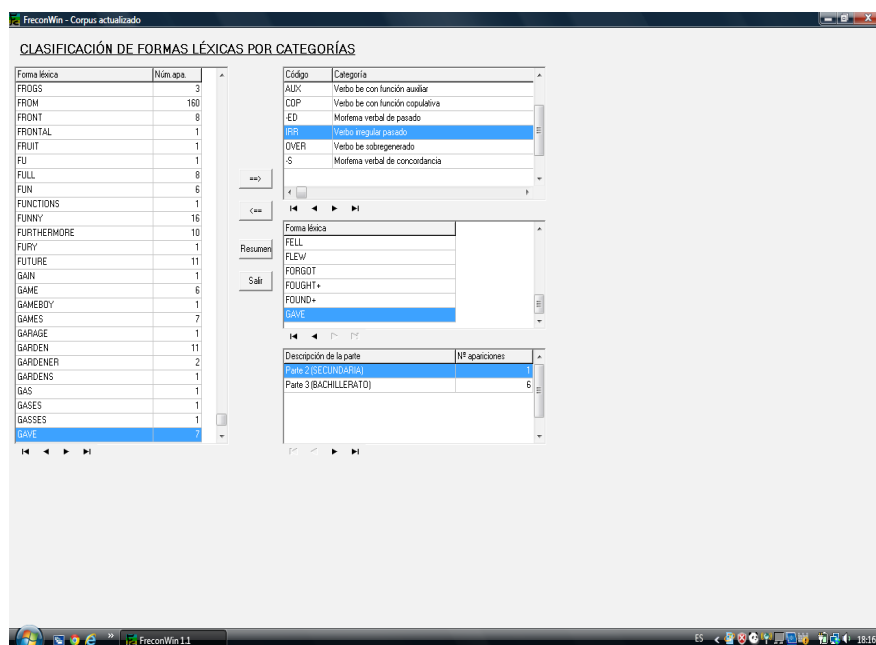


Figura 4.2. Clasificación por categorías

- OVER: verbo *be sobregenerado*
- -S: morfema verbal de concordancia

Al situarnos en cada una de ellas en la ventana intermedia situada en el lado derecho, aparece cada una de las realizaciones correspondientes a dicha categoría. Finalmente, en la ventana inferior derecha se muestra el número de apariciones para cada uno de los tres grupos en los que se divide el corpus.

Tras realizar esta clasificación, se llevaron a cabo los análisis estadísticos de homogeneidad y de especificidad. Mediante el estudio de homogeneidad se busca determinar cuáles de las formas clasificadas como categorías se distribuyen de manera homogénea respecto a todas las partes del corpus (primaria, secundaria y bachillerato). Determinamos un nivel de significación (también denominado *valor alfa* en terminología estadística) y se procedió a efectuar el cálculo de todas las formas marcadas. Cuanto mayor fuese el nivel de significación (ej.:  $\alpha=0,10$ ), se aceptan menos formas como homogéneas y por lo tanto el método es más exigente y exacto. A medida que el valor del nivel de significación es menor, por ejemplo:  $\alpha=0,01$ , se da un mayor margen de aceptación. El  $\alpha$  por defecto es un valor intermedio, igual a 0,05.

Para cada una de las formas estudiadas, se muestra el valor obtenido por el método estadístico del contraste de homogeneidad mediante la aplicación del test de  $\chi^2$  (*Chi-cuadrado*) y se indica simultáneamente si cumple con la homogeneidad o no. Si el valor resultante es 0, quiere decir que la homogeneidad es perfecta y, a medida que este número se hace mayor, la homogeneidad empieza a ser cada vez menor hasta el límite en el que se pierde esta propiedad.

En el caso del análisis de especificidad, determinaremos cuáles son las formas que destacan por su sobreutilización (especificidad positiva) y cuáles son aquellas formas léxicas que destacan por su infrautilización (especificidad negativa). En primer lugar, deberemos seleccionar un umbral de probabilidad y luego la opción que calcula dicha especificidad. Aunque los valores para calcular la especificidad pueden variarse, en nuestro caso usamos también el valor 0,05 por defecto pues lo consideramos acertado para este tipo de cálculos.

#### 4.5.1.4. Usos incorrectos

En contraposición a los usos correctos, la siguiente de las variables que se midió en este análisis fue la correspondiente a los usos incorrectos de los morfemas. En el caso de los morfemas ligados *-s* y *-ed*, siguiendo el argumento de la Hipótesis del Impedimento, su presencia en contextos en los que debería aparecer una forma verbal no finita sería una señal de incapacidad para adquirir la

categoría funcional de Flexión. Por lo tanto, este es uno de los casos incorrectos que se midieron. A continuación se presentan dos ejemplos de este caso:

(52) \**He doesn't works* [+finito] *there*.

(53) \**She didn't lived* [+finito] *in that house*.

El otro de los usos incorrectos hace referencia a la falta de concordancia. En el caso del morfema *-s* se recogió la presencia de dicho morfema junto a un argumento que no coincidiese con la tercera persona del singular. Un ejemplo de este caso sería el siguiente:

(54) \**We likes* [+finito, -pasado, -concordancia] *listening to music*.

La falta de concordancia en relación al morfema *-ed* no puede determinarse a partir del argumento de la oración al que acompaña. En este caso se consideró como uso incorrecto la presencia de este morfema en un contexto de tiempo diferente al pasado. Por lo tanto, serán los otros elementos en la oración (principalmente los adverbiales) los que determinen dicha concordancia. A continuación aparece un ejemplo de dicho uso incorrecto:

(55) \**Tomorrow I studied* [+finito, +pasado] *English*.

En el caso de las formas verbales del verbo *be*, se consideró como uso incorrecto la falta de concordancia entre la forma verbal y el correspondiente argumento en la oración. Los siguientes son ejemplos que reflejan este caso tanto en el verbo con función copulativa (56) como auxiliar (57):

(56) \**I is* [+finito, -pasado, -concordancia] *Spanish*.

(57) \**He are* [+finito, -pasado, -concordancia] *reading a book*.

#### 4.5.1.5. Omisiones

La tercera variable que se midió fue la correspondiente a las omisiones de estos morfemas. Esta tercera variable requirió un análisis más detallado y laborioso. Por un lado, para determinar las omisiones de los morfemas ligados *-s* y *-ed* se localizaron todas las formas verbales sin flexiones. En este caso, era necesario diferenciar si se trataba de una forma verbal con omisión de una flexión verbal o un uso correcto de dicho verbo, es decir, acompañando a cualquier argumento que no coincidiese con la tercera persona del singular. Un ejemplo de este último caso sería el siguiente:

(58) *I teach* [+finito, -pasado, +concordancia] *French at the university*.



En este caso la ausencia de estos morfemas verbales es correcta. Es, por lo tanto, un ejemplo de un contexto no obligatorio para el uso de dichos morfemas.

Así pues, a través del buscador del programa informático localizamos todas las formas verbales desprovistas de flexiones. Posteriormente analizábamos el uso de cada una de ellas en el contexto de la oración en la que aparecían, determinando de esta forma la ausencia o no de la flexión verbal correspondiente, en un contexto obligatorio.

En el caso del morfema verbal *-s* se catalogaron como casos de omisión aquellos en los que la forma verbal no mostrase concordancia con el argumento correspondiente en un contexto obligatorio. A continuación se presenta un ejemplo de este caso:

(59) \**He live in New York.*

La omisión del morfema verbal *-ed* se determinó a partir de la presencia de una forma verbal en un contexto de tiempo de pasado que no marcaba dicho tiempo a partir del morfema. El tiempo referente al pasado lo marcaría otro elemento en la oración (generalmente un complemento adverbial). Un ejemplo de este caso sería el siguiente:

(60) \**He arrive three days ago.*

Estas formas verbales no son catalogadas como no finitas [-finita] en nuestro estudio. Si consideramos, tal y como describe la HFSA, que se trata de una omisión del morfema y no un ejemplo de ausencia de categoría funcional, no podemos clasificarla de esa forma. Puesto que uno de los objetos de nuestro estudio es determinar si nuestros resultados confirman esta idea, omitiremos afirmar que se trata de formas no finitas y por lo tanto reflejo de una incapacidad por parte del aprendiz para adquirir la categoría funcional en una L2, en espera de que los resultados confirmen o contradigan esta aseveración.

Para determinar las omisiones de los morfemas libres correspondientes a las formas verbales de los verbos *be* copulativo y auxiliar, el procedimiento fue diferente. Puesto que la omisión de dicha forma verbal implica la ausencia total de la palabra, no era posible localizar dichas omisiones realizando una búsqueda a través del buscador del programa. En este caso, fue necesario analizar cada uno de los textos que componen este corpus buscando los casos en los que, siendo necesario el uso de estas formas verbales, no aparecían.

El siguiente sería un ejemplo de omisión del verbo *be* con función copulativa:

(61) \**I fourteen years old.*

A partir de este ejemplo, encontramos que los dos argumentos de esta oración que deberían estar relacionados a través del verbo *be* copulativo (mediante la forma *am* o *'m*), no lo están debido a la ausencia de dicho verbo en la oración.

A continuación se muestra un ejemplo de la ausencia del verbo *be* con función auxiliar:

(62) \**I finishing my duties now.*

En este caso aparece el *present participle finishing* sin encontrarse precedido por la forma verbal auxiliar del verbo *be* (a través de la forma *am* o *'m*) que sería, en este caso, de uso obligatorio.

Así pues, será el análisis de estas tres variables (usos correctos, usos incorrectos y omisiones de los morfemas) el que utilizaremos para determinar el proceso de aprendizaje de las estructuras verbales en nuestro corpus. El siguiente paso será determinar los valores obtenidos para cada una de estas variables y analizarlos, de forma que podamos obtener unos resultados que nos sirvan para determinar la progresión en el proceso de aprendizaje de la población objeto de este estudio.

# Capítulo 5

Análisis de los datos

---



# Capítulo 5

## Análisis de los datos

---

### 5.0. Introducción

En este capítulo se analizarán los datos obtenidos con nuestra investigación. El análisis se hará a partir del uso de las flexiones verbales correspondientes al tiempo y la concordancia en los verbos temáticos en inglés. Además, se llevará a cabo una descripción del uso del verbo *be*, tanto en su función como verbo auxiliar como en su función como verbo copulativo.

Dicho análisis se realizará en los tres grupos en los que se encuentra dividido el corpus: educación primaria, educación secundaria y bachillerato. Finalmente, se presentará un análisis comparativo de dichos niveles, así como una descripción del uso de dichos rasgos verbales en el proceso de aprendizaje a lo largo de esas etapas.

### 5.1. Educación primaria

Recordamos que la muestra correspondiente a este nivel se obtuvo a partir de las redacciones escritas por alumnos de sexto de educación primaria (edades 11-12 años). El texto que debían producir los sujetos consistía en una carta en la que diesen información personal (edad, lugar de residencia, aficiones e información sobre la familia).

En el análisis de los textos se observa un bajo porcentaje del uso del tiempo verbal para pasado.

Dicho fenómeno se debe probablemente a que la temática sobre la que tenían que escribir se presta al uso prioritario del tiempo presente. Al no haber ninguna indicación referida a relatar alguna experiencia relacionada con el pasado, es probable que los sujetos no se hayan visto estimulados a usar dicho tiempo verbal.

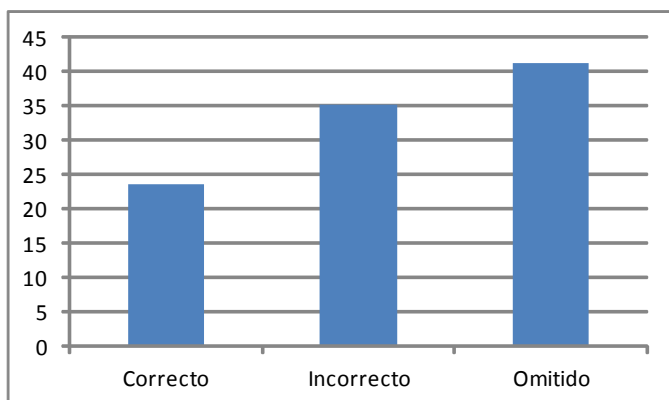
Así pues, en nuestra muestra el uso del morfema verbal flexivo *-s* y del verbo *be* presentan el mayor peso de análisis en el estudio. No obstante, se hará referencia también al uso del morfema de pasado *-ed*, a pesar de que su uso no será relevante a la hora de establecer conclusiones en el uso de este morfema.

### 5.1.1. El morfema verbal flexivo *-s*

Las tres variables que se han medido en correspondencia a este morfema verbal son:

- Uso correcto: hace referencia a la aparición del morfema en el verbo en tiempo presente, mostrando concordancia con el argumento correspondiente en la oración.
- Uso incorrecto: hace referencia a dos usos distintos: 1) la presencia del morfema en el verbo mostrando una concordancia errónea con otro argumento en la oración y 2) una forma finita ocupando el lugar de una forma no finita.
- Omisión: en este caso no aparece el morfema en un verbo que debería mostrar concordancia con un argumento en la oración.

Estas variables han sido tomadas en contextos en los que la aparición de este morfema es obligatoria. En la tabla 5.1 y en la figura 5.1. podemos observar los datos y la distribución obtenidos a partir del análisis de estas tres variables.



**Figura 5.1.**  
Porcentajes de ocurrencias del morfema *-s*

**Tabla 5.1.** Ocurrencias del morfema -s

Uso en contexto	Frecuencia	Porcentaje
Correcto	35	23,65
Incorrecto	52	35,13
Omitido	61	41,22
Total	148	100

A partir de la Tabla 5.1 se aprecia que, en los contextos en los que debe aparecer el morfema flexivo verbal -s, la predominancia es la ausencia de dicho morfema (41,22%). En el orden de frecuencia aparecen en segundo lugar las formas incorrectas (35,13%) y finalmente las formas correctas (23,65%). Así pues, la mayor parte de los casos corresponden a incorrecciones y omisiones (76,35%).

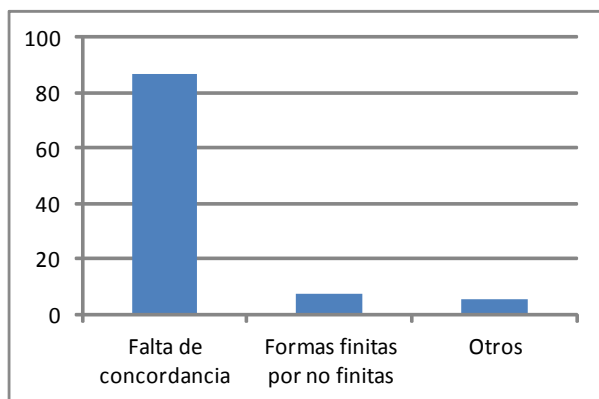
El bajo porcentaje de usos correctos con respecto a los usos incorrectos y las omisiones sitúa estos resultados del lado de las teorías que señalan una incapacidad o impedimento para la adquisición de las categorías funcionales por los aprendices de una L2. Sin embargo, es preciso llevar a cabo un análisis más detallado de los contextos en los que aparecen los usos incorrectos y las omisiones antes de aseverar este hecho. Aún más, es necesario estudiar el uso del verbo *be* para llegar (o no) a tal conclusión.

#### 5.1.1.1. Usos incorrectos

Encontramos entre estos usos dos que, de acuerdo a la Hipótesis de la Flexión Superficial Ausente (HFSA) (Prévost y White, 2000), no deberían suceder en el proceso de adquisición de una L2. Estos dos fenómenos, que apoyan la teoría de una discapacidad o impedimento en la adquisición de las categorías funcionales, son: una falta de concordancia entre el verbo y el argumento (número y persona) debido al uso erróneo del morfema y la aparición de formas finitas en el lugar de formas no finitas. La tabla 5.2 y la figura 5.2 muestran los valores y la distribución de los usos incorrectos encontrados en el presente grupo en relación al morfema -s.

**Tabla 5.2.** Usos incorrectos del morfema -s

Error	Frecuencia	Porcentaje
Falta de concordancia	45	86,54
Formas finitas por no finitas	4	7,69
Otros	3	5,77
Total	52	100



**Figura 5.2.**  
Porcentajes de usos incorrectos del morfema -s

El porcentaje de errores debidos a la falta de concordancia es especialmente alto (86,54%), siendo el valor de los otros errores casi insignificante. En el caso de los errores producidos por el uso de formas finitas en el lugar de no finitas (7,69%), este bajo índice se sitúa del lado de los argumentos expuestos por la HFSA. No obstante, según esta hipótesis, el porcentaje de errores por falta de concordancia debería ser también bajo, no apreciándose este hecho en este caso.

Estos son algunos ejemplos de dichos errores por falta de concordancia:

(63) “I likes [+finito, -pasado, -concordancia] playing in the beach” (1-002750).

(64) “I lives [+finito, -pasado, -concordancia] in Tenerife, in Tegueste” (1-002690).

La mayor parte de los errores por falta de concordancia encontrados en esta muestra suceden entre el verbo con la flexión -s y la primera persona del singular funcionando como sujeto. No obstante, este hallazgo era de esperar debido al alto porcentaje en la presencia del pronombre personal *I* (83,47%) en el presente grupo con respecto a los otros pronombres personales, ya que a los sujetos se les pidió que escribiesen sobre ellos mismos.

Sin embargo, encontramos ejemplos en los que en un mismo contexto aparece un error de concordancia junto a un uso correcto de la misma. Estos son algunos ejemplos de este caso:

(65) “I live [+finito, -pasado, +concordancia] in the Arrecife. I likes [+finito, -pasado, -concordancia] the dogs and panda bear” (1-000271).

(66) “I am 12 ears [sic] old. I lives [+finito, -pasado, -concordancia] in La Laguna. I like [+finito, -pasado, +concordancia] play football” (1-003795).

Este caso puede ser un reflejo del proceso de aprendizaje en el que los sujetos se encuentran



inmersos y en el que aún no han logrado aprender de forma correcta el uso de este morfema. Sin embargo, el número total de usos correctos del morfema (35) es claramente inferior al número de incorrecciones por falta de concordancia (45). Este hecho no concuerda con los postulados expuestos por Prévost y White (2000), que afirman que cuando un aprendiz de una L2 utiliza una forma verbal finita a través de un morfema lo hace de forma correcta en el 95% de los casos.

No obstante, este fenómeno puede deberse también a una influencia de la L1 en los sujetos. De acuerdo a la Hipótesis de la Diferencia Fundamental (HDF) (Bley Vroman, 1990), el acceso a la GU se producía, al inicio del aprendizaje, a través de la L1. Según White (1989) el aprendiz accede a los parámetros que presenta la L1 y los reajusta para la producción de la L2. Lardiere (2007: 237) hace referencia a la adquisición de las categorías funcionales a través de la L1:

For SLA, the problem of assembling functional categories is not likely to be one of maturational constraints or limited representational resources, as proposed for L1 acquisition; rather, the learner must distinguish and recombine the morphological expression of individual features from the way these are realized in the native language.

El español es una lengua con una riqueza morfológica verbal mayor que la que presenta el inglés. Las desinencias verbales que marcan el tiempo en español aparecen en todas las personas. Es por lo tanto posible que la tendencia del aprendiz sea hacer un uso extenso del morfema *-s* siguiendo el patrón morfológico del español y que, a medida que el proceso de aprendizaje avance, sea capaz de reajustar el parámetro hasta obtener una producción de la L2 similar a la del nativo. En relación a este reajuste, tal y como recogen Muftah y Eng (2011: 95), “[...] child L2 learners are like L1 learners in that they have full access to UG rules but need more time for parameter-resetting before they fully acquire the language specific rules”.

Sin embargo, es posible que esta reestructuración de parámetros se produzca independientemente de la L1. Es decir, la riqueza morfológica del español puede no ser determinante en esta producción. Paradis et al. (2008) llevaron a cabo un estudio sobre la adquisición del tiempo verbal con aprendices de inglés como L2 con diferentes L1s, algunas de ellas con gran riqueza morfológica (por ejemplo, el español) y otras con ausencia del parámetro de tiempo verbal (por ejemplo, el chino mandarín). Estos autores no encontraron en su estudio diferencia en los resultados que pudiesen relacionarse con una transferencia lingüística desde la L1.

Esta extensión del uso del morfema verbal a otras personas, además de la tercera singular, no solo se aprecia con la primera persona del singular. En el siguiente ejemplo se observa una falta de concordancia con un sujeto plural:

(67) “His father and mother **works** [+finito, -pasado, -concordancia] in a restaurant” (1-000584).

El otro de los errores que hace referencia a un impedimento en la adquisición de las categorías funcionales es la presencia de formas finitas en un contexto en el que deberían aparecer formas no finitas. Se aprecian cuatro casos de este tipo de error en este grupo:

(68) “I likes: television, computer, ice-cream, but I **don’t likes**: football, basketball” (1-002284).

(69) “I **don’t likes** armbaal [*sic*]” (1-002693).

(70) “**Doesn’t likes** football and volleyball” (1-003584).

(71) “I **don’t likes** cat and football” (1-003684).

La inexistencia de este tipo de error en los aprendices de una L2 es uno de los argumentos esgrimidos a favor de la HFSA. En su estudio, Prévost y White (2000) encontraron que los aprendices apenas utilizaban formas finitas en contextos en los que debían aparecer formas no finitas. En este grupo, el porcentaje de este tipo de error es muy bajo (7,69%). Aún más, si atendemos a la frecuencia de este tipo de errores (4) en comparación al total de variables posibles en la realización de este morfema (148), veríamos que el porcentaje sobre el total es de 2,7%. Este bajo porcentaje apoya pues los postulados de la HFSA.

Los otros tres errores que aparecen en este grupo son los siguientes:

(72) “**It’s lives** in the Roque” (1-005716).

(73) “I’m my home **lives** foor [*sic*] peoples” (1-001337).

(74) “**I’m likes** playing on the beach very much” (1-003758).

En estos ejemplos se observan varios errores. El más significativo es el uso del verbo *be* que puede tener relación con el denominado por Ionin y Wexler (2002) *overgenerated be* (*be sobregenerado*), que se explicará en un apartado posterior.

### 5.1.1.2. Omisiones

La ausencia del morfema en una forma verbal en la que debería aparecer es un fenómeno presente tanto en el proceso de adquisición de una L1 como en el de una L2. En el primer caso, dicho fenómeno está descrito en la teoría sobre el Infinitivo Opcional o Raíz (IO) (Paradis y Crago,

2000, 2001, 2004; Paradis y Genesee, 1996; Pierce, 1992; Rice et al., 1997; Wexler, 1994, 1998), referido con anterioridad<sup>21</sup>. En dicho caso es frecuente la aparición de formas no finitas en el lugar en el que deberían aparecer formas finitas.

Sin embargo, tal y como recogen Prévost y White (2000) en sus postulados sobre la HFSA, en el caso del proceso de adquisición de una L2, estas formas no finitas, al contrario que en el proceso de adquisición de una L1, no lo son en realidad, sino que serían formas que omiten el morfema flexivo en una posición en la que debería aparecer. Es decir, la categoría funcional correspondiente a la Flexión estaría presente, pero la realización superficial del morfema no.

Estos son algunos ejemplos de casos de formas finitas por omisión en el presente grupo:

(75) “He like plaing [*sic*] football, playing basketball and tennis” (1-004263).

(76) “He live in Vecindario” (1-000929).

En el grupo que nos ocupa, la frecuencia de aparición de formas por omisión (41,22%) es superior a la correspondiente al uso correcto (23,65%) y al uso incorrecto (35,13%). De acuerdo a los postulados de la HFSA (Prévost y White, 2000), será la omisión del morfema el error predominante en la producción del aprendiz de la L2. En nuestro caso, los resultados coinciden con dicho postulado.

### 5.1.2. El morfema verbal flexivo *-ed*

Al igual que en el caso anterior, las tres variables que se han medido en correspondencia a este morfema verbal son:

- Uso correcto: hace referencia a la aparición del morfema en un contexto referente al tiempo pasado.
- Uso incorrecto: hace referencia a dos usos distintos: 1) la presencia del morfema en el verbo en un contexto no correspondiente al tiempo pasado y 2) una forma finita ocupando el lugar de una forma no finita.
- Omisión: ausencia del morfema en un contexto obligatorio.

El número de apariciones de este morfema en el grupo correspondiente a educación primaria es muy bajo. Esto puede deberse principalmente a que, tal y como referimos con anterioridad, la

---

21 Ver capítulo 3.

actividad que se les pidió que realizaran fue escribir sobre ellos mismos y su familia. A pesar de que este tema permite referencias al pasado, no hacer ninguna pregunta directa en referencia a un evento ocurrido en el pasado facilita el uso del tiempo presente. La tabla 5.3 muestra los valores así como la distribución de los mismos con respecto a estas variables.

**Tabla 5.3.** Ourrencias del morfema -ed

Uso en contexto	Frecuencia	Porcentaje
Correcto	3	37,5
Incorrecto	5	62,5
Omitido	0	0
Total	8	100

Los cinco usos incorrectos que aparecen en este grupo hacen referencia a un tiempo presente. Los ejemplos en los que aparecen estos errores son los siguientes:

- (77) “Hello my name is [[+++]], I am elewen [*sic*] years old, I **lived** [+finito, +pasado] in Arrecife Lanzarote” (1-000078).
- (78) “Hello! I am [[+++]]. I have twelve years old. I **lived** [+finito, +pasado] in Arrecife (Lanzarote). I have beautiful blue eyes” (1-000096).
- (79) “I am [[+++]] I’m eleven years old I **lived** [+finito, +pasado] in P. del Carmen near the beach. I like swim and my favorite sport is a tennis [*sic*]” (1-000282).
- (80) “My name is [[+++]]. I year old is tweltwe [*sic*]. I **lived** [+finito, +pasado] in Arrecife. No baskettbal [*sic*]” (1-001118).
- (81) “Hello! i’m [[+++]] and have got twelve years, **lived** [+finito, +pasado] in the Palmas” (1-004907).

Con respecto a los usos correctos de este morfema, los tres que aparecen lo hacen con el verbo *moved*. Estas tres realizaciones son, además, producidas por el mismo sujeto:

- (82) “I was born in Melilla. My family and I **moved** [+finito, +pasado] to Cádiz in 1992 then my family and I **moved** [+finito, +pasado] to Galicia and in 1996 my family and I **moved** [+finito, +pasado] to Las Palmas” (1-005116).

Además de presentar las características correctas [+finito, +pasado], en este caso el uso del mor-

fema verbal aparece en un contexto correcto, marcado como referencia de tiempo pasado a través de las fechas que el sujeto emplea y que así lo indican.

En relación a la tercera de las posibilidades de realización de este morfema, no aparece ningún caso de omisión del mismo. Por lo tanto, el reducido número de realizaciones que aparece, la ausencia de casos de omisión del morfema y la pertenencia de las realizaciones correctas a un solo sujeto, nos hacen concluir que en este grupo la medición del uso del morfema *-ed* no es pertinente, ni aporta datos relevantes en la presente investigación.

### 5.1.3. El verbo *be*

Frente a la concordancia expresada mediante los afijos antes expuesta, el morfema libre *be*, en sus formas tanto copulativa como auxiliar, al tratarse de un verbo supletivo, presenta *concordancia supletiva*. Diversas investigaciones señalan que los aprendices de inglés como L2 dominan las formas del verbo *be* con anterioridad a los morfemas ligados *-s* y *-ed* (Gavruseva, 2002; Haznedar, 2001; Ionin y Wexler, 2002; Jia y Fuse, 2007; Zobl y Liceras, 1994). Además, el dominio de la forma copulativa del verbo *be* es anterior al de la forma auxiliar. Zobl y Liceras (1994) señalan asimismo que, en periodos tempranos del proceso de adquisición de inglés como L2, la adquisición de las categorías funcionales se refleja a través del dominio en el uso de las formas del verbo *be*.

Por lo tanto, tal y como recoge Lardiere (1999), el estudio de la concordancia supletiva es obligatorio para determinar el conocimiento que un aprendiz tiene de las flexiones en la L2. De acuerdo a esta premisa, Ionin y Wexler (2002: 104) establecieron una de las hipótesis de su estudio: “The L2 learners will [...] be more successful in the acquisition of suppletive agreement than of affixal agreement”. Estos autores encontraron que el nivel de omisión era claramente superior en el caso de los morfemas ligados que en el del verbo *be*. Finalmente, esta alta presencia determina la existencia de las categorías funcionales en los sujetos, apoyando los postulados de la HFSA.

Con el propósito de determinar si los datos obtenidos a partir de nuestra muestra coinciden con los de los estudios anteriores, hemos llevado a cabo un análisis de la concordancia supletiva a través de las funciones copulativa y auxiliar del verbo *be*. Tal y como hemos visto con anterioridad, los sujetos presentaban dificultades en la realización del morfema *-s*, con un alto porcentaje de omisiones y formas incorrectas. Con el análisis del verbo *be* se pretende constatar si efectivamente aparece esta dificultad en la realización de la morfología verbal del inglés (L2) por parte de nuestros sujetos o si bien, tal y como han encontrado otros autores, el uso de esta forma verbal confirma el aprendizaje de las categorías funcionales.

