

R.F. 18831

**CONSTRUCCIONES POSESIVAS EN LA INTERLENGUA
DE ESTUDIANTES DE INGLÉS ESPAÑOLES:
LA ADQUISICIÓN DE LOS POSESIVOS Y GENITIVOS**

Tesis doctoral presentada por:

Mateo del Pozo de la Viuda

Dirigida por:

Dr. D. Emilio García Gómez

Departamento de Filología Inglesa y Alemana

Universitat de València

Valencia, Junio de 1995



UMI Number: U602981

All rights reserved

INFORMATION TO ALL USERS

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted.

In the unlikely event that the author did not send a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if material had to be removed, a note will indicate the deletion.



UMI U602981

Published by ProQuest LLC 2014. Copyright in the Dissertation held by the Author.
Microform Edition © ProQuest LLC.

All rights reserved. This work is protected against
unauthorized copying under Title 17, United States Code.



ProQuest LLC
789 East Eisenhower Parkway
P.O. Box 1346
Ann Arbor, MI 48106-1346

Q. 396523
✓. 396540

INDICE

INTRODUCCIÓN	I
1.- EL ESTADO DE LA CUESTIÓN	2
1.1.- Los estudios de adquisición: perspectiva histórica	2
1.1.1.- El concepto de interlengua	2
1.1.2.- Análisis de errores	6
1.1.3.- Análisis de actuación: estudios de morfemas	7
1.1.4.- Estudios de variación	11
1.2.- Variación derivada de la tarea (task variation)	14
1.2.1. Primeros estudios.	14
1.2.2. El paradigma continuo de Tarone	16
1.2.3. Otros modelos explicativos	25
1.2.3.1. La teoría del monitor	25
1.2.3.2. El modelo de Bialystok	26
1.2.3.3. El modelo de competencia variable de Ellis	29
1.2.3.4. Las aportaciones de Preston	32
1.2.3.5. El paradigma dinámico	37
1.3. Variación vertical (development variation)	39
1.3.1. Estudios sobre secuencias de desarrollo	40
1.3.2. El modelo multidimensional	41
1.3.3. El modelo de procesamiento de información de McLaughlin	43
1.3.4. El proceso de refinamiento.	44

1.3.5. El papel de la lengua materna.	46
1.4. Conclusión	49
2. LAS CONSTRUCCIONES POSESIVAS Y SUS USOS	54
2.1. El problema terminológico.	54
2.2. Los genitivos	59
2.2.1. Descripción y usos	59
2.2.2. Perspectiva histórica.	61
2.2.3. Estudios monográficos.	62
2.2.4. Las gramáticas actuales.	72
2.3. Investigación sobre adquisición de posesivos y genitivos.	77
2.3.1. Posesivos.	77
2.3.2. Genitivos.	84
2.3.3. Conclusión	94
2.4. Delimitación del objeto de la investigación.	95
3. METODOLOGÍA	102
3.1. Tipo de estudio	102
3.2. Sujetos	103
3.3. Instrumentos	106
3.3.1. Los posesivos	107
3.3.1.1. Tarea escrita	107
3.3.1.2. Tarea oral.	108
3.3.1.3. Comparación de las dos tareas	109
3.3.2. Los genitivos.	110

3.3.2.1.	Test de gramaticalidad.	110
3.3.2.2.	Tarea de producción	113
3.3.2.3.	Comparación entre las dos tareas.	113
3.4.	Prueba piloto.	116
3.5.	Procedimiento.	120
3.5.1.	Narración oral.	120
3.5.2.	Tareas escritas.	121
3.6.	Procedimiento de cómputo	123
3.6.1.	Posesivos	123
3.6.1.1.	Tarea oral.	124
3.6.1.2.	Tarea escrita.	125
3.6.2.	Genitivos	125
3.6.2.1.	Tarea productiva	126
3.6.2.2.	Test de gramaticalidad.	126
3.6.3.	Encuesta de reflexión	127
3.7.	Análisis de los datos	128
4.	RESULTADOS Y DISCUSIÓN	131
4.1.	Posesivos: resultados	131
4.1.1.	Variación entre tareas	131
4.1.2.	Variación vertical	133
4.2.	Posesivos: discusión	134
4.2.1.	Escalas de dificultad de los posesivos	134
4.3.	Genitivos: resultados	142

4.3.1.	Variación entre tareas	142
4.3.2.	Variación vertical	144
4.3.3.	Aceptabilidad	146
4.4.	Genitivos: discusión	149
4.4.1.	Variación entre tareas	149
4.4.1.1.	El problema de la referencia	149
4.4.1.2.	Encuesta de reflexión	158
4.4.2.	Variación vertical	161
4.4.2.1.	Escalas de dificultad	163
4.4.2.1.1	La adquisición de <i>N's N</i> en el nivel B	171
4.4.2.1.2	La adquisición de <i>N's N</i> en el nivel A	172
4.4.3.	Secuencia de adquisición de los genitivos	174
5	CONCLUSIONES	178
 APÉNDICES		
Apéndice I: Encuesta Sociológica		190
Apéndice II: Posesivos: Tarea escrita		192
Apéndice III: Posesivos: Tarea oral		194
Apéndice IV: Test de gramaticalidad (aprendices)		198
Apéndice V: Tarea de producción		202
Apéndice VI: Cuestionario de reflexión		204
Apéndice VII: Test de gramaticalidad (nativos)		206
Apéndice VIII: Porcentajes de corrección de los posesivos en las dos tareas		211
Apéndice IX: Porcentajes de <i>N's N</i> en gramática y producción		213

Apéndice X: Porcentajes de aceptabilidad de N of N y N's N	216
BIBLIOGRAFÍA	220

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

La experiencia docente nos demuestra que la expresión de la posesión en inglés constituye una de las áreas problemáticas para los estudiantes hispanohablantes. El conflicto se manifiesta de forma singular en el uso de los genitivos y los posesivos.

Por lo que respecta a los genitivos, la expresión de la posesión plantea una difícil opción entre dos construcciones: el llamado *genitivo sajón* (Spain's coasts) y la *construcción con of* (The coasts of Spain). Se detecta una gran vacilación e inseguridad en el uso de estas estructuras, que se prolonga hasta etapas bastante avanzadas en el proceso de adquisición de la lengua.

En el caso de los pronombres y determinantes posesivos ocurre algo parecido. A pesar de ser estructuras aparentemente simples y pertenecientes al núcleo de lenguaje básico que aparece en los primeros niveles de la mayoría de los libros de texto -lo que haría prever un aprendizaje temprano-, se detectan errores en su uso en todos los niveles de aprendizaje, especialmente en el lenguaje oral.

Se tiene la impresión de que, en lo que respecta a estas dos construcciones, no se avanza en el proceso de adquisición de la lengua, lo que produce desánimo en profesores y estudiantes.

Pretendemos en este trabajo investigar hasta qué punto esta impresión está basada en hechos constatables. Nos proponemos analizar la interlengua de dos grupos de aprendices con el fin de descubrir cuál es su comportamiento en lo que se refiere a estas formas lingüísticas. Esperamos con ello hallar respuesta a algunos de

los muchos interrogantes que se plantean: ¿Es un comportamiento fijo y constante o está sujeto a cambio (variación)? Si, como suponemos, es variable ¿Cuáles son las causas de esa variación? ¿Se trata de variación libre y arbitraria o responde a alguna razón específica y por tanto es sistemática y predecible? ¿Es esta variación exclusiva de la lengua de los aprendices de inglés como lengua extranjera o es íntinseca a la lengua inglesa y aparece también en el lenguaje de los nativos? En el supuesto de que así fuera, ¿Se trata de una variación equivalente en ambos casos o hay diferencias sustanciales entre el lenguaje de los nativos y el de los aprendices en este aspecto?

Nos proponemos saber si esa hipotética variación se mantiene a lo largo del proceso de aprendizaje o si sufre alteraciones significativas, si se manifiesta de igual forma en distintos tipos de actividades o si cambia con la tarea, si se refleja de la misma manera en diferentes contextos lingüísticos independientemente de la función que exprese la construcción posesiva o si tiene un comportamiento particular para cada función.

En resumen, queremos saber si existe variación, cómo se manifiesta esta variación y en qué medida se ve afectada por las variables de nivel de dominio de la lengua del sujeto, tipo de tarea en que se produce y función que expresa la construcción posesiva.

Con el fin de encontrar respuestas a estas preguntas, analizaremos el conocimiento de los posesivos y los genitivos ingleses que demuestran dos grupos de estudiantes españoles de distinto nivel en la realización de cuatro tareas diferentes. Las tareas han sido diseñadas de manera que susciten estilos de distinto grado de formalidad.

En lo que respecta a los genitivos, se pide a los sujetos que tomen decisiones sobre la aceptabilidad y corrección del llamado *genitivo sajón* y el *genitivo con of* en determinados contextos (test de gramaticalidad) y que usen las construcciones posesivas adecuadas para completar un texto (tarea de producción). Con el fin de tener una referencia clara sobre el uso de estas estructuras por parte de los hablantes nativos en los mismos contextos, se somete a las mismas pruebas a dos grupos de hablantes de inglés, uno británico y otro americano.

Por lo que hace a los posesivos, se pide a los sujetos que realicen una tarea escrita consistente en cubrir los huecos de un texto en el que faltan los posesivos y una tarea oral en la que, por parejas, han de narrar una historia que se les presenta en forma de viñetas mudas. En este caso no se ha considerado necesario utilizar la referencia de los nativos puesto que la norma de uso de los posesivos, a diferencia de la de los genitivos, es muy clara y no presenta problemas.

Confiamos en que los resultados de esta investigación contribuyan a responder a algunos de los interrogantes de los docentes, ayuden a entender los mecanismos de adquisición de estas formas lingüísticas y den alguna luz a la hora de orientar la enseñanza/aprendizaje de estos contenidos.

Esquema general de la tesis

La estructura interna de este estudio será la siguiente:

En el capítulo 1 intentaremos situar nuestro trabajo dentro de la línea de investigación en lingüística aplicada que le corresponde, lo que permitirá aclarar los conceptos básicos que aquí se manejan, facilitará la comprensión de las hipótesis de partida y nos servirá de referencia en la explicación de los resultados de la investigación. Constará de tres partes: una introductoria y dos más que se corresponden con las dos hipótesis fundamentales de nuestro estudio: variación horizontal (derivada de la tarea) y variación vertical (de desarrollo).

En el capítulo 2 haremos una incursión en los estudios morfosintácticos con la intención de descubrir cuál es el estado de la cuestión en la descripción y usos de las construcciones posesivas estudiadas. De esta forma tendremos un patrón de referencia con el que comparar la producción de nuestros sujetos. Así mismo revisaremos la investigación ya existente sobre adquisición de los posesivos y los genitivos. Con estos presupuestos, estaremos en condiciones de delimitar el objeto de nuestro estudio y establecer las hipótesis de partida, lo que cerrará el capítulo 2.

En el capítulo 3 presentaremos el método de trabajo y los instrumentos y sujetos utilizados.

El capítulo 4 estará dedicado a presentar, analizar y discutir los resultados.

Se cierra el estudio con un breve capítulo de conclusiones, al que sigue los apéndices y la bibliografía.

Definiciones

El presente trabajo se inscribe dentro del campo de investigación de adquisición de segundas lenguas, aunque en realidad se trata de un estudio sobre aprendizaje de una lengua extranjera. Hay aquí un problema terminológico que conviene aclarar desde el principio. Estrictamente hablando, se suele distinguir entre adquisición de *lenguas segundas* y adquisición de *lenguas extranjeras*. El primer término hace referencia al aprendizaje de una lengua distinta de la materna en un contexto en que el aprendiz está rodeado de la nueva lengua. Tal sería el caso de un español aprendiendo inglés en Londres. La segunda denominación se refiere al aprendizaje de una lengua distinta de la propia en un contexto en el que la nueva lengua no se habla, por ejemplo, un español estudiando inglés en Valladolid.

En sentido amplio, no obstante, la denominación *segundas lenguas* cubre los dos campos y, a no ser que el objeto de estudio sea alguno de los aspectos diferenciales, éste es el término que se suele usar en las publicaciones especializadas.

Los sujetos de nuestro estudio están aprendiendo inglés en España y por tanto, estrictamente hablando, habría que hablar de lengua extranjera. No obstante, puesto que no vamos a centrar el estudio en la diferencia entre ambos procesos, utilizaremos habitualmente el término más amplio y más extendido: *segundas lenguas*, abreviado *L2*, reservando *L1* para referirnos a la lengua materna.

Se habrá observado que en los párrafos anteriores hemos utilizado indistintamente los términos *adquisición* y *aprendizaje* para referirnos al proceso de acceso al dominio de una lengua, lo cual requiere una explicación. Algunos autores establecen una clara distinción entre *adquisición* y *aprendizaje*. Krashen 1982 representa la postura más radical y probablemente la más conocida. Según él, se trata de dos procesos autónomos que pueden ir paralelos pero nunca se interfieren (non-interface position). La *adquisición* se caracteriza por ser un proceso subconsciente y natural y es responsable de la fluidez en el uso de la lengua. El *aprendizaje*, por el contrario, es un proceso consciente que incluye el conocimiento explícito de las reglas.

En sentido amplio, sin embargo, los dos términos significan lo mismo y es práctica habitual entre los lingüistas utilizarlos de forma indistinta, a no ser en los casos en que interesa resaltar la diferencia. Esta es también nuestra postura; de manera que, si no indicamos expresamente lo contrario, habrá que entender que ambos términos se refieren al proceso o procesos de acceso al dominio de una lengua sin más distinción.

Hecha esta aclaración, nos proponemos ahora dar una breve visión panorámica de los estudios de adquisición que hacen referencia al área que vamos a investigar con el fin de enmarcar nuestro trabajo dentro del contexto que le es propio y aportar la necesaria fundamentación teórica.

CAPÍTULO 1:
EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

1.1. Los estudios de adquisición: Perspectiva histórica

Los estudios de adquisición de L2 nacen al final de la década de los sesenta en parte como respuesta al fracaso de la investigación centrada en la comparación de métodos de enseñanza. Los escasos resultados de estos estudios comparativos junto con la influencia de los avances en lingüística teórica, sociolingüística y lenguaje infantil aconsejaron un cambio decisivo en el objeto de investigación: en vez de estudiar cómo *enseñar* lenguas se empieza a investigar cómo se *aprenden* las lenguas, para lo cuál se decide analizar la lengua de los aprendices.

1.1.1. El concepto de Interlengua

Los primeros pasos en esta nueva área de investigación vienen marcados por el rechazo a la Hipótesis Contrastiva, que, en su versión más dura, atribuía las diferencias entre la lengua de los aprendices y la lengua término (L2) a interferencias de la lengua materna. Los fenómenos de transferencia de L1 se consideraban sencillamente errores no deseables que frenaban el proceso de aprendizaje. La publicación de tres artículos de gran resonancia posterior: "The significance of learner's errors" de Corder (1967), "Approximative systems of foreign language learners" de Nemser (1971) e "Interlanguage" de Selinker (1972), suponen otros tantos hitos fundamentales en estos comienzos. En ellos se introduce el concepto de *interlengua*.

Se observa que los aprendices de L2, cuando pretenden expresarse en el nuevo idioma, utilizan un lenguaje que, por una parte, no se adecua al sistema de L2, pero,

por otra, no es siempre el resultado de la transferencia de L1. Parte de las formas utilizadas no se corresponden con las que usaría un hablante nativo en ese contexto y, por tanto, desde el punto de vista de la lengua estándar, habría que considerarlas errores. Sin embargo el aprendiz las utiliza de forma consistente, lo que hace suponer que responden a un sistema subyacente distinto al de L2.

Selinker (1971: 35) llama a este sistema *interlanguage* y lo define como:

"A separate linguistic system based on the observable output which results from a learner's attempted production of TL norm".

Corder (1967: 25) habla de *transitional competence* y más tarde, haciendo hincapié en la peculiaridad de la lengua de los aprendices, de "*idiosyncratic dialect*" (Corder 1971: 158). Nemser (1971: 55), resaltando su aspecto cambiante y direccional, la denomina *approximative system* y la define como:

"The deviant linguistic system actually employed by the learner attempting to utilize the target language"

Las siguientes afirmaciones de Nemser nos ofrecen una descripción esquemática del concepto original de *approximative system* o *interlanguage*

1. learner's speech at a given time is the patterned product of a linguistic system, L_a , distinct from L_s and L_t and internally structured.
2. L_a 's at successive stages of learning form an evolving series, $L_{a1} \dots L_{an}$ the earliest occurring when a learner first attempts to use L_t , the most advanced at the closest approach of L_a to L_t (merger, the achievement of perfect proficiency, is rare for adult learners).
3. In a given contact situation, the L_a 's of learners at the same stage of proficiency roughly coincide, with major variation ascribable to differences in learning experience.

(Symbols: L_t = target language, L_s = source language, L_a = approximative system, $L_{a...n}$ = systems at successive stages of proficiency) (Nemser 1971:56)

Se supone, pues, que el aprendiz de L2 va pasando por una serie sucesiva de etapas de acercamiento a la lengua meta, caracterizadas por poseer cada una un sistema definido que le permite tener una competencia lingüística determinada y que es básicamente compartido por los aprendices del mismo nivel.

Este concepto de interlengua (en adelante IL) sólo es comprensible desde una teoría mentalista de la adquisición de lenguas de origen chomskiano. Según ella el ser humano nace con una predisposición innata para la adquisición de la lengua, que se activa en contacto con un idioma y le permite extraer información suficiente para formular hipótesis sucesivas sobre el funcionamiento del sistema que, una vez verificadas, pasan a formar la gramática interna del sujeto. Desde esta perspectiva, el aprendizaje de una lengua es un proceso creativo a través del cual el aprendiz construye su propia gramática.

Está pues claro que la IL es *sistemática* en la medida que contiene un sistema de reglas y que, por tanto, es equiparable a las lenguas naturales (Adjemian 1976), pero a la vez es *variable* ya que se trata de un sistema de alguna manera incompleto y en permanente estado de cambio. El aprendiz usuario de IL se ve forzado en ocasiones, por su necesidad de comunicarse, a utilizar elementos lingüísticos que no domina, lo que se traduce en la incorporación de formas lingüísticas ajenas a su IL. De esta manera pueden entrar en su IL elementos provenientes de L1, de L2 o de otras lenguas. Esta propiedad que tiene la IL de absorber elementos extraños es lo que Adjemian (1976) llama *permeability*.

La *permeabilidad* es una de las causas de variación. La introducción de formas lingüísticas no consolidadas produce variación en el uso de la lengua. A medida que los nuevos elementos se van consolidando, la IL pierde permeabilidad y adquiere estabilidad. Esta estabilidad se manifiesta en el uso de formas correctas de L2 o en el uso de formas incorrectas fosilizadas. Este fenómeno de la *fosilización* ya había sido descrito por Selinker (1972: 36):

"Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules and subsystems which speakers of a particular NL will tend to keep in their IL relative to a particular TL, no matter what the age of the learner or amount of explanation he receives in the TL".

Es éste un fenómeno peculiar de la IL que hace que el proceso de acercamiento progresivo hacia L2 se interrumpa por alguna razón en un punto o en un aspecto concreto de la lengua y se establezca definitivamente o incluso retroceda a fases de IL ya superadas (*backsliding*).

Así pues, la IL se caracteriza por ser un sistema permeable, sujeto a variación y con la posibilidad de contener formas fosilizadas.

Una vez centrado el objeto de estudio: la lengua del aprendiz, se trata de explorar interlengua en busca de datos que nos permitan descubrir cómo funciona el sistema y reconstruir el proceso de adquisición.

El estudio de la IL se ha abordado desde distintas perspectivas que han ido sucediéndose en el tiempo a lo largo de las tres últimas décadas. Ellis (1994: 43) distingue cuatro grandes corrientes:

- "1 the study of learners' errors
- 2 the study of developmental patterns

- 3 the study of variability
- 4 the study of pragmatic features."

Cada uno de estos enfoques ha tenido su momento de auge y su época de crisis, ha alcanzado logros importantes y ha demostrado también sus limitaciones, pero en general su aportación a los estudios de Adquisición de L2 ha sido muy positiva. Nuestra investigación pertenece al campo de los estudios de variación y es por tanto en este punto donde nos vamos a centrar. No obstante creemos necesario hacer una rápida revisión de los hallazgos más importantes en el terreno del análisis de errores y análisis de actuación por cuanto preceden en el tiempo a aquellos y constituyen referencias básicas para entender y valorar sus logros.

1.1.2. Análisis de errores

Uno de los fenómenos más evidentes de la IL es que contiene formas que no se corresponden con la lengua estándar y que tradicionalmente se han considerado errores. Se pensó que el estudio de esos errores podría dar una pista para explorar la gramática interna del aprendiz y desvelar el proceso de adquisición de L2.

Un artículo pionero de Corder (1967) centró la atención en el significado de los errores e inauguró una línea de investigación que tendría su auge en la primera mitad de los 70, el Análisis de Errores. Su procedimiento de trabajo consiste en recoger, identificar, describir, explicar y evaluar los errores de los aprendices de L2.

Se distinguen múltiples categorías de errors entre las que cabe destacar la distinción básica entre errores interlingüísticos (transferencia de L1) y errores intralingüísticos (hipergeneralización). Los estudios de Análisis de Errores

demonstraron al menos, en contra de las tesis contrastivistas vigentes hasta entonces, que no todos los errores del aprendiz se deben a interferencias de L1.

En la segunda mitad de la década de los 70 el Análisis de Errores entra en crisis. Se le achaca falta de rigor en la toma de datos y arbitrariedad en la clasificación de errores y se le acusa de contemplar los errores de IL desde la perspectiva de la norma de L2 y, como afirma Johnston (1985:24),

"... in concentrating on learner's errors in reference to an external set of rules it failed to recognize that the system that generated those errors might be organized quite differently".

A pesar de haber perdido prestigio y no estar "de moda", el Análisis de Errores sigue siendo utilizado en importantes trabajos de investigación, aunque ya nadie lo considera la llave maestra que descubrirá los secretos del proceso de adquisición de L2. Más bien se ve como un instrumento de trabajo que, usado con las debidas cautelas para paliar sus limitaciones, puede ayudar a investigar aspectos concretos de la IL.

1.1.3. Análisis de actuación: estudios de morfemas

Una de las críticas que se hacían al Análisis de Errores era que ofrecía una visión parcial y negativa de la IL ya que se limitaba a estudiar los errores, dejando de lado los logros.

Con el propósito de cubrir este vacío se inicia una corriente que será conocida como Análisis de Actuación o de Uso (Performance Analysis) empeñada en estudiar la

IL en su conjunto tratando de descubrir las diferentes etapas de desarrollo por los que pasa.

Los primeros trabajos en esta línea son los llamados Estudios de Morfemas. Su objetivo era establecer el orden de adquisición de un grupo de morfemas ingleses. Pretendían emular los estudios de Brown (1973) sobre adquisición de L1 centrados en la producción de 14 morfemas básicos ingleses en contextos obligatorios¹. Los principales estudios llevados a cabo son los de Dulay y Burt (1973, (1974); Bailey, Madden and Krashen (1974); Fathman (1975); Larsen-Freeman (1975); y Krashen, Sferlazza, Feldman and Fathman (1976).

