

LO QUE LAS REFORMULACIONES Y REPETICIONES  
(HALLADAS EN LOS RELATOS ORALES) DE LOS  
APRENDICES DE ESPAÑOL L2 PUEDEN DECIRNOS ACERCA  
DE LA ADQUISICIÓN DEL ASPECTO VERBAL DEL ESPAÑOL

LOURDES DÍAZ  
KONSTATINA BEKIOU<sup>1</sup>  
*Universitat Pompeu Fabra*

A pesar de lo que puede sugerir el título, éste no es un trabajo que trate de las *autorreparaciones*, *repeticiones* y *vacilaciones* como estrategias de comunicación en la interacción en la línea de los estudios de Bennett-Kastor (1994), Tarone y Yule (1989), Kasper (1985), Díaz y Aymerich (1990), por citar líneas de aproximación distintas a la interacción, la modificación y ajuste del *input* y el desarrollo de estrategias de aprendizaje en el curso de la adquisición de una lengua extranjera.

Este trabajo recoge una investigación que demuestra de forma indirecta cómo se manifiesta en la producción individual de un alumno, en función de su lengua materna, la *percepción de la dificultad* de determinados aspectos de la gramática no nativa en el curso de una tarea de producción oral. En concreto, se muestra cómo se evita la combinación de determinados predicados (*clases*

---

<sup>1</sup> Este trabajo ha sido posible gracias a una beca del Ministerio de Ciencia y Tecnología proyecto de investigación BFF2003-08273 y a la colaboración de J.A. Redó, G. Feliu, F. Puig, M. Caballero y C. García Mateos, de la EOI Drassanes, Barcelona y de la Escuela de Adultos del Gótico. Sin ellos, sin su mediación y sus alumnos, tampoco hubiera sido posible.

*aspectuales*) conjugados en pasado (*realizaciones y actividades* en pretérito indefinido; y *logros*, en imperfecto) posibles ambos en español, en la producción no nativa. Para ello, se ha contado con una veintena de aprendices de E/L2 de niveles intermedio y superior de lenguas maternas tipológicamente distintas y se les ha enfrentado a tareas de relato oral de historias representadas en viñetas. Los resultados muestran cómo difiere la producción oral, cuantitativa y cualitativamente, respecto del comportamiento atestiguado en el mismo grupo de alumnos (y lenguas maternas) en tareas de producción escrita.

Para demostrar la especial dificultad de unas clases aspectuales sobre otras (en función de factores como identificar cuál es el mecanismo o rasgo que desencadena el análisis e interpretación nativo frente al no nativo), se han recogido y analizado datos orales de veinte sujetos de dos niveles distintos de competencia en E/L2 y de cinco grupos de lenguas maternas (L1): asiático, eslavo, griego, románico y germánico. Los datos han sido transcritos y analizados siguiendo los protocolos y herramientas del proyecto CHILDES (McWhinney 1995).

Como veremos, los datos muestran cómo se produce un ligero incremento del uso de esas combinaciones de tipo de predicado y flexión conforme avanza su competencia (nivel intermedio comparado con el superior), por un lado; y cómo se pueden rastrear indicios de dificultad a través de la presencia de los tres fenómenos de vacilación seleccionados (*hesitation phenomena*, Salaberri 1998; Ellis 94). Estos son indicio de planificación y control/monitorización (Ellis 1994, etc.); también son considerados estrategias relacionadas con la fluidez y el desarrollo de la competencia no nativa y cambian de signo y de peso específico conforme avanza el desarrollo. En este caso, los elementos de corte pragmático iluminan, parcialmente, las zonas de la gramática insuficientemente dominadas por los aprendices.

Por último, en nuestro trabajo mostraremos cómo ese desarrollo presenta algunas divergencias entre los distintos grupos lingüísticos, esto es, en función de la L1 del aprendiz. Y apuntaremos que una lectura posible de esas diferencias puede basarse en que algunos grupos (L1) son progresivamente más sensibles al valor *pragmático* que tienen esos dispositivos o estrategias en el discurso español nativo (por ejemplo, el relleno de las pausas), lo que abona una suerte de *procedimentalización* no sólo de conocimientos

gramaticales (que constituían el objetivo primero de la investigación), sino también de los recursos pragmáticos. Eso explicaría, por ejemplo, que los aprendices de L1 del grupo románico den valores más altos de llenado de pausas que los otros ya en etapas tempranas; que los de lenguas tipológicamente cercanas (anglogermánicas), descubran e incorporen también el mecanismo pragmático y que las que son tipológicamente más distantes, den resultados menos nativos tanto respecto del mecanismo gramatical como del pragmático.

## 1. ANTECEDENTES

Las diferencias consignadas entre la competencia oral y escrita en los discursos narrativos en L2 se han atribuido, normalmente, a las exigencias características que impone el procesamiento en tiempo real en la lengua hablada frente a la posibilidad de planificación de la lengua escrita. Sin embargo, pocos han sido los estudios que han abordado cuáles son especialmente esas diferencias en la competencia ni cómo podrían rastrearse en la producción no nativa. Y, en concreto, en el caso de la adquisición de los llamados *tiempos aspectuales de pasado* del español, cómo se vería afectado su uso en función de las exigencias de la tarea (oral) específica en L2.

