

03070



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

UNIDAD ACADÉMICA DE LOS CICLOS
PROFESIONAL Y DE POSGRADO DEL
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
Y CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS
EXTRANJERAS

EL ERROR EN EL PORTUGUES COMO LENGUA
EXTRANJERA: TRANSFERENCIA DE L1 Y
PRINCIPIOS DE LA GRAMATICA UNIVERSAL

T E S I S
Que para obtener el Grado de
MAESTRIA EN LINGUISTICA APLICADA
p r e s e n t a

DINORAH LESSA DE PAULA SCOTT

México, D. F.

1993

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE

LISTA DE ABREVIATURAS Y CUADROS	v
SINOPSIS	vi
INTRODUCCION	1
CAPITULO 1: DELIMITACION DEL FENOMENO LINGUISTICO	4
1. ¿Qué es lo que ocurre en portugués?	8
2. ¿Qué es lo que ocurre en español?	13
3. Comparación de los dos idiomas	17
CAPITULO 2: DELIMITACIÓN DEL FENOMENO PSICOLINGUISTICO	25
1. Transferencia y propiedades de la GU	25
2. Aplicación la hipótesis de la marcación	35
3. Algunas consideraciones importantes	37
CAPITULO 3: METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION	40
1. Sujetos	41
1.1. Selección	42
1.2. Características	42
2. Instrumento	42
2.1. Diseño	42
2.2. Validación	43
3. Métodos utilizados	44
4. Procedimientos	44
5. Grupo de control	45
CAPITULO 4: ANALISIS DE LOS DATOS Y CONCLUSIONES	46
1. Análisis de los datos	46
2. Conclusiones	61
ANEXOS	68
BIBLIOGRAFIA	76

LISTA DE ABREVIATURAS UTILIZADAS

AL1	adquisición de primera lengua o lengua materna
AL2	adquisición de segunda lengua
LE	lengua extranjera
L2	segunda lengua /lengua meta
L1	primera lengua o lengua materna
IL	interlenguaje
HN	hablante nativo
HAC	hipótesis del análisis contrastivo
GU	gramática universal
GC	gramática central
GP	gramática periférica
M	marcado
NM	no marcado
Psub	principio del subconjunto
PPS	pretérito perfecto simple
PPC	pretérito perfecto compuesto
P	pretérito
AP	antepresente
CELE	Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México

LISTA DE CUADROS

CUADRO I: Valores aspectuales del PPS/PPC en portugués y P/AP en español

CUADRO II: Tipos de contextos utilizados en el estudio

CUADRO III: Datos numéricos de las respuestas escritas

CUADRO IV: Datos numéricos de las respuestas escritas - grupo de control

Titulo: EL ERROR EN EL PORTUGUES COMO LENGUA EXTRANJERA:
TRANSFERENCIA DE L1 Y PRINCIPIOS DE LA GRAMATICA
UNIVERSAL

Autora: Dinorah Lessa de Paula Scott

R E S U M E N

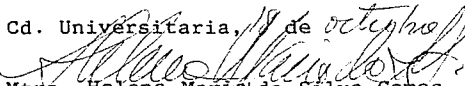
La tesis se basa en un estudio cualitativo que utiliza la metodología introspectiva con el fin de identificar y explicar los procesos psicolingüísticos subyacentes a la producción de un error que ocurre en el interlenguaje de hablantes nativos del español aprendientes del portugués como lengua extranjera.

Para este fin, se hace un análisis contrastivo (portugués/español) para delimitar el fenómeno lingüístico involucrado en la producción del error en cuestión. A través de este análisis, es posible establecer la distancia tipológica existente entre la lengua nativa (L1) y la segunda lengua (L2) del aprendiente y considerarla en el análisis psicolingüístico de los datos obtenidos.

La delimitación del fenómeno psicolingüístico de adquisición de la forma de la L2 es enfocado según las hipótesis de transferencia encontradas en la literatura sobre la adquisición de L2. Estas hipótesis incluyen posturas que van desde la noción de interferencia de la hipótesis del análisis contrastivo, hasta las nociones de marcación, gramática central/gramática periférica y el principio del subconjunto de la Gramática Universal (GU).

El análisis de los datos recogidos en este estudio apunta a una explicación del error en cuestión que va más allá de la interferencia de L1. Asimismo, las evidencias encontradas pueden ser interpretadas en favor de una teoría de adquisición de L2 que consiste en la existencia de un sistema de aprendizaje específico para el lenguaje que incluye dos subcomponentes: la GU y un conjunto de procedimientos de aprendizaje pertenecientes al sistema cognoscitivo humano.

Cd. Universitaria, 19 de octubre de 1993.


Mtra. Helena Maria da Silva Gomes
Asesora de la tesis

SINOPSIS

El presente trabajo se basa en un estudio cualitativo que utiliza la metodología introspectiva con el fin de identificar los procesos psicolingüísticos subyacentes a la producción de un error que ocurre en el interlenguaje (IL) de hablantes nativos (HN) del español aprendientes del portugués como lengua extranjera (LE).

Para este fin, se hace primeramente un análisis contrastivo (portugués/español) para delimitar el fenómeno lingüístico involucrado en la producción del error en cuestión. A través de este análisis, es posible establecer la distancia tipológica existente entre la lengua nativa (L1) y la segunda lengua (L2) del aprendiente y considerarla en el análisis psicolingüístico de los datos obtenidos.

La delimitación del fenómeno psicolingüístico de adquisición de la forma de la L2 es enfocado según las hipótesis de transferencia encontradas en la literatura sobre la AL2. Estas hipótesis incluyen posturas que van desde la noción de interferencia de la hipótesis del análisis contrastivo (HAC) hasta las nociones de marcación, gramática central (GC)/gramática periférica (GP) y el principio del subconjunto (Psub) de la Gramática Universal (GU).

El análisis de los datos recogidos en este estudio apunta a una explicación del error en cuestión que va más allá de la interferencia de L1. Asimismo, las evidencias encontradas pueden ser interpretadas en favor de una teoría de AL2 que consiste en la existencia de un sistema de aprendizaje específico para el lenguaje que incluye dos subcomponentes: la GU y un conjunto de procedimientos de aprendizaje pertenecientes al sistema cognoscitivo humano.

INTRODUCCION

En el interlenguaje (IL) de hablantes nativos (HN) del español de México aprendientes del portugués de Brasil como lengua extranjera (LE), es común el uso de la forma compuesta del pretérito perfecto del indicativo en contextos que requieren el uso de la forma simple, generando así una frase no gramatical como en (1).

(1)*Ainda nao *tenho terminado* meu trabalho.

Construcciones del tipo (1) aparecen regularmente en la producción tanto oral como escrita de estos aprendientes, y se dan en todas las etapas de adquisición. Asimismo, son notables por su permanencia en el IL del aprendiente a pesar de que haya suficiente evidencia positiva en el input. Es decir, aunque la forma correcta aparezca frecuentemente en el input, el error no desaparece del IL.

Antes de entrar a la problemática de la adquisición involucrada en la producción de esta forma de IL se hizo un estudio contrastivo del uso del pretérito perfecto simple (PPS) y pretérito perfecto compuesto (PPC) en portugués, y del pretérito (P) y antepresente (AP) en español (P y AP de acuerdo a la terminología usada por Andrés Bello para los tiempos del español). Así que el capítulo uno de este trabajo trata de la descripción del uso de estos tiempos verbales en los dos idiomas para establecer la distancia tipológica existente entre las dos lenguas y las implicaciones que ésta pueda tener en la producción de la forma de IL estudiada. Una vez establecida la distancia tipológica, se pudo partir a un análisis del error estudiado.

En la adquisición de idiomas con sistemas lingüísticos tan cercanos como es el caso del español y portugués, la cuestión de la transferencia es de crucial importancia. Muchos de los errores que aparecen en el IL de aprendientes de una u otra lengua son atribuidos a la transferencia sin que se consideren otros

aspectos involucrados como son, por ejemplo, los procesos psicolingüísticos subyacentes a la adquisición. En efecto, la transferencia ha sido foco de gran controversia entre los investigadores en el área de la AL2. Aunque algunos autores han cuestionado la importancia que tiene el conocimiento de la L1 en la adquisición de una L2, su papel ha sido reconocido y entendido como un fenómeno en el cual intervienen una serie de factores todavía no muy claros. Si se revisa la bibliografía sobre el tema se encuentra que hay por lo menos cuatro maneras de ver la transferencia en la AL2: a) como interferencia de L1; b) como proceso cognoscitivo de aprendizaje; c) como estrategia comunicativa; d) como fenómeno de la GU. En el capítulo dos se discute estos cuatro enfoques de la transferencia y se establece el marco teórico para la realización del presente estudio.

Por otra parte, al analizar la forma de IL estudiada debemos preguntarnos si sería posible hablar de interferencia del español, o si se trata más bien de la transferencia del parámetro fijado en la L1, o si existe otra razón. El objetivo de esta investigación es encontrar respuesta a estas preguntas. Se busca identificar y describir los procesos psicolingüísticos involucrados en la producción de formas como en (1), según la hipótesis del análisis contrastivo (HAC) y las hipótesis sugeridas por el modelo de fijación de parámetros de la GU para la AL2. Para este fin se utiliza la metodología introspectiva en sus técnicas de reporte verbal del pensamiento en voz alta y entrevista retrospectiva combinadas con las tareas de juicio gramatical y preferencia. Los últimos capítulos - tres y cuatro - tratan, respectivamente, de la metodología utilizada para la investigación y del análisis de los datos obtenidos. El capítulo cuatro, además, incluye las conclusiones.

Se espera que los resultados de esta investigación proporcionen datos que contribuyan a un mejor entendimiento de los problemas de adquisición del

portugués como LE por parte de HN del español, tomando en cuenta las distancias tipológicas existentes entre los dos idiomas hermanos. De cumplir con este objetivo, se espera también que las conclusiones a que se llega con base en el análisis de estos datos representen una contribución más a la formulación de una teoría de AL2 y que puedan repercutir en el diseño de cursos de portugués como LE, no sólo en aquellos dirigidos a HN del español sino también de otros idiomas.

CAPITULO I

DELIMITACION DEL FENOMENO LINGUISTICO

En un estudio exploratorio para detectar las estrategias de aprendizaje utilizadas por HN del español de México - aprendientes avanzados del portugués de Brasil como LE - se evidenciaron las siguientes construcciones:

(2)*Você já *tem almoçado*?

(3)*Ainda nao *tenho lido* nenhum livro de Jorge Amado.

(4)*Nao sei como se *tem dado* o sincretismo na tradiçao afro-brasileira.

En los dos primeros enunciados (2) y (3), el HN del portugués se expresaría como en (5) y (6).

(5) Você já *almoçou*?

(6) Ainda nao *li* nenhum livro de Jorge Amado.

Por otro lado, para el enunciado (4), el HN del portugués solo usaría el PPC en el caso del presente ampliado, es decir, si el sincretismo mencionado estuviera aún ocurriendo. Como este sincretismo ya se dio, y el HN del portugués lo sabe, entonces usaría únicamente el PPS como en (7).

(7) Nao sei como se *deu* o sincretismo na tradiçao afro-brasileira.

Ahora bien, parece ser que esta selección que hace el hablante al usar una u otra forma está determinada por factores que se relacionan con las diversas nociones de tiempo que entran en la organización de los enunciados producidos por individuos de las diferentes lenguas. Hay una tendencia natural del hablante a distribuir y organizar en el tiempo y en el espacio los eventos y los objetos de que habla, tomando como punto de partida el momento y el local en que el hablante se encuentra. La referencia al tiempo, en portugués y en español, cuenta con dos categorías lingüísticas para su expresión: el tiempo verbal y el aspecto verbal. La categoría del aspecto ha sido reconocida entre lingüistas de las diferentes lenguas del mundo, desde el punto de vista

semántico, a partir de la concepción del llamado *tiempo interno*, que incluye las nociones semánticas de duración, instantaneidad, inicio, desarrollo y fin. Esta concepción es básicamente diferente del *tiempo externo*, que caracteriza la categoría de tiempo, y que incluye las nociones semánticas referentes a la localización del evento enunciado con relación al momento de la enunciación - presente, pasado y futuro. El tiempo constituye así una categoría que marca en la lengua la posición que los eventos ocupan en el tiempo externo, es decir, ubica el evento en una línea del tiempo valiéndose de lexemas, morfemas flexionales y perifrasis. El aspecto, por otro lado, trata el evento según las etapas del tiempo que transcurre dentro de los límites de realización del mismo.

El estudio del aspecto sigue una larga trayectoria histórica que no trataremos aquí. No obstante, es oportuno mencionar las posiciones de algunos autores para tener una visión más clara de su concepto. Bernard Comrie (1976:3), basado en Holt (1943), define el aspecto como "los diferentes modos de observar la constitución temporal interna de una situación dada". Ataliba Castilho (1968:14) uno de los primeros lingüistas en estudiar el aspecto en el portugués de Brasil, dice que "el aspecto es la visión objetiva de la relación entre el proceso y el estado expresados por el verbo y la idea de duración y desarrollo. Es la representación espacial del proceso". Luiz Carlos Travaglia (1985), otro lingüista brasileño que ha trabajado la expresión del aspecto en el portugués de Brasil, comenta que las definiciones de aspecto dadas por diversos lingüistas en las diferentes lenguas han sido variadas y que ninguna de ellas incluye todas las nociones consideradas aspectuales. Sin embargo, hay algunos puntos en común que el autor toma en cuenta: a) el aspecto sería el *modo de acción*¹; b) el aspecto es la indicación de la duración del proceso, de su estructura temporal interna; c) el aspecto es la indicación

de los grados de desarrollo del proceso en sí; d) el aspecto involucra el tiempo físico; e) el aspecto es definido como marcador de oposiciones entre ciertas nociones (término- no término, inicio, término, resultado, etc.). Travaglia (1985) también apunta que el aspecto, a pesar de ser una categoría que se ubica en el verbo, sufre la influencia de los demás elementos presentes en el enunciado, y argumenta que es imposible estudiarlo sin tratar su relación con estos elementos.

Carlota Smith (1983), al considerar el aspecto en inglés, lo define como una propiedad semántica del enunciado que presenta una situación (evento, estado, etc.) desde un punto de vista particular que representa la perspectiva del hablante en esta situación. Smith (1983) nombra en esta definición otro elemento importante en la expresión del aspecto - la *perspectiva del hablante*. Travaglia (1985 op.cit.) también menciona la perspectiva del hablante como factor determinante del aspecto actualizado en un enunciado dado.

Esta idea de duración y desarrollo del tiempo físico mencionada por los diferentes autores ha sido tradicionalmente representada por la oposición aspectual *perfectivo-imperfectivo*. Cuando un evento es tratado como un todo, como un punto cerrado que ocupa una posición específica en la línea del tiempo, el aspecto expresado es *perfectivo*. El aspecto es *imperfectivo* cuando se presenta una perspectiva interior al evento tomando en cuenta la estructura interna del tiempo transcurrido entre el punto inicial y final del evento. Este tiempo transcurrido, a su vez, se realiza de diferentes maneras que corresponden a los llamados valores aspectuales (iterativo, durativo, continuo, puntual, etc.)

Al tratar la expresión del aspecto en portugués, Sônia Costa (1990:13) menciona la necesidad de ubicar los diferentes sistemas verbales de tiempo y aspecto dentro de la organización del discurso. Retoma la clasificación de

John Lyons (1979) de las entidades del discurso de primero, segundo y tercer orden (espaciales, temporales y de ordenación de proposiciones, respectivamente) que las diferentes lenguas del mundo representan en su nivel semántico, para explicar que los discursos son construidos sobre líneas organizativas que pueden ser espaciales, temporales o pueden adoptar líneas de ordenación de proposiciones. Así que, al construir su discurso, el hablante selecciona una línea organizativa que se basa en el espacio, en el tiempo o en proposiciones abstractas. En cuanto a las categorías de tiempo y aspecto, obviamente la línea organizativa seleccionada por el hablante incluye las entidades de segundo orden relacionadas con el tiempo. Los acontecimientos, los procesos, los estados, etc. difieren entre sí por la manera en que cada uno de ellos combina ciertas características semánticas, ciertos rasgos como: + o - durativo, + o - dinámico, + o - agente.

Aún en relación con la organización del discurso, Lyons (1979) observa que cada cultura humana organiza el universo de una manera peculiar y que la lengua de cada cultura expresa esta organización. Como consecuencia de esto, las lenguas naturales habladas por los diferentes grupos humanos expresan nociones diferentes de tiempo y organizan la realidad biopsicosocial de diferentes formas. No obstante, hay ciertos conceptos que son más generalizados - reconocidos como universales - y otros más específicos de cada lengua en particular. La última versión de la teoría lingüística de la gramática universal de Chomsky - Government and Binding² más conocida como de principios y parámetros - caracteriza estos conceptos más generalizados como los principios universales que poseen todas las lenguas del mundo, mientras que para los conceptos específicos de cada lengua se fijan parámetros para la realización de las particularidades de cada una de ellas. Parece ser que cada lengua atribuye valores temporales y aspectuales

específicos para las diferentes formas verbales basándose exactamente en conceptos relacionados con la manera en que cada cultura organiza su universo. Además, la perspectiva del hablante en cada situación determina una variación paramétrica para su realización. Esto se puede constatar en lo que concierne a las formas del pretérito perfecto simple (PPS) y pretérito perfecto compuesto (PPC) del portugués y el pretérito (P) y antepresente (AP) del español, al describirse los valores aspectuales implicados en su uso como veremos enseguida.