Los resultados de estos trabajos reflejan un orden de adquisición sorprendentemente parecido, que además coincide con el que aparece en los estudios sobre lenguaje infantil. Sólo en el estudio de Larsen-Freeman (1975) Hay algunas diferencias significativas achacables al hecho de haber utilizado procedimientos de suscitación del lenguaje diferentes y más complicados. La conclusión parecía obvia: Hay un orden fijo de adquisición en lo que se refiere a los morfemas estudiados que es común a todos los aprendices de L2 independientemente de su edad, L1 y procedencia social. El orden propuesto por Krashen en 1977 (ver Krashen 1982:13) tras un estudio comparativo de un amplio grupo de trabajos sobre morfemas es que se muestra en la tabla 1.1.

¹ Contexto obligatorio es aquel en que la norma de la lengua estándar exige el uso de una determinada forma lingüística; v.gr.: *The man took off _____ coat* es un contexto que requiere el uso de *his*. Es un término acuñado por Brown, que describe así su uso: "Each obligatory context can be regarded as a kind of test item which the child passes by supplying the required morpheme or fails by supplying none or one that is not correct" (Brown 1973: 225).

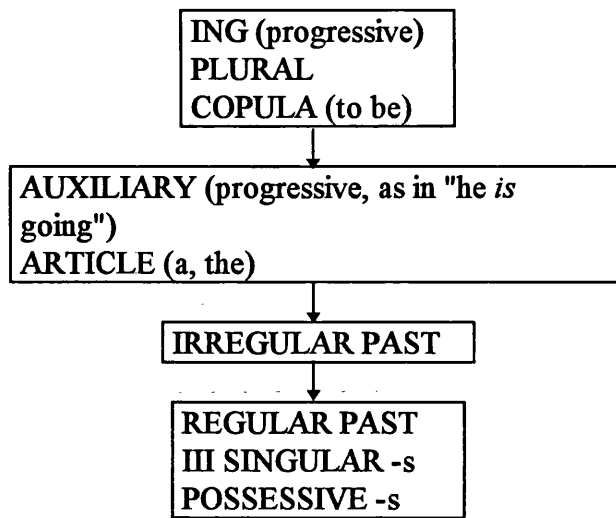


Tabla 1.1. Orden de adquisición de morfemas (Krashen 1977)

Posteriores revisiones de los estudios de morfemas han puesto en cuestión los procedimientos utilizados y han rebajado considerablemente el entusiasmo derivado de los primeros resultados. Se critica la falta de un proyecto teóricamente bien cimentado que avale los estudios y justifique la elección de formas tan peculiares y diversas como los morfemas analizados. Parecen haberse limitado a aplicar a L2 un proyecto diseñado para L1. Se aprecian defectos de metodología que ponen en cuestión la validez de los resultados, por ejemplo: se comparan directamente resultados de estudios que han utilizado diversos procedimientos de computación, se utiliza un criterio de adquisición dudoso y arbitrario (la producción del morfema en el 80% o 90% de los contextos obligatorios), se considera "orden de adquisición" lo que en realidad es un "orden de utilización correcta" o "de dificultad"² y casi todos los estudios se concentran en una única lengua, el inglés, a pesar de lo cual se pretende concluir que el orden de adquisición es universal. Hay que reconocer, no obstante,

² En este sentido Larsen-Freeman ya apuntaba en 1976:125 lo siguiente:

"The term *acquisition order* is commonly used by researchers; however the term *accuracy order* may be more precise in describing a measure of the percentage of times a subject accurately applies a morpheme in an obligatory context".

que estudios posteriores más rigurosos, diseñados con el propósito de obviar estos inconvenientes, han conseguido resultados significativamente próximos a los anteriores.

Quizá el mayor defecto de los Estudios de Morfemas es que se han contentado con establecer el porcentaje de realizaciones correctas para definir cuándo un morfema ha sido adquirido , pero no se plantean cuáles son las causas de la desviación de la norma de L2 ni cuál ha sido el desarrollo de un determinado morfema antes de ser adquirido o producido correctamente , lo cual supone una orientación unidimensional hacia los resultados que deja de lado el proceso³ (Van Els *et al.* 1984: 89).

Llenar este vacío dejado es el objetivo que se plantean numerosos estudios de IL al final de lo 70. Pretenden descubrir cómo el aprendiz de L2 procesa la lengua, cuáles son los pasos que sigue en su intento de aproximarse a L2, es decir, cuál es la secuencia de desarrollo de la IL. Los trabajos, como veremos después, son múltiples y cubren diferentes aspectos de los distintos niveles de la lengua: morfología, sintaxis, léxico, fonología, etc. Una característica de este enfoque es que no estudia la adquisición de unidades lingüísticas independientes sino, más bien, de bloques o sistemas de formas interrelacionadas: los pronombres, la negación , el orden de palabras, etc.

³ Huebner (1979) pone de manifiesto cómo unos datos que, aplicando los criterios de adquisición de Brown, mostraban ausencia de adquisición de los artículos, al ser analizados desde la perspectiva del Paradigma Dinámico, presentan una rica y cambiante pauta de adquisición.

1.1.4. Estudios de variación

Es un hecho constatado por la experiencia que con frecuencia el aprendiz de L2 no logra usar correctamente en situaciones reales de comunicación formas lingüísticas que parecía dominar en ejercicios de clase o que usa de manera alternativa formas distintas para los mismos propósitos y en idénticas circunstancias. Antes de comenzar los estudios de Adquisición de L2, todas estas formas de variación se consideraban resultado del estado de confusión producido por el conocimiento fragmentario y distorsionado de retazos de lengua (Johnston 1985: 17). Hoy día nadie duda de que bajo cualquier forma de IL subyace un sistema. La cuestión es saber hasta qué punto este sistema es "sistemático", qué papel tiene la variación dentro del sistema de IL.

La variación, por otra parte no es una propiedad exclusiva de la IL; existe también, aunque en menor medida, en el lenguaje de los nativos. Naturalmente no todas las formas de variación son iguales. Dentro de la IL se pueden distinguir los siguientes clases de variación: (ver tabla 1.2).

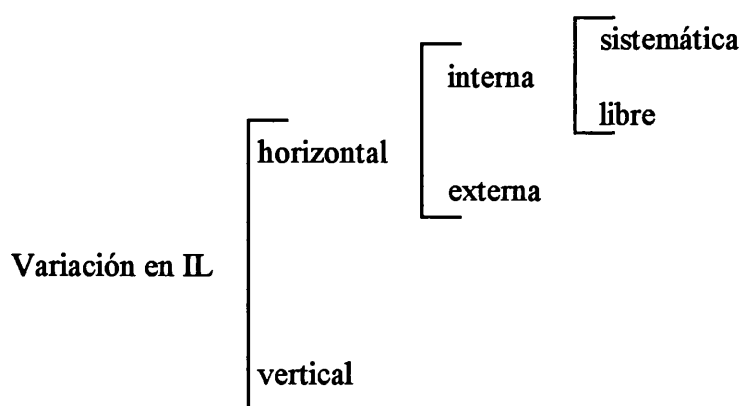


Tabla 1.2. Tipos de variación

Como vemos, aparecen dos tipos básicos de variación: vertical y horizontal. La variación vertical se refiere a los cambios que se producen a lo largo del tiempo, es decir, a la forma como se desarrolla la IL. Ya hemos indicado que parece claro que la

IL evoluciona en dirección a L2 en un proceso que sigue una secuencia determinada y que está limitado por la posible aparición de la fosilización.

Variación horizontal es la que se produce en un momento determinado. Dentro de ella distinguimos la variación externa, (*inter-learner variation*) que hace referencia a las diferencias derivadas de las características personales y las circunstancias sociales de cada sujeto y la variación interna (*intra-learner variation*), la que ocurre dentro de la propia IL de cada aprendiz. Dentro de este tipo de variación interna se inscribe la variación derivada de la tarea, que es la que aparece en la producción del mismo sujeto en distintas actividades.

La variación no sistemática o libre se produce cuando un aprendiz de forma arbitraria utiliza formas lingüísticas distintas para significar lo mismo. Variación sistemática es la que se produce siempre que concurren determinadas circunstancias. La variación sistemática se atribuye a factores de diversa índole: contexto lingüístico, contexto situacional, procesos psicológicos, etc. Nosotros vamos a centrar nuestra atención en dos formas de variación directamente relacionadas con nuestro estudio: la variación horizontal derivada de la tarea y la variación vertical. Pero antes dedicaremos unas palabras a la variación libre

Variación libre

A primera vista muchas de las variaciones producidas por los aprendices de L2 parecen erráticas y arbitrarias; por ejemplo.: unas veces añaden el morfema -s de 3ª persona del presente de los verbos y otras lo omiten sin saber por qué. Un análisis profundo revela que en muchos casos hay razones contextuales, funcionales o de

cualquier otro tipo que determinan cuándo se usa una forma y cuándo otra, lo que significa que se trata de variación sistemática. Sin embargo, en otras muchas ocasiones no aparece ningún rastro de sistematicidad, por lo que se considera variación libre, no sistemática (Bickerton 1975).

Hay un buen número de investigaciones que atestiguan la presencia de variación libre en diversas áreas de la lengua. Ellis (1984) describe cómo un niño portugués de 11 años usa "*N + V*" y "*don't + V*" indistintamente en el mismo contexto y para la misma función, por lo que concluye que "*N + V*" y "*don't + V*" son formas alternativas de expresar la negación en la IL del sujeto. Cancino *et al.* (1978) en un estudio longitudinal revelan que uno de los sujetos en una etapa de la IL utilizaba alternativamente cuatro formas diferentes de negación. Casos semejantes de variación libre se han encontrado en el uso de formas verbales simples y progresivas (Eisenstein *et al.* 1982) o en el área de los pronombres (Nicholas 1986).

Ellis (1985) define la importancia de la variación libre y su papel en el desarrollo inicial de la IL basándose en el *modelo de difusión gradual* de Gatbonton (1978). Según éste, hay dos momentos claves en el proceso inicial de adquisición de L2, una fase de adquisición y una fase de sustitución (*replacement*). En la primera el aprendiz empieza usando una única forma para cubrir diversas funciones y después introduce una segunda forma que usa alternativamente en variación libre con la primera en todos los contextos. En la fase de sustitución cada forma se asocia a una función determinada y gradualmente se elimina la otra en dicho contexto. De esta forma la variación libre actuaría como estimulante del desarrollo de la IL en las fases

tempranas. A medida que el proceso de adquisición avanza, la variación libre va desapareciendo.

1.2. Variación derivada de la tarea (*task variation*)

Ya algunos de los primeros estudios orientados a demostrar la sistematicidad de la variación en IL descubrieron que la producción lingüística de los aprendices de L2 variaba considerablemente al realizar distintas tareas.

1.2.1. Primeros estudios

Larsen-Freeman (1975) llevó a cabo una investigación dirigida a comprobar si el orden de adquisición de morfemas en aprendices de L2 adultos coincidía con el de los niños, para lo cual pidió a los sujetos realizar cinco tareas diferentes: hablar, oír, leer, escribir e imitar. Los resultados mostraron un orden de adquisición/corrección distinto para cada tarea.

LoCoco (1976) utilizó tres tareas con sus sujetos adultos: redacción libre, descripción de imágenes y traducción, obteniendo también resultados diferentes: mayor número de errores con respecto a L2 en la redacción libre y menor en la traducción.

Schmidt (1980) en un estudio sobre elipsis verbal en IL halló que la capacidad de usar este tipo de estructuras elípticas estaba relacionada con la tarea: en producción oral libre ningún sujeto utilizaba la elipsis, en imitación lo hacía el 11 % de los sujetos, en un ejercicio escrito de combinación de frases, el 25 % y en una actividad de discriminación gramatical, el 50%.

Hyltenstam (1984) en un estudio llevado a cabo con aprendices adultos de sueco obtuvo también resultados diferentes e incluso contradictorios para cada tarea.

Una primera visión global de los trabajos mencionados revela un comportamiento de la IL distinto según se trate de tareas de tipo *metalingüístico*, como pueden ser los tests de gramaticalidad o discriminación formal, o se trate de actividades centradas en el uso *comunicativo* de la lengua, como la producción libre. Los resultados de LoCoco y Schmidt indican además que las tareas metalingüísticas suscitan un lenguaje más correcto, más cercano a L2, mientras que las comunicativas producen más errores, un lenguaje más alejado de L2.

Un estudio anterior, (Dickerson 1975) dirigido a investigar la variabilidad fonológica derivada del contexto lingüístico, había tocado de paso el tema de la variación derivada de la tarea con resultados interesantes. El análisis se centraba en la pronunciación del fonema inglés /z/ por parte de diez estudiantes japoneses. Dickerson partía del concepto sociológico de *estilo* de lenguaje, que definía como " a change in linguistic behavior accompanying a change in verbal task"(Op. cit.: 405) y trataba de descubrir si en IL se producen cambios de estilo al cambiar la tarea como ocurre con el uso de la lengua por parte de los nativos. Proponía tres tareas: lectura de listas de palabras, lectura de diálogos y expresión oral libre.

Los resultados muestran una sucesión de estilos ordenados por su grado de aproximación a L2, de forma que en la lectura de palabras sueltas la proporción de las variantes equivalentes al fonema meta /z/ sería mayor que en la lectura de diálogos y en ésta , a su vez, mayor que en la expresión libre. Se trata, concluye Dickerson, de un cambio sistemático y predecible.

1.2.2. El paradigma continuo de Tarone

En esta misma línea se mueve Tarone que, a través de diversos trabajos publicados en los quince últimos años, ha ido elaborando un modelo explicativo del fenómeno de la variación en IL conocido como "the continuum paradigm" o "the capability continuum". Según ella, la IL está formado por una serie de estilos que van del formal al vernáculo entre los cuales el hablante elige el adecuado para cada tarea. Su teoría hunde sus raíces en los trabajos del sociolingüista Labov, pionero en la investigación de la variación.

Labov se propone analizar el language de hablantes de inglés como L1, en concreto habitantes de Nueva York. Para ello utiliza una serie de procedimientos de recogida de datos que, manipulando los temas de conversación, tareas verbales, situación, interlocutores y roles, pretenden registrar una gama de diferentes niveles estilísticos: *casual speech, careful speech, reading, word lists, minimal pairs*. Cada estilo se corresponde con un determinado grado de atención a la forma por parte del hablante. Labov resume sus conclusiones en sus famosos axiomas metodológicos (Labov 1970:46):

- 1, *Cambio de estilo*: No hay ningún hablante que use un único estilo. Todos cambiamos de estilo al cambiar de contexto social o de tema de conversación.
2. *Atención*: Los distintos estilos se pueden situar en una gama unidimensional determinada por el grado de atención al habla.
3. *El estilo vernáculo*, en el que la atención a la forma es mínima, es el que produce un lenguaje más sistemático.
4. *Formalidad*. Cualquier observación sistemática de un hablante crea un contexto formal en el que la atención a la forma es siempre superior a la mínima y, por tanto, no puede generar el estilo vernáculo.

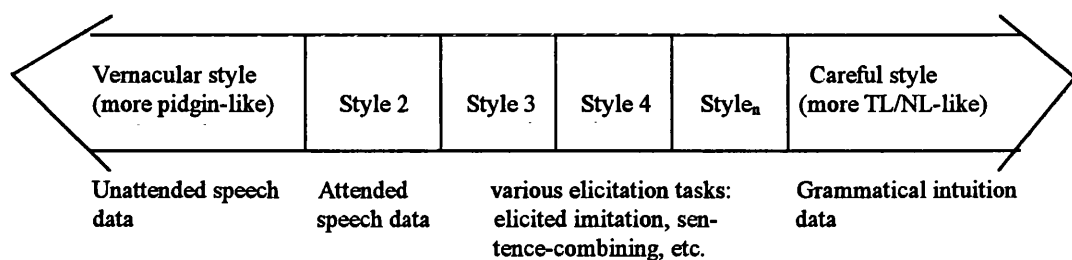
5. *Datos válidos*. La única forma de obtener buenos datos del habla de una persona es la entrevista individual grabada, que es el medio más obvio de observación sistemática.

Como puede apreciarse, los puntos 4 y 5 comportan una contradicción y conducen a lo que Labov llama la "paradoja del observador": la única forma de obtener datos válidos es la observación sistemática; ahora bien, si el hablante se siente observado, inevitablemente pondrá atención al habla y bloqueará la producción del estilo vernáculo. Naturalmente hay métodos para obviar o paliar esta contradicción, que de otra forma cerraría el paso a la investigación de la variación.

Labov insiste en que el cambio de estilo es sistemático y predecible, lo que quiere decir que está sujeto a reglas. Estas reglas pueden ser *categoricas* (cuando aparece siempre la misma variante para un estilo determinado) o *variables* (cuando solo existe un determinado grado de probabilidad de que aparezca esa variante con respecto a otras). En cualquier caso las reglas variables son "una propiedad inherente y regular del sistema" (Labov 1970: 59) y forman parte de la competencia que regula la producción lingüística, de manera que la competencia lingüística de un sujeto está formada por un conjunto de reglas categoricas y otro conjunto más amplio de reglas variables.

Tarone ha pretendido aplicar la teoría de Labov al estudio de la variación en IL. Tarone (1979, 1983) considera que la *atención al habla* es la causa de la variación derivada de la tarea. La atención hace que el aprendiz utilice un estilo cercano a su norma formal. Esta norma contiene más formas de L2 que otros estilos pero puede también tener formas de L1. A medida que disminuye la atención aumentan las formas vernáculos de IL; estas formas son más sistemáticas, es decir, responden más a la

norma interna de IL y están menos influidas por las normas externas de L1 y L2. Así se puede establecer una escala de interlengua (interlanguage continuum) como la que sigue:



Interlanguage continuum. (Tarone 1983: 152)

Diferentes tareas o actividades suscitan diferentes estilos. Un test de gramaticalidad (*grammaticality judgement*) suscita el estilo más formal (*careful style*). Otras tareas como la lectura de listas de palabras o de textos seguidos, descripción de objetos, narración, etc. suscitarán otros estilos de la escala. El estilo básico es el vernáculo por cuanto es el más propio de la IL y el que contiene menos préstamos de otros sistemas lingüísticos. La variabilidad en IL es el resultado del cambio de estilo que viene, a su vez, producido por el distinto grado de atención al habla que suscitan los distintos tipos de tarea. En términos de desarrollo de la IL en el proceso de acercamiento a L2, las nuevas formas pueden aparecer primero en el estilo más formal en que el aprendiz pone más atención al habla y se propagan después a los estilos menos formales o bien seguir el proceso inverso.

La primera forma de extenderse los cambios es la que parecen demostrar los estudios de L. Dickerson (1975), L. y W. Dickerson (1977) y W. Dickerson (1987): los cambios se introducen en la IL en oleadas; empiezan en el estilo formal y afectan primero a un determinado contexto lingüístico (*environment*); de allí se van

extendiendo al resto de los contextos siguiendo siempre un orden fijo. Este proceso se repite en el resto de los estilos.

Tarone (1985) se propuso verificar su teoría con una investigación propia sobre adquisición de estructuras morfosintácticas. Las formas estudiadas fueron: morfema verbal *-s* de 3ª persona singular, artículo, morfema *-s* de plural de los nombres y pronombre objeto directo de tercera persona singular.

Utilizó a 20 estudiantes de inglés de nivel avanzado, 10 japoneses y 10 árabes, y les pidió realizar tres tareas:

- 1) un ejercicio escrito de discriminación gramatical en que, dado un conjunto de oraciones, tenían que marcar las incorrectas y escribir la versión correcta,
- 2) una narración oral en la que, después de visionar una serie de acontecimientos en un vídeo, debían contárselos a otro de los estudiantes no nativos de manera que el oyente pudiera identificar la secuencia,
- 3) una entrevista oral con un anglohablante nativo sobre temas relacionados con los intereses de los estudiantes.

Tarone suponía que la tarea de discriminación gramatical requeriría mayor atención a la forma, seguida de la entrevista, siendo la narración la que menos atención exigiría por tratarse de la forma de discurso más familiar y por estar planteada de manera que la atención se centrara en el contenido. Por tanto, la hipótesis de partida era que el mayor nivel de corrección, es decir, de aproximación a L2, correspondería al estilo formal (test de gramaticalidad) y el menor, al vernáculo (narración). Los resultados, tal como muestran los gráficos, son bastante sorprendentes y complejos (gráfico 1.1).

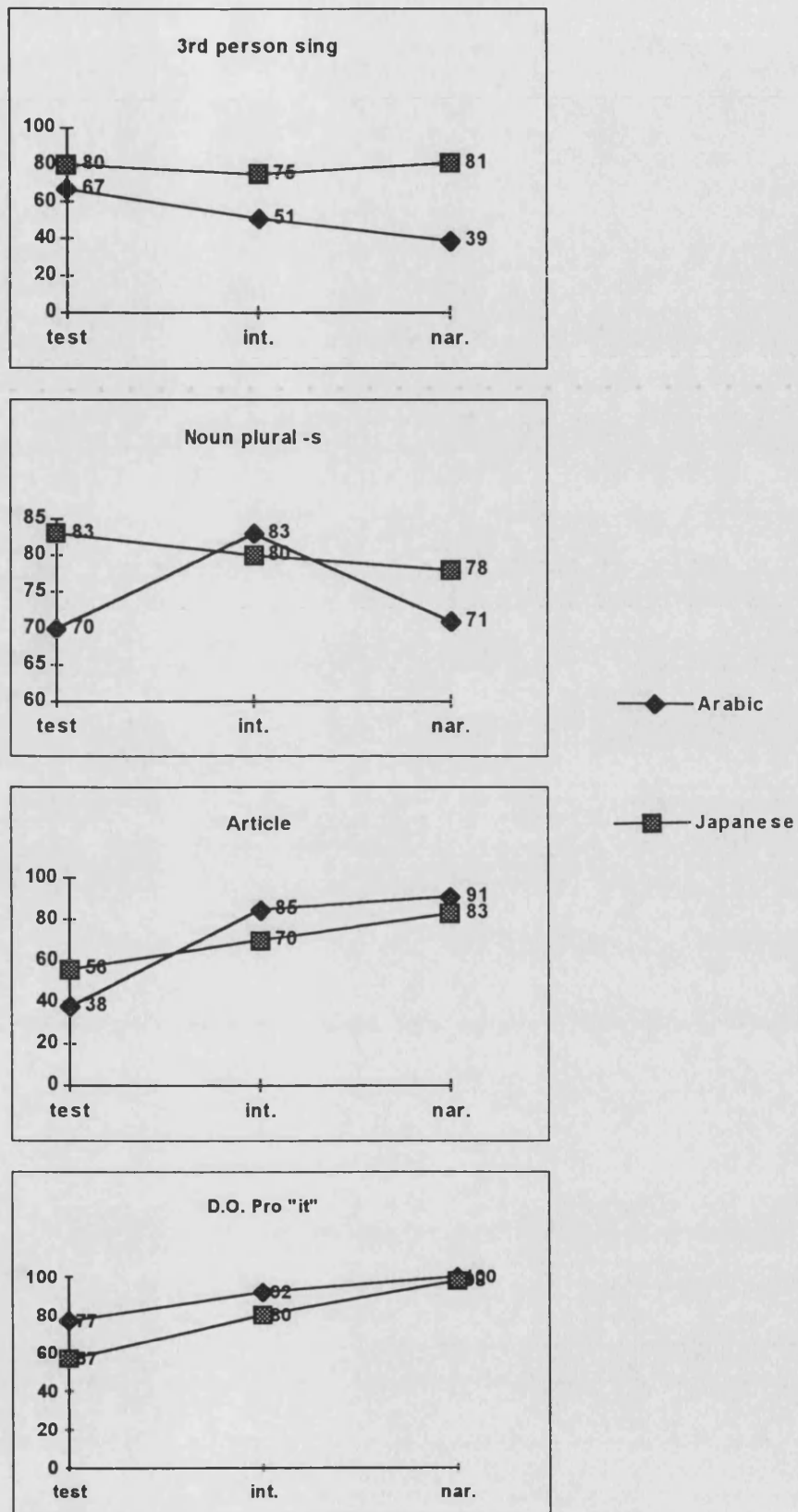


Gráfico 1.1. Porcentajes de corrección en 4 formas inglesas (Tarone 1985:152)

De las cuatro estructuras estudiadas sólo tres se ven afectadas por el cambio de estilo entre las dos tareas orales. Sin embargo, sí se produce cambio claro de estilo entre el test de gramaticalidad y las dos tareas orales, excepto en lo que respecta al morfema -s de plural (y el verbal de 3ª persona en el caso de los japoneses).