Sí existe un repertorio de trabajos sobre la distribución y uso de los tiempos aspectuales en tareas de producción tanto oral como escritas muy nutrido y actual, específicamente para el español L2/LE (Salaberry 2000; Montrul y Slabakova 2002; Camps 2002; Díaz *et al.* 2002, 2003, etc.). En ellos se ha mostrado cómo se favorece o privilegia la asociación de determinadas clases aspectuales (no sólo el verbo sino todo el predicado) con determinada flexión (imperfecto o indefinido) desde las primeras etapas de la adquisición no nativa. Y esto, tanto en la producción oral como escrita. Sin que esté en nuestro ánimo resumir los principales puntos de los sucesivos hallazgos, y dicho muy esquemáticamente, independientemente de las lenguas maternas de los aprendices, hay una tendencia a la asociación del imperfecto con las clases aspectuales estativas (*estados: saber, querer*) y con las que describen procesos dinámicos homogéneos (*actividades: correr, cantar*) –que describen procesos que transcurren de manera homogénea en un lapso de tiempo–, y

cuya característica principal es que no son télicas. Asimismo, y complementariamente, el indefinido se asocia con los predicados que describen procesos no homogéneos o acontecimientos dinámicos y/o puntuales cuya característica principal es que son télicos; estos son: las *realizaciones* (pintar un cuadro, construir una casa) y los *logros* (alcanzar una cima, batir un récord). La telicidad, en concreto el descubrimiento del rasgo de *telicidad* y su importancia en la configuración del predicado (p.e.: en la elección adecuada de la flexión verbal), entraña una dificultad que no siempre es rastreable en las tareas de producción de los aprendices de forma directa, debido al uso de *estrategias de evitación*, especialmente presentes en el discurso de los aprendices en las situaciones de producción libre o semilibre. Y es que, si bien los datos se polarizan cuantitativamente a favor de las situaciones más claras en ambos niveles de competencia observados (la asociación de imperfecto y predicados con clases aspectuales atélicas e indefinido y télicas y tanto en tercero como en quinto nivel de ELE), hay datos que casi no se producen (determinadas combinaciones), si bien se intuyen y posteriormente se rastrean cuando se trabaja con indicadores de dificultad (que no son categorías léxicas ni gramaticales y por ello no se analizaban en primera instancia).

En nuestro caso, puesto que trabajamos con discurso y grabaciones orales, hemos seleccionado dos grupos de recursos de tipo oral que constituyen estrategias pragmáticas y que han sido estudiados en el ámbito del análisis del discurso de aula: a) vacilaciones, falsos inicios, pausas rellenas y b) repeticiones, autocorrecciones. Estas estrategias, que han merecido atención tanto en estudios del discurso de profesores (en el ámbito de *mecanismos de facilitación de input*)<sup>2</sup>, como de los alumnos (estrategias de planificación y caracterización estratégica de las interlenguas)<sup>3</sup>, no la han merecido con fines tan específicos como los nuestros, esto es, para contrastar las dificultades en el manejo de categorías específicas (en nuestro caso, las aspectuales) en producción oral y escrita. En este sentido, el camino que apunta este trabajo se ha revelado particularmente útil como ventana para observar la competencia no nativa y su evolución a través de indicadores lexicogramaticales

---

<sup>2</sup> Nosotros mismos dedicamos atención a estos aspectos hace ya algún tiempo: Díaz y Aymerich (1990); Díaz (1991), en el ámbito del discurso en el aula de ELE.

<sup>3</sup> Faerch y Kasper (1989[1983]), Tarone y Yule (1989), Bennett-Kastor (1994), Perales-Cenoz (1996), Salaberry (1998), etc.

(predicados y flexión) y pragmáticos (mecanismos de vacilación y autocorrección).

La metodología que se aplica al tratamiento de los datos (codificaciones en CHAT tratables con CLAN), permite atender adecuadamente a estos indicadores, que se consignan y se cuantifican. Resulta posible rastrear las estrategias de evitación y de otro tipo, arrojando luz sobre aspectos cualitativos de la adquisición que no resultan desdeñables y que nos proponemos seguir estudiando en el futuro, puesto que podrían favorecer la formulación de hipótesis sobre dificultades de procesamiento y que, ahora mismo, cuando menos, permiten ver la transformación del saber del aprendiz, su evolución desde lo estratégico/accidental a lo procedimental (Ellis 1994, etc.), lo que no es un hallazgo desdeñable. A las dificultades de procesamiento, por ejemplo, sería atribuible la persistencia de una asociación fuerte entre Logros e indefinidos, por un lado y Estados e imperfecto, por otro, que hemos consignado a lo largo de los dos niveles observados (intermedio y superior) y que forma parte de una estrategia presente ya en etapas muy iniciales aunque con otros indicadores. También a problemas de procesamiento sería atribuible la poca claridad consignada en el manejo de las otras dos clases aspectuales (Realizaciones y Actividades). El cómputo de errores, por tanto, junto con la presencia de los indicadores de tipo estratégico y pragmático resultarán de utilidad.