1. ¿Qué es lo que ocurre en portugués?

La oposición aspectual básica en las formas verbales del portugués en general, y en especial en el PPS y en el PPC, se caracteriza por la no referencia a la constitución temporal interna de un evento dado (perfectividad) y la referencia a dicha temporalidad (imperfectividad). Costa (1990:37) sugiere que la mejor manera de analizar los enunciados del portugués para la identificación del aspecto es someter el material de la lengua bajo examen a la pregunta: *¿el evento expresado en el enunciado es referido de modo global, como un bloc entero, o se considera solamente su constitución interna?* La respuesta a esta pregunta evidenciará la posibilidad de una forma verbal para el perfectivo y otra para el imperfectivo. En el primer caso la forma verbal usada expresará el evento sin referencia a la constitución temporal interna. En el segundo caso se presentarán formas verbales que se refieren al hecho como en curso, en desarrollo, o en partes, considerando apenas una etapa constitutiva de su temporalidad interna (principio, medio, fin) o como un estado resultante de un proceso. No obstante, lo advierte Costa (1990:33), no existe ningún vínculo obligatorio entre los tiempos simples con la categoría de tiempo y los tiempos compuestos con la categoría de aspecto, como sugieren algunos autores. Basta con que

estén presentes - en los lexemas, en los morfemas derivacionales, en los complementos, en las perífrasis - los rasgos imprescindibles, los verbos del portugués, en cualquier tiempo (simple o compuesto) pueden ser conjugados con marca aspectual.

Como mencionamos anteriormente, las marcas de distinción aspectual se encuentran tanto en los lexemas verbales como en los morfemas derivacionales de los verbos (afijos) y de la flexión, así como en los complementos y en las perífrasis. El lexema - no sólo verbal sino de otras clases de palabras que pueden portar marca aspectual (sustantivos, adjetivos, adverbios, conjunciones) - trae en sí mismo la referencia a la constitución temporal interna como *desenvolver*, *progredir*, por ejemplo. Entre los morfemas derivacionales son los sufijos que expresan el aspecto. Castilho (1968) y Travaglia (1981), citados por Costa (1990:41), dan una lista de sufijos de verbos apuntados como marcadores de aspecto por los morfemas derivacionales. Estos son: *-ear* (folhear), *-ecer* (amanhecer), *-ejar* (gotejar), *-icar* (bebericar), *-itar* (saltitar), *-ilhar* (dedilhar), *-inhar* (escrevinhar), *-iscar* (chuviscar). Según Costa (1990:42), los morfemas derivacionales más frecuentes en el portugués actual son *-ecer*, *-ificar* e *-izar* los cuales dan al verbo la noción de proceso, de paso gradual de un estado a otro expresando aspecto imperfectivo con valor durativo. Lo anterior explica uno de los usos del PPS con indicación de principio, desarrollo o fin de una acción como se ve en los ejemplos (5) y (6).

(5) María está diferente, *amadureceu*.

(6) O advogado *falsificou* os papéis.

Con relación a los complementos, tanto para Castilho (1968) como para Kahane (1953) el PPS puede tener modificadores temporales que incluyen el momento presente sin perder el aspecto perfectivo como se observa en (7).

(7) Eu te procurei *mas até agora* nao te *encontrei*.

Cunha (1980) e Castilho (1968) están de acuerdo en que, para expresar una acción repetida o continua, el PPS exige siempre la presencia en el enunciado de adverbios o locuciones adverbiales como *sempre*, *nunca*, *frequentemente*, *várias vezes*, *muitas vezes*, *todos os dias*, etc. como se ve en (8) y (9).

(8) Ela *sempre teve* uma grande ternura por mim.

(9) *Quantas vezes* eu *disse* a você que nao fosse.

En estos dos últimos ejemplos la idea de repetición no está dada por el verbo sino por el adverbio que lo modifica. En este caso el PPS expresa imperfectividad con valor iterativo atribuida por el complemento. Lo mismo ocurre con el papel ejercido por el semantema de verbos como *começar*, *prosseguir*, *demorar* que traen en si el aspecto de imperfectividad como se ve en (10), (11) y (12).

(10) E daqui *começou* a sua adversidade.

(11) *Proseguiu* falando da familia.

(12) *Demorou*, mas chegou.

Pasemos a ver ahora lo que pasa con el uso del PPC. Castilho (1968) habla de dos etapas históricas para esta forma verbal desde el punto de vista de la expresión del aspecto. La primera se reporta al "perfectum" latino que usaba la construcción *habeo* + participio pasado teniendo como variantes de *habeo* los auxiliares *teneo* y *facio* de los cuales el portugués adoptó *teneo* (ter). En latín había construcciones como *episcopum invitatum habes* donde *habes* no tiene función auxiliar pero está muy cerca a *teneo*. En portugués, este tipo de construcción fue sintácticamente imitado en frases como *Tenho a lição*

estudada significando que la lección fue estudiada en el pasado (cronológico) y por tanto ya está estudiada. De este modo, el valor aspectual expresado es perfectivo resultativo. En una segunda etapa, se atribuye valor durativo al verbo auxiliar que impregna todo el conjunto generando una acción cursiva (en curso, en desarrollo) como en (13).

(13) Nao *temos passado* muito bem.

Este valor durativo se expresa también en una acción repetitiva (que se repite varias veces) como en (14).

(14) *Tenho convidado* Maria várias vezes para jantar.

En ambos casos se percibe una acción que tuvo inicio en el pasado y se extiende al presente, sea por movimiento continuo o interrumpido y recuperado varias veces, pudiendo trascender el momento de enunciación. Así visto, el PPC expresa aspecto imperfectivo con valor iterativo y durativo de la temporalidad interna de la acción explicitada por el verbo.

Rodolfo Ilari (1985), propone que el PPC del portugués de Brasil posee ciertas peculiaridades que lo distingue de otras formas compuestas en el mismo portugués y en otras perífrasis de igual estructura morfológica encontradas en las demás lenguas romances. Estas peculiaridades se pueden percibir en las mismas características del uso de este tiempo verbal en portugués de dos maneras principales.

La primera consiste en el hecho de que el PPC en portugués de Brasil, siempre expresa aspecto imperfectivo con valor esencialmente *iterativo* como en (15a). Este valor iterativo puede ser combinado con el valor durativo (15b) o aún durativo-continuo³ (15c,d) cuando implica el uso de un verbo de estado.

(15)a. Ele *tem-nos visitado* (várias vezes).

b. *Tem chovido* muito ultimamente.

c. O "Monde" *tem sido* entregue pelo correio aéreo desde 1923.

d. *Tenho estado* doente.

La segunda peculiaridad del uso del PPC en portugués, como lo explica Ilari (1985) consiste en que el PPC es inadecuado para describir eventos que ocurren una sola vez (valor semelfactivo, puntual), o eventos que se repiten o se repitieron, si se quiere explicitar el número de veces en que se da, o se dio dicha repetición como en (18a). En estos casos en portugués el uso del PPS es obligatorio como (18b).

- (18) a. *Eles *têm vindo* três vezes.
 b. Eles *vieram* três vezes.

Además, la gramaticalidad de oraciones en que se usa el PPC es afectada por la noción de cantidad expresada en el segmento que funciona como sujeto u objeto como en (19a,b,c)⁴.

- (19) a. *O surto de meningite *tem matado* uma pessoa.
 b. *O surto de meningite *tem matado* a zeladora.
 c. *O surto de meningite *tem matado* Pedro e Carlos.
 d. O surto de meningite *tem matado* muita gente.

Comentando las categorías semánticas utilizadas por Ilari para describir el PPC, Costa (1990) observa que la interpretación durativa se aplica tanto a los predicados que indican proceso como a los que indican estado. La autora apunta la necesidad de definir si en un enunciado dado el predicado se refiere a un proceso o a un estado para que se pueda determinar el aspecto - donde la constitución interna puede ser observada fácilmente por tratarse de duración o continuidad. Cuando ocurre una serie de eventos verbales idénticos que se secuencian en el tiempo, no se puede considerar con facilidad la constitución temporal interna. Este es el dilema que se presenta en el PPC. Además, Costa comenta la dificultad de la decisión por uno u otro valor (iterativo-durativo) debido a que estos valores están normalmente presentes en el lexema, o en los circunstanciales temporales. Esto da lugar a una ambigüedad en cuanto al valor iterativo o durativo en casos como (20).

(20) Nestes últimos anos *tenho tido* muito sucesso.

O en casos como (21) y (22) donde el lexema verbal sugiere una interpretación iterativa.

(21) De un certo tempo para cá, *tem acontecido* muita coisa com o Joao.

(22) Muitos estrangeiros *têm vindo* aqui.

Y aún en los ejemplos (23) y (24) en que el lexema apunta a una interpretación durativa.

(23) Você sabe que eu *tenho mantido* o regime até hoje?

(24) Ele *tem-se desenvolvido* muito nestes últimos meses.

En los ejemplos (25) y (26) el complemento verbal y/o circunstancial temporal ocasiona una interpretación iterativa.

(25) *Tenho feito* feira semanalmente.

(26) Ultimamente eu *tenho tomado* mais taxi.

Estos ejemplos (20-26) son todos citados por Costa (1990:47) quien apunta a la necesidad de analizar el enunciado y determinar si el valor aspectual es durativo (continuo) o iterativo, afin de que se pueda considerarlo como expresión de imperfectividad, al tratarse del PPC.

2. ¿Qué es lo que ocurre en español?

Tal como en portugués, en el español de México el uso del P y del AP también se distingue por la oposición aspectual básica de la referencia o no a la temporalidad interna del evento expresado por el verbo. En el caso de la referencia a esta temporalidad tenemos el imperfectivo y, si se excluye tal referencia, tenemos el perfectivo. Asimismo, ambas formas (P y AP) pueden darse con marca aspectual perfectiva o imperfectiva, dependiendo de la presencia o no de rasgos aspectuales sea en el lexema, en los morfemas derivacionales de los verbos, o aún en los complementos y perífrasis.

Con respecto al P, según lo que afirma Fulvia Colombo (1991), éste se usa siempre que el hablante quiera indicar un hecho concluido, acabado, independientemente de haber ocurrido en un pasado remoto o próximo como en los ejemplos (27) y (28).

(27) *Terminé* mi licenciatura en 1967.

(28) Algo te quería decir pero se me *olvidó*.

Además, expresando aún perfectividad, el P es también usado con el fin de destacar el carácter inevitable o inminente de un acontecimiento como en (29).

(29) Ya se puede decir que su vida *llegó* al fin, porque está esperando la muerte.

En este caso el aspecto perfectivo expresa valor no resultativo y se puede dar una doble interpretación de esta forma en valor literal + valor metafórico.

Colombo (1991) comenta el hecho de que un predicado verbal pueda ser interpretado como remoto o próximo en relación al momento de la enunciación, dependiendo del contexto, no del tiempo verbal en sí mismo, puesto que el P solo informa que se trata de un acontecimiento concluido en el pasado, independiente de otra acción, y sin conexión con el momento de enunciación.

Por otra parte, estudiando los valores aspectuales del P, José Moreno de Alba (1978) argumenta que existen dos acepciones posibles para el concepto de *puntual* usado en las gramáticas para caracterizar uno de los valores aspectuales atribuidos al P - acción *momentánea* y acción *única*. Moreno de Alba cita a Heger (1983) para quien el P, dependiendo del tipo de verbo, puede tener valor *momentáneo*, *semelfactivo* y *reiterativo* (iterativo). El valor *momentáneo* designa la extensión temporal cero concebida como transición continua de un estado a otro; el *semelfactivo* ocurre cuando se insiste en el

caracter único del proceso; el *reiterativo* se da por factores semánticos ajenos a la forma verbal en sí.

En todas esas propiedades semánticas hay diferentes dimensiones que forman un sistema interrelacionado. En principio se puede preguntar si a un acontecimiento dado se le atribuye un cierto valor aspectual por fuerza del sentido del lexema verbal *per se*, o si es por el morfema de tiempo, o aún por determinación de los modificadores adverbiales y su interacción con los morfemas de tiempo. En vista de esto, Moreno de Alba clasifica el P con dos tipos de valores: semelfactivo e iterativo. En el primer caso el P es puntual en cuanto semelfactivo, es decir, no iterativo, tanto en procesos transformativos como no transformativos. Si se señala la perfectividad desde el principio de una acción el valor aspectual expresado por el verbo es también *incoativo*, si al final, *terminativo*; si expresa acciones perfectivas de mayor o menor duración, *durativo*. El valor iterativo en determinados contextos, no niega su aspecto perfectivo puesto que se refiere a acciones reiteradas o de una serie de acciones vistas como una totalidad. El P puede expresar tanto acciones momentáneas como durativas, semelfactivas como iterativas, próximas o remotas, pero siempre pasadas y perfectivas.

Podemos ahora ver algunos ejemplos para observar cómo se realizan estos valores. En (30) el valor durativo denota la anterioridad en que el atributo dado al verbo empieza a tener una existencia perfectiva.

(30) Dijo Dios, sea la luz, y la luz *fue*.

En este ejemplo, *fue* equivale a decir *principió a ser*, lo que pone en evidencia el valor semelfactivo incoativo. Sin embargo, lo que ocurre más frecuentemente con el aspecto perfectivo expresado por el P es el valor terminativo (término de la acción).

El P mexicano puede también ser usado en contextos donde la presencia de determinados modificadores adverbiales indiquen una cierta relación con el momento de la enunciación sin implicar con esto la pérdida de perfectividad como en (31), (32) y (33).

(31) Ahora no me *hablaron* por teléfono.

(32) Hoy no *pude* ir a verlo.

(33) Hoy ya no me *dio* tiempo.

Veamos ahora lo que pasa con el uso del AP. Esta forma se usa para designar fenómenos que, habiendo empezado antes de la enunciación se consideran actuales, vigentes en el momento en que están siendo emitidos, como observa Colombo (1991). De ahí que, para el hablante mexicano, comenta la autora, en la diferencia entre *Este año llovió mucho* y *Este año ha llovido mucho* se trate de una cuestión aspectual y no temporal. Es decir, en el primero caso, al usar el P, el hablante implica que la temporada de lluvias ya terminó (aspecto perfectivo terminativo). En el segundo, el uso del AP indica que la temporada de lluvias aún no termina (aspecto imperfectivo durativo). En (34a,b) el uso del P o del AP también tiene diferentes implicaciones.

(conversación telefónica)

(34) a. -Bueno. ¿Se encuentra Andrea?

-No. No *vino* hoy.

b. -Bueno. ¿Se encuentra Andrea?

-No. No *ha venido*.

El uso del P en (34a) indica que Andrea no vino, ni vendrá a trabajar hoy. En (34b) el uso del AP implica la posibilidad de que Andrea aún venga a trabajar. En (34b) está implícito un modificador adverbial: *Andrea no ha venido (todavía) a trabajar*, expresando imperfectividad.

Diferentes autores están de acuerdo en que el AP mexicano tiene un uso, un campo de acción determinado y propio distinto del P y que no sustituye a éste como variante libre, como ocurre en el español peninsular en el cual tanto

el P como el AP pueden expresar aspecto perfectivo. Además el AP mexicano denota anterioridad relativa de la acción al momento de enunciación y es por eso llamado *tiempo de retrospección*. Son los casos donde el AP indica una relación de la acción al momento de enunciación en un intervalo de tiempo que se considera inacabado y actual como en los ejemplos (35) y (36) citados por Colombo (1991).

- (35) Héctor *ha sido* el consentido de su papá porque se parece a Fina, y como a Fina la *ha adorado* ...
 (36) En la revista Impacto me *he puesto* a la tarea de hacer la crítica de un libro cada semana.

Así, podemos concluir que el AP mexicano es aspectualmente imperfectivo y que expresa, según el contexto, valor iterativo o durativo y, eventualmente, semelfactivo. Por otra parte, el AP puede algunas veces tener un valor semelfactivo, como en (37) y (38).

- (37) *¿Has visto* esta película?
 (38) Es la única exposición que *he hecho*.

3. Comparación de los dos idiomas.

De las descripciones hechas en los dos idiomas se constata que entre las propiedades semánticas del uso de las formas verbales estudiadas, existen diferentes dimensiones que forman un sistema interrelacionado de los valores aspectuales que les son atribuidos. De esta manera se puede observar que a una forma dada se le atribuye un valor aspectual por el sentido del lexema, o por el morfema flexional de tiempo, o por los modificadores adverbiales y su interacción con los morfemas de tiempo, y aún por la perspectiva del hablante.

Esta comparación nos permite mostrar que las diferencias en el uso de las formas verbales descritas entre los dos idiomas ocurren en determinados tipos de contexto donde el valor aspectual expresado se da por la presencia de ciertos modificadores adverbiales que interactúan con los morfemas flexionales

de tiempo, combinados en algunos casos con la perspectiva del hablante. En este estudio logramos identificar dos tipos de contexto que llamaremos aquí contextos A y contextos B. Veamos las características más importantes de cada uno.

Contextos A

En los contextos A el modificador adverbial *ainda nao* en portugués, atribuye al verbo aspecto imperfectivo con valor semelfactivo que en este contexto es expresado por el PPS como se ve en (39).

(39) Carlos *ainda nao respondeu* minha carta.

Este uso del PPS expresando imperfectividad representa una peculiaridad del portugués debido a que el PPS expresa generalmente perfectividad en otros tipos de contexto.