La hipótesis de que el nivel de corrección más alto correspondería a la prueba de gramaticalidad se confirma sólo en el caso del morfema -s de 3ª persona. En lo que se refiere al artículo y al pronombre objeto, la pauta es justamente la opuesta: mayor corrección en la narración (vernáculo) y menor en el test de gramaticalidad (formal).

De los resultados de esta experiencia cabe concluir que: 1) Existe cambio de estilo pero tal cambio no afecta a todas las estructuras de la lengua y 2) En las estructuras afectadas las pautas del cambio producido son diferentes e incluso opuestas.

No es este el único estudio cuyos resultados parecen poner en tela de juicio los presupuestos de la teoría del cambio de estilo. Sato (1985), en un estudio longitudinal sobre la pronunciación de consonantes finales y de grupos consonánticos en posición final por parte de un aprendiz vietnamita, obtuvo como resultado unas pautas complicadas y poco consistentes en el caso de las consonantes finales y una mayor corrección en el estilo vernáculo que en el formal en lo que respecta a los grupos consonánticos.

Como sugiere Ellis (1994: 147), estos resultados no invalidan necesariamente las teorías de Labov y Tarone sobre cambio de estilo. Labov había aclarado que no todas las formas lingüísticas sirven como indicadores de factores sociales y por tanto no todas cambian. En el caso de la IL el problema es saber cuáles son las formas

lingüísticas que están sujetas a cambio y cuáles no, y por qué, y entre las que cambian por qué unas lo hacen en un sentido y otras en el inverso.

Ya en Tarone (1985) hay un intento serio de encontrar respuestas a estos interrogantes. Una posible explicación que Tarone sugiere con muchas reservas se basa en la Teoría del Monitor. Krashen (1982) distingue entre morfemas *aprendidos*, cuya producción mejora con la monitorización y morfemas *adquiridos*, cuya producción no se ve afectada por el monitor. El morfema verbal *-s* es uno de los morfemas aprendidos y por ello su uso mejora en tareas de tipo formal; los artículos son un morfema adquirido que no se ve favorecido por esa circunstancia.

El por qué de esta diferencia habría que buscarlo en la dificultad intrínseca de las reglas del morfema: los morfemas aprendidos son aquellos que tienen reglas sencillas, fáciles de entender y enseñar; los adquiridos, los que tienen reglas muy complejas y difíciles de memorizar, como los artículos.

También Sato hace alusión a esta razón de dificultad para explicar sus resultados:

"It seems reasonable to argue that if clusters are extremely difficult for Vietnamese learners of English, in the early stages of acquisition they may not be able to alter their performance very much, whatever the communicative task they are engaged in and however much attention they pay to articulation" (Sato 1985: 184)

No hace falta comulgar con las teorías de Krashen en todos sus extremos para entender que el grado de dificultad puede ser un factor a tener en cuenta en la explicación de estos hechos. Es evidente que las 4 formas estudiadas por Tarone

comportan muy distintos grados de dificultad ⁴. Tanto el morfema verbal *-s* como el plural de los nombres están regidos por reglas sencillas y fáciles de entender, por lo que es de suponer que, si se tiene tiempo y se está atento a la forma, como es el caso del test escrito, se puedan aplicar sin problemas. En cambio las reglas de uso del artículo son muy complejas y difíciles de asimilar, Algo parecido ocurre con el pronombre objeto directo: la comprensión de la regla requiere un análisis de la función de los componentes dentro de la oración, que supone un mayor nivel de abstracción. Es posible que en estos casos no se tenga un dominio suficiente de la regla que permita aplicarla aunque se tenga tiempo y se esté atento a la forma. Sin embargo se puede tener una cierta intuición que induce a usar las formas en determinados casos porque "suenan bien", sin que se sepa dar cuenta de por qué.

Esto quizá explicaría por qué determinadas formas lingüísticas entran primero en el estilo formal y se extienden después a los otros estilos terminando por llegar al vernáculo (reglas muy generalizables, de fácil comprensión) y otras, por el contrario, lo hacen en sentido inverso (reglas fáciles, poco generalizables, con muchas restricciones y excepciones). Aquí se pondría en funcionamiento el principio de economía: Las reglas que se pueden aprender sin mayor esfuerzo, se aprenden, las que son más herméticas y se resisten a esta forma de aprendizaje requieren la utilización de otro tipo de estrategia de carácter intuitivo.

Otras explicaciones apuntadas por Tarone sugieren la posible implicación de aspectos discursivos como la cohesión textual. El grado de cohesión que exigen las

⁴ Por lo que respecta al criterio para definir la dificultad de una regla, Green and Hecht (1992: 364) afirman que en su investigación sobre conocimiento explícito de reglas y corrección en el uso, las reglas que resultaron fáciles fueron las que 1) se refieren a categorías fácilmente reconocibles, 2) se pueden aplicar de forma mecánica y 3) no dependen de contextos amplios. Tal es el caso de dicotomías morfológicas como *a/an*, *who/which*.

tres tareas propuestas, test de gramaticalidad, entrevista y narración, aumenta a medida que disminuye la atención a la forma; el test gramatical consta de frases aisladas e independientes, la narración representa un tipo de discurso hilado mucho más cohesionado. Los artículos y pronombres pueden representar elementos de cohesión importantes en una narración oral.

En una revisión posterior de los resultados de esta investigación Tarone y Parrish (1988) inciden en esta línea explicativa en lo que se refiere a los artículos. Utilizando el esquema de análisis funcional de Huebner (1983), basado en el paradigma dinámico de Bickerton, descubren que hay relación entre el uso de los artículos y la función que desempeñan. Por ejemplo, una de las funciones básicas del artículo es marcar a referentes previamente mencionados en el discurso. Esta función es más importante en una narración que en una entrevista y, por supuesto, que en un test de gramaticalidad. Por tanto la presión comunicativa exige un mayor y más efectivo uso de los artículos en el discurso narrativo para mantener claros los referentes a medida que la narración avanza.

Un aspecto que Tarone no parece haber considerado como posible causa de la falta de claridad de los resultados es la escasa homogeneidad del nivel de competencia de sus sujetos. A pesar de que afirma que todos ellos están cursando el nivel avanzado en la universidad de Minnesota, en la nota apunta:

"English Language Proficiency scores ranged from 44 to 88, with more scores falling in the high 60s to 70s" (Tarone 1985: 377).

Creemos que el margen de diferencia es suficientemente alto como para haberlo tenido en cuenta a la hora de analizar los datos. Quizá de esta manera podrían haberse

logrado resultados más coherentes; hay aspectos de la adquisición que actúan de forma diferente en las distintas etapas del aprendizaje.

Sea cual sea la explicación que se le dé, lo que sí parece claro es que la atención a la forma no es la única variable responsable de los cambios de estilo, como apunta Tarone:

"...Style shifting in interlanguage is more complex than predicted. The attention to language form required by tasks would be only one of several (possibly related) variables tied to task which might cause second language learners to style shift" (op. cit., p.393)

1.2.3. Otros modelos explicativos

1.2.3.1. La Teoría del Monitor

Hemos visto como Tarone recurría a la teoría del Monitor en un intento de encontrar una explicación a los datos de su investigación y de paso hemos adelantado algunos de los conceptos básicos que configuran este paradigma. Por lo que aquí nos atañe, baste insistir en que uno de los pilares del modelo krashiano es la existencia de dos procesos diferentes de construcción de la IL: uno subconsciente y natural (adquisición), que se consigue por medio de interacción comunicativa y sirve para iniciar la comunicación y otro consciente (aprendizaje) que se logra a través de presentación de reglas y corrección de errores y sirve para mejorar la corrección formal. Son dos procesos separados e independientes, de manera que no hay ninguna posibilidad de que el conocimiento *aprendido* pase con el tiempo a convertirse en *adquirido* (non-interface position). En algunas circunstancias el *adquirido* puede transformarse en *aprendido* bajo la acción del monitor (supuesto mecanismo mental

encargado de supervisar la corrección formal). Pero para que el monitor actúe es preciso que concurren las siguientes circunstancias: que el hablante tenga tiempo disponible, que tenga centrada su atención en la forma, no en el contenido y que conozca la regla a aplicar.

Las hipótesis de Krashen han sido muy contestadas, entre otras razones, por su intransigencia y por estar muy ligadas a los Estudios de Morfemas y sus poco rigurosos métodos de trabajo. Hoy día, como modelo global de explicación de Adquisición de L2, están bastante desprestigiadas. Esto no significa que no contengan elementos válidos e interesantes.

1.2.3.2. El Modelo de Bialystok

Bialystok (1978) presenta un modelo que también distingue dos tipos de conocimiento: explícito e implícito y los define de la siguiente manera:

"Explicit Linguistic Knowledge contains all the conscious facts the learner has about the language and the criterion for admission to this category is the ability to articulate those facts. These may include some grammar rules, some vocabulary items, pronunciation rules and so on. ... Implicit Linguistic Knowledge is the intuitive information upon which the language learner operates in order to produce responses (comprehension or production) in the target language. Whatever information is automatic and is used spontaneously in language tasks is represented in Implicit Linguistic knowledge."

El conocimiento *explícito* se adquiere centrando la atención en el código y se desarrolla por medio de la práctica formal, que incluye estudio consciente de las

reglas El conocimiento *implícito* se adquiere por exposición a la lengua y se desarrolla a través de la práctica funcional comunicativa ⁵.

Como puede comprobarse, los conceptos de *explícito/ implícito* son muy parecidos a los de *aprendido/ adquirido* de Krashen. La diferencia fundamental es que Bialystok prevé la interacción entre los dos tipos de conocimiento (interface position). El explícito puede transformarse en implícito a través de la práctica formal y el implícito en explícito por medio de la reflexión y el análisis. Distingue también dos tipos de producción: *espontánea*, en la que sólo se utiliza conocimiento implícito y *deliberada*, en la que los dos tipos de conocimiento tienen cabida.

En trabajos posteriores, Bialystok 1982, Bialystok and Sharwood-Smith 1985) se define la IL como un sistema compuesto que contiene valores específicos en dos dimensiones: análisis y control. El *análisis* hace referencia al grado de estructuración de la representación mental del conocimiento; el *control*, a los procesos de acceso al conocimiento, es decir, al grado de eficacia y rapidez en el uso de esos conocimientos. El nivel de IL de cada aprendiz se sitúa en un punto determinado de estas dos escalas continuas de manera que puede ser más o menos analizado/ no analizado y más o menos controlado/ automático. Un ejemplo típico de conocimiento no analizado sería el que subyace al uso de los llamados "bloques prefabricados" (Hakuta 1974), frases lexificadas que se representan mentalmente como unidades; cuando el aprendiz logra

⁵ Existen varios estudios dirigidos a comprobar la relación existente entre el conocimiento explícito y la corrección en el uso de la lengua: Seliger (1979), Hulstijn and Hulstijn (1984), Furey (1987), Green and Hecht (1992). Los resultados obtenidos son relativamente diferentes. Mientras Seliger (1979) y Furey (1987) sugieren que no hay ninguna relación entre ellos, Hulstijn and Hulstijn (1984) y Green and Hecht (1992) llegan a la conclusión de que, aunque para una adecuada corrección de errores no sea necesario el conocimiento explícito, cuando éste existe, pueden mejorar los resultados. "When learners are able to state a rule, they perform considerably better... than when they can give an incorrect rule... or no rule at all." (Green and Hecht 1992: 179)

entender la estructura del conjunto y diferenciar sus componentes, se convierte en conocimiento analizado.

Las teorías de Bialystok y Sharwood-Smith están en línea con el concepto de competencia comunicativa de Hymes, que difiere notablemente de la de competencia gramatical de Chomsky. Widdowson (1989) hace un análisis de las relaciones existentes entre las tres construcciones que puede resumirse en los siguientes términos:

Chomsky no está interesado directamente en la lengua sino en la gramática. Para él la *competencia gramatical* es un estado mental que subyace al nivel de la lengua, no es una capacidad. Para Hymes, sin embargo, la *competencia comunicativa* se define como "the capabilities of a person" y "It is dependent upon both (tacit) *knowledge* and (ability for) *use*" (Hymes 1972, citado por Widdowson 1989: 129)

De manera que para Chomsky competencia equivale a conocimiento; para Hymes competencia es conocimiento y capacidad (*ability*) y para Bialystok y Sharwood-Smith capacidad es conocimiento y control. Widdowson considera que la distinción de Bialystok y Sharwood-Smith es una reformulación de la de Hymes y propone regularizar la terminología del siguiente modo:

"Competence has two components: knowledge and ability... Knowledge can be characterized in terms of degrees of analizability, ability can be characterized in terms of degrees of accesibility." (Widdowson 1989: 132).

1.2.3.3. El Modelo de Competencia Variable de Ellis

También Ellis (1984b, 1994, 1985) considera que a los diferentes usos de la lengua corresponden distintos tipos de conocimiento. La distinción analizado/ no analizado y controlado/ automático constituye un sistema de dos escalas que se cortan en determinados puntos en los que se sitúan cada una de las reglas de la IL.

A esta doble dimensión de Bialystok, Ellis añade otra referida al tipo de discurso. El uso de la lengua varía según el grado de planificación del discurso en que se produce. Así el discurso puede ser *planificado*, es decir, pensado y preparado con antelación o *no planificado*, que es el habitual en la conversación espontánea.

El uso de la lengua requiere la activación del conocimiento por medio de procesos, que pueden ser primarios o secundarios. Los *primarios* se utilizan para discurso no planificado y activan conocimiento relativamente automático y no analizado; los *secundarios* se usan para discurso planificado y activan conocimiento analizado.

La IL se desarrolla de dos formas: 1) activando reglas que inicialmente son accesibles para discurso planificado y utilizándolas para discurso no planificado, 2) partiendo de formas que aparecen como variables libres de forma espontánea.

La existencia de dos formas para expresar una misma función va contra el principio de economía y eficacia y, por eso, el aprendiz tiende a eliminar la variación libre haciendo desaparecer las formas innecesarias de manera que, en lo posible, cada forma exprese una función. El proceso de construcción de este entramado de formas y funciones lo explica Ellis, como ya hemos apuntado, siguiendo el Modelo de Difusión

Gradual de Gatbonton (1978). Hay una primera fase de adquisición durante la cual los aprendices forman hipótesis que pueden o no corresponderse con reglas de L2, lo que lleva a una situación en que se usan dos o más formas en variación libre. Después viene una segunda fase de reorganización en que el aprendiz trata de optimizar sus recursos lingüísticos creando un sistema en el que cada forma sirva a una función. Si no encuentra alternativas funcionales para cada forma, tratará de evitar la redundancia eliminando formas y dejando una única que sirva por igual a todas las funciones. Finalmente descubrirá las relaciones entre las diversas formas y funciones. En la etapa inicial hay variación no sistemática porque las nuevas formas asimiladas no se han integrado aún en el sistema forma-función del sujeto; en la segunda, hay variación sistemática porque el aprendiz tiene que reestructurar su sistema forma-función para ajustarlo a las circunstancias y dar significado a las nuevas formas; en la tercera fase se completa la reestructuración ajustando cada forma a su respectiva función.

Ellis (1987) llevó a cabo una investigación para comprobar la incidencia de la planificación en la IL. Pidió a 17 aprendices adultos que realizaran tres tareas con diferente cantidad de tiempo de planificación: 1) una redacción escrita para la que se les daba una hora, 2) una reproducción oral de la redacción anterior sin consultar las notas escritas, y 3) una redacción diferente que los sujetos tenían que contar oralmente sin preparación previa.

Comparó la corrección en el uso de tres morfemas de pasado: pasado regular, irregular y pasado de la cópula. Los resultados muestran una pauta clara en el *pasado regular* con un grado de corrección que disminuye gradualmente de la tarea 1 a la 3. No ocurre así en el *pasado irregular* y la *cópula*. Ellis concluye que, para algunas

formas al menos, la disponibilidad de tiempo de planificación afecta el nivel de corrección de la IL.

Los datos de Ellis (1987) admiten, en nuestra opinión, otra interpretación alternativa: el grado de atención a la forma afecta al nivel de corrección de la IL. Es decir, el parámetro *lenguaje planificado / no planificado* se corresponde a grandes rasgos con el *estilo formal / vernáculo* de Tarone. De hecho las tres tareas que propone Ellis podrían servir para suscitar distintos estilos de formalidad en la escala de capacidad de Tarone. Los resultados también se asemejan a los de Tarone (1985): una pauta clara en el pasado regular (regla fácil) y no en los otros dos morfemas, que presentan más dificultad.

Un estudio parecido de Hulstijn and Hulstijn (1984) consigue resultados muy diferentes. Investigan los efectos de la presión de tiempo, la atención a la forma y el conocimiento explícito de las reglas en el uso correcto en holandés de la inversión sujeto verbo en la oración principal y la colocación del verbo en posición final en las oraciones subordinadas. Los resultados demuestran que la presión de tiempo no tiene ningún efecto y que la atención a la forma aumenta la corrección en las dos estructuras.

Ellis (1989: 34) señala que, a pesar de la aparente contradicción, estos resultados son complementarios. La presión temporal no produce por sí misma variación sistemática, pero el tiempo de planificación utilizado para centrar la atención en la forma sí puede hacerlo. Nuestra memoria inmediata y nuestro control de acceso son limitados y actúan en coordinación. La atención a la forma solo es posible cuando

la memoria a corto plazo no tiene otras demandas que cubrir. De manera que atención a la forma y tiempo de planificación están estrechamente relacionados.

1.2.3.4. Las aportaciones de Preston

Preston (1989) sugiere que la variación de estilo afecta de distinta manera a los diversos niveles de lengua. El nivel fonológico es sensible a la influencia del estilo en el sentido previsto por Tarone: a mayor atención a la forma corresponde mayor aproximación a la pronunciación estándar de L2. Este dato viene demostrado por numerosos estudios, entre los que cabe destacar Dickerson and Dickerson 1977 y Gatbonton 1978.

El nivel morfosintáctico, sin embargo, no muestra una influencia tan clara. Para demostrarlo Preston reanaliza los datos de Tarone (1985), sometiéndolos a un tratamiento estadístico más completo por medio del paquete VARBRUL 2. Los resultados, por su interés, merecen una consideración detallada:

Por lo que respecta al *morfema -s de plural*, los datos de VARBRUL 2 arrojan los siguientes índices de corrección:

Japoneses	0'50
Arabes	0'50
Test de gramaticalidad	0'45
Entrevista	0'54
Narración	0'51

Como se ve, no hay variación significativa ni en lo que respecta a la variable étnico-lingüística de los sujetos ni al tipo de tarea, por lo que habría que concluir que ninguna de las dos variables afecta al grado de corrección de la IL. Es decir, no hay evidencia de que en lo que atañe a esta forma existan diferentes estilos.

Sin embargo en el caso del morfema *-s* de 3ª persona de singular del verbo, los resultados de VARBRUL 2 son distintos:

Japoneses	0'63
Arabes	0'37
Test de gramaticalidad	0'63
Entrevista	0'48
Narración	0'39

Estos datos muestran una gradación en la escala de estilos en línea con la previsión de Tarone: mayor corrección en el estilo formal (T. de gramaticalidad) y menor a medida que nos acercamos al estilo vernáculo. Sin embargo, la diferencia entre los dos grupos de sujetos es llamativa. Un *análisis de regresión* revela que la influencia de la variable tarea es escasa y estadísticamente, no significativa. La variación viene dada fundamentalmente por la variable étnico-lingüística (lo que confirma la influencia de L1).

En cuanto al *artículo*, los resultados de VARBRUL 2 son:

Japoneses	0'42
Arabes	0'58
Test de gramaticalidad	0'23
Entrevista	0'56
Narración	0'72

Estos datos parecen confirmar los resultados de Tarone (1985), que mostraban una pauta de variación de estilo opuesta a la prevista: mayor corrección en el vernáculo que en el oral. Sin embargo un análisis posterior *de índice de error* arroja los siguientes resultados:

Error	
<i>Japoneses</i>	
Test de gramaticalidad	6'197
Entrevista	0'548
Narración	0'366
<i>Arabes</i>	
Test de gramaticalidad	6'001
Entrevista	0'436
Narración	0'529

Siendo así que el índice de error estadísticamente aceptable no puede superar 1'5, se concluye que el test de gramaticalidad no es compatible con las otras dos tareas.

Si excluimos los datos del test de gramaticalidad, los resultados son:

Entrevista	0'41
Narración	0'59

Hay variación de estilo entre estas dos tareas y ésta se mueve en la dirección opuesta a la prevista: mayor corrección en el vernáculo, pero el test de gramaticalidad no forma parte de la escala de estilos en lo que a esta forma se refiere.

Finalmente, con respecto al *pronombre objeto directo*, los resultados de VARBRUL 2 son:

Japoneses	0'33
Arabes	0'67
Test de gramaticalidad	0'32
Entrevista	0'50
Narración	0'69

Estos datos confirman la existencia de la escala de estilos, pero ,de nuevo, muestran una variación en dirección opuesta a la prevista: el grado de corrección aumenta a medida que nos acercamos al vernáculo.

El análisis de Preston confirma en términos generales los resultados contradictorios de Tarone (1985), si bien añade nuevos datos que parecen complicar aún más las cosas: la exclusión del test de gramaticalidad en una de las formas estudiadas y la reducción de la incidencia de la tarea en otra.

Todo ello parece indicar que la influencia de la atención a la forma en el terreno de la morfología y la sintaxis es poco clara y contradictoria, al contrario de lo que ocurre en el nivel de la fonología.

