

Movimiento del Verbo y Flexión Verbal en Español L2

Pedro Guijarro-Fuentes*

University of Plymouth

Resumen

Basándonos en propuestas recientes que han investigado cómo estudiantes de L2 adquieren las categorías funcionales y sus rasgos que determinan el orden sintáctico de las palabras a nivel superficial (Lardiere, 2000; Prévost & White, 2000), en este estudio investigamos la adquisición del movimiento del verbo por parte de hablantes no nativos de español. Nuestra hipótesis inicial es que, mientras que hay evidencia de tal movimiento y de sus consecuencias en el orden de las palabras en la interlengua del español como L2, el conocimiento de la flexión verbal es pobre y limitado. Para verificar tal hipótesis examinamos la adquisición de tres propiedades sintácticas que vienen determinadas por el hecho de que en español, como en francés, los verbos deben subir a Flex para constatar su rasgo fuerte de concordancia (Suñer, 1994). Cuatro grupos de hablantes no nativos de español y un grupo de hablantes nativos fueron estudiados. Los datos de dos pruebas experimentales muestran que mientras que las consecuencias sintácticas del movimiento del verbo se han adquirido, ese no es el caso de la morfología verbal. Tales resultados son similares a los de estudios anteriores (Lardiere, 1998a, 1998b, 2000) que indican la existencia de una clara disociación entre sintaxis y morfología.

Palabras claves: movimiento del verbo, flexión verbal, español como segunda lengua

Abstract

Based on current proposals that have investigated how L2 learners acquire functional categories and the features that rule syntactical word order at the surface level (Lardiere, 2000; Prévost & White, 2000), in this study we seek to investigate the acquisition of the verb-raising parameter by non-native speakers of Spanish. Our initial hypothesis is that while there is evidence in L2 Spanish interlanguage of the acquisition of verb

* E-mail address for correspondence: P.Guijarro-Fuentes@plymouth.ac.uk

movement and its syntactic consequences, knowledge of verbal morphology is poor and limited. In order to test this hypothesis we look at the acquisition of three syntactic properties that are consequences of the fact that Spanish, like French, has strong morphology (Suñer, 1994). Four groups of non-native speakers and a group of native speakers were included in the study. The results from the two tasks employed show that whereas the syntactic consequences of the verb-raising parameter have been acquired, this does not seem to be the case with the verbal morphology. These findings are similar to the ones reported in previous studies that claim the existence of a clear dissociation between syntax and morphology (Lardiere, 1998a, 1998b, 2000).

Key words: verb movement, verbal inflection, Spanish as L2

Introducción

En este estudio, nuestro objetivo primordial es analizar cómo los hablantes no nativos de español, cuya lengua materna, o bien se comporta como lo hace el español (francés), o bien difiere del español (inglés), con diferentes niveles de competencia en la lengua meta (principiantes y avanzado) adquieren la morfología verbal para codificar el orden sintáctico de las palabras en español; que tiene que ver con la colocación de los adverbios entre el verbo y el objeto directo, la inversión verbo/sujeto en las preguntas con respuesta Sí/No y con las interrogativas directas desde el punto de vista de la gramática generativa (Chomsky, 1995), la cual establece una diferencia primordial entre categorías funcionales y léxicas. De ahí que creamos que el estudio de la morfología verbal junto con el orden de las palabras en español tanto en la gramática de franceses como la de ingleses aprendices de español como L2, en sus etapas iniciales y finales, puede contribuir a nuestra comprensión de cómo se adquiere el español. Si los grupos de no nativos no producen los aspectos morfo-fonológicos que tienen que ver con el hecho de que el español y el francés posean el mismo orden superficial de palabras a diferencia del inglés, podríamos concluir que estos participantes no tendrían acceso¹ a la variedad completa de propiedades disponibles por la facultad del lenguaje.

Hay que recordar a este respecto, que mientras que las categorías funcionales y sus rasgos son universales, las lenguas se diferencian en cómo representan tales categorías (que analizaremos más adelante). Tendremos en cuenta a la hora de interpretar nuestros resultados recientes propuestas que han sido el centro de interés en los trabajos realizados dentro de la Gramática Universal (GU), según las cuales puede darse una disociación entre los aspectos formales y morfo-fonológicos a nivel superficial. Más concretamente, se ha puesto en evidencia que los aprendices de una segunda lengua muestran ‘variabilidad’ en la producción de la morfología verbal y de sus categorías léxicas asociadas

con las categorías funcionales tales como la Flex(ión), y determinantes; tales aprendices no parecen marcar la concordancia (o el tiempo), y, como consecuencia, su competencia no nativa se ve marcada por el uso de las formas no finitas de los verbos que corresponderían a formas finitas en la gramática nativa. Por una parte, hay quienes han argumentado que los aprendices de una L2 a pesar de mostrar una competencia completa con respecto a las categorías funcionales, exhiben una cierta variabilidad a nivel superficial en el uso de la flexión morfológica (Lardiere, 1998a, 1998b; Prévost & White, 2000). Por otra parte, hay otros investigadores que argumentan que tales errores son los indicios de importantes déficits en el conocimiento lingüístico, siendo un problema de competencia, y no de realización (Eubank et al., 1997; Hawkins & Chan, 1997).

Pero antes de adentrarnos en el estudio de la adquisición del movimiento del verbo en español, hay que recordar otra serie de estudios realizados en los años noventa sobre la adquisición del movimiento del verbo por parte de ingleses aprendices de francés como L2 y viceversa. En el caso concreto de los hablantes ingleses no nativos de francés, parecen adquirir el movimiento del verbo en oraciones negativas de forma muy rápida y eficiente; sin embargo, parecen tener más problemas a la hora de mover los verbos principales en otros contextos oracionales con la presencia de los adverbios de frecuencia y manera. Hawkins et al. (1993) comparan la actuación de dos grupos de ingleses que aprendían francés (75 de nivel intermedio y 29 de nivel avanzado) con la ayuda de una prueba de juicios gramaticales. La prueba consistía en frases gramaticales y agramaticales sobre la posición de la negación, adverbios, cuantificadores, junto con otros tipos de oraciones. Según los resultados de la prueba, mientras que ambos grupos no tuvieron problemas con aquellas frases en las que había movimiento del verbo en el caso de la negación, el grupo de nivel intermedio permite la colocación de los verbos principales de francés y de inglés con los adverbios de frecuencia y manera, y con los cuantificadores. Estos resultados llevan a Hawkins et al. a concluir que los ingleses aprendices de francés como L2 no saben que Flex en francés, a diferencia del inglés, tiene rasgos fuertes.

En una serie de trabajos ya clásicos sobre el tema, White y Tracey estudiaron la adquisición del movimiento del verbo con franceses que aprendían inglés como L2 (White, 1990/91, 1991, 1992; Tracey & White, 1993; Tracey, 1996). Sus conclusiones son similares a las de Hawkins et al. (1993). Los informantes eran de edades comprendidas entre los 10 y los 12 años de edad, procedentes de una escuela en Quebec, donde habían recibido uno o dos años de instrucción en inglés (2 horas por semana aproximadamente) como parte de un programa intensivo basado en el método comunicativo, durante un periodo de cinco meses. Uno de los aspectos que White y Tracey investigaron fue el desarrollo de adquisición de los verbos no temáticos en inglés junto con los adverbios de frecuencia y manera. Después de tres meses de instrucción general, los informantes recibieron dos semanas de instrucción especializada en inglés. Uno de los grupos recibió instrucción sobre la formación de las interrogativas en

inglés, mientras que el otro recibió instrucción basada en la forma sobre la colocación de los adverbios (White, 1990/91, 1991, 1992), o sea, después de un periodo intenso de explicaciones sobre la formación de las interrogativas, los estudiantes realizaron diversas tareas sobre las mismas. Otro grupo, a diferencia de este último, fue expuesto de forma natural con una cantidad 'masiva' de ejercicios sobre la colocación de los adverbios (Tracey & White, 1993; Tracey, 1996). Para sus fines, utilizaron una tarea de producción oral, una tarea de juicios de gramaticalidad de preferencia, una tarea de juicios de gramaticalidad, y una tarea de manipulación. Todos los informantes realizaron estas tareas en tres fases diferentes: antes de recibir ningún tipo de exposición, después de recibir instrucción, y después de un año.