### 5.1.3.1. El verbo *be* copulativo

Las variables que se han utilizado para la medición del uso del verbo *be* como verbo copulativo son:

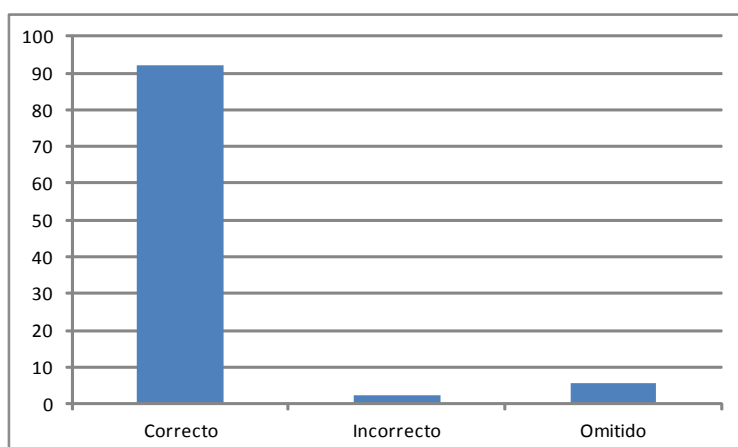
- Uso correcto: presenta concordancia con el argumento correspondiente en la oración.
- Uso incorrecto: no presenta concordancia con el argumento correspondiente en la oración.
- Omisión: ausencia de la forma verbal en un contexto obligatorio.

En la tabla 5.4 y la figura 5.3 aparecen los valores y la distribución del verbo *be* copulativo para estas variables.

**Tabla 5.4.** Ocurrencias del verbo *be* copulativo

Uso en contexto	Frecuencia	Porcentaje
Correcto	2015	92,09
Incorrecto	46	2,11
Omitido	127	5,80
Total	2188	100

A diferencia de los morfemas *-s* y *-ed*, estudiados con anterioridad, el porcentaje de uso correcto de este verbo predomina claramente (92,09%). En orden de frecuencia aparecen a continuación las omisiones de este verbo en contextos obligatorios (5,80%) y finalmente el menor de los porcentajes corresponde al uso incorrecto del mismo, con un valor muy bajo (2,11%). Estos resultados coinciden con los argumentos expuestos en la HFSA.



**Figura 5.3.** Porcentajes de ocurrencias del verbo *be* copulativo

## 5.1.3.1.1. Usos correctos

La distribución en las realizaciones correctas de las distintas formas verbales correspondientes a este verbo queda reflejada en la tabla 5.5 y la figura 5.4.

**Tabla 5.5.** Formas verbales correctas del verbo *be* copulativo

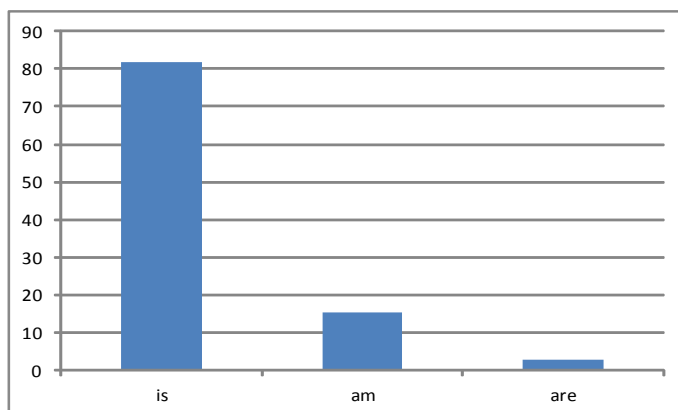
Forma verbal	Frecuencia	Porcentaje
<i>is/ 's</i>	1650	81,89
<i>am/ 'm</i>	306	15,19
<i>are/ 're</i>	59	2,92
Total	2015	100

La forma verbal correspondiente a la tercera persona del singular es pues la que aparece con más frecuencia en este grupo (81,9%). Estas realizaciones aparecen en su forma contraída (*he's, she's* o *it's*) en 169 ocasiones y en su forma no contraída en 1481 ocasiones.

A continuación, en orden de frecuencia aparece la forma correspondiente a la primera persona del singular (15,19%). En este caso la forma contraída (*I'm*) aparece en 228 ocasiones, mientras que la forma no contraída lo hace en 78 ocasiones. Así pues, en este caso el uso de la forma contraída, al contrario que en el anterior, predomina sobre la forma no contraída.

Finalmente, el uso de la forma *are*, correspondiente a la segunda persona del singular y las formas plurales, es la que aparece con menos frecuencia (2,92%). No existe ningún caso en el que esta forma aparezca de forma contraída.

Al tratarse de un corpus de producciones escritas, nos encontramos con otra serie de realizaciones



**Figura 5.4.** Porcentajes de formas verbales correctas del verbo *be* copulativo

que merecen un análisis particular. En el caso de este verbo, los errores ortográficos han sido tenidos en cuenta, pues en la producción escrita son incorrectos. Sin embargo, no han sido incluidos en el anterior grupo de usos incorrectos pues, como se señaló con anterioridad, aquí solo aparecen los que hacen referencia a la falta de concordancia. En la tabla 5.6 pueden apreciarse los 64 errores ortográficos que aparecen en el presente estudio.

Tabla 5.6. Errores ortográficos del verbo *be* copulativo

Error ortográfico	Frecuencia	Porcentaje
<i>Hes</i>	3	4,69
<i>Im</i>	45	70,31
<i>I'am</i>	10	15,63
<i>Aim</i>	5	7,81
<i>I'an</i>	1	1,56
TOTAL	64	100

Estos errores ortográficos, al contrario que los usos incorrectos de estas formas verbales, no representan una dificultad para el aprendizaje del morfema verbal libre *be* y sus diferentes formas. En el caso de *hes* y *Im*, el error que aparece es la omisión del apóstrofo. Los pronombres y las formas contraídas del verbo *be* en este caso son correctos, por lo tanto la dificultad en el aprendizaje en estos casos recae exclusivamente en el uso de dicho signo ortográfico. Este hecho se repite en el caso de *I'am*, con la peculiaridad de que en este caso hay una inclusión incorrecta del apóstrofo. Igualmente sucede en el único caso donde aparece la forma *I'an*, aunque aquí aparece otro error ortográfico en la forma del verbo.

El error ortográfico caracterizado por la forma *Aim*, que aparece en cinco ocasiones, merece una atención especial. Desde el punto de vista ortográfico, esta forma es completamente errónea. No aparece el pronombre personal y sí la forma contraída del verbo pero sin la presencia del apóstrofo. Sin embargo, esta forma coincide con la transcripción fonética /aim/ de la forma correcta *I'm*. Este hecho señala la posibilidad de que los sujetos hayan aprendido esta forma verbal, pero hayan hecho una transcripción de dicha forma en su proceso de producción de la forma escrita.

Por lo tanto, puesto que esta investigación analiza la producción escrita, estos errores ortográficos no se han contabilizado como producciones correctas. Sin embargo, y a pesar de este hecho, desde el punto de vista del proceso de aprendizaje de la estructura verbal creemos que pueden ser considerados muestras que confirman dicha aprendizaje y por lo tanto no han sido contabilizados como usos incorrectos, pues no muestran un error en el uso de la concordancia.



## 5.1.3.1.2. Usos incorrectos

Los usos incorrectos que se han analizado en relación al uso del verbo *be* copulativo son los que aparecen por una falta de concordancia entre la forma verbal y el argumento correspondiente en la oración. En este grupo aparecen 46 usos incorrectos. Algunos ejemplos de estos errores por falta de concordancia son los siguientes:

- (83) “My eyes **is** [+finito, -pasado, -concordancia] small and the color is black” (1-000167).  
 (84) “I **is** [+finito, - pasado, -concordancia] 11 years old” (1-002509).  
 (85) “I **are** [+finito, -pasado, -concordancia] from Spain” (1-005647).  
 (86) “My name **am** [+finito, -pasado, -concordancia] [[+++]]” (1-003155).

Es importante señalar la alta predominancia de la forma finita *is* en los errores cometidos por falta de concordancia. De los 46 errores localizados en este grupo, 42 corresponden a un uso de esta forma verbal con un argumento de la oración diferente a los correspondientes a la tercera persona del singular. Es necesario recordar que en las realizaciones correctas del verbo *be* copulativo, el 81,89% de las apariciones correspondían también a la forma verbal *is*. Así pues, encontramos una clara predominancia de esta forma por encima de las otras formas verbales del verbo *be* en su función copulativa, tanto en las apariciones correctas como en las incorrectas correspondientes a un error de concordancia.

## 5.2.3.1.3. Omisiones

El porcentaje de omisiones de la forma verbal *be* con función copulativa (5,80%) en el presente grupo es bajo. A diferencia de lo que ocurre con los morfemas ligados, en este caso la omisión es la ausencia total del morfema libre. Por lo tanto, encontramos oraciones en las que el verbo está ausente.

Algunos ejemplos de las omisiones encontradas en este grupo son los siguientes:

- (87) “I **very good** at sport” (1-001178).  
 (88) “My father **thirty** [*sic*] seven years old and my mother **forty** years old” (1-001719).

En resumen, el alto porcentaje de usos correctos del verbo *be* en su función copulativa (92,09%), en comparación con el bajo porcentaje de usos incorrectos (2,11%) y omisiones (5,80%) muestra un aprendizaje favorable del uso de dicho verbo por parte de los sujetos pertenecientes al grupo

de educación primaria.<sup>22</sup>

### 5.1.3.2. El verbo *be* auxiliar

Al igual que en los casos anteriores, las variables que se han utilizado para la medición del uso del verbo *be* como verbo auxiliar son:

- Uso correcto: presenta concordancia con el argumento correspondiente en la oración.
- Uso incorrecto: no presenta concordancia con el argumento correspondiente en la oración.
- Omisión: ausencia de la forma verbal en un contexto obligatorio.

En la tabla 5.7 y la figura 5.5 se recogen los valores y la distribución correspondientes a estas variables en la realización del verbo *be* auxiliar.

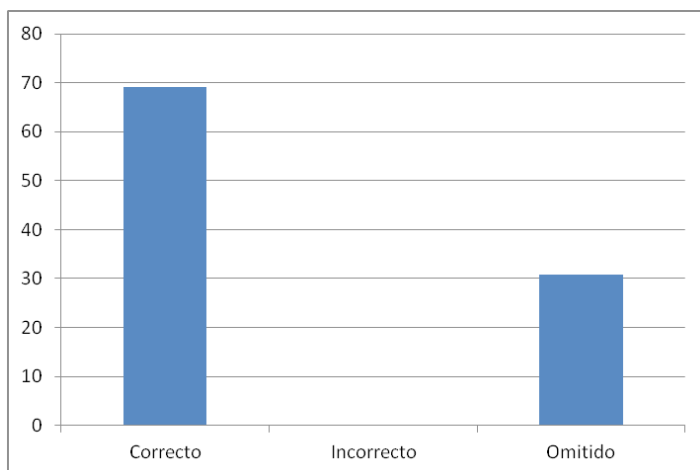
*Tabla 5.7. Ocurrencias del verbo *be* auxiliar*

Uso en contexto	Frecuencia	Porcentaje
Correcto	18	69,23
Incorrecto	0	0
Omitido	8	30,77
Total	26	100

Tal y como puede observarse a partir de estos datos, el mayor porcentaje para este verbo corresponde a los usos correctos (69,23%), seguido de las omisiones (30,77%). No aparecen usos incorrectos para este verbo en este grupo. De acuerdo a estos datos, el uso que del verbo *be* con función auxiliar hacen los sujetos pertenecientes a este grupo arroja un resultado positivo en el proceso de aprendizaje de esta estructura verbal.

No obstante, es necesario señalar el bajo número de realizaciones que presenta el verbo en este grupo: 18, todas ellas correctas. Este hecho puede deberse a que la tarea que se pidió a los sujetos, que consistía en escribir sobre ellos mismo y su familia, no necesita del uso de las formas en las

22 Constrasta con el alto porcentaje de omisiones que los aprendices tempranos de inglés como L1 presentan al usar el verbo *be* copulativo correspondiendo al verbo *estar* español, mayor incluso que el que presentan los bilingües español/inglés tempranos. (Fernández Fuertes y Licerías, 2010).



**Figura 5.5.** Porcentajes de ocurrencias del verbo *be* auxiliar

que el verbo *be* puede ejercer su función como verbo auxiliar. Tal y como se señaló con anterioridad, el tiempo verbal predominante en los textos escritos analizados es el presente simple en voz activa.

#### 5.1.3.2.1. Usos correctos

La distribución en las realizaciones correctas de las distintas formas verbales correspondientes a este verbo se refleja en la tabla 5.8 y la figura 5.6.

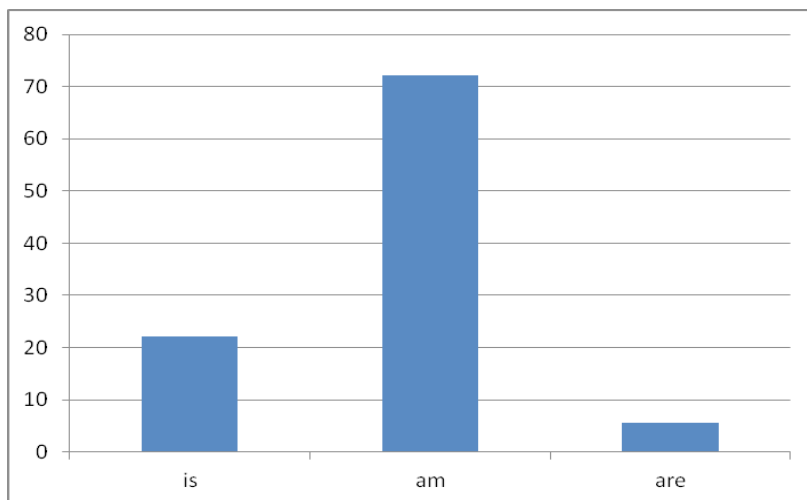
**Tabla 5.8.** Formas verbales correctas del verbo *be* auxiliar

Forma verbal	Frecuencia	Porcentaje
is	4	22,22
am/ 'm	13	72,22
are	1	5,56
Total	18	100

La forma verbal correspondiente a la primera persona del singular es pues la que aparece con más frecuencia en este grupo (72,22%). Estas realizaciones aparecen en su forma contraída (*I'm*) en 9 ocasiones y en su forma no contraída en 4 ocasiones.

A continuación, en orden de frecuencia, aparece la forma correspondiente a la tercera persona del singular (22,22%). En este caso las cuatro realizaciones corresponden a la forma no contraída.

Finalmente, el uso de la forma *are*, correspondiente a la segunda persona del singular y las formas



**Figura 5.6.**  
Porcentajes de formas verbales correctas del verbo *be* auxiliar

plurales, es la que aparece con menos frecuencia (5,56%). La única ocasión en la que aparece esta forma verbal lo hace en su forma no contraída.

Al contrario de lo que ocurría con el verbo *be* con función copulativa, no aparece ningún error ortográfico en la realización de las diferentes formas verbales del verbo *be* con función auxiliar.

#### 5.1.3.2.2. Usos incorrectos

En el presente grupo no aparecen usos incorrectos con respecto al verbo *be* con función auxiliar.

#### 5.1.3.2.3. Omisiones

El porcentaje de omisiones de la forma verbal *be* con función auxiliar (30,77%) en el presente grupo es de aproximadamente la mitad del correspondiente a los usos correctos.

Algunos ejemplos de las omisiones encontradas en este grupo son los siguientes:

(89) “**I playing** Basketball” (1-000908).

(90) “I’ve got small and brown eyes, and **wearing** glasses” (1-003332).

No obstante, en estos dos ejemplos los verbos hacen referencia a rutinas habituales que podrían ser expresadas a través del presente simple. Sería por lo tanto también probable que, en lugar de una omisión del verbo *be* auxiliar, estuviesen mostrando un uso incorrecto del morfema *-ing*, especialmente en el caso (88). Sin embargo, con la intención de ser consistentes en nuestro análisis

a lo largo de todo el corpus, hemos decidido contabilizarlos en este caso como omisiones del verbo *be* auxiliar.

En conclusión, en el análisis del verbo *be* como verbo auxiliar apreciamos un mayor porcentaje de usos correctos que de omisiones. Además, no aparece ningún caso de uso incorrecto de dicho verbo. Por lo tanto estos datos están acorde con un aprendizaje en el uso del rasgo de tiempo verbal a través de la realización del verbo *be*. No obstante, tal y como señalaron Zobl y Licerias (1994), la competencia en el uso del verbo *be* como verbo copulativo arroja mejores resultados que como verbo auxiliar, inclinándose pues hacia la afirmación que estos autores hicieron acerca de una adquisición de la función copulativa previa a la función auxiliar en el proceso de adquisición del inglés como L2.

### 5.1.3.3. El verbo *be* sobregenerado

El fenómeno del verbo *be* *sobregenerado* hace referencia al uso de este verbo junto a verbos temáticos en un contexto en el que no debería aparecer. De acuerdo a Ionin y Wexler (2002), una alta ocurrencia del verbo *be* *sobregenerado* es un fenómeno que determina la presencia de categorías funcionales en el proceso de adquisición de una L2. Según estos autores, la mayoría de las veces en las que aparece el verbo *be* *sobregenerado* lo hace con verbos temáticos sin flexión. Este hecho determina la presencia de categorías funcionales en la L2: “It is possible that *be* is being used by the L2 learners to mark tense and/or agreement on the verb” (Ionin y Wexler, 2002: 112). Es por lo tanto útil determinar la frecuencia con la que las omisiones flexivas se acompañan de una forma finita del verbo *be*.

En el presente grupo aparecen 42 casos de verbo *be* *sobregenerado*. De estos, diez casos acompañan un verbo temático con una flexión omitida. Algunos ejemplos de estos casos son los siguientes:

(91) “He **is play** the football and computer club” (1-005532).

(92) “[...] my monther [*sic*] [...] **is love** the house and my father to the morning a fishing” (1-002158).

Aparece un caso en el que se acompaña de un verbo irregular que habitualmente, para marcar el tiempo en la tercera persona del singular, sufre un cambio en la raíz verbal:

(93) “My granfather [*sic*] **is have** got tall and black hair is good” (1-004908).

Existe un caso en el que la forma *sobregenerada* del verbo *be* se acompaña de un verbo temático

que sí presenta la flexión -s:

(94) “**It’s lives** in the Roque” (1-005716).

Uno de los casos en los que aparece el verbo *be sobregenerado*, acompañado de un verbo temático sin la flexión, sucede junto a un caso de *sobregeneración* verbal. El sujeto extiende el proceso de marcar el tiempo verbal y la concordancia con el morfema -s a un verbo irregular:

(95) “[...] she **is** **haves** 19 años she is study in is my house the tart [*sic*] the morning in is istuduto [*sic*]” (1-004281).

Los 30 casos restantes corresponden a la forma verbal *am* acompañando a un verbo temático sin flexión. Todos estos casos suceden con la primera persona del singular, por lo tanto la ausencia del morfema verbal no es incorrecta en estos casos. Algunos ejemplos son los siguientes:

(96) “**I am live** in Sauzal” (1-001190).

(97) “**I’m like playin** [*sic*] [...] to basketball and to tennis” (1-004908).

En estos casos, por lo tanto, el uso del verbo *be sobregenerado* no marcaría los rasgos de tiempo y concordancia, pues el verbo no requiere de flexiones con la primera persona del singular. Sin embargo, esto puede deberse a que, en el proceso de otorgar estos rasgos a través del verbo *be sobregenerado*, los sujetos extiendan este fenómeno a casos en los que no es necesario.

La presencia de esta forma verbal acompañando un verbo temático sin flexión podría ser también explicada argumentando una ausencia del morfema *-ing* en el verbo temático. Para determinar si se trata de un fenómeno de verbo *be sobregenerado* o de dicha omisión, es necesario llevar a cabo un análisis más detallado de los casos en los que aparece dicho verbo. En su análisis de este fenómeno, Ionin y Wexler (2002: 111) en relación a estas formas verbales señalan: “[...] they frequently have generic/habitual or past-tense meanings, and are often used with stative verbs that do not normally take an *-ing* suffix at all”.

En la mayoría de los ejemplos anteriores podemos apreciar el uso de esta forma con verbos estáticos que no llevan habitualmente la flexión *-ing*. En nuestro estudio los casos en los que la presencia del verbo *be* fue considerada como un caso de *be sobregenerado* fueron aquellos en los que acompañaba verbos estáticos o que no suelen presentar el morfema *-ing* o cuando dichos verbos tenían una referencia genérica.

No obstante, puede haber otras explicaciones para la aparición de esta estructura verbal. Wilson (2003) señala que construcciones como *I am*, *you are* o *he is* se almacenan como unidades

(*chunks*) en el léxico del aprendiz, debido a su alta frecuencia en el *input* que este recibe. Según esta explicación, las apariciones del verbo *be* *sobregenerado* no estarían relacionadas con la categoría funcional verbal. Sin embargo, tal y como señala Kim (2011: 79), “[...] the chunk account is not feasible enough to address the correct agreement between subject and *be*”.

Un fenómeno que se presenta estrechamente relacionado con el comportamiento del verbo *be* y las flexiones verbales para marcar el tiempo es el parámetro de ascenso de los verbos o *verb raising parameter* (Chomsky, 1957). Al marcar el tiempo verbal en una oración pueden ocurrir dos fenómenos distintos.

Por un lado, el movimiento del verbo hacia la flexión (*V-to-I movement*): Este fenómeno ocurre a nivel sintáctico. A partir de las partículas negativas y/o adverbiales en una oración, el verbo (forma finita) *asciende* a una posición anterior a las mismas. Ejemplos de este fenómeno ocurren en francés:

*Je n'ais pas travaillé* [-finito].

*Je ne travaille* [+finito] *pas*.

Así, se observa un movimiento de ascenso del verbo en su forma finita a la hora de marcar el tiempo verbal. El movimiento de ascenso de los verbos en sintaxis está muy relacionado con las flexiones verbales. De esta forma, las lenguas que presentan movimiento de ascenso de los verbos para adquirir la flexión poseen una gran riqueza morfológica verbal.

Por otro lado, encontramos el descenso de la flexión hacia el verbo (*I-to-V movement*): en este caso el fenómeno ocurre a nivel morfológico. A diferencia del caso anterior, la forma finita del verbo no ascenderá a una posición anterior a las partículas negativas o adverbiales en la oración. El inglés es una lengua en la que sucede este fenómeno:

*They have never failed* [-finito].

*They never failed* [+finito].

En inglés, en la oración el verbo se mantiene en el lugar por lo que el rasgo de tiempo verbal se adhiere al verbo a través de la flexión morfológica.

Sin embargo, en inglés el verbo *be* es una excepción a este fenómeno, tanto con función copulativa como auxiliar, apareciendo con anterioridad a las partículas adverbiales y negativas en la oración:

*They are* [+finito] *never at home*.

*They are* [+finito] *never working* [-finito] *at home*.

El caso del español es diferente pues se considera, con respecto al parámetro de ascenso del verbo, una lengua mixta, tal y como recoge Ayoun (2005: 147):

Spanish is thus more accurately characterized as a mixed language than as a strictly verb movement language, in the sense that it instantiates surface structures both with and without movement.

En español, en relación a la partícula negativa, al igual que en inglés, los verbos temáticos y auxiliares no ascienden en la oración:

*Ella **no** quiere ese coche.*

*She does **not** want that car.*

*\*Ella quiere **no** ese coche.*

*\*She wants **not** that car.*

Sin embargo, con respecto a las partículas adverbiales y al contrario que el inglés, el español sí permite el ascenso del verbo en su forma finita (aunque es opcional):

*Él **siempre** corre en el parque.*

*Él corre **siempre** en el parque.*

Esta dualidad implica una dificultad adicional para los hablantes de inglés (L1) aprendices de español (L2). Sin embargo, los hablantes de español (L1) aprendices de inglés (L2), como los que conforman nuestro estudio, puesto que el español sí permite el movimiento de ascenso de verbos temáticos, deberán llevar a cabo una reestructuración del parámetro de ascenso del verbo.

Tal y como hemos señalado con anterioridad, las flexiones verbales son fuertes en aquellas lenguas que presentan el parámetro de ascenso de los verbos temáticos. En inglés sucede el fenómeno contrario, pues no permite la realización de dicho parámetro a la vez que no presenta riqueza morfológica en las flexiones verbales.

A partir de los resultados de este estudio, apreciamos una realización del verbo *be* comparativamente superior a la de las flexiones verbales ligadas *-s* y *-ed*. Ionin y Wexler (2002: 116) encontraron un resultado similar y lo relacionan con el parámetro de ascenso del verbo:

We would now like to suggest that the differential use of *be* forms and inflected thematic verbs is due to the different raising possibilities of these two verb types. While auxiliaries and copula raise to Tense in English, thematic verbs stay *in situ* and acquire agreement through the process traditionally described as ‘affix lowering’.

Por lo tanto, puesto que los sujetos que componen nuestro estudio son hablantes nativos de una



lengua que presenta el parámetro de ascenso del verbo y el verbo *be* permite dicho ascenso, es congruente que la realización de este verbo sea mejor que la de los verbos temáticos. El uso de los morfemas flexivos, como marcadores del tiempo verbal, tendrá que ser aprendido por los sujetos y es por lo tanto de esperar que en estadios posteriores en el proceso de aprendizaje la realización de dichos morfemas mejore. Así, los sujetos a este nivel sí tienen acceso a la categoría funcional, tal y como demuestran los resultados en el uso del verbo *be*. No obstante, necesitan reestructurar los parámetros morfológicos particulares del inglés en cuanto al uso de las flexiones morfológicas.

Con respecto al uso del verbo *be sobregenerado* acompañando a verbos temáticos sin flexión verbal (10 casos en el presente grupo), es posible que dicha forma verbal esté siendo utilizada como sustituta de la flexión verbal. Puesto que el verbo *be* es un marcador del tiempo verbal, los sujetos lo utilizan en lugar de las flexiones que aún no han aprendido a usar. De ser esto así, a medida que las realizaciones de las flexiones aumenten a lo largo del proceso de aprendizaje, el uso del verbo *be sobregenerado* debería descender.

#### 5.1.4. Análisis comparativo de los morfemas verbales

A continuación llevaremos a cabo un análisis comparativo de los morfemas verbales estudiados en el presente grupo. A partir de este análisis, describiremos el orden en el proceso de aprendizaje de dichos morfemas.

Debido a las escasas apariciones que en el presente grupo hemos encontrado del morfema verbal de pasado *-ed* (3) y teniendo en cuenta que además todas las formas correctas fueron producidas por el mismo sujeto, hemos decidido no incluir en el presente análisis dicho morfema.

La tabla 5.9 y la figura 5.7 recogen los valores obtenidos en las variables medidas para cada uno de estos morfemas, así como la distribución de los mismos.

**Tabla 5.9.** Realizaciones de los morfemas verbales en el grupo de primaria

	Usos correctos		Usos incorrectos		Omisiones	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
-s	35	23,65	52	35,13	61	41,22
be cop	2015	92,09	46	2,11	127	5,80
be aux	18	69,23	0	0	8	30,77

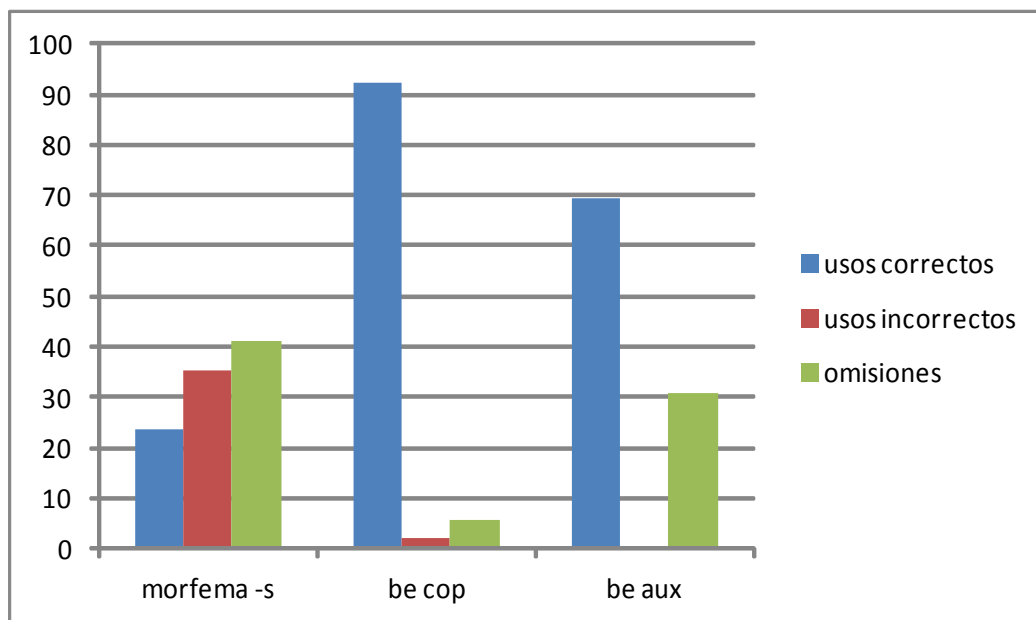


Figura 5.7. Porcentajes de realizaciones de los morfemas verbales en el grupo de primaria

A partir de este gráfico podemos observar que con respecto al verbo *be*, tanto en su función copulativa como auxiliar, predominan en este grupo los usos correctos. En ambos el siguiente porcentaje equivale a las omisiones. Sin embargo, en el caso del verbo *be* con función auxiliar, el porcentaje es bastante mayor. Al contrario sucede con los usos incorrectos, pues el verbo *be* con función auxiliar no presenta ninguno, mientras que con función copulativa presenta un número muy bajo. En definitiva, según estos datos podemos concluir que los sujetos pertenecientes a este grupo obtienen valores para el verbo *be* acordes con un nivel de aprendizaje alto para esta estructura, según se recoge a partir de su producción escrita.