## 2. HIPÓTESIS

Cuando nos planteamos el cotejo de datos orales y escritos, las preguntas que nos planteamos fueron las siguientes:

Si enfrentamos a los mismos alumnos a tareas de narración oral y su producción es semilibre/semiespontánea:

1. ¿Seguirán todos los grupos lingüísticos el mismo *patrón* en la selección de clase aspectual, en la producción oral? ¿Aparecerán los dispositivos estratégicos allá donde las coincidencias *no* se den? ¿Qué indicarán esos dispositivos? (¿Falta de conocimiento o falta de habilidades procedimentales?)

2. El papel que van a desempeñar las autorrepeticiones y las pausas rellenas, ¿será el mismo para todos los grupos lingüísticos y para todos los niveles observados? ¿Disminuirán en el nivel superior (5º) como evidencia de un mayor dominio de los mecanismos aspectuales de la L2? (Aumento del conocimiento) ¿Qué función tendrán?
3. De acuerdo con la investigación precedente sobre la selección de las clases aspectuales, ¿qué distancia habrá entre los datos orales y los escritos producidos por los mismos sujetos?
  - a) ¿Seguirán siendo las Actividades [+ atéticas] [+dinámicas] la clase menos clara, como ocurrió con los datos escritos?
  - b) ¿Los Estados y Logros seguirán siendo las clases privilegiadas para todas las lenguas y niveles? Ya que son las formas esperadas, ¿irán también acompañadas de los indicadores estratégicos (de vacilación, etc.)? ¿Aparecerán sin ninguno de ellos?
  - c) ¿Todos los grupos producirán, en ambos niveles, mayor número de repeticiones, correcciones o dudas con las clases aspectuales que se revelaron más complejas en las tareas escritas (Realizaciones + Imperfecto, Actividades + Indefinido)?

### 3. CLASIFICACIÓN SEMÁNTICA DE PREDICADOS Y TIPOLOGÍA LINGÜÍSTICA

El análisis que hemos utilizado se basa en la clasificación originalmente propuesta por Vendler (1967), posteriormente desarrollada y seguida por Dowty (1979), Andersen (1986, 1991), Bardovi-Harlig (1994, etc.), Robison (1990, 1995), Salaberry (2002), etc. Las cuatro clases semánticas identificadas son:

Estados (STA), Actividades (ACT), Realizaciones (ACC) y Logros (ACH)

<i>Logros</i> (ACH)	[+ puntual, + dinámico + télico]
<i>Realizaciones</i> (ACC)	[- puntual, + dinámico + télico]
<i>Actividades</i> (ACT)	[- puntual, + dinámico - télico]
<i>Estados</i> (STA)	[- puntual, - dinámico - télico]

Trabajos previos sobre la producción de narraciones en español L2 pusieron de manifiesto que los aprendices favorecían la flexión perfectiva (indefinido) con las clases aspectuales télicas, frente a las atéticas, que preferentemente marcaban en imperfecto. Esto se daba incluso en casos en que la lengua meta permitía otras posibilidades. Esta elección generaba ya una variación distinta a la nativa.

En un trabajo reciente de nuestro grupo de investigación postulamos que las diferencias en la adquisición de los pasados aspectuales del español (imperfecto e indefinido) se debían a la forma en que los aprendices usaban la información codificada en los rasgos morfológicos (Díaz *et al.* 2003 y en prensa). También manifestábamos que había clases aspectuales poco claras para los estudiantes cuando se les enfrenta a producción controlada (por escrito) y se fuerza una elección.

Nuestros datos permiten confirmar la homogeneidad en el marcaje aspectual en la interlengua de todos los aprendices y grupos observados para ACH (logros) y STA (estados), de acuerdo con lo que predice la hipótesis de la primacía del aspecto frente al tiempo (POA) y en consonancia con lo que ocurre en la producción escrita.

Sin embargo, en los datos escritos de la investigación previa, ni las actividades (ACT) ni las realizaciones (ACC) parecen ofrecer un patrón de uso homogéneo a lo largo de los grupos. Puesto que las áreas de dificultad parecen variar de un grupo lingüístico a otro, y puesto que los datos semiexperimentales escritos ponían de manifiesto dificultades en esas dos categorías, decidimos usar la producción oral semiespontánea como ámbito donde poder contrastar las diferencias de competencia y la manifestación de algún patrón reconocible.

En función de la L1 de los aprendices, y como planteamos en Díaz *et al.* (2002, 2003), las lenguas maternas consideradas divergen en la manifestación de la información aspectual como sigue:

-Grupo germánico:	manifiesta en la flexión/auxiliares
-Grupo eslavo:	manifiesta mediante preverbos
-Grupo románico:	manifiesta en la flexión
-Grupo asiático:	manifiesta en partículas aspectuales (no flex)
-Griego:	manifiesta en la flexión y en la selección de raíz

El inglés y el español, por ejemplo, comparten que codifican el aspecto en el componente léxico del verbo (clase aspectual), la

morfología verbal que indica perfectividad (imperfecto/indefinido en español, auxiliares y modales en inglés). En ambas, la cardinalidad del argumento interno del verbo (objeto directo), o su ausencia pueden hacer del predicado que sea abierto o no (*bounded / unbounded*) o modificar su clasificación aspectual. Comparemos, por ejemplo, “correr” o “run” (sin objeto directo, abierto) con “correr los cien metros lisos” (con objeto directo, cerrado); o en el caso de los transitivos, “tomar café” o “to have coffee” (*unbounded*) frente a “tomar(se) un café” o “to have a coffee”. Por supuesto, todos estos factores interaccionan entre sí.