A pesar de todo, Preston cree que estas pautas de comportamiento aparentemente contradictorias no son aleatorias, sino que tienen su explicación en el estatus lingüístico de cada una de las formas estudiadas.

El morfema de 3ª persona del verbo es susceptible de monitorización y de aplicación de reglas: las reglas son sencillas y fáciles de aprender. El pronombre objeto y el artículo, por el contrario, están sujetos a procesos morfosintácticos y semánticos muy complejos que no se prestan a ser reducidos a reglas simples y fáciles de aprender; además se ven afectados por requerimientos de uso de tipo natural y no marcado, como la referencia, especificidad, familiaridad con la información.

Como se ve, la explicación de Preston no es muy diferente de la de Krashen. La aportación fundamental de Preston es la importancia que le da al factor de la marcación. Según Preston la IL está más abierta a elementos universales y funcionales. Es decir, las formas universales, no marcadas y/o funcionalmente relevantes son más susceptibles de ejercer mayor influencia en el estilo vernáculo, que sería la vía normal de entrada de nuevas formas en la IL. Esta línea explicativa está en sintonía con descubrimientos realizados en áreas afines, como el propio Preston reconoce:

"A great deal of recent work on universally based preferences by learners, whether from pidgin-creole, typological, or theoretical parameter setting sources, suggests that the interlanguage continuum is subject to such influences" (Preston 1989: 244)

Preston sostiene que Ellis (1985) llega a conclusiones parecidas utilizando esquemas y terminología distintos. En términos de Ellis, el discurso no planificado es el más abierto a la influencia de procesos no analizados. Es decir,- traduce Preston - el estilo vernáculo es más susceptible de ser invadido por formas naturales, bioprogramadas, universales y no marcadas.

Todo ello hace prever que las formas no marcadas sean las primeras en aparecer en la IL. Sin embargo hay casos de aparición temprana de formas marcadas. Según Ellis, la explicación hay que buscarla en el contexto interactivo y discursivo en que se produce la adquisición. La interacción puede hacer que una forma marcada quede resaltada como más saliente bien porque aparece con mucha frecuencia o porque tiene una función prominente. En este caso es posible que la forma marcada encuentre una especie de atajo o ruta alternativa y llegue al estilo vernáculo antes que las formas no marcadas.

Preston entiende que hay dos vías de entrada de las formas nuevas en la IL: 1) a través del estilo vernáculo, que es la ruta normal para las formas no marcadas y universales, lo que se traducirá en una mayor frecuencia de aparición en el discurso no planificado, y 2) a través del formal, que es la ruta habitual de las formas marcadas, lo que significará mayor frecuencia de estas formas en el discurso planificado. Esta doble vía se corresponde básicamente con lo que los sociolingüistas llaman *cambio desde abajo* y *cambio desde arriba*. El problema está en distinguir cuáles son las formas marcadas y las no marcadas, a no ser que, utilizando un argumento circular, decidamos que las marcadas son las que aparecen con mayor frecuencia en el estilo formal.

También tiene Preston una explicación para el extraño hecho de que el test gramatical forme parte de la escala de estilos en el caso del pronombre y quede fuera cuando se trata del artículo. El pronombre personal objeto es un *fenómeno local* en términos gramaticales: una sola frase como las que aparecen en el test de gramaticalidad ofrece suficiente información como para decidir si es correcto o no. Por el contrario, el uso adecuado de los artículos normalmente requiere tener en cuenta datos y referencias que sobrepasan el nivel de la frase.

1.2.3.5. El Paradigma Dinámico

Se han querido ver paralelismos entre las lenguas *pidgin* y criollas y los ILs⁶. Aunque las diferencias son obvias, hay semejanzas dignas de consideración especialmente en lo que a los procesos de desarrollo de estos sistemas se refiere y al papel fundamental que en ellos juega la variación.

En sus estudios sobre el criollo guayaní, Bickerton (1975) habla de un ciclo de *pidgin-creole-decreolization* que se desarrolla de la manera siguiente: La primera generación de esclavos, separados de su comunidad lingüística original, se ve forzada a comunicarse en una lengua a la que tienen un acceso muy restringido (*pidgin*); la segunda generación hereda ese *pidgin* como lengua materna (*criollo*); con el tiempo y la promoción cultural de generaciones posteriores se desarrolla la conciencia de que el criollo es una copia imperfecta de la lengua matriz y se inicia un proceso de acercamiento a la lengua estándar (*descriollización*). Como resultado de este estado de cosas, en una comunidad criolla coexisten una variedad infinita de dialectos, que se pueden situar en una escala continua que va desde la versión más profunda del

⁶ Schumann (1978a, 1978b, 1878c, 1980), Andersen (1980), Stauble (1980), entre otros.

criollo (basilecto) hasta la versión más próxima a la lengua estándar (acrolecto), pasando por estadios intermedios (mesolectos).

Para analizar y describir un sistema tan complejo y dinámico como éste, en que la variación parece la norma y es difícil encontrar un núcleo estable de reglas, Bickerton utiliza, entre otros instrumentos, las escalas implicativas, que permiten situar a cada hablante en un punto determinado de un continuo. Colocando a los hablantes en un eje y a los items lingüísticos en el otro, obtenemos un cuadro (tabla 1.3) que indica que la producción de un item supone la producción de todos los que le preceden en la escala. Así, la producción del item 2 garantiza la producción del item 1, la producción del item 6 garantiza la capacidad de producción de los 5 anteriores. La lengua de los hablantes 1 y 2 corresponde al nivel de basilecto, la de los hablantes 3 y 4 al de mesolecto y la de los hablantes 5 y 6 al de acrolecto.

Hablante	1	2	3	4	5	6
Item 1	1	1	1	1	1	1
Item 2	0	1	1	1	1	1
Item 3	0	0	1	1	1	1
Item 4	0	0	0	1	1	1
Item 5	0	0	0	0	1	1
Item 6	0	0	0	0	0	1

Tabla 1.3. Escala impliativa

Los hablantes que dominan más de un lecto pueden utilizarlos alternativamente según las circunstancias de tema, interlocutor, etc., lo exijan. De esta manera se produce un cambio de código semejante al cambio de estilo propuesto por Tarone, con la diferencia de que en el esquema de Bickerton no se contemplan reglas variables; cada lecto tiene su propia gramática compuesta por reglas categóricas.

La técnica de las escalas implicativas ha sido empleada en estudios posteriores y su utilidad para la investigación de la variedad en ILs ha sido puesta de manifiesto por Andersen (1978).

Una explicación parecida ofrece la teoría de la olas (*Wave Theory*) de Bailey (1983). Originalmente diseñada para explicar el cambio lingüístico, esta teoría propone que las innovaciones lingüísticas se introducen primero en un contexto favorable (*heavy environment*) y desde allí se extienden en oleadas a contextos intermedios hasta alcanzar finalmente los contextos menos favorables (*light environments*).

Si, como sugiere Johnston (1985: 36), sustituimos "item" por "contexto" en la tabla 1.3, obtendremos un esquema semejante al de la escala implicativa anterior, que se interpretaría así: si aparece un cambio en el contexto 4, es previsible que haya aparecido previamente en los contextos 1, 2 y 3, que se suponen más favorables.

1.3. Variación vertical (*development variation*)

Al hablar de las distintas teorías sobre Adquisición de L2 es muy difícil separar los aspectos relativos a la variación horizontal de los que afectan a la variación vertical. Cada una de estas teorías es un complicado constructo en que diversos elementos y múltiples factores se entremezclan e interrelacionan para conformar un modelo que explique de la forma más comprensiva posible los procesos de adquisición de la lengua. Con esto queremos decir que, a la vez que hemos estudiado las distintas hipótesis sobre cómo se manifiestan las formas lingüísticas de modo distinto en

diferentes contextos, hemos adelantado también algunas de las hipótesis sobre el orden en que se adquieren las formas.

1.3.1. Estudios sobre secuencias de desarrollo

Hay, además, una amplia serie de trabajos, publicados a partir de finales de la década de los 70, que se plantean como objetivo específico descubrir la secuencia de desarrollo de la IL. Veamos unas muestras de algunos de los más representativos.

Un estudio longitudinal dirigido por C. Cazden y presentado por Cancino *et al.* (1978) sobre la adquisición de negativos e interrogativos por parte de un grupo de 6 hispanohablantes produce los resultados reflejados en las tablas 1.4 y 1.5.

1. <i>No + V:</i>	<i>I no can see</i>
2. <i>don't + V:</i>	<i>I don't hear, he don't can explain</i> Aquí <i>don't</i> se utiliza como alomorfo de <i>no</i>
3. <i>Aux + NEG:</i>	<i>He can't see, he's not skinny</i>
4. Aparición de formas analizadas de <i>don't:</i>	<i>I didn't know, He doesn't laugh.</i>

Tabla 1.4. Secuencia de adquisición de negativos. 4 etapas

Esta misma secuencia aparece en estudios de L1 (Klima and Bellugi 1966) y en estudios de L2 con aprendices de distintas L1 (Wode 1981), lo que hace pensar en la posible universalidad del fenómeno.

1. <i>Indiferenciación</i> (no distingue entre preguntas directas e indirectas: <ul style="list-style-type: none"> a) Ausencia de inversión en preguntas directas e indirectas: <i>What you study, I know what they are doing</i> b) Inversión variable: preguntas directas se invierten unas veces y otras no, preguntas indirectas no se invierten: <i>How can you say it?</i> c) Generalización: inversión creciente de preguntas directas y extensión de la inversión a preguntas indirectas: <i>I know where are you going</i>
2. <i>Diferenciación:</i> Distingue entre pregunta directa e indirecta: <i>Where do you live, I don't know what he had.</i>

Tabla 1.5. Secuencia de adquisición de interrogativas (*Wh questions*)

El caso de los pronombres es especialmente complejo dada la carga de componentes semánticos que contienen: género, número, caso, etc. Un sistema tan complejo no puede adquirirse de golpe. Felix y Hahn (1985) proponen la siguiente secuencia:

1. Número
2. 3ª persona sin distinción de género: *he/she*
3. Género

Un proceso semejante referido a los posesivos aparece en Lightbown and Spada (1990: 441), que resume una propuesta de secuencia de desarrollo de los determinantes posesivos ingleses por parte de aprendices francófonos elaborada por Zobl (1985).

En la misma línea están los resultados de otros estudios llevados a término con otras lenguas; tal es el caso de Broeder *et al.* (1987) con el holandés y Andersen (1983) con el español.

1.3.2. El Modelo Multidimensional

Un trabajo especialmente riguroso y trascendente ha sido el proyecto ZISA, que ha investigado la adquisición del orden de las palabras en el alemán de un grupo de emigrantes italianos, españoles y portugueses y que ha propiciado la aparición de un nuevo modelo explicativo.

Desde la perspectiva de las teorías anteriores la variación aparece como un fenómeno lineal que indica que todo cambio significa un avance en el proceso de desarrollo continuo de la IL. Esta visión unidimensional de la variación ha sido puesta en cuestión por el modelo Multidimensional de Meisel, Clahsen y Pienemann (1981).

En su estudio sobre adquisición del alemán por un grupo de emigrantes, estos investigadores definen cuatro etapas de desarrollo en la adquisición de tres reglas que rigen el orden de los elementos en la oración. Los resultados demuestran que los sujetos producen las reglas en un determinado orden y con carácter implicativo, lo que significa que no aparece la regla 3 antes que la 2 ni la 2 antes que la 1.

Sin embargo, las reglas pueden aplicarse en diferentes contextos y hay una considerable variación entre los aprendices respecto al contexto elegido para aplicar la regla.

Por otra parte no todos los fenómenos lingüísticos están sujetos a este orden de desarrollo. Se ha comprobado que hay reglas (elipsis de la cópula y los pronombres, por ejemplo) que aparecen en la producción de los aprendices en momentos y proporciones diferentes independientemente de la etapa en que se encuentren; de manera que habría que distinguir entre formas *evolutivas (developmental)*, que están sujetas a este orden, y formas *variables (variational)*, que no lo están. Una posible explicación del uso aparentemente asistemático de estas reglas sería la utilización por parte de algunos aprendices de "simplificaciones restrictivas", una estrategia que facilita el procesamiento sin impedir la comunicación⁷. La razón por la que unos aprendices utilizan esta estrategia y otros no, hay que buscarla en la "distancia social", es decir, en el hecho de que su motivación para aprender la L2 sea de tipo "instrumental" o "integrador".

⁷ Este tipo de simplificación es característico de las etapas iniciales de adquisición de L2, aunque puede persistir en etapas posteriores. Hay otro tipo de simplificación, la simplificación elaborativa, que implica fenómenos como la hipergeneralización y representa una extensión productiva del sistema anterior y un acercamiento a la lengua estándar.

Así pues, el modelo tendría tres dimensiones: una de desarrollo secuencial, otra, variable y una tercera, de carácter sociológico.

Se puede decir, pues, que todos los aprendices que adquieren unas determinadas estructuras las aprenden en el mismo orden pasando por una serie de etapas (*developmental stages*) pero dentro de esas etapas cada uno sigue caminos diferentes. El aprendizaje de L2 no es lineal ni uniforme aunque sigue una secuencia.

1.3.3. El modelo de Procesamiento de Información de McLaughlin

McLaughlin, Rossman and McLeod (1983) proponen un enfoque que, a diferencia de los anteriores, no contempla la adquisición de la lengua como un aprendizaje específico sino como un proceso cognitivo que implica procesamiento de información.

Parten de la premisa de que los seres humanos tenemos una capacidad de procesamiento limitada, lo que nos obliga a organizar la información dedicando atención "focal" a lo que consideramos más importante y atención "periférica" al resto. Una forma de aumentar nuestra capacidad de procesar información es "rutinizar" habilidades que inicialmente requerían procesos controlados con un alto coste de tiempo y atención, de manera que puedan procesarse de forma automática bloques completos de información. A medida que las habilidades se automatizan, permiten que el procesamiento controlado pueda aplicarse a aprendizajes nuevos. Los nuevos conocimientos, al sumarse al acervo de conocimientos previos, terminan por desencadenar procesos de "reestructuración" de los esquemas de representación mental, haciendo, por ejemplo, que una representación basada en ejemplos pase a ser

una representación basada en reglas. De esta manera la producción de un aprendiz del pasado verbal puede empezar con formas como *went, came*, en un momento determinado pasar a *goed, comed*, para, finalmente, volverlas a reemplazar por las formas iniciales. La explicación es que primero simplemente imitan el input (representación ejemplar), después descubren la norma de regularidad, lo que les hace reestructurar los conocimientos previos (representación regular), por fin descubren la irregularidad y reestructuran de nuevo sus conocimientos volviendo definitivamente a las formas iniciales. Esta sería la causa de la famosa *curva en U* del desarrollo lingüístico⁸. El grado de corrección en el uso de las nuevas formas sufre altibajos a medida que los esquemas se reestructuran para acoplar nuevos conocimientos. En el desarrollo de estos procesos cumple un papel fundamental la práctica (McLaughlin 1987 y 1990); a través de la práctica tareas cognitivas que requerían procesos controlados pasan a ser automatizadas⁹.

1.3.4. El proceso de refinamiento

También Johnston (1985: 52 ss.) ve la necesidad de reorganizar de alguna manera el sistema de IL para ir acomodando las nuevas adquisiciones. Supone Johnston que el punto de partida para el desarrollo de la IL debe de ser un sistema muy simple basado en mantener una relación invariable entre los aspectos funcionales (comunicativos) y los aspectos estructurales (gramaticales). La forma más económica de funcionar un sistema consiste en aplicar el principio *one-to-one*, una forma única

⁸ Una interesante descripción del proceso de desarrollo en U puede verse en Kellerman (1985)

⁹ A pesar de ser dos paradigmas que responden a planteamientos diferentes, entre los modelos de McLaughlin y Tarone se pueden establecer algunos paralelismos interesantes: McLaughlin considera que los nuevos aprendizajes se inician con procesos controlados que requieren un alto grado de atención (estilo formal de Tarone); con el tiempo y la práctica se automatizan (el estilo vernáculo de Tarone refleja conocimientos automatizados y es menos permeable a influencias externas).

para cada función (Andersen 1984), lo que garantiza el mantenimiento de la consistencia interna de la IL. No obstante, a medida que el número de formas y funciones nuevas aumenta, llega un punto en que mantener el principio *one-to-one* deja de ser productivo y se impone reestructurar el sistema desarrollando un modo de procesamiento más eficiente.

La prueba de que se está violando ese principio y de que está emergiendo un nuevo modelo de procesamiento es la aparición en la IL de formas ya superadas y suprimidas y de rasgos sistemáticos, como paradigmas y conjuntos. (el caso de los pasados irregulares de los verbos *come* y *go*, mencionado anteriormente, es un buen ejemplo).

A pesar de estos aparentes retrocesos, la adquisición de L2 es un proceso direccional que utiliza mecanismos propios para ir refinando progresivamente el sistema hasta aproximarlos a la lengua estándar. Uno de estos mecanismos es la *elaboración semántica*. El aprendizaje de una lengua no es un proceso acumulativo o serial, sino que supone discriminación y particularización. Se adquieren elementos contrastados y, una vez aprendidas las distinciones básicas, se puede avanzar en un proceso de refinamiento que permite establecer diferencias cada vez más sutiles. Veamos, por ejemplo, lo que ocurre en el aprendizaje del sistema pronominal:

El primer paso es adquirir la diferencia +hablante / -hablante. En este punto el aprendiz utiliza *I, me, I'm* para primera persona, y *you* para las demás. Esta forma, *you*, pronto se divide en dos: una para segunda persona (*you*) y otra para tercera (*he* o *she*). Estas dos últimas formas al principio no se usan de manera sistemática para

marcar el género, cosa que puede tardar en conseguirse. Finalmente, más tarde, aparecen las formas de plural.

Todo esto no ocurre en un proceso lineal, sino que hay una considerable variación, que incluye omisión de formas en contextos obligados o regresión a formas previas (por ejemplo, *you* en vez de *he*). Pero hay que insistir en que hay una clara direccionalidad en el proceso y que es un proceso implicativo, de manera que permite suponer que un aprendiz que use formas de 3ª persona, ya tiene adquiridas las de 1ª y 2ª y, si utiliza formas plurales, ya tiene adquiridas las singulares. Se trata de un proceso de *elaboración* abierto que se puede prolongar indefinidamente por medio de análisis y discriminaciones sucesivas.

1.3.5. El papel de la lengua materna

La hipótesis del Análisis Contrastivo afirmaba que en las áreas en que las estructuras de la L1 y la L2 eran diferentes el aprendiz tendía a transferir directamente formas y significados de L1, lo que se traducía en la aparición de errores de interferencia, que dificultaban el aprendizaje. Esta visión de la influencia de la L1, que predominó en las décadas de los 50 y 60, entró en crisis con la irrupción de las teorías de Chomsky y la pérdida de credibilidad del conductismo. La transferencia de L1 dejó de considerarse el principal motor del aprendizaje, papel que le fue asignado a la propia estructura interna de la L2 y, durante años, se minimizó la importancia de la transferencia.

Hoy se está recuperando la conciencia de que la lengua materna influye de forma relevante en la adquisición de L2, pero no ya como una fuerza negativa, sino

más bien como una estrategia que sirve para compensar la falta de dominio de L2 y que puede facilitar su aprendizaje. Esta influencia se manifiesta unas veces en forma de errores, otras en forma de evitación de determinadas estructuras o de utilización excesiva de otras.

La transferencia no se produce solo como transposición directa de formas y significados, sino como una influencia que se manifiesta en todo el proceso de aprendizaje de L2. Por otra parte la transferencia y el desarrollo de la IL no se ven como procesos opuestos, sino como dos procesos que interactúan entre sí; la transferencia actúa unas veces como catalizador y otras como inhibidor del desarrollo de la IL prolongando o retrasando la reestructuración de las reglas o modificando el número de pasos intermedios o reglas necesarias para adquirir una forma.

Respecto a la relación entre transferencia y nivel de desarrollo de la IL, Taylor (1975)¹⁰ afirma que los aprendices recurren a la transferencia en las primeras etapas de la IL y a la hipergeneralización en las etapas más avanzadas. Schachter (1983)¹¹ considera que la transferencia no es un proceso, sino un condicionante (*constraint*) del proceso de adquisición: los conocimientos previos determinan las hipótesis que el aprendiz puede hacer sobre L2. En este sentido tanto la transferencia de L1 como la hipergeneralización de reglas de L2 suponen el mismo proceso cognitivo, que consiste en aprovechar los conocimientos previos tanto de L1 como de L2 o de cualquier otra lengua que se conozca. Aquí habría que buscar la explicación del "comportamiento en forma de U" del aprendiz, que ya hemos descrito: en la primera fase, ante la falta de conocimiento de L2, transfiere la forma de L1, en una segunda fase percibe las

¹⁰ citado por Andersen (1979: 44) y Johnston (1985: 59)

¹¹ citada por Gass (1984)

diferencias entre las dos lenguas y tiende a aplicar reglas basadas en L2, en la tercera descubre la norma definitiva, que puede coincidir con la estructura transferida de L1, con lo que se cerraría el ciclo. Como consecuencia los aprendices principiantes tienden a hacer más transferencias, los intermedios se hacen más prudentes y reducen el número de transferencias y los avanzados vuelven a adquirir confianza y utilizan la transferencia con criterios selectivos.

Wode, sin embargo, propone que para que una regla de L1 pueda ser transferida, el aprendiz debe haber adquirido una serie de estructuras previas (prerrequisitos).

El Análisis Contrastivo no permitía predecir correctamente cuándo se iba a producir la transferencia. Los estudios de Kellerman (1979, 1983)¹² y Kellerman (1984) señalan dos factores determinantes de la transferibilidad de una estructura: la percepción por parte del aprendiz de la distancia entre L1 y L2 y el grado de marcación de la estructura en cuestión: el que una forma sea transferible o no depende en gran medida de que el aprendiz perciba que dicha forma es aceptable en L2. Las formas que el aprendiz percibe como marcadas, más específicas de L1 (por ejemplo, las expresiones idiomáticas) tienen menos probabilidades de ser transferidas que las formas más universales y neutras, más frecuentes y más transparentes de significado.

Ervin-Tripp (citado por Johnston 1985: 60), sugiere que la transferencia de L1 es mayor cuando la L2 se aprende en el contexto de una clase de idiomas que cuando se aprende en un contexto natural.

¹² citado por Gass (1984)

Se ha especulado también sobre la posibilidad de que la transferencia afecte de forma diferente a los distintos niveles de la lengua: fonología, léxico, morfología, sintaxis, discurso. Partiendo de la evidencia de que en el terreno de la fonología, que es el nivel constituido por las unidades más pequeñas, la incidencia de la transferencia es grande, Johnston (1985) sugiere que la importancia de la transferencia irá disminuyendo en los otros niveles a medida que las unidades constituyentes sean mayores: morfología, léxico, sintaxis, etc. La razón sería que los elementos más pequeños (fonemas y morfemas) no están ligados a estructuras semánticas básicas, posiblemente universales, y gozan de un mayor grado de arbitrariedad que las estructuras más complejas.