Por otro lado, los valores obtenidos para el morfema de la tercera persona del singular son muy diferentes a los obtenidos para el verbo *be*. El porcentaje más bajo corresponde a los usos correctos y el más alto a las omisiones, quedando los usos incorrectos en un nivel intermedio. En este caso, los valores muestran un nivel de aprendizaje para esta estructura gramatical bajo en la producción escrita de estos sujetos.

Es importante recordar que de acuerdo a la teoría del IO (Infinitivo Opcional) (Wexler, 1994) durante la adquisición de la L1 los sujetos atraviesan también una etapa en la que omiten las flexiones verbales. La etapa del IO en dicho proceso se sitúa entre los 1 y los 3 años. Paulatinamente se irá dando paso a la etapa de la morfología basada en reglas (*rule-based morphology*) que hará

que los sujetos utilicen los morfemas verbales de forma correcta. No obstante, en este proceso se sucederán ambos fenómenos, tal y como recoge Gagarina (2002: 1): “OIs show up along with the development of rule-based morphology and finiteness (e.g. the emergence of analytical constructions) and disappear only when children (fully) acquire the relevant grammatical categories”.

En este proceso de adquisición de las flexiones morfológicas verbales de la L1, el orden de adquisición de dichas flexiones ha sido recogido por Zobl y Liceras (1994). En relación a las cuatro flexiones que nos ocupan, según estos autores un aprendiz de inglés como L1 seguiría este orden: *be* copulativo > *-ed* > *-s* > *be* auxiliar.

Brown (1973) dividió este proceso de adquisición en cinco fases principales. La adquisición del verbo *be* copulativo se situaría en una edad de 3;0-3;8. El morfema de pasado *-ed* lo haría en un siguiente estadio, a una edad de 3;4-3;10. Este autor sitúa la aparición del morfema *-s* para la tercera persona del singular en esta misma etapa. Finalmente, el verbo *be* con función auxiliar se adquiriría en una etapa posterior, a una edad de 3;6-4;4.

En el proceso de adquisición de inglés como L2, estos morfemas siguen un proceso diferente al IO, que ha sido explicado a través de la HFSA. De igual forma, el orden en la adquisición de estos morfemas en inglés como L2 será diferente, tal y como recogen también Zobl y Liceras (1994): *be* copulativo > *be* auxiliar > *-ed* > *-s*.

Salvando la omisión en el estudio del presente grupo del morfema que marca el pasado *-ed* por los motivos explicados con anterioridad, el progreso en el aprendizaje de las otras tres estructuras gramaticales aquí presentadas está acorde con el proceso de adquisición que Zobl y Liceras (1994) recogen.

## 5.2. Educación secundaria

Tal y como se señaló en el capítulo anterior, los textos correspondientes a este nivel se obtuvieron a partir de las composiciones escritas por alumnos pertenecientes al cuarto curso de educación secundaria (edades 15-16). Los alumnos debían producir un texto a modo de carta dirigida a su profesor, en la que narraban sus experiencias como alumnos de intercambio en una localidad inglesa.

Al igual que con el grupo correspondiente a educación primaria, analizaremos el uso en la producción escrita de estos sujetos de los marcadores ligados para el tiempo verbal *-s* y *-ed*, así como del verbo *be*, tanto en su función copulativa como en su función auxiliar. Igualmente, haremos referencia también a la presencia de formas del verbo *be* *sobregenerado*.

### 5.2.1. El morfema verbal flexivo -s

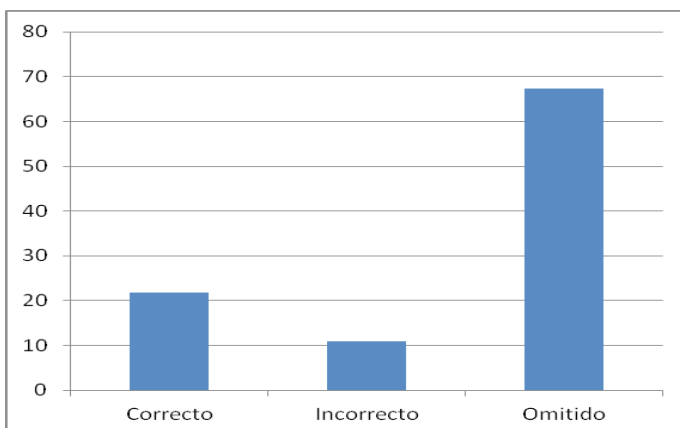
De nuevo, las tres variables que se han medido en correspondencia a este morfema verbal son:

- Uso correcto: hace referencia a la aparición del morfema en el verbo en tiempo presente, mostrando concordancia con el argumento correspondiente en la oración.
- Uso incorrecto: hace referencia a dos usos distintos: 1) el uso erróneo del morfema en el verbo mostrando una falta de concordancia entre el verbo y otro argumento en la oración y 2) una forma finita ocupando el lugar de una forma no finita.
- Omisión: en este caso no aparece el morfema en un verbo que debería mostrar concordancia con un argumento en la oración.

Igualmente, estas variables han sido tomadas en contextos en los que la aparición de este morfema es obligatoria. La tabla 5.10 y la figura 5.8 muestran los valores obtenidos para estas variables, al igual que la distribución de los mismos.

**Tabla 5.10.** Ocurrencias del morfema -s

Uso en contexto	Frecuencia	Porcentaje
Correcto	12	21,82
Incorrecto	6	10,91
Omitido	37	67,27
Total	55	100



**Figura 5.8.** Porcentajes de ocurrencias del morfema -s

El mayor porcentaje corresponde a las omisiones (67,27%) y el menor a los usos incorrectos (10,91%). En este caso, los datos muestran una progresión en el aprendizaje que se sitúa del lado de los argumentos esgrimidos por la HFSA y se alejan de la Hipótesis del Impedimento. Sin embargo, el bajo porcentaje correspondiente a los usos correctos (21,82%) se sitúa aún lejos de los valores que señalarían un logro en el aprendizaje de esta figura gramatical.

### 5.2.1.1. Usos incorrectos

En la tabla 5.11 se recogen los usos incorrectos de este morfema, encontrados en el presente grupo. Al igual que con el grupo correspondiente a educación primaria, hemos detectado la presencia de los dos tipos de errores que apoyan la teoría del impedimento y contradicen la HFSA (la falta de concordancia y la presencia de formas finitas por no finitas).

*Tabla 5.11. Usos incorrectos del morfema -s*

Usos incorrectos	Frecuencia	Porcentaje
Falta de concordancia	4	66,67
Formas finitas por no finitas	2	33,33
Total	6	100

Tal y como puede observarse a partir de estos datos, el número total de errores (6) en este grupo es bajo. Observamos que el número de errores por falta de concordancia (4) es el doble de los correspondientes al del uso de formas finitas en el lugar de formas no finitas (2). No se observa, aparte de estos dos tipos, ningún otro tipo de error. Tal y como señalamos con anterioridad, este bajo índice de errores apoya los argumentos expuestos por la HFSA.

Los errores por falta de concordancia que aparecen en este grupo son los siguientes:

- (98) “Im **goes** [+finito, -pasado, -concordancia] travelly [*sic*] is Borley” (2-008005).  
 (99) “I **likes** [+finito, -pasado, -concordancia] much why looks cosas new” (2-010095).  
 (100) “The people **goes** [+finito, -pasado, -concordancia] to church every day” (2-009275).  
 (101) “Some people **says** [+finito, -pasado, -concordancia] there ghosts here” (2-009879).

En los ejemplos (98) y (99) apreciamos una falta de concordancia entre la primera persona del singular y la flexión -s para la tercera persona del singular. Además, en el ejemplo (98) observamos la aparición de una forma de verbo *be sobregenerado*, aunque en este ejemplo acompañado por la

forma finita del verbo temático (*goes*). En los ejemplos (100) y (101) la falta de concordancia sucede entre un sujeto plural y dicha flexión. En los casos (98) y (100) observamos además una irregularidad en la flexión para la tercera persona del singular. Dicha flexión, debida a la terminación en la vocal *o* del verbo, adopta la forma *-es*.

Con respecto a los errores cometidos por el uso de formas finitas en contextos en los que deberían aparecer formas no finitas, encontramos únicamente los siguientes dos casos:

(102) “I like **goes** to La Laguna” (2-010083).

(103) “When I’m having lunching, appeared a nun and starts **speaks** with me” (2-007495).

#### 5.2.1.2. Omisiones

En el presente grupo el porcentaje de casos en los que el morfema *-s* para la tercera persona del singular se encuentra omitido es el mayor (67,27%). Este hecho se sitúa del lado de las ideas postuladas por la HFSA. Sin embargo, señala también que, en este nivel, los sujetos pertenecientes a este grupo no presentan un dominio de dicho morfema, por lo tanto el proceso de aprendizaje de esta flexión no se ha completado de forma satisfactoria.

Estos son algunos ejemplos de casos en los que se ha producido una omisión de este morfema:

(104) “She **cook** in the night and he **sleep**” (2-007529).

(105) “Her brother is 15 years old, and he **like** the music and TV” (2-008202).

En resumen, atendiendo a los datos correspondientes al uso de este morfema, en este grupo observamos que predominan los errores por omisión, seguidos por el uso correcto de dicho morfema. Los usos incorrectos presentan el menor porcentaje, con un valor muy bajo (10,91%) en comparación con los otros dos valores. Estos datos se sitúan del lado de los postulados que recogen Prévost y White (2000) sobre la HFSA y contradicen los argumentos expuestos por la Hipótesis del Impedimento.

#### 5.2.2. El morfema verbal flexivo *-ed*

Al igual que en el caso anterior, las tres variables que se han medido en correspondencia a este morfema verbal son:

- Uso correcto: hace referencia a la aparición del morfema en un contexto referente al tiempo

pasado.

- Uso incorrecto: : hace referencia a dos usos distintos: 1) la presencia del morfema en el verbo en un contexto no correspondiente al tiempo pasado y 2) una forma finita ocupando el lugar de una forma no finita.
- Omisión: ausencia del morfema en un contexto referente al tiempo pasado.

En la tabla 5.12 podemos apreciar los valores obtenidos para estas variables, así como la distribución de los mismos.

**Tabla 5.12.** Ocurrencias del morfema *-ed*

Uso en contexto	Frecuencia	Porcentaje
Correcto	195	84,78
Incorrecto	8	3,48
Omitido	27	11,74
Total	230	100

Tal y como puede observarse a partir de estos datos, la mayor frecuencia de las variables corresponde a los usos correctos del morfema (195). A continuación encontramos los casos en los que este morfema se encuentra omitido (27), siendo el número de usos incorrectos el menor (8). En este caso, estos datos apoyan con claridad los postulados expuestos por Prévost y White (2000) en la HFSA y contradicen los planteados a través de la teoría del impedimento. Además, apuntan a un logro en el proceso de aprendizaje a partir de la producción escrita de estos sujetos.

### 5.2.2.1. Usos incorrectos

Al igual que con el morfema flexivo *-s* para la tercera persona del singular, hemos determinado la frecuencia y el porcentaje de los errores que se cometen por falta de concordancia y por la presencia de formas finitas en lugares en los que deberían aparecer formas no finitas. En este caso, la concordancia se establece entre el verbo (a través de la presencia del morfema flexivo *-ed*) y otro elemento en la oración que haga referencia a un tiempo pasado. Se recoge además otro error presente en este grupo, que no corresponde a ninguno de estos dos tipos.

La frecuencia de usos incorrectos en este grupo es baja (8). En la tabla 5.13 y la figura 5.9 se recoge la distribución de dichos errores de acuerdo a los tipos antes citados.

Tabla 5.13. Usos incorrectos del morfema -ed

Uso incorrecto	Frecuencia	Porcentaje
Falta de concordancia	2	25
Formas finitas por no finitas	4	50
Otros	2	25
Total	8	100

El mayor porcentaje de usos incorrectos corresponde a la aparición de formas finitas en contextos en los que deberían aparecer formas no finitas (50%). El porcentaje debido a la falta de concordancia es del 25%. No obstante, es necesario recordar que el total de usos incorrectos en este grupo (3,48%) es casi insignificante.

Los errores por falta de concordancia que aparecen en este grupo son los siguientes:

(106) “Tomorrow I **arrived** [+finito, +pasado] to [[+++]]” (2-008614).

(107) “[...] The Borley is very small. I **lived** [+finito, +pasado] in [[+++]]. [[+++]] is very big [...]” (2-007163).

En el ejemplo (106) observamos una falta de concordancia entre el tiempo verbal marcado por el morfema *-ed* y el complemento adverbial *tomorrow*. Sin embargo, en este caso cabe la posibilidad de que el sujeto haya cometido el error al utilizar este complemento adverbial otorgándole un significado léxico diferente al que tiene. Puesto que nuestro estudio se limita a señalar las faltas de concordancia entre los elementos de la oración, esta última posibilidad no tiene valor en este estudio y por lo tanto no es considerada.

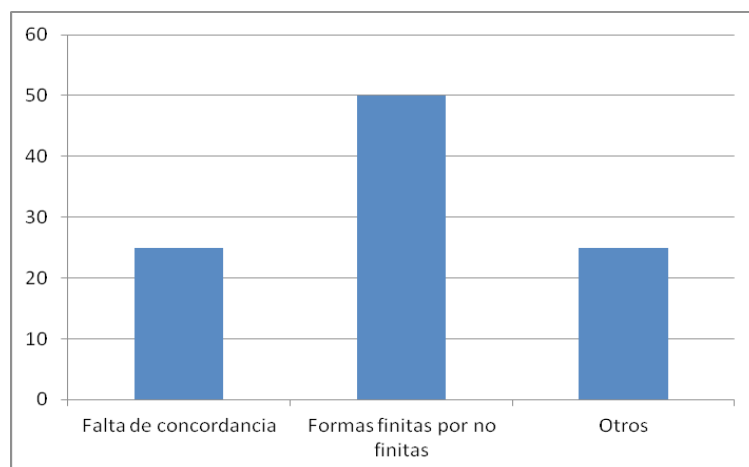


Figura 5.9. Porcentajes de usos incorrectos del morfema -ed



En lo que corresponde al ejemplo (107) la falta de concordancia no está marcada por un elemento adverbial en la oración sino por el discurso. El sujeto está narrando una serie de eventos en tiempo presente y utiliza un verbo en tiempo pasado, que no concuerda con el tiempo expresado en el resto del discurso.

Los errores en este grupo ocasionados por el uso de formas finitas en contextos en los que deberían aparecer formas no finitas son los siguientes:

(108) “She didn’t **disappeared** or **died**” (2-008612).

(109) “[...] but I didn’t **frightened**” (2-008612).

(110) “You don’t have to **worried** [...]” (2-007812).

En los casos que aparecen en los ejemplos (108) y (109) nos encontramos con el uso de la forma verbal finita marcada por el morfema *-ed* precedido por el verbo auxiliar *did* en su forma negativa. En el ejemplo (110) dicha forma finita se encuentra precedida por el verbo compuesto *have to*. Ambos casos ejemplifican contextos del inglés en los que debería aparecer una forma verbal no finita.

Otro de los errores que aparece en este grupo en relación al uso del morfema *-ed* y que no puede enmarcarse en ninguno de los dos tipos anteriores es el siguiente:

(111) “I hope **arrived** soon to Spain” (2-006765).

Finalmente, en relación al uso de este morfema encontramos también el siguiente error:

(112) “[...] she **runed** very fast [...]” (2-010235).

Se trata de una generalización en el uso del morfema con un verbo irregular que para formar el pasado no debe sufrir un proceso de afijación, sino un cambio en la raíz de la palabra: *ran*. Este fenómeno está relacionado con el descrito por Albright y Hayes (2003), según el cual un aprendiz tendrá preferencia por formar el tiempo verbal de pasado añadiendo la terminación regular *-ed*. Según estos autores y tal y como se ha señalado en un capítulo anterior<sup>23</sup>, los sujetos aprenderán un sistema de reglas que les permitirá aplicar la forma correcta una vez la conozcan, generalmente a través del *input* recibido.

En el presente grupo solo aparece la regularización de un verbo irregular. El resto de formas irregulares que aparecen (338) lo hacen en su forma correcta. Por lo tanto, si los aprendices utilizan una regla que parte de la regularización de los verbos y a partir del *input* modifican esa regla para

---

23 Ver capítulo 3, apartado 3.3.1.

producir las formas irregulares, la relación 1 uso incorrecto/338 usos correctos que aparece en este grupo implicaría un dominio alto de las formas irregulares por parte de estos sujetos.

Cabe señalar también la predominancia de las formas irregulares usadas correctamente (338) sobre las regulares (195 usos correctos). O'Grady (2006: 181) hace referencia a este hecho cuando afirma que “past tense marking has long be known to be difficult for second language learners”. Según este autor, son varios los fenómenos que podrían originar un aprendizaje de la forma irregular previo a las formas regulares. Una de estas explicaciones, que se desarrollará con más detenimiento en el capítulo posterior, tiene relación con el tipo de memoria implicada en el aprendizaje de las formas verbales (declarativa o procedimental). Por otro lado, es posible también que el grupo consonántico que se forma al añadir los fonemas correspondientes a la terminación *-ed* al verbo dificulte también su aprendizaje. Sin embargo, esta última explicación no podría aplicarse con igual facilidad a un corpus escrito como el que aquí nos ocupa.

O'Grady (2006: 182) señala también la influencia del aspecto verbal en la adquisición de la morfología para el tiempo verbal: “[...] the computation of aspect creates difficulty for tense marking”. Esta afirmación tiene relación con la Hipótesis del Aspecto Léxico y la clasificación de las cuatro clases aspectuales propuestas por Vendler (1967)<sup>24</sup>. Según Van Valin (1991), en las lenguas en las que el aspecto se manifiesta morfológicamente se adquiere previamente o a la misma vez que el tiempo verbal, pero nunca después. Sin embargo, la clasificación de Vendler (1967) resulta insuficiente a la hora de determinar el aspecto de los verbos, puesto que este está altamente determinado por los otros argumentos de la oración.

O'Grady (2006) señala que puede existir una relación entre las categorías aspectuales determinadas por Vendler (1967) y la frecuencia de aparición en el *input*. Por lo tanto, la influencia de la clase aspectual en la adquisición de la marca de tiempo verbal *-ed* puede estar a su vez determinada por otros factores, tales como la frecuencia e incluso la tarea que el aprendiz realiza, argumentos a los que volveremos con posterioridad. Así pues, determinar la influencia del aspecto sobre el aprendizaje del tiempo verbal requiere un análisis detallado de cada verbo y los argumentos de la oración que lo acompañan.

### 5.2.2.2. Omisiones

El porcentaje de omisiones del morfema de pasado *-ed* en el presente grupo es bajo (11,74%). Sin embargo, tal y como ya se ha señalado, es superior al de los usos incorrectos (3,48%), hecho que

---

24 Ver capítulo 3, apartado 3.2.1.

concuerta con el postulado de la HFSA que señala que el porcentaje de errores por omisión será superior al de errores por usos incorrectos.

Estos son algunos ejemplos de omisiones de este morfema en el presente grupo:

(113) “I **arrive** three days ago at Borley” (2-007772).

(114) “Yesterday it **happen** something mysterious” (2-009074).

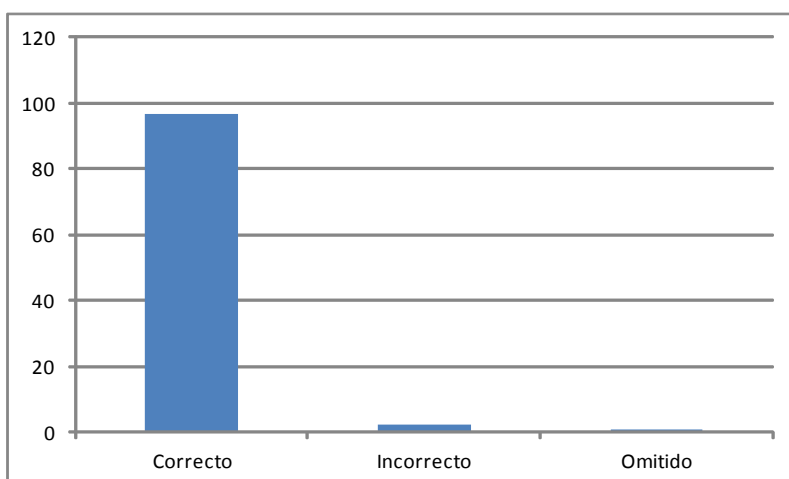
Por lo tanto, el morfema para pasado *-ed* en este grupo muestra valores que se sitúan del lado de los previstos por la HFSA. Principalmente habría que señalar la predominancia de las omisiones de dicho morfema (11,74%) sobre los usos incorrectos (3,48%), en el cómputo de los errores. El alto índice de usos correctos (84,78%) y su predominancia sobre las otras dos variables muestran además una competencia alta en el uso de dicho morfema.

### 5.2.3. El verbo *be*

A continuación, desarrollaremos un análisis de la *concordancia supletiva*. Al igual que en el grupo anterior, llevaremos a cabo un estudio de las diferentes variables en el verbo *be*, tanto en su función copulativa como en su función auxiliar, así como del fenómeno del verbo *be* *sobregenerado*.

#### 5.2.3.1. El verbo *be* copulativo

Nuevamente, las variables que se han utilizado para la medición del uso del verbo *be* como verbo copulativo son:



**Figura 5.10.**  
Porcentajes de  
ocurrencias del verbo *be*  
copulativo

- Uso correcto: la forma usada presenta concordancia con el argumento correspondiente en la oración.
- Uso incorrecto: no presenta concordancia con el argumento correspondiente en la oración.
- Omisión: ausencia de la forma verbal en un contexto obligatorio.

En la tabla 5.14 y la figura 5.10 podemos observar la distribución de estas variables y los porcentajes para cada una de ellas.

**Tabla 5.14.** Ocurrencias del verbo *be* copulativo

Uso en contexto	Frecuencia	Porcentaje
Correcto	1141	96,69
Incorrecto	29	2,46
Omitido	10	0,85
Total	1180	100

En este grupo vemos que el porcentaje de usos correctos (96,69%) es claramente superior al de los incorrectos (2,46%) y de las omisiones (0,85%). Así pues, estos datos avalan la competencia de los sujetos pertenecientes a este grupo en el uso del verbo *be* con función copulativa.

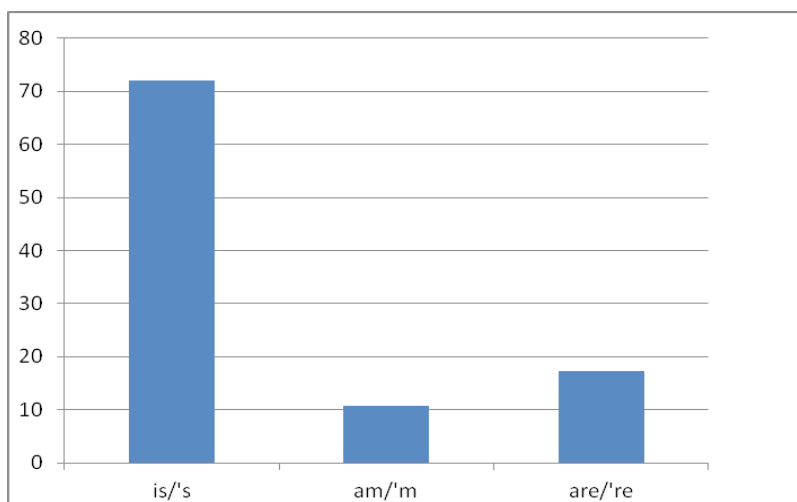
#### 5.2.3.1.1. Usos correctos

La tabla 5.15 y la figura 5.11 muestran los valores y la distribución de las realizaciones correctas de las distintas formas verbales correspondientes a este verbo.

**Tabla 5.15.** Formas verbales correctas del verbo *be* copulativo

Forma verbal	Frecuencia	Porcentaje
<i>is/ 's</i>	822	72,04
<i>am/ 'm</i>	122	10,69
<i>are/ 're</i>	197	17,27
Total	1141	100

La forma verbal más frecuente en el presente grupo es, por lo tanto, la correspondiente a la tercera persona del singular *is/ 's* (72,04%). Las realizaciones corresponden a la forma no contraída (*is*) en 765 ocasiones y a la forma contraída (*he's, she's, it's*) en 57 ocasiones.



**Figura 5.11.**  
Porcentajes de formas verbales correctas del verbo *be* copulativo

La siguiente forma verbal en orden de frecuencia es la que corresponde tanto a la segunda persona del singular como a las tres formas del plural *are/'re* (17,27%). En este caso, la forma no contraída (*are*) aparece en 190 ocasiones, mientras que la contraída (*you're, we're, they're*) lo hace en solo siete ocasiones.

Finalmente, la forma verbal menos frecuente corresponde a la primera persona del singular *am/'m* (10,69%). La forma no contraída (*am*) está presente en 52 ocasiones y la contraída (*'m*) en 70 ocasiones. Esta forma verbal es la única en este grupo en la que predomina la forma contraída sobre la no contraída.

No aparecen errores ortográficos en la realización de estas formas verbales en el presente grupo.

#### 5.2.3.1.2. Usos incorrectos

En el presente grupo se recogen 29 usos incorrectos por ausencia de concordancia entre la forma verbal y el argumento correspondiente en la oración. Algunos ejemplos de estos errores son los siguientes:

(115) “**I are** [+finito, -pasado, -concordancia] very good [...]” (2-007296).

(116) “**The nun are** [+finito, -pasado, -concordancia] scared” (2-007984).

(117) “[...] and **they is** [+finito, -pasado, -concordancia] nice too” (2-008697).

En este grupo aparece un error que se repite en 32 ocasiones, que puede parecer un error de concordancia del verbo *be* copulativo, pero que no se ha contabilizado como tal. Dicho error corresponde al uso de la forma verbal para la tercera persona del singular *is* con el nombre plural *people*. Estos son algunos ejemplos:

(118) “[...] in this place **the people is** [+finito, -pasado -concordancia] happier [...]” (2-006135).

(119) “[...] and **the people** on Borley **is** [+finito, -pasado, -concordancia] very wonderful” (2-006742).

Sin embargo, estimamos que lo que ha provocado este error no es una falta de concordancia entre el verbo y el argumento *people*. En este caso creemos que lo que sucede es que los sujetos tratan dicho argumento como singular y es por ello que escogen esta forma verbal. Los plurales en español se forman mayormente añadiendo la flexión *-s*. Este es un fenómeno lingüístico que el español comparte con el inglés. Además, la traducción de *people* al español es *gente*, nombre colectivo que se acompaña de la forma verbal en singular (*La gente es*).

En este caso, la combinación de una falta de flexión para el plural y la influencia del nombre colectivo que concuerda con un nombre en singular en español, hacen que los sujetos traten *people* como singular y por lo tanto utilicen el verbo también en singular, en lo que sería un ejemplo de transferencia lingüística. Es por esto que este error no se ha contabilizado en el grupo de usos incorrectos que se recogen en el presente grupo.

#### 5.2.3.1.3. Omisiones

Las omisiones representan la realización con un porcentaje más bajo (0,85%) en este grupo. Estos son algunos ejemplos de dichas omisiones:

(120) “**I from Spain**” (2-006827).

(121) “**The Borley small too**” (2-008694).

Por lo tanto, en relación al uso del verbo *be* copulativo, hay una clara predominancia del uso correcto del mismo (96,69%), obteniendo tanto los usos incorrectos (2,46%) como las omisiones (0,85%) valores muy bajos (en el caso de las últimas, prácticamente insignificantes). Puede concluirse que los sujetos muestran un nivel de aprendizaje de esta estructura verbal alto en su producción escrita.

### 5.2.3.2. El verbo *be* auxiliar

De forma similar al verbo *be* copulativo, las variables que se han utilizado para la medición del uso del verbo *be* como verbo auxiliar son:

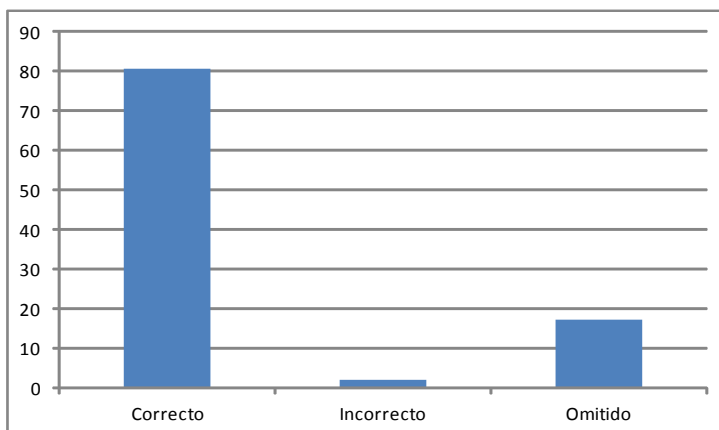
- Uso correcto: la forma usada presenta concordancia con el argumento correspondiente en la oración.
- Uso incorrecto: no presenta concordancia con el argumento correspondiente en la oración.
- Omisión: ausencia de la forma verbal en un contexto obligatorio.