En español, en estos mismos tipos de contexto, es el modificador adverbial *aún no* el que igualmente atribuye al verbo aspecto imperfectivo con valor semelfactivo que es expresado por el AP como en (40).

(40) Carlos *aún no ha contestado* mi carta.

En (40) el aspecto imperfectivo está expresado por los morfemas flexionales de tiempo en interacción con el modificador adverbial *aún no*.

Por el contrario, el uso del PPS expresando imperfectividad en contextos A en portugués tal vez se deba a que el PPC - que expresa imperfectividad debido a los morfemas flexionales de tiempo - sólo puede ser usado con valor *iterativo* cuando el valor atribuido al aspecto en este tipo de contexto es *semelfactivo*, *puntual*. Así que las construcciones como (41) no son gramaticales en portugués.

(41) *Carlos *ainda nao tem respondido* minha carta.

El cuadro I a seguir establece una comparación entre el uso de los cuatro tiempos verbales en cuanto a los valores aspectuales que pueden expresar. Se

puede ver en este cuadro los aspectos y valores que son atribuidos a cada uno de ellos de una manera general, y en especial las particularidades del PPS según el tipo de contexto.

CUADRO I: Valores aspectuales del PPS/PPC en portugués y P/AP en español

PORTUGUES			ESPAÑOL		
Tiempo	Ayudo	Valor	Tiempo	Ayudo	Valor
PPC	imp	it	AP	imp	it
		it-d			d
		it-d-c			it-d-c
				PUN	
PPS	per	inc	P	per	inc
	IMP	ter			ter
		punt			pun

imp - imperfectivo c - continuo it - iterativo ter - terminativo
per - perfectivo inc - incoativo d - durativo pun - puntual

Como se puede observar, el PPC en portugués expresa aspecto imperfectivo con valor esencialmente iterativo combinado con el durativo y el continuo. La forma correspondiente en español, el AP, también expresa imperfectividad con los valores mencionados para el portugués y además el valor *puntual* como en el ejemplo (42).

(42) *Todavía no he almorzado.*

El PPS en portugués expresa en general aspecto perfectivo y, excepcionalmente, en contextos A y B, imperfectividad. En español, el P expresa exclusivamente aspecto perfectivo en todo tipo de contexto. Por esta razón en contextos A - ejemplo (43) - la perfectividad expresada por el P es

incompatible con la imperfectividad atribuida al verbo por el modificador *aún no* (todavía no). En este caso se usaría el AP en el español mexicano.

(43) *Aún no *vio* la obra.

Contextos B

En los contextos B, tanto en español como en portugués, el aspecto atribuido al verbo se da según la interacción entre los modificadores adverbiales (*hasta ahora/até agora, siempre/sempre, nunca/nunca, ya/já, alguna vez/alguma vez*) y los morfemas flexionales de tiempo de los verbos, combinados con la perspectiva del hablante en algunas situaciones. No obstante, en portugués, la perspectiva del hablante está restringida a la condición de que el aspecto imperfectivo atribuido al PPC tenga valor *iterativo*. En español, el uso del AP o del P se da según el aspecto imperfectivo o perfectivo que se le atribuye al verbo en este tipo de contextos. Veamos algunos ejemplos con cada uno de los modificadores adverbiales mencionados.

Con *hasta ahora/até agora*:

- (44)
- a.*Estoy buscando departamento pero hasta ahora no *encontré* nada.
 - b. Estoy buscando departamento pero hasta ahora no *he encontrado* nada.
 - c. Estou procurando apartamento mas até agora nao *encontrei* nada.
 - d.*Estou procurando apartamento mas até agora nao *tenho encontrado* nada.

La no gramaticalidad de (44a) en español se debe a que el aspecto imperfectivo atribuido al verbo por el modificador *hasta ahora* es incompatible con la perfectividad expresada por el P. En este caso se usa el AP como en (44b) que expresa la imperfectividad requerida. Por otra parte, en portugués (44d), el uso del PPC genera una estructura no gramatical debido a

que el verbo no expresa valor iterativo. El ejemplo (44c) muestra la estructura correcta con el uso del PPS que expresa ahí valor puntual.

Con *siempre/sempr*:

- (45) a. Siempre *vijé* en tren.
 b. Siempre *he viajado* en tren.
 c. Sempre *vijei* de trem.
 d. Sempre *tenho viajado* de trem.

En estos ejemplos se observa que, excepcionalmente, (45d) en portugués es gramatical. Este es uno de los pocos casos en que el PPC es usado porque expresa repetición. Aquí el HN del portugués quiere decir que ha viajado varias veces en tren lo cual tiene una implicación diferente a la del HN del español. En español, al usar la forma imperfectiva (45b), el hablante deja abierta la posibilidad de seguir viajando en tren. Vemos que para el portugués lo que cuenta es la repetición, mientras que para el español lo central es la posibilidad de continuar la acción en el presente y aún en el futuro.

Con *nunca/nunca*:

- (46) a. Chico Buarque nunca *cantó* en México.
 b. Chico Buarque nunca *ha cantado* en México.
 c. Chico Buarque nunca *cantou* no México.
 d. *Chico Buarque nunca *tem cantado* no México.

El enunciado (46a) no podría usarse en español, si el hablante sabe que Chico Buarque vive todavía y si existe la posibilidad de que venga a cantar a México. En este caso se expresaría más bien como en (46b). En portugués es (46c) la única forma posible.

Con *ya/já*:

- (47) a. *¿Ya pagaste* la cuenta de luz?
 b. *¿Ya has pagado* la cuenta de luz?
 c. *Você já pagou* a conta de luz?
 d. **Você já tem pagado* a conta de luz?

En el español de México, el uso del AP, combinado con el modificador *ya*, implica en cierto modo un significado muy cercano al del modificador *alguna vez*. De esta manera, el HN del español, al elegir expresarse como en (47a), quiere simplemente saber de su interlocutor si él pagó o no la cuenta de luz. Así que, en español, las dos construcciones son gramaticales, mientras que en portugués, la única alternativa para el hablante sería (47c) debido a que (47d) no es gramatical por las limitaciones del uso del PPC que en este caso no expresa repetición.

Con *alguna vez/alguma vez*:

- (48) a. *¿Estuviste en Europa alguna vez?*
 b. *¿Has estado en Europa alguna vez?*
 c. *Você esteve na Europa alguma vez?*
 d. **Você tem estado na Europa alguma vez?*

Otra vez aquí las dos construcciones del español (48a y b) son gramaticales. El HN del español, al elegir (48a) con la forma del P, expresa perfectividad con valor puntual, mientras que con (48b), con el AP, expresa imperfectividad. Además, la presencia del modificador *alguna vez*, podría implicar el querer saber de la experiencia del interlocutor de haber estado en Europa. En portugués, la única posibilidad es (48c) debido a la no gramaticalidad de (48d) donde el PPC no expresa repetición.

En todos los ejemplos aquí vistos, se observa que, para el HN del español, la elección de una u otra construcción tiene que ver con las reglas lingüísticas establecidas en cuanto a la expresión del aspecto perfectivo al usar el P, y el imperfectivo al usar el AP. En portugués, al contrario, el hablante cuenta con sólo una de las construcciones aquí ejemplificadas.

Los datos de este análisis nos dan indicaciones de la dificultad de adquisición de los contextos A y B en portugués por parte del HN del español. Esta dificultad se da en dos instancias. Una primera instancia sería el hecho de

que en los contextos A el uso obligatorio del PPS en la L2 representa una violación la parámetro establecido en el español para la realización del aspecto, puesto que en la L1 el P expresa perfectividad y el AP imperfectividad. En una segunda instancia, la posibilidad que tiene el HN del español de elegir una u otra construcción en la L1, lo lleva a creer que existe esta misma posibilidad en la L2. Además, esto se complica por el hecho de que el PPC aparece de vez en cuando en el input, en los raros casos en que el PPC expresa repetición, dificultando así la percepción de evidencia positiva para el uso del PPS en contextos A y B.

Este panorama lingüístico va a ser considerado más adelante cuando se trate de los correlatos psicolingüísticos relacionados con él y que constituye objeto del presente estudio.

NOTAS

Capítulo 1:

1. Para un gran número de lingüistas, los términos *modo de acción* y *aspecto* son sinónimos, mientras que para otros el *aktionsart* (palabra de origen alemana que significa tipo de acción) sería el aspecto expresado lexicalmente.

2. Esta última versión combina el concepto de la GU (como un LAD) de la teoría estándar con las proposiciones específicas del modelo de Government and Binding sintetizadas en *Lectures on Government and Binding* (Chomsky, 1981a) y desarrolladas después en *Knowledge of Language* (Chomsky, 1986a) y *Barriers* (Chomsky, 1986b). Esta combinación dio lugar a una teoría compleja que involucra una serie de subcategorías sumamente abstractas. Sin embargo, esta complejidad, lo comenta Vivian Cook (1988), ha creado a la vez una simplicidad: el conocimiento de la lengua se realiza en variaciones de un pequeño número de propiedades.

3. El valor iterativo-durativo-continuo equivale al aspecto imperfectivo y es llamado *cursorio* por algunos autores como Luiz Carlos Travaglia (1985).

4. Los ejemplos citados son de Rodolfo Ilari (1988)

CAPITULO 2

DELIMITACION DEL FENOMENO PSICOLINGUISTICO

1. Transferencia y principios de la GU.

La transferencia ha sido un tema grandemente controvertido entre los investigadores en el área de la AL2. Esta controversia se estableció más intensamente a partir de los años 70 cuando se empezó a tratar la transferencia más allá de la noción simplista sugerida por la hipótesis del análisis contrastivo (HAC) vigente en los años 50 y 60. Esto se debió principalmente a los cambios teóricos mayores ocurridos en la lingüística y en la psicología del aprendizaje en los años 70 y 80, como lo explica Terrence Odlin (1988). El análisis estructuralista de la gramática cedió lugar a la gramática generativa mientras que la doctrina conductista de formación de hábitos fue reemplazada por la psicología cognoscitiva contemporánea que enfatiza las capacidades creativas del pensamiento y del lenguaje.

Originalmente, la transferencia fue vista por los postulantes de la hipótesis del análisis contrastivo (HAC), en los años 40, 50, 60, como *interferencia* de la L1 en el IL del aprendiente en su intento de producir la L2. Esta *interferencia* era entendida como la transferencia mecánica de estructuras y hábitos de la L1 y tenía un papel negativo en la AL2. La HAC sugería, además, que esta *interferencia* podría ser predicha por la comparación sistemática de L1 y L2 con miras a establecer las diferencias y similitudes entre las dos lenguas - donde hubiera similitudes, no habría problemas de adquisición (*transferencia positiva*), donde hubiera diferencias, se presentaría dificultad de adquisición y por lo tanto transferencia de las formas y estructuras de la L1 (*transferencia negativa*).

A partir de los años 70, ya en la era chomskiana, la HAC fue rechazada por algunos investigadores (Richards, 1971; Dulay y Burt, 1974; Corder, 1971)

quienes encontraron que muchos de los errores atribuidos a la *interferencia* podrían ser explicados de otra manera y que no todos los errores previstos ocurrían en el IL del aprendiente de una L2. Así que la transferencia pasó a ser vista no como *interferencia* sino como uno de los mecanismos cognoscitivos que subyacen a la AL2 y ha sido desde entonces considerada un fenómeno importante de investigación. De esta manera, se empezó a estudiar lo *que* es transferible, *cómo*, *cuándo* y *por qué* ocurre la transferencia. Los errores de transferencia, antes considerados como obstáculos para la adquisición, ahora son explicados como *factores de desarrollo* (inter/intralenguales) (Dulay y Burt, 1974); como *expresión de una competencia transitoria* (Corder, 1971); etc. En efecto, Kellerman (1979, 1980) argumenta que la transferencia es un proceso cognoscitivo y que las similitudes y diferencias entre L1 y L2 no determinan lo *que* es transferible, sino los procesos de toma de decisión que subyacen a la AL2. Según Kellerman (1980), hay dos factores principales que interactúan en la determinación de lo *que* es transferible. El primero es la percepción que tiene el aprendiente de la distancia tipológica entre L1 y L2. El segundo es el grado de marcación lingüística de la estructura de la L1; de modo que si ésta es no marcada hay más probabilidad de transferirse al IL. Esto lo explica Kellerman basándose en la idea de que el adulto HN de una lengua dada tiene un sentido para lo que es marcado en su L1 que determina lo que es posible transferirse al IL.

Esta posición de Kellerman apunta apenas al *qué* es transferible. En cuanto al *cuándo* ocurre la transferencia, hay que considerar lo que sugieren los autores que explican el fenómeno de la transferencia como *estrategia comunicativa*. Estos autores afirman que la transferencia se da cuando el aprendiente, en su intento de producir la L2, y sin tener el suficiente

conocimiento lingüístico para hacerlo, improvisa valiéndose de diferentes recursos, entre ellos, las formas de su L1.

Autores como Tarone (1980), Kasper y Faerch (1978) encontraron evidencias de estrategias comunicativas relacionadas con la transferencia que sólo pueden ser captadas en el comportamiento verbal del aprendiente. Por este motivo, en el presente estudio la estrategia comunicativa puede ser tomada como una explicación marginal de transferencia dado que estamos considerando los procesos subyacentes a la producción de la forma de IL estudiada.

El *cómo* y el *por qué* de la transferencia son explicados por los postulantes de la teoría de la GU para la AL2. La posición universalista para explicar las influencias de L1 en la AL2 se apoya en la *hipótesis de la marcación*. Dentro del marco teórico establecido por la gramática generativa, la marcación es entendida como un proceso interno del aprendiente y vista como una consecuencia de las propiedades de la GU. En este sentido contrasta con las definiciones de marcación encontradas en el enfoque tipológico de los universales lingüísticos (Comrie, 1981; Greenberg, 1986; Hawkins, 1987) que considera la marcación externamente por la observación de la frecuencia de ocurrencia de varias estructuras y las relaciones implicacionales entre ciertas estructuras en todas las lenguas del mundo. Además, el papel atribuido a la marcación en la adquisición (L1 y L2) es determinado según su definición puramente lingüística o si se considera sus correlatos psicolingüísticos. La definición lingüística de la marcación se refiere a las estructuras de una lengua que son excepcionales a las generalizaciones lingüísticas, o que no son frecuentes en las lenguas naturales, o muy complejas. Desde el punto de vista psicolingüístico, se considera el concepto de marcación para hacer predicciones sobre la adquisición de L1 y de L2 asumiéndose que las

propiedades *marcadas* (M) de una lengua son más difíciles de aprender que las *no marcadas* (NM), y que son adquiridas más tardíamente.

En el presente estudio nos basaremos en el concepto de marcación asumido por la postura universalista que adopta los principios y parámetros de la GU, tal como se dan en la última versión de la teoría chomskiana de rección y ligamiento (Government and Binding) (Chomsky, 1981a). Aquí Chomsky concibe a la GU como una parte del cerebro humano biológicamente determinada. Esta teoría propone que los principios y parámetros de la GU constituyen un conocimiento innato que determina la AL1. La polémica entre los teóricos en el área de la AL2 se centra en la cuestión de la accesibilidad o no a la GU por parte del individuo adulto. Esta polémica ha levantado diferentes grupos de opiniones que varían desde aquellos que han encontrado que la GU no tiene ningún papel en la AL2 a los que llegan al extremo opuesto afirmando que ésta opera de la misma manera tanto en adquisición de L1 como de L2. Entre estas dos posiciones están los que atribuyen una influencia limitada de la GU en la AL2 debido a la intervención de otros factores.

Según White (1989), el papel de la marcación en la AL2 es visto bajo dos perspectivas. Una se basa en la distinción entre *gramática central* (GC) y *gramática periférica* (GP), y la otra en el *principio del subconjunto* (Psub). En las páginas que siguen veremos lo que dice White (1989) sobre estas dos perspectivas.

La distinción GC-GP fue formulada originalmente en los estudios de la AL1 donde se observó que los principios y parámetros abiertos de la GU constituyen el estado inicial del aprendiente y que la GC resulta de la fijación de estos parámetros abiertos con base en el input. La GC varía de lengua a lengua puesto que no todos los principios y parámetros son fijados y realizados en las diferentes lenguas naturales. Esta GC es considerada NM

debido a que es adquirida con un mínimo de evidencia positiva. Por otro lado, hay propiedades de las lenguas que no son directamente reflejos de los principios y parámetros de la GU. Estas propiedades son los fenómenos lingüísticos idiosincráticos, específicos de cada lengua, los cuales se sitúan fuera de la GC, NM, formando una periferia M que varía considerablemente de lengua a lengua. En los diferentes estudios realizados se encontró que la adquisición de la GC es más fácil porque es el resultado de la interacción de los datos del input con los principios y parámetros internos del aprendiente, mientras que la GP tiene que ser aprendida sin el apoyo facilitador de la GU. Estas gramáticas cuentan con dos tipos de evidencia - *positiva* y *negativa* que potencialmente les sirven de input. La evidencia positiva indica lo que es posible en la lengua meta y consiste de enunciados a los cuales el aprendiente está expuesto. La evidencia negativa indica lo que no es posible en la lengua meta y consiste en información sobre la no gramaticalidad de los enunciados.