Partiendo de la distinción planteada por el Modelo Multidimensional entre formas evolutivas (*developmental*) y formas variables (*variational*), Johnston (1985: 62) apunta la posibilidad de que la transferencia actúe de distinta manera con respecto a unas y a otras. Las formas evolutivas están sujetas a condicionamientos de procesamiento que las hacen prácticamente inmunes a la transferencia, mientras que las formas variables son mucho más sensibles a las influencias externas, incluida la de la L1.

1.4. Conclusión

En este capítulo hemos pretendido enmarcar nuestro trabajo en el contexto de los estudios de adquisición de segundas lenguas. Hemos visto cómo nace este campo de investigación y el papel central que en él tienen los estudios de Interlengua, concepto que se ha ido definiendo y enriqueciendo en las últimas décadas con las

aportaciones de numerosos investigadores. Una de las características básicas de la IL es la existencia de variación; de los diversos tipos de variación hemos destacado la variación horizontal derivada de la tarea y la variación vertical o de desarrollo. Respecto a la primera, hemos dedicado especial atención al modelo explicativo de Tarone (*the capability continuum*), según el cual las distintas tareas suscitan por parte del aprendiz la utilización de diferentes estilos, que están relacionados con el grado de atención formal que la tarea requiere. Seguidamente hemos analizado las dificultades que plantea la verificación experimental de este teoría así como sus posibles soluciones y hemos revisado las explicaciones que aportan otros modelos teóricos.

La distinción básica entre estilo formal/vernáculo aparece en los diferentes constructos con distinta terminología: conocimiento explícito/implícito, aprendido/adquirido, analizado/no analizado, lenguaje controlado/automático, planificado/espontáneo, etc. En último término refleja el hecho de que la lengua del aprendiz tiene que responder a dos tipos de exigencia: la corrección formal y la urgencia comunicativa¹³. La investigación realizada en este campo parece indicar que esta distinción se refleja también en los diversos tipos de tarea: hay actividades que centran la atención fundamentalmente en la corrección y, por tanto, es previsible que hagan aflorar lenguaje formal, analizado, etc, y otras que tienen como objetivo prioritario lograr una comunicación efectiva y que previsiblemente suscitarán lenguaje no formal, no analizado, etc. Esta distinción no hay que entenderla en términos absolutos, sino de grado: más formal, menos formal. De manera que el lenguaje

¹³ "Whether framed in terms of communicative competence v. purely linguistic competence, use v. usage, vernacular v. prestige norms, or communicative v. rhetorical styles, many recent theoretical statements draw a distinction between two potentially conflicting demands on the learner's language abilities. On the one hand, there is the social pressure to conform to norms of grammatical well-formedness. On the other, there is the more basic drive to achieve what I call communicative efficiency" (Richards 1980: 63)

producido en una determinada tarea hay que situarlo en una escala de formalidad con dos extremos y con infinitos niveles intermedios.

Dentro de este marco de investigación hay que entender nuestro trabajo, uno de cuyos objetivos fundamentales es estudiar la variación debida a la tarea. El impulso inicial de este estudio fue la lectura de Tarone, especialmente Tarone (1985) y sus inquietantes interrogantes. Nuestro trabajo ha sido diseñado en esa línea y pretende aportar datos que contribuyan a confirmar o rechazar la hipótesis del *Capability continuum* y, en su caso, aportar explicaciones complementarias o alternativas.

Por lo que respecta a la variación vertical, la investigación realizada en las últimas décadas parece demostrar que los aprendices de L2 siguen un determinado orden de adquisición que coincide en líneas generales con el orden de adquisición de L1. Esta secuencia afecta a las formas evolutivas de la lengua, no a las formas variables. Por otra parte, la incorporación de elementos lingüísticos nuevos en la IL no se produce de forma lineal y acumulativa, sino de modo dinámico e integrador. La llegada de nuevas formas provoca procesos de reestructuración de los esquemas de representación mental y modifica los sistemas de relación forma-función para que puedan acomodar las nuevas adquisiciones. El desarrollo de la IL no se hace por apropiación de formas lingüísticas completas, sino de rasgos individuales. El aprendiz descompone los elementos lingüísticos en rasgos para, una vez dominados, reintegrarlos de nuevo en formas de L2. Esto se traduce en aparentes retrocesos y altibajos en la producción del aprendiz, a pesar de lo cual, el proceso es claramente direccional, de aproximación a lo que el aprendiz percibe como lengua término.

En todo este proceso la lengua materna, aunque no es el único motor del cambio, como se creyó en otro tiempo, juega un papel importante y complejo acelerando o retrasando la adquisición según los casos. Las transferencias de L1 inciden fundamentalmente en la fase inicial, decayendo en la intermedia para recuperarse parcialmente en fases más avanzadas y afectan sobre todo a formas no marcadas y universales. Es también previsible que la importancia de la transferencia sea mayor en los niveles de descripción lingüística constituidos por unidades más pequeñas, como el de la fonología, y que afecten fundamentalmente a las formas variables y no a las evolutivas.

CAPÍTULO 2:

LAS CONSTRUCCIONES POSESIVAS Y SUS USOS

En este capítulo intentaremos describir de la forma más completa y ajustada posible los posesivos y genitivos con el fin de poder delimitar con rigor el objeto de nuestra investigación. Pretendemos en este trabajo investigar la adquisición por parte de un grupo de estudiantes de inglés hispanohablantes de las construcciones ejemplificadas en las siguientes frases:

(a) This is *my book*

(b) It's *mine*

y

(c) *Spain's coasts*

(d) *The coasts of Spain*

2.1. El problema terminológico

La primera tarea que se nos impone es justificar la terminología utilizada puesto que no hay acuerdo entre los estudiosos, especialmente en lo que se refiere al bloque segundo, (c) y (d).

Por lo que respecta al primer bloque, en (a) está claro que estamos ante un ejemplo de una clase cerrada que incluye los siguientes elementos: *my, your, his, her, its, our, their*. Tradicionalmente se consideraban *adjetivos*, más tarde han venido a llamarse *determinantes*, y no falta quien los clasifica como *pronombres*¹.

¹ Quirk *et al.* (1985: 361) engloba bajo el término *pronombres posesivos* a ambas clases, distinguiendo una serie *determinante (determinative possessives)* y otra *independiente (independent possessives)*.

Huddleston (1984), de forma parecida, considera *pronombres posesivos* a las dos series llamando a los primeros *atributivos (attributive possessive pronouns)* y a los segundos, *absolutos (absolute, possessive pronouns)*.

En (b) se ejemplifica una clase también cerrada que consta de las siguientes unidades: *mine, yours, his, hers, its, ours, theirs*, y que es habitualmente conocida como *pronombres posesivos*.

A pesar de esta relativa disparidad terminológica, la unanimidad es total en lo que respecta a considerar *posesivos* a los componentes de ambas series.

Consecuentemente, esta es la denominación que hemos adoptado nosotros y así es como aparece en el título de la tesis. Para distinguir entre las dos series, denominamos a los integrantes de la primera *determinantes posesivos* y a los de la segunda, *pronombres posesivos*. Se trata de la terminología más extendida y coincide con la adoptada por la Comisión de Expertos de la Real Academia que elaboró el documento *Terminología Gramatical* (MEC 1981).

En lo que atañe al segundo bloque, las construcciones (c) y (d), la terminología es mucho más variada y la falta de acuerdo más patente. Las posturas van desde los que utilizan el término *genitivo* para referirse a las dos construcciones hasta los que no lo usan para ninguna, pasando por los que lo aplican exclusivamente a (a).

Las razones de la utilización del término *genitivo* son fundamentalmente históricas y derivan de la consideración de la categoría *caso* en la descripción del nombre en lengua inglesa.

Como se sabe, la construcción (a) es un resto de un sistema de casos existente en Inglés Antiguo. A pesar de que hoy difícilmente se puede justificar hablar de casos del nombre en inglés, el término se ha mantenido en las gramáticas clásicas² y ha

² Poutsma 1914, 1926; Kruisinga 1925; Fries 1939; Zandvoort 1943, 1953, 1957; Jespersen 1939,1949;

llegado hasta nosotros, de manera que pervive en la gran mayoría de las gramáticas actuales³. Publicaciones de tanto prestigio como *A Comprehensive Grammar of the English Language* de Quirk *et al.* (1985) conservan esta denominación aunque se sienten obligados a dar una explicación:

"It is arguable... that even the common/genitive distinction in present-day English is not really a case distinction, although it is a relic of a former case system comparable to that of Latin or of modern Russian. We adhere to established terminology in this respect" (p. 318).

Solo algunas gramáticas a finales de los 60 comienzan a sustituir el término *genitivo* por *posesivo*⁴ mientras que otras, las menos, prefieren evitar ambos términos utilizando una denominación puramente descriptiva⁵.

En cuanto a la construcción (b), hay muchas más reticencias para aplicarle el término *genitivo*. Históricamente no deriva de los casos flexivos del inglés antiguo por lo que las gramáticas clásicas han evitado generalmente llamarlo *genitivo*. Por otra parte, sintácticamente también tiene diferencias notables con (a): mientras que (a) es un determinante (premodificador), (b) funciona como un complemento preposicional (postmodificador). Por esta razón se le aplican otros nombres más o menos descriptivos, como *of-adjunct*, *of construction*, *of-phrase*, etc.⁶

³ De las más de 40 gramáticas y estudios gramaticales consultados, hemos encontrado que 32 utilizan el término *genitivo*, a veces sin ningún tipo de calificativo, como Kruisinga 1925; Poutsma 1926, 1927; Zandvoort 1943, 1953, 1957; Jespersen 1949; Scheurweghs 1959; Close 1975; Leech and Svartvik 1975; Dekeyser 1979; Jahr Sørheim 1980; ; Van Ek 1985; Quirk *et al.* 1985; Alexander 1988. Otras veces añaden diversos calificativos: *inflective genitive*: Fries 1939;; Potter 1969; Turell 1983; o su equivalente español *genitivo flexivo*: Alcaraz y Moody 1980; *-s genitive*: Svartengren 1949 Dahl 1971; Quirk *et al.* 1972; Quirk and Greenbaum 1973; *genitivo sajón*: Alcaraz y Moody 1980; de la Cruz y Trainor 1989a; *genitive construction*: Poutsma 1914; *genitive phrase*: Leech *et al.* 1982.

⁴ Thomson and Martinet 1969, Coe 1980, Allsop 1983, Celce-Murcia and Larsen-Freeman 1983, Graustein *et al.* 1984, Huddleston 1984, Feigenbaum 1985, Collins Cobuild 1990.

⁵ Hawkins 1980, Jackson 1990.

⁶ *Prepositional construction*: Poutsma 1914; *Prepositional adjunct*: Kruisinga 1925; *of-adjunct*: Poutsma 1926; Zandvoort 1943, 1953, 1957; Scheurweghs 1959; *of-combination*: Jespersen 1933; *of*

No obstante, hay un buen número de autores que incluyen esta construcción entre los genitivos por la relación semántica que tiene con (c). En efecto, hay múltiples ocasiones en que ambas construcciones expresan los mismos significados, lo que, como indica Crystal, justifica la utilización del mismo término para las dos:

"The term (genitive) may also apply to constructions formally related to the case form, as in the 'post-modifying' genitive with *of* in English" (Crystal 1991: 152).

Esta es la postura que adoptan, entre otros, Fries, Potter, Svartengren, etc. Naturalmente para evitar la confusión entre los dos genitivos, han de añadir calificativos, como *of-genitive*, *phrasal genitive* y otros⁷.

Esta es también nuestra opción por razones fundamentalmente prácticas. Tenemos dos construcciones diferentes que cubren semejantes, sino idénticas, funciones. Podríamos llamarlas *posesivos*, como hace Huddleston (1984: 268), pero sería una denominación equívoca por cuanto la relación de posesión, con ser la primaria y más importante, está lejos de ser la única que estas estructuras expresan, como veremos más adelante. Por otra parte crearía confusión con los pronombres y determinantes posesivos. Puesto que nuestro trabajo incluye dos estudios paralelos: uno sobre las construcciones (a) y (b) y otro sobre (c) y (d), nos interesa usar una terminología que evite los equívocos.

construction o *construcción con of*: Eckersley 1960; Leech and Svartvik 1975; Quirk *et al.* 1985; Alexander 1988; Jahr Sørheim 1980; Sánchez Benedito 1979; *of-phrase*: Jespersen 1945, Close 1975; Dekeyser 1979, Coe 1980, Alsop 1983, Huddleston 1984, Graustein *et al.* 1984, Van ek 1985, Jackson 1990; *of+noun*: Chalker 1984; *of possessive*: Celce-Murcia and Larsen -Freeman 1983; *of structure*: Swan 1980; *prepositional phrase with of*: Leech *et al.* 1982, Feigenbaum 1985, Collins Cobuild 1990; *N of NP*: Hawkins 1980.

⁷ Así aparecen los siguientes pares: *-s genitive / of-genitive*: Svartengren 1949, Dahl 1971, Quirk *et al.* 1872, Quirk and Greenbaum 1973, de la Cruz y Trainor 1989b; *inflected genitive / periphrastic genitive*: Fries 1939, Turell 1983; *inflected genitive / phrasal genitive*: Potter 1969; *genitivo flexivo / genitivo preposicional*; Alcaraz y Moody 1980; *genitivo sajón / genitivo normando*: Alcaraz y Moody 1980; *genitivo sajón / genitivo analítico con of*: de la Cruz y Trainor 1989a.

Por lo tanto, en adelante, en contextos que puedan dar lugar a ambigüedad, cuando hablemos de *posesivos*, nos referiremos a los determinantes y pronombres posesivos, y cuando hablemos de *genitivos*, nos referiremos genéricamente a las construcciones (c) y (d). Por razones de brevedad y claridad distinguiremos una de otra utilizando las siglas *N's N* (Nombre's Nombre / *Noun's Noun*) para referirnos a (c): *Spain's coasts* y *N of N* (Nombre of Nombre / *Noun of Noun*) para (d): *The coasts of Spain*⁸

Una vez aclarado el problema terminológico, si vamos a estudiar el uso de los genitivos y posesivos por parte de un grupo de aprendices de inglés, interesa, como punto de referencia, establecer con el mayor rigor posible cuál es la norma de uso de estas formas en lengua inglesa, para lo cual parece obligado recurrir a las gramáticas.

Por lo que respecta a los posesivos, la descripción que hacen la mayoría de las gramáticas es sustancialmente la misma y no presenta otros problemas que los de terminología ya mencionados. El conflicto puede surgir al comparar los posesivos ingleses con los españoles ya que son dos sistemas notablemente distintos, especialmente en lo que atañe al tipo de concordancia. Los posesivos españoles concuerdan con la *cosa poseída* en género y número mientras que los ingleses concuerdan con el *poseedor* en número (solo en 1ª y 3ª persona) y en género (solo en 3ª persona del singular).

⁸ Esta denominación coincide prácticamente con la utilizada por Andersen (1979): *NsN / N of N*. Hawkins (1980) usa una parecida pero más complicada *NP's N* y *N of NP*, donde N representa a Noun y NP a Noun Phrase. En nuestra opinión, tal como él lo plantea puede inducir a error por cuanto hace suponer que uno de los miembros de la estructura es siempre una frase nominal mientras que el otro es siempre un nombre, cuando en realidad ambos pueden ser nombres solos o frases nominales: *Peter's book, the student's new book*. Nosotros mantenemos la sigla N para los dos miembros aclarando que en cualquiera de los casos puede representar tanto un nombre solo como una frase nominal.

2.2 Los genitivos

2.2.1. Descripción y usos

En cuanto a los genitivos, conviene recordar que estamos ante dos estructuras formadas cada una por dos grupos nominales (principal o núcleo y dependiente o modificador) pero con funciones sintácticas diferentes: en *N's N* el nombre dependiente o poseedor (en adelante N2) precede al principal o cosa poseída (en adelante N1) como *determinante definido* mientras que en *N of N* el dependiente (N2) sigue al principal (N1) como *complemento* o postmodificador.

El significado básico de ambas estructuras, así como de los determinantes y pronombres posesivos, es el de *posesión*, entendida en sentido amplio, que incluye, además de la posesión propiamente dicha, cualquier tipo de relación íntima o conexión intrínseca⁹

El hecho de que las dos estructuras generalmente cumplen las mismas funciones y que en ocasiones son intercambiables hace difícil sistematizar sus usos. Faltan criterios claros para definir cuándo se usa la una y cuándo la otra. Las distintas gramáticas utilizan parámetros diferentes y a veces encontrados, lo que produce una gran disparidad en la descripción de los usos y una gran confusión. A veces se tiene la impresión de que es pura casuística, que el uso de una u otra forma no está sujeto a normas, de manera que es inútil el esfuerzo por sistematizarlo. Un análisis más

⁹ Jespersen (1949: 311) lo define en unos términos que, con pocos cambios, repiten todas las gramáticas posteriores: "The meaning of the genitive and of possessive pronouns is first and foremost "possessive", - in a wide sense of this word, indicating any kind of intimate relation". A la vista de los resultados de Fries (1939), en que el porcentaje de genitivos posesivos con respecto al total no supera el 40 %, quizá habría incluso que cuestionarse el calificativo de "first and foremost", al menos en Inglés Americano.

profundo revela que, a pesar de la disparidad de criterios y clasificaciones, hay un fondo común de coincidencia que cubre los casos más claros: por ejemplo "se suele usar *N's N* cuando N2 es persona y *N of N* cuando N2 es un objeto inanimado" sería una especie de *rule of thumb* fácilmente asumible por todos. Pero incluso en estos casos no hay reglas categóricas. El grado de vacilación e indefinición se refleja en las expresiones utilizadas por las gramáticas: "Se tiende a usar ..., se suele emplear..., algunas veces se usa..., no es infrecuente..., especialmente frecuente , se prefiere..., se puede dar una guía, no reglas estrictas..." etc.¹⁰

Son varios los factores que determinan la elección del genitivo:

- a) factores léxicos, que hacen referencia a la condición de personal, animado/ no personal, inanimado de N2,
- b) factores relacionales, referidos a la naturaleza de la relación entre N1 y N2: posesión, origen, medida,...
- c) Otros factores entre los que cabe destacar la complejidad y extensión del término dependiente (N2).

El análisis de las gramáticas permite deducir que de todos estos factores el que constituye el criterio fundamental es el léxico y, concretamente, la condición de animado/ inanimado de N2. Se puede establecer una escala en cuyo extremo superior estarían los seres humanos con los que es preferente el uso de *N's N* y en el inferior, los nombres referidos a seres inanimados, que requerirán el uso de *N of N*. Cuanto más próximo esté N2 del extremo superior (nombres de animales superiores) más probabilidad hay de que la opción más adecuada sea *N's N*.

¹⁰ Quizá la excepción a esta indefinición sea Zandvoort (1962) que se atreve a decir cosas como "...the genitive is the rule, to the exclusion of an *of*-adjunct, ". (p.116).

Sin embargo hay ocasiones en que *N's N* es posible con inanimados. Tal ocurre con nombres de cosas especialmente relacionadas con personas, como colectivos e instituciones (*the university's president*), o que son producto de la actividad humana, sobre todo intelectual (*the play's importance*), o que han sido objeto de individualización cuasi-animada, como los objetos con mecanismo y energía propios (*the plane's arrival*), además de nombres geográficos (*Hollywood's studios*), estructuras de tiempo (*last year's holidays*), y expresiones idiomáticas (*for charity's sake*)¹¹. No obstante en todos los casos anteriores es posible también la construcción *N of N*, que es la propia de los objetos inanimados y conceptos concretos y abstractos.

Resumiendo, parece ser que la norma sería: *N of N* para inanimados, con la posible excepción de aquellos que se consideran especialmente relacionados con los seres humanos o personificados y en ciertos usos literarios. En términos de Jespersen (1909-49):

"With names of inanimate things an *of*-construction must be looked on as the normal expression"; lo demás son "exceptional uses"... "in poetry and in higher literary style the gen. of lifeless things is used in many cases where *of* would be used in ordinary speech; the gen. here conveys more or less a notion of personification" (1909-49: 324-26).

2.2.2 Perspectiva histórica

Esta apreciación podría ser consecuencia de la constatación de un cambio diacrónico desarrollado a lo largo de varios siglos, consistente en el desplazamiento

¹¹ Esta descripción está basada en de la Cruz y Trainor (1989) y Quirk *et al.* (1985), que en realidad reúnen las que aparecen en la mayoría de las gramáticas clásicas inglesas desde principios de siglo.

progresivo de *N's N* por *N of N*. Russell Thomas (1931, citado por Jahr Sørheim 1980: 5) afirma que el porcentaje de *N of N* con respecto a *N's N* pasó del 0,5% a comienzos del siglo X al 84,4% en el siglo XIV. Jespersen habla de un uso extensivo de *N of N* a partir del siglo XII (1909-49: 309) y Fries (1938) constata que esta evolución ha seguido hasta el presente, al menos en lo que respecta al Inglés Americano, si bien su investigación se circunscribe al género epistolar. Zachrisson confirma que el uso de *N's N* se ha ido restringiendo y ahora se concentra fundamentalmente en los nombres personales.

Existe, por otra parte la sospecha de que las cosas podrían estar cambiando, aunque fuera a escala reducida. Zachrisson declara que en expresiones adverbiales de tiempo y espacio y en ciertas expresiones idiomáticas hay una tendencia hacia un uso más extensivo de *N's N* en el inglés actual. (1920, citado por Jahr Sørheim 1980: 5), lo que está en la misma línea que la afirmación de Jespersen:

"During the last few decades the genitive of lifeless things has been gaining ground in writing (especially among journalists)" (1909-49: 328-29).

2.2.3. Estudios monográficos

Un estudio de *Svartengren* (1949) que cubre 500 ejemplos de genitivos demuestra que casi todas las restricciones impuestas al uso de *N's N* por las gramáticas pueden ser neutralizadas por ejemplos extraídos de material impreso y concluye:

"The frequent use of the -'s gen. of non- personal nouns in present-day English is a tendency with roots in the past and with many strains mixed and mingling" (p. 180).

Otro trabajo de *Liisa Dahl* (1971), "the s-genitive with non-personal nouns in modern English journalistic style", analiza los ejemplos de genitivos que aparecen en las ediciones de cuatro de los grandes periódicos británicos correspondientes al mes de abril de 1970. La conclusión es que se constata un uso amplio de *N's N* con prácticamente todo tipo de nombres y contextos en el lenguaje periodístico. Se pretende encontrar razones de relación personal más o menos latente para justificar este uso con inanimados, pero los ejemplos demuestran que se trata de un uso prácticamente generalizado en variación con *N of N* y parece incluso que hay cierta tendencia en el lenguaje periodístico a preferir *N's N*. Las razones que se sugieren son : brevedad, espontaneidad, énfasis, eufonía, evitar la repetición de *N of N* y, en último término, economía del lenguaje.

Con el fin de contrastar científicamente estos hallazgos y contribuir a superar la indefinición antes señalada, *Jahr Sørheim* (1980) llevó a cabo una investigación rigurosa tendente a reflejar en términos estadísticos la situación de estas dos construcciones en el inglés actual.

