

LAS PRIMERAS ETAPAS DE LA ADQUISICION DEL ESPAÑOL NO NATIVO EN UN CONTEXTO INSTITUCIONAL: MAS ALLA DE LOS PARAMETROS*

JUANA M. LICERAS, LOURDES DÍAZ, DENYSE MAXWELL,
BIANA LAGUARDIA Y ZARA FERNÁNDEZ
Universidad de Ottawa - Universitat Pompeu Fabra

El análisis de los datos orales producidos por un grupo de adolescentes y un grupo de adultos francófonos, anglófonos y bilingües en los estadios iniciales de su contacto con el español en un contexto institucional nos ha permitido constatar que, como en el caso de interlenguas españolas de niveles más avanzados, las interlenguas que se analizan aquí contienen sujetos nulos tanto en las oraciones matrices como en las subordinadas. Además, estos sujetos nulos distan mucho de presentar la distribución de los sujetos nulos del lenguaje infantil o de la lengua de los diarios del inglés o del francés. Por otra parte, los pronomes personales sujeto de estas interlenguas están lejos del uso retórico que tienen en el español nativo. En las oraciones interrogativas parciales, y junto a los casos de posposición –que se podrían explicar por transferencia de la lengua materna (francés o inglés)–, aparecen también casos de anteposición que son agramaticales en español y que no se pueden explicar por transferencia del inglés o del francés. Si bien los datos presentan diferencias individuales dignas de tener en cuenta, y explicables en algunos casos a partir de la experiencia lingüística previa, no hemos podido determinar, sin embargo, diferencias claras entre el grupo de adolescentes y el grupo de adultos.

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo presentamos algunos resultados preliminares de un estudio longitudinal de la adquisición del español y del inglés por parte de niños,

* Queremos agradecer al Lycée Claudel el que nos haya permitido ponernos en contacto con las familias y niños cuyo español analizamos en este estudio. Agradecemos en forma especial a Begoña Soloaga, profesora de español de ese instituto, la generosa y valiosa ayuda que nos ha prestado, tanto a nivel personal como profesional. También hacemos extensivo nuestro agradecimiento a los estudiantes de la Universidad de Ottawa que han accedido a formar parte del grupo de informantes adultos. Este trabajo ha sido posible gracias a los *fondos para ayudantes de*

Para correspondencia y solicitudes de separatas, dirigirse a: Juana M. Liceras, Department of Modern Languages and Literatures, University of Ottawa, Ottawa, Ont. K1N 6N5, Canadá.

adolescentes y adultos en un contexto de aprendizaje institucional¹. Nuestro objetivo es determinar cuáles son las características de una serie de construcciones de la interlengua. En concreto, nos proponemos investigar las diferencias morfosintácticas que presenta la interlengua (IL) de los sujetos dentro de cada grupo y en qué medida esas diferencias vienen determinadas por la experiencia lingüística previa (lengua materna u otras lenguas segundas), y si la edad puede considerarse un factor determinante de las características de la gramática de la IL de los adolescentes frente a la de los adultos.

Hemos analizado los datos orales que nos proporcionaron cinco adolescentes (entre 12 y 13 años) del Lycée Claudel (Centro de Enseñanza Secundaria) y seis adultos del Programa de Español de la Universidad de Ottawa. En los dos casos, la primera entrevista se llevó a cabo cuando el contacto de los estudiantes con el español alcanzó las 50 horas lectivas. La segunda y la tercera, tuvieron lugar tras 65 y 80 horas de exposición, respectivamente. Las entrevistas tuvieron una duración de media hora y se realizaron en forma individual, registrándose en una grabadora profesional Marantz y en una Sony CFS-W501. Todos los sujetos tuvieron las mismas entrevistas, en las que debieron contestar preguntas sobre sus experiencias escolares y personales, por un lado, y preguntas acerca de una serie de dibujos, por otro. También se les pidió que repitieran una batería de oraciones. Con el objeto de garantizar la comprensión y la producción en un nivel que nos permitiera analizar las primeras etapas de esta interlengua, nos aseguramos de que el léxico utilizado en las entrevistas formara parte del input que los sujetos habían recibido en clase.

Todos los sujetos habían estado expuestos a un input similar en lo que se refiere a la base gramatical, si bien el libro usado como texto era distinto². Por lo que se refiere a los profesores, los adolescentes tenían una profesora española y los adultos universitarios, una profesora de origen cubano.

2. LA NATURALEZA DE LAS INTERLENGUAS

En los trabajos sobre adquisición de lenguas segundas que se han venido llevando a cabo en los últimos veinte años, nos enfrentamos en forma

investigación que nos han concedido la Facultad de Letras y la Escuela de Estudios Graduados de Investigación de la Universidad de Ottawa (Canadá) y a la *beca de ayuda a la investigación* del Vicerrectorado de Investigación de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona (España). Una versión anterior de este trabajo aparecerá en las Actas de la V Reunión del RELA, que se celebró en la Universidad Ramón Llull, Barcelona, entre el 23 y el 25 de marzo de 1995.

¹ Se trata de un proyecto interuniversitario, "Classroom Second Language Acquisition: Beyond Parameters"/"El análisis de la interlengua española e inglesa de hablantes que aprenden en contextos institucionales. Recolección y análisis de datos longitudinales de adquisición y procesamiento del lenguaje no nativo dentro del modelo de Principios y Parámetros", en el que intervienen la Universidad de Ottawa, la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, y cuyos investigadores principales son: J. M. Liceras (U. de Ottawa), V. Santiuste (UCM), J. Neff (UCM) y L. Díaz (UPF).

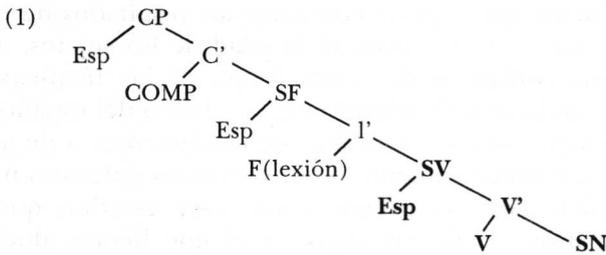
² En el caso de los alumnos de secundaria, se utilizó *Viaje al Español* y con los universitarios, *Para Empezar*. Además, en ambos casos, se utilizaron otros materiales para ampliar la gramática y el léxico.

recurrente con el problema que supone comparar los resultados de estudios en los que no se mantiene constante ni la edad de los sujetos, ni la lengua materna, ni los contextos de aprendizaje, ni las técnicas de obtención de datos. A esto hemos de añadir que, en el caso del español, el desarrollo de la interlengua –ya sea de niños, de adolescentes o de adultos– no se ha estudiado sistemáticamente ni en contextos naturales ni en contextos institucionales. Por eso creemos que este estudio, que se enmarca en el amplio proyecto de investigación al que hemos aludido, supone un paso importante para la caracterización de las interlenguas en la medida en que nos proporciona resultados comparables de varios sujetos, ya que las variables input, edad, contexto de instrucción y técnicas de obtención de datos se han controlado sistemáticamente.

El debate en torno al papel de la L1 en la adquisición de lenguas segundas está ampliamente documentado en la bibliografía general sobre el tema y en un buen número de manuales (Ellis 1986 y 1994, Cook 1993, Klein 1986, Larsen-Freeman y Long 1991, por citar sólo algunos). Dentro del modelo de Principios y Parámetros, el tema del papel de la L1 ocupa un lugar central, ya que uno de los planteamientos que se discuten constantemente es si los no nativos (niños, adolescentes o adultos) tienen acceso o no a los principios de la Gramática Universal (GU) y fijan los parámetros tal como se propone que ocurre en el caso de la adquisición de la lengua materna (White 1989, Eubank 1991, Liceras 1993). Existen, además, algunos trabajos en los que se indaga específicamente la naturaleza de las gramáticas infantiles (Hyams 1986, Radford 1990, Rizzi 1994, por ejemplo). Estos trabajos abren nuevas perspectivas para el estudio de la adquisición del lenguaje no nativo y para la comparación de este proceso con el de la adquisición de la lengua materna, no sólo por sus presupuestos teóricos y su objetivo universalista, sino también porque, en muchos de los casos, los análisis lingüísticos refinados en que se basan estas propuestas constituyen excelentes marcos conceptuales para el estudio de los sistemas no nativos.