Por otra parte, en la AL2, la investigación realizada ha constatado una relación entre *marcación* y adquisición. Al analizar los resultados de diferentes estudios llevados a cabo en los Estados Unidos con aprendientes de inglés de diferentes L1, White (1989) encuentra que hay por lo menos tres posiciones en que el concepto de marcación ha sido aplicado a la AL2 en términos de la distinción GC-GP. Las tres posiciones asumen que los aspectos NM de una lengua tienen un estatus especial en la AL2. La primera posición representada por Mazurkwich, propone que las estructuras NM aparecen primero en la gramática del IL del aprendiente de L2 sin importar los valores (M y NM) de su L1. La segunda posición postulada por Liceras encuentra que las estructuras NM de L1 son más propensas a transferirse a la GIL del aprendiente. Finalmente, Phinney presenta evidencias de que las formas NM son más fáciles de adquirir.

De estas tres posiciones consideraremos más de cerca la de Liceras (1985). Para ella, la transferencia de las estructuras NM de L1, se da por el hecho de que el aprendiente percibe las estructuras M en su propia lengua y detecta si la L2 tiene o no este tipo de estructuras. Si la L2 tiene efectivamente esas estructuras, el aprendiente tiende a transferir las estructuras NM que corresponderían a su L1.

Liceras propone, además, que en el IL del aprendiente de una L2 puede ocurrir transferencia del parámetro fijado en la L1. Para explicar este hecho la autora se basa en la *hipótesis de los filtros*, introducida originalmente en el modelo extendido de la teoría lingüística de la GU y que fue precursora de los principios y parámetros. Esta hipótesis implica la existencia de un mecanismo que filtra, a nivel de la estructura superficial, las secuencias generadas por la gramática del hablante y señala aquellas consideradas no gramaticales. En un estudio sobre los filtros en la AL2, Liceras (1985, 1986) encontró que cuando la L1 contiene la fijación de un valor NM de determinado filtro (parámetro) y la L2 requiere uno M, el aprendiente tiene dificultad en adquirir este valor M de la L2 y tenderá a transferir el valor NM de su L1 a la gramática del IL.

Las hipótesis de Liceras intentan integrar propiedades de L1, L2 y la marcación sin dejar de reconocer que muchas otras influencias interactúan en la AL2. Sin embargo, a diferencia de los trabajos de Liceras, otros investigadores han encontrado evidencias de transferencia de propiedades M de la L1 y han constatado que algunas propiedades NM no se transfieren en determinados contextos.

White (1989) propone que las hipótesis que Mazurkwich y Liceras utilizan en términos de la distinción GC-GP podrían ser igualmente aplicadas a los parámetros. En efecto, diferentes estudios comentados por White (1989), presentan evidencias de que el aprendiente de L2 fija primero un parámetro

con valor NM independientemente del hecho de que esta fijación sea o no requerida por la L2. Además, según White el hecho de que el valor del parámetro sea o no marcado en la L1 no influye en su adquisición.

Como se puede ver, estas hipótesis basadas en la distinción GC-GP no están lo suficientemente comprobadas como para hacer predicciones definitivas acerca de la transferencia. Veremos enseguida cómo la definición del principio del subconjunto (*Psub*) lleva a diferentes predicciones sobre el fenómeno de la transferencia en la AL2, sin dar a las estructuras NM el estatus que tienen en la distinción GC-GP.

El *Psub* tiene su origen en la hipótesis de Berwick (1987), Rinker (1986), Wexler (1988) (apud White, 1989) de que el aprendiente de L1 es guiado por una *hipótesis conservadora* la cual determina que un concepto semántico dado sólo puede tener una única realización sintáctica y morfológica en la lengua meta. Esta hipótesis surgió de la observación de que el niño, para poder detectar la no gramaticalidad de ciertas estructuras en la lengua aprendida, tendría que contar con la presencia de evidencia negativa en el input. Dado que este tipo de evidencia no siempre está disponible (o si está, no hace uso de ella), se supone entonces que el niño debe ser un tipo de aprendiente conservador (Baker, 1979b; apud White, 1989). Es decir, el niño empieza con las hipótesis más conservadoras, las más compatibles con el input. Las frases no gramaticales no ocurren en el input, por lo tanto no serán hipotetizadas como posibles estructuras de la lengua aprendida. De esta manera la AL1 puede ser procesada con base solamente en la evidencia positiva disponible en el input. Berwick, Wexler y Manzini (1987) proponen una versión de esta hipótesis conservadora reformulada como el *Psub* para explicar cómo es que en la AL1 se adquiere el valor correcto de un parámetro a pesar de que el dato en el input sea ambiguo. En este sentido, el *Psub* es un principio de

aprendizaje que determina el orden en que se dan las hipótesis formuladas por el aprendiente.

La propuesta del *Psub* presupone que las lenguas naturales, durante la adquisición, permiten dos o más gramáticas que se encuentran en una relación subconjunto(X)/superconjunto(Y). Es decir, las dos gramáticas generan el mismo subconjunto de frases (X), y una de ellas genera otras frases adicionales (Y) como se ilustra enseguida.



X representa el subconjunto de frases generadas por las dos gramáticas. Y representa el superconjunto de frases adicionales formando una gramática diferente a la gramática de L2. Las gramáticas en este tipo de relación cumplen con la *condición del subconjunto*. Esta condición establece una definición de marcación en que los valores M requieren más evidencia positiva en el input para que se fije el parámetro. La fijación del parámetro que da lugar a la lengua del subconjunto (X) implica un valor NM. Por otra parte, el valor que genera la lengua del superconjunto (Y) es M y requiere más evidencia positiva relevante en el input para que se fije el parámetro correspondiente a la lengua del subconjunto. El *Psub* funciona cuando el aprendiente sabe, de alguna manera, cual parámetro debe fijar para que resulte la lengua del subconjunto. En este caso, el valor del parámetro es NM y el *Psub* es nada más que una instrucción dada al aprendiente para probar primero este valor NM. Por otro lado, se puede considerar que el *Psub* es lo suficientemente poderoso como para computar todas las posibilidades de fijación de parámetros, indistintamente, cada vez procesa el input.

Así como se cuestiona la accesibilidad del adulto a la GU al adquirir una L2, también se debate si el *Psub* opera o no en el aprendiente adulto de L2. Las opiniones igualmente se dividen en tres grupos. Hay los que sugieren que el *Psub* funciona en la AL2 de la misma manera que en la AL1, es decir, el aprendiente fija los parámetros que dan como resultado la lengua del subconjunto a menos que exista evidencia contraria. White (1989) se refiere a esta postura como la *hipótesis del subconjunto*. Opuestamente a esta posición están los que proponen una *hipótesis de la transferencia*, la cual asume que el adulto aprendiente de una L2 no puede aplicar el *Psub* directamente a los datos de la L2. En lugar de eso, va a ser influenciado por su L1. Cuando la L1 adopte un valor de parámetro que genere una forma en la lengua del superconjunto, el aprendiente supondrá, erróneamente, que este valor es también adecuado a la L2. Entre las dos posiciones están los que argumentan que cuando los parámetros de la GU tienen dos o más valores que se someten a la condición del subconjunto, el aprendiente va a tomar el valor que no es ni determinado por el *Psub*, ni el que se encuentra en su L1. En lugar de eso, adoptará un valor permitido por la GU y posible en todas las lenguas.

White (1989) menciona varios estudios (Zobl, 1988; Birdsong, 1989; Finer y Broselow, 1986) realizados para averiguar la operación del *Psub* en adultos aprendientes de L2, específicamente en los casos de parámetros binarios. Los resultados sugieren que el *Psub* no opera efectivamente en el adulto y que el aprendiente no empieza por fijar el parámetro más compatible con los datos de L2, sino que adopta la fijación de parámetros con consecuencias sobregeneralizadas y, en algunos casos, basados en su L1. Observa White que el hecho de que el *Psub* no funcione en el adulto que adquiere una L2 no quiere decir que éste no tenga acceso a la GU. En todos los estudios mencionados, las evidencias demostraron que el aprendiente adopta un valor

de parámetro permitido por la GU aunque no sea el valor requerido por la L2. Esto tampoco quiere decir que el adulto esté permanentemente comprometido con una gramática de L2 inadecuada. Las evidencias en el input pueden provocar cambios en la gramática del IL del aprendiente acercándola a la gramática de la L2. Estos cambios se dan cuando el aprendiente reajusta el parámetro fijado en la L1 a los valores M de la L2. Existen casos en que este reajuste no ocurre nunca, supuestamente por la falta de input relevante, así como por la incapacidad del aprendiente para hacer uso de las evidencias disponibles. La falta de reajuste de parámetro lleva al aprendiente al uso de estructuras sobregeneralizadas del superconjunto, cuando se requiere estructuras del subconjunto, caracterizando una gramática del IL más distante de la gramática de la L2. Dichas sobregeneralizaciones se deben al no funcionamiento del *Psub* en el adulto impidiéndole el análisis más conservador compatible con el input de L2. Esto significa que se requiere evidencia negativa para el reajuste de parámetros binarios. A fin de que se dé tal reajuste puede que sea necesario hacerlo explícito al aprendiente (a través de corrección, de conscientización explícita de la gramática de L2) que ciertas estructuras no son gramaticales en la L2, o que ciertas interpretaciones del input no son posibles en la L2. No obstante, no se puede garantizar que la evidencia negativa sirva como alternativa de input a la gramática del IL en circunstancias donde no se dispone de evidencia positiva. En el caso de aprendientes avanzados, cuando se da el reajuste de parámetro, no aparecen las estructuras del superconjunto, diferentes de la gramática de la L2. No se sabe si esto se deba a la evidencia negativa en el input o al súbito efecto de evidencia positiva disponible al aprendiente en las últimas etapas de adquisición.

Aclara White (1989) que ambas perspectivas - distinción GC-GP y *Psub* - carecen de experimentación más amplia y convincente. Asimismo, hay algunas limitantes en torno al concepto de marcación. El hecho de la existencia de diferentes criterios para definir la marcación (GC-GP, *Psub*, frecuencia tipológica, complejidad lingüística, etc.) - ha provocado cierta confusión para decidir lo que es M y NM. Además, hay un problema de circularidad en el concepto de la marcación psicolingüística: un parámetro o estructura NM es adquirido o fijado primero, y un parámetro o estructura que sea fijado primero es NM. Sin embargo, la hipótesis de la marcación y el modelo de fijación de parámetros ofrecen una alternativa de explicación a los casos de transferencia de L1 arrojando más luz sobre las implicaciones que pueda tener este complejo fenómeno en la AL2.

Así que, de las cuatro maneras de ver el problema de la transferencia en la AL2 vistas en este capítulo, se observa dos tendencias principales: una que se apoya en la HAC y otra que se basa en las diferentes hipótesis propuestas por las teorías mentalistas. La primera sigue la lógica de la interferencia y explica el error estudiado como transferencia de estructura de L1. La segunda explica este mismo error como un mecanismo cognoscitivo que subyace a la AL2. Y, según la lógica de la GU, este error se da debido a la dificultad de adquisición de las formas M de L2, dentro de las propuestas de la distinción GC-GP y del principio del subconjunto.

2. Aplicación de la hipótesis de la marcación.

No obstante las limitaciones de la hipótesis de la marcación apuntadas anteriormente, trataremos de aplicarla al fenómeno estudiado. Consideraremos aquí ambas definiciones de marcación, tanto la lingüística como la psicolingüística. Asimismo, la trataremos según la distancia tipológica

existente entre portugués y español, y según lo que establece la GU, tal como se discutió en la primera parte de este capítulo.

En cuanto a la marcación lingüística de las formas involucradas en la producción del error estudiado, se puede considerar lingüísticamente M el uso del PPS en contextos A y B debido a su complejidad lingüística. Esta complejidad consiste en que el aspecto imperfectivo, excepcionalmente atribuido al PPS en este tipo de contexto, constituye una peculiaridad de la lengua portuguesa. A pesar de ser M lingüísticamente, este uso del PPS es altamente frecuente, y ofrece gran abundancia de evidencia positiva en el input. Es fácil observar de manera informal que esta forma aparece tempranamente en la adquisición del portugués como lengua materna.

En la AL2 la situación se revierte. En efecto, aún si estos hechos podrían caracterizar al PPS en contextos A y B como NM psicolingüísticamente, y a pesar de una gran abundancia de evidencia positiva, la experiencia del salón de clase parece indicar que esta forma es de adquisición difícil y tardía.

En español el uso del P no presenta mayor complejidad lingüística en cuanto al aspecto, aún expresado en diferentes tipos de contexto. Además, es de alta frecuencia y puede ser considerado por lo tanto lingüísticamente NM. Asimismo, podemos pensar que es NM psicolingüísticamente, puesto que cuenta con suficiente evidencia positiva en el input. Esto sugiere que se adquiere tempranamente en la L1 y en la L2. Igualmente, el uso del AP en general (y en contextos A y B) puede ser considerado NM tanto lingüística (no presenta mayor complejidad lingüística) como psicolingüísticamente (cuenta con suficiente evidencia positiva y es adquirido tempranamente).

Otro factor importante en la dificultad de adquisición de la forma M del portugués - PPS en contextos A y B - es el hecho de que el PPC aparezca esporádicamente en el input y confunda así al aprendiente. Este uso esporádico

del PPC interviene en la percepción que el aprendiente pueda tener de la evidencia positiva para el uso del PPS si no pone atención al tipo de contexto específico en que se usa el PPC.

Según los resultados de varios estudios realizados por los diferentes autores mencionados anteriormente en este capítulo, en la AL2 las formas NM de L1 son transferibles al IL del aprendiente, principalmente cuando la forma de L2 es M. Basados en esta propuesta, podemos entonces afirmar que el uso del AP, NM en español, es transferible a la gramática del IL del HN del español aprendiente de portugués como LE en el caso de los contextos A y B, dado que la forma requerida en portugués, el PPS, es M.

Además, si podemos considerar que el AP es NM en español y que el PPS, en contextos A y B, es M en portugués, entonces podemos también afirmar que, desde el punto de vista de la GU, estas formas cumplen con la *condición del subconjunto*. Es decir, las formas del AP, NM en español, pertenecen al subconjunto de la gramática de la lengua española, mientras que en portugués, el PPS en contextos A y B pertenece al superconjunto de la lengua. Vista de esta manera, la adquisición de la forma M de la L2 se dará por la presencia de más evidencia positiva en el input, o aún por evidencia negativa. Mientras no sea adquirida esta forma M de la L2, el aprendiente transferirá la forma NM de su L1.

3. Algunas consideraciones importantes.

Cabe aquí mencionar que, además de las limitantes más sobresalientes acerca de la teoría lingüística de la GU (el innatismo, la pobreza del input, etc.) se destaca en la literatura sobre la AL2, la discusión sobre el acceso a la GU por parte del individuo adulto. En el debate entre los tres diferentes grupos de opiniones mencionados anteriormente en este capítulo, sobresale el argumento de que el modelo de la GU de fijación de parámetros es

substancialmente diferente de otras concepciones de la adquisición de lenguas como es, por ejemplo, el modelo de aprendizaje de reglas. Los autores que argumentan a favor de que el adulto aprendiente de una L2 tiene acceso directo a la GU, sugieren que las gramáticas de las lenguas naturales no violan los principios de la GU y que la adquisición de una L2 implica que los parámetros fijados originalmente durante la AL1 deben ser fijados de nuevo, o reajustados en la AL2. Jürgen Meisel (1991), uno de los autores que asumen la posición intermedia en el debate, argumenta que el adulto aprendiente de una L2 no tiene acceso directo a la GU pero que sí es capaz de utilizar su conocimiento gramatical de la L1 y hacer uso de ciertos principios operacionales que también funcionan en el desarrollo de la L1. Estos principios permiten el análisis y la interpretación de las estructuras lingüísticas de una lengua. Meisel (1991 op. cit.) encuentra evidencias que indican que la adquisición de L1 es determinada por estrategias de procesamiento y de aprendizaje, además de las propiedades de la gramática de la lengua meta. Sugiere este autor la existencia de un dispositivo para la adquisición de lengua diferente de la GU, el cual no está diseñado específicamente para el procesamiento de unidades lingüísticas como la GU. El autor se apoya en la hipótesis de Wode (1981; apud Meisel 1991) quien admite la existencia de un sistema de aprendizaje específico para el lenguaje el cual es compuesto de principios de desarrollo del lenguaje y de estrategias de adquisición. Este sistema es visto por Wode (1981 op. cit.) como un conjunto de procedimientos de descubrimiento que permite al niño procesar material lingüístico, transformar input en intake y aplicar los principios de la GU a los datos del input. La posición de Meisel (1991) es de que este sistema de aprendizaje, juntamente con la GU, constituye lo que Slobin (1985) llama *capacidad humana para hacer lengua*. El piensa, además, que el adulto aprendiente de

L2 es capaz de usar estos principios de aprendizaje, a pesar de no tener acceso directo a la GU. A este respecto Bley-Vroman (1990; apud Meisel, 1991) hace una distinción entre la AL1 y la AL2, en la cual esta última se da según un sistema de adquisición del lenguaje que incluye dos subcomponentes: la GU y un conjunto de procedimientos de aprendizaje. Esta idea es apoyada por Clahsen y Muysken (1989, apud Meisel, 1991) quienes asumen la posición de que en la AL2 el aprendiente adulto tiene acceso a un sistema de aprendizaje específico para el lenguaje equivalente a la GU. Según ellos, el aprendiente cuenta además con los principios de procesamiento de información y de resolución de problemas. Estos últimos pertenecientes al sistema cognoscitivo humano.

Estas consideraciones son de crucial importancia para las conclusiones a que se llega en el presente estudio si repensamos una teoría de AL2 en que se pueda incluir los procesos psicolingüísticos identificados en los datos obtenidos.