Jahr Sørheim se propone tres objetivos: 1) examinar el uso de *N's N* con nombres no personales con el fin de comprobar si esta construcción está en proceso de extensión en el inglés británico, 2) hacer un estudio comparativo de los usos de *N's N* y *N of N*, y 3) analizar algunos de los factores que condicionan la elección de una u otra estructura¹².

¹² Tanto Svartengren y Liisa Dahl como Jahr Sørheim basan sus estudios en la división entre nombres personales y no personales. Hay indicios de que hoy podría ser más adecuado plantear la división en términos de nombres animados y nombres inanimados. Un trabajo de Khampan (1983), "A study of the s-genitive and the of-genitive in English", unpublished English 215 paper, UCLA, citado por Celce-Murcia & Larsen-Freeman (1983: 126) sobre las preferencias de uso de los genitivos llega a las siguientes conclusiones: Los hablantes de inglés nativos prefieren *N's N* con nombres animados e incluso con inanimados cuando aparecen como realizadores de una acción: *The train's arrival* es preferido a *the arrival of the train*.

El material en que se basa su investigación es el *Lancaster-Oslo / Bergen Corpus of British English* (LOB), un amplio corpus informatizado que contiene alrededor de 1.000.000 de palabras de lenguaje natural, distribuidas en 500 textos escritos. Los textos representan 15 géneros diferentes, que van desde el más informal del lenguaje periodístico al más formal de los textos religiosos. Los resultados se comparan con los obtenidos en un trabajo semejante de Aronson sobre inglés americano¹³.

La primera parte recoge todos los casos de *N's N* que aparecen en el LOB. Tras separar los referidos a personas, quedan 1.191 correspondientes a nombres no personales, que representan un 24,5% del total. Estos se clasifican con criterios fundamentalmente semánticos. Los resultados del análisis permiten concluir que *N's N* se ha extendido considerablemente en el inglés británico, aunque en menor medida que en el americano. Esta ampliación del dominio de *N's N* se ha hecho por analogía: casos que tradicionalmente admitían el uso de *N's N* cuando se quería resaltar determinados aspectos han pasado a utilizarlo también cuando dichos aspectos no se destacan; por ejemplo, *N's N* solía utilizarse con nombres geográficos cuando se referían a colectivos políticos o sociológicos; ahora se usa incluso en casos en que se refiere a entidades puramente geográficas.

La comparación de estos datos con los resultados del trabajo de Dahl, realizado en 1971, es decir, 10 años después de la publicación del LOB, permite constatar que

¹³ El trabajo referido, tal como aparece citado por Jahr Sørheim, es Aronson, I. (1975). "The -s genitive of non-human and collective nouns in present-day American English", unpublished term paper, Department of English, Lund University y se basa en un corpus similar al LOB y publicado el mismo año, 1961, *The Standard Corpus of Present-Day Edited American English*, conocido como BROWN.

este avance de *N's N* sigue produciéndose bajo la influencia del inglés americano, al menos en el estilo periodístico.

La segunda parte del estudio de Jahr Sørheim no utiliza todo el LOB, sino un subcorpus que cubre 48 nombres diferentes, que aparecen con las dos construcciones en el LOB, y compara su frecuencia de uso tanto con nombres personales como no personales. Jahr Sørheim clasifica por separado los usos de *N's N* y de *N of N* utilizando como criterio factores semánticos y sintácticos tomados de autorizadas gramáticas modernas¹⁴ tales como "*descriptive genitive*" o "*head preceded by numerals*". Los factores se ordenan según su fuerza relativa : factores que hacen que el uso de una construcción sea inevitable, prácticamente obligatorio o preferible. La frecuencia de uso de *N's N* en los casos atribuibles a estos factores es de 23% frente al 77 % de uso de *N of N*.

Después de aplicar estos criterios, queda aún un 41% de casos en que el uso de una u otra construcción no es atribuible a ninguno de los factores contemplados, lo que hace pensar a Jahr Sørheim que hay otras causas que condicionan la elección, además de las ya aludidas. Tras analizar ese 41% de casos no explicados, identifica tres posibles factores causales: El tipo de nombre modificador (N2), el género literario y el grado de dinamismo comunicativo.

¹⁴ La base fundamental parece haber sido Poutsma, H. 1914, *A Grammar of Late Modern English*, Part II 1, a, Groningen.

Por lo que respecta a la primera causa, los datos extraídos de este corpus controlado indican que la proporción de uso de *N's N* con respecto a *N of N* es de 3 a 1 con nombres personales y la inversa, 1 a 3, con nombres no personales¹⁵.

Hay datos que llaman la atención, como, por ejemplo, la baja proporción de uso de *N's N* con nombres de colectivos (24%), ligeramente por debajo de la media de uso con no personales, en una clase que tradicionalmente se ha considerado que favorecía el uso de *N's N*. Sin embargo con nombres propios geográficos el índice de uso de *N's N* es del 66,7%, casi tan alto como el de los nombres personales.

En cuanto a la segunda causa, el género, se confirma una alta frecuencia de *N's N* en el género periodístico, así como en las expresiones más populares de la literatura: ciencia ficción, aventuras, novelas de amor y folklore.

La tercera causa aducida por Jahr Sørheim es el dinamismo comunicativo. Se trata de un concepto tomado de la *Perspectiva Oracional Funcional*, una teoría de análisis lingüístico desarrollada por la moderna Escuela de Praga. En términos simples, esta teoría contempla la frase como un proceso de desarrollo gradual de significado en que cada parte contribuye de forma distinta y dinámica al efecto comunicativo total. Algunas partes contribuyen poco al desarrollo comunicativo porque reflejan información ya conocida. Estos elementos (tema) se dice que tienen un bajo grado de dinamismo comunicativo y aparecen en posición inicial. Por el contrario, otras partes aportan información nueva y tienen un alto grado de dinamismo comunicativo. Estos elementos (rema) van en posición final. El hablante

¹⁵ Conviene destacar que estos datos se refieren a una muestra muy controlada en la que la media de ocurrencia de estas estructuras puede no coincidir con la media de aparición global en la lengua y por tanto hay que ser cautelosos a la hora de hacer extrapolaciones.

puede marcar la importancia de un elemento situándolo en posición final. Aplicando este principio al nivel de los sintagmas nominales que estamos estudiando, Jahr Sørheim deduce que el hablante / escritor puede elegir la construcción *N's N* para los casos en que quiera dar prominencia al núcleo (N1), que queda así en posición final, y optar por *N of N* para aquellos en que considere que el elemento más importante es el modificador (N2).

A pesar del esfuerzo desplegado por los trabajos mencionados, especialmente el de Jahr Sørheim, si algo queda claro, es que aún no estamos en condiciones de dar reglas categóricas sobre el uso de estas dos construcciones. Hay una evidente asociación entre la condición de personal / no personal de N2 y el uso de *N's N* / *N of N* respectivamente, pero este hecho solo explica parte de la realidad. Hay un tercio aproximado de casos, que no es nada despreciable, en que *N's N* aparece con nombres no personales y una proporción similar en que *N of N* aparece con nombres personales. Una cantidad tan elevada no admite la consideración de excepción¹⁶ Las otras causas, que, según Jahr Sørheim, actuarían de forma interrelacionada, parecen condicionar de alguna manera la elección entre las dos estructuras pero no son factores determinantes. De manera que, tal como están hoy las cosas, solo podemos hablar de tendencias, no de reglas que permitan predecir con certeza la opción más adecuada.

Las descripciones de la relación entre las dos construcciones posesivas que hemos examinado hasta el momento se pueden encuadrar dentro del mismo esquema

¹⁶ Potter, S. afirma que lo que está ocurriendo es que la propia regla está desvaneciéndose "Until recently, however, we inclined to limit inflected genitives to animate objects... Today, however, this distinction between animate and inanimate nouns is slowly disappearing. The inflected genitive is, after all, more succinct". (1969: 105-106).

más o menos tradicional, que atribuye la elección entre una y otra a un conjunto de factores interrelacionados de tipo semántico, sintáctico y comunicativo.

Muy diferente es el punto de vista de la propuesta de *Hawkins (1981)*, que vamos a exponer a continuación. Tras analizar las dificultades que desde una perspectiva generativista plantea la descripción adecuada de la construcción posesiva, Hawkins se plantea la posibilidad de lograr resultados más convincentes transfiriendo "la carga de la descripción gramatical a componentes no transformacionales de la gramática" (p. 268). Concretamente propone que la propiedad responsable de la distribución de usos de las dos estructuras es la *división semántica entre nombres "humanos" y "no humanos"*. Hasta aquí nada especialmente nuevo. La novedad está en que esta división actúa utilizando una estrategia semántica según la cual LOS NOMBRES HUMANOS TIENEN PREFERENCIA LINEAL SOBRE LOS NOMBRES NO HUMANOS. Esto se traduce en las siguientes posibilidades:

- 1) Cuando los dos nombres (modificador y núcleo) son humanos, cualquiera de los dos puede aparecer en primera posición: el modificador (lo que supone la utilización de *N's N*) *Mary's brother*, o el núcleo (lo que implica el uso de *N of N*) *The brother of Mary*. De manera que ambas construcciones son posibles en este caso.
- 2) Si uno de los dos nombres es humano y el otro, no humano, la construcción que lleva el humano en primer lugar será más aceptable que la que lo lleva en segundo lugar:

Mary's car

? *The car of Mary*

- 3) Cuando uno de los nombres, a pesar de no ser estrictamente humano, implica referencia humana, (por ejemplo, partes del cuerpo humano), y el otro

nombre es no humano, la estructura en que el término relativo a partes del cuerpo humano vaya primero será más aceptable que la estructura que lo lleve en segundo lugar:

The foot of the mountain

? *The mountain's foot*

- 4) Cuando los dos nombres son no humanos, cualquiera de los dos órdenes es aceptable:

The ship's funnel

? *The funnel of the ship*

- 5) Cuando uno de los nombres es humano y el otro denota atributo humano, la estructura que lleve primero el nombre humano es más aceptable que la que lo lleve en segundo lugar:

Helen's legs are giving her trouble again

? *The legs of Helen are giving her trouble again*

- 6) Si consideramos la diferencia entre nombres no humanos animados y nombres inanimados, los nombres no humanos animados están jerárquicamente por debajo de los nombres humanos pero por encima de los nombres inanimados. Así:

Mary's cat

? *The cat of Mary,*

pero:

The cat's basket

? *The basket of the cat*

Lo cual sugiere que la categoría "no humano" de la jerarquía habría que dividirla en dos: no humanos animados y no humanos inanimados. De esta forma la pauta jerárquica que establece la precedencia lineal que marca el grado de aceptabilidad sería la siguiente:

(humano < (atributo humano)) < (no humano animado) < (no humano inanimado).

Hay, sin embargo, un grupo de nombres que no se ajusta a esta norma : son los nombres derivados o sustantivos verbales.

John's refusal (to go)

The refusal of John (to go)

En este caso los dos ejemplos son aceptables a pesar de que el segundo viola la norma de precedencia humana. La razón es que estos nombres definen funciones gramaticales del tipo "sujeto de", "objeto de", como si fueran verbos:

John's refusal of the offer = John refused the offer

Así pues, habría que establecer esta excepción: Cuando el nombre define funciones gramaticales, no se aplica la norma jerárquica de precedencia lineal.

La propuesta de Hawkins aporta un enfoque singular y atractivo y utiliza criterios más concretos y menos complicados que los tradicionales. El problema es saber si explica mejor el comportamiento de la lengua en esta área y si es capaz de predecir adecuadamente cuál es la opción correcta en cada caso. Tal como está planteada en el artículo que analizamos, tenemos la impresión de que deja cabos sin atar y no garantiza unos resultados más ajustados a la realidad. Comparte con las descripciones previas la incapacidad de formular reglas claramente definidas; los



términos que utiliza son "más aceptable, igualmente aceptable, menos aceptable", que sugieren tendencias más que reglas. Confirma la idea de que la distinción humano (o personal) / no humano (o no personal) es el factor clave en este tema y de que existe una asociación entre la condición de humano de N2 y la estructura *N's N*. Sin embargo, no parece confirmar la asociación entre *N of N* y la condición de no humano.

Si, haciendo una proyección, nos imaginamos los resultados que la aplicación de estas reglas podrían tener en el uso proporcional de las construcciones posesivas y los comparamos con los datos estadísticos de Jahr Sørheim, encontramos coincidencias y divergencias. Por lo que respecta a los nombres personales, la proporción de 3 a 1 a favor de *N's N* que indica Jahr Sørheim probablemente no se aleja mucho de la que resultaría de aplicar las reglas de precedencia lineal: los nombres personales aparecen en posición inicial -y por tanto *N's N* es obligatoria- en todas las combinaciones posibles, excepto cuando los dos nombres, núcleo y modificador, son animados, en cuyo caso ambas construcciones son aceptables. De manera que en este supuesto podemos decir que las reglas de precedencia lineal predicen de forma razonablemente adecuada los usos de *N's N* y *N of N*. No ocurre así con los nombres no personales. Las reglas de precedencia lineal indican que cuando los dos nombres son no humanos, cualquiera de las dos construcciones es aceptable; lo que, a falta de otras especificaciones, habría que interpretar como que la distribución proporcional es del 50% para cada una de las construcciones. Teniendo en cuenta que en el resto de las combinaciones en que aparecen no humanos (no humano + humano, no humano + atributo humano, no humano + animado), la previsión favorece el uso de *N's N*,

habría que esperar una proporción de uso de *N of N* bastante por debajo del 50%, lo que dista mucho del 3 a 1 a favor de *N of N* de los datos de Jahr Sørheim¹⁷.

Por otra parte no se menciona la influencia de otros factores sintácticos como la extensión y complejidad de N2, o factores comunicativos como el dinamismo comunicativo que, en opinión de otros autores¹⁸ parecen condicionar la organización lineal de las frases en el discurso. Todo hace pensar que la propuesta de Hawkins, con ser interesante y prometedora, adolece de simplificadora y requiere una mayor elaboración.

2.2.4. Las gramáticas actuales

Las descripciones que hacen las gramáticas actuales tratan de recoger las aportaciones de los estudios previos y organizarlas dentro de un esquema coherente. Vamos a hacer aquí un resumen de las propuestas de dos gramáticas de reconocido prestigio, Huddleston (1984) y Quirk *et al.* (1985), que nos servirán después de base fundamental en la elaboración de los instrumentos de la investigación.

Huddleston dedica al tema de los genitivos solo tres páginas, pero muy densas, en las que señala como factores determinantes del uso de una u otra construcción los siguientes:

- a) Complejidad del término subordinado (N2): la brevedad y simplicidad de N2 favorece el uso de *N's N* :. *Peter's car*.

¹⁷ Hay que recordar, sin embargo, la relatividad de los datos de este subcorpus controlado de Jahr Sørheim a que hacíamos alusión en la nota 20. No obstante, todos los demás datos que tenemos apuntan a una frecuencia mucho más alta de *N of N* que de *N's N*. En el cómputo total del corpus 2, previo a la extracción del subcorpus controlado, la distribución relativa era de 28% de *N's N* frente a 72% de *N of N*. Yendo hacia atrás en el tiempo, recordemos que Fries (1938) encontró un 5,2 % de *N's N* frente al 94,8% de *N of N* en sus materiales.

¹⁸ Jahr Sørheim, como ya hemos mencionado, Quirk *et al* (1985: 1281-82), entre otros.

La complejidad de N2 (por ejemplo, cuando incluye una oración subordinada) hace normalmente obligatorio el uso de *N of N*: *The car of the only person to whom the manuscript had not been shown.*

La complejidad de N1, por el contrario, puede hacer necesario el uso de *N's N*: *The former prime minister, Sir Michael McFarlane's attitude towards this issue.*

b) Condición de humano y animado del término subordinado (N2): Cuando N2 se refiere a humanos, *N's N* es siempre posible y, a menudo, preferible. Lo mismo ocurre con *N of N* cuando N2 es inanimado: *The man's left eye; The removal of the errors.*

c) Naturaleza de la relación entre término subordinado y principal. Aquí distingue Huddleston diversos tipos de genitivo: de posesión (*Ed's stamp collection*), de origen (*Ed's telegram*), apositivo (*the city of Rome*), partitivo (*a few of the candidates*), descriptivo (*an old people's home*), de los cuales el apositivo y el partitivo no admiten la construcción *N's N*. Una distinción especialmente relevante en la elección entre *N's N* y *N of N* es la de genitivo subjetivo y objetivo. Ocurre cuando N1 tiene una relación léxico-morfológica con un verbo o adjetivo: *arrival - arrive* (son los nombres verbales de que habla Hawkins). Será subjetivo u objetivo según que la relación de N2 con respecto a N1 sea equivalente a la del sujeto o la del objeto en la correspondiente oración: *The minister's arrival = the minister arrived* (sujeto), *the city's destruction = they destroyed the city* (objeto). A diferencia de Hawkins, Huddleston señala como tendencia la asociación entre genitivo subjetivo y *N's N* y entre genitivo objetivo y *N of N* (p.271).

Como vemos, también aquí aparece la palabra "tendencias". En otra parte, cuando habla del factor complejidad, afirma:

"For the most part at least, we are dealing here with preferences and tendencies, not with syntactic rules" (p. 269)"

y termina el capítulo calificando de "altamente compleja" la relación entre las dos construcciones.

Quirk et al (1985) le dan a este tema un tratamiento más extenso y completo, aunque quizá menos claro. El tema aparece en dos capítulos diferentes, el 5, en que se estudia la construcción *N's N* como estructura autónoma, y el 17, en que se analizan las relaciones entre las dos construcciones posesivas.

Entre los factores que influyen en la elección, mencionan los siguientes: factores léxicos, factores relacionales, relación subjetiva y objetiva, factores sintácticos y factores comunicativos.

1) *Factores léxicos*. Normalmente están relacionados con el significado de N2. Las directrices de uso se resumen en las siguientes: *N's N* es la opción preferible cuando N2 es un nombre propio de persona (*Ann's car*), un sustantivo personal (*the boy's car*), un nombre con características personales: animales, especialmente animales superiores, o colectivos (*the dog's collar, the family's car*).

Con inanimados, *N of N* es la opción normal (*the roof of the house*). No obstante, algunos inanimados, especialmente cuando implican algún tipo de conexión personal, permiten *N's N*: nombres geográficos (*China's population*), locativos¹⁹ (*the world's economy*) y temporales (*last year's profit*).

A veces es N1 el que condiciona, o incluso determina, el uso de *N's N*; tal es el caso de unos pocos sustantivos en expresiones como: *at the water's edge, for charity's sake, at his journey's end, the water's surface, for heaven's sake, their money's worth, at arm's length, within arm's reach*.

¹⁹ *N's N* es particularmente frecuente con nombres geográficos y locativos cuando van seguidos por un superlativo o un ordinal: *The country's best university, Africa's first arts festival*.

2) *Factores relacionales*. Distinguen aquí Quirk *et al.* los diversos tipos de genitivo tradicionales mencionados por Huddleston, a los que añade el genitivo de atributo (*the victim's courage*). Observan, sin embargo, que esta clasificación es en parte arbitraria ya que un mismo ejemplo (*cow's milk*) puede asignarse a distintas categorías: genitivo descriptivo, de origen o genitivo subjetivo; por lo cual consideran que este factor por sí solo no es determinante.

No encontramos razones suficientes que justifiquen el tratamiento que hacen Quirk *et al.* de la distinción genitivo subjetivo y objetivo separándolo del bloque de factores relacionales. En nuestra opinión se trata claramente de un factor relacional más. Por lo que se refiere a sus usos, la posición de estos autores, en síntesis, es que la relación objetiva se expresa habitualmente con *N of N* y la subjetiva con cualquiera de las dos construcciones.

3) *Factores sintácticos*. La extensión y complejidad de la frase puede condicionar la elección. Las dos construcciones posesivas constan de dos grupos nominales (N1 y N2) que, teóricamente, pueden extenderse por modificación indefinidamente. Una postmodificación restrictiva del núcleo (N1) hace prácticamente obligatorio el uso de *N's N*:

A friend's arrival which had been expected for several weeks

**The arrival of a friend which had been expected for several weeks.*

Cuando el postmodificado es N2, por el contrario, la estructura natural es *N of N*:

The arrival of a friend who had been expected for several weeks

**A friend's arrival who had been expected for several weeks*

El mismo principio es aplicable a otras estructuras de extensión , como la aposición o la coordinación:

The arrival of his daughter, a student of German

**His daughter's, a student of German, arrival*

The arrival of his daughter and his German friend

*?*His daughter's and his German friend's arrival*

4) *Factores comunicativos*. Otro condicionante de la elección entre *N's N* y *N of N* en la organización lineal de las frases en el discurso. Hace referencia a factores como el peso final (*end-weight*) y foco final (*end-focus*), que recuerdan el dinamismo comunicativo aludido por Jahr Sørheim . El principio de *end-weight* sitúa en posición final al constituyente con más peso (el peso viene dado en parte por su condición de portador de información nueva -rema-, pero también, por su extensión y complejidad). *N's N* es la estructura más indicada cuando el núcleo (N1) tiene mayor valor comunicativo y *N of N* es la más adecuada cuando es N2 el que soporta el peso de la información:

Among the problems that face us now, the chief one is the world's economy (economy es el foco)

The economy of industrialized nations is the basis for the sound economy of the world (world es el foco).

Del estudio de estas gramáticas se deduce una vez más que la explicación de los usos de *N's N* y *N of N* es una tarea árdua y compleja que, hoy por hoy, no estamos en condiciones de resolver de forma satisfactoria. Sabemos que la elección entre las dos construcciones posesivas no depende de una única causa, sino que está condicionada por una serie de factores que se interrelacionan de forma no muy bien

conocida. Pero ni siquiera gramáticas tan exhaustivas como Quirk *et al* (1985) son capaces de proporcionar unas reglas definidas que permitan predecir con precisión cuándo se usa *N's N* y cuándo *N of N*.

Esta falta de una norma gramatical clara y reconocida ha sido una de las razones por las que hemos optado por utilizar como referencia en nuestro estudio los usos de un grupo de hablantes de inglés nativos, como después explicaremos.

2.3. Investigación sobre adquisición de posesivos y genitivos

Son escasos los trabajos monográficos dedicados a la investigación específica de la adquisición de genitivos o posesivos. Hay algunos más que incluyen el estudio de estas formas dentro de un contexto más amplio de adquisición de L2. A unos y otros nos referiremos en la revisión que sigue reseñando los que consideramos más relevantes.

2.3.1. Posesivos

Felix and Hahn (1985) investigan el aprendizaje de los pronombres personales y posesivos por parte de dos grupos de adolescentes alemanes que estudian primer curso de inglés como lengua extranjera en un centro de enseñanza media. El trabajo se inscribe dentro del Proyecto Nassau, que intenta descubrir si el aprendizaje de una lengua en el contexto escolar sigue los mismos o parecidos mecanismos y principios observados en la adquisición natural de L2 y L1. Los datos se tomaron por medio de la observación y grabación de todas las clases recibidas por los dos grupos de sujetos (70 alumnos en total) a lo largo de 11 meses.