Según los resultados en relación a la colocación de los adverbios que pasamos a resumir, los participantes antes de recibir ningún tipo de exposición mostraron una tendencia bastante fuerte al uso del orden que corresponde al francés. Sin embargo, después del periodo de instrucción, se pueden observar diferencias significativas entre el grupo que había recibido instrucción y el que había sido expuesto a la masiva de ejercicios: en concreto, el grupo que había recibido instrucción muestra una preferencia clara por el orden estipulado por el inglés; mientras que el otro muestra ambos tipos de orden: el orden que corresponde al francés y también el que corresponde al inglés. En cuanto a la última fase (un año después), los dos grupos permiten de forma indiscriminada el orden del francés y el orden del inglés.

Por tanto, se puede observar que hay una fuerte influencia de la lengua materna (en este caso del francés) en las primeras etapas antes de recibir ningún tipo de exposición o instrucción. Sin embargo, el grupo que recibe instrucción parece de forma momentánea 'saber' el orden que corresponde al inglés. Estos resultados tienen implicaciones claras para el presente estudio puesto que los informantes de los estudios de White y Tracey parecen no 'saber' que el inglés, a diferencia del francés, posee flexiones verbales débiles.

En lo que respecta a los trabajos realizados sobre el movimiento del verbo en español como segunda lengua (L2), tenemos que mencionar el de Antes, Moritz y Roebuck (1995). Antes et al. estudian la adquisición del español y francés por parte de hablantes de inglés como segunda lengua. Estas autoras parten del presupuesto de que la re-fijación del parámetro del movimiento del verbo debe ser la misma en ambas lenguas (o sea, en francés y español). 60 hablantes de lengua inglesa de nivel principiante, intermedio y avanzado tomaron parte en el estudio: 33 de francés como L2 y 27 de español como L2. Además hubo dos grupos de control compuestos de 6 hablantes nativos franceses y de 5 nativos de español, respectivamente. A la hora de estudiar las propiedades relacionadas con el movimiento del verbo (o sea, negación, colocación de los adverbios y formación de las interrogativas), las autoras diseñaron dos pruebas, una en francés y otra en español, de juicios de aceptabilidad compuesta de 6 oraciones sobre la colocación de los adverbios, 4 sobre la negación y otras

4 para la formación de las interrogativas. Según los resultados de ambas pruebas, no se encontraron correlaciones significativas en la adquisición de estos tres aspectos sintácticos. Además, los ingleses aprendices de francés como L2 actuaron de mejor forma que el otro grupo de ingleses aprendices de español como L2; esto les lleva a concluir que el nivel de adquisición de estas tres propiedades depende de la estructura gramatical de la lengua meta.

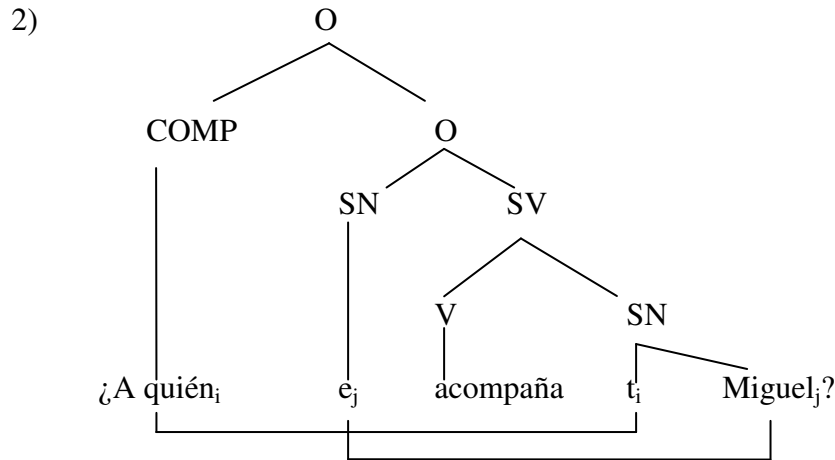
El presente trabajo se organiza de la siguiente forma. En la primera sección, revisaremos el marco teórico donde se encuadra el presente estudio. En la segunda sección, describiremos el estudio llevado a cabo: daremos cuenta del tipo de participantes que tomaron parte, pruebas usadas, diseño y análisis estadísticos realizados con los datos. En la tercera, y última sección, resumiremos los resultados encontrados, y trataremos de explicar tales resultados desde un punto de vista teórico, indicando posibles áreas de estudio.

Movimiento del Verbo en Español, Francés e Inglés

Para este estudio examinaremos la adquisición de las tres propiedades sintácticas que vienen determinadas por el hecho de que en español, al igual que en francés, los verbos deben elevarse a Flex para constatar su rasgo fuerte de concordancia; esto tiene como consecuencia que el verbo aparece muchas veces en posiciones distintas al inglés, en el que los verbos tienen concordancia débil. En primer lugar, el español al igual que el francés permite la inversión verbo-sujeto precedida por una partícula interrogativa, como en (1a)-(1b):

- 1) a. ¿A quién acompaña Miguel?
- b. Qui accompagne Michel?
- c.* With whom goes Miguel
- d. ‘Who does Miguel go with?’

En este caso, el pronombre interrogativo, tanto en español y en francés como en inglés, es generado primeramente en su posición canónica, aunque luego se mueve a la posición del complementante. En el caso de las dos lenguas romances, hay un doble movimiento del pronombre interrogativo y del verbo, como se ilustra en el siguiente diagrama:



La segunda propiedad que es consecuencia del movimiento del verbo es la inversión verbo-sujeto en las interrogativas con respuesta Sí/No, como se ilustra en el ejemplo (3):

3) a. ¿Toma [_{Flex} Carmen t [_{SV} t café]]?

- b. Est-ce que Carmen boit du café?
- c. * Drinks Carmen coffee?
- d. 'Does Carmen drink coffee?'

Comparando las oraciones (3a)-(3b)-(3d) vemos que en español al igual que en francés hay movimiento del verbo, verbo que se mueve de su posición canónica hasta ocupar la posición inicial, que es la del complementante. En cambio, la formación de interrogativas donde existe la inversión verbo-sujeto no es aceptable en inglés, requiriendo el uso del verbo auxiliar *to do*.