Las lenguas eslavas (búlgaro, ruso, checo, polaco) se caracterizan por la realización explícita de la información aspectual a través de su rica morfología. El verbo es el centro de la constelación, soporte de información sobre aspecto léxico y gramatical. Los verbos tienen flexión de tiempo, modo, número, persona y género. Los preverbos codifican la telicidad y / o el cambio de estado (Slabakova 2001; Smith 1997). El aspecto gramatical en eslavo tiene dos valores: [+/- perfectivo], que lleva asociado también el carácter abierto o no (*un/bounded*). Pero lo determinante en eslavo, comparado con los otros grupos, es que las raíces verbales imperfectivas son las que están especializadas para la codificación de Actividades y Estados. Las Realizaciones deben derivarse usando un preverbo. Por consiguiente, en eslavo los preverbos son polisémicos: su significado particular dependerá de la elección idiosincrásica de la raíz. En cuanto a los Logros, casi nunca se forman con un verbo y un preverbo perfectivo. Solo toman preverbos de un repertorio que tiene significado léxico y entran en un proceso secundario o derivado que modifica el significado de la raíz, provocando cambios de significado. Si esto no se busca deliberadamente, podríamos decir que, en general, en eslavo los logros no pueden *telicizarse* más (no pueden ser candidatos para procesos de telicización, a diferencia de los otros predicados / raíces)<sup>4</sup>.

En griego (moderno) el aspecto es una parte integral del verbo y tiene una fuerte correlación con las otras categorías gramaticales verbales (tiempo, modo, persona y voz). La oposición perfectivo/imperfectivo se da a lo largo de todos los tiempos y modos, incluido el indicativo, subjuntivo e imperativo y las formas no personales. Se marca a través de la sufijación o del cambio de

---

<sup>4</sup> Para una información detallada, ver Slabakova (2001:83-84).

raíz verbal (Comrie 1976). Por ejemplo, en indicativo, la oposición perfectivo/imperfectivo se realiza no sólo en el pasado mediante el contraste flexivo *Paratatikós* (imperfectivo) / *Aóristos* (perfectivo) sino también en el futuro, diferenciándose de lenguas como las del grupo germánico o románico.

En griego el aspecto perfectivo se deriva del tema de pasado de la raíz verbal (p.e.: *katháris-e*), mientras que el imperfectivo se deriva del tema de presente (*katháriz-e*). En este sentido, que un verbo caracterice una situación como cerrada o no (*bounded* o no) es fruto de una elección léxica (aspecto léxico); mientras que si la situación se presenta en curso (progresivo imperfectivo) o completa (perfectiva) es fruto de una elección de aspecto gramatical. Un ejemplo sería:

*Griego*

- (a) I Anna    katháris-e    to spíti  
 La Anna    limpiar<sub>-perf-3sg</sub>    la casa<sub>-acusat</sub>  
*Ana limpió la casa*
- (b) I Anna    katháriz-e    to spíti  
 La Anna    limpiar<sub>-imperf-3sg</sub>    la casa<sub>-acusat</sub>  
*Ana limpiaba la casa*

De ahí las complicaciones que, por interacciones entre aspecto léxico y gramatical, surgen para los aprendices griegos, a pesar de las semejanzas en otros ámbitos.

Para los asiáticos, la cuestión es, como era previsible, muy distinta. Siguiendo la descripción ya clásica de Li y Shirai (2000), presentaremos someramente ambos sistemas. El chino difiere de las lenguas indoeuropeas, como es bien sabido, en su estructura fonológica, léxica y sintáctica. En lo que a nuestro interés respecta, no tiene marcas morfológicas que indiquen tiempo, número, género ni caso. Y presenta un orden de palabras relativamente libre. Sin embargo, el chino ofrece un repertorio rico de marcadores aspectuales gramaticalizados en forma de morfemas de posición libre que normalmente se etiquetan como partículas. Estos marcadores vehiculan las funciones de los morfemas flexivos pero difieren de ellos en que no están ligados a las raíces verbales (a diferencia de lo que ocurre en las lenguas indoeuropeas). No obstante, tampoco son totalmente libres, puesto que se pronuncian con un tono neutral,

signo de ligamiento. Además, los verbos en chino no tienen marcas que indiquen nada relacionado con el tiempo, puesto que no se dispone de esta categoría (en mandarín). En consecuencia, el tiempo no se confunde con el aspecto, como ocurre en otros grupos de lenguas (p.e. las románicas).