De todo el material recogido se extrajeron los "errores" en el uso de pronombres personales y posesivos, es decir, las formas no gramaticales y se aislaron para su análisis solamente aquellos que consistían en la sustitución de un pronombre por otro, desechando los errores por omisión.

Los resultados muestran un conjunto de 120 errores que pueden clasificarse en ocho clases de sustitución y que se distribuyen por orden de frecuencia de la siguiente manera:

1. género / pronombre personal	36'66 %
2. persona / p. personal	20'00 %
3. género / p. posesivo	11'66 %
4. persona / p. posesivo	10'00 %
5. número / p. posesivo	7'5 %
6. posesivo / personal	7'5 %
7. caso / p. personal	4'16 %
8. número / p. personal	2'5 %

Estos datos indican una clara sistematicidad en la adquisición de las estructuras en cuestión: de todas las sustituciones matemáticamente posibles solamente ocurren 8 tipos. Aunque los errores son mucho más frecuentes en los pronombres personales que en los posesivos, la frecuencia relativa de sustituciones dentro de cada subsistema muestra prácticamente el mismo orden: las sustituciones de género son las más numerosas, seguidas de las de persona, siendo las de número las menos frecuentes. Son también relativamente escasas las sustituciones de posesivo por personal y viceversa.

Estos resultados indican además que los sujetos acceden al dominio del sistema pronominal a través de la adquisición de rasgos individuales y no de morfemas

completos, a pesar del enfoque pedagógico de las clases, orientado al aprendizaje de formas completas. Si suponemos que cada morfema está compuesto por una serie de rasgos, v. gr.: *his* está formado por (+ posesivo), (3ª persona), (+ singular), los aprendices adquirirían primero el rasgo (+ posesivo), lo que haría que distinguieran *his* de *he*, pero no de *my* o *their*. El siguiente paso sería la adquisición del rasgo de número (+singular) que haría que *his*, *my*, se diferenciaran de *their*. A continuación aprenderían el rasgo de persona y finalmente la distinción de género. De manera que el orden jerárquico de adquisición de los rasgos sería para los posesivos el siguiente:

(número) > (persona) > (género)

Este sistema de adquisición basado en la "descomposición" de un morfema en rasgos y el procesamiento sucesivo de cada uno de ellos es el que presentan los estudios sobre adquisición natural tanto de L1 como de L2.

También en *Johnston* (1985) aparecen datos interesantes con respecto a la adquisición de pronombres y determinantes posesivos como parte de un capítulo sobre pronombres. Se trata de un estudio comprensivo sobre adquisición del inglés por parte de 24 inmigrantes adultos, 12 polacos y 12 vietnamitas viviendo en Australia. Los datos se recogieron en dos entrevistas individuales de 1 hora de duración cada una. Los resultados confirman que el proceso de adquisición de estas formas pasa por una distinción inicial entre *+self* y *-self*, es decir primera persona y no primera persona: no hay ningún sujeto que produzca exclusivamente formas de una sola persona. También parece confirmarse la relación implicativa entre las tres personas: la adquisición de la tercera supone la adquisición previa de las dos primeras. En el campo del *-self* aparece relativamente pronto la división entre 2ª y 3ª

persona, pero tarda en consolidarse. Los errores son relativamente frecuentes y normalmente consisten en la utilización del pronombre de 2ª persona por el de 3ª. Más que errores propiamente dichos²⁰ habría que considerarlos faltas puesto que casi siempre son corregidos inmediatamente por los propios sujetos.

Después viene la distinción de género, que es la que más tarda en estabilizarse. Las errores más frecuentes consisten en la utilización de *him/his* por *her* o viceversa. También parecen faltas puesto que frecuentemente el propio sujeto los percibe y corrige al instante y, sin embargo, persisten. Johnston piensa que esta inestabilidad en la señalización del género puede deberse al hecho de que la diferencia de género se limita a la 3ª persona y por lo tanto la cantidad de *input* y práctica al alcance del aprendiz es limitada. Otra posible explicación es la ya apuntada en el caso de los genitivos: en el marco multidimensional desarrollado por el proyecto ZISA los pronombres constituyen una categoría variable. Dada la mayor flexibilidad de estas estructuras es perfectamente posible que estén sujetas a una mayor fluctuación de uso (*performance*).

Zobl (1985) estudia las pautas de variación en el dominio de las formas *his* y *her* de 3ª persona del singular de los determinantes posesivos ingleses por parte de aprendices adultos francófonos. Los datos revelan la existencia de una doble escala de dificultad regida por el criterio de marcación. La primera escala se refiere a la condición de *humano* / *inanimado* del término poseído. Los datos de Zobl demuestran que cualquier aprendiz que domina la regla de género cuando el término

²⁰ El *error* propiamente dicho es una desviación sistemática, constante y a menudo fosilizada que pasa totalmente inadvertida al propio hablante, el cual cree estar utilizando la lengua con corrección. La *falta* (*mistake*) es la desviación que se produce de manera regular o intermitente, pero en todo caso persistente, que el hablante es capaz de autocorregir si se le llama la atención. Para una descripción más completa de esta distinción, ver Pozo de la Viuda, M. del (1986: 12)

poseído es humano (*his mother*) también la domina en los casos en que el objeto poseído es inanimado (*his book*); lo que significa que hay una relación implicativa: el dominio de la regla de género en el primer supuesto implica el dominio de la regla en el segundo, pero no viceversa. Es decir, en términos de dificultad, *humano* es más difícil que *inanimado*.

En cuanto a marcación, *humano* es el término marcado. Los nombres que denotan seres humanos comparten con los que denotan seres inanimados el rasgo distintivo *concreto*, pero añaden otros dos rasgos que estos no tienen: *animado* y *humano*, formando una jerarquía implicativa: *humano* > *animado* > *inanimado*. Así pues, los humanos son los marcados y más específicos y los inanimados los no marcados y más genéricos.

La segunda escala de dificultad afecta a las dos formas de género, *his* y *her*; la segunda es más difícil que la primera: los aprendices hipergeneralizan *his* a costa de *her*. *Her* constituye el término marcado frente a *his* que es el no marcado y más genérico. Hay claros ejemplos que demuestran que en inglés, cuando el sexo es desconocido o irrelevante, se usa la forma masculina, v. gr.: la referencia anafórica del pronombre indefinido *everybody* se expresa normalmente con *his* o con *their*, no con *her*.

El análisis de los datos de Zobl permite reconstruir las fases de adquisición de la 3ª persona singular de los determinantes posesivos como un proceso que parte de los rasgos más generales y se mueve hacia los más específicos. El rasgo más común, que comparten todos los determinantes, es el de *determinado* frente a *indeterminado*. Un rasgo más específico es el de *persona* (3ª persona en este caso), que comparten *his* y

her. Por último, *género* es el rasgo más específico de los que componen la tercera persona del singular de los posesivos. Y éste es el orden que muestran los aprendices. Los de nivel más bajo utilizan a menudo el artículo determinado, más adelante es común el uso de *your* como una forma intermedia que contiene el rasgo *persona* escasamente definido (se usa tanto para 2ª como para 3ª), después se incorpora una forma de 3ª persona, normalmente *his*, para ambos géneros y, finalmente se diferencian los dos géneros, primero con nombres inanimados y después con humanos.

Muñoz (1991) se propone investigar por qué los estudiantes españoles incluso de nivel avanzado producen tantos errores en el uso de los pronombres personales ingleses²¹ Su objetivo es determinar la incidencia del factor caso (sujeto, objeto, posesivo), el factor contexto (referencia deíctica y referencia anafórica) y la dirección del error (sustitución de forma masculina por femenina, *his* en vez de *her*, o viceversa)

Para ello utiliza como sujetos a 10 estudiantes universitarios de nivel intermedio y avanzado y les hace realizar 4 tareas de descripción y narración oral.

Respecto a los posesivos, que es la parte del trabajo que nos interesa, analiza Muñoz en primer lugar las notables diferencias existentes entre el sistema de posesivos inglés y español destacando el hecho de que 1) los posesivos españoles concuerdan en género y número con la cosa poseída mientras que en inglés lo hacen con el poseedor y 2) en 3ª persona los posesivos ingleses marcan la distinción de

²¹ El término *pronombre* en este trabajo incluye a los dos conjuntos de formas que nosotros hemos llamado *determinantes* y *pronombres* y que Muñoz distingue como *pronombres con función determinante* y *pronombres con función pronominal*.

género, mientras que los españoles no lo hacen. Esto le hace prever que se produzcan errores de concordancia (con la cosa poseída en vez de con el poseedor).

Los resultados muestran que solo se producen errores en las formas de 3ª persona del singular y se refieren exclusivamente al género: formas masculinas en vez de femeninas y viceversa. El porcentaje de errores en el uso de los posesivos es muy alto (40%). En cuanto a la dirección del error, hay una aplastante tendencia a utilizar la forma masculina en vez de la femenina (91,3% de los errores), independientemente del género que la cosa poseída tenga en español (*his book / *his house).

No se encontraron diferencias significativas entre los errores de las distintas tareas²² Por otra parte, aunque se encontró correlación entre el comportamiento de los sujetos en estas pruebas y su nivel de dominio del inglés, hubo casos en que estudiantes menos competentes pero más atentos a la forma cometieron menos errores que otros con mayor fluidez pero menos preocupados por la corrección formal.

Por lo que respecta al uso masivo de la forma masculina por la femenina, el conjunto de este estudio demuestra que no se circunscribe al área de los posesivos, sino que actúa con los pronombres personales independientemente del caso, tipo de texto e incluso cuando el personaje principal o el tema es una chica. Por otra parte, la forma masculina es la genérica, lo que probablemente la hace más asequible. Otra explicación sugerida por Muñoz se basa en una teoría de Fay and Cutler, según la cual las palabras se organizan en nuestro léxico mental de acuerdo con sus propiedades fonológicas, de manera que las palabras que suenan de forma parecida se

²² No es de extrañar si se tiene en cuenta la similitud de las cuatro tareas propuestas.

almacenarían una junto a otra: este es el caso de *his* y *her*. Al querer acceder a una palabra, se activan también otras relacionadas con ella, lo que explicaría los errores de uso de una por la otra. Finalmente señala el hecho de que los dos sujetos más avanzados no cometieran ningún error como indicio de que la tarea era poco exigente para ellos, lo que posiblemente les permitió dirigir su atención a la selección de la forma posesiva adecuada. Según esta hipótesis, habría que prever una mayor frecuencia de errores en el lenguaje espontáneo en que las demandas cognitivas no permiten una adecuada monitorización. Curiosamente esta predicción coincide con la de Tarone.

La observación final de Muñoz es que esta hipótesis necesita ser confirmada por más investigación que implique a un mayor número de sujetos con diferentes niveles de dominio del inglés y a través de diferentes tareas, incluyendo tareas de comprensión.

Esta última consideración de Muñoz es el mejor comentario que se puede hacer a un trabajo interesante y bien concebido que podría haber llegado más lejos de haber utilizado unos instrumentos menos limitados. Nuestro trabajo pretende modestamente responder a esas demandas.

2.3.2. Genitivos

Ya hemos hablado anteriormente de los estudios de morfemas que incluían el genitivo *-s*²³ entre los morfemas investigados. En todos ellos el genitivo aparece en las

²³ Tanto en los estudios de morfemas como en la mayor parte de los trabajos abajo reseñados se usa el término *possessive -s* para referirse a la construcción *N's N*. Ya hemos explicado que nosotros preferimos *genitivo* para evitar la confusión en un trabajo en que se estudian también los pronombres posesivos

posiciones finales en el orden de adquisición/dificultad dentro del reducido grupo de morfemas estudiados; concretamente en el estudio comparativo de Krashen antes mencionado ocupa el último lugar.

Un extenso trabajo de *Warshawsky* (1975) estudia la adquisición de cuatro morfemas ingleses, entre los que se encuentra el genitivo con *-s*, por parte de un grupo de hispanohablantes en Nueva York. Se trata de cinco hermanos de entre 8 y 15 años, recién inmigrados de Puerto Rico a los que la investigadora hace un seguimiento durante sus primeros meses de contacto con la lengua inglesa. El programa de investigación incluye un tiempo diario de tutoría en la escuela por parte de la investigadora que consta de dos fases: *training* y *testing*. La fase de entrenamiento está dedicada a suministrar a los sujetos *input* concentrado y contextualizado sobre los morfemas en cuestión utilizando actividades y materiales diversos. En la segunda, se comprueba su capacidad de comprensión y producción de los fonemas en contexto.

Warshawsky registra y analiza el comportamiento lingüístico de los sujetos en las dos fases así como un tercer bloque de material consistente en muestras de habla registradas en las conversaciones con los sujetos a lo largo del período de investigación.

Los resultados reflejan un escaso grado de adquisición del genitivo en esta etapa inicial de IL: En la fase de entrenamiento la inflexión *-s* apenas se usa en unos pocos casos y no siempre correctamente y hay una gran fluctuación en el orden de los dos sintagmas nominales: poseedor-poseído unas veces y poseído-poseedor otras. En la fase de prueba los resultados son también muy poco alentadores en tres de los cuatro

ejercicios de que consta. Solo en uno usan los sujetos el genitivo de forma adecuada. Se trata de una actividad en que se dan unas condiciones que Warshawsky califica de *muy favorables* para la adquisición (el genitivo lleva información crucial para la comunicación que no se puede transmitir por otro medio). En cuanto a las muestras de conversación, los sujetos no marcan el genitivo con la terminación *-s* y tampoco usan de forma consistente el orden de los nombres poseedor-poseído, más bien prefieren el orden español: poseído-poseedor.

Un estudio de *Mace-Matluck* (1979) dirigido a investigar el orden de adquisición de 10 morfemas ingleses aporta algunas datos interesantes relacionadas con el tema de nuestro trabajo. Una de sus conclusiones es que la influencia de la transferencia de L1 es uno de los factores que determinan el orden de adquisición de los morfemas.

Compara Mace-Matluck el orden de adquisición de los morfemas de plural y genitivo *N's N* en aprendices cuya lengua materna es el español y otros cuyas lenguas maternas son el cantonés, el tagalo y la Ilocano. El español utiliza un sistema semejante al inglés en la formación del plural y un sistema completamente diferente en el caso del genitivo. En los idiomas asiáticos ocurre exactamente lo contrario: se parecen al inglés en el genitivo y son muy diferentes en lo que a la formación del plural se refiere.

Pues bien, los resultados indican que los españoles adquieren mayor control del plural que del genitivo en los primeros niveles de dominio de la lengua. Solo en el nivel III se iguala el control de los dos morfemas. Los cantoneses y filipinos, por el contrario, logran un mayor dominio del genitivo que del plural en todos los niveles.

Parece, pues, que la transferencia positiva de L1 es la responsable de este comportamiento diferente.

Aunque los sujetos de Mace-Matluck son escolares de entre 5 y 10 años de edad, aprendiendo inglés como L2 en Estados Unidos, el estado actual de los estudios sobre el orden de adquisición nos permite extrapolar estos resultados, al menos parcialmente, a nuestra situación. Si así lo hacemos, podemos prever: 1) la aparición de *N's N* en fases tempranas de la IL pero con escasa frecuencia y corrección y 2) la resistencia a consolidarse el control de esta estructura hasta niveles más altos de dominio de la lengua.

Un caso bien diferente sobre la influencia de la L1 en el orden de adquisición de morfemas es el de los artículos. El cantonés no tiene artículos y utiliza un sistema de cuantificadores como determinantes del nombre, a pesar de lo cual estos niños adquieren desde pronto un cierto conocimiento de los artículos ingleses y consiguen un considerable grado de control en el nivel III.

Por el contrario, el español tiene un sistema de artículos superficialmente muy parecido al inglés (con artículos determinados e indeterminados) pero diametralmente opuesto precisamente en el aspecto en que se centra el estudio de Mace-Matluck: omisión *versus* inclusión (el inglés tiende a incluir el artículo indeterminado en contextos en que el español lo omite y a omitir el artículo determinado en contextos en que el español lo incluye). Los niños hispanos parecen adquirir pronto un cierto conocimiento de los artículos ingleses pero siguen teniendo un grado de control más bajo que los cantoneses incluso cuando ambos alcanzan el nivel III.

En este caso la semejanza superficial hace que el aprendiz español tienda a transferir la estructura española al inglés, lo que se traduce en transferencia negativa y retraso en la adquisición del morfema.

Estos datos de Mace-Mutluck nos sugieren que este mismo podría ocurrir, *mutatis mutandis*, con la estructura *N of N*. Hay una semejanza formal con la española N de N y equivalencia en algunos usos, pero diferencias importantes en otros. Es previsible que el aprendiz tienda a transferir la estructura española en todos los casos y que esto resulte en una ralentización del proceso de adquisición.

Andersen (1979) hace un estudio sobre adquisición de las construcciones nominales *N's N*, *N of N* y *NN* con la intención de investigar la relación entre transferencia de L1 e hipergeneralización. El trabajo analiza la producción escrita de 89 estudiantes universitarios puertorriqueños con diferentes niveles de dominio del inglés que van desde el mínimo hasta el propio de hablantes nativos.

En primer lugar, el estudio analiza las formas utilizadas por los sujetos para expresar posesión en contextos en que un nativo utilizaría *N's N*. Los resultados muestran que los sujetos utilizan las tres construcciones.

El uso de *N of N* parece poder interpretarse como transferencia de L1. El equivalente español de *N's N* es N de N. Si el aprendiz recurre a la lengua materna, es lógico que utilice: *the house of my uncle* donde un nativo diría: *my uncle's house*. La forma *N of N* aparece en la producción de los sujetos también en otros casos en que el nativo inglés usa *NN*, *N of N* o *N's N*, lo que hace suponer que están transfiriendo la estructura española N de N. Esta estructura la usan no solo en

construcciones posesivas, sino en cualquier caso en que el español utiliza la partícula *de*; de manera que se puede afirmar que el uso de *N of N* es la manifestación de una estrategia de transferencia más amplia en que la partícula española *de* se identifica con la inglesa *of* y se conserva el orden de palabras español (postmodificación).

Si ésta fuera la única estrategia utilizada para frases que en español contienen *de*, no aparecería en la producción de los sujetos ningún caso de *NN* o *N's N* y, sin embargo, hay muchos: de los 52 sujetos computados²⁴ solo 2 utilizaron exclusivamente *N of N*. El resto utilizó otras formas, como puede verse en la tabla 2.1.

a) solo <i>N's N</i> .:	8 sujetos
b) solo <i>NN</i> :	3 sujetos
c) <i>N's N</i> y <i>NN</i> (pero no <i>N of N</i>):	10 sujetos
d) <i>N's N</i> y <i>N of N</i> (pero no <i>NN</i>):	12 sujetos
e) <i>NN</i> y <i>N of N</i> (pero no <i>N's N</i>):	6 sujetos
f) Las tres formas:	11 sujetos
g) solo <i>N of N</i> :	2 sujetos

Tabla 2.1: Clasificación de los usos de las formas posesivas

Por lo que se refiere a *NN* y *N's N*, su uso no puede deberse a transferencia puesto que estas estructuras no existen en español. La forma *NN* tiene origen en la forma correcta de L2: *N's N*, a la que le falta 's. Es la primera forma utilizada por los niños nativos para expresar la posesión (Brown 1973), por lo que podemos calificarla como error evolutivo.

²⁴ El resto hasta 89 que componían la muestra hubieron de ser desechados por no contener un mínimo de cinco ocasiones de uso de *N's N*, que se había establecido como requisito necesario.

Solamente 13 sujetos usan una única construcción (grupos a), b) y g). Los demás utilizan dos o más formas. Los del grupo c), que usan *N's N* o *NN*, parecen comportarse como aprendices nativos. Los del d), que usan *N's N* y *N of N* pero no *NN*, parecen haber aprendido en cierta medida *N's N*, pero todavía siguen utilizando la transferencia. Los del e), que usan *N of N* y *NN* pero no *N's N*, combinan errores evolutivos y errores de transferencia. Finalmente los del grupo f), que usan las tres formas, muestran un aprendizaje parcial de la forma correcta junto con errores de transferencia y desarrollo. Esta forma de comportamiento del grupo f): uso correcto de *N's N*, uso inadecuado de *NN* (orden correcto con omisión de 's) y uso incorrecto de *N of N* por parte del mismo sujeto, ha sido también documentada por Hakuta and Cancino (1977: 300) en un estudio longitudinal sobre un niño puertorriqueño de 5 años aprendiendo inglés en un contexto natural en Estados Unidos.

Con el fin de encontrar una explicación a esta mezcla de usos correctos con errores evolutivos y de transferencia, Andersen examina algunos ejemplos de usos correctos e incorrectos de *NN* en la producción de los sujetos.

Uno de los ejemplos (*a shoes store*) muestra un caso de interacción entre aprendizaje de la forma correcta y transferencia de L1. Andersen interpreta que la secuencia más probable habrá sido: 1) transferencia de la estructura española 2) reestructuración, cambiando el orden de los nombres. En términos de "reglas de conversión" se puede expresar así:

Regla 1: Convertir la construcción española *N de N* en la inglesa *N of N* (*una tienda de zapatos > a store of shoes*).

Regla 2: (a) Convertir algunas de estas construcciones *N of N* en *NN*, (b) cambiando el orden de los nombres (*a store of shoes* > *a shoes store*).

Un paso intermedio vendría representado por este otro ejemplo: *administration business* en vez de *business administration*, en el que parece que se han aplicado las reglas de conversión 1 y 2a, pero se ha olvidado la 2b, con lo que se ha unido los dos nombres pero conservando el orden español (postmodificación).

El ejemplo: *my aunt house* en vez de *my aunt's house*, puede interpretarse de dos formas: error evolutivo directo o el resultado de un proceso de transferencia que primero ha producido *N of N* y después lo ha transformado en *NN* como consecuencia del aprendizaje incompleto de *NN* y *N's N*.

La frase: *the medicine school* en vez de *school of medicine* es aún más difícil de explicar: puede tratarse de un caso de hipergeneralización del conocimiento productivo de la formación de *NN*, o hipergeneralización de la regla de conversión 2 de forma que se aplique a todas las construcciones *N of N*, no solo a las procedentes del español sino también a las nativas.

La muestra incluye también algunos ejemplos de formas hipercorrectas de *N's N* que pueden contribuir a explicar el proceso. Los ejemplos: *flute's lessons* en vez de *flute lessons* y: *he's school* en vez de *his school* podrían interpretarse como casos de hipergeneralización de *N's N* a contextos de *NN*. Para explicar los ejemplos: *The store's name*, en vez de *the name of the store* y: *My house friend's*, en vez de *my friend's house*, Andersen ve la conveniencia de introducir una tercera regla de conversión:

Regla 3, versión I: transformar las construcciones *NN* en *N's N*

**versión II: transformar algunas construcciones *N of N* a *N's N* ,
cambiando el orden de los nombres.**

El orden del ejemplo *my house friend's* es el resultado de no haber aplicado esta última parte de la regla.