En la tabla 5.16 y la figura 5.12 podemos apreciar los valores y su distribución en relación con estas variables.

**Tabla 5.16.** Ocurrencias del verbo *be* auxiliar

Uso en contexto	Frecuencia	Porcentaje
Correcto	42	80,77
Incorrecto	1	1,92
Omitido	9	17,31
Total	52	100

A partir de estos datos observamos que el mayor porcentaje para este verbo corresponde a los usos correctos (80,77%). A continuación se sitúan las omisiones (17,31%) y finalmente, con un porcentaje muy bajo, aparecen los usos incorrectos (1,92%). Por lo tanto, de acuerdo a estos datos, el uso que del verbo *be* con función auxiliar hacen los sujetos pertenecientes a este grupo determina un resultado satisfactorio en el proceso de aprendizaje de esta estructura verbal.



**Figura 5.12.** Porcentajes de ocurrencias del verbo *be* auxiliar

5.2.3.2.1. Usos correctos

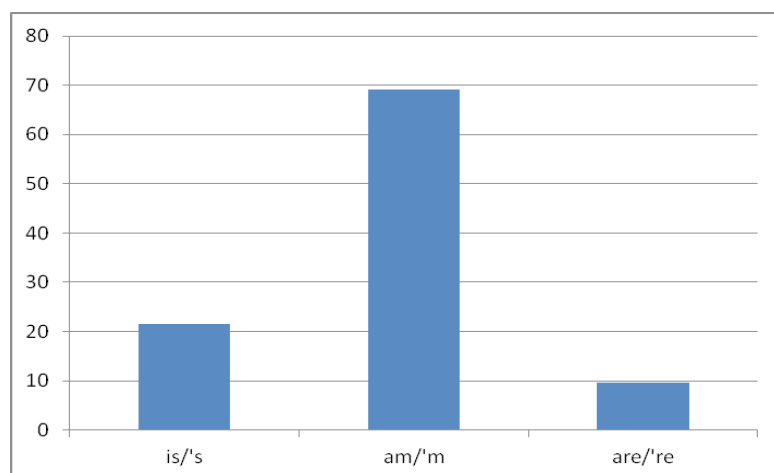
En la tabla 5.17 y la figura 5.13 se recogen los valores de los usos correctos de las diferentes formas verbales del verbo *be* auxiliar, así como su distribución.

**Tabla 5.17.** Formas verbales correctas del verbo *be* auxiliar

Forma verbal	Frecuencia	Porcentaje
<i>is/'s</i>	9	21,43
<i>am/'m</i>	29	69,05
<i>are/'re</i>	4	9,52
Total	42	100

La forma verbal que aparece con más frecuencia en el presente grupo es la correspondiente a la primera persona del singular *am/'m* (69,05%), con un total de 29 realizaciones. De estas, siete corresponden a la forma no contraída (*am*) y 22 a la contraída (*'m*). La mayor ocurrencia de esta forma verbal puede deberse a que a los sujetos se les pidió que narrasen en primera persona sus experiencias durante un viaje. Sin embargo, en los resultados del verbo *be* copulativo era la forma *is* la más frecuente y la menos frecuente la correspondiente a la primera persona del singular.

En segundo lugar encontramos la forma verbal correspondiente a la tercera persona del singular *is/'s* (21,43%), con nueve realizaciones, de las cuales seis corresponden a la forma no contraída (*is*) y tres a la contraída (*'s*). Finalmente, la forma menos frecuente en este grupo es la que corresponde a la segunda persona del singular y las personas plurales *are/'re* (9,52%), con solo cuatro realizaciones, de las cuales tres aparecen en la forma no contraída (*are*) y una en la contraída (*'re*).



**Figura 5.13.** Porcentajes de formas verbales correctas del verbo *be* auxiliar



#### 5.2.3.2.2. Usos incorrectos

En este grupo solo aparece un error por falta de concordancia entre la forma verbal y el argumento correspondiente en la oración. A continuación se recoge este error:

(122) [...] but she didn't walk, **she are** [+finito, -pasado, -concordancia] floating! (2-009413).

#### 5.2.3.2.3. Omisiones

Estos son algunos ejemplos de las omisiones del verbo *be* con función auxiliar que aparecen en el presente grupo:

(123) “[...] and always **he drinking** beer” (2-006367).

(124) “**I having a great time** here and tomorrow I will go to Tenerife” (2-007058).

Finalmente, a partir de los datos podemos observar que hay una clara predominancia de los usos correctos en relación al verbo *be* con función auxiliar (80,77%). A continuación se situarían las omisiones (17,31%) y finalmente los usos incorrectos (1,92%), ambos con valores significativamente menores al de los usos correctos. Estos datos confirman un nivel de aprendizaje alto para esta estructura verbal en el presente grupo.

#### 5.2.3.3. El verbo *be* sobregenerado

Existen 16 casos en los que aparece el verbo *be* sobregenerado. De estos, en cuatro casos aparece acompañando a verbos temáticos sin flexión y por lo tanto, de acuerdo a Ionin y Wexler (2002), marcando el tiempo verbal. Estos cuatro casos son los siguientes:

(125) “**I am arrive** in Borley. It is beautiful [*sic*] but the Canary Island is the best” (2-006937).

(126) “Today, when the school **are finish**, I see in the church a nun, but she didn't walk, she are floating!” (2-009412).

(127) “**He's work** every days” (2-007000).

(128) “A nun **is crash** car a accident to my car” (2-009163).

En el ejemplo (125) observamos una omisión de morfema de pasado *-ed* en el verbo temático *arrive*, acompañado de la forma verbal *am*. Sucede lo mismo en el ejemplo (126), donde hay una alternancia de formas en pasado y en presente. En este caso, se acompaña el verbo temático *finish*

de la forma *are* que además no correspondería con el sujeto singular *the school*. Así pues, en estos dos casos la forma del verbo *be sobregenerado* aparece en ausencia de la marca necesaria para determinar el tiempo verbal de pasado.

En el siguiente caso (127) se observa la omisión del morfema *-s* en el verbo temático *work* acompañado de la forma verbal *'s*, equivalente a la forma contraída de *is*. En este caso, esta forma aparece en un contexto en el que la concordancia entre sujeto y verbo está ausente.

El ejemplo (128) también presenta un verbo en el que se omite el morfema (podría en este caso ser tanto el correspondiente a la tercera persona del singular *-s* como el de pasado *-ed*) en el verbo temático *crash*, acompañado por la forma verbal *is*. Aquí la forma del verbo *be sobregenerado* podría estar marcando bien la concordancia entre sujeto y verbo o el tiempo verbal de pasado.

Al igual que con el grupo perteneciente a educación primaria, a partir de estos ejemplos podemos apreciar que estos casos no podrían explicarse argumentando una omisión del morfema *-ing* en el verbo temático. En los ejemplos (125) y (126) (y con probabilidad también el (128)), apreciamos una omisión del morfema de pasado *-ed* y el ejemplo (127) refleja una referencia genérica que no requeriría el uso de la forma progresiva en el verbo principal.

Existen seis casos en los que el verbo *be* aparece acompañando a un verbo temático en el que no existe omisión de ninguna flexión verbal. Estos casos ocupan a la primera persona del singular y la forma verbal *am*. Los siguientes son algunos ejemplos:

(129) “I’m **study** English” (2-006952).

(130) “I’m **feel** well here” (2-008460).

En cuatro ocasiones el verbo *be* aparece acompañando a un verbo temático que sí presenta flexión verbal. Estos son algunos ejemplos de este hecho:

(131) “The nun **is appeared** near the me” (2-007236).

(132) “I’m **stayed** with a family” (2-009070).

Existe un caso en el que la forma del verbo *be sobregenerado* acompaña a un verbo irregular que debería aparecer en su forma correspondiente al pasado:

(133) “I’m **get** to Borley today” (2-009379).

Finalmente, a diferencia del anterior, existe un caso en el que acompaña a la forma en pasado de un verbo irregular:

(134) “I’m **came** in Borley” (2-009243).

En resumen, son solo cuatro los casos en los que aparece la forma del verbo *be sobregenerado* junto a un verbo temático con omisión de la flexión verbal.

#### 5.2.4. Análisis comparativo del uso de los morfemas verbales

Finalmente realizaremos una comparación de los resultados en el aprendizaje del verbo *be* y los morfemas ligados analizados con anterioridad, con el fin de determinar si en este grupo la concordancia supletiva sigue teniendo mejores valores que los morfemas ligados. En la tabla 5.18 y la figura 5.14 se muestran los valores obtenidos para los cuatro morfemas analizados en el presente grupo.

**Tabla 5.18.** Realizaciones de los morfemas verbales en el grupo de secundaria

	Usos correctos		Usos incorrectos		Omisiones	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
-s	12	21,82	6	10,91	37	67,27
-ed	195	84,78	8	3,48	27	11,74
be cop	1141	96,69	29	2,46	10	0,85
be aux	42	80,77	1	1,92	9	17,31

En el gráfico observamos que para el morfema de pasado *-ed* y el verbo *be*, tanto en su función copulativa como en su función auxiliar, el mayor porcentaje corresponde a los usos correctos. En el caso del morfema *-ed* y el verbo *be* con función auxiliar, el porcentaje que aparece a continuación es el correspondiente a las omisiones y finalmente el más bajo el de los usos incorrectos. Por el contrario, en el caso del verbo *be* con función copulativa el porcentaje de usos incorrectos es mayor que el de las omisiones, aunque tal y como puede apreciarse en el gráfico ambos valores son prácticamente insignificantes. Estos niveles tan bajos, acompañados de un nivel de usos correctos tan elevado, hacen que esta estructura gramatical aparezca con el mejor nivel de aprendizaje en la producción escrita perteneciente a este grupo.

Los valores para el verbo *be* con función auxiliar, así como para el morfema *-ed*, señalan también una consecución en el aprendizaje de dichas estructuras. Sin embargo, el menor índice de usos correctos, así como el mayor número de omisiones en relación al verbo *be* con función copulativa en ambos casos, los sitúan por detrás de este en los niveles de aprendizaje para este grupo.

Finalmente, el morfema correspondiente a la tercera persona del singular *-s* presenta un alto por-

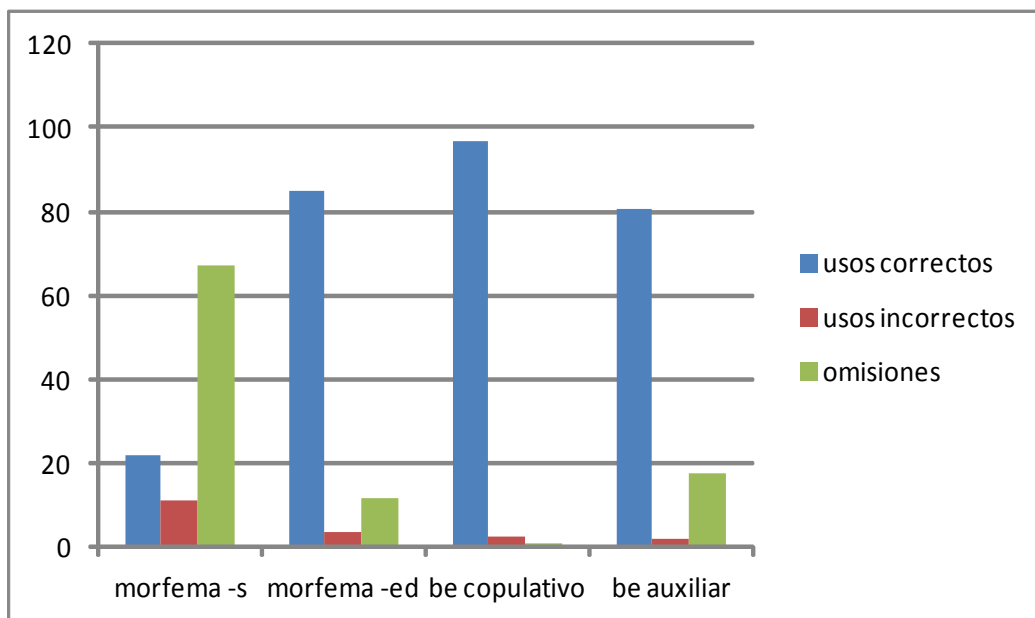


Figura 5.14. Porcentajes de realizaciones de los morfemas verbales en el grupo de secundaria

centaje de omisiones, predominando claramente sobre los usos correctos, que aparecen en segundo lugar en el orden de porcentajes. Los usos incorrectos constituyen la variable con el porcentaje más bajo. Esta clara predominancia de las omisiones sobre los usos correctos señala una falta de consecución para esta estructura gramatical en el nivel de aprendizaje al que corresponden los sujetos de esta muestra.

En este grupo, atendiendo a los valores antes expuestos, el orden en cuanto a la consecución en el aprendizaje de estas estructuras sería: *be cop* > *-ed* > *be aux* > *-s*. Por lo tanto, en este caso este orden no es paralelo al expuesto por Zobl y Licerias (1994) para la adquisición de estas estructuras gramaticales por parte de un aprendiz de inglés como L2. No obstante, los valores de la terminación *-ed* pueden estar influenciados por otros factores no medidos en el presente análisis. Esta posibilidad se discutirá en el posterior capítulo.

### 5.3. Bachillerato

A continuación procederemos a analizar estos morfemas verbales en el grupo correspondiente a bachillerato, compuesto por 332 composiciones. En esta ocasión los alumnos tuvieron que escribir un texto acerca de catástrofes naturales.

### 5.3.1. El morfema verbal flexivo -s

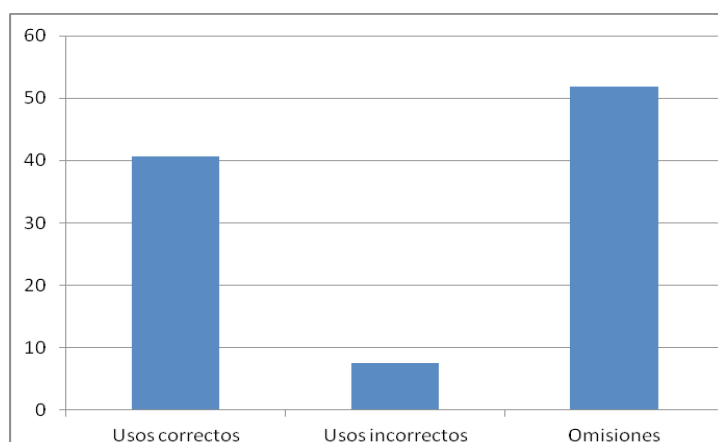
Al igual que en los grupos analizados con anterioridad, las tres variables que se han medido en correspondencia a este morfema verbal son:

- Uso correcto: hace referencia a la aparición del morfema en el verbo en tiempo presente, mostrando concordancia con el argumento correspondiente en la oración.
- Uso incorrecto: hace referencia a dos usos distintos: 1) la presencia errónea del morfema en el verbo mostrando una falta de concordancia con otro argumento en la oración y 2) una forma finita ocupando el lugar de una forma no finita.
- Omisión: en este caso no aparece el morfema en un verbo que debería mostrar concordancia con un argumento en la oración.

De la misma forma también, estas variables han sido tomadas en contextos en los que la aparición de este morfema es obligatoria. En la tabla 5.19 y la figura 5.15 aparecen los valores correspondientes a estas variables, así como su distribución.

**Tabla 5.19.** Ocurrencias del morfema -s en contextos obligatorios

Uso en contexto	Frecuencia	Porcentaje
Correcto	87	40,65
Incorrecto	16	7,48
Omitido	111	51,87
Total	214	100



**Figura 5.15.** Porcentajes de ocurrencias del morfema -s

A partir de los datos y los gráficos observamos que el mayor porcentaje en las realizaciones de este morfema corresponde a las omisiones, siendo prácticamente la mitad del total (51,87%). A continuación se encuentran los usos correctos (40,65%) y finalmente, el porcentaje más bajo corresponde al de los usos incorrectos (7,48%). El mayor porcentaje de las omisiones señala que el aprendizaje del uso de este morfema no se ha completado.

### 5.3.1.1. Usos incorrectos

En la tabla 5.20 se recogen los valores de los usos incorrectos encontrados en el presente grupo en relación al uso de este morfema, así como su distribución.

**Tabla 5.20.** Usos incorrectos del morfema -s

Usos incorrectos	Frecuencia	Porcentaje
Falta de concordancia	9	56,25
Formas finitas por no finitas	6	37,5
Otros	1	6,25
Total	16	100

La frecuencia de errores en este grupo es baja (16). El error más numeroso que encontramos es el cometido por una falta de concordancia entre el verbo y el correspondiente argumento en la oración (9), seguido por el uso de formas finitas en contextos en los que debería aparecer una forma no finita (6). Finalmente, aparece un caso de uso incorrecto que no puede englobarse en ninguno de los dos tipos anteriores.

Algunos ejemplos de errores cometidos por falta de concordancia son los siguientes:

- (135) “**They thinks** [+finito, -pasado, -concordancia] made the food there and stay for two days” (3-012617).
- (136) “[...] **both people and animals dies** [+finito, -pasado, -concordancia] due to a mysterious illness called “murrain” [...]” (3-016398).

Con respecto al uso de formas finitas en un contexto donde debe aparecer una no finita, estos son algunos ejemplos:

- (137) “But the nature **doesn’t brings** only good things” (3-015296).

(138) “If we are not careful with nature, it **will gets** angry with us [...]” (3-012695).

Estos dos ejemplos muestran dos contextos en los que en una oración en inglés nunca puede aparecer una forma verbal finita: tras un verbo auxiliar y tras un verbo modal.

Finalmente, existe otro error en este grupo que no coincide con ninguno de los grupos anteriores:

(139) “It **happens** [+finito, -pasado, +concordancia] **last year**” (3-012169).

En este caso encontramos que existe concordancia entre sujeto y verbo y que el verbo se encuentra en un contexto en el que se requiere una forma finita. No obstante, en la oración existe un componente adverbial que hace referencia a un tiempo pasado. Por lo tanto, la flexión verbal es errónea pues esta es característica del tiempo presente [-pasado].

### 5.3.1.2. Omisiones

Las omisiones tienen el porcentaje mayor (51,87%) en la realización del morfema -s en el presente grupo. Estos son algunos ejemplos de casos en los que encontramos dicha omisión:

(140) “[...] firstly, we need the forest because it **clear** the air, secondly it is good to rain, etc.” (3-011942).

(141) “**Nobody know** what tornadoes are” (3-011810).

Por lo tanto, los datos que arroja el análisis del morfema -s para la tercera persona del singular en el presente grupo señalan un fracaso en la consecución de su aprendizaje. Prácticamente la mitad de las variables encontradas coincide con una omisión del morfema en un contexto en el que este debería aparecer. No obstante, la predominancia de las omisiones sobre los usos incorrectos sitúan estos valores del lado de los argumentos expuestos por la HFSA.

### 5.3.2. El morfema verbal flexivo -ed

De nuevo, las tres variables que se han medido en correspondencia a este morfema verbal son:

- Uso correcto: hace referencia a la aparición del morfema en un contexto referente al tiempo pasado.
- Uso incorrecto: : hace referencia a dos usos distintos: 1) la presencia del morfema en el verbo en un contexto no correspondiente al tiempo pasado y 2) una forma finita ocupando el lugar

de una forma no finita.

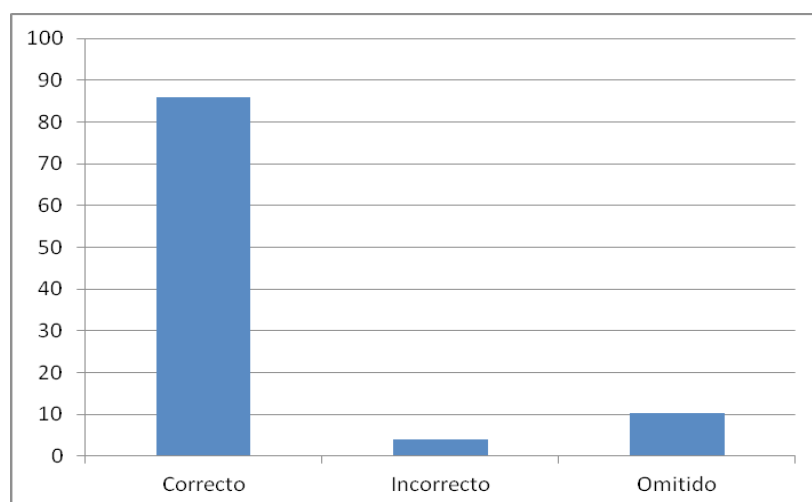
- Omisión: ausencia del morfema en un contexto referente al tiempo pasado.

La tabla 5.21 y la figura 5.16 muestran los valores que se han obtenido tras el análisis de estas variables.

**Tabla 5.21.** Ocurrencias del morfema -ed

Uso en contexto	Frecuencia	Porcentaje
Correcto	513	85,79
Incorrecto	23	3,85
Omitido	62	10,36
Total	598	100

Los datos anteriores muestran una clara predominancia de los usos correctos del morfema *-ed* (85,79%) en la producción escrita del presente grupo. A continuación encontramos el porcentaje correspondiente a las omisiones (10,36%). Finalmente, el porcentaje más bajo corresponde a los usos incorrectos (3,85%). Estos datos muestran un logro en el aprendizaje de esta estructura gramatical en los sujetos pertenecientes a este grupo.



**Figura 5.16.** Porcentajes de ocurrencias del morfema -ed



### 5.3.2.1. Usos incorrectos

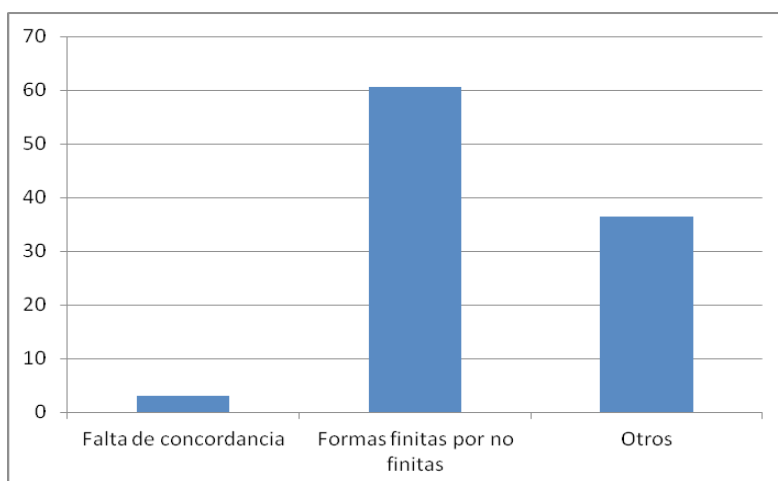
Los usos incorrectos recogidos en el presente grupo en relación a este morfema son los cometidos por falta de concordancia (en referencia al tiempo verbal y el tiempo expresado en la oración) y por el uso de formas finitas en contextos en los que deberían aparecer formas no finitas. La tabla 5.22 y la figura 5.17 muestran los valores obtenidos para estos usos y su distribución.

**Tabla 5.22.** Usos incorrectos del morfema *-ed*

Error	Frecuencia	Porcentaje
Falta de concordancia	1	3,03
Formas finitas por no finitas	20	60,61
Otros	12	36,36
Total	33	100

La prevalencia de los usos incorrectos con respecto al morfema *-ed*, tal y como podemos observar a la luz de estos datos, corresponde a la presencia de formas finitas en contextos en los que deben aparecer formas no finitas (60,61%). Aparece solo un error por falta de concordancia en relación al contexto de pasado (3,03%), siendo el porcentaje restante (36,36%) para errores que no pueden clasificarse en ninguno de los dos grupos anteriores. De estos últimos (12), 10 corresponden a regularizaciones de verbos irregulares.

Estos son algunos de los ejemplos de los errores por la presencia de formas finitas en un contexto en el que debe aparecer una forma no finita:



**Figura 5.17.** Porcentajes de usos incorrectos del morfema *-ed*

(142) “I **could arrived** to the tallest house in the city” (3-015949).

(143) “[...] we **didn’t wanted** to wath [*sic*] the TV [...]” (3-013476).

Estos dos ejemplos reflejan dos contextos en los que el verbo debe aparecer en forma no finita y sin embargo lo hace en forma finita, con la flexión verbal *-ed* marcando el tiempo pasado. En el primero de ellos (141), esta forma finita aparece a continuación de un verbo modal y en el segundo de los ejemplos (142), aparece siguiendo a un verbo auxiliar.

El caso en el que aparece una falta de concordancia es el siguiente:

(144) “[...] can understand that the forest fires are dangerous, destructive and **damaged** the enviroment [*sic*], but I love them” (3-013603).

La mayor parte del resto de los usos incorrectos que aparecen en este grupo corresponde a la generalización de la forma regular en verbos irregulares, para marcar el tiempo pasado. Estos son algunos ejemplos de estos usos incorrectos:

(145) “I **standed** up and I **thinked** that I was crazy” (3-010615).

(146) “ The famous earthquake of San Francisco wich [*sic*] [...] **cutted** the city in two parts” (3-014991).

Tal y como sucedió en el grupo perteneciente a educación secundaria, las formas irregulares usadas de forma correcta (927) son claramente superiores a las que han sufrido una generalización por parte de los sujetos (10). Por lo tanto, puede decirse que estos datos determinan un dominio por parte de estos sujetos de los verbos irregulares. No obstante, las generalizaciones hacen pensar que aún aplican la regla morfológica para formar el pasado en los verbos regulares a ciertos verbos irregulares, no habiendo completado aún el aprendizaje para estas estructuras.

### 5.3.2.2. Omisiones

El porcentaje de omisiones del morfema *-ed* en el presente grupo es bajo (10,36%). De igual forma y mostrando una concordancia con los postulados de la HFSA, es un porcentaje mayor que el de los usos incorrectos (3,85%).

Algunos de los ejemplos por omisión que aparecen en el presente grupo son los siguientes:

(147) “My parents weren’t there but suddenly **they appear** with four ticket to Jet-Foill” (3-015405).

(148) “I was sleeping, **someone call** me, it was my parents [...]” (3-015178).

En el análisis de este grupo hay claros ejemplos que ponen de manifiesto una transición por el proceso de aprendizaje del tiempo verbal de pasado. El siguiente ejemplo es un reflejo de este hecho:

(149) “People from town **went** out to their homes and **looked** it too. Suddenly, when a child **run** to her mother a big circle of fires **cross** the sky. The mother **caught** her son and **run** out the place of success” (3-014579).

En este fragmento, perteneciente a la producción escrita de uno de los sujetos del presente grupo, podemos observar varias variables respecto al tiempo verbal de pasado que muestran distintas fases en el proceso de aprendizaje, pero que en este caso suceden de forma simultánea. Por un lado, encontramos un ejemplo de uso correcto de la flexión verbal *-ed* para pasado (*looked*) a la misma vez que una omisión de la misma (*cross*). Por otro lado, observamos también un uso correcto de una forma irregular (*went*) acompañada de un uso incorrecto también de una forma irregular (*run*). Finalmente, aparece además una generalización de la forma regular *-ed* en un verbo irregular (*caught*).

No obstante, a pesar de encontrar ejemplos que señalan una falta de consecución de la realización del tiempo temporal de pasado, la predominancia de usos correctos de la flexión verbal *-ed* (85,79%) y el bajo porcentaje de usos incorrectos (3,85%) son valores que determinan un logro en el aprendizaje del uso de dicha flexión verbal.

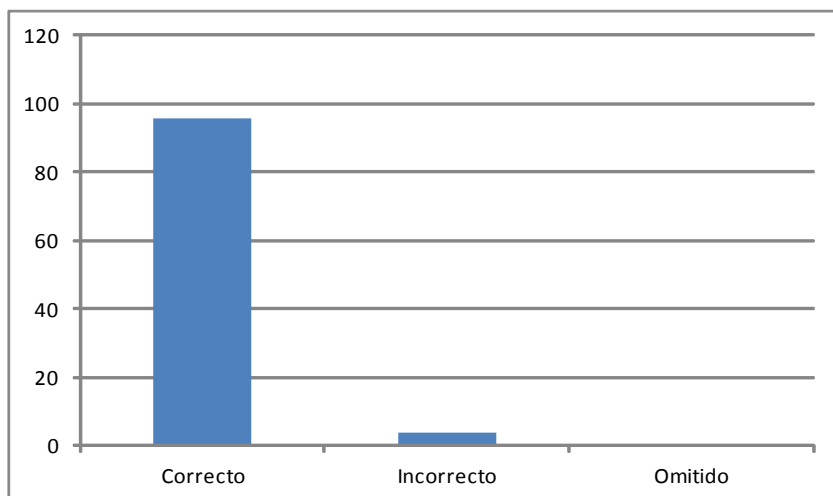
### 5.3.3. El verbo *be*

A continuación realizaremos nuevamente un análisis de la concordancia supletiva a partir del verbo *be*, tanto en su función copulativa como auxiliar. Posteriormente, determinaremos la presencia del fenómeno del verbo *be* sobregenerado.