2.1. *Las oraciones de los estadios iniciales de la interlengua*

Uno de los problemas que se discuten en el modelo de Principios y Parámetros es el de la naturaleza de las primeras representaciones gramaticales del lenguaje infantil, en concreto, la naturaleza de las oraciones. Radford (1990), por ejemplo, mantiene que la gramática infantil en sus primeros estadios sólo tiene las proyecciones SV (sintagma verbal) y SN (sintagma nominal) y carece de las categorías funcionales. Por lo tanto, no tiene la proyección FP (sintagma flexión) ni la proyección CP (sintagma complementante). Estas dos últimas proyecciones se añaden a medida que el sistema madura. Específicamente, la primera representación oracional del niño estaría formada no por una oración plena (*full sentence*), como la que aparece en (1), sino por una oración mínima (*short sentence*), la que figura en cursiva en la estructura arbórea de (1):



Hyams (1994) y Rizzi (1994), entre otros, se oponen a esta idea y sostienen que las gramáticas infantiles contienen la estructura arbórea completa ya que las interrogativas dirimientes y las parciales (las que tienen una palabra QU- como *quién, cómo, cuándo*, etc.) aparecen en el lenguaje infantil desde las primeras emisiones.

En otras palabras, si no hubiera COMP, las palabras interrogativas no tendrían donde alojarse ya que, según el modelo que utilizan todos los autores mencionados y que está muy bien presentado en manuales como el de Haegeman (1994) o el de Demonte (1989), las palabras QU- se mueven a COMP.

Meisel y Müller (1992), por su parte, sostienen la hipótesis de la oración reducida (*short sentence hypothesis*), ya que consideran que los datos de adquisición de los niños bilingües francés/alemán prueban que existe la suficiente morfología como para avalar la presencia del SF(lexión).

En el caso de la interlengua de adultos, Vainikka y Young-Scholten (1994) mantienen que la primera etapa sólo consta de oraciones mínimas, como la parte que aparece en **negrita** en (1), al igual que en el caso de los niños ingleses de Radford (1990). Los datos de dichas autoras proceden de la adquisición del alemán por adultos turcos y coreanos que trabajan en Alemania y que no han tenido ningún tipo de instrucción formal. Por lo tanto, constituyen un caso diferente del que nos ocupa³. Ahora bien, si par-

³ No existen datos del español en los que se compare específicamente la adquisición en contexto natural puro y la adquisición en contexto institucional. Ni siquiera tenemos datos como los que se discuten en Bini (1991), quien compara los resultados de su estudio sobre la adquisición del sistema pronominal del italiano en un contexto institucional con los de la adquisición del italiano en contexto natural por una alemana. En este caso, las L1 eran diferentes; de hecho, Bini (1991) constata que las diferencias en los estadios parecen deberse a la L1 más que al contexto. En un estudio reciente, White y Juffs (en prensa) no encuentran diferencias en el conocimiento de una serie de estructuras del inglés por parte de adultos chinos que nunca han vivido en un país de habla inglesa y de chinos que sí lo han hecho siendo ya adultos. En ambos casos, dichos adultos han adquirido características del inglés ligadas a la subyacencia que no existen en chino y que, según los autores, suponen o bien la fijación de un parámetro o la realización de un principio de la GU que no puede explicarse a partir de la lengua materna. Hemos de decir que no se trata de un estudio longitudinal sino relacionado con la adquisición de competencia casi nativa y que estos datos contradicen los resultados que presentan Félix y Weigl (1991) en relación con la adquisición del alemán por adultos ingleses en contextos institucionales. En este caso, dichos adultos no adquieren los principios en que difieren el alemán y el inglés.

timos del supuesto de que la representación gramatical inicial es la de la L1 (la llamada hipótesis de la transferencia total), nuestra predicción será que tanto los adolescentes como los adultos de este estudio producirán oraciones subordinadas en los primeros estadios de la adquisición del español. Es decir, que van a partir de una representación gramatical en la que esté presente la proyección SC(omplementante). Esto puede verse reforzado por el hecho de que los alumnos hayan recibido un input formal en el que había oraciones subordinadas desde los primeros momentos de su contacto con el español. En realidad, hay oraciones subordinadas no sólo en los libros de texto que han utilizado, sino también en el input que les presentan las profesoras. Además de la aparición regular de relativas con *que*, encontramos oraciones compuestas de varios tipos⁴.

2.2. Oraciones matrices y sujetos vacíos

El llamado parámetro del sujeto nulo, que permite diferenciar lenguas según permitan o no sujetos nulos en la estructura superficial (el español o el italiano, a diferencia del inglés y el alemán), ha sido ampliamente tratado en la bibliografía sintáctica y en la relacionada con la adquisición de la lengua materna y de las segundas lenguas. Si bien el fenómeno parecería estar bien definido en el caso del lenguaje adulto, las gramáticas infantiles siempre han supuesto un problema⁵. En Hyams (1986) se argumentó que

⁴ Por ejemplo, en *Para empezar* aparecen oraciones como las que figuran en (i)-(vii) desde las primeras unidades.

- (i) ¿Oye podrías decirme dónde se compran los impresos de matrícula? [Unidad 1]
- (ii) Yo soy vasco pero vivo en Barcelona [Unidad 1]
- (iii) No quiero comprar un__gafas de sol [Unidad 3]
- (iv) Pedir lo que se quiere comprar [Unidad 3]
- (v) Preguntar si tienen lo que se quiere [Unidad 3]
- (vi) ¿Tú crees que sí? [Unidad 7]
- (vii) Completa las palabras si es necesario [Unidad 7]

En los suplementos de gramática y en los ejercicios de clase que se utilizan en la universidad, se encuentran oraciones como las siguientes:

- (i) Ponga *yo* en los espacios donde sea necesario
- (ii) Bueno, __soy quebequense pero __vivo en Montreal
- (iii) Cervantes es __pero Gabriel García Márquez es __
- (iv) Bueno, en este momento __en California, donde pasan sus vacaciones.

También se puede decir lo mismo del libro utilizado como texto, *Viaje al Español*, empleado en las clases del Lycée Claudel, y en el que, por ejemplo, aparecen oraciones como las siguientes:

- (i) Escriba a una amiga española que no tiene noticias suyas [Unidad I]
- (ii) Reproduzca con su compañero/a una conversación con una persona que necesita un taxi [Unidad 1]
- (iii) Pregunte a sus compañeros/as cómo se escriben sus nombres [Unidad 1]
- (iv) Pregunte a sus compañeros/as dónde están colocados diferentes objetos de la clase [Unidad 1]

⁵ De hecho, nunca ha estado claro que la simple dicotomía [+/-pro-drop] pueda explicar las diferencias entre las lenguas indoeuropeas, por ejemplo, y las lenguas de tema nulo, como el chino y el coreano. El fenómeno se ha tratado sistemáticamente como un tema prioritario de la investigación sintáctica desde que Chomsky (1981), Rizzi (1982) y Jaeggli (1982) formalizaran la

las gramáticas infantiles del inglés son como las del italiano porque permiten sujetos nulos. Sin embargo, Valian (1991) y Bloom (1990) pusieron de relieve que hay una diferencia notable en el número de sujetos nulos en las gramáticas infantiles de los niños ingleses y en las de los italianos. Estos datos, junto con nuevas propuestas de la teoría lingüística, llevan a Rizzi (1994) a sostener que las gramáticas infantiles del inglés, así como algunas gramáticas coloquiales adultas del inglés y del francés (concretamente, las de los diarios que analiza Haegeman 1990), sólo contienen sujetos nulos en las oraciones principales (las oraciones matrices). Los datos que presenta Rizzi (1994) son los siguientes:

- a) Los sujetos nulos del inglés y del francés infantil se producen en oraciones matrices (principales), como las de (2):

- (2.a) ___ want more
- (2.b) ___ is broken
- (2.c) ___ boit café
- (2.d) ___ est tombé

- b) No se producen en interrogativas con QU-, como las de (3), aunque sí pueden aparecer sujetos plenos después de la palabra QU-, como en el caso de (4):

- (3) *Where___go?
- (4) Where daddy go?

Ninguna de estas construcciones responde al patrón que se encuentra tanto en las gramáticas adultas como en las infantiles de las lenguas con sujeto nulo, como el español, donde el sujeto vacío es perfectamente gramatical en el caso de las interrogativas, como se indica en (5), el equivalente de (3) en español:

- (5) ¿Adónde va___?