Los marcadores aspectuales de que dispone el chino son cuatro. Por un lado, *-zai* (progresivo) y *-zhe* (durativo), ambos imperfectivos, para decirlo de manera simplificada. Por otro, *-le* (perfectivo) y *-guo* (experiencial), clasificables como perfectivos. Como es de prever, hay restricciones de combinación en función de los predicados seleccionados. Así, el marcador durativo (*-zhe*) suele usarse con verbos que especifican un estado, mientras que *-zai* (el progresivo), es incompatible con ellos. A su vez, *-le* (perfectivo), indica telicidad, que la meta ha sido conseguida y perfectividad. Puede aparecer al final del verbo o de la oración. El experiencial indica que el hecho se ha experimentado en algún momento indefinido, normalmente del pasado, y que el estado resultante no vige en el momento de habla (Shirai 2000:895), lo que podría traducirse por una expresión del tipo “una vez” incrustada en el predicado.

El chino tiene restricciones de significado para los predicados estativos, que pueden tener dos significados o interpretaciones. El significado o lectura tética (estado resultante de los llamados estativos mixtos) es compatible con el progresivo *-zai*, mientras que el estativo puro es más compatible con el durativo *-zhe* (que deja el intervalo abierto, *unbounded*). Como se puede observar, las características propias del sistema aspectual chino divergen notablemente de las de las lenguas indoeuropeas, lo que explicaría las diferencias en los patrones de adquisición que presentan los aprendices asiáticos.

En cuanto al japonés, salvando las distancias, es parecido al inglés, como se desprende de la descripción de Li y Shirai (2000). Su sistema temporoaspectual, simplificando, es como sigue. Los predicados finitos en indicativo tienen marca de tiempo (pasado *-ta* frente a no pasado *-re*), como la marca *-ed* del inglés. También como en inglés el marcador temporal de pasado puede adjuntarse a cualquier verbo, sin restricciones sistemáticas. Sin embargo, la diferencia importante se da en que el marcador temporal japonés se considera portador del valor [+perfectivo] (perfecto o cerrado) aunque no se ha llegado a gramaticalizar completamente el valor. En

cuanto al aspecto en sí, el japonés tiene un marcador durativo obligatorio *-te i-* que se usa, insistimos obligatoriamente, para referirse a una acción en curso o desarrollo en el momento de referencia. Aunque quizás lo más llamativo desde el punto de vista de la comparación de sistemas es que *-te i-* puede combinar los significados de perfectivo-imperfectivo dependiendo de la clase aspectual con la que se combine. Si se combina con un predicado Logro, se leerá como un estado resultante, pero no como un estadio previo de un acontecimiento (a diferencia del inglés, por ejemplo). Por lo tanto, la semántica del predicado descansa más en la información léxica que en la morfología.

En este sentido, los aprendices japoneses no deberían alejarse del comportamiento de los anglófonos al aprender español, si bien en las clases aspectuales Logros y Estados podrían presentar problemas. Paradójicamente, son las clases más claras para todos los aprendices translingüísticamente.

Un último dato relevante para el grupo asiático es que no poseen determinantes, por lo que la extensión del SN (objetos directos precedidos por artículo determinado o indeterminado) o la presencia de nombres escuetos no constituirán pistas a la hora de clasificar los predicados o establecer clases aspectuales. En esto diferirán de los anglogermánicos, por ejemplo, aun estando cerca en otros elementos de sus sistemas (japonés e inglés, por ejemplo en el temporal). Tampoco el polaco (grupo eslavo) tiene artículos, lo que acerca este grupo al asiático en la dificultad de identificación o “pre-visibility” de información relevante para la clasificación de predicados, asignación de clase aspectual y flexibilidad combinatoria (flexión).

Por consiguiente, la presencia o no de SN en función de objeto directo, la presencia del rasgo de *cardinalidad*, las características del Sdet, la presencia de cuantificadores o no, y la mayor o menor visibilidad de estos indicadores serán variables que incidirán en la dificultad para clasificar y producir predicados aspectuales de acuerdo con las restricciones de la gramática de la L2. Aspectos todos ellos que se suman, además, a la atención prestada a la telicidad o atelicidad, rasgos que, por tradición, hemos tratado de forma siempre muy sustantiva, tanto en la investigación como en la docencia y aprendizaje. Todos estos aspectos, más fácilmente

controlables mediante un diseño experimental, fueron contemplados y tratados en los trabajos previos con producción escrita<sup>5</sup>.

En esta ocasión, y para el caso de los datos orales y la producción semiespontánea de estos mismos sujetos, esas variables no se han podido controlar en el diseño. Por lo tanto, en nuestra comparación registraremos sólo las tendencias generales consignadas en nuestro trabajo previo, distinguiendo por grupos de lenguas maternas y niveles y utilizando los dos indicadores arriba mencionados como pistas complementarias para refinar el análisis de datos. No obstante, inferiremos a partir de los datos el papel que puedan tener elementos como la concordancia nominal (selección y uso de determinantes, aparición de SN escuetos, vacilaciones con los cuantificadores, etc.) como pistas para atribuir un peso a la dificultad en el manejo de los elementos que configuran el predicado y la asignación de clase aspectual y marca flexiva en la L2.