#### 5.3.3.1. El verbo *be* copulativo

De la misma forma que en los grupos analizados con anterioridad, las variables que se han utilizado para la medición del uso del verbo *be* como verbo copulativo son:

- Uso correcto: la forma usada presenta concordancia con el argumento correspondiente en la oración.
- Uso incorrecto: no presenta concordancia con el argumento correspondiente en la oración.



**Figura 5.18.**  
Porcentajes de  
ocurrencias del verbo  
*be copulativo*

- Omisión: ausencia de la forma verbal en un contexto obligatorio.

En la tabla 5.23 y la figura 5.18 presentamos los valores y la distribución de las variables anteriores.

**Tabla 5.23.** Ocurrencias del verbo *be copulativo*

Uso en contexto	Frecuencia	Porcentaje
Correcto	721	95,88
Incorrecto	27	3,59
Omitido	4	0,53
Total	752	100

Observamos, a partir de estos datos, una clara predominancia de los usos correctos (95,88%) sobre la variable de usos incorrectos (3,59%) y las omisiones (0,53%). Estos datos reflejan una alta competencia por parte de los sujetos de este grupo del uso del verbo *be copulativo* en su producción escrita.

#### 5.3.3.1.1. Usos correctos

En la tabla 5.24 y la figura 5.16 podemos ver la distribución de los usos correctos para cada una de las diferentes formas verbales del verbo *be copulativo* que aparecen en este grupo.

**Tabla 5.24.** Formas verbales correctas del verbo *be* copulativo

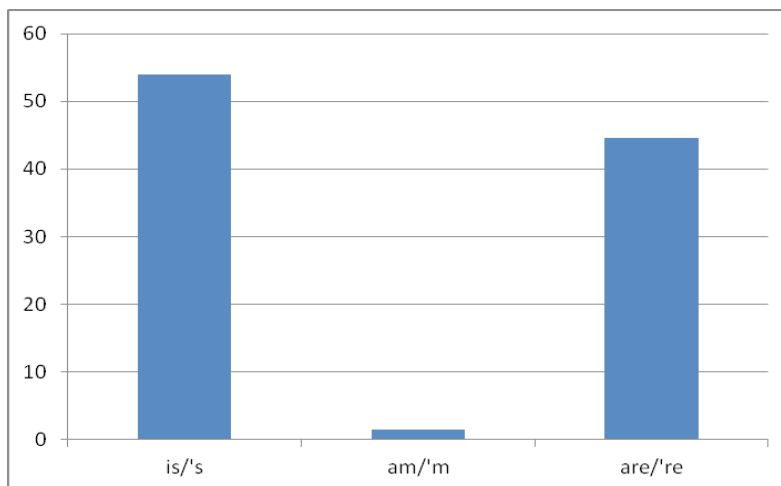
Forma verbal	Frecuencia	Porcentaje
<i>is/ 's</i>	389	53,95
<i>am/ 'm</i>	11	1,53
<i>are/ 're</i>	321	44,52
Total	721	100

Como podemos observar a partir de estos datos, la forma verbal más frecuente corresponde a la tercera persona del singular *is/ 's* (53,95%). El número de realizaciones se distribuye en 355 realizaciones para la forma no contraída (*is*) y 34 para la forma contraída (*'s*).

En segundo lugar, por orden de frecuencia, aparece la forma verbal correspondiente tanto a la segunda persona del singular como a las plurales *are/ 're* (44,52%). La forma no contraída (*are*) aparece en 320 ocasiones, mientras que la contraída (*'re*) lo hace en una única ocasión.

Finalmente, la forma verbal correspondiente a la primera persona del singular *am/ 'm* presenta el porcentaje más bajo de todas las realizaciones (1,53%). La forma no contraída (*am*) aparece en cinco ocasiones, mientras que la contraída (*'m*) lo hace en seis ocasiones. Esta es, nuevamente, la única forma verbal en la que las apariciones en la forma contraída son superiores a las de la forma no contraída.

En el caso de este grupo tampoco se recogen errores ortográficos cometidos con las formas verbales pertenecientes a este verbo.

**Figura 5.19.** Porcentajes de formas verbales correctas del verbo *be* copulativo

### 5.3.3.1.2. Usos incorrectos

En este grupo aparecen 27 errores por falta de concordancia entre la forma verbal y el argumento correspondiente en la oración. Estos son algunos ejemplos de dichos errores:

(150) “**The hidden forces of nature not is** [+finito, -pasado, -concordancia] in our hands” (3-011198).

(151) “[...] **it are** [+finito, -pasado, -concordancia] very dangerous because it destroy all, people lost their homes, family, friends, etc.” (3-014090).

En el primer ejemplo (149), además de la falta de concordancia entre el sujeto (plural) y la forma verbal (*is*) vemos una colocación errónea de la partícula negativa. En el caso del español, en la traducción de esta oración la partícula iría también antes del verbo (*no es/no son*), por lo que esta colocación errónea podría deberse a un fenómeno de transferencia lingüística desde el español (L1) a la IL del sujeto. El segundo de los ejemplos muestra también una falta de concordancia entre el sujeto, en este caso correspondiente a la tercera persona del singular y la forma verbal correspondiente bien al plural o a la segunda persona del singular (*are*).

Cinco de los errores cometidos en este apartado obedecen a una falta de concordancia entre el verbo y un argumento posterior a este en la oración. Un ejemplo de estos casos sería el siguiente:

(152) “In the planet **there is** [+finito, -pasado, -concordancia] **many forces of nature** that cause death of people, animals” (3-012352).

Este hecho estaría explicado porque, según O’Grady (2006), la mente establece la concordancia a través de computaciones entre el verbo y el correspondiente argumento en la oración. Si el sujeto no determina la concordancia con el verbo, este debe esperar otra oportunidad para resolver dicha concordancia. Sin embargo, dichas computaciones intentarán resolver el problema de la concordancia lo antes posible. Es lo que O’Grady (2006: 173) recoge como el *requisito de la eficiencia*:

[...] agreement is a procedural phenomenon in the sense that it is best understood in terms of real-time computational operations that seek to resolve agreement dependencies at the first opportunity.

Así pues, en los usos incorrectos representados mediante el ejemplo (152) es posible que el sujeto resuelva el problema de la concordancia de forma inmediata, sin esperar a que el verbo pueda resolverla con el argumento posterior. No obstante, este fenómeno es muy común entre los hablantes nativos de inglés, encontrando con frecuencia expresiones como *There’s people* en el registro informal. Por lo tanto, puesto que el *sujeto vacío* (*empty subject*) no tiene la marca de plural,

se puede estar resolviendo la concordancia mediante este sujeto (entendiéndolo por este hecho como singular) y el verbo. El hecho de que esté tan extendido entre los hablantes nativos de inglés puede deberse también a una alta frecuencia de la expresión *there's* en el *input*, almacenándose en el léxico como una unidad léxica o *chunk*.

Encontramos también en este grupo siete casos de falta de concordancia entre el nombre *people* y el verbo. Un ejemplo de estos casos sería el siguiente:

(153) “[...] overcoat [*sic*], in zones where **the people is** [+finito, -pasado, -concordancia] very poorest” (3-012253).

Estos casos, por los mismos motivos planteados en el grupo de secundaria, no han sido incluidos en el cómputo de usos incorrectos.

#### 5.3.3.1.3. Omisiones

Algunos ejemplos de los cuatro casos de omisiones del verbo *be* con función copulativa son los siguientes:

(154) “[...] if **you still alive**, you have had a good chance” (3-014474).

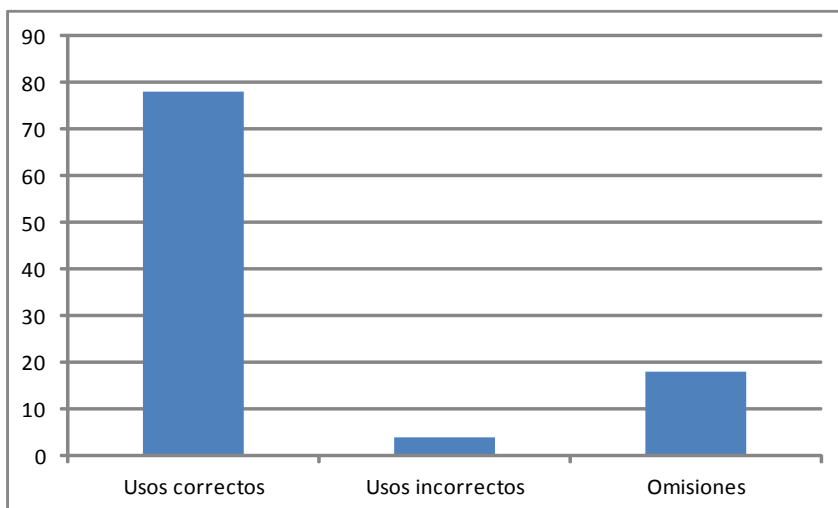
(155) “**The forest fires as terrible** for the forest as for animals that live+ in them” (3-013593).

En resumen, existe una clara predominancia de los usos correctos (95,88%) sobre los usos incorrectos (3,59%) y más aún sobre las omisiones, que presentan un valor prácticamente insignificante (0,53%). Por lo tanto y en conclusión, las realizaciones de este verbo muestran un logro en el aprendizaje del uso del mismo en la producción escrita de los sujetos pertenecientes a este grupo.

#### 5.3.3.2. El verbo *be* auxiliar

Al igual que con el verbo *be* copulativo, las variables que se han utilizado para la medición de este verbo son las siguientes:

- Uso correcto: la forma usada presenta concordancia con el argumento correspondiente en la oración.
- Uso incorrecto: no presenta concordancia con el argumento correspondiente en la oración.
- Omisión: ausencia de la forma verbal en un contexto obligatorio.



**Figura 5.20.**  
Porcentajes de  
ocurrencias del  
verbo *be* auxiliar

La tabla 5.25 y la figura 5.17 muestran los valores y la distribución de estas variables.

**Tabla 5.25.** Ocurrencias del verbo *be* auxiliar

Uso en contexto	Frecuencia	Porcentaje
Correcto	61	78,21
Incorrecto	3	3,85
Omitido	14	17,94
Total	78	100

Estos datos muestran una clara predominancia de los usos correctos (78,21%) por encima de los usos incorrectos (3,85%) y las omisiones (17,94%). Estos resultados reflejan también un logro en el proceso de aprendizaje de esta estructura verbal en los sujetos pertenecientes a esta muestra.

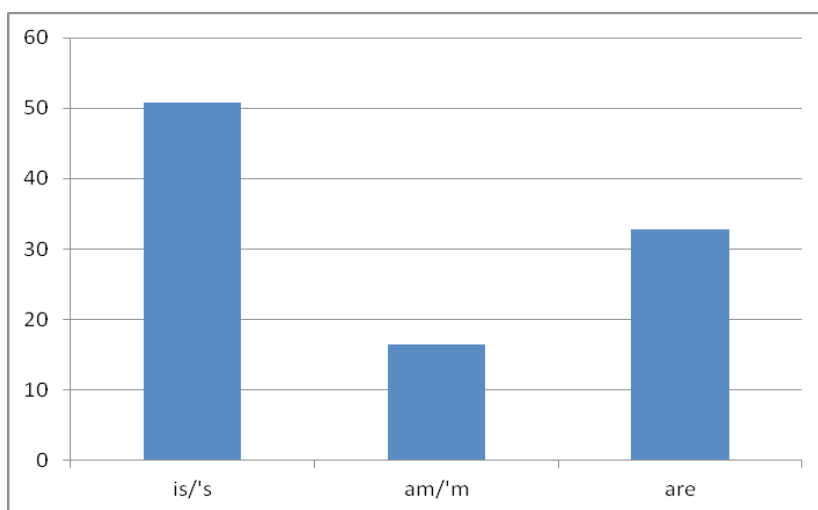
#### 5.3.3.2.1. Usos correctos

En la tabla 5.26 y la figura 5.21 se recogen los valores y la distribución de las diferentes formas verbales que el verbo *be* auxiliar presenta en este grupo.



**Tabla 5.26.** Formas verbales correctas del verbo *be* auxiliar

Forma verbal	Frecuencia	Porcentaje
<i>is/'s</i>	31	50,82
<i>am/ 'm</i>	10	16,39
<i>are</i>	20	32,79
Total	61	100

**Figura 5.21.** Porcentajes de formas verbales correctas del verbo *be* auxiliar

La forma verbal que aparece con más frecuencia en este grupo es la correspondiente a la tercera persona del singular *is/'s* (50,82%). La forma no contraída predomina, apareciendo en 29 ocasiones. La forma contraída lo hace en solo dos ocasiones.

La siguiente forma verbal que aparece con más frecuencia es la correspondiente a la segunda persona del singular y a las personas del plural *are* (32,79%). En este caso, las 20 ocasiones en las que aparece lo hace de forma no contraída.

Finalmente, el menor porcentaje corresponde a la forma de la primera persona del singular *am/'m* (16,39%). De las 10 ocasiones en las que aparece, seis corresponden a la forma contraída y cuatro a la no contraída.

#### 5.3.3.2.2. Usos incorrectos

En este grupo aparecen tres errores por falta de concordancia entre la forma verbal y el argumento correspondiente en la oración. Estos errores son:

(156) “[...] and **the rivers for its pass is** [+finito, -pasado, -concordancia] **killing** every tipe [sic] of life no only people, animals too” (3-010629).

(157) “In conclusion I think **we is** [+finito, -pasado, -concordancia] **doing** a lot of pain to planet” (3-012944).

(158) “**Who are** [+finito, -pasado, -concordancia] **going** to do it?” (3-012693).

En los ejemplos (156) y (157) observamos el uso de la forma singular *is* en relación con un argumento (sujeto) plural. Por el contrario, en el ejemplo (158) encontramos la forma *are* con un pronombre interrogativo (*who*) que funciona como sujeto y con el que no existe concordancia.

Así pues, el número de usos incorrectos con relación al verbo *be* auxiliar en el presente grupo es muy reducido.

#### 5.3.3.2.3. Omisiones

El porcentaje de omisiones de este verbo es mayor que el de usos incorrectos, aunque claramente inferior al de los usos correctos. Estos son algunos ejemplos de los casos de omisiones que aparecen en este grupo:

(159) “When **we burning** the trees, we are burning the air, although [sic] **the trees conserving** the water in the floor” (3-013733).

(160) “**They living** on one hand of agricultural production but on the other hand **they living** above all of ..... tourist” (3-010563).

Así pues, la clara predominancia de los usos correctos (78,21%) por encima de las omisiones (17,94%) y los usos incorrectos (3,85%) muestra un aprendizaje satisfactorio de esta estructura verbal por parte de los sujetos pertenecientes a este grupo.

#### 5.3.3.3. El verbo *be sobregenerado*

En este grupo aparecen siete casos de verbo *be sobregenerado*. A continuación se recogen los cuatro casos en los que aparece un verbo temático sin flexión precedido por uno de estos casos:

- (161) “They arrive to park on 28 of June. They **are live** in the park. Owner of park don’t know that tourist **are live** here. Tourist made a fire for cooking, the night of 29 of June” (3-012222).
- (162) “The Teide, it is active and **is make** fire” (3-014034).
- (163) “He dreams is that **is go** to central America to life a hurricanes or a tornados” (3-014260).

En los dos casos que se observan en el ejemplo (161), aparece una omisión del morfema de pasado *-ed*. En el discurso alternan una forma en pasado (*made*) con otras que no marcan pasado. Sin embargo, se trata de un relato refiriéndose a hechos que sucedieron tiempo atrás. En los casos (162) y (163) observamos una omisión del morfema para la tercera persona del singular *-s*. Además, en el ejemplo (163) observamos una omisión del sujeto antes de la forma *sobregenerada is* que acompaña al verbo temático *go*. En estos casos, al igual que en los grupos correspondientes a primaria y secundaria, la presencia de esta forma verbal no puede relacionarse con una omisión del morfema verbal *-ing*.

En el siguiente ejemplo observamos una forma *sobregenerada* del verbo *be* acompañando a un verbo temático que no presenta omisión de ningún morfema y que en este caso no lo requiere:

- (164) “Natural disasters **are provoke** authentic fear on people and if nature doesn’t want it, no one survives its attack” (3-016228).

Finalmente, existen dos casos en los que la forma *sobregenerada* del verbo *be* acompaña a un verbo temático que sí presenta el morfema correspondiente:

- (165) “When we **are watched** the sun among the mountains, we could watch how a lot of trees are burning” (3-012862).
- (166) “To today we are blind, today that in Central America, **is suffered** a great disaster [*sic*] of nature” (3-011118).

En ambos casos, observamos la forma *sobregenerada* del verbo *be* acompañando a un verbo temático con la flexión para pasado *-ed*.

#### 5.3.4. Análisis comparativo del uso de los morfemas verbales

Realizaremos a continuación un análisis comparativo de los usos de los morfemas ligados y el verbo *be* (copulativo y auxiliar). La tabla 5.27 y la figura 5.22 recogen los datos correspondientes a las realizaciones de dichos morfemas.

Tabla 5.27. Realizaciones de los morfemas verbales

	Usos correctos		Usos incorrectos		Omisiones	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
-s	87	40,65	16	7,48	111	51,87
-ed	513	85,79	23	3,85	62	10,36
be cop	721	95,88	27	3,59	4	0,53
be aux	61	78,21	3	3,85	14	17,94

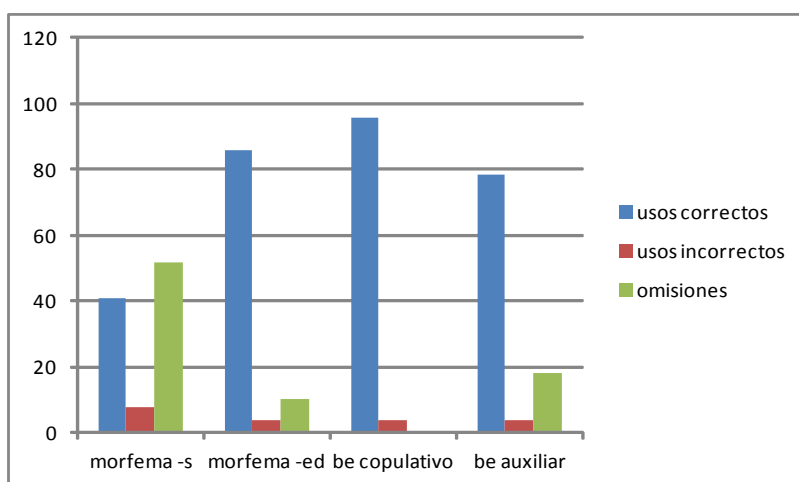


Figura 5.22. Porcentajes de realizaciones de los morfemas verbales

Observamos que para el morfema de pasado *-ed* y el verbo *be*, tanto en su función copulativa como auxiliar, el mayor porcentaje corresponde a los usos correctos. En los casos del morfema *-ed* y el verbo *be* con función auxiliar, el porcentaje que aparece a continuación es el correspondiente a las omisiones y el más bajo a los usos incorrectos. El verbo *be* copulativo presenta un porcentaje de usos incorrectos mayor que el de las omisiones, siendo ambos de un valor prácticamente insignificante. Por lo tanto, el verbo *be* copulativo muestra los mejores resultados en este grupo.

Los valores obtenidos en el verbo *be* auxiliar y el morfema para pasado *-ed* señalan, al igual que en el caso del verbo *be* copulativo, un nivel de aprendizaje óptimo para estas estructuras, aunque en estos casos en menor medida. Finalmente, con respecto al morfema correspondiente a la tercera persona del singular *-s*, el mayor porcentaje equivale a las omisiones, seguido de los usos correctos y finalmente los incorrectos. Estos datos demuestran que el aprendizaje de dicha estructura no se ha completado ni ha alcanzado un nivel óptimo.

El orden en relación a la consecución en el aprendizaje de estas estructuras gramaticales equivaldría al siguiente: *be cop* > *-ed* > *be aux* > *-s*. Este orden no es similar al que Zobl y Licerias (1994) señalan para la adquisición por parte de un aprendiz de inglés (L2) de estas estructuras gramaticales, debido a los mejores valores obtenidos en el morfema de pasado *-ed* con respecto al verbo *be* auxiliar.

## 5.4. Análisis de la evolución de los sistemas de interlengua de los tres grupos

A continuación llevaremos a cabo un análisis comparativo de los valores obtenidos en el estudio de los diferentes morfemas en cada uno de los grupos que ocupan nuestra investigación. Con ello pretendemos describir la evolución en el aprendizaje de dichos morfemas, a través de estos tres niveles educativos.

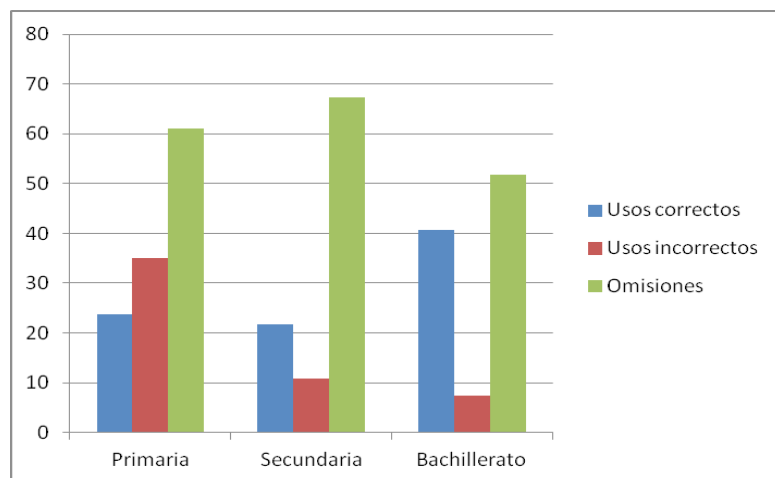
### 5.4.1. El morfema verbal ligado -s

En la tabla 5.28 y la figura 5.23, se observan los valores obtenidos en las variables medidas para este morfema en los tres grupos que componen nuestro estudio.

*Tabla 5.28. El morfema -s a lo largo de los tres grupos*

	Usos correctos		Usos incorrectos		Omisiones	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Primaria	35	23,65	52	35,13	61	41,22
Secundaria	12	21,82	6	10,91	37	67,27
Bachillerato	87	40,65	16	7,48	4	51,87

Tal y como podemos apreciar a partir de estos datos, la evolución a lo largo de las etapas es diferente dependiendo de las variables que han de ser analizadas. Los usos correctos e incorrectos evolucionan de forma asimétrica. A pesar de que existe un ligero descenso en el porcentaje de usos correctos en secundaria con respecto a primaria, puede concluirse que la tendencia final es a crecer, tal y como observamos en el grupo correspondiente a bachillerato. Por otro lado, los usos incorrectos descienden a medida que avanzamos desde el grupo de primaria hasta el de bachillerato. Estos datos son positivos, de acuerdo al proceso de aprendizaje del uso de estas estructuras gramaticales.



**Figura 5.23.**  
Porcentajes del morfema -s a lo largo de los tres grupos

Sin embargo, en los tres grupos la variable que predomina claramente es la correspondiente a las omisiones del morfema. Los porcentajes para esta variable en los tres grupos son elevados. Observamos un ligero ascenso en el grupo de secundaria que vuelve a descender en el de bachillerato. Aunque el grupo de secundaria tiene el menor porcentaje de usos incorrectos, es importante señalar que también presenta el menor porcentaje de usos correctos y el mayor número de omisiones. Por lo tanto, los sujetos pertenecientes a este grupo tienen dificultades a la hora de producir formas verbales correctas con este morfema. En lugar de esto, predominan las omisiones.

A partir de estos datos podemos concluir que, a pesar del aumento en el número de usos correctos y el descenso en el de usos incorrectos, los sujetos pertenecientes a los tres grupos no producen de forma satisfactoria este morfema. Además, la evolución del mismo tampoco arroja unos resultados que determinen una consecución del proceso de aprendizaje satisfactoria.

#### 5.4.1.1. Estudios de homogeneidad y de especificidad

Tanto en el análisis de especificidad como de homogeneidad, el programa hizo el cálculo para cada uno de los verbos que fueron incluidos en la categoría correspondiente al morfema -s. De esta forma otorga a cada verbo un valor determinado para cada uno de estos parámetros. Así pues, el estudio ofrece la distribución homogénea y la especificidad de cada unidad léxica (verbo) a lo largo del corpus.

Sin embargo, al no poder crear una categoría léxica para el morfema -s, no es posible obtener un valor de homogeneidad ni de especificidad para el uso de dicho morfema. En conclusión, en el análisis de este morfema no es posible determinar su distribución homogénea ni su especificidad en el corpus con el que hemos desarrollado esta investigación.

### 5.4.2. El morfema verbal ligado *-ed*

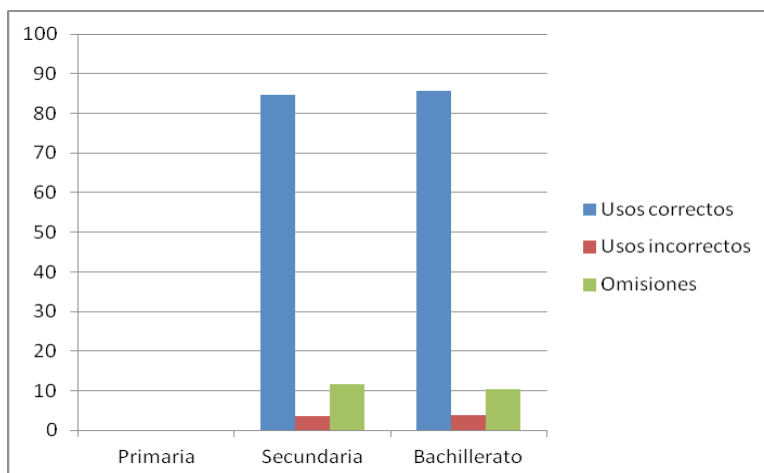
Los valores obtenidos para este morfema en cada uno de los grupos quedan reflejados en la tabla 5.29 y la figura 5.24.

**Tabla 5.29.** El morfema *-ed* a lo largo de los tres grupos

	Usos correctos		Usos incorrectos		Omisiones	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Primaria	-	-	-	-	-	-
Secundaria	195	84,78	8	3,48	27	11,74
Bachillerato	513	85,79	23	3,85	62	10,36

En el grupo correspondiente a primaria y tal y como se explicó con anterioridad, hay una escasa frecuencia de usos de este morfema y por lo tanto no los hemos considerado representativos de dicho uso en este grupo. Así pues, nos centraremos en los grupos correspondientes a secundaria y bachillerato. En ambos advertimos que el porcentaje de usos correctos de este morfema prevalece significativamente sobre el de las omisiones y los usos incorrectos. Además, existe un ligerísimo ascenso en los porcentajes de usos correctos al pasar del grupo de secundaria al de bachillerato. A pesar de que apreciamos también un leve ascenso en el porcentaje de usos incorrectos en la transición entre estos dos grupos, los valores son muy bajos en comparación con la producción correcta de este morfema. Finalmente, existe también una disminución en el porcentaje de las omisiones entre estos dos grupos.

A partir de estos datos podemos concluir que los resultados para el aprendizaje de este morfema,



**Figura 5.24.** Porcentajes del morfema *-ed* a lo largo de los tres grupos

tanto en el grupo correspondiente a secundaria como a bachillerato, son positivos. La comparación entre ambos arroja también un valor positivo en cuanto al proceso de aprendizaje, observándose un ligero aumento en el porcentaje de usos correctos y un ligero descenso en el porcentaje de las omisiones en la transición de un grupo al siguiente, a la vez que los usos incorrectos se mantienen en unos valores muy bajos.

#### 5.4.2.1. Estudios de homogeneidad y de especificidad

Al igual que ocurrió con el morfema verbal *-s*, en referencia a la estadística de homogeneidad y especificidad, el programa arroja datos estadísticos para cada uno de las unidades léxicas (verbos) que fueron incluidas en la categoría correspondiente a este morfema verbal.

Por lo tanto, los valores obtenidos no aportan datos que puedan determinar la distribución homogénea ni específica a lo largo de nuestro corpus del morfema *-ed*. Así pues, dichos datos tampoco son pertinentes de análisis en la investigación que nos ocupa.

#### 5.4.3. El verbo *be* con función copulativa

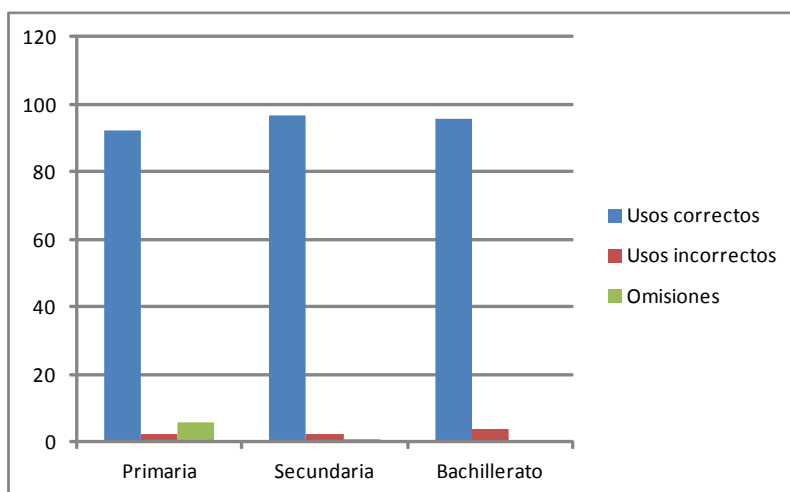
La tabla 5.30 y la figura 5.25 muestran los valores de las diferentes variables para el verbo *be* copulativo en cada uno de los grupos que componen el corpus utilizado en este estudio.