Finalmente, la tercera propiedad está relacionada con la posibilidad o no de la presencia de adverbios (por ejemplo, tiempo y modo como cuidadosamente, a menudo, etcétera) entre el verbo y el OD, como se ilustra en las siguientes oraciones:

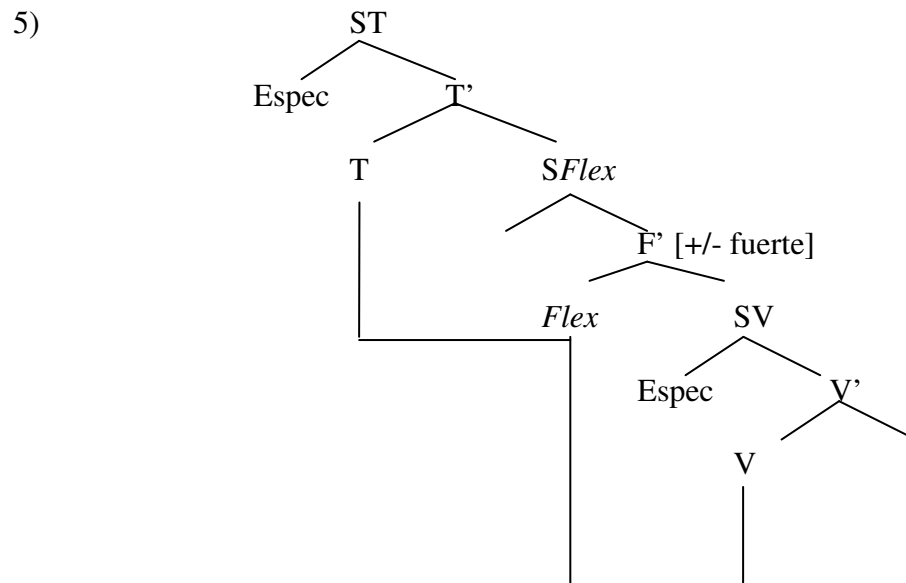
4) a. Elena [_{Flex} repasa [_{SV} cuidadosamente t los detalles]].

- b. Elena révise soigneusement les détails.
- c. * Elena revises carefully the details.
- d. 'Elena revises the details carefully'.

Comparando las oraciones (4a), (4b) y (4d) vemos que aunque el adverbio puede aparecer entre el objeto directo y el verbo en español y en francés, un adverbio raramente puede aparecer entre el verbo y el objeto directo en inglés. Es decir, como podemos observar en (4a)-(4b), los sintagmas adverbiales son generados en su posición canónica, o sea,

detrás del verbo como ocurre en inglés, pero en francés y en español, luego se mueven hasta ocupar la posición entre el verbo y el OD.

En resumen, estas tres propiedades sintácticas en español y en francés, por una parte, y en inglés, por otra, vienen determinadas por el movimiento del verbo. En español y en francés tal movimiento es posible (los verbos, incluyendo los verbos copulativos, auxiliares y modales se mueven a *Flex*), mientras que el inglés se comporta de forma distinta porque el verbo no puede moverse de su posición canónica dentro de la frase verbal (Pollock, 1989). Sin embargo, la estructura profunda de la frase verbal tanto en inglés como en español y francés es la misma, como se ilustra en el siguiente diagrama:



Como se puede ver en (5), el verbo aparece como cabeza de la frase verbal. En español, al igual que en francés, el verbo se mueve de la posición que ocupa dentro de la frase verbal hasta llegar al *SFlex* y de ahí hasta el *ST*. En inglés, en cambio, el verbo permanece inamovible en *SV*. Sin embargo, hay que notar el hecho de que en inglés el verbo copulativo *to be* y el auxiliar *to have* se ven afectados por el movimiento del verbo; estos verbos no son objeto de estudio en el presente experimento. También es muy interesante destacar que Pollock (1989), y más recientemente Chomsky (1995), atribuye estas diferencias al hecho de que en francés y en español *Flex* tiene rasgos fuertes y, por tanto, el verbo a pesar de ocupar la posición de *SFlex* después de moverse de *SV* es capaz de controlar el complemento que está en *SV*. En inglés, *Flex* es débil y el verbo debe permanecer en su posición canónica; de lo contrario no podría controlar el complemento. Por lo tanto, podemos concluir que en aquellas lenguas en las que *Flex* es fuerte (como en español) es posible el movimiento del verbo, mientras que en lenguas con *Flex* débil (como en inglés) no es posible.

Por tanto, y teniendo en cuenta, el análisis que acabamos de presentar nos proponemos contestar las siguientes preguntas de investigación:

¿Hay diferencias de competencia dependiendo del nivel en la lengua meta entre los hablantes no nativos cuya lengua materna es igual (hablantes franceses de español como L2) o diferente (hablantes ingleses de español como L2) al español y los nativos de español? Nuestra predicción en este caso es que debido a que el francés se comporta de igual forma a como lo hace el español, esperamos que los franceses aprendices de español como L2 se diferencien de forma significativa de los ingleses aprendices de español como L2. Por otra parte, dado que en el experimento incluimos participantes con distinto nivel de competencia (nivel principiante y avanzado) esperamos también encontrar diferencias significativas que corresponderían al nivel de competencia en la lengua meta. Por último, podríamos esperar encontrar interacciones entre ambas variables: lengua materna y nivel de competencia en la L2.

Por otro lado, y en caso de que se encuentren diferencias de competencia, ¿tales diferencias se manifiestan tanto a nivel superficial como abstracto? ¿los hablantes no nativos adquieren de forma conjunta el orden superficial de las palabras en español junto con la realización completa de la morfología? En caso afirmativo podríamos, por tanto, predecir que los hablantes de español como L2 ‘saben’ las propiedades abstractas de las categorías funcionales y su representación en español; esperando que hayan adquirido la morfología verbal del español. En caso negativo, podríamos esperar encontrar cierta variabilidad en la interlengua de los participantes. Por otro lado, podríamos encontrar que el uso o no-uso de las formas finitas co-ocurrían con la presencia de las propiedades sintácticas relacionadas con el movimiento del verbo en español. Tal variabilidad podría reflejar que ciertas propiedades estructurales serían adquiridas, aunque no todas. En tal caso, los participantes mostrarían una competencia semi-incompleta: completa en el sentido que las categorías funcionales están presentes, pero incompleta en el sentido que existe variabilidad en el uso de la morfología flexional debido a problemas con esta última. También podríamos esperar que los hablantes no nativos dependiendo de su L1 (o sea, dependiendo de la ‘fuerza’ de los rasgos) muestren distinta competencia en la L2, dependiendo de si seleccionan el rasgo fuerte (como en francés) o débil (como en inglés) de la categoría Flex. Sin embargo, y si argumentamos que la GU es activada, esperaríamos que los hablantes no nativos independientemente de cuál sea su lengua materna, pero con igual grado de nivel en español, mostrasen similares modelos adquisitivos a nivel sintáctico, aunque se omita la morfología.

2. Estudio

El presente estudio se inspira en parte en el realizado por Mandell (1999). Sin embargo, hay que recordar que los objetivos de Mandell eran estudiar

las implicaciones metodológicas en el uso de las pruebas que más adelante se describen, sin prestar demasiada atención a la adquisición de los tres aspectos sintácticos que es el objetivo del presente trabajo.

Informantes

Los participantes de español como segunda lengua fueron seleccionados para el presente estudio sobre la base de su actuación en una prueba de competencia independiente (pues hay que recordar que todos los hablantes no nativos de español habían realizado pruebas de admisión establecidas por la universidad donde estudiaban), además de un cuestionario con preguntas generales (por ejemplo, sexo, edad, periodo de exposición a la lengua meta (tanto de instrucción como en el medio natural, etcétera). La primera prueba consiste en 43 ítems de elección múltiple que están relacionados con diferentes aspectos gramaticales y léxicos del español.

Haciendo uso de estas dos pruebas, seleccionamos a los participantes (de un total de 57 respectivamente) en dos niveles de competencia: 39 principiantes absolutos (12 franceses y 27 ingleses) y 18 avanzados (6 franceses y 12 ingleses) (ver Tabla 1). La edad de los participantes de ambos grupos oscila entre los 19 y 25 años siendo 30 de ellos mujeres y el resto hombres. Hay que mencionar que todos los participantes de habla inglesa se encontraban realizando estudios de español como parte de su licenciatura. Por su parte, los hablantes de habla francesa, eran estudiantes de intercambio que se encontraban realizando un año de estudios en el Reino Unido como parte de su licenciatura.