- c) Si el término QU- aparece in situ, las gramáticas infantiles del inglés y del francés permiten los sujetos nulos, como ocurre en (6):

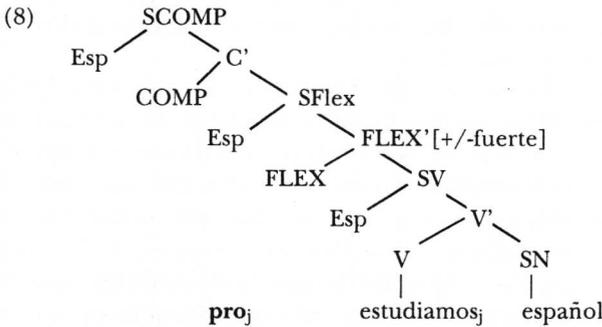
- (6.a) ___see what bear?
- (6.b) ___have what?
- (6.c) ___doing what?

propuesta de Perlmutter (1971) sobre la existencia de una restricción en la estructura superficial que permitía diferenciar lenguas como el italiano y el español de otras como el inglés y el francés, en función del carácter opcional u obligatorio de los sujetos pronominales (entre otras propiedades).

- d) Los sujetos nulos *no* se producen en las oraciones incrustadas, como se ilustra en (7):

- (7.a) ___went in the basement # that what *we* do # after supper
 (7.b) ___know what *I* maked

Este patrón, que es el mismo que el de los diarios (Haegeman 1990), lleva a Rizzi (1994) a proponer que en estas gramáticas no funciona el principio MATRIZ = COMP, principio que da cuenta de la intuición según la cual siempre usamos proposiciones cuando producimos una emisión. Si una oración matriz o principal (*root sentence*) es posible sin la categoría COMP (elementante), podremos encontrar sujetos nulos incluso en las lenguas que de otra forma no los permiten. Una gramática podrá tener sujetos nulos en tanto en cuanto estén licenciados e identificados (Rizzi 1986). El licenciamiento tendrá lugar en el especificador de la Flexión (Esp-FLEX) por medio de la concordancia (CONC) en el caso del español, dado que la flexión del español tiene el rasgo [+fuerte], como se indica en (8)⁶:



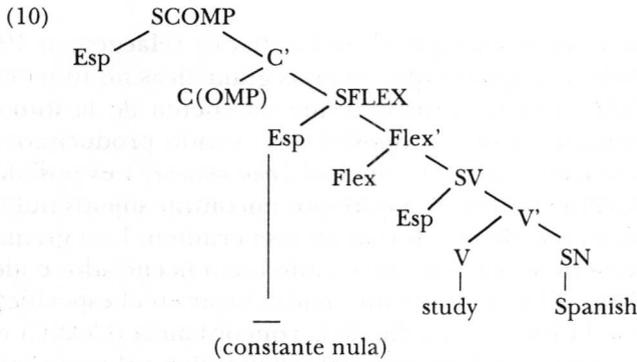
La identificación se produce a través de la correferencia mediante los rasgos morfológicos de la concordancia que también están presentes cuando aparece el sujeto pronominal, como en (9):

- (9.a) Nosotros_j estudiamos_j español
 (9.b) Tú_j estudias_j francés

El inglés no puede licenciar sujetos nulos porque no tiene el rasgo [+fuerte] en la flexión. Sin embargo, cuando la proyección SCOMP se omite, como en (10), y la siguiente proyección se convierte en proyección matriz (*root*), puede aparecer un tipo de sujeto nulo que se ha

⁶ No vamos a tratar aquí la hipótesis de la generación del sujeto en el SV. Sin embargo, creemos que no afectaría a este análisis porque los rasgos de concordancia tendrían que verificarse en Esp-FLEX.

denominado "constante nula". Estos sujetos nulos no son pronominales (la alternativa *pro* a los sujetos pronominales como *we*, por ejemplo), sino la opción vacía de los nominales, es decir, de *John and me* u otra expresión referencial nominal.



Por lo tanto, y de acuerdo con este análisis, los sujetos nulos de las gramáticas infantiles del inglés y del francés y de las gramáticas de los diarios no son pronominales vacíos (*pro*), sino constantes nulas identificadas por un referente discursivo.

En este trabajo nos proponemos dar respuesta a las siguientes preguntas: i) ¿Hay sujetos nulos en los estadios iniciales de la interlengua española de nuestros adolescentes y adultos francófonos y anglófonos? Y, si los hay, ¿son pronombres vacíos como los del español adulto nativo y el español infantil o, por el contrario, son constantes nulas como las de las gramáticas infantiles del francés y del inglés? ii) Además, y dado que los análisis sintácticos más recientes consideran el francés como una lengua de sujeto nulo que licencia sujetos nulos pero que no los legitima porque carece de mecanismos de identificación, ¿producirán los francófonos más sujetos nulos una vez que aprendan a usar los rasgos de persona como identificadores? iii) ¿Se diferenciarán los pronombres de la interlengua española de los francófonos y anglófonos sólo en que los sujetos pronominales de los francófonos serán clíticos? y iv) ¿Podremos encontrar diferencias entre los sujetos cuya lengua dominante es el francés o el inglés y los que se consideran totalmente bilingües?

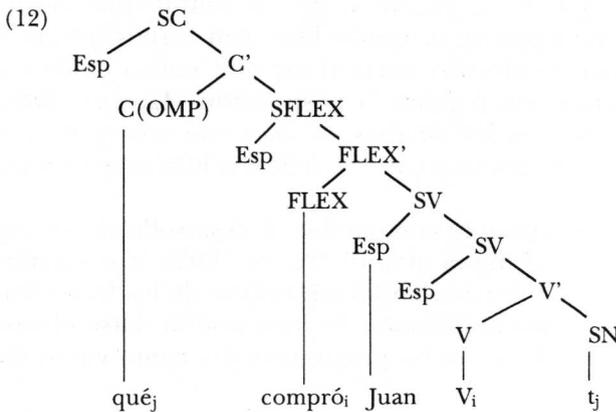
2.3. *El movimiento del verbo en el español no nativo*

De la propuesta de que la flexión inglesa difiere de la francesa y la española en lo que se refiere al rasgo [+/-] de la flexión (Chomsky 1992, Pollock 1989) junto con la hipótesis de la generación del sujeto en el interior del SV (Zagona 1982, Koopman y Sportiche 1988) se derivan consecuencias importantes para el análisis de los sujetos pospuestos. Chomsky (1981),

siguiendo a Perlmutter (1971), considera la libre inversión sujeto-verbo como una propiedad del parámetro del sujeto nulo. Sin embargo, esta relación entre los sujetos nulos y la inversión libre se ha puesto en duda con argumentos teóricos (Safir 1982, Chao 1981) y no se ha visto corroborada por los datos de la interlengua (White 1985, Licerias 1988, 1989). La atribución de la posición del sujeto a los mecanismos relacionados con el movimiento de V en las distintas lenguas y el hecho de relacionar las condiciones de dicho movimiento a los rasgos de la flexión han permitido clarificar y dar una nueva perspectiva a las propiedades que se consideraban ligadas al parámetro del sujeto nulo. Por ejemplo, y como hemos sugerido, el francés ha pasado a analizarse como una lengua de sujeto nulo en lo que se refiere a las posibilidades de licenciamiento, pero no a las de identificación (Roberge 1986, Authier 1992, Licerias, Díaz y Maxwell 1995, Licerias y Díaz 1995). Esta propuesta es, intuitivamente, más atractiva que la anterior, que situaba al francés con el inglés, segregándolo de las demás lenguas románicas, y trataba los pronombres sujeto del francés como los del inglés cuando, en realidad, tienen un comportamiento sintáctico muy diferente. Según esta propuesta, todos los verbos del francés y del español se mueven a FLEX(ion) debido a la presencia del rasgo [+fuerte]. En el caso del inglés, sólo los verbos auxiliares se mueven a esa posición.

Este análisis lleva a que la posición del sujeto en español, en el caso de las interrogativas parciales como la de (11), se explique (Torrego 1984, Suñer 1994) mediante el movimiento del verbo a FLEX, como se indica en (12):

(11) ¿Qué compró Juan?