**Tabla 5.30.** El verbo *be* copulativo a lo largo de los tres grupos

	Usos correctos		Usos incorrectos		Omisiones	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Primaria	2015	92,09	46	2,11	127	5,80
Secundaria	1141	96,69	29	2,46	10	0,85
Bachillerato	721	95,88	27	3,59	4	0,53

En relación al verbo *be* copulativo, a partir de estos datos podemos apreciar que los sujetos pertenecientes a los tres grupos presentan unos valores acordes con una consecución satisfactoria del aprendizaje de esta estructura. En el grupo equivalente a primaria, los valores de los usos correctos son ligeramente inferiores a los de secundaria. En este nivel se alcanzan unos valores muy altos, que se mantienen en el grupo equivalente a bachillerato. Con respecto a las omisiones, existe una disminución de las mismas a medida que avanzamos desde el grupo de primaria hasta el de bachillerato.





**Figura 5.25.**  
Porcentajes del verbo *be* copulativo a lo largo de los tres grupos

El grupo correspondiente a secundaria presenta el más alto de los porcentajes de usos correctos. El porcentaje de omisiones es ligeramente superior al que encontramos en el grupo de bachillerato.

Por lo tanto, encontramos unos valores positivos en relación al proceso de aprendizaje de esta estructura en los tres grupos. Además, la evolución es también positiva, apreciándose una mejoría desde el grupo de primaria al de secundaria, manteniéndose estos valores positivos en el grupo de bachillerato.

#### 5.4.3.1. Estudios de homogeneidad y de especificidad

El análisis estadístico de homogeneidad y especificidad no arroja información acerca de la categoría correspondiente al verbo *be* copulativo. Sin embargo, al tratar cada una de las formas verbales que este verbo adopta como una categoría, sí muestra la distribución para cada una de ellas.

En este sentido, tal y como se recoge en el Anexo, los resultados no señalan que alguna de dichas formas tenga una distribución homogénea a lo largo de los tres grupos que conforman este corpus. El análisis estadístico sí muestra, sin embargo, que las formas correspondientes a la primera y tercera persona del singular (*'m, am, 's, is*) son específicas para el grupo perteneciente a educación primaria. Por otro lado, las formas correspondientes a la segunda persona del singular y las plurales (*are, 're*) presentan un resultado de especificidad para los grupos de educación secundaria y bachillerato.

### 5.4.4. El verbo *be* con función auxiliar

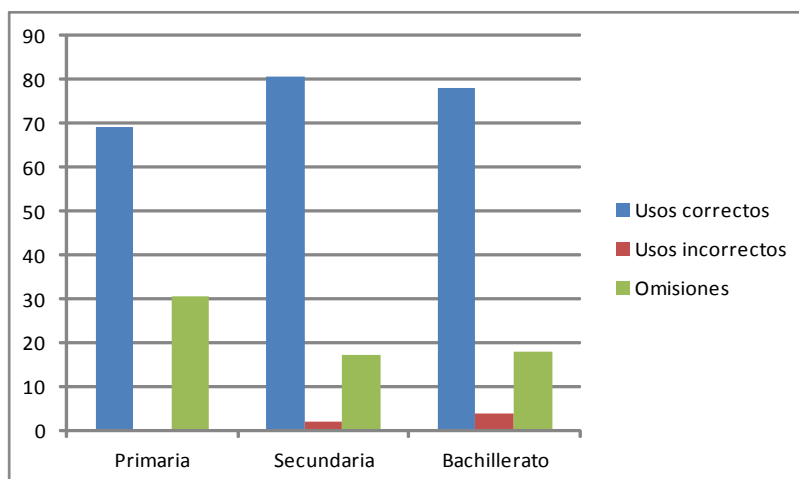
En la tabla 5.31 y la figura 5.26 recogemos los valores obtenidos para este verbo en los tres grupos.

**Tabla 5.31.** El verbo *be* auxiliar a lo largo de los tres grupos

	Usos correctos		Usos incorrectos		Omisiones	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Primaria	18	69,23	0	0	8	30,77
Secundaria	42	80,77	1	1,92	9	17,31
Bachillerato	61	78,21	4	3,85	14	17,94

En este caso, observamos también una evolución positiva en los resultados. El porcentaje de usos correctos aumenta en el grupo correspondiente a secundaria en relación al de primaria, aunque aparece un ligero retroceso con respecto al de bachillerato. Además, los valores en los tres se mantienen altos, lo cual demuestra una alta competencia en el aprendizaje de esta estructura verbal por parte de los sujetos pertenecientes a los tres grupos.

Esta evolución favorable en el porcentaje de usos correctos se acompaña de una marcada disminución en el porcentaje de las omisiones al pasar del grupo de primaria al de secundaria. El valor obtenido en este último se mantiene prácticamente igual en el grupo correspondiente a bachillerato. Con respecto a los usos incorrectos, a pesar de que existe un aumento progresivo de los mismos a lo largo de los tres grupos, los valores obtenidos son los menores en las tres variables medidas.



**Figura 5.26.** Porcentajes del verbo *be* auxiliar a lo largo de los tres grupos

#### 5.4.4.1. Estudios de homogeneidad y de especificidad

Al igual que en el caso del verbo *be* con función copulativa, el análisis estadístico no permite determinar que el verbo *be* con función auxiliar tenga una distribución homogénea a lo largo del corpus o que sea específico para cada uno de los grupos en los que este se divide. No obstante, de igual forma que en el caso anterior, sí arroja información para cada una de sus formas verbales.

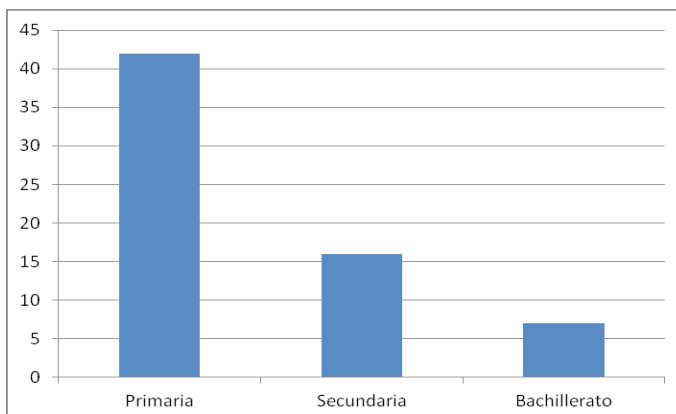
En este caso, como puede observarse en el Anexo, la forma verbal *is* es la única en presentar una distribución homogénea a lo largo de todo el corpus. En referencia a la especificidad, las formas correspondientes a la primera persona del singular (*'m, am*) muestran valores estadísticos que determinan su especificidad para los grupos correspondientes a educación primaria y educación secundaria. Por otro lado, las formas no contraídas *is* y *are* obtienen resultados que señalan su especificidad en relación al grupo de bachillerato.

#### 5.4.5. El verbo *be* sobregenerado

En la tabla 5.32 y la figura 5.27 observamos la frecuencia de aparición de la forma del verbo *be* sobregenerado en los tres grupos que componen nuestro corpus.

**Tabla 5.32.** El verbo *be* sobregenerado a lo largo de los tres grupos

	Frecuencia
Primaria	42
Secundaria	16
Bachillerato	7
Total	65



**Figura 5.27.** Porcentajes del verbo *be* sobregenerado a lo largo de los tres grupos

A partir de estos datos, observamos que la evolución del verbo *be sobregenerado* es positiva. Puesto que se trata de un uso erróneo, la disminución de este a lo largo de los tres grupos significa una mejora en el proceso de aprendizaje del tiempo verbal. Tal y como ya se señaló con anterioridad, de acuerdo a Ionin y Wexler (2002) la aparición de las formas del verbo *be sobregenerado* junto a verbos temáticos sin flexión se relaciona con un intento de marcar el tiempo o la concordancia verbales a través de dicha forma. Por lo tanto, el descenso en el uso de las formas de verbo *be sobregenerado* debería acompañarse de un aumento en el uso de las flexiones verbales para determinar una evolución positiva en el aprendizaje de los rasgos de tiempo verbal y concordancia. Este hecho se confirma en el presente estudio, tal y como puede apreciarse a partir de los resultados en la evolución tanto de esta estructura como de los morfemas ligados y libres.

#### 5.4.5.1. Estudios de homogeneidad y de especificidad

De la misma forma que ocurrió en los análisis de homogeneidad de las funciones copulativa y auxiliar del verbo *be*, el cálculo de los valores para la forma correspondiente al *be sobregenerado* no permite determinar su comportamiento homogéneo o específico en general. No obstante, sí es posible determinar dicho comportamiento en el análisis de cada una de las variantes que puede adoptar en nuestro corpus.

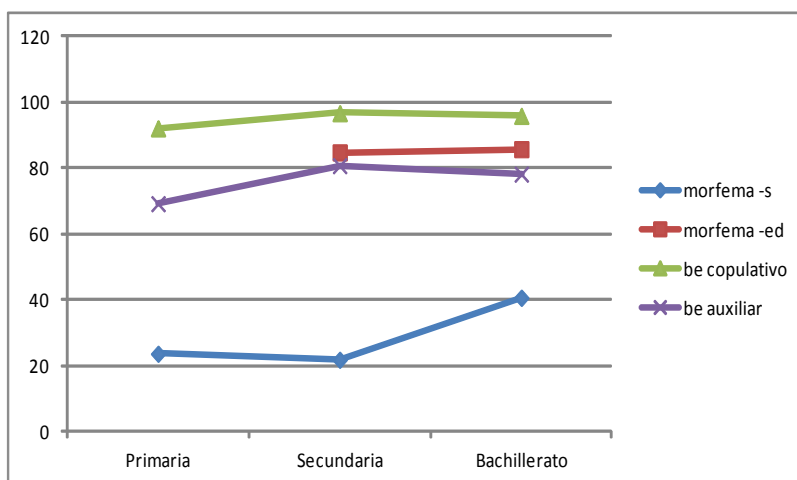
En este caso, tal y como puede observarse en el Anexo, ninguna de las formas verbales correspondientes al verbo *be sobregenerado* muestra una distribución homogénea. En relación a la especificidad, solo la forma *are* muestra valores de especificidad, en concreto para el grupo correspondiente a bachillerato.

En resumen y en relación al análisis de las estructuras verbales correspondientes al verbo *be* (copulativo, auxiliar, *sobregenerado*) la forma verbal *are* es la única que muestra un valor de especificidad en los tres grupos en los que se ha dividido este corpus. Del mismo modo, ninguna de dichas formas verbales resulta homogénea en el corpus analizado en nuestra investigación.

#### 5.4.6. Usos de las formas del verbo *be* y de las flexiones verbales

La figura 5.28 muestra la evolución de los usos correctos de los cuatro morfemas analizados en este corpus.

Existe una marcada diferencia entre el morfema para la tercera persona *-s* y los otros tres morfemas. Los sujetos pertenecientes a los tres grupos analizados en este trabajo muestran un bajo porcentaje de usos correctos para el morfema *-s* y por lo tanto también muestran dificultad para



**Figura 5.28.**  
Los morfemas libres y ligados a lo largo de los tres grupos

otorgar la concordancia al verbo a través de este morfema. Este es un hecho que O'Grady (2006: 171) señala en relación a la producción oral: “[...] it is enormously difficult for second language learners to use the third person singular suffix accurately in the course of normal speech”. No obstante, en nuestro estudio observamos datos que apuntan hacia la misma conclusión en la producción escrita.

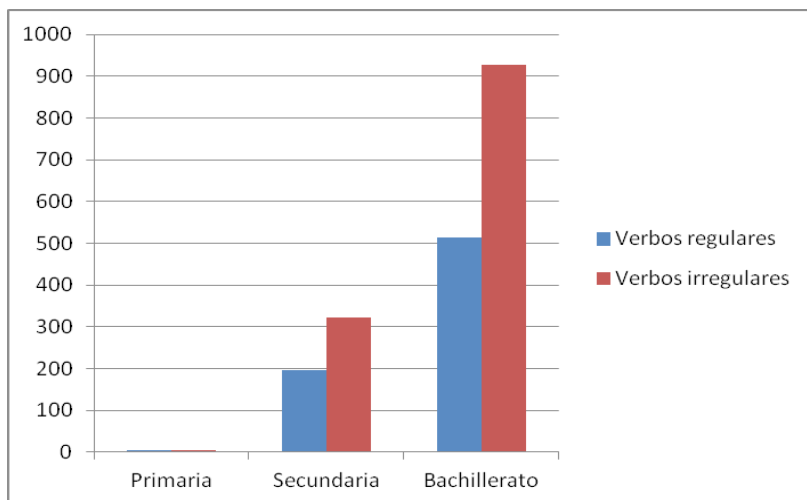
En relación a los otros tres morfemas, podemos observar que el verbo *be* copulativo es el que presenta el mayor número de usos correctos en los tres grupos de los que se compone este corpus. A continuación vemos que, en los dos grupos en los que fue analizado, el morfema ligado *-ed* arroja los siguientes mejores resultados. El verbo *be* auxiliar se sitúa por debajo de este morfema, aunque los valores obtenidos en la medición de los usos correctos están muy cercanos.

### 5.4.7. Formas verbales de pasado

Finalmente, en la tabla 5.33 y la figura 5.26 se presenta una comparación entre los valores obtenidos en el uso correcto de la forma regular de pasado (*-ed*) y la forma irregular.

**Tabla 5.33.** Usos correctos de los verbos regulares e irregulares

	Verbos regulares	Verbos irregulares
Primaria	3	4
Secundaria	195	323
Bachillerato	513	927
Total	711	1254



**Figura 5.29.**  
Frecuencia de usos correctos de los verbos regulares e irregulares

A partir de estos datos, observamos un mayor número de usos correctos en los verbos irregulares que en la formación de pasado a través del morfema *-ed*, en los tres grupos que componen este corpus.

Zobl y Liceras (1994) recogen que, en el proceso de adquisición del inglés como L1, las formas en pasado de los verbos irregulares se adquieren con anterioridad al morfema *-ed*. En el caso de la adquisición del inglés como L2, Andersen (1978) en su estudio con aprendices nativos de español, refleja una adquisición de los verbos irregulares previa a la forma regular determinada por el morfema *-ed*. Este orden está en relación con los datos encontrados en nuestro estudio.

#### 5.4.7.1. Estudios de homogeneidad y de especificidad de los verbos irregulares

Al igual que en los dos casos anteriores, los resultados que el programa informático permitió obtener se corresponden con valores para cada uno de los verbos (unidades léxicas) que fueron incluidas en esta categoría. Así pues, de nuevo dicho análisis no tiene una repercusión relevante que merezca ser señalada en el presente estudio.

# **Chapter 6**

## **[Capítulo 6]**

Discussion, conclusions,  
contributions and future research

---





# Chapter 6

## Discussion, conclusions, contributions and future research

---

### 6.0. Introduction

Our main goal with this study was to evaluate the learning process of English (L2) by students from three different levels of the education system in the Canary Islands, and specifically by analysing the functional category of Inflection. To achieve this aim, we conducted an analysis of tense and agreement markers.

We decided to conduct this research with a statistically significant population sample, which is something new in the analysis of this functional category in the field of SLA<sup>1</sup>. This study allowed us to make a comparison of the use of the tense and agreement features between the three groups. Therefore, we conducted an analysis of the interlanguage systems of these three groups and of the differences between said systems.

Apart from the theoretical framework for our research, throughout our dissertation, we have also presented the methodology used to develop it and the analysis of the data collected. We started our research by posing three main questions. Now we are going to answer them, and support our replies with the results obtained from our research.

### 6.1. Evolution of the learning process

Our first goal was to determine whether the learning process of the sample population is positive. This goal was focused particularly on the use and learning of the features of tense and agreement.

Regarding the results obtained in our research, we can conclude that, in general, the answer to this

---

1 Second Language Acquisition

question is affirmative, as the results for the learning of these two features are positive. On the one hand, the results for the verb *be* are positive and show a favourable evolution throughout the three groups composing our sample.

First, with regard to the use of this verb with a copular function, the percentage of correct use is over 90% in the three groups. The percentage of incorrect use can be considered insignificant, as it does not exceed 5% in any of the groups. Also, the number of omissions decreases over these three groups, presenting a percentage of 5.80% in the primary education group and diminishing to 0.53% in the sixth form group. As for the verb *be* with an auxiliary function, the results show a positive evolution of its use as well, with an increase in the percentage of correct use over the three groups, except for a slight set-back in the sixth-form: 69.23% in primary education, 80.77% in secondary education and 78.21% in sixth form. Hence, the results show both a positive learning and usage of the suppletive agreement by our subjects.

The use of the bound morphemes shows different results however. On the one hand, the analysis of the bound past morpheme *-ed* reflects a positive learning process of this grammatical structure. The use of this morpheme in the primary education group has not been considered in our analysis, since the number of times it is used (both correctly and incorrectly) is not large enough to draw a conclusion. Following our analysis, we find that the percentage of correct use in the secondary education and sixth form groups is over 80%. The percentage of incorrect use and omission on the other hand, is very low. Consequently, these results indicate an achievement in the learning process of this structure.

Yet, the results of the bound morpheme *-s* are not as satisfactory. The number of omissions is the highest value in the primary education (41.22%), secondary education (67.27%) and sixth form (51.87%) groups. The secondary education group presents lower values in correct use (21.82%) than those obtained in the primary education group (23.65%) and sixth form (40.65%). We can conclude from our data that the sixth form group shows best results for this morpheme. It presents the highest level of correct use (40.65%) in the three groups, as well as the lowest level of incorrect use (7.48%). However, although there is an improvement in the learning process of this structure over the three groups, we cannot conclude that this process is satisfactorily completed. This is due to the fact that the highest percentage of the three variables for this morpheme in this group corresponds to omissions (51.87%).

In our study, we have also analysed the structure introduced by Ionin and Wexler (2002) defined as *overgenerated be*, which these authors describe as “a ‘substitute’ for affixal inflection” (p.119). According to this idea, the increase in the correct use of the thematic verb inflections should be

parallel to the decrease in the apparition of the *overgenerated be*.

Focusing on the results of this structure in our corpus, we find that this decrease occurs, with the highest frequency in the primary education group (42 cases) and the lowest in the sixth form (7 cases). The secondary education group presents an intermediate value (16 cases). These higher values found in the initial stages of the learning process agree with the idea presented by Hawkins and Casillas (2008: 610) when they claim that “early learners use a construction not found in input: *be + bare V*”.

In all, from our study we can conclude that our subjects have positive values for the verb *be*, both with copular and auxiliary functions. Furthermore, the use of the bound morpheme *-ed* for past tense also presents good values in the learning process of this structure. Although the use of the bound morpheme *-s* does not show the same good values and we cannot conclude that there is a positive achievement of the learning process of this structure, the disposition of the values obtained over the three groups reflects a positive trend and an improvement in that learning process. Finally, the decrease in the use of the *overgenerated be* accompanied by an increase in the use of the bound morphemes over the three groups represent another positive sign in the good result of their L2 learning.

However, we cannot conclude that the unsatisfactory results in the use of the bound morpheme *-s* mean a lack of acquisition of the feature of tense. As we have described before, the acquisition of the past morpheme *-ed* is favourable. This means that the acquisition of the past tense is favourable too.

If we were to conclude that the unfavourable results obtained in the use of the bound morpheme *-s* mean a failure in the process of acquisition of the present tense, then our conclusion would be that our subjects are more competent in the use of the past tense than the present tense. This assertion would, therefore, imply that our subjects acquire the past tense before the present tense.

On the contrary, these results indicate a difficulty in acquiring the feature of agreement, relating to the agreement between the verb and the third person singular. However, the good results in the use of the verb *be* manifest the acquisition of the suppletive agreement. Therefore, despite the difficulties in the use of the bound morpheme *-s*, this fact cannot lead us to conclude that there has been no agreement acquisition.

As we will see in the next section, greater competence in the use of the morpheme *-ed* than in the morpheme *-s* is common to the classifications that describe the order of acquisition of English morphemes.

## 6.2. Order of acquisition of verbal morphemes

In view of the results presented in the previous section, we could establish the order of acquisition of the verbal morphemes in our study as follows:

verb *be* copular > morpheme *-ed* > verb *be* auxiliary > morpheme *-s*

This order does not coincide with the one presented by Zobl and Licerias (1994) and Ionin and Wexler (2002) for learners of English as a foreign language:

verb *be* copular > verb *be* auxiliary > morpheme *-ed* > morpheme *-s*

Zobl and Licerias (2007: 41) indicate that the free morphemes have an influence over the bound morphemes and delay the acquisition process:

The free-bound morpheme distinction accounts for the ordering of L2 in that the early presence of free morphemes as exponents of functional projections may delay the acquisition of affixal exponents (bound morphemes).

Hawkins and Casillas (2008) and Haznedar (2003) also refer to competence in the use of the verb *be* (copular and auxiliary) prior to competence acquired in the use of the bound morphemes *-s* and *-ed*. Paradis (2008: 351) refers also to the “precocious acquisition of BE” in L2 acquisition.

Hsieh (2009: 45) did not analyse the verb *be* in its auxiliary function, but with regard to the free (*be* copular) and bound morphemes, he reaches the same conclusion: “[...] the forms of copular *be* are acquired before the inflectional morphology on *in situ* thematic verbs”. However, in his study he obtained a better performance for the morpheme *-s* than for the morpheme *-ed*, relating this fact to “the individual factors and the effect of phonetics in English” (p.57).

On the other hand, these results do not agree with those obtained by Muftah and Eng (2011: 91) with Arab learners of English as an L2. Their study of the verb *be* auxiliary and the bound morpheme *-s* shows better results in the acquisition of the bound morpheme, suggesting that “adult Arab ESL learners, even at an ultimate attainment level, are more sensitive to thematic verb contractions than to *be* auxiliary constructions”.

In our study, the data presented in the previous section show very good results for the use of the bound morpheme *-ed*. Together with its position in the order of acquisition prior to the auxiliary *be* (due to its higher number of correct uses), this fact contradicts most of the studies described to date. We will try to explain the good results of the morpheme *-ed* in the next section, especially regarding the difference found in comparison with the other bound morpheme *-s*.

### 6.2.1. The past tense and the bound morpheme *-ed*

As we have already mentioned, the use of this morpheme in the primary education group was very poor. Therefore, the results were not sufficiently numerous to determine the level of learning of this morpheme in this group. Nonetheless, the results in the other two groups exhibit very good competence in the use of this morpheme.

The secondary education group presents a high percentage of correct use of this morpheme (84.78%). The percentage of omission (11.74%) and incorrect use (3.48%) support the argument in favour of a positive learning of this grammatical structure. In fact, the percentage of correct use is closer to the percentage obtained in the use of the verb *be*, both copular (96.69%) and auxiliary (80.77%), than to the use of the other bound morpheme (*-s*), which presents a very low percentage of correct use (21.82%).

If we compare these results with those of the sixth form group, the conclusion obtained is similar to the previous one. Again, the correct use of the morpheme *-ed* presents the highest percentage (85.79%) of the three variables analysed, followed by omission (10.36%) and incorrect use (3.85%). These results are also close to the correct use accomplished with the verb *be*, copular (95.88%) and auxiliary (78.21%). In contrast, the percentage of correct use of the bound morpheme *-s* (40.65%) lies far from these results.

To better understand the acquisition of this morpheme, we should pay attention to the cognitive process the subjects go through when they produce this structure. As we could notice when we analysed our data, there are some cases in which our subjects produce a regularised form of an irregular form, that is to say, they add the morpheme *-ed* to the stem of a verb which has an irregular form in the past tense. Specifically, we found one case in the secondary education group and ten cases in the sixth form group. We agree with Albright and Hayes (2003) when they state that this denotes the application of a rule during the creation of the verb morphology for the past tense.

However, when applying these rules to create the regular form, there are other factors which could be influencing the acquisition of the past morpheme. O'Grady (2006: 182) designates *aspect* as a factor which complicates this acquisition: "[...] the computation of aspect creates difficulty for tense marking". This statement is related to the Aspect Hypothesis (Bardovi-Harlig, 1998) and the classification of the four aspectual classes proposed by Vendler (1967). Therefore, following this argument, we could consider that aspect has had an influence on our results for this morpheme. Nevertheless, to analyse the influence of aspect it is necessary to analyse not only the verb itself, but also the arguments that accompany it, as these determine the aspectual class to

which it belongs. As the analysis of aspect has not been a goal in our study, we cannot determine the influence of this factor on our results.

However, in his study of the acquisition of the past tense by Spanish speakers learning English, Salaberry (2000) concluded that aspect cannot respond to the development of past tense marking. In his study, he found better use of irregular verbs than regular verbs, focusing on the influence of cognitive salience in the acquisition of past tense.

In our corpus, the overall number of correct uses of irregular verbs (1254) is greater than the number of correct uses of regular verbs (711). This predominance is present in the two groups where we analysed the past tense: secondary education (195 correct uses of regular verbs vs. 323 correct uses of irregular verbs) and sixth form (513 correct regular forms vs. 927 correct irregular forms).

Zobl and Licerias (1994) argue that, in the process of acquisition of English as an L1, the past forms of irregular verbs are acquired before the past morpheme *-ed*. In the case of the acquisition of English as an L2, Andersen (1978), in his study with native Spanish speakers, reflects the same results. This order agrees with the results obtained in our research.

Our results also agree with those obtained by Salaberry (2000). However, this author analysed both the oral and written production of learners. In his results, he obtained better values in written production than in oral production. This agrees with Ellis (1997) who claimed that the morpheme *-ed* appears more frequently in written than in oral discourse, since planning time affects the use of past tense markers. Nevertheless, these poor results in oral discourse could also be related to the difficulty learners find in pronouncing the consonant clusters formed when adding the ending *-ed* to the verb. As the corpus we have used belongs to the subjects' written production, our results may also be influenced by the task, in which case, it would agree with the ideas put forward by Salaberry (2000) and Ellis (1997). To conclude that the results would be different in oral production, it would be necessary to conduct an analysis of a corpus obtained from such production.

Salaberry (2000) also claims that the irregular forms are processed as lexical information, and not as part of an overall inflectional system of verbal morphology. This affirmation is also related to the type of memory involved in the learning process of these structures. We will develop this idea in detail later.

Finally, there is another factor that could also influence the use of the past tense forms: the *input*. In fact, O'Grady (2006: 184) relates aspect to the presence of the verbs in the input: "[...] past

tense marking apparently occurs more often in the input on verbs denoting achievements than on those denoting activities". We have not included the analysis of input as a variable to consider in our research. However, we can relate our study to this factor to some extent, especially if we take into account the educational levels of our subjects and the hours they have spent learning English.

The primary education subjects have been learning English for, at least, six years, with an average number of 3-4 hours per week. The secondary education group have engaged in a learning process for, at least, ten years with the same average number of hours per week. Finally the sixth form subjects have studied English for, at least, twelve years, with an average number of four hours per week.

Therefore, the amount of time that the subjects have been exposed to English increases as we pass from one stage to the other. This increase coincides with an improvement in their competence in the use of the verb morphemes. Ellis (2002) and Goldschneider and DeKeyser (2001) relate the acquisition of the morphological structures to input and not to any innate linguistic knowledge. They specify the salience of the morphological structure as decisive in its acquisition. Hawkins and Casillas (2008) argue against these claims, supporting the idea of an innate linguistic knowledge in the acquisition of these morphological structures. According to them, the retrieval of a morphological structure depends on the number of syntactic nodes necessary to specify the context in which it is going to be inserted.

The number of nodes of the bound morphemes is higher than that of the verb *be*. This triggers a prior acquisition of the free morphemes. However, as we have already seen, in our study, the learning of the bound morpheme *-ed* is prior to the auxiliary *be*. Therefore, this statement is not enough to explain this order of acquisition.

O'Grady (2006) attests that the verb *be* is the second most common word in the input, the definite article *the* being the most common. As we can see in the results of our analysis, the verb form *is* is highly frequent in our corpus, especially in the primary education group. However, the definite article is acquired after the verb *be* in the process of acquisition of English, both as an L1 and an L2. There are even other classifications that place the acquisition of this article after the plural morpheme *-s* and the morpheme *-ing* (Zobl and Liceras, 1994). This fact contradicts the idea that the frequency in the input is the only factor determining the acquisition of a grammatical structure.

In our study, the influence of the input has not been addressed as a decisive factor in the learning process of these morphemes. Consequently, it would be necessary to conduct a study in which we could control the effect of this factor more efficiently to establish its influence on their learning process.

### 6.2.2. Types of memory and the acquisition of verbal morphemes

There is another factor to be considered in an explanation of the differences found in the learning process between free and bound morphemes. This factor relates to the type of memory used in the process. O'Grady (2006) relates the acquisition of the free and bound morphemes to the use of declarative or procedural memory.

According to Ullman (2001), procedural memory allows for the development of computations and symbolic manipulations which are associated with what is known as *grammar*, and which includes syntax, non-lexical semantics, morphology and phonology. On the other hand, we would find declarative memory responsible for the knowledge related to words, including their meaning, pronunciation and use (mental dictionary).