Tabla 1: Prueba de nivel² (resultado máximo 43)

Participantes	Media	Desviación típica
Nativos (n=9)	42.00	1.12
Principiantes franceses (n=12)	22.25	1.76
Principiantes ingleses (n=27)	22.00	2.34
Avanzados franceses (n=6)	39.40	2.07
Avanzados ingleses (n=12)	37.92	3.82

Como se puede observar en la Tabla 1, el nivel de competencia de los participantes es el mismo dependiendo del grupo, e independientemente de su lengua materna. O sea, los franceses e ingleses de nivel principiante son efectivamente principiantes, habiendo diferencias claras con respecto al grupo de hablantes nativos y con respecto al grupo de los de nivel avanzado (no habiendo diferencias significativas entre estos dos últimos).

Además y por motivos de comparación y estandarización incluimos un grupo de control compuesto de 9 nativos procedentes de varias zonas de España y de edades comprendidas entre los 20 y los 46 años. Todos menos dos son mujeres que han completado la educación secundaria (4 de ellos poseen además estudios superiores universitarios). Algunos de los hablantes de este grupo poseen conocimientos de otras lenguas (inglés, francés, portugués, etc.).

Pruebas del Movimiento del Verbo y su Diseño

Para comprobar las propuestas de Lardiere (1998a, 1998b) y de Prévost y White (2000), diseñamos una Prueba de Juicios Gramaticales y otra Prueba de Oraciones *Deshidratadas* que inmediatamente pasamos a describir.

La primera prueba, o sea, la de juicios gramaticales se componía de 50 items en total, que nos sirvió para medir el grado de adquisición de estas tres propiedades, y una segunda prueba de oraciones *deshidratadas* (también 50 en total) con la que medimos la producción de estos estudiantes con respecto a las propiedades mencionadas anteriormente. En el caso de la prueba de gramaticalidad, se incluyeron 20 oraciones, todas ellas gramaticales en español y francés, pero agramaticales en inglés en relación a la posición de los adverbios (10 oraciones), y a la formación de las preguntas con respuesta Sí/No (10 oraciones), y otras 10 agramaticales para la formación de las interrogativas, precedida por una frase interrogativa. Este diseño se basa en el hecho de que en español los adverbios pueden aparecer en distintas posiciones todas ellas gramaticales. Para su interpretación, hay que tener en cuenta que las oraciones que son gramaticales en español (y en su caso, en francés) no lo son en inglés y viceversa. De esta forma, para que haya refijación de este parámetro, el estudiante tendrá que juzgar correctamente las oraciones que son gramaticales y las que son agramaticales. Un ejemplo de un ítem incluido en la prueba se puede ver en (6):

- 6) Elena repasa cuidadosamente los detalles. Imposible Posible
 Elena revise-3ps carefully the details.
 ‘Elena carefully revises the details’.

El test de las oraciones *deshidratadas* consta de una serie de frases en las que aparecen una serie de constituyentes separados por barras como se ilustra en (7):

- 7) Pedro / correr / regularmente / tres millas.
 Pedro / to run / regularly / three miles.

En cuanto a la prueba de las oraciones *deshidratadas* seguimos los mismos principios: 10 oraciones para la colocación de los adverbios, 10 para la formación de las interrogativas y otras 10 para las interrogativas con una partícula interrogativa delante.

En la primera tarea, los participantes tenían que responder ‘posible’ o ‘imposible’. De esa forma, las respuestas se basan en las intuiciones de los estudiantes (Munnich, Flynn & Martohardjono, 1994). En caso de considerar que el ítem no fuera aceptable, los estudiantes tenían que corregirlo. En el caso de la prueba de oraciones *deshidratadas*, los estudiantes tenían que formar frases con los elementos dados. Esta

segunda prueba, nos sirvió además para comprobar si efectivamente los hablantes de español ‘sabían’ la morfología verbal (o en su caso, el rasgo fuerte de Flex en español). O sea, esta segunda prueba estaba diseñada de tal forma que los participantes tenían que flexionar los verbos finitos dados además de poner los constituyentes oracionales en el orden que corresponde al español.

Además de las oraciones relacionadas con las propiedades de este parámetro, incluimos 20 distractores en cada prueba—oraciones gramaticales y agramaticales que ejemplifican otras estructuras distintas a las del estudio; ya que su inclusión siguiendo a Ellis (1991, p. 170) ‘[i]mpide al aprendiz identificar la estructura meta y por lo tanto acceder al conocimiento explícito’.³ En ambas pruebas controlamos el vocabulario; y aunque las oraciones aparecían descontextualizadas, todas ellas tenían sentido por sí solas (de acuerdo con los juicios emitidos por el grupo de hablantes nativos). Para la realización de ambas pruebas, los estudiantes tenían por escrito cada prueba; sin embargo, se controló el tiempo de emisión de los juicios, 10 segundos en el caso de los juicios de gramaticalidad y 15 segundos de intervalo en el caso de las oraciones *deshidratadas*, para evitar que de esa forma los estudiantes recurrieran a otros mecanismos; pues no hay que olvidar que estamos tratando de medir las intuiciones de hablantes no nativos. También, esto nos permite impedir que el participante pueda volver a leer el mismo ítem dos veces. Las instrucciones para la realización de ambas pruebas fueron dadas en inglés, francés y español para evitar problemas de comprensión.

Todas las pruebas (con una duración máxima de 30 minutos) fueron realizadas durante el periodo de clase, y hay que recordar que el investigador no era profesor de ninguno de los grupos, aunque sí conocía a algunos de los participantes.

Los distintos items de cada una de las pruebas fueron distribuidos al azar. Las pruebas fueron realizadas bajo las mismas condiciones. Los estudiantes principiantes recibieron un listado de vocabulario una semana antes de la realización de las pruebas, para evitar posibles problemas léxicos que les impidieran poder realizar las dos tareas. Además, de esta forma, nos asegurábamos que si los estudiantes juzgaban las oraciones como agramaticales fuera de acuerdo con las estructuras sintácticas y no debido a otros problemas externos (o sea, problemas de comprensión de léxico). La realización de las tareas varió en su orden: un grupo hizo primero una tarea, mientras que el otro hacía la otra y viceversa. Además, dentro del mismo grupo, la realización de la tarea varió.

Análisis de Datos y Resultados

Para el análisis estadístico, usamos una serie de *tests* de variabilidad (ANOVA) en los que se dio el valor 1 si la respuesta del estudiante era la correcta, y 0 si era incorrecta. Los resultados de ambas pruebas se presentan teniendo en cuenta la media y la desviación típica con la

intención de comparar las respuestas de los participantes en relación a las tres propiedades sintácticas anteriormente mencionadas.

Primeramente, daremos cuenta de los resultados de grupo tanto para la Prueba de Juicios Gramaticales como para la Prueba de Oraciones *Deshidratadas*, y por último de los análisis llevados a cabo con la morfología. Los datos de ambas pruebas fueron analizados usando un análisis de varianza cuádruple. Las variables fueron: grupo (5 grupos de participantes: nativos, principiantes franceses, principiantes ingleses, avanzados franceses y avanzados ingleses), pruebas (dos: Prueba de Juicios Gramaticales y Prueba de Oraciones *Deshidratadas*), propiedades (adverbios, preguntas Sí/No, e interrogativas directas) y respuestas (posible vs. imposible para la Prueba de Juicios Gramaticales, y mismo orden vs. orden diferente para la Prueba de Oraciones *Deshidratadas*).