La hipótesis es, recordemos, que el *uso de las estrategias pragmáticas en los contextos problemáticos* (el relato de acontecimientos y situaciones pertenecientes a clases aspectuales distintas, todos ellos en pasado), nuestros datos de producción buscados, contribuye a refinar la descripción de la competencia de los distintos grupos, puesto que proporciona información complementaria (no evidente) respecto a la fuente de variación puramente tipológica (tipos de lengua observados) que postulamos en ambos trabajos.

#### 4. SUJETOS Y METODOLOGÍA

Para verificar las hipótesis previas, se consignaron y codificaron las *pausas rellenas*, las *repeticiones* y las *reparaciones* de la producción oral semiespontánea de los relatos de 31 aprendices de español como L2. Controlamos que los relatos fueran en tercera persona y que la situación que se describiera fuera no actual. Utilizamos una historieta muda para controlar el tipo de procesos y acontecimientos que recrearan lingüísticamente (*picture telling task*), a partir de un material didáctico existente en el mercado (*Esto funciona A*, 1986:75). La producción de los sujetos se grabó en audio

---

<sup>5</sup> Remitimos a nuestro trabajo publicado: Díaz *et al.* (2003).

y se transcribió como parte del corpus del proyecto de investigación BFF2003-08273.

Los relatos se transcribieron y codificaron usando las herramientas del proyecto CHILDES (MacWhinney 1995, 2000). Las tipologías de las lenguas maternas de los estudiantes eran: romances (francés y portugués), anglogermánicas (inglés y alemán), eslavo (polaco) y asiático (japonés). Los 31 estudiantes estaban en Barcelona en tres centros distintos: UPF, EOI-Drassanes y Escola D'Adults del Gòtic. Se les había asignado nivel (3º y 5º) mediante el pasaje de la misma prueba (test SGEL 1986). Los aprendices se ofrecieron voluntarios para las pruebas, tras una sesión informativa.

Las categorías contempladas y codificadas fueron las siguientes:

*Dispositivos seleccionados*

Filled pauses-→ encoded as @fp

SR-OK (standing for *success on repair*)

Self-repetition SR-WRG (standing for *unsuccessful self-repetition*)

*Sujetos y niveles*

	3º (intermedio)	5º (superior)
Anglogerm.	3	4
Romance	3 (L1: French)	3 (L1: French, 2; Portug., 1)
Eslavo	3 (L1: Polish)	3 (L1: Polish)
Asiático	3 (L1: Japanese, 2; Korean, 1)	3 (L1: Japanese, 3)
Griegos	3	3

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Aplicados los instrumentos a la codificación, la presencia de los *dispositivos estratégicos* contemplados por grupo lingüístico y nivel ha presentado la siguiente distribución:

*Uso de dispositivos estratégicos ante verbos en nivel intermedio (3º)*

	@fp (v)	SR-OK	SR-Wrg
Ang3	1/8	6/14	1/1
Slav3	16/45	8/20	2/3
Rom3	8/32	15/27	3/6
Or3	0/4	8/18	1/1

*Uso de dispositivos estratégicos ante verbos en nivel superior (5º)*

	@fp (v)	SR-OK	SR-Wrg
Ang5	36/92	4/23	0/4
Slav3	14/37	10/48	4/8
Rom3	3/19	2/14	2/4
Or3	5/22	12/40	5/5

En relación con lo observado, podemos decir que:

- Los anglogermánicos aprenden a usar las pausas rellenas, un recurso existente pero usado menos profusamente en su L1 y muy frecuente y rentable en español. Llegan a preferirlo a las SR (autorrepeticiones y reparaciones). Si comparamos su uso con el grupo románico, sorprendentemente los anglogermánicos alcanzan la frecuencia de uso de los románicos (92 ocurrencias frente a 19, ambas en 5, dándole la vuelta al patrón observado en 3º). Lo mismo parece ocurrir con el grupo asiático, aunque no especialmente ante las categorías verbales (como muestra el 5/22 consignado). Sin embargo, los asiáticos doblan el uso de SR como síntoma de aumento de monitorización de su discurso (aunque sin incrementar su eficacia correctiva ante las clases aspectuales, como muestra el 1/1 y 5/5 de errores SRW o autorrepeticiones ineficaces).
- Los eslavos también parecen incrementar el uso de la estrategia de monitorización explícita, la SR (autorrepetición o autocorrección), doblando el número de ocurrencias conforme avanzan los niveles, y dejando constante la presencia de pausas rellenas (@fp). Nótese, no obstante, que casi el 40% de los casos de pausas rellenas en este grupo lingüístico no afectan a categorías verbales, siendo este el único grupo en que esto ocurre en su trayectoria (intermedio y superior). ¿Por qué esta diferencia? Este es un aspecto que necesita mayor atención en futuros trabajos.

- Para acabar, los aprendices del grupo románico, de forma nada sorprendente tienden a reducir tanto las pausas rellenas como las autorrepeticiones con las categorías verbales, pero lo hacen mientras, simultáneamente, mejoran sus resultados acercándose al sistema nativo. Estos resultados nos permiten relacionar el aumento de competencia en L2 (formal) con la falta de vacilación en el transcurso o evolución del aprendizaje para este grupo en concreto.