Different authors (Paradis, 2004; Ullman, 2001; 2005) have noted that the ability to use procedural memory decreases as the learner gets older. In the acquisition process of an L1, the learner acquires verb agreement by using procedural memory. However, a subject who starts learning an L2 late in life will have to use declarative memory in order to acquire the grammatical structures which the L1 learner has acquired through procedural memory.

The subjects from our study have conducted their learning process in a classroom context and, therefore, have acquired the use of the morpheme *-s* using conscious learning and declarative memory. This learning has not been integrated unconsciously in the learner's mind and, accordingly, the realisation of this morpheme shows negative values with regard to its learning process. Besides, all the subjects have started learning English late in life in comparison to the process of acquisition of English as an L1. O'Grady (2006) emphasises this dichotomy in the use of both types of memory as one of the main differences between acquiring an L1 and an L2.

As we have described before, the task performed by the learners (oral or written) also has an influence on the results of the learning process. A written task reflects better results than an oral task. We could also relate this fact to the use of declarative and procedural memories. The written task implies a conscious process, which is directly related to declarative memory, whereas the immediacy, characteristic of the spontaneous oral discourse, involves computations determined by procedural memory.

Since our study has been conducted using written production, it is highly probable that our subjects have used their declarative memory in the production of the bound morphemes. This would give rise to bad results in the learning process of these structures. Nevertheless, although the use of the past morpheme *-ed* also corresponds to the part of the grammar learnt through



procedural memory, its results are evidently better than the results of the *-s* morpheme. According to these results, we could say that two grammatical structures (*-ed* and *-s*) depending on procedural memory show opposite results in their learning process in our study. Thus, arguing that the use of one of these two types of memory is what determines the results obtained is not enough.

As we also have described before, the results of the use of irregular verbs are better than those obtained in the use of the past morpheme *-ed*. It is not necessary to perform computations to learn irregular verbs. On the contrary, irregular verbs are forms which involve a change in the stem of the verb and require a conscious effort by the learner. This means that, unlike regular verbs, the use of irregular verbs requires the use of declarative memory, as they are taken fully formed from the mental lexicon. This fact could also explain the differences in the results of the free morphemes and the bound morphemes in our study. If learners were to store the forms of the verb *be* as units in the lexicon, they would also use declarative memory to learn them.

Nevertheless, as we described before, if aspect plays an important role in the acquisition of tense, it would not explain the differences between regular and irregular verbs, since both types of verbs could be classified by aspect. However, according to Housen (2002), irregular verbs are not influenced by aspect, as they are stored as lexical units in the declarative memory.

Hence, we find two grammatical structures that would be learned by means of procedural memory which display diverse results, the values obtained in the use of one of them (*-ed*) being much better than in the other (*-s*). Both have been analysed in written production and they also share a low saliency in the input. Consequently, there must be another factor to explain the difference in the results of the past tense and agreement. Aspect could possibly play an important role in the good results exhibited by the past morpheme *-ed* compared to the bound morpheme *-s*. However, as we said before, this is not a factor that has been analysed in our study.

### 6.3. Our study and the Missing Surface Inflection Hypothesis (MSIH)

As we have explained in previous chapters, according to MSIH (Prévost and White, 2000), problems concerning the acquisition and use of bound morphemes in the process of learning an L2 do not reflect an impairment in the acquisition of the functional categories. Nevertheless, the Impairment Hypothesis is contrary to this argument, stating that problems in the acquisition of these bound morphemes reflect an inability to acquire the functional categories (Meisel, 1997).

However, according to Liceras (2007: 41), “[...] in L2 English, functional projections are available early, instantiated through their lexical exponents (free morphemes) [...]” Thus, competence in

the use of the free morpheme *be* would reflect competence in the Inflection (INFL) functional category and an achievement in its acquisition. Our results coincide with these facts. As we have seen in previous sections, the results of the verb *be* are positive in the three groups into which our corpus has been divided. Besides, these results are better than the results for the use of the bound morpheme *-s*. With regard to the use of the bound morpheme *-ed*, the results of the free morphemes could be considered parallel. Nevertheless, this fact, far from being contrary to the ideas presented by MSIH, shows a positive learning process of this structure.

Our results, therefore, agree with the statements presented by MSIH. Furthermore, our research also shows similar results to the studies of other authors (Haznedar, 2003; Hsieh, 2009; Ionin and Wexler, 2002; Paradis et al., 2008; White, 2003). All these authors also agree with the arguments presented by MSIH with regard to the acquisition of functional categories, manifested by the achievement of the features of tense and (suppletive) agreement in the verb *be*.

As we have mentioned before, aside from the good results in the use of the verb *be*, the past morpheme *-ed* also presents positive results. Thus, the structure which shows the worst results and which could be considered as a sign of impairment in the acquisition of functional categories is the bound morpheme *-s*. However, the theories that support the idea of impairment refer to the incorrect use of the morpheme (use of finite forms instead of non-finite forms and lack of agreement) as the main proof supporting their ideas.

Notwithstanding, if we observe the progression of the results in our study, we can confirm that the data support the ideas put forward by MSIH and not by the Impairment theories. First, the percentage of incorrect use decreases over the three groups (35.13% for primary education, 10.91% for secondary education and 7.48% for sixth form). Moreover, the percentage of omission is higher than the percentage of incorrect use in the three groups. According to MSIH, these omissions reflect a problem of L2 learners relating to performing surface morphology. What is more, this problem does not mean that learners are prevented from acquiring functional categories. Ionin and Wexler (2002: 130) have an explanation for both the acquisition of functional categories and the persistence of difficulties in morphological competence<sup>2</sup>: “UG principles are fully available in L2 acquisition early on, while parameter-setting takes time”. Therefore, this problem with the *-s* morpheme would imply problems in the resetting parameters instead of impairment in the acquisition of the functional category.

---

2 Morphological competence is defined by Liceras (2009: 286) as “the capability of detecting how features are assembled in the second language”.

However, despite the fact that MSIH is compatible with differences in acquisition rates and patterns between inflectional tense morphemes and auxiliaries, as Paradis et al. (2008) indicate, it offers no particular explanation for this phenomenon. Therefore, it is necessary to complete the explanations given by MSIH with the factors that determine the morphological phenomena observed.

## 6.4. General conclusions

Following the results obtained and the discussion presented so far, we could draw the following final conclusions from our study:

- 1) Our subjects show a positive trajectory in their learning process. The results are on the side of good competence in the use of verbal morphemes, which improves as we move through the levels of the educational system.
- 2) The use of the two bound morphemes is not parallel. Whereas the analysis of the use of the past morpheme *-ed* shows very good results, the results of the morpheme *-s* note a slower learning process for the feature of agreement.

However, despite this fact, good competence in the use of the suppletive agreement signifies that the difficulty for the feature of agreement relates exclusively to the bound morpheme and not to the feature itself.

- 3) The order of acquisition of the verbal morphemes shows that competence of the bound morpheme *-ed* is prior to the free morpheme *be* auxiliary. Nevertheless, as expected, the best results are for the free morpheme *be* copular and the worst results for the bound morpheme *-s*.
- 4) The good results obtained in the use of the bound morpheme *-ed*, especially in comparison with the bound morpheme *-s*, highlight the need to analyse the influence of other factors (input, task, type of memory used, aspect and/or phonological features) in order to determine the reasons for those results.
- 5) The high percentage of correct use of the free morpheme *be* (copular and auxiliary) and the predominance of omission, rather than incorrect use in the results of the bound morpheme *-s*, agree with MSIH (Prévost and White, 2000). Therefore, our subjects accomplish the acquisition of the functional category of Inflection (INFL).

The appearance of the form corresponding to the *overgenerated be*, and its behaviour over the three groups in our corpus, coincide with the statement given by Ionin and Wexler (2002) determining

that its presence compensates for the lack of tense and agreement features in thematic verbs.

## 6.5. Contributions and pedagogical implications

As we have seen in previous chapters, there have been several studies researching the acquisition of verbal morphemes in L2 learners of English. Some of these have focused on the acquisition of these morphemes in native Spanish speakers. Notwithstanding, we have not found any study that addresses this phenomenon by analysing the corpus of a whole population, with Spanish speakers or native speakers of any other language.

With that purpose in mind, we took a statistically significant sample from a specific population and we analysed their written production in order to determine their learning process of these verbal structures. Additionally, our research covers three different educational stages. This entails an analysis of the learning process of subjects from different ages and going through different learning levels at the time of the analysis.

We consider that the analysis of this population using a statistically significant sample, as well as the fact that they are at different educational levels and ages, makes a significant contribution to the field of SLA studies.

Furthermore, the results pointing to an acquisition of the inflection functional category (INFL) from such a significant sample support the MSIH (Prévost and White, 2002) and the capacity of L2 learners to access UG. Furthermore, they also manifest the acquisition and integration of this category in their mental knowledge, and they support the idea of IL being an I-language<sup>3</sup> (Liceras, 2010).

With regard to the pedagogical implications these results may have, one of the main facts to address is the slow development of the use of the bound morpheme *-s* throughout the educational levels that constitute the framework of our study. Compared to the results obtained in the other morphemes, these results should make us think about the effectiveness of the methodology used when teaching this verbal feature. This is a meditation that we consider necessary, especially as we confirm that, at the last educational level of our analysis (corresponding to an average of 12 years learning English as a foreign language), our subjects have not accomplished a good learning process of this structure yet.

In previous sections, we referred to the fact that learning these structures in a classroom context

---

3 I-language: internal language

would mean the use of declarative memory in the learning process. Also, following the arguments put forward, we could conclude that the incapacity to use procedural memory to learn the bound morphemes would mean an inability to integrate them and use them successfully.

However, according to Ullman (2001, 2005) and Paradis (2004), a high frequency in the exposure to and the use of a grammatical structure can integrate it into the procedural memory of the L2 learner. This idea is based on the Cognitive Architecture Model (Anderson, 1992, 1993), which states that declarative information can be automated and converted into procedural information with practice.

Therefore, these statements would support the idea that increasing the frequency of these grammatical structures in the input that learners receive, originating an increase in their presence in their output as a consequence, could help learners to acquire them and use them more successfully.

## 6.6. Future research

Questions have arisen in the course of analysing our data and results that require further research to better understand them. These questions help us address the lines of research needed in the future. These lines are as follows:

### 1) Analysis of oral production and comparison with written production:

It would be desirable to conduct the same analysis with the oral production of the subjects. That way, we could determine whether the influence of other factors plays an important role in the results obtained.

On the one hand, this analysis would shed light on the influence of phonological features, task and procedural/declarative memory on the acquisition of the past morpheme *-ed*. On the other hand, it would also complete the analysis of the bound morpheme *-s* and would help us see if the difference in the results presented between these two bound morphemes in our study, persist in oral production.

### 2) Analysis of aspect and its influence on the acquisition of tense:

In order to determine how aspect has influenced the results of the past morpheme *-ed*, it would be necessary to analyse the temporal relations of the verbs and the arguments in the sentence in our corpus.

### 3) Influence of input in the learning process:

It would be helpful to conduct research with the subjects from these levels of education and control and manipulate the variable input, so that we can determine how this factor influences the evolution of the learning process of the inflectional category (INFL). This would entail different levels of input corresponding to the different educational levels analysed.

4) Analysis of a statistically significant sample of a population in an immersion context:

This analysis would allow us to conduct and establish a comparison between the learning process of a population that follows the learning process in an instructional setting and using specific teaching methodologies and a population that have acquired the L2 in a *natural* context.

# **Bibliografía**

---





# Bibliografía

---

- Ahn, S.** (2003). A note on the topic-comment stage in Korean EFL syntactic development. *Studies in Generative Grammar*, 13(2), 369-382.
- Albright, A. y Hayes, B.** (2003). Rules vs. analogy in English past tenses: a computational/experimental study. *Cognition*, 90, 119-161.
- Alcaraz Varó, E. y Martínez Linares, M. A.** (1992). *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona: Ariel.
- Allen, P.; Swain, M.; Harley, B. y Cummins, J.** (1990). Aspects of classroom treatment: Toward a more comprehensive view of second language education. En B. Harley, P. Allen, J. Cummins y M. Swain (Eds.), *The development of second language proficiency* (pp. 57-81). Cambridge: Cambridge University Press.
- Alonso Belmonte, I.** (2000). Teaching English word order to ESL Spanish students: A functional perspective. *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas*, 11, 12-17.
- Altenberg, B. y Granger, S.** (2001). The grammatical and lexical patterning of *MAKE* in native and non-native student writing. *Applied Linguistics*, 22(2): 173-195.
- Andersen, R. W.** (1978). An implicational model for second language research. *Language Learning*, 28, 221-282.
- Andersen, R. y Shirai, Y.** (1996). The primacy of aspect in first and second language acquisition. En W. Ritchie y T. Bathia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 527-570). San Diego: Academic Press.

- Anderson, J.** (1992). Automaticity and the ACT theory. *American Journal of Psychology*, 105, 165-180.
- Anderson, J.** (1993). *Rules of the mind*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Arnaiz Castro, P.** (2001). *Output y enseñanza del inglés como lengua extranjera: un estudio de casos*. (Tesis doctoral no publicada, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria).
- Ayoun, D.** (2005). Verb movement phenomena in Spanish: "Mixed language" and bilingualism. En J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad y J. MacSwan (comps.), *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (pp. 143-162). Somerville, CA: Cascadilla Press.
- Bardovi-Harlig, K.** (1998). Narrative structure and lexical aspect. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 471-508.
- Bardovi-Harlig, K.** (1999). From morpheme studies to temporal semantics. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 341-382.
- Bartolotta, A.** (2009). Root lexical features and inflectional marking of tense in Proto-Indo-European. *Journal of Linguistics*, 45, 505-532.
- Batista Ojeda, J.T.; Arrieta de Meza, B. y Meza, R.** (2008). Transferencia de reglas sintáctico-semánticas aplicadas a la traducción del discurso científico-técnico escrito en inglés. *Opción*, 54(56), 11-27.
- Batstone, R.** (2002). Contexts of engagement: a discourse perspective on intake and pushed output. *System*, 30, 1-14.
- Bayley, R.** (2005). Second language acquisition and sociolinguistic variation. *Intercultural Communication Studies*: 2, 1-15. <http://www.uri.edu/iaics/content/2005v14n2/01%20Robert%20Bayley.pdf>. Última consulta: abril de 2012.
- Bazo, P. y Peñate, M.** (2002). Input and interlanguage in the EFL classroom: A case study with primary school teachers. *CAUCE: Revista de Filología y su Didáctica*, 25, 459-474.
- Beck, M-L.** (1998). L2 acquisition and obligatory head movement: English-speaking learners of German and the local impairment hypothesis. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 311-348.
- Beebe, L.** (1977). The influence of the co-listener on code-switching. *Language Learning*, 27, 331-339.

- Beebe, L. y Giles, H.** (1984). Speech-accommodation theories: A discussion in terms of second-language acquisition. *International Journal of the Sociology of Language*, 46, 5-32.
- Benmamoun, E.** (2000). *The feature structure of functional categories: a comparative study of Arabic dialects*. New York/Oxford, UK: Oxford University Press.
- Bernini, G.** (2003). The copula in learner Italian: Finiteness and verbal inflection. En C. Dimroth y M. Starren (Eds.), *Information structure and the dynamics of language acquisition* (pp. 159-186). Amsterdam: John Benjamin Publishing Company.
- Bickerton, D.** (1975). *Dynamics of a creole system*. London: Cambridge University Press.
- Bley-Vroman, R.** (1989). The logical problem of second language learning. En S. Gass y J. Schachter (Eds.), *Linguistic perspectives on second language acquisition* (pp. 41-68). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bley-Vroman, R.** (1990). The logical problem of foreign language learning. *Linguistic Analysis*, 20, 3-49.
- Bloom, P. y Markson, L.** (2001). Are there principles that apply only to the acquisition of words? A reply to Waxman and Booth. *Cognition*, 78, 89-90.
- Boeckx, C.** (2008). *Understanding minimalist syntax. Lessons from locality in long-distance dependences*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Boletín Oficial de Canarias (BOC) N° 031.** 382-Orden de 23 de febrero de 2001. Consejería de Educación, Cultura y Deportes, Gobierno de Canarias.
- Bolonyai, A.** (2005). Crítica de Laura Callahan Spanish/English codeswitching in a written corpus. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 133-157.
- Bonnet, G.** (Ed.). (2002). *The assesment of pupils' skills in English in eight European countries, A European project*. <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/habilidadesingles2002.pdf?documentid=0901e72b8011054e>. Última consulta: febrero 2013.
- Borer, H. y Rohrbacher, B.** (1997). Features and projections: arguments for the full competence hypothesis. En E. Hughes, M. Hughes y A. Greenhill (Eds.), *Proceedings of the 21st Annual Boston University Conference on Language Development* (pp. 24-35). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Brown, R.** (1973). *A first language: The early stages*. London: George Allen & Unwin.

- Bybee, J.** (2001). *Phonology and language use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carlisle, J. F.** (1995). *Morphological awareness and early reading achievement*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Carter, R. y Nunan, D.** (2001). *Teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chappell, J. y Henderson, M.** (1996). Native speakers' judgements of irritation with Spanish Speakers' English interlanguage. *Journal of Second Language Studies*, 34, 1-7.
- Chater, N. y Christiansen, M.** (2008). Language as shaped by the brain. *Behavioral and brain sciences*, 31, 489-558.
- Chomsky, N.** (1957). *Syntactic structures*. The Hague/Paris: Mouton.
- Chomsky, N.** (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Chomsky, N.** (1972). *Language and mind*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Clackson, J.** (2007). *Indo-European Linguistics: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clahsen, H.** (1988). Parameterized grammatical theory and language acquisition: A study of the acquisition of verb placement and inflection by children and adults. En S. Flynn y W. O'Neil (Eds.), *Linguistic theory in second language acquisition* (pp. 47-75). Dordrecht: Kluwer.
- Clahsen, H. y Felser, C.** (2006). Grammatical processing in language learners. *Applied Psycholinguistics*, 27(1), 3-42.
- Clahsen, H. y Muysken, P.** (1986). The availability of universal grammar to adult and child Learners: A case study of the acquisition of German word order. *Second Language Research*, 2(2), 93-119.
- Clark, B. A.** (2002). First- and second-language acquisition in early childhood. En D. Rothenberg (Ed.), *Issues in early childhood education: Curriculum, teacher education, and dissemination of information* (pp. 181-188). Champaign, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Coe, N.** (2001). Speakers of Spanish and Catalan. En M. Swan y B. Smith (Eds.), *Learner English. A teacher's guide to interference and other problems* (pp. 90-112). Cambridge: Cambridge University Press.
- Collins, L.** (2004). The particulars on universals: A comparison of the acquisition of tense-aspect

morphology among Japanese- and French-speaking learners of English. *The Canadian Modern Language Review*, 61, 251-274.

**Corder, S. P.** (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-169.

**Corder, S. P.** (1973). *Introducing applied linguistics*. Middlesex: Penguin.

**Corder, S. P.** (1977). Language continua and the interlanguage hypothesis. En S. P. Corder y E. Roulet (Eds.), *The notions of simplification, interlanguage and Pidgins and their relation to second language pedagogy* (pp. 11-17). Ginebra: Librairie Droz.

**Costa, A. y Camarazza, A.** (1999). Is lexical selection in bilingual speech production language-specific? Further evidence from Spanish-English and English-Spanish bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 2(3), 231-244.

**Crain, S.; Goro, T. y Thornton, R.** (2006). Language acquisition is language change. *Journal of Psycholinguistic Research*, 35, 31-49.

**Culicover, P. W. y Jackendoff, R.** (2006). The simpler syntax hypothesis. *TRENDS in Cognitive Sciences*, 10(9), 413-418.

**Çele, F. y Güsel, A.** (2011). L2 acquisition of *Wh*-extractions via a [-*Wh*-movement] L1. En J. Herschensohn y D. Tanner (Eds.), *Proceedings of the 11th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2011)* (pp. 30-44). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

**Davis, C.; Sánchez-Casas, R.; García-Albea, J. E.; Guasch, M.; Molero, M. y Ferré, P.** (2010). Masked translation priming: Varying language experience and word type with Spanish-English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13(2), 137-155.

**De Gispert, A. y Mariño, J. B.** (2008). On the impact of morphology in English to Spanish statistical MT. *Speech Communication*, 50, 1034-1046.

**DeKeyser, R.** (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 499-534.

**DeKeyser, R.** (2003). Implicit and explicit learning. En C. J. Doughty y M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition*, (pp. 313-348). Malden, MA: Blackwell.

**Dekydtspotter, L.; Schwartz, B. D. y Sprouse, R. A.** (2006). The comparative fallacy in L2 processing

- research. En M. Grantham O'Brien, C. Shea y J. Archibald (Eds.) *Proceedings of the 8th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2006)*, (pp. 33-40). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Dickinson, D. K.; McCabe, A.; Clark-Chiarelli, N. y Wolf, A.** (2004). Cross-language transfer of phonological awareness in low-income Spanish and English bilingual preschool children. *Applied Psycholinguistics*, 25, 323–348.
- Dongjin, W.** (2011). Language transfer and the acquisition of English light verb + noun collocation by Chinese learners. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 34(2), 107-125.
- Dussias, P. y Sagarra, N.** (2007). The effect of exposure on syntactic parsing in Spanish-English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(1), 101-116.
- Duursma, E.; Romero-Contreras, S.; Szuber, A.; Proctor, P.; Snow, C.; August, D. y Calderón, M.** (2007). The role of home literacy and language environment on bilinguals' English and Spanish vocabulary development. *Applied Psycholinguistics*, 28(1), 171-190.
- Ellis, N. C.** (2002). Frequency effects in language processing: a review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 143-188.
- Ellis, R.** (1985). Sources of variability in interlanguage. *Applied Linguistics*, 11, 384-391.
- Ellis, R.** (1987). Interlanguage variability in narrative discourse: Style shifting in the use of past tense. *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 1-20.
- Ellis, R.** (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R.** (1997). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R.** (2008). Principles of instructed second language acquisition. *CAL digest*, 1-6.
- Erdo an, V.** (2005). Contribution of Error Analysis to foreign language teaching. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 1(2), 261-270.
- Eubank, L.** (1993/94). On the transfer of parametric values in L2 development. *Language Acquisition*, 3, 183–208.
- Eubank, L.; Bischof, J.; Huffstutler, A.; Leek, P. y West, C.** (1997). 'Tom eats slowly cooked eggs': thematic-verb raising in L2 knowledge. *Language Acquisition*, 6, 171–199.
- Felix, S.** (1985). More evidence on competing cognitive styles. *Second Language Research*, 1, 47-

72.

- Fernández, C.** (1998). La creación léxica en la interlengua de español. En A. Celis y J. R. Heredia (Coords.), *Lengua y Cultura en la Enseñanza del Español a Extranjeros. Actas del VII Congreso de ASELE* (pp. 213-219). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Fernández Fuertes, R. y Liceras, J. M.** (2010). Copula omission in the English developing grammar of English/Spanish bilingual children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13:5, 525-551.
- Finkbeiner, M.; Foster, K.; Nicol, J. y Nakamura, K.** (2004). The role of polysemy in masked semantic and translation priming. *Journal of Memory and Language*, 51, 1-22.
- Flege, J.** (1991). Age of learning affects the authenticity of voice-onset time (VOT) in stop consonants produced in a second language. *Journal of the Acoustical Society of America*, 89(1), 395-411.
- Flynn, S.** (1987). *A parameter-setting model of L2 acquisition*. Dordrecht: Reidel.
- Foote, R.** (2011). Integrated knowledge of agreement in early and late English-Spanish bilinguals. *Applied Psycholinguistics*, 32, 187-220.
- Fries, C.** (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- Gagarina, N.** (2002). Thoughts on optional infinitives (in Russian), En D. Hole, P. Law y N. Zhang (Eds.), *Linguistics by heart* (pp. 1-23), Webfest for Horst-Dieter Gasde. Berlin: ZAS.
- García Bayonas, M.** (2007). *The acquisition of vowels in Spanish and English as a second language*. Munich: Lincom Europa.
- García Ferrando, M.** (1985). *Introducción a la estadística en sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gatbonton, E.; Trofimovich, P. y Magid, M.** (2005). Learners' ethnic group affiliation and L2 pronunciation accuracy: A sociolinguistic investigation. En J. Levis (Ed.), *Reconceptualizing L2 Pronunciation. TESOL Quarterly*, 39 (3) 489-511.
- Gathercole, V. M.** (2007). Miami and North Wales, so far and yet so near: A constructivist account of morpho-syntactic development in bilingual children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 224-247.

- Gathercole, V. M.; Laporte, N. y Thomas, E. M.** (2005). Differentiation, carry-over, and the distributed characteristic in bilinguals: Structural “mixing” of the two languages? En J. Cohen, K.T. McAlister, K. Rolstad y J. MacSwan (Eds.), *Proceedings of the 4th international symposium on bilingualism* (pp. 838–851). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Gathercole, V. M. y Thomas, E. M.** (2005). Minority language survival: Input factors influencing the acquisition of Welsh. En J. Cohen, K.T. McAlister, K. Rolstad y J. MacSwan (Eds.), *Proceedings of the 4th international symposium on bilingualism* (pp. 852–874). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Gilkerson, J. S.** (2006). *Acquiring English particle verbs: Age and transfer effects in second language acquisition*. (Tesis doctoral, Universidad de Los Ángeles, California). [http://www.linguistics.ucla.edu/people/diss/gilkerson\\_diss.pdf](http://www.linguistics.ucla.edu/people/diss/gilkerson_diss.pdf). Última consulta: junio de 2012.
- Golberg, H.; Paradis, J. y Crago, M.** (2008). Lexical acquisition over time in minority first language children learning English as a second language. *Applied Psycholinguistics*, 29, 41-65.
- Goldberg, A.** (2008). Universal Grammar? Or prerequisites for natural language? *Behavioral and Brain Sciences*, 31, 522-523.
- Goldschneider, J.-M. y DeKeyser, R.M.** (2001). Explaining the natural order of L2 morpheme acquisition in English: a meta-analysis of multiple determinants. *Language Learning*, 51, 1-50.
- Graña López, B.** (1997). *Morfología generativa. Los compuestos verbales ingleses*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Gavrusseva E.** (2002). Is there primacy of aspect in child L2 English? *Bilingualism: Language and Cognition*, 5, 109–130.
- Grinstead, J.** (2000). Case, inflection and subject licensing in child Catalan and Spanish. *Journal of Child Language*, 27(1), 119–56.
- Guion, S. G.; Harada, T. y Clark, J. J.** (2004). Early and late Spanish-English bilinguals’ acquisition of English word stress patterns. *Bilingualism: Language and Cognition*, 7(3), 207-226.
- Guo, J.; Guo, T.; Yan, Y.; Jiang, N. y Peng, D.** (2009). ERP evidence for different strategies employed by native speakers and L2 learners in sentence processing. *Journal of Neurolinguistics*, 22, 123-134.
- Gutiérrez Díez, F.** (2001). The acquisition of English syllable timing by native Spanish speakers learners of English. *International Journal of English Studies*, 1(1), 93-113.



- Gutiérrez Díez, F.** (2005). Intonation focus in the interlanguage of a group of Spanish learners of English. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 18, 129-147.
- Haegeman, L.** (1995). Root infinitives, tense and truncated structures. *Language Acquisition*, 4, 205–255.
- Han, Z.-H.** (2004). *Fossilization in adult second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Han, Z.-H.** (2009). Interlanguage and fossilization: towards an analytic model. En V. Cook y L. Wei (Eds.), *Contemporary Applied Linguistics: Language teaching and learning v. 1*, (pp. 137-162). London: Continuum.
- Han, Z.-H.** (2011). Fossilization - A classic concern of SLA research. En S. Gass y A. Mackey, (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 476-490). New York: Routledge.
- Hartsuiker, R. J.; Pickering, M. J. y Veltkamp, E.** (2004). Is syntax separate or shared between languages? Cross-linguistic syntactic priming in Spanish-English bilinguals. *Psychological Science*, 15(6), 409-414.
- Hawkins, R.** (2000). Persistent selective fossilization in second language acquisition and the optimal design of the language faculty. *Essex Research Reports in Linguistics*, 34, 75-90.
- Hawkins, R. y Casillas, G.** (2008). Explaining frequency of verb morphology in early L2 speech. *Lingua*, 118, 595-612.
- Haznedar B.** (2001). The acquisition of the IP system in child L2 English. *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 1–39.
- Haznedar, B.** (2003). Missing surface inflection in adult and child L2 acquisition. En J. Liceras, H. Zobl y H. Goodluck (Eds.), *Proceedings of the 6th generative approaches to second language acquisition conference (GASLA 2002)* (pp. 140-149). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Heine, B. y Kuteva, T.** (2002). On the evolution of grammatical forms. En A. Wray (Ed.), *The transition to language* (pp. 376–397). Oxford: Oxford University Press.
- Helms-Park, R.** (2003). Transfer in SLA and creoles: The implications of causative serial verbs in the interlanguage of Vietnamese ESL learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 25(2), 211-244.