En las tablas que siguen damos cuenta de la media y la desviación típica. En aquellos casos en los que se realizaron *tests* Post-Hoc, fueron Tukey. Por limitaciones de espacio vamos a informar sólo de los resultados de grupo.

La Tabla 2 recoge la media y la desviación típica para la primera de las propiedades, o sea, colocación de los adverbios.

Tabla 2: Prueba de Juicios Gramaticales (Adverbios)

Participantes	Adverbios			
	Imposible		Posible	
	Media	Desviación Típica	Media	Desviación típica
Nativos (n=9)	0.00	0.00	10.00	0.00
Principiantes franceses (n=12)	1.50	1.00	8.50	1.00
Principiantes ingleses (n=27)	2.33	1.59	7.67	1.59
Avanzados franceses (n=6)	1.20	1.64	8.80	1.64
Avanzados ingleses (n=12)	2.92	1.68	7.08	1.68

Como se puede observar en esta tabla, ninguno de los grupos tuvo problema alguno a la hora de saber el orden de la colocación de los adverbios en español. Sin embargo, debemos señalar que hubo una diferencia significativa de grupo ($F(4-61) = 6.88, p < .0001$). Los *tests* Post-hoc indican que el grupo de nivel avanzado de los franceses son los que se aproximan más al grupo de los nativos (media=8.80; $p = .99$), seguidos de los franceses de nivel principiante (media= 8.50; $p = .99$); sin embargo, son los principiantes de habla inglesa y el grupo de los ingleses de nivel avanzado los que más se alejan de forma significativa con respecto a los nativos (media = 7.67; $p < .0001$; media = 7.08; $p < .0001$, respectivamente). A su vez, no hay diferencia significativa alguna

atribuible bien a la lengua o al nivel de los participantes en español como L2.

La Tabla 3 presenta el nivel de aceptabilidad para las preguntas con respuestas Sí/No.

Tabla 3: Prueba de Juicios Gramaticales (Preguntas Sí/No)

Participantes	(Preguntas Sí/No)			
	Imposible		Posible	
	Media	Desviación Típica	Media	Desviación típica
Nativos (n=9)	1.22	1.30	8.78	1.30
Principiantes franceses (n=12)	2.42	1.38	7.58	1.38
Principiantes ingleses (n=27)	2.70	1.71	7.30	1.71
Avanzados franceses (n=6)	0.50	0.84	9.50	0.84
Avanzados ingleses (n=12)	4.83	1.90	5.17	1.90

Si observamos los datos de la Tabla 3, podemos de nuevo observar que ninguno de los participantes tuvo problemas a la hora de detectar el orden correcto de la formación de las interrogativas en español con respuesta Sí/No. Sin embargo, hay diferencias significativas de grupo ($F(4-61) = 10.35$, $p < .0001$). De acuerdo con los *tests* Post-hoc, el grupo que consigue la media más alta después de los nativos es el grupo avanzado de los franceses (media = 9.50; $p = .99$), seguido del grupo de franceses de nivel principiante (media = 7.58; $p = .43$), y el grupo de ingleses de nivel principiante (media = 7.30; $p = .12$). Sin embargo, el grupo que difiere de forma significativa del grupo de nativos es el grupo de ingleses de nivel avanzado (media = 5.17; $p < .0001$). Tenemos que informar que no se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos de principiantes entre sí. Por el contrario, los dos grupos de nivel avanzado difieren entre sí ($p < .0001$). En concreto, el grupo de nivel avanzado de habla inglesa difiere del grupo de principiantes de habla francesa ($p < 0.003$), del grupo de principiantes de habla inglesa ($p < 0.002$). Este último grupo de principiantes también difiere de forma significativa del grupo de avanzados de habla francesa ($p < 0.025$).

A continuación, la Tabla 4 nos informa de los resultados de los datos correspondientes a los items que medían la formación de las preguntas directas.

Tabla 4: Prueba de Juicios Gramaticales (Q-Preguntas)
(Q-Preguntas)

Participantes	Imposible		Posible	
	Media	Desviación Típica	Media	Desviación típica
Nativos (n=9)	10.00	0.00	0.00	0.00
Principiantes franceses (n=12)	3.83	3.01	6.17	3.01
Principiantes ingleses (n=27)	3.81	2.40	6.19	2.40
Avanzados franceses (n=6)	8.83	1.17	1.17	1.17
Avanzados ingleses (n=12)	7.92	1.62	2.42	2.15

De acuerdo con la Tabla 4, hubo principalmente diferencias de grupo ($F(4-61) = 22.45$, $p < .0001$). En cuanto a estas diferencias de grupo según los *tests* Post-hoc, el grupo que consigue la media más alta después de los nativos son los franceses de nivel avanzado (media = 8.83, $p = .09$), seguidos de los ingleses de nivel avanzado (media = 7.92, $p = .07$). En cambio, los dos grupos de principiantes muestran las mayores diferencias con respecto al grupo de los nativos (media = 3.83 para los franceses; media = 3.81 para los ingleses, $p < .0001$ igualmente). En cuanto al nivel de aceptabilidad de la formación de las interrogativas en español, los grupos que se comportan de forma similar son los nativos seguidos por los franceses de nivel avanzado y los ingleses de nivel avanzado. Estos dos últimos grupos no tienen problema alguno a la hora de reconocer que los ítems dados eran imposibles en español. Sin embargo, los dos grupos de nivel principiante, independientemente de su lengua materna, tienen mayores problemas a la hora de detectar que los ítems dados eran imposibles (o agramaticales), aunque entre estos dos grupos no hay diferencia significativa alguna.

A continuación informaremos de los análisis de los datos llevados a cabo con los datos de la Prueba de Oraciones *Deshidratadas*. La Tabla 5 ilustra tanto la media como la desviación típica para los ítems que medían la colocación de los adverbios en esta segunda prueba.

Tabla 5: Prueba de Oraciones *Deshidratadas* (Adverbios)

Participantes	Adverbios			
	Mismo orden		Orden diferente	
	Media	Desviación Típica	Media	Desviación Típica
Nativos (n=9)	9.22	1.39	0.78	1.39
Principiantes franceses (n=12)	8.92	2.07	1.08	2.07
Principiantes ingleses (n=27)	5.96	3.07	4.04	3.07
Avanzados franceses (n=6)	8.83	1.17	1.17	1.17
Avanzados ingleses (n=12)	7.25	2.53	2.67	2.57

Como se puede observar en la Tabla 5, hubo diferencias significativas de grupo ($F(4-61) = 4.99$, $p < .0001$). De acuerdo con los *tests* Post-hoc, el grupo de no nativos que se asemeja de forma más clara al grupo de los nativos, es el grupo de principiantes franceses (media = 8.92, $p = .99$), seguidos por el grupo de franceses de nivel avanzado (media = 8.83, $p = .99$). Sin embargo, los que más difieren del grupo de nativos son ambos grupos de habla inglesa (media = 5.96 para los principiantes ($p < 0.011$), y media = 7.25 para los avanzados ($p < 0.393$)). De los cuatro grupos de no nativos, los que no difieren son los dos grupos de habla francesa; habiendo diferencias claras entre los dos grupos de principiantes ($p < .0001$), pero no entre los dos grupos de avanzados.