CAPITULO 3

METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION

Para estudiar la forma de IL a nivel de los procesos psicolingüísticos involucrados en su producción se usó una metodología introspectiva en sus técnicas de reporte verbal del pensamiento en voz alta y de entrevista retrospectiva. En la primera, los sujetos piensan en voz alta grabando su voz en cinta de audio, registrando lo que pueden verbalizar de su pensamiento mientras realizan las tareas propuestas. En la segunda, el investigador le hace una serie de preguntas al sujeto con el fin de que éste exprese el razonamiento utilizado para resolver las diferentes tareas realizadas, lo que es igualmente grabado en cinta de audio.

Los datos fueron elicitados a través de tres diferentes tareas - una de juicio gramatical y dos de preferencia - para registrar la ocurrencia de la forma estudiada por un lado, y por otro, servir de base a los protocolos generados por la aplicación de las técnicas introspectivas mencionadas anteriormente. Además, las respuestas escritas dadas por los sujetos en las diferentes tareas fueron comparadas con los datos revelados en los protocolos ofreciendo así un panorama más completo para su análisis e interpretación. De esta manera se evita la intervención de posibles factores subjetivos de interpretación de los datos factible en estudios de tipo cualitativo como éste. A este respecto, Michael Long (1983 apud Seliger y Shohamy, 1989) se refiere a la necesidad de una triangulación de los datos, es decir, los datos elicitados deben ser *representativos del comportamiento de L2, recuperables* para verificación y *susceptibles de confirmación* tanto por reverificación como por la demostración de los mismos descubrimientos a través de diferentes fuentes. Esta recomendación de Long fue tomada en cuenta en este estudio al tratar de combinar las técnicas introspectivas con las diferentes tareas propuestas.

Asimismo, las respuestas escritas son representativas del comportamiento de L2, y los datos registrados en los protocolos son recuperables y confirmables, en los términos de Long.

Además, para la colecta e interpretación de los datos se tomó en cuenta las dos principales explicaciones propuestas tanto por la *interferencia* según la HAC como por las propiedades de la GU. Según la tradición de la HAC, se procede a un análisis del error con base en la identificación y descripción del error en los datos colectados. En la tradición de la GU se usa las tareas de juicio gramatical y de preferencia para detectar la intuición del sujeto con relación a la gramática de la L2 y para explicar el *cómo* y *por qué* se da tal error. De manera que, dentro de la lógica de cada uno de estos dos modelos se espera que los sujetos generen diferentes tipos de respuestas, y algunas de ellas ambiguas obviamente. Así que, según la lógica de la *interferencia*, las respuestas dadas por los sujetos corresponden a los casos donde el sujeto demuestra que el error se da cuando, por la falta de conocimiento de la regla de L2, usa la forma de L1 correspondiente. De acuerdo a la lógica de la GU el error se da porque el sujeto, al tratar con una forma M de la L2, tiene dificultad en reconocer las evidencias positivas en el input, actúa según el parámetro fijado en la L1 y transfiere la forma correspondiente de L1.

1. Sujetos

1.1. Selección

Fueron seleccionados treinta sujetos entre los alumnos avanzados del programa de portugués del CELE UNAM, semestre 92-1 de los cuales se sortearon quince para el estudio. Los criterios de selección establecían que los sujetos fueran HN del español, monolingües, formalmente inscritos en el programa de portugués, y debidamente entrenados para la utilización de las

técnicas introspectivas empleadas en este estudio. Para que se cumplieran estos criterios se usó un cuestionario de registro con datos personales de los sujetos (ver anexo I) y se les entrenó debidamente en las técnicas introspectivas utilizadas.

1.2. *Características*

Los treinta sujetos a quienes se aplicó el instrumento fueron, en su gran mayoría, estudiantes de diferentes carreras de la UNAM, algunos egresados de la UNAM y muy pocos (1%) estudiantes de carreras de bachillerato. La gran mayoría estudia otro idioma extranjero, principalmente el inglés, y pocos recibieron educación académica bilingüe.

2. Instrumento

2.1. *Diseño*

El instrumento constó de tres diferentes tareas. La primera contenía una tarea de preferencia, donde el sujeto tenía que decidirse por el PPS o el PPC al completar un total de quince estructuras, en su gran mayoría extraídas de trabajos escritos de los alumnos de niveles avanzados de portugués del CELE UNAM, y algunas observadas en la producción oral de estos alumnos. La segunda tarea requirió el juicio gramatical de los sujetos sobre la corrección o incorrección de quince conjuntos de estructuras que presentaban una u otra forma verbal. Igualmente aquí se tomaron estructuras de la producción oral y escrita de alumnos avanzados. Para la tercera tarea se usó un ejercicio de "cloze" con dos textos breves para registrar la ocurrencia del error en un contexto más amplio que las estructuras sueltas propuestas a los sujetos en las tareas anteriores y en una situación de producción controlada. De las treinta estructuras constantes de estas dos primeras tareas, tres son ejemplos de contextos de tipo A, once de tipo B y las demás contextos C, D y E fueron usadas como distractores. Los contextos C son aquellos donde en portugués se

usa tanto el PPS como el PPC expresando imperfectividad sin la presencia de los adverbios mencionados. En los contextos D el PPC expresa imperfectividad con valor iterativo, sin la presencia de los mismos adverbios. Y, en los contextos E el PPS es usado expresando solo aspecto perfectivo, sin dichos adverbios (ver anexo II). Todos estos contextos se resumen en el cuadro siguiente:

Cuadro II: Tipos de contextos utilizados en el estudio

Contexto	Descripción	Ejemplo
A	Presencia del modificador <i>ainda nao</i> + PPS.	<i>Ainda nao</i> paguei a conta.
B	Presencia de otros modificadores (<i>até agora, nunca, sempre, já, alguma vez</i>) + PPC.	Você <i>já</i> viu neve?
C	PPS y PPC expresan imperfectividad sin la presencia de los modificadores arriba.	Levei bomba no semestre passado porque nao dei que/tenho dedicado suficiente tempo ao estudo.
D	PPC expresa imperfectividad con valor iterativo.	Ultimamente tenho lido muito sobre o problema do negro.
E	PPS expresa sólo perfectividad sin la presencia de los modificadores apuntados.	Aluisio de Azevedo <i>escreveu</i> grandes obras no final do século passado.

2.2. Validación

El instrumento fue validado a través de diversas aplicaciones piloto previas. Antes de ser piloteado, fue sometido a la revisión y crítica de un investigador del CELE-UNAM, especialista en portugués, quien sugirió cambios que contribuyeron a una mayor precisión del instrumento. Una vez reformulado, fue sometido a una segunda revisión. Una última aplicación piloto del instrumento después de esta segunda revisión mostró que el

instrumento era suficientemente eficaz para elicitación de los datos deseados. Es decir, el instrumento proporcionó el registro de la ocurrencia del fenómeno estudiado y, combinado con las técnicas introspectivas, generó los protocolos que sirvieron de base a la identificación y descripción de los procesos psicolingüísticos involucrados. De este modo, se pudo garantizar una validación interna del estudio, tal como lo proponen Seliger y Shohamy (1989 op. cit.). En otras palabras, las respuestas escritas registraron la ocurrencia de la forma de IL analizada, mostrando la *representatividad* del comportamiento de los sujetos. Los protocolos proporcionaron, además, la *recuperación y confirmación* de los datos elicitados.

3. Métodos utilizados.

Como se mencionó anteriormente, para la realización de este estudio se optó por una combinación de la metodología introspectiva y las tareas de juicio gramatical y preferencia. Las primeras han sido utilizadas ampliamente en la investigación sobre el uso de estrategias en la AL2 (O'Malley, 1980) mientras que las tareas de juicio gramatical y preferencia han constituido la metodología por excelencia para investigar la AL2 según el modelo de la GU. Por lo tanto, se consideró que la combinación de estas metodologías serviría más eficazmente al propósito de este estudio dado que se trata de detectar los procesos psicolingüísticos subyacentes a la producción de la forma de IL analizada.

Además, como se explica en el punto 2.2 de este capítulo, esta combinación se prestó a una triangulación de los datos que garantiza la validación interna de este estudio.

4. Procedimiento.

La aplicación del instrumento se llevó a cabo en el laboratorio 1 del CELE con cuatro diferentes grupos de sujetos y en cuatro diferentes ocasiones. El

primer grupo contó con siete sujetos, el segundo con diez, el tercero con doce y el último con uno. De un total de treinta sujetos fueron seleccionados quince al azar, para la entrevista retrospectiva. Todos estos sujetos fueron debidamente entrenados en la técnica del pensamiento en voz alta previamente a la aplicación del instrumento.

Posteriormente, todos los textos grabados de los protocolos obtenidos por las dos técnicas aplicadas a estos quince sujetos, fueron transcritos en una Ficha de Registro de Datos. Estos protocolos sirvieron como base para el análisis de los datos colectados.

En cuanto a las respuestas escritas proporcionadas por los sujetos, éstas fueron contadas numéricamente en cada tarea según la elección del sujeto por el PPS o por el PPC en cada uno de los reactivos. Estos datos numéricos se utilizaron en la estructuración de un cuadro (Cuadro III del capítulo 4 página 46) que permitió una visión general de las respuestas escritas y, consecuentemente, dio la pauta para la interpretación de los datos.

5. Grupo de control.

El instrumento fue también aplicado a un grupo de diez HN del portugués, alumnos de la Escuela de Enfermería de la Universidad Federal Fluminense en Niterói, Rio de Janeiro-Brasil, el 14 de septiembre de 1992. Por problemas de orden técnico no se pudo utilizar la metodología introspectiva con este grupo. Sin embargo, las respuestas escritas proporcionaron los datos deseados aunque dos de los sujetos no pudieron realizar sus tareas debidamente: uno por sentirse inseguro frente a la situación de examen, el otro por hacer las tareas precipitadamente, sin poner mucha atención a lo que hacía, según sus propios comentarios después de la aplicación. Por esta razón, solamente ocho de los diez sujetos fueron tomados en cuenta.

CAPITULO 4
ANALISIS DE LOS DATOS Y CONCLUSIONES

I. Análisis de los datos.

El análisis de los datos colectados se dio a nivel de las respuestas escritas proporcionadas por los sujetos en las diferentes tareas propuestas y a nivel de los protocolos obtenidos por la aplicación de las técnicas introspectivas utilizadas. De esta manera se hizo posible comparar las respuestas escritas con los protocolos para una interpretación más precisa de los datos.

El análisis de los protocolos reveló que el comportamiento de los sujetos varió según la tarea. Aparentemente, el hecho de que la tarea se realice en menos tiempo, permite a los sujetos actuar más intuitivamente. En la tarea II, en cambio los sujetos tomaron más tiempo y monitorearon más sus respuestas. Ya en la tarea III, se concentraron más en el tipo de ejercicio en sí sin enfocar el contexto, lo que pudo ocasionar que el error fuera registrado muy pocas veces.

El cuadro III nos ofrece una visión general de las respuestas escritas dadas por los sujetos en cada una de las tareas realizadas.

CUADRO III: Datos numéricos de las respuestas escritas.

TAREA I				TAREA II				TAREA III			
C	R	PPS	PPC	C	R	PPS	PPC	C	R	PPS	PPC
(B)	1	11	4	(B)	1	5	10	(C)	1	13	2
(E)	2	15	0	(D)	2	11	4	(E)	2	15	0
(D)	3	6	9	(B)	3	7	6	(E)	3	15	0
(B)	4	7	8	(E)	4	13	2	(E)	4	15	0
(A)	5	9	6	(B)	5	7	7	(E)	5	15	0
(C)	6	3	12	(E)	6	12	3	(B)	6	13	2
(E)	7	15	0	(A)	7	2	13	(E)	7	15	0
(B)	8	12	3	(E)	8	14	1	(E)	8	15	0
(B)	9	9	6	(B)	9	2	13	(E)	9	14	1
(B)	10	3	12	(D)	10	9	6	(C)	10	12	3
(D)	11	2	13	(C)	11	14	1	(C)	11	14	1
(B)	12	8	7	(B)	12	2	13	(E)	12	15	0
(C)	13	11	4	(B)	13	10	5				
(E)	14	9	6	(E)	14	10	5				
(C)	15	10	5	(A)	15	6	9				

Tarea I - juicio gramatical/C - contexto/Tarea II - preferencia estructuras/R - reactivo/Tarea III - preferencia cloze

Se puede observar que en la tarea I, en contextos A y B, con excepción del reactivo 10, de contexto B, la preferencia fue por la forma correcta, es decir, el PPS. Si tuviéramos solamente las respuestas escritas, nos resultaría difícil interpretar este hecho. Como ya mencionamos anteriormente, el análisis de los protocolos reveló que en esta sección la mayoría de los sujetos actuó más intuitivamente basando sus respuestas más en el *cómo lo han escuchado*. En otras palabras, se basan en la evidencia positiva presente en el input, como lo explica la GU.

Las respuestas a la tarea II presentan otra situación muy distinta. Se nota que en los contextos A y B, la opción mayor fue por el PPC. Según los protocolos, en esta sección los sujetos actuaron con más tiempo, monitorearon más sus respuestas y mostraron una tendencia a basarse más en la regla de la L1, como se verá más adelante en este capítulo. Los datos de las respuestas escritas en la tarea III muestran la ocurrencia del error solo en algunos reactivos. En los protocolos se evidenció que los sujetos se concentraron más en la tarea en sí, sin poner atención al contexto y dedujeron que lo que el investigador quería con esta tarea era ver si sabían conjugar los verbos en el pasado. Por esta razón contestaron más con el PPS o con el presente en algunos reactivos. Los datos conseguidos en esta tarea III sólo fueron considerados como apoyo para constatar la ocurrencia del error analizado.

El cuadro IV muestra el resultado de las respuestas escritas dadas por el grupo de control de los diez sujetos HN de portugués. Como mencionamos en el capítulo 3, sólo fueron considerados ocho de los diez sujetos a quienes se aplicó el instrumento por las razones ya explicadas en el mismo capítulo.

CUADRO IV: Datos numéricos de las respuestas escritas del grupo de control

TAREA I				TAREA II			
C	R	PPS	PPC	C	R	PPS	PPC
B	1	8	0	B	1	8	0
B	4	8	0	B	3	8	0
A	5	8	0	B	5	8	0
B	8	8	0	A	7	5	*3
B	10	8	0	B	9	80	0
B	13	8	0	B	12	6	*2
B	13	8	0	A	15	8	0

Los resultados en este grupo de control correspondieron a la expectativa. Es decir, los sujetos optaron mayormente por el PPS en contextos A y B, como se puede observar. Sin embargo, se nota que tres sujetos, en la tarea II, optaron por el PPC en el reactivo siete de contexto A. Lo mismo ocurrió en el reactivo doce de la misma tarea: dos sujetos optaron por el PPC en contexto B. Para explicar este hecho, es importante aquí señalar que todos los sujetos de este grupo tenían conocimientos de español, como informaron en el apartado sobre conocimiento de idiomas de la ficha de datos.

Si comparamos estos resultados con los del cuadro III de la página 46, constatamos dos cosas. La primera es la realización de la regla de uso del PPS en contextos A y B por parte de los HN de portugués. La segunda es que las respuestas dadas por los HN de español aprendientes de portugués como LE varían según la tarea y la opción del uso inadecuado del PPC en contextos A y B.

Pasemos al análisis de algunos ejemplos tomados de los protocolos de la entrevista retrospectiva (ER) considerados representativos de cada uno de los tres procedimientos apuntados anteriormente. Tomaremos primeramente los fragmentos que ejemplifican el primer caso en que los sujetos actuaron según las evidencias positivas en el input. En seguida veremos los ejemplos de los sujetos que utilizaron la estrategia de aprendizaje mencionada en la página 47.

Por último, examinaremos los fragmentos que ejemplifican los casos donde los sujetos se basaron en el parámetro de L1.

La actuación según la evidencia positiva en el input se da de dos diferentes maneras: una por la eliminación del PPC por *sonar raro* como en (1) y (2), y otra porque se *escucha* más el PPS en el input como en (3).

(1) Sujeto C, ER:

I. bueno.vamos a ver aquí.la número cinco.aquí sí optaste por la forma simple.y.y.dice."*ainda nao paguei a conta de luz*". a ver. ¿cómo fue que razonaste aquí?

SC.¿sabe qué pasa? me sonó.me sonó muy raro el "*tenho pagado*". cuando me encuentro con esa forma.me cuesta mucho.mucho que me. entre.

Se observa en este ejemplo (1) que la elección que el sujeto hace del uso del PPS en contexto A se da por *sentir* que el PPC suena raro. Esta percepción del sujeto muestra su sensibilidad a la evidencia positiva en el input, aunque ésta se da de manera inconsciente. . Lo mismo se puede observar en el ejemplo (2).

(2) Sujeto L, ER:

I. (...) aquí también decidiste por la forma simple."*ainda nao paguei a conta de luz*".en español sería tal vez más lógico.como dices.decir todavía no he pagado.o todavía no pago.¿no?pero ¿no podría ser aún no pagué.¿o sí?

SL. sííí. podría ser de cualquier manera.podría ser aún no pago.aún no he pagado.o todavía no he pagado.

I. todavía no he pagado.pero ¿no puedes decir todavía no pagué la cuenta de luz.¿o sí?

SL. no.realmente.no pagué.no. es he pagado.

I. o aún no pago.

SL. sí.aún no pago.

I. pero. aún no pagué no cabe. no es cierto?

SL. sí.sí. pero *me sonó raro "ainda nao tenho pagado"*.