- Helms-Park, R.** (2004). From a serializing L1 to a non-serializing L2: A preliminary discussion of transfer and tense-driven restructuring in language contact situations. *Toronto Working Papers in Linguistics*, 22, 41-51.
- Hoekstra, T.; Hyams, N. y Becker, M.** (1997) The underspecification of number and the licensing of root infinitives. En E. Hughes, M. Hughes y A. Greenhill (Eds.), *Proceedings of the 21st Annual Boston University Conference on Language Development* (pp. 293-306). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Hoff, E.** (2009). *Language development*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Højen, A. y Flege, J.** (2006). Early learner's discrimination of second-language learners. *Journal of the Acoustical Society of America*, 119(5), 3072-3084.
- Horst, J. S. y Samuelson, L. K.** (2008). Fast mapping but poor retention by 24-month-old infants. *Infancy*. 13(2): 128-157.
- Hopp, H.** (2004). Constraining L2 word order optionality: Scrambling in advanced English German and Japanese-German interlanguage. *Second Language Research*, 25, 34-71.
- Housen, A.** (2002). The development of tense-aspect in English as a second language and the variable influence of inherent aspect. En R. Salaberry e Y. Shirai (Eds.), *The L2 acquisition of tense-aspect morphology* (pp. 154-197). Amsterdam: Benjamins.
- Hsieh, F.T.** (2009). The acquisition of English agreement/tense morphology and copula *be* by L1-Chinese-speaking learners. En S. Disney, B. Forchtner, W. Ibrahim y N. Millar (Eds.), *Papers from the Lancaster University conference in Linguistics and Language Teaching* 3 (pp. 45-59). <http://www.ling.lancs.ac.uk/pgconference/v03.htm>. Última consulta: junio de 2012.
- Hua, Z.** (2001). Review: Second language acquisition and linguistic variation. *International Journal of Applied Linguistics*, 11(2), 283-285.
- Huebner, T.** (1983). *A longitudinal analysis of the acquisition of English*. Ann Arbor, MI: Karoma Publishers.
- Hulk, A. y Müller, N.** (2000). Bilingual first language acquisition at the interface between syntax and pragmatics. *Bilingualism : Language and Cognition*, 3(3), 227-44.
- Hurford, J. R.** (2003). The language mosaic and its evolution. En M. H. Christiansen y S. Kirby (Eds.), *Language evolution*, (pp. 38-57). Oxford: Oxford University Press.

- Inagaki, S.** (2002). Japanese learners' acquisition of English manner-of-motion verbs with locational/ directional PPs. *Second Language Research*, 18(1), 3-27.
- Ionin, T.; Heejeong, K. y Wexler, K.** (2004). Article semantics in L2 acquisition: The role of specificity. *Language Acquisition*, 12, 3-69.
- Ionin, T. y Montrul, S.** (2010a). Transfer effects in the interpretation of definite articles by Spanish heritage speakers. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13(4), 449-473.
- Ionin, T. y Montrul, S.** (2010b). The role of L1 transfer in the interpretation of articles with definite plurals in L2 English. *Language Learning*, 60(4), 877-925.
- Ionin, T.; Montrul, S. y Crivos, M.** (2011). A bidirectional study on the acquisition of plural noun phrase interpretation in English and Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 1-36.
- Ionin, T. y Wexler, K.** (2002). Why is *is* easier than *-s*?: acquisition of tense/agreement morphology by child second language learners of English. *Second Language Research*, 18, 95-136.
- Izura, C. y Ellis, A. W.** (2002). Age of acquisition effects in word recognition and production in first and second languages. *Psicologica*, 23, 245-281.
- Jackendoff, R. y Pinker, S.** (2005). The faculty of language: what's special about it?. *Cognition*, 95, 201-236.
- Jakubowicz, C.** (2002). Functional categories in (ab) normal language acquisition. En I. Lasser (Ed.), *The process of language acquisition* (pp. 165-202). Berlin: Peter Lang.
- Jia, G. y Fuse, A.** (2007). Acquisition of English grammatical morphology by native Mandarin-speaking children and adolescents: Age-related differences. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 50, 1280-1299.
- Jiang, N.** (2004). Morphological insensitivity in second language processing. *Applied Psycholinguistics*, 25, 603-634.
- Jiang, N.** (2007). Selective integration of linguistic knowledge in adult second language learning. *Language Learning*, 57(1), 1-33.
- Ju, M. K.** (2000). Overpassivization errors in second language learners. The effect of conceptualizable agents in discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 85-111.

- Kasper, G. y Rose, K. R.** (1999). Pragmatics and SLA. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 81-104.
- Kim, K.** (2011). Overgenerated *be* from topic marker to verbal inflection. *Selected proceedings of the 2009 second language research forum*. En L. Plonsky y M. Schierloh (Eds.), (pp. 70-81). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Krashen, S. D.** (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. California: Pergamon.
- Lado, R.** (1957). *Linguistics across cultures: Applied Linguistics for language teachers*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- Lafford, B.** (2006). The effects of study abroad vs. classroom contexts on Spanish SLA: Old assumptions, new insights and future research directions. En C. A. Klee y T. L. Face (Eds.), *Selected proceedings of the 7th conference on the acquisition of Spanish and Portuguese as first and second languages* (pp. 1-25). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Lanyon, S.** (2006). A saltationist approach for the evolution of human cognition and language. En A. Cangelosi, A. D. M. Smith y S. Kenny (Eds.), *Proceedings of the 6th international conference of the evolution of language* (pp. 176-183). Singapore: World Scientific.
- Lardiere, D.** (1999). Suppletive agreement in second language acquisition. En A. Greenhill, H. Littlefield y C. Tano (Eds.), *Proceedings of the 23rd annual Boston University conference on Language Development* (pp. 386-396) Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Lardiere, D.** (2006). Knowledge of derivational morphology in a second language idiolect. En M. Grantham O'Brien, C. Shea y J. Archibald (Eds.), *Proceedings of the 8th generative approaches to second language acquisition conference (GASLA 2006)*, (pp. 72-79). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Lardiere, D.** (2007). Acquiring (or assembling) functional categories in second language acquisition. En A. Belikova, L. Meroni y M. Umeda (Eds.), *Proceedings of the 2nd conference on generative approaches to language acquisition North America (GALANA)*, (pp. 233-244). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Lecarme, J.** (2004). Tense in nominals. En J. Guéron y J. Lecarme (Eds.), *The syntax of time* (pp. 440-475). Cambridge, MA: MIT Press.
- Lee, J. S.** (2009). The acquisition of English locative constructions by native speakers of Korean: Pragmatic competence or syntactic competence? *Indiana Undergraduate Journal of Cognitive Science*, 4, 3-16.

- Legate, J. A. y Yang, C.** (2007). Morphosyntactic learning and the development of tense. *Language Acquisition*, 14(3), 315-344.
- Lenneberg, E. G.** (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Liceras, J. M.** (2007). A “linguistic approach” to the idiosyncratic nature of second language acquisition: Monosyllabic place-holders and morpheme orders. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10, 39-41.
- Liceras, J. M.** (2009). On parameters, functional categories and features ... and why the trees shouldn't prevent us from seeing the forest ... *Second Language Research*, 25(2), 279-289.
- Liceras, J. M.** (2010). Second language acquisition and syntactic theory in the 21st century. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 248-269.
- Liceras, J. M.; Fernández Fuertes, R.; Alba de la Fuente, A. y Tercedor Sánchez, M.** (2010). Lexically-based interlinguistic influence at the syntax-semantic interface: Copula omission in the English grammar of English-Spanish bilinguals. En C. Borgonovo, M. Español-Echevarría y P. Prévost (Eds.), *Selected proceedings of the 12th Hispanic Linguistics symposium* (pp. 183-193). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Lightbown, P. y Spada, N.** (1993). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Litvinenko, E. V.** (1983). *Historia de la lengua española*. Kiev: Vysca Skola.
- Loebell, H. y Bock, K.** (2003). Structural priming across languages. *Linguistics*, 41, 791-824.
- Long, M. H.** (1990). Maturation constraints on the language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 251-285.
- Lord, G.** (2008). Second language acquisition and first language phonological modification. En J. Bruhn de Gravito y E. Valenzuela (Eds.), *Selected proceedings of the 10th Hispanic Linguistics symposium* (pp. 184-193). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Lyster, R. y Ranta, L.** (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of forms in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*. 19, 37-66.
- Ma, W.; Golinkoff, R. M.; Hirsh-Pasek, K.; McDonough, C. y Tardif, T.** (2009). Imageability predicts the age of acquisition of verbs in Chinese children. *Journal of Child Language*, 36, 405-423.

- MacWhinney, B.** (2000). *The CHILDES project: tools for analyzing talk. Volume 1: transcription format and programs. Volume 2: the database.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marinis, T.; Roberts, L.; Felser, C. y Clahsen, H.** (2005). Gaps in second language sentence processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 53-78.
- Martínez Caro, E.** (1995). Non-SVO constructions in English: Some pragmatic and functional considerations. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 6, 115-130.
- Meisel, J.** (1991). Principles of Universal Grammar and strategies of language learning: some similarities and differences between first and second language acquisition. En L. Eubank (Ed.), *Point counterpoint: Universal Grammar in the second language* (pp. 231-276). Amsterdam: John Benjamins.
- Meisel, J.** (1997). The acquisition of the syntax of negation in French and German: contrasting first and second language development. *Second Language Research*, 13, 227-263.
- Mendiluce Cabrera, G. y Hernández Bartolomé, A. I.** (2005). English/Spanish false friends: a semantic and etymological approach to some possible mistranslations. *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 7, 1-20.
- Montrul, S.** (2000). Transitivity alternations in L2 acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 229-273.
- Montrul, S.** (2010). Dominant language transfer in adult second language learners and heritage speakers. *Second Language Research*, 26 (3), 293-327.
- Montrul, S. y Bowles, M.** (2009). Back to basics: Differential object marking under incomplete acquisition in Spanish heritage speakers. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12 (3), 363-383.
- Montrul, S. y Slabakova, R.** (2003). Competence similarities between native and near-native speakers: An investigation of the preterit-imperfect contrast in Spanish. *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 351-398.
- Morais, J.** (2003). Levels of phonological representation in skilled reading and in learning to read. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16, 123-151.
- Morett, L. M. y MacWhinney, B.** (2013). Syntactic transfer in English-speaking Spanish learners. *Bilingualism: Language and Cognition*, 16 (1), 132-151.

- Moya, A. y Jiménez, M.** (2004). El proceso de interlengua en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en edades tempranas. *Glosas Didácticas*, 11, 128-142.
- Muftah, M. Y. A. y Eng, W. B.** (2011). The acquisition of English be auxiliary and thematic verb constructions by adult arab ESL learners. *International Journal of English Linguistics*, 1(2), 91-105
- Müller, N. y Hulk, A.** (2001). Crosslinguistic influence in bilingual language acquisition : Italian and French as recipient languages. *Bilingualism : Language and Cognition*, 4(1), 1–21.
- Nemser, W.** (1971). Approximative systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 9(2), 115-123.
- Neuber, K. A.** (1980). *Needs Assessment. A model for community planning*. Newbury Park: SAGE Publications.
- O'Grady, W.** (2006). The problem of verbal inflection in second language acquisition. [http://www.ling.hawaii.edu/faculty/ograde/Verbal\\_inflection\\_in\\_SLA.pdf](http://www.ling.hawaii.edu/faculty/ograde/Verbal_inflection_in_SLA.pdf). Última consulta: agosto de 2012.
- Ortega de Brown, M.** (2007). The acquisition of English tense and aspect by Spanish and Chinese speakers. En A. Marín, A. Peña y A. Pérez (Eds.), *Memorias del III foro nacional de estudios en lenguas (FONAEL 2007)* (pp. 291-305). Chetumal, Quintana Roo: Universidad de Quintana Roo, Chetumal, Q. Roo.
- Paradis, J.** (2008). Tense as a clinical marker in English L2 acquisition with language delay/impairment. En E. Gavrusseva y B. Haznedar (Eds.), *Current trends in child second language acquisition: A generative perspective* (pp. 337-356). Amsterdam: John Benjamins.
- Paradis, J.** (2010). Bilingual children's acquisition of English verb morphology: Effects of language exposure, structure complexity, and task type. *Language Learning*, 60(3), 651-680.
- Paradis, J. y Crago, M.** (2000). Tense and temporality: Similarities and differences between language impaired and second-language children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43, 834–848.
- Paradis, J. y Crago, M.** (2001). The morphosyntax of specific language impairment in French: Evidence for an extended optional default account. *Language Acquisition*, 9, 269–300.

- Paradis, J. y Crago, M.** (2004). Comparing L2 and SLI grammars in French: Focus on DP. En P. Prévost y J. Paradis (Eds.), *The acquisition of French in different contexts: Focus on functional categories* (pp. 89–108). Amsterdam: John Benjamins.
- Paradis, J. y Genesee, F.** (1996). Syntactic acquisition in bilingual children: Autonomous or interdependent? *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 1–25.
- Paradis, J. y Navarro, S.** (2003). Subject realization and crosslinguistic interference in the bilingual acquisition of Spanish and English: what is the role of the input?. *Journal of Child Language*, 30, 371-393.
- Paradis, J.; Rice, M.; Crago, M. y Marquis, J.** (2008). The acquisition of tense in English: Distinguishing child second language from first language and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 29, 689-722.
- Paradis, M.** (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- Paradis, M.** (2009). *Declarative and procedural determinants of second languages*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pavlenko, A.** (2004). L2 influence and L1 attrition in adult bilinguals. En M. Schmid, B. Köpke, M. Keijzer y L. Weilemar (Eds.), *First language attrition: Interdisciplinary perspectives on methodological issues* (pp. 1–43). Amsterdam: John Benjamins.
- Pearson, B.Z.** (2002). Bilingual infants. En M. Suárez-Orozco y M. Páez (Eds.), *Latino remaking America* (pp. 306–320). Los Angeles: University of California Press y David Rockefeller Center for Latin American Studies, Harvard University.
- Pierce, A.** (1992). *Language acquisition and syntactic theory: A comparative analysis of French and English child grammars*. Dordrecht: Kluwer.
- Pinker, S. y Prince, A.** (1988). On language and connectionism: Analysis of a parallel distributed processing model of language acquisition. *Cognition*, 28, 73-193.
- Preston, D.R.** (2000a). Three kinds of sociolinguistics and SLA: A psycholinguistic perspective. En B. Swierzbinska, F. Morris, M. E. Anderson, C. A. Klee y E. Tarone (Eds.), *Social and cognitive factors in second language acquisition: Selected proceedings of the 1999 Second Language Research Forum* (pp. 3-30). Somerville, MA: Cascadilla Press.



- Preston, D.R.** (2000b). A variationist perspective on SLA: Psycholinguistic concerns. En R. Kaplan (Ed.), *Oxford handbook of Applied Linguistics* (pp. 141-159). Oxford: Oxford University Press.
- Prévost, P. y White, L.** (2000). Missing surface inflection or impairment in second language acquisition? Evidence from tense and agreement. *Second Language Research*, 16, 103-133.
- Quiroga, T.; Lemos-Britton, Mostafapour, E.; Abbot, R. D. y Berninger, V. W.** (2002). Phonological awareness and beginning reading in Spanish-speaking ESL first graders: Research into practice. *Journal of School Psychology*, 40, 85–111.
- Ramírez, G.; Chen, X.; Geva, E. y Luo, Y.** (2011). Morphological awareness and word reading in English language learners: Evidence from Spanish-and-Chinese-speaking children. *Applied Psycholinguistics*, 32, 601-618.
- Rasinger, S. M.** (2005). Age of arrival and second language acquisition of English copula and auxiliary constructions: A study on Bengali-English in East London. En J. Cohen, K.T. McAlister, K. Rolstad y J. MacSwan (Eds.), *Proceedings of the 4th international symposium on bilingualism* (pp. 1910-1920). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Renfrew, C.** (1991). Before Babel: Speculations on the origins of linguistic diversity. *Cambridge Archaeological Journal*, 1(1), 3-23.
- Rezai, M. J.** (2006). L2 acquisition of English ‘verb + prepositional phrase’ and ‘verb + particle’ constructions by Persian speakers. En M. Grantham O’Brien, C. Shea y J. Archibald (Eds.), *Proceedings of the 8th generative approaches to second language acquisition conference (GASLA 2006)* (pp. 114-123). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Rice, M. L.; Ruff Noll, K. y Grimm, H.** (1997). An extended optional infinitive stage in German-speaking children with specific language impairment. *Language Acquisition*, 6, 255–296.
- Richards, J.** (1974). *Error Analysis*. London: Longman.
- Richards, J. C.; Platt, H. y Richards, J.** (1992). *Dictionary of language teaching and applied linguistics*. Essex: Logman.
- Ritchie, W.** (1978). The right roof constraint in an adult-acquired language. En W. Ritchie (Ed.), *Second Language Acquisition Research: Issues and Implications* (pp. 33-64). London: Academic Press.

- Rizzi, L. (1993/94). Some notes on linguistic theory and language development: the case of root infinitives. *Language Acquisition*, 3, 371-93.
- Rodríguez-Fornells, A.; Münte, T. F. y Clahsen, H. (2002). Morphological priming in Spanish verb forms: An ERP repetition priming study. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 14(3), 443-454.
- Roebuck, R.; Martínez, M. y Pérez, J. (1999). Null subjects, filled CPs and L2 acquisition. *Second Language Research*, 15(3), 251-282.
- Rohde, A. (1996). The aspect hypothesis and the emergence of tense distinctions in naturalistic L2 acquisition. *Linguistics*, 34, 1115-1137.
- Rolla San Francisco, A.; Carlo, M.; August, D. y Snow, C. E. (2006). The role of language of instruction and vocabulary in the English phonological awareness of Spanish-English bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 27, 229-246.
- Roselli, M.; Ardila, A.; Santisi, M. N.; Arecco, M. R.; Salvatierra, J.; Conde, A. y Lenis, B. (2002). Stroop effect in Spanish-English bilinguals. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 8, 819-827.
- Salaberry, M. R. (2000). The acquisition of English past tense in an instructional setting. *System*, 28, 135-152.
- Sasaki, M. (1990). Topic prominence in Japanese EFL students' existential constructions. *Language Learning*, 40(3), 337-368.
- Schachter, J. (1988). Second language acquisition and its relation to Universal Grammar. *Applied Linguistics*, 9(3), 219-235.
- Schachter, J. (1989). Testing a proposed universal. En S. Gass y J. Schachter (Eds.), *Linguistic perspective on second language acquisition* (pp. 73-88). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schütze, C. y Wexler, K. (1996). Subject case licensing and English root infinitives. En A. Stringfellow, D. Cahana-Amitay, E. Hughes y A. Zukowski (Eds.), *Proceedings of the 20th annual Boston University conference on language development* (pp. 670-681). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Scofield, J. y Behrend, D. A. (2007). Two-year-olds differentially disambiguate novel words and facts. *Journal of Child Language*, 34, 875-889.

- Segalowitz, N. y Freed, B. F.** (2004). Context, contact and cognition in oral fluency acquisition: Learning Spanish in at home and study abroad contexts. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 173-199.
- Selinker, L.** (1969). Language Transfer. *General Linguistics*, 9, 67-92.
- Selinker, L.** (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231.
- Selinker, L.** (1989). CA/EA/IL: The earliest experimental record. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 27(4), 267-291.
- Selinker, L. y Lakshmanan, U.** (1992). Language transfer and fossilization: The multiple effects principle. En S. M. Gass y L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 190-216). Philadelphia: John Benjamins.
- Selinker, L. y Lamendella, J.** (1981). Updating the Interlanguage Hypothesis. *Studies in Second Language Acquisition*, 3(2), 201-220.
- Shirai, Y.** (2003). The acquisition of tense-aspect morphology and the regular-irregular debate. *ZAS Papers in Linguistics*, 29, 195-209.
- Skinner, B.** (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Solé Sabater, M. J.** (1991). Stress and Rhythm in English. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 4, 145-162.
- Sorace, A.** (2005). Selective optionality in language development. En L. Cornips y K. Corrigan (Eds.), *Syntax and variation reconciling the biological and the social* (pp. 55-80). Amsterdam: Benjamins.
- Starren, M.** (2006). Temporal adverbials and early tense and aspect markers in the acquisition of Dutch. En V. van Geenhoven (Ed.), *Semantics in acquisition* (pp. 219-244). Dordrecht: Springer.
- Swain, M.** (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En Gass, S. y C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-256). New York: Newbury House.
- Tarone, E.** (1985). Variability in interlanguage use: A study of style-shifting in morphology and syntax. *Language Learning*, 35, 373-404.

- Tarone, E.** (2002). Frequency effects, noticing, and creativity. Factors in a variationist interlanguage framework. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 287-296.
- Tarone, E.** (2010). Social context and cognition in SLA: a variationist perspective. En R. Bastone (Ed.), *Sociocognitive perspectives on language use and language learning* (pp. 54-72). Oxford: Oxford University Press.
- Theakston, A. L.; Lieven, E. V. M. y Tomasello, M.** (2003). The role of the input in the acquisition of third person singular verbs in English. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 46, 863-877.
- Tomasello, M.** (2001). The item-based nature of children's early syntactic development. En M. Tomasello y E. Bates (Eds.), *Language development: The essential readings* (pp. 169-186). Oxford: Blackwell.
- Tomasello, M.** (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tomasello, M.** (2004). What kind of evidence could refute the UG hypothesis? Commentary on Wunderlich. *Studies in Language*, 28(3), 642-645.
- Toribio, J.** (2004). Spanish/English speech practices: bringing chaos to order. *Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2,3), 133-154.
- Toro-Soto, J. M.; Rodríguez-Fornells, A. y Sebastian-Galles, N.** (2007). Stress placement and word segmentation by Spanish speakers. *Psicologica*, 28, 167-176.
- Towell, R. y Hawkins, R.** (1994). *Approaches to second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Tyler, A. y Nagy, W.** (1989). The acquisition of English derivational morphology. *Journal of Memory & Language*, 28, 649-667.
- Ullman, M.** (2001). The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: The declarative/procedural model. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4, 105-122.
- Ullman, M.** (2005). A cognitive neuroscience perspective on second language acquisition: The declarative/procedural model. En C. Sanz (Ed.), *Mind and context in adult second language acquisition* (pp. 141-178). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Valdés, G.** (2000) Bilingualism and language use among Mexican Americans. En S. McKay y S. Wong (Eds.), *New Immigrants in the United States* (pp. 99-136). Cambridge, UK: University Press.

- Valenzuela, E.** (2004). Incomplete end state L2 acquisition: L2 Spanish CLLD and English CLD constructions. En A. Brugos, M. R. Clark-Cotton y S. Ha (Eds.), *BUCLD 29 online proceedings supplement*. <http://www.bu.edu/buclid/files/2011/05/29-ValenzuelaBUCLD2004.pdf>. Última consulta: abril 2012.
- Van Gelderen, E.** (1997). Inflection and movement in Old English. En A. Werner y E. Van Gelderen (Eds.), *German: Syntactic problems - Problematic syntax*, (pp. 71-82). Tübingen: Niemeyer.
- Van Valin, R.** (1991). Functionalist linguistic theory and language acquisition. *First Language*, 11, 7-40.
- Vendler, Z.** (1967). *Linguistics in philosophy*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Waxman, S. y Booth, A.** (2001). On the insufficiency of evidence for a domain-general account of word learning. *Cognition*, 78, 277-279.
- Weinreich, U.** (1953). *Languages in contact*. The Hague: Mouton.
- Wexler, K.** (1994). Optional Infinitives, head movement and the economy of derivations. En D. Lightfoot y N. Hornstein (Eds.), *Verb movement* (pp. 305-350). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wexler, K.** (1998). Very early parameter setting and the unique checking constraint: A new explanation of the optional infinitive stage. *Lingua*, 106, 23-79.
- White, L.** (1989). *Universal Grammar and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- White, L.** (1992) Adverb placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Language Acquisition*, 1, 337-360.
- White, L.** (1996). Clitics in L2 French. En H. Clahsen (Ed.), *Generative perspectives on language acquisition: Empirical findings, theoretical considerations, and crosslinguistic comparisons* (pp. 334-368). Amsterdam: John Benjamins.
- White, L.** (1998). Universal Grammar in second language acquisition: The nature of interlanguage representation. *Generative approaches to second language acquisition conference (GASLA'98)*. September 25-27. Pittsburg: University of Pittsburg/ Carnegie Mellon University.
- White, L.** (2003a). *Second language acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

- White, L.** (2003b). Fossilization in steady state L2 grammars: Persistent problems with inflectional morphology. *Bilingualism: Language and Cognition*, 6(2), 129-141.
- White, L.** (2007). Linguistic theory, Universal Grammar, and second language acquisition. En B. VanPatten y J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition* (pp. 37-55). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wilson, S.** (2003). Lexically-specific constructions in the acquisition of inflection in English. *Journal of Child Language*, 30, 75–115.
- Wong, W.** (2005). *Input enhancement: From theory and research to the classroom*. Boston: McGraw-Hill.
- Wood, M.** (2002). *La transferencia de la L1 a la L2 (español-inglés): el artículo en la lengua escrita de los alumnos en las pruebas de acceso a la universidad*. (Tesis doctoral no publicada, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria).
- Wood Bowden, H.; Gelfand, M. P.; Sanz, C. y Ullman, M. T.** (2010). Verbal inflectional morphology in L1 and L2 Spanish: A frequency effects study examining storage versus composition. *Language Learning*, 60(1), 44-87.
- Yang, H.** (2001). Categorical properties of Korean EFL learner's "Be". *Korean Journal of English Language and Linguistics*, 1(1), 59-79.
- Yang, H.** (2002). Korean EFL learner's acquisition of English inflectional features. *Korean journal of English Language and Linguistics*, 2(2), 227-248.
- Yang, H.** (2006). Functional projection in Korean ESL learner's interlanguage syntax. *The SNU journal of Education Research*, 15, 117-128.
- Zobl, H. y Liceras, J.** (1994). Functional categories and acquisition orders. *Language Learning*, 44, 159–180.
- Zdorenko, T. y Paradis, J.** (2008). The acquisition of articles in child second language English: fluctuation, transfer or both? *Second Language Research*, 24(2), 227–250.

# **Anexo**

---





## HOMOGENEIDAD DE CATEGORÍAS

### 1. Categoría: AUX - Verbo be con función auxiliar

Nivel de significación: 0,05

Forma léxica	Valor homog.	Aplicable	Homogéneo
AM++	6,04	N	N
ARE++	38,759	S	N
IS++	5,525	S	S
'M++	67,13	N	N
'RE++	3,03	N	S
'S++	0,887	N	S
S++	3,03	N	S

## 2. Categoría: COP - Verbo be con función copulativa

Nivel de significación: 0,05

Forma léxica	Valor homog.	Aplicable	Homogéneo
AM+	21,184	S	N
ARE+	741,827	S	N
I'M+	0,691	N	S
IS+	129,653	S	N
'M+	89,179	S	N
M+	1,815	N	S
'RE+	10,74	N	N
'S+	25,08	S	N
S+	1,815	N	S
SHE'S+	1,815	N	S

## 3. Categoría: OVER - Verbo be sobregenerado

Nivel de significación: 0,05

Forma léxica	Valor homog.	Aplicable	Homogéneo
AM+++	1,116	N	S
ARE+++	29,437	N	N
IS+++	2,026	N	S
'M+++	6,48	N	N
M+++	0,706	N	S
'S+++	1,198	N	S
THEY'RE+++	2,429	N	S

## ESPECIFICIDAD DE CATEGORÍAS

### 1. Categoría: COP - Verbo be con función copulativa

Umbral de probabilidad: 0,05

#### ESPECIFICIDAD POSITIVA

##### PARTE 1 (PRIMARIA)

'M+	9,4675E-017
IS+	2,9050E-015
'S+	2,9470E-005
AM+	2,7768E-001

##### PARTE 2 (SECUNDARIA)

ARE+	2,3646E-002
'RE+	3,2735E-001

##### PARTE 3 : PARTE 3 (BACHILLERATO)

ARE+	2,1663E-106
------	-------------

#### ESPECIFICIDAD NEGATIVA

##### PARTE 1 (PRIMARIA)

ARE+	8,1958E-122
'RE+	1,3530E+000

##### PARTE 2 : PARTE 2 (SECUNDARIA)

'S+	5,8646E-002
'M+	2,3297E-001

## PARTE 3 (BACHILLERATO)

IS+	1,4715E-024
'M+	3,2658E-018
AM+	1,2414E-005
'S+	3,7199E-001

**2. Categoría: AUX - Verbo be con función auxiliar**

Umbral de probabilidad: 0,05

**ESPECIFICIDAD POSITIVA**

## PARTE 1 (PRIMARIA)

'M++	1,0638E-001
------	-------------

## PARTE 2 (SECUNDARIA)

'M++	8,2520E-008
AM++	3,3584E+000

## PARTE 3: PARTE 3 (BACHILLERATO)

ARE++	3,7802E-009
IS++	1,5078E+000

**ESPECIFICIDAD NEGATIVA**

## PARTE 1 (PRIMARIA)

ARE++	3,7287E-001
-------	-------------

## PARTE 2 (SECUNDARIA)

ARE++	5,7927E-006
IS++	1,8648E+000

PARTE 3 (BACHILLERATO)

---

'M++	2,1517E-013
AM++	1,7406E+000

---

**3. Categoría: OVER - Verbo be sobregenerado**

Umbral de probabilidad: 0,05

**ESPECIFICIDAD POSITIVA**

PARTE 3 (BACHILLERATO)

---

ARE+++	6,9750E-003
--------	-------------

---