Este mismo análisis es válido para explicar la posposición obligatoria del sujeto en las interrogativas indirectas, como sucede en (13):

(13) No sé *qué* compró Juan/*No sé *qué* Juan compró

En inglés, el verbo no puede moverse a COMP en el caso de las subordinadas porque ya está lleno con la palabra interrogativa; de ahí que el sujeto deba ir delante del verbo, como se indica en (14):

- (14) I do not know *what* Juan bought/*I do not know *what* bought Juan

En francés, el sujeto tiene que ocupar la posición FLEX porque la concordancia es [-léxica]; por ello tampoco aparece pospuesto (Zubizarreta 1994):

- (15) Je ne sais pas qu'est ce que John a acheté

Según Contreras (1991), los sujetos antepuestos son una excepción en español y deben considerarse como adjuntos. El rasgo [+léxico] de la concordancia lleva, señala, a que no sea necesaria la posición Esp-FLEX en español. De ahí que, según este autor, los sujetos se puedan generar indistintamente a la derecha o a la izquierda de V porque pueden recibir caso en ambas posiciones.

Nos encontramos, por consiguiente, con que existen diferencias importantes en lo que se refiere a la posición del sujeto en español, en francés y en inglés. Ello nos permite predecir que la interlengua española de nuestros sujetos francófonos, anglófonos o bilingües presentará características específicas. Por ejemplo, si partimos del supuesto de que nuestros sujetos comienzan con la representación gramatical de la L1, tendremos que predecir que no habrá sujetos pospuestos en los estadios iniciales en los casos en que no se puedan producir en dicha L1. Algunos trabajos previos han puesto en evidencia que la IL española de los estudiantes avanzados (Liceras 1988) contiene casos de inversión libre con verbos intransitivos, pero que no hay progreso efectivo hacia el español nativo en lo que se refiere a las condiciones que regulan la posposición (Liceras 1989). La respuesta a lo que sucede en los estadios iniciales será entregada por los datos de este trabajo, al menos en lo que se refiere a la producción espontánea.

Si la IL de nuestros sujetos es comparable al desarrollo de los sujetos pospuestos del francés y del inglés infantil (Pierce 1992), nos encontraremos con muchos casos de inversión en las afirmativas de los francófonos y con muy pocos en las de los anglófonos. Es más, podría darse el caso de que no se produjera inversión con las preguntas QU-, como vimos en (4) arriba⁷.

⁷ No vamos a diferenciar en forma específica el caso de los sujetos inacusativos. Para una discusión de las diferencias en la IL española, véase Liceras (1988, 1989) y De Miguel (1993).

3. EL ESTUDIO

Los datos que vamos a analizar, como se ha mencionado anteriormente, corresponden a las tres primeras entrevistas que se efectuaron entre enero y abril de 1995 y que constituyen la primera fase de la recolección de datos de la adquisición del español como lengua extranjera⁸. Todas las entrevistas estuvieron a cargo de tres investigadores, quienes se reunieron con cada individuo y grabaron todos los intercambios. Las entrevistas se habían preparado de forma que pudieran efectuarse en un período de 30 minutos cada una. Todas se llevaron a cabo en español. Antes de comenzar las entrevistas, las profesoras les habían explicado a los sujetos en qué consistía el proyecto de investigación y los padres de los adolescentes, los propios adolescentes y los sujetos de la universidad habían firmado el formulario de aceptación para participar en el proyecto de investigación que requiere el Comité de Ética de la Universidad de Ottawa.

3.1. *Las entrevistas*

- La primera entrevista constó de cinco partes:
 1. Preguntas personales y profesionales realizadas por el entrevistador.
 2. Preguntas personales y profesionales realizadas por el alumno.
 3. Preguntas sobre tres dibujos en los que hay personas realizando distintas acciones. Además de pedir información específica sobre los adultos y los jóvenes que aparecían en los dibujos, se les pedía que explicaran y ampliaran las respuestas (en el Apéndice I figura un ejemplo).
 4. Repeticiones. Se les pedía que repitieran oraciones en las que se incluía información sobre los dibujos.
 5. Narraciones. Se les pedía que inventaran historias sobre lo que sucede en los dibujos.

- La segunda entrevista constó de cuatro partes:
 1. Repeticiones.
 2. Narración basada en una historieta (Apéndice II).
 3. Formulación de preguntas basadas en la información (oraciones afirmativas) dada por el entrevistador.
 4. Comprensión. El entrevistador les daba información sobre temas de la vida diaria y, luego, les hacía preguntas basadas en dicha información.

⁸ El proyecto al que ya hemos hecho referencia arriba (nota 1) abarca la adquisición del español como lengua segunda y la adquisición del inglés como lengua extranjera por niños, adolescentes y adultos.

- La tercera entrevista constó de cuatro pruebas:
1. Repeticiones.
 2. Completación de oraciones interrogativas a partir de la palabra interrogativa proporcionada por el entrevistador y después de oír la información que servía de base para completar la pregunta (Apéndice III-A).
 3. Completación de oraciones. El entrevistador señalaba uno de los dibujos y formulaba una oración principal. El entrevistado tenía que completar la oración con una subordinada sustantiva o de relativo (Apéndice III-B).
 4. Narración. Los sujetos tenían que contar la historia que aparecía en una secuencia de dibujos en la que se describían, en forma gráfica, las vacaciones de una familia.

3.2. *Los sujetos*

Los sujetos, como se indicaba arriba, son cinco estudiantes adolescentes (12 años) de secundaria y seis adultos del Programa de Español de la Universidad de Ottawa. El perfil lingüístico de los sujetos se determinó a partir de un cuestionario (Apéndice IV).⁹ Se consideraron bilingües los sujetos que declararon hablar sistemáticamente las dos lenguas (francés e inglés), que consideraban que ninguna de las dos era dominante, y que sostenían soñar en francés. Si no se cumplía uno de estos requisitos, se optó por considerar dominante la lengua que el sujeto señaló como tal. En principio, y mientras conseguíamos evaluar si los hablantes nativos de francés y de inglés consideraban a nuestros sujetos hablantes de una u otra lengua, seguimos el procedimiento de determinación de casi nativo utilizado por White y Genesse (1995), para llevar a cabo la siguiente clasificación:

Secundaria

SC # 1 - SC # 2 ¹⁰	Bilingüe
SC # 4	Bilingüe + hablante no nativo de árabe
SC # 5	Francófono
SC # 6	Francófono

⁹ El cuestionario se ofrecía en francés y en inglés.

¹⁰ El sujeto SC # 3 se retiró del proyecto tras la primera entrevista y, por lo tanto, no forma parte de este estudio.

*Universidad (UB)*¹¹

UB # 1	Anglófono + hablante no nativo de italiano
UB # 2 - UB # 3	Francófono
UB # 4	Bilingüe
UB # 5	Bilingüe + hablante no nativo de portugués
UB # 6	Bilingüe + hablante no nativo de griego

Partimos del supuesto, como se ha dicho anteriormente, de que la representación gramatical inicial que sirve de base para construir la IL puede ser la L1 (cualquiera de las dos L1 si son bilingües), la L2 u otra segunda lengua. De ahí que sea posible que los hablantes no nativos de árabe, portugués o griego se diferencien de los bilingües en lo que se refiere a la posición del sujeto, en el uso de sujetos vacíos o en el dominio de la morfología.

3.3. *Resultados preliminares*

3.3.1. Las oraciones de la interlengua española

Tanto los adolescentes como los adultos usan con cierta frecuencia subordinadas como las que aparecen en (16)-(18):

- (16) Ellos son muy contentos porque ellos sonreír
- (17) Dicen también que él, que él debe trabajar
- (18) Está muy contenta para que está en la playa

Pese a ello, no podemos afirmar que este uso apoye concluyentemente la hipótesis de las oraciones plenas porque puede haber un período previo (anterior a las 50 horas de exposición) en el que lo normal sea la ausencia de oraciones plenas. Podría argumentarse que la instrucción formal puede haberles inducido a producir oraciones plenas y que éstas no se producirían en un contexto natural. No contamos con datos que nos permitan comparar los resultados y, si bien es cierto que, como hemos indicado arriba, las oraciones compuestas forman parte del input oral y escrito desde los primeros momentos de la instrucción formal, también lo es que puede

¹¹ Hemos denominado UB a cada uno de los sujetos de este grupo ya que también contamos con entrevistas de universitarios que habían tenido más de 150 horas de contacto con el español (UI) y con narraciones de universitarios cuyo contacto con el español llegaba a 300 horas (UA).

haber estructuras que formen parte del input y que no aparezcan en la interlengua. Lo cierto es que han producido oraciones subordinadas en forma espontánea, sin que la prueba empleada indujera a producirlas. En el caso que presentan Vainikka y Young-Scholten (1994), donde no aparecen oraciones subordinadas o estructuras que requieran la presencia de COMP, no sólo se trata de sujetos que no han recibido instrucción formal, sino de lenguas tipológicamente más distantes de la lengua objeto. En este estudio, nos encontramos con lenguas indoeuropeas, dos de las cuales, el francés y al español, son lenguas románicas. Esta proximidad puede no sólo acelerar la adquisición u obviar una primera etapa que pudiera estar fundamentalmente dedicada al almacenamiento léxico, sino también acortar la percepción de la distancia lingüística por parte de los sujetos, lo cual les llevará a transferir estructuras complejas de su L1 una vez que hayan construido la primera estructura fonética y léxica de su IL.