I. ah. en portugués?

SL. sí.sí.*me sonó raro*.leyéndolo en portugués.

I. ah.ya.entonces te sonó raro en portugués usar la forma compuesta?

SL. mhm.mhm.

Si analizamos el fragmento (2) se ve que el sujeto L contesta con el PPS porque el PPC le *sonó raro en portugués*. Aunque haya optado por el PPS en el momento en que realizó la tarea, en la entrevista retrospectiva se da cuenta de que según él supuestamente había contestado mal con el PPS y que sería mejor usar el presente o el PPC. Se nota por este dato que en esta segunda situación, es el parámetro de L1 el que determina la decisión del sujeto L.

En estos dos ejemplos, la opción por el PPS se dio por eliminación del PPC que les sonó raro a los sujetos en portugués. En (3) el sujeto H opta por el PPS por *escucharlo más que el PPC*.

(3) Sujeto H, ER:

I. (...) y ¿qué has escuchado más en portugués. la forma compuesta o la forma simple?

SH. *la simple*.

I. has escuchado más la simple.

SH. sí.sí.así es.

I. ¿no crees que esto te influenció en algo al elegir aquí la forma simple?

SH. Yo creo que sí.también.¿no?porque,eh.todavía no me he empapado así de.mucha literatura.eh.en portugués.entonces.creo que en el momento en que yo siga leyendo.más o menos me voy a dar cuenta de cómo estructurar bien las frases.definir mejor la gramática.porque ahora es *puro oído*.¿no? o sea.más bien es.*escuchar a la maestra*. y

como *la maestra no habla formal*. sino más bien *coloquial informal*.
por eso escucho poco la forma compuesta.

El sujeto H en (3) informa primeramente que *ha escuchado* más el PPS en el input y confiesa su falta de dominio de la gramática de la lengua y que se basa en el *puro oído por escuchar a la maestra*. En otras palabras, se basa en la evidencia positiva del input que recibe por el discurso del profesor. Aquí el sujeto H también ofrece otro dato interesante acerca del uso del PPS refiriéndose a éste como *informal* y al PPC como *más formal*.

Pasemos a examinar los ejemplos (4) y (5) en que se puede observar el uso de algunas estrategias de aprendizaje entre las cuales se encuentra la de *poner atención a los modificadores adverbiales para hacer una hipótesis sobre la regla de L2*.

(4) Sujeto C, ER:

I. aquí decidiste por la forma simple. a ver entonces. ¿cómo se te ocurrió aquí elegir la forma simple y no la forma compuesta?

SC. bueno. fue porque. ya desde hace algunos semestres. aprendí que con la. con la. *cuando la oración comienza con el "ainda nao". el verbo siempre va en pasado*. bueno fue algo que aprendí desde hace tiempo. entonces por eso no me causó ninguna confusión. y. que no es como en el español. que se dice todavía no tengo. se. eh. usa más en el presente del verbo. eso si lo .eh. aprendí. lo diferencié desde hace tiempo. *en portugués. en el pasado. mientras que en el español es en presente.*

I. ah. muy bien. o sea. fue una instrucción en el salón de clase.

SC. no. no. no fue en el salón de clase. fue por. este. conversación. porque *yo escuchaba a los profesores*. este. la manera en que aplicaban. en que conjugaban el verbo con el "ainda nao". entonces *puse atención en eso. y. como vi que siempre. siempre se manejaba en pasado (...)*

El ejemplo (4) muestra claramente que el sujeto C captó la regla de la gramática de L2 basado en las pistas que ofrecen los modificadores adverbiales para formar su hipótesis de la regla de L2. A pesar de haberlo comparado con

el español, no se confunde y puede perfectamente separar la regla para la L1 y la L2. Asimismo declara abiertamente que su percepción se basó puramente en las evidencias positivas del input proporcionadas por el discurso del profesor y no por instrucción explícita en el salón de clase.

Por otro lado, se ve en el ejemplo (5) que el sujeto E declara haber basado su hipótesis sobre la regla de la gramática de L2 precisamente en la instrucción en el salón de clase.

(5) Sujeto E, ER:

I. (...) y aquí en la cinco también decidiste por la forma simple. a ver ¿cómo fue aquí?

SE. sí. en este ejercicio. me acuerdo. lo que pasa aquí es que dice "*ainda nao*". y me acuerdo que en mis clases de portugués "*ainda nao*" va con un tiempo creo que sí es pasado. que siempre es el pasado.

No obstante, no se puede saber por esta declaración del sujeto E, el grado de explicitación de la regla dada por el profesor en el salón de clase. Lo que sí se constata es que por lo menos hubo una referencia a esta regla.

Resulta interesante observar que el sujeto C, el mismo del ejemplo (4), expresa su inseguridad en el ejemplo (6) con respecto a la hipótesis formulada para el uso del PPS en contextos A, dado el cambio del adverbio "*ainda*" por "*já*".

(6) Sujeto C, ER:

I. (...) en la tarea dos tengo una pregunta porque me marcaste aquí. bueno. no sé si lo entendiste. pero era para marcar uno u otro cuadrado según lo que juzgabas correcto. pero marcaste no más la duda. ¿qué quieres decir con eso? aquí por ejemplo. "*você já viu neve?*". me parece que quisiste decir que ésta es la más correcta.

SB. sí. pero *no estoy seguro*.

I. ah. ya. muy bien.

SB. sí. porque. eeh. no sabía si. por ejemplo el "*já*" va a tener un significado semejante al "*ainda nao*". todavía no o "*já*". entonces. como

es algo que aún no he visto en clase de una manera formal. sino que lo he tenido que buscar personalmente. no me queda claro todavía. *no sé si llegan a considerar como sinónimos "ainda nao", "até agora" y "já".*

No sabe si considerar los adverbios que percibe en el contexto como sinónimos (aquí entendido como los que tienen la misma función). Se decide por el PPS aunque con duda. De hecho, la duda fue una constante en los sujetos al contestar los reactivos de la tarea II. Parece ser que dicha duda surge de la vacilación entre la evidencia positiva en el input, y la comparación con la L1 como se observa en (7).

(7) Sujeto E, ER:

I. (...) y marcaste "*fui. nunca tenho sido tao exigente como agora*". y marcaste duda en ésta. por qué?

SE. bueno. puse fui. porque. o sea. *en portugués a mí se me hacía que quedaba mejor nunca fui. pero. luego pensaba que en español también podía haber dicho nunca he sido. entonces. este. ahí. por eso dudaba. en portugués me sonaba así nunca fui. pero ya pensándolo en español decía. a lo mejor también en portugués se puede decir como en español nunca he sido. por eso tenía duda.*

La duda puede ser aquí interpretada como un indicador de la falta de conocimiento de la regla de L2. Aunque exista un acercamiento a esta regla, gracias a la evidencia positiva en el input y, en algunos casos, al uso de la estrategia de aprendizaje mencionada, este sujeto no logra llegar a una comprobación total de su hipótesis. Esto también indica que la regla de la L2 no es clara para el aprendiente.

Por otro lado, en los dos procedimientos vistos hasta aquí, la elección hecha por los sujetos corresponde a la forma correcta de la L2, aunque con dudas. El error, objeto de este estudio, aparece cuando el sujeto toma más tiempo para contestar y tiende a basarse más en la L1. Esto caracteriza el tercer procedimiento que veremos en seguida.

Los ejemplos (8) y (9) hablan por sí solos.

(8) Sujeto B, ER:

I. (...) a ver si te acuerdas cómo fue que razonaste para llegar a decidir aquí por la forma compuesta y no por la forma simple. aquí del verbo.

S. si. si me acuerdo. lo que pasa es que. eeh. no escogí la forma del pasado simple. porque pensé que *el pasado simple se utiliza para una acción que comenzó y terminó en el pasado. y que no tiene mucho que ver con el presente.* es decir. *ya quedó totalmente en el pasado.* y en el caso de esta oración. eeh. *me da la idea de que continúa.* bueno. de que *es vigente aún en el presente.* de que *empezó en el pasado y todavía tiene cierta influencia en el presente.* *de que aún es actual.* entonces por eso elegí la forma compuesta.

(9) Sujeto F, ER:

S. sí. yo creo que es "*tem vestido*". la idea que yo tengo es ésta. para usar el pasado y el otro. o sea. *el pasado es una acción que ya pasó. y ya la estoy contando como algo pasado.* en cambio el "*tem vestido*". o "*tem*" lo que sea. es. es una acción que la hice en el pasado pero que todavía continúa siéndolo en el presente. y tal vez en el futuro.

Cabe mencionar aquí que el fragmento del ejemplo (8) se refiere al reactivo 4 de la tarea I, y en el que se trata de una estructura de contexto B. Recordemos que en portugués este contexto no admite el uso del PPC. Se preguntará el lector: ¿no habrá aquí una contradicción con el razonamiento más profundo de que se habla, dado que se trata de la tarea I donde los sujetos actuaron más intuitivamente? No, no existe tal contradicción. Más adelante en la entrevista retrospectiva este mismo sujeto B declara que revisó todo lo que hizo y corrigió algunas de las respuestas que había dado originalmente. Una de estas respuestas fue la del reactivo 4.

Ambos ejemplos (8) y (9) muestran que los sujetos hacen una distinción casi temporal y no aspectual entre el uso del PPS y del PPC. Es decir, el parámetro de la L1 establece que el P expresa aspecto exclusivamente perfectivo, por tanto, al actuar según este parámetro en la L2 el aprendiz asume que el PPS no tiene cabida en contextos A y B donde el PPS expresa imperfectividad en portugués. Además, en español, en contextos A y B el HN

puede decidir por el P o AP según lo que quiera comunicar. La opción de los sujetos por el PPC en contextos A y B en la tarea II, y en la tarea I también, se basa no sólo en el parámetro de la oposición aspectual con relación a la duración del tiempo físico, sino también en una percepción particular del HN del español que considera el uso del PPC en determinadas situaciones como *más formal, más respetuoso, menos directo* que el PPS que es *más directo, muy rotundo, muy tácito* como dejan ver los ejemplos (10) y (11).

(10) Sujeto C, ER:

SC. claro.y también de alguna otra manera.como que el tiempo compuesto a mí me parece. de repente al usarlo.como que es más para.. para dirigirse a alguien no tan.. personalmente.sino más.

I. el tiempo compuesto?

SC. sí.sí.sí. de una manera un poquito *más.eeh.. respetuosa.*

I. más formal?

SC. *más formal.más formal.no tan coloquial* exactamente.*la forma simple es para* mí.es más de. *de amigo.*de que se pueda estar charlando sin.sin mayor problema.

(11) Sujeto F, ER:

I. por ejemplo aquí en la diez usaste la forma compuesta.

SF. ah aquí.sí lo pensé porque si.por ejemplo en este caso otra vez dice. no sé cuantas veces escribí para mi hermana y hasta ahora ella no me respondió. *sueno como muy rotundo.*y entonces como que yo pensé que.no me ha respondido.porque tal vez todavía puede llegar algo.entonces yo pensé que.que como la forma en que. pensé que estas frases fueran como que *muy coloquiales.*entonces decía.bueno.no puedo poner no me respondió porque *es muy tácito.*le estoy diciendo ya.ya la acción ya pasó.pero.estoy pensando como que si a alguien le estoy contando. y entonces digo no.pues si todavía no me ha respondido.creo que también *aquí es cuando yo mezclo el español y el portugués.*

En este último ejemplo (11) se nota una combinación de la percepción del uso del PPC de que hablamos anteriormente con la noción de distribución del tiempo físico relacionada con el tiempo verbal expresando perfectividad o imperfectividad. También es interesante observar en este ejemplo la declaración que hace el sujeto de que mezcla el español y el portugués al reflexionar sobre su respuesta y su razonamiento para llegar a dicha respuesta.

Aquí, en la tradición de la HAC, el error es descrito como *interferencia* de L1 aunque la forma producida por el aprendiente no sea exactamente igual a la forma de L1 - uso de *ter* en lugar de *haver*. La GU, no obstante, explica que, dado que la forma de L2 es M lingüística y psicolingüísticamente, el aprendiente transfiere la forma de L1 más cercana, hasta que, por medio de más evidencia positiva, o aún negativa, llegue a adquirir esta forma M de la L2.

Pasemos ahora al análisis de los protocolos obtenidos por el reporte verbal del pensamiento en voz alta. Este análisis, como se verá, confirma la interpretación hecha con base en los datos de los protocolos de la entrevista retrospectiva así como los datos de las respuestas escritas. Veremos primeramente los ejemplos en los cuales se puede constatar que los sujetos actuaron según las evidencias positivas en el input. Posteriormente analizaremos los ejemplos que demuestran que los sujetos llegaron a la hipótesis de la regla de la L2 al poner atención a los modificadores adverbiales. Por último examinaremos los ejemplos donde los sujetos se basaron en la L1.

Tomemos algunos ejemplos de evidencia positiva en el input.

(12)a. Sujeto B:

la cinco.dice."*ainda nao paguei a conta de luz. paguei. tenho pago*".¿cómo será? "*paguei*" (con determinación) porque la otra *se me hace muy rara*.

b. Sujeto H:

la uno.. "você". dice tú ya terminaste tu trabajo bueno. pues.. terminó. yo creo si porque "*tenho terminado*" es medio loco. como que no. *no se oye bien*.

c. Sujeto M:

"*você já fez.tem feito.regime alguma vez. fez. me suena más. mhm."fez*".

d. Sujeto O:

"*ainda nao paguei a conta de luz*" (escribe).ah. no. ¿por qué? es. "*tenho pagado*" (borra). "*ainda*". ahora. no he pa. ah. pero también puede ser "*ainda . tenho pagado*" la cuenta de luz. ahora no pagué.

e. Sujeto F:

"*sempre fui.tenho sido.torcedor do Flamengo. sempre fui*". porque "*tenho sido*". aunque continúa como que *no me suena*. "*sempre fui torcedor do Flamengo*". y lo sigo siendo. no sé. aquí tengo una duda.

f. Sujeto C:

"*você já terminou.ou.tem terminado o seu trabalho. acho que é o passado simples.entao será.terminou. mhm.sim.tenho certeza*". creo que *sz oye mejor* que "*tem terminado*". además esta forma creo que *no se usa mucho*.

En estos ejemplos se advierte un sentimiento de gramaticalidad para la L2 basado en la evidencia positiva que se manifiesta por medio de expresiones como: *me suena más, se oye mejor* con relación al uso del PPS en contextos A y B; o bien, por eliminación del uso del PPC en estos contextos porque *se me hace muy rara, es medio loco, no se usa mucho*. Se observa, además, en (12d) que la respuesta inmediata es la gramática de L2; sin embargo, seguida de un poco más de reflexión y comparación con la L1 lleva al sujeto a la duda. La duda también se nota en (12e) en que el sujeto F se basa parcialmente en la noción de duración de tiempo estipulada en el parámetro de la L1. Por otra parte en (12f) el sujeto C muestra seguridad en su opción confirmada por su percepción de que el PPC *no se usa mucho*.

Pasemos a los ejemplos en que es notoria la atención que algunos sujetos pusieron a los adverbios para llegar a la hipótesis de la regla de L2. Tomaremos varios fragmentos en secuencia del sujeto C quien fue uno de los que mejor pudieron verbalizar sus pensamientos.

(13) a. Sujeto C:

...el cinco dice. *"ainda nao paguei a conta de luz.ainda nao tenho pagado a conta e luz.ainda nao paguei"*.mhm.mhm. (con seguridad).*con el "ainda nao"*.según me acuerdo.*va la forma simple.si.es muy común esta forma."**ainda nao paguei.ainda nao pensei.ainda nao tive"*.si.si.siempre es el pasado.con el *"ainda nao"*. ya está bien.

b. diez.*"nao sei quantas vezes escrevi para minha irma e até agora ela nao me respondeu"*.no sé cuantas veces escribí a mi hermana.y *"até agora ela nao me"*. es.*"respondeu"*. *hasta ahora correspondería más o menos a "ainda nao.ela nao me respondeu até agora"*.entonces si fuera *"ainda"* ..también queda en el pasado.

c. la nueve.hasta hoy no.saqué.licencia de motorista.*"até hoje nao tenho tirado"*. es *"até hoje nao tirei.até hoje"* *podría corresponder al "ainda nao.até hoje"*.por ejemplo.*¿qué es lo que pasa con el "ainda nao"? ¿qué diferencia habría?* a ver.

d. *"estou procurando apartamento mas até agora nao encontrei nada.estou procurando apartamento mas até agora nao tenho encontrado nada"*.es mi misma duda...*si.el até agora equivale al "ainda nao"*. vamos a considerarlo que si. pero *no estoy seguro*.

Se nota que el sujeto C en (13a) reconoce la pista para la regla de la L2, el *"ainda nao"*, y se muestra muy seguro de su hipótesis sobre la regla de L2. Luego trata de relacionarla con otros adverbios que aparecen en algunos de los demás reactivos aplicando la regla a estos casos,todavía con mucha seguridad. En el ejemplo (13c) el mismo sujeto empieza a cuestionar su hipótesis y en (13d) declara su duda sobre la aplicación de la regla a estructuras que presentan adverbios equivalentes al *"ainda nao"*. En todos los reactivos atinó con la forma correspondiente a la gramática de la L2, aunque se nota que no ha confirmado completamente su hipótesis. De hecho, en otras partes de los

protocolos declara su inseguridad y en (14), su duda es aún mayor por no contar con el apoyo de las pistas para la regla de L2 identificadas en otros reactivos.