Podemos afirmar, por tanto, que ninguno de los grupos parecen tener mayores dificultades a la hora de aceptar el orden de los adverbios que se corresponde a la gramática adulta (indicando que en caso de los no-nativos avanzados hay re-fijación del parámetro del movimiento del verbo); aunque esto no sucede con el grupo de principiantes de habla inglesa que parece aceptar el orden que corresponde tanto al español como al inglés.

La tabla 6 recoge la media y desviación típica de los items que medían la formación de las interrogativas Sí/No en la segunda prueba.

Tabla 6: Prueba de Oraciones *Deshidratadas* (Preguntas Sí/No)

Participantes	(Preguntas Sí/No)			
	Mismo orden		Orden diferente	
	Media	Desviación Típica	Media	Desviación típica
Nativos (n=9)	9.56	0.73	0.44	0.73
Principiantes franceses (n=12)	6.58	2.47	3.42	2.47
Principiantes ingleses (n=27)	3.37	4.25	6.63	4.25
Avanzados franceses (n=6)	8.67	2.34	1.33	2.34
Avanzados ingleses (n=12)	7.75	2.18	2.25	2.18

De acuerdo con los análisis, se encontraron diferencias significativas de grupo ($F(4-61) = 9.42$, $p < .0001$); y también de respuesta (o aceptación del orden de los constituyentes para la formación de este tipo de interrogativas en español). En cuanto a las diferencias significativas de grupo de los *tests* Post-hoc, tenemos que señalar que los grupos que se aproximan a los nativos (como cabía esperar) son los dos grupos de avanzados (media = 8.67 para los franceses; media = 7.75 para los ingleses). El tercer grupo que se aproxima a los nativos es el de los principiantes franceses (media = 6.58; $p = .22$); mientras que el grupo de los principiantes de habla inglesa son los que peores resultados dan (media = 3.37, $p < .0001$). Así mismo, este último grupo se diferencia de forma significativa de los otros tres ($p < .0001$ con respecto a los principiantes franceses; $p < .0001$ con respecto a los avanzados franceses; y $p < 0.0001$ con respecto a los avanzados ingleses). Por el contrario, no se encontraron diferencias significativas entre los otros tres grupos. Todos ellos se comportan de igual forma.

Por último, la Tabla 7 corresponde a los datos de los items que controlan la adquisición de la formación de las interrogativas Q-directas en la segunda prueba.

Tabla 7: Prueba de Oraciones *Deshidratadas* (Q-Preguntas)
(Q-Preguntas)

Participantes	Mismo orden		Orden diferente	
	Media	Desviación Típica	Media	Desviación típica
Nativos (n=9)	0.00	0.00	10.00	0.00
Principiantes franceses (n=12)	4.67	3.26	5.33	3.26
Principiantes ingleses (n=27)	3.78	3.94	6.22	3.94
Avanzados franceses (n=6)	0.33	0.82	9.67	0.82
Avanzados ingleses (n=12)	1.50	1.68	8.50	1.68

Al igual que con las otras propiedades, los análisis apuntan hacia una diferencia significativa clara de grupo ($F(4-61) = 5.35, p < 0.000$). Igualmente, parece ser que los participantes no tienen problema alguno a la hora de optar por el orden que se correspondería con el orden correcto de la gramática adulta del español. Más concretamente, y con respecto a las diferencias de grupo de los *tests* Post-hoc, podemos indicar que los grupos que más se asemejan al grupo de los nativos son los dos grupos de avanzado (media = 9.67, $p = .99$ para los franceses y media = 8.50, $p = .79$ para los ingleses, respectivamente). Seguidamente, los dos grupos de nivel principiante son los que más se diferencian de los nativos (media = 5.33, $p < 0.007$ para los franceses y media = 6.22, $p < 0.016$ para los ingleses respectivamente). Sin embargo, no hemos podido detectar ninguna diferencia significativa entre los dos grupos de nivel avanzado, ni tampoco entre los dos de nivel principiante. Por tanto, podemos concluir que con respecto a la formación de las interrogativas Q-directas hay diferencias de nivel, pero no de lengua.

Podemos resumir los análisis llevados a cabo con los datos de ambas pruebas de la siguiente forma: se encontraron diferencias significativas de grupo ($F(4-61) = 40.57, p < 0.000$), de prueba ($F(1-61) = 6.09, p < 0.016$), pero no de propiedad ($F(2-122) = 0.66, p = 0.5$). Se encontraron tres interacciones dobles de grupo/prueba ($F(4-61) = 13.21, p < 0.000$), de grupo/propiedad ($F(8-122) = 2.14, p < 0.037$), y de prueba/propiedad ($F(2-122) = 3.08, p < 0.049$). Sin embargo, no se encontró ninguna interacción triple significativa entre grupo, prueba y propiedad.

Los *tests* Post-hoc mostraron que las diferencias más significativas se dan entre los nativos y los franceses de nivel principiante ($p < 0.000$), entre los nativos y los ingleses de nivel principiante ($p < 0.000$), y entre los nativos y los avanzados ingleses ($p < 0.000$). Sin embargo, no hay diferencia alguna entre los nativos y los franceses de nivel avanzado ($p = .75$). Igualmente, es interesante destacar que los franceses de nivel principiante se diferencian de los ingleses de nivel principiante ($p < 0.009$), y de los franceses de nivel avanzados ($p < 0.000$); sin embargo, no

hay diferencias entre estos y los avanzados ingleses. Los principiantes ingleses se diferencian de todos los otros de forma significativa ($p < 0.000$ con respecto a los franceses de nivel avanzado y $p < 0.000$ con respecto a los ingleses de nivel avanzado). Por último, hay diferencias significativas entre los dos grupos de nivel avanzado ($p < 0.002$).

Por tanto, estamos en posición de afirmar que el nivel de competencia es independiente de la lengua materna de los hablantes no nativos que han sido objeto de estudio a la hora de adquirir estas propiedades de la gramática del español. O sea, el grupo de hablantes no nativos franceses de nivel principiante se comporta igual que el grupo de avanzados ingleses, aunque no lo hace igual que el grupo de principiantes ingleses.

Con la intención de analizar de forma más profunda la doble interacción entre prueba y propiedad, realizamos un *test* Post-hoc. Según los resultados, para la Prueba 1 los hablantes no nativos mostraron saber la propiedad 1 (o sea, la colocación de los adverbios) adquiriéndola sin ningún problema (media = 8.38), seguida de la propiedad 2 (media = 8.04), y por último, la propiedad 3 (media = 7.66); sin embargo, no se da el mismo modelo de adquisición con la Prueba 2. La propiedad 3 es la que parece adquirirse sin mayores problemas (media = 7.94), seguida de la primera propiedad (media = 7.19), y por último, la segunda propiedad (media = 6.87); siendo esta última la que difiere de forma significativa con respecto a las demás ($p < 0.005$). Sin embargo, si comparamos ambas pruebas, la segunda propiedad (o sea, la formación de las interrogativas con respuesta Sí/No), no difiere de forma mutua ($p = .07$); como tampoco ocurre con la propiedad 1 (adverbios) ($p = .05$).