3.3.2. Sujetos nulos y sujetos pronominales

Lo primero que se debe señalar es que todos los sujetos producen sujetos nulos desde la primera entrevista y en todas las situaciones comunicativas, como se indica en las Tablas I y II.

Tabla I
ENTREVISTA Nº 1:
ADOLESCENTES. SUJETOS VACIOS, PRONOMBRES PERSONALES Y
MORFOLOGIA VERBAL

		pro	Pron. pers.	Total	% Morf. errónea
SC1	matriz	.27 (13/48)	.14 (7/48)	48	.02 (1)
	subord.	.14 (4/27)	.29 (8/27)	27	.03 (1)
SC2	matriz	.71 (33/46)	.08 (4/46)	46	.17 (8)
	subord.	.100 (6/6)	.00 (0/6)	6	-
SC4	matriz	.79 (41/52)	.03 (2/52)	52	.09 (4)
	subord.	.87 (7/8)	.00 (0/8)	8	.12 (1)
SC5	matriz	.46 (15/32)	.21 (7/32)	32	.18 (6)
	subord.	.100 (2/2)	.00 (0/2)	2	-
SC6	matriz	.30 (12/40)	.10 (4/40)	40	.02 (1)
	subord.	.50 (1/2)	.00 (0/2)	2	.50 (1)
Total	matriz	.52 (114/218)	.11 (24/218)	218	.09 (20)
	subord.	.45 (20/44)	.18 (8/44)	44	.06 (3)

Tabla II
 ENTREVISTA N° 1:
 ADULTOS (UB). SUJETOS VACIOS, PRONOMBRES PERSONALES Y
 MORFOLOGIA VERBAL

		pro	Pron. pers.	Total	% Morf. errónea
UB1	matriz	.81 (36/44)	-	44	.02 (1)
	subord.	.92 (12/13)	-	13	.07 (1)
UB2	matriz				
	subord.				
UB3	matriz	.77 (37/48)	.06 (3/48)	48	.04 (2)
	subord.	.100 (8/8)	-	8	-
UB4	matriz	.58 (21/36)	-	36	.22 (8)
	subord.	.80 (4/5)	.20 (1/5)	5	-
UB5	matriz	.50 (17/34)	.08 (3/34)	34	.02 (1)
	subord.	.66 (4/6)	.33 (2/6)	6	-
UB6	matriz	.65 (32/49)	-	49	-
	subord.	.71 (5/7)	-	7	.14 (1)
Total	matriz	.67 (143/211)	.02 (6/211)	211	.05 (12)
	subord.	.84 (33/39)	.07 (3/39)	39	.05 (2)

Cabe destacar que, tanto en el caso de los adolescentes como de los universitarios, el porcentaje de sujetos nulos es más alto en el caso de las oraciones subordinadas que en el de las matrices. Estos datos difieren de los que se analizan en Licerias y Díaz (1995) y Licerias, Díaz y Maxwell (1995) en el caso de sujetos de nivel intermedio avanzado¹².

En lo que concierne al uso de pronombres personales, si tomamos el total, vemos que los adolescentes utilizan más pronombres personales que los universitarios. Ahora bien, lo interesante aquí sería ver si hay diferencias individuales que se puedan atribuir a la L1 o al conocimiento de otras L2. Precisamente, en el caso de los adolescentes, el que produce más sujetos nulos es SC1 y el que produce menos, SC4. Ello se repite en las tres entrevistas (Tablas III y V). Es interesante destacar que si bien SC1 ha sido clasificado como bilingüe, no se le detecta acento francés alguno al hablar español, lo cual no sucede en los otros casos en que los bilingües suelen

¹² Es preciso destacar que la producción de oraciones subordinadas es mucho menor que en el caso de los sujetos avanzados que se discuten en Díaz y Licerias (1994) y en Licerias y Díaz (1995).

tener más acento francés que inglés al hablar dicha lengua. En cuanto a los sujetos pronominales, que son obligatorios tanto en francés como en inglés, los datos no nos permiten determinar si hay indicios de que los sujetos pronominales de la IL de los francófonos sean clíticos, como lo son en francés. De hecho, éste es un tema importante que vamos a investigar para ver si nos permite detectar si nos encontramos ante representaciones gramaticales "inglesas" o "francesas", si tenemos un auténtico sistema IL o si se trata de un sistema equivalente al del español nativo.

En la Entrevista N^o 2, los universitarios producen bastantes sujetos pronominales (Tabla IV), pero hemos de destacar que esto ocurre sobre todo en la producción de dos sujetos (UB2 y UB5). En UB2, que es francófono, dicho uso no se ve corroborado por los datos de la Entrevista N^o 3 (no contamos con sus datos de la primera entrevista). UB5, que habla portugués como lengua segunda, es quien produce más sujetos pronominales.

Tabla III
ENTREVISTA N^o 2:
ADOLESCENTES. SUJETOS VACIOS, PRONOMBRES PERSONALES Y
MORFOLOGIA VERBAL

		pro	Pron. pers.	Total	% Morf. errónea
SC1	matriz subord.	.48 (14/29) -	.34 (10/29) -	29 -	.20 (6) -
SC2	matriz subord.	.53 (15/28) -	.10 (3/28) -	28 -	.21 (6) -
SC4	matriz subord.	.74 (20/27) -	.03 (1/27) -	27 -	.33 (9) -
SC5	matriz subord.	.67 (25/37) -	.08 (3/37) -	37 -	.13 (5) -
SC6*	matriz subord.	.28 (8/28) -	.17 (5/28) -	28 -	.28 (8) -
Total	matriz subord.	.55 (82/149) -	.14 (22/149) -	149 -	.22 (34) -

* En el caso de este sujeto, no contamos con los resultados de la narración basada en la historietta porque, debido a una falla técnica, no se grabó esa parte de la entrevista.

Tabla IV
 ENTREVISTA N° 2:
 ADULTOS (UB). SUJETOS VACIOS, PRONOMBRES PERSONALES Y
 MORFOLOGIA VERBAL

		pro	Pron. pers.	Total	% Morf. errónea
UB1	matriz subord.	.77 (21/27)	.03 (1/27)	27 2	.55 (15)
UB2	matriz subord.	.45 (16/35)	.17 (6/35)	35	.40 (14)
UB3	matriz subord.				
UB4	matriz subord.	.81 (27/33)		33	.15 (5)
UB5	matriz subord.	.34 (11/32) .50 (1/2)	.28 (9/32) .50 (1/2)	32 2	.15 (5)
UB6	matriz subord.	.62 (20/32)	.03 (1/32)	32	.12 (4)
Total	matriz subord.	.59 (95/159) .25 (1/4)	.10 (17/159) .25 (1/4)	159	.25 (40)

Para que un mayor uso, y sobre todo un sobreuso, de pronombres personales tuviera que explicarse, deberíamos probar que ese sobreuso no es nativo; es decir, que no existen condiciones retóricas que lleven a un nativo a seleccionar también la misma opción (utilizar un pronombre personal). Lo que destaca en estos datos espontáneos, como ya se veía en Bini (1991, 1993), es que el sobreuso no nativo de sujetos pronominales (y, en nuestro caso, el simple uso) parece responder a la necesidad de tener suficiente tiempo para pensar en la forma verbal. De hecho, el pronombre se repite varias veces antes de producir la forma verbal (a veces, ésta no se produce y se cambia de oración). Es decir, es un recurso que les permite acceder a los datos que necesitan para responder a las preguntas o narrar las historias. En este sentido, el papel de los pronombres personales en el español no nativo –también en el caso de las narraciones de adultos de nivel avanzado que se analizan en Díaz y Liceras (1994), Liceras y Díaz (1995), Liceras, Díaz y Maxwell (1995)– difiere claramente del papel retórico que tienen en el caso del español nativo.