En relación con los resultados globales (*asociación de categorías aspectuales y flexión atribuida*), podemos afirmar lo siguiente:

- Los resultados globales muestran que, por grupos lingüísticos, todos los de *nivel intermedio* se comportaron de forma semejante en relación con las formas verbales y los predicados analizados, quedando los eslavos y asiáticos por debajo de la media y los anglófonos, románicos y griegos por encima de ella. En el nivel superior (5), la producción aumenta sustancialmente, pero los románicos y griegos resultan claramente más competentes que el resto del grupo. Esto puede deberse a la proximidad tipológica de las L1s, que ayuda incluso en los estadios más avanzados.
- En relación con los errores hallados en nivel intermedio (3), la media es bastante alta, siendo otra vez los románicos los más destacados, seguidos por los anglófonos y eslavos y dejando a los asiáticos como los únicos mejores. Esto confirma el patrón de precisión (*accuracy*) de este grupo en la selección aspectual hallado en la producción escrita. Nótese, sin embargo, que el panorama cambia cuando alcanzan el nivel superior, donde se invierten los resultados.
- En relación con las categorías aspectuales, de forma detallada, todos los grupos produjeron más ACH y STA (logros y estados) que ninguna otra categoría, tanto correctos como incorrectos. Este es un resultado esperable cuando la situación no es experimental sino libre. Sin embargo, los estudiantes difieren en la distribución de errores por categorías y en el uso de estrategias de automonitorización (@fg y SR). Estas estrategias aparecen ANTE VERBO sólo en el caso de los aprendices eslavos y románicos en tercero. Sin embargo, esta diferencia desaparece en quinto.
- Respecto a las realizaciones (ACC), parece una clase aspectual problemática para los eslavos y los asiáticos en tercero; y permanece como problemática solo para los asiáticos en 5. Ante esta categoría, los aprendices parecen aplicar una estrategia de evitación, puesto que es la única con más “ceros” (no ocurrencias) en los distintos estadios y en la que menos reparaciones efectúan. Este resultado no se corresponde con lo consignado en las pruebas escritas.

- Los dispositivos estratégicos seleccionados, por tanto, parecen desempeñar un papel distinto en el discurso ante marcas aspectuales según el nivel: las autorreparaciones correctas (SROK) son las que prevalecen en el nivel superior (5) –ante verbo– para todos los grupos excepto para el anglogermánico.
- Más específicamente: los dispositivos estratégicos seleccionados han demostrado ser útiles para diferenciar la procedimentalización del conocimiento o del saber gramatical y pragmático en el curso de la evolución del proceso de adquisición. Algunos grupos, como el Anglogermánico y el Asiático, parecen “aprender” cómo indicar vacilación o duda (p.e. mediante el relleno de pausas para ganar tiempo) y favorecen esta estrategia de procesamiento frente a las reparadoras (que actúan a posteriori). No obstante, globalmente, la Autorrepetición se revela como la estrategia de monitorización más clara, y se usa de forma totalmente eficaz (ante categorías verbales) en nivel superior por todos los grupos excepto el Asiático<sup>6</sup>.
- De cualquier modo, sería necesario tener un mayor número de datos para poder hacer generalizaciones.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSEN, R. (1986): *Interpreting data: SLA of verbal aspect*, University of California Los Angeles: Unpublished Ms.
- ANDERSEN, R. (1989): “La adquisición de la morfología verbal”, *Lingüística*, 1, 90-142.
- ANDERSEN, R. (1991): “Developmental sequences: the emergence of aspect marking in SLA”, en T. Huebner y C. A. Ferguson (eds.), *Crosscurrents in SLA and linguistic Theories*, Amsterdam: J.Benjamins, 305-324.
- ANDERSEN, R. y SHIRAI, Y. (1994): “Discourse motivation for some cognitive acquisition principles”, *SSLA*, 16, 133-156.
- ANDERSEN, R. y SHIRAI, Y. (1996): “The primacy of aspect in first and second language acquisition: the pidgin-creole connection”, en W. C. Ritchie y T. K. Bathia (eds.), *Handbook of SLA*, San Diego, CA: Academic Press, 527-570.
- BARDOVI-HARLIG, K. (1990): *Tense and aspect in SLA: form, meaning, and use*, Oxford: Blackwell.

---

<sup>6</sup> No obstante, no se ha hecho un tratamiento estadístico de las diferencias como para valorar la significatividad de esa diferencia frente al resto de grupos lingüísticos, por lo que hay que ser prudente a la hora de sacar conclusiones.