Teniendo en cuenta estos resultados, podemos concluir que los participantes no nativos tienen mayores problemas a la hora de adquirir la formación de las interrogativas con respuesta Sí/No, que la colocación de los adverbios entre el objeto directo y el verbo, e incluso la formación de las interrogativas Q-directas. Una forma de explicar estos resultados de forma tentativa sería pensando en el *input* que los no nativos pueden recibir en clase. Cabe mencionar que desde los primeros estadios de la adquisición del español como lengua extranjera, son numerosas y muy frecuentes las preguntas interrogativas Q-directas, mientras que no lo pueden ser tanto las interrogativas con respuesta Sí/No y la colocación de los adverbios.⁴

Sin embargo, lo que es importante señalar es que todos los participantes tienen acceso a estas tres propiedades de la lengua meta independientemente de su nivel. El acceso a estas propiedades, argumentamos, tiene que ver con la activación de la GU: la presencia de algunas de estas propiedades pueden ser poco frecuente en el *input* que los no nativos pueden recibir en clase, y por otro lado, no puede ser adquirida como consecuencia de la transferencia de propiedades de la L1 a la L2 (al menos en el caso de los participantes cuya lengua materna es el inglés, pues recordemos que el inglés no permite tal orden). No obstante, en el caso de los franceses, creemos que debido a la similitud entre el

francés y el español, la tarea de aprendizaje se ve facilitada. Estas conclusiones concuerdan con nuestras presuposiciones iniciales.

Por último, si observamos los resultados obtenidos del análisis de la morfología verbal (Tabla 8), y los comparamos con las otras tres propiedades sintácticas, podemos empezar a ver que hay algo particular sobre la adquisición del español como segunda lengua: o sea, a pesar del hecho de que algunos aprendices de español no parecen ‘saber’ o haber adquirido las ‘flexiones verbales fuertes’ del Flex en español, parecen haber establecido desde sus primeras etapas que los verbos temáticos deben moverse en esos tres contextos sintácticos independientemente de su lengua materna (como se dijo con anterioridad). Como era de esperar, los hablantes nativos no cometen ningún error de concordancia, seguidos de los franceses e ingleses de nivel avanzado. Los participantes de nivel principiante, sin embargo, son los que cometen más errores de concordancia, pero hay diferencias dependiendo de su lengua materna. Los principiantes de habla inglesa son los que más errores cometen. Varias explicaciones se pueden ofrecer: influencia de la lengua materna (en inglés es una lengua con flexión débil) o problemas de procesamiento. Recordemos que en los primeros estadios de adquisición son muchos los aspectos que se deben procesar.

Los errores de concordancia incluyen bien el uso de la 3ª persona por la primera o segunda como el uso de la primera o segunda persona por la 3ª persona, además del uso de infinitivos (o formas no conjugadas) en contextos en los que se requiere la presencia de una forma conjugada.

Tabla 8: Flexión verbal

Participantes	MORFOLOGIA																	
	Adverbios				Preguntas SI/NO						Q Preguntas							
	No-conj.		Errores		Conj.		No-conj.		Errores		Conj.		No-conj.		Errores		Conj.	
	Md	Stdv	Md	Stdv	Md	Stdv	Md	Stdv	Md	Stdv	Md	Stdv	Md	Stdv	Md	Stdv	Md	Stdv
Nativos (n=9)	0.00	0.00	0.00	0.00	10.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	10.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	10.00	0.00
Principiantes franceses (n=12)	0.17	0.58	0.42	0.67	9.42	0.79	0.00	0.00	3.00	2.45	7.00	2.45	0.58	0.90	3.42	2.23	6.00	2.45
Principiantes ingleses (n=27)	5.00	5.00	1.67	3.67	3.33	4.80	6.48	4.59	3.15	4.44	0.37	1.92	6.30	4.92	3.70	4.92	0.37	1.92
Avanzados franceses (n=6)	0.00	0.00	0.00	0.00	10.00	0.00	0.00	0.00	1.00	1.26	9.00	1.26	0.00	0.00	0.00	0.00	10.00	0.00
Avanzados ingleses (n=12)	0.00	0.00	1.67	3.89	8.33	3.89	0.00	0.00	2.50	4.52	7.50	4.52	0.00	0.00	2.17	1.70	7.83	1.70

Nota: no-conj= formas no conjugadas; errores= formas conjugadas, pero errores de persona y número; conj= formas correctas Md=Media; Stdv=Desviación típica.

Discusión y Conclusiones Generales

Como respuesta a la primera pregunta de investigación propuesta para este estudio, debemos contestar que en general sí hay diferencias de competencia entre los nativos y los no nativos, y a su vez entre los mismos no nativos. En concreto, los hablantes no nativos de español difieren de los nativos en su uso de la morfosintaxis, aunque la morfología se ve más afectada que la sintaxis; pues recordemos que ninguno de los no nativos tiene problemas algunos con la formación de las interrogativas directas y colocación de los adverbios (aunque sí con las preguntas con respuesta Sí/No). Estas diferencias de competencia incluso se observan con hablantes no nativos que llevan años de inmersión en la lengua meta (ingleses nivel avanzado). A grandes rasgos, la competencia de los hablantes no nativos en relación al hecho de que el español (al igual que el francés) permite mover el verbo (a diferencia del inglés) es casi nativa, independientemente de su nivel (como sucede con los principiantes que tienen menos experiencia con la lengua meta que los otros dos grupos de avanzados); sin embargo, su conocimiento de la morfología de concordancia entre el verbo y el sujeto no lo es; siendo los errores frecuentes, especialmente en los niveles más bajos.

A este respecto, tenemos que recordar que mientras que la morfología se explica de forma explícita en clase, ese no es el caso con las propiedades relacionadas con el movimiento del verbo. Estos resultados serían evidencia clara de que las representaciones gramaticales de una L2 van más allá del *input* recibido en clase y de la lengua materna del aprendiz. Haciendo uso de los resultados del grupo de ingleses de nivel avanzado, creemos que la morfología verbal es un problema persistente, que podría llegar a fosilizarse (Selinker, 1992).

Por otro lado, y como respuesta a la segunda pregunta de investigación, existen tanto diferencias cuantitativas como cualitativas entre los grupos estudiados apuntando hacia una clara disociación entre el desarrollo de la flexión morfológica y el conocimiento sintáctico de las formas formales (Lardiere, 1998a, 1998b). Podemos argumentar que desde las etapas más iniciales, el aprendizaje de la sintaxis (movimiento del verbo) por parte de los aprendices de español como L2, independientemente de cuál sea su lengua materna, va muy por encima de lo que correspondería a la adquisición de la morfología verbal. Como anteriormente apuntábamos, estos modelos adquisitivos, creemos, están relacionados con un problema de capacidad computacional; poner en uso el conocimiento de la morfología verbal (hay que recordar tanto la persona como número de la forma verbal dependiendo al mismo tiempo de la clase a la que pertenezca el verbo) puede resultar más difícil que el conocimiento de la sintaxis.

Hay que recordar que los estudiantes cometen numerosos errores de concordancia verbal, aunque no a nivel sintáctico. Es decir, independientemente de cuál sea su lengua materna, los hablantes no nativos

‘saben’ que los verbos en español se mueven de su posición inicial SV a Flex no habiendo evidencia alguna de transferencia de propiedades de su lengua materna a la lengua meta. Sin embargo, hay evidencia de ‘facilitación’ debido a la similitud de propiedades entre la L1 y la L2. Los franceses parecen adquirir el movimiento del verbo y sus consecuencias (incluyendo la morfología verbal) mucho más rápidamente que los ingleses.