En cuanto a la morfología verbal, no existe un patrón que nos permita relacionar los problemas morfológicos con el mayor o menor uso de sujetos vacíos o de pronombres personales. De hecho, los errores de morfología se reparten en forma equitativa entre los casos de sujeto vacío, pronominal o

nominal, y parecen responder más a la elección de un verbo y una persona dados, a la dificultad para asociar el referente con la terminación verbal, al producir una forma dada, ya sea que el referente esté representado por *pro*, un pronombre o un sustantivo. Es muy posible que aun en el caso en que la representación gramatical sea la del inglés o la del francés, la necesidad de producir la morfología verbal correspondiente al referente determine que la búsqueda de esa terminación haga que la IL la trate como al clítico del francés en cuanto a prominencia (clítico pospuesto). Dado que nuestros sujetos no bilingües tienen un nivel alto de conocimiento del francés, es posible que ése sea el reanálisis que se hace a partir del francés¹³.

En todo caso, es interesante destacar que en la primera entrevista los errores en la morfología son mínimos mientras que en la segunda son muchos más, tanto en el caso de los adolescentes como de los universitarios. Esto puede deberse a que se sienten más cómodos y utilizan más verbos; también, a que han estado expuestos a más input en ese período y a que las propias pruebas exigen que utilicen formas verbales concretas (la producción de la primera entrevista estuvo muy poco condicionada, con lo cual hay muchas repeticiones de las mismas formas). Por el contrario, en la tercera entrevista (Tablas V y VI), el hecho de que dos sujetos adolescentes no produzcan ningún error en la morfología, hace que se reduzca enormemente el número de errores en relación con los universitarios.

Tabla V
ENTREVISTA N° 3:
ADOLESCENTES. SUJETOS VACIOS, PRONOMBRES PERSONALES Y
MORFOLOGIA VERBAL

		pro	Pron. pers.	Total	% Morf. errónea
SC1	matriz	.33 (4/12)	-	12	.41 (5)
	subord.	.60 (3/5)	.20 (1/5)	5	.20 (1)
SC2	matriz	.28 (4/14)	-	14	.14 (2)
	subord.	-	-	2	.100 (2)
SC4	matriz	.20 (5/25)	-	25	.08 (2)
	subord.	.80 (4/5)	-	5	-
SC5	matriz	.20 (4/20)	.05 (1/20)	20	-
	subord.	-	-	1	-
SC6	matriz	.05 (1/20)	.10 (2/20)	20	-
	subord.	.20 (1/5)	.20 (1/5)	5	-
Total	matriz	.19 (18/91)	.04 (4/91)	91	.09 (9)
	subord.	.50 (8/16)	.06 (1/16)	16	.18 (3)

¹³ Cuando es el inglés la representación mental que sirve de punto de partida y el nivel es bajo, el sobreuso de sujetos pronominales es mayor (Almoguera y Lagunas 1993).

Tabla VI
 ENTREVISTA N° 3:
 ADULTOS (UB). SUJETOS VACIOS, PRONOMBRES PERSONALES Y
 MORFOLOGÍA VERBAL

		pro	Pron. pers.	Total	% Morf. errónea
UB1	matriz	.17 (4/23)		23	.17 (4)
	subord.	.60 (6/10)		10	.50 (5)
UB2	matriz	.15 (3/20)		20	.35 (7)
	subord.	.100 (7/7)		7	.57 (4)
UB3	matriz	.77 (37/48)	.06 (3/48)	48	0.4 (2)
	subord.	.100 (8/8)	-	8	-
UB4	matriz	.30 (7/23)		23	.21 (5)
	subord.	.50 (1/2)		2	.50 (1)
UB5	matriz	.03 (1/30)	.03 (1/30)	30	.03 (1)
	subord.	.33 (2/6)	.14 (1/7)	7	.14 (1)
UB6	matriz	.32 (11/34)	.02 (1/34)	30	.03 (1)
	subord.	.14 (1/7)	-	7	.57 (4)
Total	matriz	.23 (36/151)	.01 (2/151)	151	.14 (22)
	subord.	.58 (24/41)	.02 (1/41)	41	.48 (20)

Los sujetos que no tienen ningún problema con la morfología en dicha entrevista son los dos francófonos del grupo. Es posible que esté empezando a funcionar el reanálisis de la morfología verbal al que nos referimos arriba y que sea más fácil para los francófonos porque no se trata de una refijación del parámetro del sujeto nulo, como se defiende en Liceras y Díaz (1995).

3.3.3. El movimiento del verbo

A continuación se presentan los resultados de las tres entrevistas en lo que se refiere a la posición del sujeto:

ENTREVISTA N° 1

Los adolescentes producen 7 oraciones interrogativas y en todos los casos invierten el sujeto. Sólo producen un sujeto no nominal, es decir, un pronombre personal. El hecho de que produzcan interrogativas se debe a que se lo pedimos explícitamente. Hay también interrogativas con sujeto nulo. En esta entrevista no producen ninguna oración afirmativa con el sujeto pospuesto. Los universitarios no producen interrogativa alguna porque no

se les pidió que lo hicieran, debido a problemas de tiempo. Producen 2 afirmativas en oraciones principales, una con sujeto nominal pospuesto con el verbo *estar* y otra con el verbo *tener*, cuyo sujeto es *todos*.

ENTREVISTA N° 2

Los sujetos de la escuela secundaria producen 55 interrogativas, de las cuales sólo 31 muestran inversión (es decir, son propias del español nativo). Los casos de anteposición se distribuyen entre los sujetos SC5 y SC6, quienes, al mismo tiempo, son los que producen mayor número de interrogativas. De las 31 interrogativas, 17 aparecen con verbo intransitivo y 14 con verbo transitivo, lo cual indica que la inversión está ligada a la interrogación y no necesariamente al tipo de verbo.

Por el contrario, en el caso de las afirmativas, producen sólo 4 con sujeto nominal invertido y en oraciones matrices. En esos cuatro casos, el verbo es intransitivo.

Los sujetos universitarios producen 25 interrogativas, dos de las cuales son dirimientes, y ninguna afirmativa con sujeto pospuesto.

ENTREVISTA N° 3

Los adolescentes producen 46 interrogativas, 23 con inversión, cuatro de las cuales son interrogativas indirectas. El número de interrogativas sin inversión es casi tan alto como el de interrogativas con ella (producen 19 con el sujeto antepuesto). En este caso, la mayoría de las interrogativas sin inversión las producen los sujetos SC4, SC5 y SC6. Los adolescentes no producen ninguna afirmativa con inversión en esta entrevista.

Los sujetos de la universidad producen 73 interrogativas, 17 sin sujeto explícito y 39 interrogativas con sujeto invertido, 10 de las cuales son interrogativas indirectas. Estas producciones no pueden deberse a la influencia de la L1 y, en este caso, tampoco parecen deberse al conocimiento del griego o del portugués porque todos los sujetos, salvo UB2, producen alguna de ellas. Producen, además, 17 interrogativas con sujeto antepuesto. Estas últimas se distribuyen entre todos los sujetos, si bien los que más anteposiciones producen son los sujetos UB5 y UB6. Cabe destacar que la mayoría de los casos de anteposición se producen con la palabra interrogativa *por qué*. En los casos de inversión, hay 15 con verbos transitivos y 24 con verbos intransitivos.

Estos mismos sujetos producen 4 afirmativas con inversión, las cuatro subordinadas, y, en todos los casos, con el verbo *ser* o *estar*.

Estos datos parecen indicar que la inversión del sujeto en las oraciones matrices reproduce la obligatoriedad de la inversión en inglés y en francés como consecuencia de la subida del verbo a la posición COMP en el caso de los verbos auxiliares en inglés y en todos los casos en francés. Si la inversión en las interrogativas se hubiera producido sólo con verbos como

haber, estar y ser, podríamos pensar que se trataba de transferencia del inglés. Sin embargo, ello ocurre con todo tipo de verbos. Ahora bien, es interesante notar que también invierten en las subordinadas, algo que no es propio de ninguna de las dos L1. En francés existe la inversión estilística en el caso de las relativas, pero no en las interrogativas indirectas. En griego, en cambio, sí es posible invertir el sujeto en las alternativas indirectas y es precisamente UB6, el sujeto que habla griego como lengua no nativa, el que invierte el sujeto en el caso de dos de las subordinadas.