- BARDOVI-HARLIG, K. (1992): "The relationship of form and meaning", *Applied Psycholinguistics*, 13, 253-278.
- BARDOVI-HARLIG, K. (1994): "Anecdote or evidence? Evaluating support for hypotheses concerning the development of tense and aspect", en E. Tarone *et al.* (eds.), *Research Methodology in Second Language Acquisition*, NJ, Hillsdale: Erlbaum, 41-60.
- BEKIOU, K. (2002): *La adquisición del aspecto verbal del español por parte de aprendices griegos*, Ms., Universitat de Barcelona.
- BENNETT-KASTOR, T. L. (1994): "Repetition in language development. From interaction to cohesion", en R. Johnstone (ed.), 151-171.
- CAMPS, J. (2002): "Aspectual distinctions in Spanish as a foreign language: the early stages of oral production", *IRAL*, 40, 179-210.
- COMRIE, B. (1976): *Aspect*, Cambridge: Cambridge University Press.
- DE MIGUEL, E. (1992): *El aspecto en la sintaxis del español: perfectividad e imperfectividad*, Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- DÍAZ, L. (1991): "El discurso del profesor de ELE", *Actas de las II Jornadas Internacionales de Profesores de Español*, Madrid: Ministerio de Cultura y Servicio de Difusión del Español, 50-56.
- DÍAZ, L. y AYMERICH, M. (1990): "Repeticiones y reformulaciones en el discurso del profesor de ELE", *Cable*, 3, 39-44.
- DÍAZ, L. *et al.* (2002): "Morphosyntactic interfaces in Spanish L2 Acquisition: the case of Spanish aspectual tenses Imperfecto and Indefinido", comunicación presentada en *GASLA 6*, Ottawa, April 2002.
- DÍAZ, L. *et al.* (2003): "Morphosyntactic interfaces in Spanish L2 Acquisition: the case of Aspectual Differences between Indefinido and Imperfecto", en J. M. Liceras, H. Goodluck y H. Zobl (eds.), *Proceedings of the 6th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference: L2 Links*, Somerville: Cascadilla Press, 76-84.
- DÍAZ, L. *et al.* (en prensa): aparecerá en J. M. Liceras, H. Zobl y H. Goodluck (eds.), *Morphology and its interfaces*, NJ: Erlbaum.
- DOWTY, D. (1979): *Word meaning and Montague Grammar*, Reidel: Dordrecht.
- ELLIS, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford Applied Linguistics.
- FAERCH, K. y KASPER, G. (1989 [1983]): *Strategies in Interlanguage Communication*, Oxford: Oxford University Press.
- JOHNSTONE, R. (ed.) (1994): *Repetition in Discourse. Interdisciplinary Perspectives*, Vol. 1, New Jersey: Ablex Pub.Co.

- KASPER, G. (1985): "Repair in Foreign language teaching", *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 200-215.
- LI, T. y SHIRAI, Y. (2000): *The acquisition of lexical and grammatical aspect*, Berlin: Mouton De Gruyter.
- MACWHINNEY, B. (1995, 2000): *The Childes Project*, Hillsdale, NJ: LEA.
- MONTRUL, S. y SLABAKOVA, R. (2002): "The L2 Acquisition of Morphosyntactic and Semantic properties of the Aspectual Tenses Preterite and Imperfect", en J. Liceras y A. T. Pérez-Leroux (eds.), *The acquisition of Spanish morphosyntax: The L1/L2 Connection*, Dordrecht: Kluwer.
- PERALES, J. y CENOZ, J. (1996): "El significado de las pausas en la producción oral en segunda lengua", en M. Pérez Pereira (ed.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, euskera y gallego*, Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones, 689-694.
- ROBISON, R. E. (1990): "The primacy of aspect: aspectual marking in English Interlanguage", *SSLA*, 12, 315-330.
- ROBISON, R. E. (1995): "The Aspect Hypothesis revisited: a cross-sectional study of Tense and aspect marking", *Applied Linguistics*, 6, 344-370.
- SALABERRI, M. R. (1998): "Forma y función de la repetición en el discurso del profesor", en I. Vázquez Orta e I. Guillén (eds.), *Perspectivas pragmáticas en Lingüística Aplicada*, Zaragoza: Textos de Filología, 6, 325-331.
- SALABERRY, M. R. (2000): *The development of past tense morphology*, Amsterdam: Benjamins.
- SALABERRY, R. (2002): *The Development of Past Tense in L2 Spanish*, Amsterdam: John Benjamins.
- SALABERRY, R. y SHIRAI, Y. (2002): *Tense-aspect morphology in L2 acquisition*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- SHIRAI, Y. (2000): "The semantics of Japanese imperfective *-teiru*: an integrative approach", *Journal of Pragmatics*, 32, 327-361.
- SHIRAI, Y. y KURONO, A. (1998): "The Acquisition of Tense-Aspect marking in Japanese as a Second Language", *Language Learning*, 48, 2, 245-279.
- SLABAKOVA, R. (2001): *Telicity in the Second Language*, Amsterdam: Benjamins.
- SLABAKOVA, R. (1999): "The parameter of Aspect in Second Language Acquisition", *SLR*, 15, 3, 283-317.
- SMITH, C. (1997 [1990]): *The parameter of aspect*, Reidel: Kluwer.
- TARONE, E. y YULE, R. (1989): *Focus on the language learner*, Oxford: Oxford University Press.

VENDLER, Z. (1967): *Linguistics in Philosophy*, New York: Ithaca.

VV.AA. (1986): *Esto funciona A*, Madrid: Edelsa.

VV.AA. (1986): *Prueba de nivel de español LE.*, Madrid: SGEL.