En última instancia los modelos adquisitivos representados por nuestros participantes irían en contra de la Hipótesis de Continuidad Débil (en inglés, Weak Continuity Hypothesis) (Clahsen et al., 1994; Radford, 1994), según la cual solamente las categorías léxicas y sus proyecciones, bajo la teoría de los principios de la X-barra, están inicialmente disponibles para los aprendices de una lengua, y que

[e]l desarrollo sintáctico procede en forma de etapas por lo que las categorías funcionales se añaden de forma sucesiva como extensiones al sintagma verbal (VP), resultando de forma última (si el desarrollo lingüístico continúa) en una última etapa que correspondería al COMP. (Lardiere, 1998a, p. 9)⁵

Concluyendo, la adquisición del español como segunda lengua no está relacionada con el hecho de que los aprendices de español no demuestren poseer una competencia completa en la que todas las categorías funcionales estén presentes desde los estadios iniciales de adquisición, sino que cada frase supone una representación desde el nivel más alto (es decir, COMP), faltando ciertos rasgos morfológicos. De ahí que la estructura abstracta oracional que corresponde al español está presente en la interlengua, pero los aprendices de español como L2 ‘usan’ de forma indiscriminada formas finitas y no finitas (aunque hay diferencias dependiendo del nivel de competencia de los mismos). Según nuestros resultados, las etapas iniciales de la adquisición del español como L2 no coinciden con las propiedades estructurales de la L1, aunque sí es cierto también que faltan los rasgos fuertes de Flex (como en el caso de los hablantes ingleses de español como L2); no obstante, creemos, dados los resultados de los grupos de avanzados, tales rasgos se reestructuran rápidamente para acomodarse a la lengua meta (como en el caso de los franceses).

Brevemente, los participantes del presente estudio parecen refijar el parámetro del movimiento del verbo en español, al contrario de lo que los resultados de Mandell (1999) señalan.

Para un estudio posterior, creemos que sería interesante incluir datos longitudinales donde se controle el *input* recibido para no perder de vista los posibles cambios en la relación forma-significado a lo largo del tiempo, curvas de desarrollo del lenguaje del tipo zig-zag, y el comportamiento de la forma-U (en inglés *U-shape*); uso de pruebas adicionales (orales) y del ordenador para controlar de forma más exhaustiva el tiempo de emisión de

los juicios; igualmente, creemos que sería conveniente controlar el efecto posible de una segunda lengua en la adquisición de una tercera.

Agradecimientos

Por una parte, nos gustaría agradecer la participación desinteresada de los estudiantes de español de la Universidad de Plymouth (UK); y, por otra parte, a todos los participantes del IV Congreso Internacional de Lenguas del Estado (Salamanca, 2005) donde se presentó una versión inicial del estudio. También nos gustaría agradecer la ayuda prestada por la Dra Pilar de Andrés con los análisis estadísticos. Por último, nos gustaría agradecer los comentarios de los revisores externos y la ayuda prestada por los editores de BISAL. Todos los errores que puedan existir, son tan solo míos.

Notas

- 1 Debemos, sin embargo, aclarar este último término. En el caso de la adquisición de segundas lenguas dentro del marco generativista se dice que los hablantes no nativos de una lengua ‘tienen acceso’ a las propiedades de la lengua meta cuando los parámetros de sus gramáticas se refijan de acuerdo con los parámetros de la lengua que estén aprendiendo. Por otra parte, nos referimos a ‘evidencia positiva’ al *input* al que los hablantes de una segunda lengua pueden estar expuestos.
- 2 Prueba adaptada de la prueba de nivel de la Universidad de Wisconsin (Test Form 96M).
- 3 La traducción es nuestra.
- 4 Uno de los revisores externo afirma lo contrario, o sea, que las interrogativas con respuesta Sí/No son las más frecuentes. Sin embargo, y aunque no disponemos de datos de alguna investigación realizada sobre la frecuencia de uso de uno u otro tipo de construcción interrogativa, seguimos pensando que son las interrogativas Q-directas las más frecuentes al menos en los primeros contactos con el español cuando el profesor constantemente hace preguntas del tipo: ¿De dónde eres? ¿Cómo te llamas? etcétera.
- 5 La traducción es nuestra.

Bibliografía

- Antes, T., Moritz, C. & Roebuck, R. (1995). Input and parameter resetting in second language acquisition. *Cornell Working Papers in Linguistics*, 13, 1-23.
- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

- Clahsen, H. Eisenbeiss, S & Vainikka, A. (1994). The seeds of structure: A syntactic analysis of the acquisition of case marking. En T. Hoekstra & B. D. Schwartz (Eds.), *Language Acquisition Studies in Generative Grammar: Papers in Honor of Kenneth Wexler from the 1991 GLOW Workshops* (pp. 85-118). Amsterdam: John Benjamins.
- Ellis, R. (1991). Grammaticality judgement and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 161-186.
- Eubank, L., Bischof, J., Huffstuller, A., Leek, P. & West, C. (1997). 'Tom eats slowly cooked eggs': The thematic-verb raising in L2 knowledge. *Language Acquisition*, 6, 171-199.
- Hawkins, R., Towell, R. & Bazergui, N. (1993). Universal Grammar and the acquisition of French verb movement by native speakers of English. *Second Language Research*, 9, 189-233.
- Hawkins, R. & Chan, C. (1997). The partial accessibility of Universal Grammar in second language acquisition: The failed functional features hypothesis. *Second Language Research*, 13, 187-226.
- Lardiere, D. (1998a). Case and tense in the 'fossilized' steady state. *Second Language Research*, 14, 1-26.
- Lardiere, D. (1998b). Dissociating syntax from morphology in a divergent L2 end-state grammar. *Second Language Research*, 14, 359-375.
- Lardiere, D. (2000). Mapping features to forms in second language acquisition. En J. Archibald (Ed.), *Second Language Acquisition and Linguistic Theory* (pp. 102-129). Mandel, MA: Blackwell.
- Mandell, P. (1999). On the reliability of grammaticality judgement tests in second language acquisition research. *Second Language Research*, 15, 73-99.
- Munnich, E., Flynn, S. & Martohardjono, G. (1994). Elicited imitation and grammaticality judgment tasks: what they measure and how they relate to each other. En E. E. Tarone, S. M. Gass & A. D. Cohen (Eds.), *Research Methodology in Second Language Acquisition* (pp. 227-243). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Pollock, J. Y. (1989). Verb movement, Universal Grammar, and the structure of IP. *Linguistic Inquiry*, 20, 365-424.
- Prévost, P. & White, L. (2000). Missing surface inflection or impairment in second language acquisition? Evidence from tense and agreement. *Second Language Research*, 16, 103-133.
- Radford, A. (1994). Clausal rejection in early child grammars. *Essex Research Reports in Linguistics*, 3, 32-72.
- Selinker, H. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. New York: Longman.
- Suñer, M. (1994). V-movement and the licensing of argumental Wh-phrases in Spanish. *Natural Language and Linguistic Theory*, 12, 335-372.
- Tracey, M. (1996). Positive evidence in second language acquisition: Some long-term effects. *Second Language Research*, 12, 111-139.
- Tracey, M. & White, L. (1993). Positive evidence and preemption in the second language classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 181-204.
- White, L. (1990/91). The verb movement parameter in second language acquisition. *Language Acquisition*, 1, 337-360.

- White, L. (1991). Adverb placement in second language acquisition: some effects of negative evidence in the classroom. *Second Language Research*, 7, 133-161.
- White, L. (1992). Long and short verb movement in second language acquisition. *Canadian Journal of Linguistics*, 37, 273-286.

Pedro Guijarro-Fuentes is Senior Lecturer in Spanish and Head of the Spanish Section at the University of Plymouth where he teaches Spanish and area studies. His research interests are in the interdisciplinary field of Spanish applied linguistics, SLA, sociolinguistics, psycholinguistics, and bilingualism. His main current research projects include the study of copula verbs *ser/estar* and the acquisition of spatial prepositions by L2 learners of both English and Spanish. He has authored numerous articles and book chapters, and his research has appeared in different international, refereed journals such as *Language Learning*, *International Journal of Applied Linguistics*, *Spanish in Context* and *Hispanic Research Journal*.