En el caso de las afirmativas, la IL está muy lejos de parecerse al francés infantil o, incluso, al inglés infantil, ya que la producción de sujetos pospuestos es mínima¹⁴. De hecho, es aun menor que en los estadios más avanzados que se describen, por ejemplo, en Licerias (1988). Debido al tipo de pruebas que se ha efectuado, podría decirse que no se dan los contextos en que se produce posposición del sujeto en español y que la inversión libre en presente y sin valor modal o aspectual tampoco es típica del español nativo (Licerias 1994).¹⁵ Es posible que la posposición del sujeto sólo pase a ocupar un papel importante en la IL cuando se construyen oraciones con distintos tipos de anteposición (adjuntos, adverbios, foco informativo, etc.). Ahora bien, aunque los sujetos de nivel avanzado aceptan la inversión (Licerias 1988, Licerias, Soloaga y Carballo 1992), la producción sigue siendo escasa, salvo cuando se trata de verbos intransitivos. En realidad, al juzgar oraciones, los hablantes no nativos suelen aceptar la posposición siempre que no dé lugar a una interpretación ambigua en cuanto al sujeto de la oración (Licerias 1994).

4. CONCLUSIONES

En este trabajo se han presentado resultados preliminares del estudio longitudinal de adquisición del español por parte de sujetos anglófonos, francófonos y bilingües, adolescentes y adultos, aprendices de español como L2, que se está llevando a cabo en Ottawa, como parte del proyecto de investigación "Classroom L2 acquisition: beyond parameters" ya mencionado. Los datos orales analizados permiten dar respuestas parciales a las preguntas planteadas en el apartado 2, tal como las resumimos a continuación:

1) Respecto de la existencia de sujetos nulos en la IL de los aprendices, todos ellos los producen desde las primeras pruebas (entrevista N^o 1), tanto en las oraciones matrices como en las subordinadas, donde el porcentaje es mayor. El predominio de la producción en las subordinadas en esta

¹⁴ Los datos del español infantil que menciona Pierce (1992) tampoco se asemejan a los nuestros.

¹⁵ No hay acuerdo a este respecto entre Contreras (1991) y Suñer (1994).

etapa difiere de los datos de Vainikka y Young-Scholten (1994), así como de los datos de los aprendices de nivel intermedio y avanzado del estudio de Liceras y Díaz (1995) y Liceras, Díaz y Maxwell (1995).

2) En lo que concierne a los sujetos pronominales de los francófonos, sólo dos sujetos universitarios francófonos produjeron más cantidad de pronominales en comparación con el resto de los sujetos del estudio. Uno de ellos, que habla portugués como L2, es el que más pronombres usa, hecho que hay que tener en cuenta.

3) y 4) En cuanto al carácter de clítico de los pronombres de la IL de los hablantes francófonos y a las diferencias entre francófonos, anglófonos y bilingües, sus errores de morfología se producen tanto con sujeto vacío como con sujetos pronominales y nominales y parecen responder, como ya mencionamos, a la vacilación en la elección de un verbo y persona determinados. La necesidad de elegir la forma verbal adecuada hace que la IL trate los pronombres como los clíticos del francés. Dado que los aprendices no bilingües del estudio tienen un alto conocimiento del francés (por la peculiar situación de Ottawa), parece que el reanálisis se hace a partir de esta lengua en todos los casos.

5) Los datos de la inversión difieren de lo observado por Liceras (1988) para el mismo tipo de hablantes en niveles intermedios y avanzados. En ese estudio, los aprendices invertían sujetos con verbos intransitivos, pero sin evidencia de progreso hacia el uso nativo. En el presente trabajo, se observa que la posposición o inversión se da mayoritariamente en casos que pueden considerarse transferencia de las inversiones obligatorias del inglés y del francés (con las interrogativas con QU-), como era de esperar. Pero hay ocurrencias, asimismo, con todo tipo de verbos (transitivos e intransitivos) y en construcciones subordinadas (algo impropio de cualquiera de las dos L1), por lo que dicho fenómeno no puede explicarse exclusivamente por transferencia. En construcciones no interrogativas, sólo un sujeto, que también habla griego –lengua que permite las inversiones en las interrogativas indirectas–, invierte en dos subordinadas. En las construcciones afirmativas, la inversión es mínima y se da en contextos distintos de los propios del español nativo. Sin embargo, el uso responde a una gramática que, a su vez, diverge tanto de las representaciones del inglés infantil como del francés infantil, por lo que estamos ante una gramática adulta distinta en ambos casos y distinta, además, de la representación genuinamente española.

REFERENCIAS

- ALMOGUERA, R. y C. LAGUNAS. (1993). El parámetro pro-drop en el español no nativo. En J.M. Licerás (Ed.), *La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos*. Pp. 140-149. Ottawa: Dovehouse.
- AUTHIER, J.-M. (1992). A parametric account of V-governed arbitrary null arguments. *Natural Languages and Linguistic Theory* 10: 345-374.
- BINI, M. (1991). *El italiano como segunda lengua: la adquisición de los pronombres italianos en el ámbito escolar*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- BINI, M. (1993). La adquisición del italiano: más allá de las propiedades sintácticas del parámetro pro-drop. En J.M. Licerás (Ed.), *La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos*. Pp. 126-139. Ottawa: Dovehouse.
- BLOOM, P. (1990). Subjectless sentences in child language. *Linguistic Inquiry* 21: 491-504.
- CHAO, W. (1981). Pro-drop languages and non-obligatory control. *University of Massachusetts Occasional Papers in Linguistics* 7: 46-74.
- CHOMSKY, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.
- CHOMSKY, N. (1992). A minimalist programme for linguistic theory. *MIT Occasional Papers in Linguistics*. Cambridge, Mass: MIT.
- CONTRERAS, H. (1991). On the position of subjects. En S. Rothstein (Ed.), *Perspectives on phrase structure. Syntax and semantics* 25. Pp. 63-79. San Diego: Academic Press.
- COOK, V. (1993). *Linguistics and second language acquisition*. Londres: The MacMillan Press.
- DE MIGUEL, E. (1993). Construcciones ergativas e inversión en la lengua y la interlengua española. En J.M. Licerás (Ed.), *La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos*. Pp. 178-195. Ottawa: Dovehouse.
- DEMONTE, V. (1989). *Teoría sintáctica: de las estructuras a la rección*. Madrid: Síntesis.
- DÍAZ, L. y J.M. LICERAS. (1994). Las gramáticas de la interlengua española. II Colloqui Internacional 'Les Llengües a l'Europa Comunitaria'. Universitat Ramon Llull. Barcelona. [Se publicará en *Diálogos Hispánicos*, Amsterdam]
- ELLIS, R. (1986). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1994). *Classroom second language development*. Nueva York: Pergamon.
- EUBANK, L. (1991). *Point/Counterpoint. Universal Grammar in the second language*. Amsterdam: John Benjamins.
- FÉLIX, S. y W. WEIGL. (1991). Universal Grammar in the classroom: The effects of formal instruction on second language acquisition. *Second Language Research* 7: 162-181.
- HAEGEMAN, L. (1990). Non-overt subjects in diary contexts. En J. Mascaró y M. Nespó (Eds.), *Grammar in progress. GLOW essays for Henk van Riessdijk*. Dordrecht: Foris.
- HAEGEMAN, L. (1994). *Introduction to government and binding theory*. Oxford: Blackwell. 2ª edición.
- HYAMS, N. (1986). *Language acquisition and the theory of parameters*. Dordrecht: Reidel.
- HYAMS, N. (1994). V2 null arguments and COMP projections. En T. Hoekstra y B. Schwartz (Eds.), *Language acquisition studies in generative grammar*. Pp. 21-55. Amsterdam: John Benjamins.
- JAEGGLI, O. (1982). *Topics in Romance syntax*. Dordrecht: Foris.
- KLEIN, W. (1986). *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KOOPMAN, H.D. y D. SPORTICHE. (1988). The position of subjects. *Lingua* 85: 211-258.
- LARSEN-FREEMAN, D. y M. LONG. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. Londres: Longman.
- LICERAS, J.M. (1988). Syntax and stylistics: More on the pro-drop parameter. En J. Pankhurst, M. Sharwood-Smith y P. van Buren (Eds.), *Learnability and second languages*. Dordrecht: Foris.
- LICERAS, J.M. (1989). On some properties of the pro-drop parameter: Looking for missing subjects in non-native Spanish. En S. Gass y J. Schachter (Eds.), *Linguistic perspectives in second language acquisition*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- LICERAS, J.M. (1993). *La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos*. Ottawa: Dovehouse.