(14) Sujeto C:

la tres. "*você esteve na Europa alguma vez. você tem estado na Europa alguma vez*". no sé. yo creo que podría quedar "*esteve. tem estado. esteve. esteve*". le voy a marcar con una interrogación porque no estoy seguro. aquí *no hay ningún "até agora". ni tampoco un "já" o "ainda". pero la idea es la misma.* podría ser "*você já esteve na Europa alguma vez*". tal vez. ¿o "*você tem estado*"? no. no me suena. (decide por el PPS)

La inseguridad surge del hecho de no poder apoyarse en las pistas ya identificadas para la confirmación de su hipótesis. En dado caso regresa al sentimiento de gramaticalidad para la L2, y decide por el PPS porque el PPC *no le suena*. Es interesante observar aquí que el ejemplo (14) se refiere a un contexto B que resulta de difícil adquisición para los HN del español. Este dato se puede constatar más claramente en los ejemplos relativos al desempeño de los sujetos con base en el parámetro de la L1. Examinemos los fragmentos seleccionados con ejemplos en que se manifiesta este problema.

(15) a. Sujeto B:

"*estou procurando apartamento e até agora nao encontrei nada. estou procurando apartamento e até agora nao tenho encontrado nada*". puede ser que las dos sean correctas. lo que pasa es que *estão hablando de cosas diferentes*. la primera es "*encontrei*". no sé. sigo suponiendo que es porque ya encontré algo. y la otra que es "*tenho encontrado*". es que todavía no. no pasa nada. o sea. no. no ha encontrado lo que quiere. sí. creo que las dos son correctas. (decide finalmente por el PPC)

b. Sujeto F:

"*você esteve na Europa alguma vez. você tem estado na Europa alguma vez*". aquí sí tengo dudas. mejor le ponemos. *esteve*. pero. *¿por qué tengo dudas?* a ver. "*você esteve na Europa alguma vez. você tem estado na Europa alguma vez*". bueno. no veo por qué. has estado o estuvo. *es que son distintas*. "*você*" ha estado "*na Europa alguma vez*". o estuvo. pues. en español me sonó más ésta. (se decide por el PPS)

Se ve en (15a) que es el valor aspectual del parámetro de L1 el factor decisivo para determinar cual de las dos formas podría ser usada. En este caso el sujeto B opta, como muchos otros sujetos que razonaron de igual manera, por la forma no gramatical. En (15b) podemos ver que el sujeto F tiene dudas y trata de encontrar una razón para sus dudas, sin éxito. Usa la estrategia de comparación con el español, y sin embargo, impulsionado por el valor aspectual de la L1, decide que en portugués es diferente y termina por optar por la forma de la L2.

Por otra parte, la mayoría de los sujetos se apoyó en el parámetro de L1 en cuanto a la oposición aspectual perfectivo- imperfectivo como se observa en (16a,b,c).

(16) a. Sujeto E:

"sempre fui".[ay! "torcedor". como quien participa."do Flamengo".bueno.siempre fui.siempre he sido. he sido.es que todavia no se muere. "tenho sido.tenho sido".a ver.siempre.como que estoy hablando hasta hoy.he sido torcedor.hasta la fecha.

b. Sujeto E:

"Carlos ainda nao respondeu minha carta.continuo esperando".ah.entonces.no ha respondido.porque continuo. "Carlos nao tem respondido" (escribe).continuo esperando.

c. Sujeto B:

la nueve."até hoje nao tirei carteira de motorista".después dice."até hoje nao tenho tirado carteira de motorista",hasta hoy.mhm.hasta hoy no he sacado."nao tenho tirado"... son sentidos diferentes.pasa lo mismo pero no es igual.vamos a poner ésta (la segunda opción con la forma no gramatical). pero.de todas maneras vamos hacer una señal de duda.sí.

Podríamos citar muchos otros ejemplos dado que hubo un gran número de ellos en los protocolos del reporte verbal del pensamieto en voz alta. Sin embargo, los tres ejemplos anteriores (16a,b,c) son representativos de este fenómeno. Así, en (16a y b) el aspecto perfectivo atribuido al P en el parámetro de la L1 es tan fuerte que el sujeto llega a comentar *es que todavia*

no se muere. Se decide entonces por la estructura con el PPC donde el *até agora* le atribuye imperfectividad. Lo mismo pasa con (16c) donde el sujeto llega a afirmar que son dos tiempos diferentes y se decide por la forma no gramatical, aunque con duda.

La duda fue una constante en todos los quince sujetos estudiados en su reporte verbal del pensamiento en voz alta. Se podría interpretar este hecho como una indicación de que hay dificultad de adquisición de esta forma del portugués. Aunque algunos de los sujetos llegan a formular una hipótesis sobre la regla de la L2, no son capaces de confirmarla dado que se trata de una forma M. Esto tal vez explique la razón por la cual los sujetos dudaron entre uno y otro procedimiento. Es decir, el hecho de que la regla de la L2 sea M no permite confirmar la hipótesis formulada por los sujetos que usaron la estrategia de poner atención a los modificadores adverbiales. Tampoco la evidencia positiva en el input fue suficiente para la adquisición del uso del PPS en contextos A y B. Dada esta duda, los sujetos recurrieron, en ciertos momentos, al conocimiento de la L1 para resolver el problema ocasionando así el error. En otros momentos optaron por la forma de la L2, basándose en la evidencia positiva en el input o también el uso de la estrategia de aprendizaje de poner atención a los modificadores adverbiales.

2. Conclusiones.

¿Cómo entonces explicar los procesos psicolingüísticos involucrados en la producción de la forma de IL de HN del español aprendientes del portugués como LE analizada en este estudio?

Las evidencias parecen apuntar en dirección a una explicación que va más allá de la *interferencia* de L1, aunque a la L1 se le pueda atribuir un papel importante en la producción de este error, como se pudo constatar en el análisis de los datos en la primera parte de este capítulo.

Los datos obtenidos en este estudio indican que los sujetos pueden optar por los tres procedimientos observados. Pueden apoyarse en el sentimiento de gramaticalidad para la L2, que toma en cuenta la evidencia positiva en el input; o pueden utilizar estrategias de aprendizaje como el poner atención a los modificadores adverbiales; o finalmente, pueden basarse en la regla de la L1. En las dos primeras situaciones el aprendiente produce la forma correspondiente a la gramática de la L2. En la tercera situación, aparece el error. Estos procedimientos pueden ser analizados según la tradición de la HAC así como dentro de la lógica de la GU para la AL2, apoyada por los postulados de la teoría del aprendizaje.

Así que, el tercer procedimiento identificado en los datos puede ser explicado como *interferencia* según la tradición de la HAC. Por desconocer la regla de L2, el aprendiente transfiere la forma de L1 correspondiente.

Según lo que propone el modelo de la GU, el aprendiente de una L2 transfiere la forma y/o el valor NM del parámetro fijado en la L1 cuando está confrontado con una forma M de la L2. Esta hipótesis parece encontrar evidencia en los datos revelados en este estudio si se acepta que la forma del portugués es M y la del español es NM, de acuerdo a las definiciones de marcación discutidas en el capítulo dos. Esta hipótesis también sugiere que, mientras no sea capaz de reajustar el parámetro de L1 para la L2, el aprendiente transfiere el valor del parámetro de la L1 produciendo así el error. En cambio, al basarse en el sentimiento de gramaticalidad para la L2 y optar por la forma correspondiente a la gramática de la L2, los sujetos ofrecen indicaciones que apoyan la hipótesis de que el *Psub* está funcionando en interacción con las evidencias positivas en el input.

La teoría del aprendizaje explica la producción de este tipo de error en el IL de los aprendientes de una L2 como una estrategia de aprendizaje utilizada

cuando la regla de la L2 no es clara. En este caso el aprendiz usa la forma de la L1 correspondiente. Por otro lado, cuando utiliza otras estrategias de aprendizaje, como el poner atención a los modificadores adverbiales, el aprendiz es capaz de hacer una hipótesis sobre la regla para la L2 y llegar a la adquisición de esta regla.

Estas últimas consideraciones sobre la transferencia de L1, dentro de la lógica de la GU y teoría del aprendizaje, presuponen una teoría de AL2 que parte de la GU y explica el IL de aprendiz como un reflejo del procesamiento de los datos del input que se expresan en la formulación de hipótesis. De acuerdo con los datos aquí presentados se puede asumir el modelo de AL2 propuesto por Meisel (1991 op cit.) , mencionado en el capítulo dos de este trabajo, el cual sugiere que el individuo adulto cuenta con un sistema de aprendizaje específico para el lenguaje que se compone de principios de desarrollo del lenguaje y de estrategias de adquisición.

Estos *principios de desarrollo del lenguaje* de que habla Meisel podrían corresponder - según comentarios del mismo autor - a la GU (LAD - Language Acquisition Device) de Chomsky, e incluiría las explicaciones sobre transferencia encontradas en el modelo de fijación de parámetros apuntadas anteriormente. En cuanto a las *estrategias de adquisición* a que hace referencia, estarían incluidas en el modelo sugerido por la teoría del aprendizaje.

En efecto, Ajum Saleemi (1992) hace importantes consideraciones acerca del modelo de fijación de parámetro de la GU y sugiere la necesidad de tomar en cuenta las postulaciones de la teoría del aprendizaje para la explicación de ciertos fenómenos de la adquisición. Argumenta este autor que el modelo de fijación de parámetros de la GU, a pesar de ser sumamente complejo, representa una visión relativamente simplista del aprendizaje de una lengua.

Apunta que uno de los mayores logros de este modelo ha sido la capacidad de explicar la variabilidad básica de posibles sistemas gramaticales directamente en términos del proceso de adquisición de una lengua. Sin embargo, el modelo no ofrece soluciones a algunos problemas como, por ejemplo, las explicaciones paramétricas de la variabilidad entre las lenguas naturales. Comenta que estas explicaciones son muy útiles si los valores paramétricos son consistentes con los valores encontrados en las lenguas naturales. Los problemas surgen cuando un cierto grado de irregularidad se presenta en un determinado sistema lingüístico. En ese caso, aparecen serias dificultades de adquisición cuyas soluciones pueden requerir mecanismos inductivos de aprendizaje no paramétricos.

Esta visión de Saleemi parece aplicarse al presente estudio. La dificultad de adquisición a que él se refiere puede ser atribuida a la peculiaridad encontrada en el sistema lingüístico del portugués - la forma M perteneciente a la GP de la lengua. Esta dificultad es notable en el análisis de los protocolos y se manifiesta en las dudas expresadas por los diferentes sujetos al tener que decidirse por una u otra forma en las tareas a que fueron expuestos. Aún aquellos que utilizaron la estrategia de aprendizaje de poner atención a los modificadores adverbiales y llegaron a formular la hipótesis de la regla de L2, mostraron dificultad en la confirmación de esta hipótesis debido a la peculiaridad de la regla de uso de esta forma. Este hecho muestra que las estrategias de aprendizaje en si mismas no son suficientes para la adquisición. Por eso, parece acertada la propuesta de Saleemi de que los mecanismos inductivos de aprendizaje (como las estrategias de aprendizaje) intervienen en la adquisición de formas como la estudiada, juntamente con la fijación de parámetros.

De esta manera, se puede interpretar los datos recogidos en este estudio como evidencias en favor de una teoría de AL2 que considera la existencia de un sistema de aprendizaje en el adulto que consiste en el acceso a la GU, vía L1; en ciertos mecanismos de aprendizaje que intervienen en la adquisición de formas como la estudiada; y además en el reajuste del parámetro de la L1 para la L2. Puede ser que ocurra una transferencia transitoria del parámetro y/o la forma correspondiente de la L1 hasta que el aprendiente reajuste este parámetro.

Así, se puede combinar el aprendizaje inferencial con el modelo de fijación de parámetro de la GU. Mientras la teoría lingüística de la GU provee una caracterización razonablemente precisa de las lenguas naturales, la teoría del aprendizaje trata de desarrollar nociones igualmente precisas de los procedimientos mentales empleados por el aprendiente durante la adquisición, tomando en cuenta la evidencia que tiene disponible en el input, y la manera en que esta evidencia interactúa con los procesos mentales del aprendiente.

Lejos de pretender agotar el asunto y proponer ideas finales acerca del fenómeno de adquisición estudiado, las evidencias de en la presente investigación sólo apuntan a que los procesos psicolingüísticos involucrados en la ocurrencia de este fenómeno son mucho más complejos que una simple transferencia mecánica de la estructura de la L1. Asimismo, al tratar de identificar y explicar estos procesos se observa la necesidad de repensar una teoría de AL2 que tome en cuenta tanto las estrategias de adquisición propuestas por la teoría del aprendizaje como el acceso a la GU por parte del individuo adulto mediado por el conocimiento de su L1.

Aunque las pruebas realizadas hayan proporcionado resultados satisfactorios para los objetivos propuestos es necesario realizar más investigación para llegar a conclusiones definitivas. Se pensó por ejemplo en

complementar este estudio con otros tipos de pruebas que constatasen la reversibilidad del fenómeno en HN del portugués aprendientes del español como L2 o LE. Otra prueba que se pensó hacer fue estudiar el mismo fenómeno con sujetos de diferentes L1. Ninguna de las dos pruebas se realizó debido a que trabajamos en un contexto de portugués como LE para HN del español. Asimismo, sería interesante estudiar otras formas gramaticales del portugués que puedan ser consideradas M tanto lingüística como psicolingüísticamente; principalmente aquellas consideradas complejas lingüísticamente y de difícil adquisición para los aprendientes del portugués como LE o L2. Ya existe un pequeño inventario de estas formas que incluye el uso del imperativo, de los indeterminados *tudo* y *todo*, la posición de los pronombres átonos, etc. Esta lista podría ser ampliada al estudiarse el IL de los aprendientes de portugués como LE. El uso de estas formas cuenta con descripciones apenas parciales en las gramáticas del portugués de Brasil y que no están basadas en estudios recientes de la oralidad de la lengua. Por lo tanto, se hace necesario trabajar en estas descripciones, si posible contrastivamente con otros idiomas, con el objeto de detectar las distancias tipológicas existentes entre ellos y establecer el grado de marcación lingüística de estas formas en cada lengua. De este modo se contaría con un valioso instrumento para el estudio de la adquisición de estas formas.

Se espera que los resultados de este estudio repercutan tanto en los diseños de cursos de portugués como LE así como en el salón de clases. En el primer caso, el trabajo del diseñador de curso sería aplicar los resultados encontrados en la planificación de la enseñanza del portugués como LE, tomando en cuenta las dificultades de adquisición de estas formas y elaborando materiales adecuados. En el segundo caso, el profesor en el salón

de clase, basado en las orientaciones del diseñador podría contar con orientación efectiva para tratar el problema de la adquisición de estas formas.

Finalmente, se espera que los resultados de este estudio lleguen a representar una contribución más para abordar el complejo fenómeno de la transferencia en la AL2 en general y, en particular, la adquisición del portugués como LE en el caso específico de aprendientes HN del español.

ANEXO I
CUESTIONARIO

MLA - 1992
 Proyecto de Tesis
 Portugués

Fecha: _____

Favor de llenar con tus datos:

Nombre: _____

Nivel - portugués: _____

Promedio en portugués: _____

Estudiante de la UNAM? sí no
 Facultad o Escuela: _____

Profesionista? sí no
 Área de trabajo: _____

Idiomas que dominas:				
Idioma	hablo	comprendo	leo	escribo
1	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
2	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
3	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
4	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5

Recibiste educación bilingüe? sí no
 Primaria Secundaria Prepa

NOTAS del investigador: _____

ANEXO II
INSTRUMENTO

MLA - 1992
 Projecto Tesis
 Português

Alumno: _____
 Nivel: _____
 Fecha: _____

PARTE I

Preencha as lacunas com a forma verbal mais adequada:

- (B) 1. Você já _____ o seu trabalho?
 TERMINOU/TEM TERMINADO
- (E) 2. Meu irmão _____ ontem de noite.
 CHEGOU/TEM CHEGADO
- (D) 3. Nestes últimos anos _____ muito sucesso.
 TIVE/TENHO TIDO
- (B) 4. Você já _____ regime alguma vez?
 FEZ/TEM FEITO
- (A) 5. Ainda não _____ a conta de luz.
 PAGUEI/TENHO PAGO
- (C) 6. _____ muita influência da religião desde
 três anos para cá.
 SOFRI/TENHO SOFRIDO
- (E) 7. Deronice nunca _____ ser uma grande artista.
 PENSOU/TEM PENSADO
- (A) 8. Eu já _____ quase todos os livros de Jorge Amado.
 LI/TENHO LIDO
- (B) 9. Sempre _____ torcedor do Flamengo.
 FUI/TENHO SIDO
- (B) 10. Não sei quantas vezes escrevi para minha irmã e até agora
 ela não me _____.
 RESPONDEU/TEM RESPONDIDO

- (D) 11. O que é que você FEZ/TEM FEITO ultimamente?
- (B) 12. Já TELEFONEI/TENHO TELEFONADO várias vezes mas o telefone está sempre ocupado.
- (C) 13. Não sei como se DEU/TEM DADO o sincretismo na tradição afro-brasileira.
- (E) 14. SOUBE/TENHO SABIDO que você vai ao Brasil no ano que vem.
- (C) 15. Como PROMETI/TENHO PROMETIDO, estou guardando segredo.

PARTE II

Alumno: _____

Leia os pares de frases abaixo marcando com a frase que você julgue estar correta. Assinale também o quadro caso você não tenha certeza da sua escolha.