- LICERAS, J.M. (1994). La teoría sintáctica y los juicios de gramaticalidad: en torno a la posposición del sujeto en español. *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos* 18: 219-255.
- LICERAS, J.M., B. SOLOAGA y A. CARBALLO. (1992). Los conceptos de tema y rema: problemas sintácticos y estilísticos de la adquisición del español. *Hispanic Linguistics* 5: 44-88.
- LICERAS, J.M. y L. DÍAZ. (1995). Representational redescription and adult L2 language development: Topic-drop versus pro-drop in Spanish L2 grammars. LARS 1995, University of Utrecht, Utrecht.
- LICERAS, J.M., L. DÍAZ y D. MAXWELL. (1995). Topic-drop versus pro-drop: Some evidence from the Spanish L2 of Chinese, English, French, German, Japanese and Korean speakers. GASLA 1995, CUNY, Nueva York.
- MEISEL, J. y N. MÜLLER. (1992). Finiteness and verb placement in early child grammars: Evidence from simultaneous acquisition of French and German in bilinguals. En J. Meisel (Ed.), *The acquisition of verb placement*. Pp. 109-138. Dordrecht: Kluwer.
- PERLMUTTER, D. (1971). *Deep and surface structure constraints in syntax*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- PIERCE, A. (1992). *Language acquisition and syntactic theory*. Dordrecht: Kluwer.
- POLLOCK, J.-Y. (1989). Verb movement, UG and the structure of IP. *Linguistic Inquiry* 20: 365-424.
- RADFORD, A. (1990). *Syntactic theory and the acquisition of English syntax*. Oxford: Basil Blackwell.
- RIZZI, L. (1982). *Issues in Italian syntax*. Dordrecht: Foris.
- RIZZI, L. (1986). Null objects in Italian and the theory of pro. *Linguistic Inquiry* 17: 501-557.
- RIZZI, L. (1994). Early null subjects and root null subjects. En T. Hoekstra y B. Schwartz (Eds.), *Language acquisition studies in generative grammar*. Pp. 151-176. Amsterdam: John Benjamins.
- ROBERGE, Y. (1986). Subject doubling, free inversion and null argument languages. *Canadian Journal of Linguistics* 31: 54-79.
- SAFIR, K. (1982). *Syntactic chains and the definiteness effect*. Tesis doctoral. MIT.
- SUÑER, M. (1994). V-movement and the licensing of argumental wh-phrases in Spanish. *Natural Languages and Linguistic Theory* 12: 335-372.
- TORREGO, E. (1984). On inversion in Spanish and some of its effects. *Linguistic Inquiry* 15: 103-129.
- VAINIKKA, M. y M. YOUNG-SCHOLTEN. (1994). Direct access to X'-theory: Evidence from Korean and Turkish adults learning German. En T. Hoekstra and B. Schwartz (Eds.), *Language acquisition studies in generative grammar*. Pp. 265-316. Amsterdam: John Benjamins.
- VALIAN, V. (1991). Syntactic subjects in the early speech of American and Italian children. *Cognition* 40: 21-81.
- WHITE, L. (1985). The pro-drop parameter in adult second language acquisition. *Language Learning* 35: 47-62.
- WHITE, L. (1989). *Universal Grammar and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- WHITE, L. y A. JUFFS. (en prensa). Constraints on wh-movement on two different contexts of non-native language acquisition: Competence and processing. *The generative study of second language acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- WHITE, L. y F. GENESSE. (en prensa). How native is near-native? The issue of ultimate attainment in adult second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*.
- ZAGONA, K. (1982). *Government and proper government of verbal projections*. Tesis doctoral. University of Washington, Seattle.
- ZUBIZARRETA, M.-L. (1994). El orden de palabras en español y el caso nominativo. En V. Demonte (Ed.), *Gramática del español*. Pp. 21-49. Nueva Revista de Filología Española VI. México: Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios. El Colegio de México.

APENDICE I

ENTREVISTA N^o 1:

Dibujo 3a: [Una señora está en la cocina, con una sartén en la mano. No sonríe, pero tampoco está triste. Tiene una cara poco expresiva. Está cocinando. Es difícil determinar su edad. No hay más contexto.]

Preguntas:

1. ¿Qué hace esta mujer?
2. ¿Dónde está?
3. ¿Le gusta cocinar?
4. ¿Está contenta? ¿Por qué?
5. ¿Les gusta cocinar? ¿Por qué?
6. ¿Tiene hijos? ¿Cuántos? ¿Qué hacen?
7. ¿Está casada? ¿Qué hace su marido?

Dibujo 3b: [Hay una mujer sentada tomando sol. Hay un árbol detrás. Es evidente, por el sombrero de playa y por la ropa que lleva, que está de vacaciones. Es difícil saber cómo se siente porque la cara es poco expresiva y el sombrero le tapa un poco los ojos.]

Preguntas:

1. ¿Qué hace esta mujer?
2. ¿Está contenta? ¿Por qué?
3. ¿Dónde está?
4. ¿Es invierno? ¿Qué tiene?
5. ¿Hace frío?

APENDICE II

ENTREVISTA N^o 2:

Historia: Un día en la vida del Sr. Pérez

[¿Puedes contarme esta historia?]

[Se trata de una historia dividida en 12 cuadros. En todos ellos aparece un señor y hay un reloj que indica la hora. Los cuadros narran la historia gráficamente, como sigue: 1) Son las once de la noche y el señor está delante de la televisión, durmiendo en un sillón. 2) A la una de la mañana está en la cama, contando ovejas porque no puede dormir. 3) A las siete y media de la mañana suena el despertador. 4) A las ocho menos cuarto está cantando en la ducha. 5) A las ocho desayuna mientras lee el periódico.

6) A las ocho y media sale del ascensor de la oficina con otras personas. 7) A las nueve está en su oficina rodeado de papeles, escribiendo. 8) A las dos de la tarde come en un restaurante. 9) Entre las tres y las siete está de nuevo en su oficina, escribiendo rodeado de papeles. 10) A las ocho menos diez se le ve paseando por la calle. 11) A las nueve y media está de nuevo en un restaurante, sentado a una mesa y con el menú en la mano. 12) A las diez de la noche está de nuevo en el sillón de su casa, en pijama, durmiendo frente al televisor.]

APENDICE III

ENTREVISTA N° 3:

A) Completar oraciones (i). [Escucha atentamente la información que te damos y completa las preguntas teniendo en cuenta dicha información.]

1. Juan tiene que ir al médico el viernes
¿Cuándo...
2. Me llamo X
¿Cómo...
4. Pedro se fue de la fiesta porque tenía que estudiar
¿Por qué...

etc.

B) Completar oraciones (ii). [Completa la información sobre los dibujos. Cuéntame lo que se te ocurra.]

Dibujo 1. La madre pregunta...

[En el dibujo aparece una señora de pie y tres niños alrededor de la mesa de una cocina. Hay un reloj en la pared que indica que son las ocho menos cuarto. Se diría que la señora les está sirviendo el desayuno porque hay una jarra y una caja de cereal.]

Dibujo 3. Juan no sabe...
Este es el joven...

[En el dibujo aparece un hombre joven hablando por teléfono y hay una señal con un cartel del "Metro" que indica que está hablando sobre ese medio de transporte.]

APENDICE IV

CLASSROOM L2 ACQUISITION: BEYOND PARAMETERS

QUESTIONNAIRE

1. Name _____
2. Age Group (please, circle)
4-12 12-17 17-25 26-40 +40
3. Address and telephone number

4. Mother's dominant language _____
Father's dominant language _____
5. Language(s) spoken at home as a child

6. Language(s) you spoke during the first five years of your life

7. Language(s) studied in:
Primary school _____
Secondary (High) school _____
University _____
Other institutions _____
8. What other languages do you presently speak?

9. What language do you feel most comfortable with at this time?

10. What languages do you speak?
 - At home _____
 - At school _____
 - At work _____
 - When you dream _____
11. Why are you studying Spanish?
 - B.A. in Spanish
 - Double major (i.e. Spanish and some other programme)
 - Personal reasons
 - Professional reasons
 - Other _____

12. Contact with Spanish outside classroom:

Present contact:

- Approximate hours/week: _____
 - Context: (e.g. friends, family, clubs, etc.): _____
-

Previous contact:

- Have you ever visited a Spanish-speaking country? Yes No
- When? _____
- For how long? _____