- | | |
|--|--|
| (B) 1. Você já <u>viu</u> neve?
Você já <u>tem visto</u> neve? | <input type="checkbox"/> ?
<input type="checkbox"/> ? |
| (D) 2. Ultimamente <u>tenho lido</u> muito sobre o problema do negro no Brasil.
Ultimamente <u>li</u> muito sobre o problema do negro no Brasil. | <input type="checkbox"/> ?
<input type="checkbox"/> ? |
| (B) 3. Você <u>esteve</u> na Europa alguma vez?
Você <u>tem estado</u> na Europa alguma vez? | <input type="checkbox"/> ?
<input type="checkbox"/> ? |
| (F) 4. <u>Estudei</u> no Colégio Brasil de 1961 a 1967.
<u>Tenho estudado</u> no Colégio Brasil de 1961 a 1967. | <input type="checkbox"/> ?
<input type="checkbox"/> ? |
| (B) 5. Você já <u>comeu</u> vatapá?
Você já <u>tem comido</u> vatapá? | <input type="checkbox"/> ?
<input type="checkbox"/> ? |
| (E) 6. Aluisio de Azevedo <u>escreveu</u> grandes obras no final do século passado.
Aluisio de Azevedo <u>tem escrito</u> grandes obras no final do século passado. | <input type="checkbox"/> ?
<input type="checkbox"/> ? |
| (A) 7. Carlos não <u>respondeu</u> minha carta. Continuo esperando.
Carlos não <u>tem respondido</u> minha carta. Continuo esperando. | <input type="checkbox"/> ?
<input type="checkbox"/> ? |
| (F) 8. Eles <u>deixaram</u> de conversar assim que eu entrei na sala.
Eles <u>tem deixado</u> de conversar assim que eu entrei na sala. | <input type="checkbox"/> ?
<input type="checkbox"/> ? |
| (B) 9. Até hoje não <u>tirei</u> carteira de motorista.
Até hoje não <u>tenho tirado</u> carteira de motorista. | <input type="checkbox"/> ?
<input type="checkbox"/> ? |
| (D) 10. <u>Tenho andado</u> ruim da coluna desde o mês passado.
<u>Andei</u> ruim da coluna desde o mês passado. | <input type="checkbox"/> ?
<input type="checkbox"/> ? |

- (C) 11. Levei bomba no semestre passado porque não dediquei suficiente tempo aos estudos. ?
Levei bomba no semestre passado porque não tenho dedicado suficiente tempo aos estudos. ?
- (B) 12. Estou procurando apartamento mas até agora não encontrei nada. ?
Estou procurando apartamento mas até agora não tenho encontrado nada. ?
- (B) 13. Nunca fui tão exigente como agora. ?
Nunca tenho sido tão exigente como agora. ?
- (E) 14. Avissei que vou chegar tarde todos os dias nesta semana. ?
Tenho avisado que vou chegar tarde todos os dias nesta semana. ?
- (A) 15. Ainda não gastei o meu dinheiro. ?
Ainda não tenho gastado o meu dinheiro. ?

PARTE III

Aluno: _____

Leia os textos abaixo preenchendo as lacunas com a forma adequada dos verbos indicados:

- (1)promover (2)cortar (3)passar (4)aparecer
 (5)dar (6)recuperar (7)dar (8)continuar

O NEW LOOK DO PRESIDENTE

Em dezessete meses de governo o presidente Fernando Collor (C) (1) sucessivas alterações no seu penteado. Logo depois de tomar posse, (E) (2) e (E) (3) a usar gel nos cabelos, deixando-os sempre impecavelmente assentados. Em julho deste ano, durante uma das crises de seu governo, (E) (4) com uma mecha branca no topete, que lhe (E) (5) um ar sério e cansado. Agora, Collor (B) (6) o ar jovial deixando os cabelos mais compridos na nuca e penteando apenas os fios do topete com gel. Há três meses, o cabelereiro Elio Nacanischí vai à Casa da Dinda, mas só corta a longa cabaleira da primeira-dama, Rosane. O new look presidencial não se resume à falta de tesoura nos cabelos. No final da semana passada, Collor (E) (7) sumiu na aliança de casamento. Na cerimônia oficial de assinatura da Lei Rouanet, na quinta-feira, o presidente passou o tempo todo coçando o dedo anular da mão esquerda, completamente vazio. Seus assessores disseram que ele havia esquecido de colocá-la, na Casa da Dinda, ao acordar de manhã. No dia seguinte, numa visita ao Rio de Janeiro, Collor estava novamente sem aliança. Quando lhe perguntaram por que o presidente apenas sorriu, Rosane Collor (E) (8) a usar sua aliança durante a semana.

Extraído da revista Veja #33/1991.

- (1)decidir (2)optar (3)vestir (4)ser

A atriz Nivea Maria, afastada das novelas há quase dois anos, (C) (1) dar uma guinada na sua carreira televisiva. Para marcar sua volta aos folhetins, ela (C) (2) por um papel completamente diferente das mulheres frágeis e românticas que sempre (E) (3) - será a fatal Vanessa de "Mania de querer", a próxima novela da Rede Manchete, com estreia prevista para fins de setembro. Nivea, cuja última aparição (E) (4) na série "Anos Dourados", da Rede Globo, encarnará desta vez uma mulher atuante e intelectualizada, mas com decididas investidas pela noite como acompanhante paga por homens de negócios.

Extraído da revista Isto é #506/1988.

BIBLIOGRAFIA

- Akerberg de Avila, M. (1988). "Gramática Pedagógica: En Curso Activo de Portugués CELE-UNAM, México
- Andersen, R. (1983) "Transfer to somewhere". En Language transfer in language learning. Gass, S. y Selinker, L. (eds.). Newbury House Publishers. Rowley
- Anderson, N.; Bachman, L.; Pekins, K. y Cohen, A. (1991) "An exploratory study into the construct validity of reading comprehension test: triangulation of data resources". Language testing, 8/1, 41-66.
- Ard, J. y Homburg, T. (1983). "Verification of language transfer". En Language transfer in language learning. Gass, S. y Selinker, L. (eds.) Newbury House Publishers. Rowley
- Bley-Vroman, R. (1991). "Processing, constraints on acquisition and parsing of ungrammatical sentences". En L. Eubank (ed) Point Counterpoint: UG in second language acquisition.
- Buck, M. y Jenkins, D. (1991). "Estrategias de aprendizaje: ¿qué dicen los alumnos? Un estudio exploratorio." Estudios en lingüística aplicada, 8 , 57--71. CELE-UNAM
- Bull, W. E. (1960). Time, tense and the verb: a story in theoretical and applied linguistics, with a particular attention to Spanish. University of California Press, Berkeley & Los Angeles
- Castilho, A. (1968). Introdução ao estudo do aspecto na língua portuguesa. Faculdade de Filosofia y Letras de Marília, Sao Paulo
- Chomsky, N. (1957). Syntatic structures. Mouton
- _____ (1965). Aspects of the theory of syntax. MIT Press
- _____ (1980). "On cognitive structures and their development: a reply to Piaget". En M. Piatelli Palmarini (ed) Language and Learning. Routledge and Kegan Paul. Londres
- _____ (1981). "Principles and Parameters in Syntatic Theory". En Hornstein and Lightfoot (eds) Explanation in linguistics: the logical problem of language acquisition. Longman, Londres

- Cohen, A. (1987). "Using verbal report in research in language learning". En Faerch, C. y Kasper, G. (eds) Introspection in second language research. Multilingual Matters. Clevedon
- Colombo, F. (1991). "Tiempo, aspecto y funciones comunicativas" (a ser publicado en ELA. CELE-UNAM, México)
- Comrie, B. (1976). Aspect: an introduction to the study of verbal aspect. Cambridge University Press. Cambridge.
- Cook, V. (1985). "Universal Grammar and Language Learning". Applied Linguistics 6/1, 2-17
- _____. V. (1988). Chomsky's universal grammar. Basil Blackwell. Oxford
- Corder, S.P. (1981). Error Analysis and Interlanguage. Oxford University Press. Oxford
- Costa, S.B. (1990). O aspecto em português. Contexto. Sao Paulo
- Croft, W. (1990). Typology and universals. Cambridge University Press. Cambridge
- Cronbach, L.J. (1970). Essentials of Psychological Testing.
- Cunha, C. y Lindley Cintra, L.F. (1986). Nova Gramática do Português Contemporâneo. Edicoes Joao Sá da Costa. Lisboa
- _____. (1981). Gramática do Português Contemporâneo. Padrao. Livraria Editora Ltda.. Rio de Janeiro.
- Dulay, H., Burt, M. y Krashen, S. (1982). Language Two. Oxford University Press. New York - Oxford.
- Dunn, J. (1930). A Grammar of the Portuguese Language. David Nutt (A.G. Berry). Londres.
- Eckman, F. (1977). "Markedness and the contrastive analysis hypothesis". Language Learning, 27, 315-330
- _____. (1985). "The markedness differential hypothesis: theory and applications". En Wheatley, B. y otros (ed) Current approaches to second language acquisition. Indiana University Linguistics Club, Bloomington

- _____ (1987). "Universals, typologies and interlanguage". En Rutherford, W. (ed) Language universals and second language acquisition. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam/Philadelphia
- Ellis, R. (1986). Understanding second language acquisition. Oxford University Press. Oxford
- _____ (1991). "Gramaticality judgements and second language acquisition". Studies in second language acquisition, 13/2, 161-186.
- Eubank, L.(1991). "Universal Grammar in the second language". En Point Counterpoint. Universal Grammar in the second language. Eubank, L. (ed) John Benjamins Publishing Company. Amsterdam/Philadelphia
- Faerch, C.; Haastруп, K. y Phillipson, R. (1984). Language learner and language learning. Multilingual Matters LTD.
- Gass, S. (1979). "Language transfer and Universal Grammar relations". En Language transfer in language learning Gass, S. y Selinker, L. (eds.). Newbury House Publishers. Rowley
- _____ y Ard, J. (1987). "Second language acquisition and the ontology of language universals". En Rutherford, W. (ed) Language universals and second language acquisition. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam/Philadelphia
- _____ (1989). "Language Universals and Second Language Acquisition". Language Learning 39/4, 497-534
- Givón, T. (1979). On Understanding Grammar. Academic Press. New York, S Francisco, Londres.
- Grotjahn, R. (1987). "On the methodological basis of introspective methods" En Faerch, C. y Kasper, G. (eds) Introspection in second language research. Multilingual Matters. Clevedon
- _____ (1991). "A new approach in second language research". Studies in second language acquisition, 13/2, 187-214
- Gundel, J. y Tarone, E. (1983). "Language transfer and the acquisition of pronominal anaphora". En Language transfer in language learning. Gass, S. y Selinker, L. (eds.). Newbury House Publishers. Rowley
- Hawkins, J. (1987). "Implicational universals as predictors of language acquisition". Linguistics 25, 453-473

- Hyams, N. (1986). Language acquisition and the theory of parameters. Dordrecht, Reidel
- Hyldenstam, K. (1987). Markedness, language universals, language typology and second language acquisition. En Pfaff, C. (ed) First and second language acquisition processes. Newbury House, Rowley
- Ignatieva, N. (1991) "El aspecto verbal en ruso" (a ser publicado en Estudios de Lingüística Aplicada. CELE-UNAM, México
- Ilari, R. (1981). "Alguns recursos gramaticais para a expressao do tempo em potuguês". En Estudos de filologia e lingüística. Org. Borba. Sao Paulo
- _____ (1985). "Dois desafios na análise semântica do passado compuesto em português." Ponencia (no publicada) en el Encontro Nacional de Lingüística, Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- _____ (1987). "Sugestoes para a análise das perifrases verbais de tempo, numa teoria psicomecânica dos perfectivos ingleses: H. Dufromont". Artículo no publicado. UNICAMP. Campinas.
- Kahane, H. (1953). The verbal categories of colloquial brazilian portuguese. Word, USA.
- Kellerman, E. (1979). "Transfer and non-transfer: where are you now?". Studies in second language acquisition 2, 37-57
- _____ (1983). "Now you see it, now you don't". En Language transfer in language learning. Gass, S. y Selinker, L. (eds.). Newbury House Publishers. Rowley
- Krashen, S. (1981). Second language acquisition and second language learning. Pergamon. Nueva York
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1991). An introduction do second language acquisition research. Longman, Londres. Nueva York
- Lado, R. (1983). "Excerpts from Linguistics across cultures. En Language transfer in language learning. Gass, S. y Selinker, L. (eds.). Newbury House Publishers. Rowley
- Liceras, J. (1986). Linguistic theory and Second Language Acquisition. Narr. Tübingen

- Lyons, J. (1979). Introduction to theoretical linguistics. Cambridge University Press. Cambridge
- Lobato, L. (1986). Sintaxe gerativa do português: da teoria padrao à teoria da regencia e ligacao. Editora Vigília. Belo Horizonte
- Lope Blanch, J.M. (1972). "Estado actual del español de México". En Estudios sobre el español de México Centro de Lingüística Hispana, México
- McLaughlin, B. (1987). Theories of Second Language Learning. Holder & Stoughton. Londres, New York, Melbourne, Auckland
- Meisel, J. ((1991). "Principles of Universal Grammar and strategies of language learning: some similarities and differences between first and second language acquisition". En Point Counterpoint, Universal Grammar in the second language. Eubank, L. (ed). John Benjamins Company. Amsterdam/Philadelphia
- Moreno de Alba, J. C. (1978). Valores de las formas verbales en el español de México. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Odlin, T. (1989). Language Transfer. Cambridge University Press. Cambridge
- O'Malley, J.M. y Chamot, A.U. (1990). Learning Strategies in second language acquisition. Cambridge University Press. Cambridge
- Parisi, C. (1992). "Descriptive Semantics and syntax of modern spanish: estar progressives". Tesis doctoral no publicada. Universidad de Michigan. Ann Arbor.
- Ringborn, H. (1987). The role of the first language in foreing language learning. Multilingual Matters Clevedon, Philadelphia
- Russinovich, Y. (1990). "Valores aspectuales en el español". Hispanic Linguistics. 4/1, 57-86
- Rutherford, W. (1982). Markedness in second language acquisition". Language Learning 32, 85-107
- _____ (1983). "Language typology and language transfer". En Language transfer in language learning. Gass, S. y Selinker, L. (eds.). Newbury House Publishers. Rowley

- _____ (1988). "Consciousness raising and universal grammar". En Rutherford, W. y Sharwood Smith, M. (eds) Grammar and second language teaching. Heinle & Heinle Publishers. Boston
- Saleemi, A.P. (1992). Universal Grammar and language learnability. Cambridge University Press. Cambridge
- Schachter, J. (1983). "A new account of language transfer". En Language transfer in language learning. Gass, S. y Selinker, L. (eds.). Newbury House Publishers. Rowley
- _____ (1987). "A universal input condition". En Rutherford, W. (ed) Language universals and second language acquisition. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam/Philadelphia
- _____ (1988). "Second language and it's relationship to universal grammar". Applied Linguistics 9 /3
- Seliger, H.W. y Shohamy, E. (1989). Second language research methods. Oxford University Press. Oxford
- Sharwood Smith, M. (1988). Imperfective versus Progressive: an exercise in contrastive pedagogical linguistics". En Rutherford, W. y Sharwood Smith, M. (eds) Grammar and second language teaching. Heinle & Heinle Publishers. Boston
- Silva-Corvalán, C. (1983). "Tense and aspect in oral spanish narrative: context and meaning". En Language vol. 59, 760-779
- Selinker, L. (1974). "Interlanguage". En Richards , J. (ed) Error analysis: perspective on second language acquisition. Longman, Londres
- _____ y Larrandela, J. (1978). "Two perspectives on fossilization interlanguage learning". Interlanguage studies bulletin 3/2, 143-187
- Smith, C. (1983). "A theory of aspectual choice". Language, 59/3, 479-501
- _____ (1991). The parameter of aspect. Kluwer Academic Publishers. Dordrecht. Boston. Londres.
- Tarone, E. Frauenfelder, V. y Selinker, L. (1976). "Systematicity, variability and stability in interlanguage systems". Language Learning, special issue 4
- _____ (1980). "Communicative strategies, foreign talk and repair in interlanguage systems". Language Learning 30, 417-431

- Thomas, E. W. (1969). The Syntax of Spoken Brazilian Portuguese. Vanderbilt University Press. Nashville
- Tomasello, M. y Herron, C. (1989). "Feedback for language transfer errors". Studies in second language acquisition, 11/4, 385-395
- Travaglia, L.C. (1985). O aspecto verbal no português. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia
- Vazquez Cuesta, P. y Mendes da Luz, M. A. (1961). Gramática portuguesa. Editorial Gredos. Madrid.
- White, L. (1989). Universal grammar and second language acquisition. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam/Philadelphia
- _____ (1991). "Second language competence versus second language performance: Universal Grammar or processing strategies? En Point counterpoint. Universal Grammar in the second language. Eubank, L. (ed). John Benjamins Publishing Company. Amsterdam/Philadelphia
- _____ (1987). "Markedness and second language acquisition: the question of transfer". Studies in second language acquisition, 9, 261-286
- Zobl, H. (1983). "L1 acquisition, age of L2 acquisition and learning of word order". En Language transfer and language learning. Gass, S. y Selinker, L. (eds.) Newbury House Publishers. Rowley
- _____ (1983). "Markedness and the projection problem". Language Learning, 33, 293-313