Resumiendo, la secuencia del proceso podría ser la siguiente: El aprendiz español comienza expresando las tres construcciones posesivas como *N of N* siguiendo una estrategia de transferencia que equipara la estructura española *N de N* a la inglesa *N of N* en todos los casos. Esto produce errores, pero, como la estructura *N of N* es fácil de interpretar en inglés, no causa serios problemas de comunicación.

Al mismo tiempo desde etapas tempranas del proceso de adquisición del inglés empieza a introducir formas correctas e incorrectas de *NN*, como consecuencia del input de L2 que recibe. Más tarde las dos estrategias empiezan a interactuar dando como resultado una reestructuración de la regla de conversión 1.

Dentro de este contexto, las tres reglas de conversión mencionadas son el resultado de la interacción entre 1) la transferencia inicial, 2) el descubrimiento de la construcción inglesa *NN* y 3) el posterior descubrimiento del morfema 's. Durante el proceso de adquisición las tres construcciones se utilizan a veces en contextos que no les corresponden en un intento por parte del aprendiz de descubrir los límites de uso de cada construcción.

Así pues, concluye Andersen, transferencia e hipergeneralización no son dos procesos paralelos y mutuamente excluyentes, sino dos estrategias que inciden sobre la IL e interactúan entre sí de múltiples formas, contribuyendo así a su desarrollo.

El trabajo de Andersen representa un serio esfuerzo por dar una explicación racional en términos de procesos mentales y utilización de estrategias de lo que en principio puede parecer un uso caótico y arbitrario de diversas formas correctas e incorrectas en variación libre. Es una lástima que Andersen no haya tenido en cuenta la variable de nivel de dominio de la L2 de los sujetos. Ya que se trata de un estudio transversal, que no permite contemplar el desarrollo de la IL de un sujeto específico, comparar la producción de los sujetos con su nivel de dominio de la lengua nos hubiera dado, al menos, la posibilidad de reconstruir analógicamente los pasos en el proceso de adquisición de estas estructuras. De esta forma se hubiera alejado la sospecha, ahora inevitable, de que las afirmaciones de Andersen sobre la secuencia de adquisición puedan ser, al menos en parte, fruto de la especulación. ¿Hasta qué punto la mezcla de datos procedentes de la producción de sujetos situados en etapas de IL tan distantes como el principiante y el avanzado permite extraer conclusiones válidas sobre la secuencia de adquisición?

El trabajo de *Johnston* (1985), mencionado anteriormente, también estudia la adquisición de genitivos, si bien los datos que analiza se limitan a la construcción *N's N*, no cubren *N of N*.

Lo que sorprende del estudio de Johnston es la escasa presencia de esta estructura: Solo aparece en 8 de las 48 entrevistas analizadas con un máximo de 4 veces en el mejor de los casos. De los 7 sujetos que la usan, 4 corresponden al nivel superior y 3, al inferior. El número total de veces que el grupo superior las usa supera al del inferior (11 a 3).

A la vista de estos resultados, Johnston concluye que estamos ante una estructura que no constituye una parte importante de la IL de los aprendices de inglés al menos en los niveles que cubre este estudio (inicial-intermedio). Una posible explicación es que el aprendiz tiene a su alcance otras formas alternativas de expresar posesión como muestran los siguientes ejemplos del corpus:

- la juxtaposición (*the girl name*), *N of N* (*windows of the travel agency*),
- construcciones idiosincráticas del tipo cosa poseída-poseedor sin preposición (*husband my shvester = the husband of my sister*)
- y otras estructuras perifrásticas (*belong car his brother-in-law*).

2.3.3. Conclusion

Los diversos trabajos revisados ofrecen una amplia base común y son, en cierta medida, complementarios los unos de los otros. Por lo que se refiere a los posesivos, los estudios de Felix and Hahn (1985), Johnston (1985) y Zobl (1985) demuestran que estas formas se adquieren a través de un proceso de descomposición y posterior recomposición, que incluye la apropiación de rasgos distintivos sucesivos, el último de los cuales es el género. Muñoz (1990) parece confirmar esta hipótesis: en sus datos solo aparecen sustituciones de género, lo que significa que el resto de los rasgos ya han sido adquiridos. Si tenemos en cuenta que sus sujetos son de nivel avanzado y que el género es el rasgo que presenta mayor resistencia a la adquisición, los resultados parecen coherentes.

En cuanto a los genitivos, los trabajos reseñados (estudios de morfemas, Warshawsky 1975, Johnston 1985) coinciden en señalar al genitivo *N's N* como una forma difícil con escasa presencia en las fases iniciales de adquisición de L2. Mace-

Mathuck (1979) apunta la influencia de L1 como posible explicación a la especial dificultad que la adquisición de esta forma plantea a los hispanohablantes y prevé que, antes de la consolidación de *N's N*, habrá una fase de uso extensivo de *N of N* como consecuencia de la transferencia de N de N. Andersen (1979) incide igualmente en la importancia de la transferencia de L1 que interactúa con la hipergeneralización de formas de L2 produciendo formas correctas e incorrectas en un proceso que, en esquema, sigue los siguientes pasos: Transferencia de N de N -> hipergeneralización de *NN* -> descubrimiento de *N's N*.

2.4. Delimitación del objeto de investigación

Una vez revisada la investigación previa y establecido el marco teórico en que se inscribe nuestra investigación, estamos en condiciones de definir con mayor concreción el objeto de nuestro trabajo y formular las hipótesis de partida. Con el fin de que la exposición sea más clara, la organizamos en dos apartados que representan los dos tipos de variación estudiados: variación horizontal debida a la tarea y variación vertical.

Variación horizontal

Los diversos estudios reseñados en el capítulo 1 parecen demostrar la existencia en IL de un tipo de variación derivada de la tarea. Dickerson incluso afirma que se puede prever la dirección de esa variación y Tarone incide en la misma línea: las tareas planificadas (que suscitan un estilo más formal) producirán un lenguaje más correcto que las actividades comunicativas espontáneas (estilo vernáculo). Los resultados, sin embargo, no son claros: las predicciones se confirman en unos casos y en otros, no.

Tras analizar las posibles explicaciones a este fenómeno, nos inclinamos a pensar que la diferencia de resultados estriba en la dificultad de las formas estudiadas. Las formas fáciles producen mejores resultados en tareas formales, mientras que las difíciles ofrecen mayor corrección en tareas no planificadas. Pretendemos confirmar estos supuestos a través de un estudio experimental. Tomamos dos formas lingüísticas que plantean problemas de adquisición: los genitivos y los posesivos. Una es fácil y transparente: los posesivos; la otra es difícil y opaca y su uso está regulado por normas complejas y mal definidas: los genitivos. Hacemos que nuestros sujetos utilicen dichas formas en la realización de dos tipos de tarea diferentes, una planificada y formal y la otra de tipo más comunicativo. En el caso de los genitivos la primera tarea consiste en un test de gramaticalidad y la segunda en una actividad productiva que más adelante explicaremos con detalle. En el caso de los posesivos la primera es una tarea escrita y la segunda una narración oral. Suponemos que los resultados serán diferentes y planteamos las siguientes hipótesis:

Posesivos:

Hipótesis 1. La tarea escrita y la actividad oral producirán distintos grados de corrección en el uso de los posesivos.

Hipótesis 2. El grado de corrección en el uso de los posesivos será mayor en la tarea escrita que en la oral.

Genitivos:

Hipótesis 3. El test de gramaticalidad y la tarea productiva producirán diferentes grados de corrección en el uso de los genitivos

Hipótesis 4. El grado de corrección en el uso de los genitivos será mayor en la tarea productiva que en el test de gramaticalidad.

¿Qué entendemos por corrección? La referencia habitual es la norma de uso del hablante nativo, de manera que se considerará más correcto el lenguaje cuanto más se acerque a esta norma estándar. En el caso de los posesivos la norma está clara, en el de los genitivos, como hemos podido comprobar, es más difícil de fijar. Más que la corrección formal en el uso de las estructuras de genitivo, nos interesa saber cuál de las dos construcciones es la adecuada en cada caso. Parte de nuestro estudio es descubrir esa norma en los resultados de nuestros sujetos nativos, pero como todavía no disponemos de esos datos, no podemos utilizarlos como referencia. No obstante tenemos suficientes elementos de juicio como para poder prever al menos la tendencia o dirección de la norma. En los diversos estudios gramaticales analizados hemos comprobado que en el inglés actual existe una clara tendencia a ampliar el uso de *N's N*, lo que nos hace prever un alto porcentaje de utilización de esta estructura por parte de los nativos en los contextos que presenta el experimento. Por otra parte, los estudios de adquisición de genitivos que hemos revisado coinciden en señalar en los aprendices de inglés hispanohablantes una utilización masiva de *N of N* a expensas de *N's N* en los primeros niveles de aprendizaje, así como reticencias y dificultades a la hora de incorporar *N's N* y un largo período de vacilaciones antes de lograr consolidar el uso de esta estructura.

Todo ello nos permite predecir, hasta tanto no tengamos datos fehacientes, que el grado de corrección en el uso de estas estructuras estará en proporción directa con el porcentaje de uso de *N's N*, que podemos definir como la *forma en proceso de adquisición*.

Variación vertical

Por lo que respecta a la variación vertical, teniendo en cuenta las consideraciones que hemos hecho sobre los estudios anteriores, prevemos que el avance en el proceso de aprendizaje se reflejará en un aumento de la utilización de *N's N* y de los posesivos adecuados. También es previsible, en línea con las expectativas de Gatbonton y los estudios de posesivos reseñados, que el avance en la consolidación de las formas nuevas no se produzca a la vez en todos los contextos ni afecte simultáneamente a todas las formas, sino que alcance niveles diferentes en las distintas formas y contextos. Para comprobarlo, hacemos que las tareas ya descritas sean realizadas por dos grupos de aprendices de distinto nivel y planteamos las siguientes hipótesis:

Posesivos

Hipótesis 5. El nivel de dominio de la lengua producirá variación en el uso de los posesivos.

Hipótesis 6. La variación consistirá en una mayor corrección en el uso de los posesivos en el nivel alto que en el bajo.

Hipótesis 7. El grado de corrección variará de unos posesivos a otros, lo que permitirá establecer una escala de dificultad de los posesivos.

Esperamos también poder demostrar a través del análisis de las formas posesivas empleadas que los posesivos se adquieren por rasgos y reconstruir la secuencia de adquisición.

Genitivos:

Hipótesis 8. El nivel de dominio de la lengua producirá variación en el uso de las construcciones de genitivo.

Hipótesis 9. La variación consistirá en una mayor presencia de *N's N* en el grupo de nivel alto que en el grupo de nivel bajo y menor que en el grupo de nativos.

Hipótesis 10. El grado de corrección en la utilización de los genitivos variará de unos contextos a otros de manera que podremos ordenar los distintos usos o contextos y establecer una escala de dificultad.

Al hablar aquí de contextos nos referimos a los diversos usos de los genitivos de los que se ha hablado en la descripción gramatical que abre este capítulo, tales como el genitivo de origen, genitivo con posesor personal, etc.

En resumen, nuestras hipótesis se reducen a prever que: a) en la IL de nuestros sujetos se producirá variación derivada de la tarea en el uso tanto de los posesivos como de los genitivos, si bien en sentidos opuestos y b) también se producirá variación derivada del distinto nivel de dominio de la lengua que permitirá establecer escalas de dificultad y hacer algunas predicciones sobre secuencias de adquisición.

¿Qué aporta nuestro trabajo a la investigación previa? Ya hemos visto que se han realizado estudios sobre variación entre tareas con resultados contrapuestos y no concluyentes. Nuestro trabajo puede contribuir a aclarar esos resultados aportando nuevas evidencias centradas en formas lingüísticas no estudiadas desde esa perspectiva. Con respecto a los estudios sobre adquisición de posesivos y genitivos, algunos de gran relevancia, nuestro trabajo pretende aportar, aparte del enfoque variacional antes aludido, algo que hemos echado en falta en la mayoría de las

investigaciones: el control del nivel de dominio de la lengua de los sujetos y la inclusión de un grupo de control de hablantes nativos de L2. Esperamos así dar mayor rigor y validez a la investigación.

Por otro lado, la mayor parte de la investigación sobre adquisición del inglés como L2 se está haciendo en países anglosajones con sujetos que aprenden inglés en un contexto de lengua segunda "*strictu sensu*", no de lengua extranjera. Creemos que hacen falta más trabajos realizados en el contexto escolar del país de origen de los aprendices, que es la situación más común en nuestro entorno y la que más directamente nos incumbe. Solo así se podrán contrastar los hallazgos de aquellos otros estudios y tratar de encontrar respuesta a los interrogantes que plantea nuestra situación.

CAPÍTULO 3:
METODOLOGÍA

3.1. Tipo de estudio

Los estudios sobre adquisición de L2 se clasifican en dos tipos básicos que corresponden a dos sistemas de toma de datos. Podemos recoger los datos de unos pocos individuos, o incluso de uno solo, y seguir el proceso de adquisición de esos sujetos a lo largo del tiempo. Son los llamados estudios longitudinales. Suponemos que el proceso de adquisición es fundamentalmente el mismo para cualquier aprendiz en circunstancias parecidas y por tanto los resultados son universalizables. El problema es que, junto a los aspectos universales, es posible que aparezcan aspectos particulares debidos a la idiosincrasia de los individuos. Para poder distinguir lo general de lo particular y tener una garantía de que los resultados son generalizables, habría que contar con un número considerable de sujetos y seguir el proceso de forma sistemática a lo largo de un período de tiempo suficientemente largo como para que cubriera las distintas fases del aprendizaje. Esto plantea serios problemas de tipo práctico: encontrar los sujetos adecuados, asegurar una relación sistemática con ellos a lo largo de los años, contar con tiempo y personal cualificado para mantener periódicamente los contactos que permitan recoger los datos en condiciones idóneas, etc. Esta es la razón por la que son escasos los estudios longitudinales y los que se hacen se limitan habitualmente a estudiar a uno o dos únicos informantes durante un tiempo limitado, que no suele superar un año.

La otra opción es utilizar un número más amplio de sujetos que se encuentran en distintas fases de aprendizaje y tratar de reconstruir el proceso diacrónico a partir de los datos captados en un momento determinado (sincrónico), pero que se supone

representan momentos sucesivos en el proceso. Son los llamados estudios transversales. También aquí estamos asumiendo que el aprendizaje de una lengua responde a principios universales pero hemos de ser conscientes de que estamos haciendo una proyección y, por consiguiente, utilizar e interpretar los datos con cautela. No obstante, el hecho de contar con un número amplio de sujetos nos permite distinguir mejor lo general de lo idiosincrásico y compensar así la pérdida de matices que supone no poder seguir en el tiempo el proceso en cada uno de los individuos.

Nosotros hemos optado por hacer un estudio transversal por razones fundamentalmente prácticas. La captación de los datos que necesitamos sobre la elección entre los dos genitivos requiere la utilización de unos instrumentos complicados que no son fáciles de replicar. Elaborar otros nuevos que cubrieran los mismos supuestos y permitieran la comparación con los anteriores hubiera sido muy costoso y reutilizar los mismos podría incidir negativamente en la actitud de los informantes y en la fiabilidad de los resultados.

3.2. Sujetos

Los sujetos de esta investigación son 50 estudiantes universitarios de primer curso de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. y de primero y cuarto curso de la Facultad de Filología de la Universidad de Valencia. Fueron seleccionados por su nivel de dominio de la lengua inglesa. Nos interesaba contar con dos grupos representativos de dos niveles suficientemente distantes entre sí como para que pudieran percibirse cambios en el dominio de las estructuras estudiadas.

El proceso de selección fue el siguiente: Se administró a 300 estudiantes de los cursos mencionados el Oxford Placement Test, part B (OPT) de D. Allen (1985). El OPT es una conocida prueba de nivel que consta de dos partes, A y B. La parte A es un test de discriminación auditiva y la B, un test escrito de elección múltiple que evalúa fundamentalmente la competencia gramatical. Se trata de una prueba con la que estamos familiarizados por haberla utilizado frecuentemente con anterioridad. Nuestra experiencia nos ha hecho poner en duda la capacidad de discriminación de la parte A y por tanto su utilidad, a la vez que nos ha demostrado que la parte B constituye un instrumento básico fiable para hacer un primer diagnóstico aproximativo. Así que solamente se administró la parte B, que consta de 100 items. Una vez corregida, separamos a los estudiantes cuya puntuación se encontraba en uno de estos dos tramos: de 42 a 52 y de 67 a 80, lo que nos dejó con 54 sujetos en el primer grupo y 55 en el segundo.

Teniendo en cuenta las limitaciones del OPT (lengua escrita y competencia gramatical), creímos conveniente recabar más datos con los que confirmar el diagnóstico inicial, para lo cual utilizamos los siguientes medios:

- 1) pasar una encuesta individual (apéndice I) en la que se pedía a los estudiantes que autoevaluasen su dominio tanto oral como escrito de la lengua inglesa y se solicitaba información sobre sus estudios previos de inglés, sus estancias en países anglófonos y sus certificaciones académicas¹.
- 2) solicitar a sus respectivos profesores de inglés en la universidad una calificación actualizada del nivel de dominio oral de la lengua de cada uno de los sujetos.

¹ Los datos de esta encuesta nos sirvieron, entre otras cosas, para eliminar sujetos dudosos; por ejemplo, se dejó fuera a un individuo por tener un curriculum que no respondía al perfil del estudiante de inglés como lengua extranjera. Se trataba de una persona que había estado escolarizada alternativamente en Australia y en España.

3) solicitar el mismo tipo de calificación sobre el nivel de dominio escrito²

Una vez obtenidos los datos, hallamos la media de la puntuación obtenida por estos tres conceptos y la comparamos con la conseguida en el OPT. Los casos en que la diferencia superaba el 10 % fueron excluidos del estudio. La eliminación de estos estudiantes y de los que posteriormente no cumplimentaron los instrumentos de la investigación o lo hicieron de forma inadecuada dejó el número final de informantes en 50, 25 por cada grupo.

La puntuación obtenida por el primer grupo en el OPT fluctúa entre 42 y 52 sobre cien, con una media de 47 puntos. Esta puntuación corresponde, según las indicaciones de Allen (1985), a un nivel postelemental de dominio del inglés. La puntuación obtenida por el segundo grupo va desde 67 a 80 puntos, con una media de 72, que corresponde a un nivel postintermedio equivalente al exigido para superar el Cambridge First Certificate Examination. La diferencia entre la puntuación más alta del primer grupo y la más baja del segundo es de 15 puntos sobre cien y la diferencia media entre los dos grupos es de 25 puntos, lo que representa una distancia considerable.

Estos dos grupos de 25 estudiantes constituyen, pues, los sujetos de nuestro estudio y a ellos nos vamos a referir en adelante como grupo *bajo* o *nivel B* al 1º y grupo *alto* o *nivel A* al 2º³.

² Hay que hacer notar que los profesores eran todos profesionales con los que manteníamos relaciones inmejorables y se prestaron amablemente a colaborar y aportar datos fiables, cosa que agradecemos sinceramente.

³ La utilización de esta nomenclatura tiene por objeto facilitar la referencia y evitar la confusión que supondría la redundancia del prefijo “post-” de postelemental y postintermedio.

Ya hemos dicho que también utilizamos como referencia un grupo de control de hablantes nativos de inglés. Este grupo consta de 28 individuos, 15 británicos y 13 estadounidenses. De los británicos 6 son profesores del Instituto Británico y 9, estudiantes de nivel universitario. De los americanos 10 son profesores del Centro de Estudios Norteamericano de Valencia y 5 son estadounidenses residentes en España por otras razones.

Para la fijación de la gramaticalidad ha sido una práctica habitual a partir de la escuela estructuralista basarse en la opinión de informantes nativos sobre la aceptabilidad de una estructura (Ellis 1991: 164). Liceras (1983), en el estudio que sirve de base a su tesis doctoral, utiliza a 5 hablantes nativos junto con 45 aprendices de tres niveles diferentes, según describe Ellis en el artículo citado (p. 169). Lo mismo hace Timm (1986). Tarone (1988) destaca la necesidad de utilizar nativos como la única forma de establecer una referencia de L2 válida y no idealizada⁴. Argumentos parecidos utilizan Bialystock *et al* (1985)⁵.

3.3. Instrumentos

Nuestra investigación cubre la adquisición de dos bloques de estructuras que tienen en común el hecho de expresar posesión, pero que formalmente y en cuanto a

⁴ "Far too many studies on variability in interlanguage elicit data only from second-language learners. Researchers then go on to analyse those data and to suggest causes for the patterns observed in the interlanguage by comparing those patterns either with idealized patterns of some imagined native speaker of the TL, or to discuss patterns which supposedly derive from the NL. The point here is that real IL performance data are being compared to idealized TL or NL competence, and not to real performance on the same tasks by speakers of the TL or the NL. In order to make accurate assessments of the patterns in our data, we need to ask native speakers of the TL to perform the same tasks which our learners perform, in order to establish a valid target baseline" (Tarone 1988: 124).

⁵ "...linguistic assessment must be norm-referenced and stated in terms of the usages demonstrated by native speakers under similar conditions" (Bialystock *et al.* 1985: 110)

dificultad son tan diferentes que requieren un tratamiento separado. Por eso los instrumentos de captación de datos son distintos aunque persiguen un objetivo común: hacer que los sujetos, en la realización de las tareas, utilicen dos estilos de distinto grado de formalidad, uno más cercano al estilo vernáculo y otro más próximo al estilo formal.

Tal como lo planteamos, el estudio contiene dos trabajos, el de los posesivos y el de los genitivos. En cada uno de ellos se presentan dos tareas y por tanto es previsible que se encuentren dos estilos.

3.3.1. Los Posesivos

Para el estudio de los posesivos diseñamos dos tareas, una escrita y otra oral.

3.3.1.1. Tarea escrita

La actividad escrita (apéndice II) consiste en completar, cubriendo los espacios en blanco, un texto inglés en el que se han suprimido los posesivos⁶

Se trata de la descripción que un joven hace de una fotografía familiar que está presentando a una amiga (Un dibujo que reproduce la fotografía acompaña al texto). Se ha incluido en el margen con letra pequeña la versión española del texto con el fin de evitar problemas de interpretación y hacer que la dificultad del ejercicio se limite al uso correcto de los posesivos sin distraer la atención a otros aspectos del texto que pudieran plantear dificultades. El texto incluye contextos obligados para todas las formas de los pronombres y determinantes posesivos⁷

⁶ Una técnica parecida al *cloze*, con la que los estudiantes están familiarizados.

⁷ La única excepción ha sido la forma de pronombre *its*. La utilización de *its* como pronombre en inglés es prácticamente nula. (Quirk *et al.* (1985: 361) la califican de "*extremely rare*," y no es previsible que aparezca en el lenguaje de los aprendices. Por otra parte, para introducirla habría que haber forzado excesivamente el

3.3.1.2. Tarea oral

La tarea oral es una actividad narrativa que han de realizar los sujetos en parejas. Consiste en lo siguiente: los dos sujetos se sientan uno en frente a otro con una mesa en medio. El primero tiene delante una historieta gráfica formada por 25 viñetas mudas (apéndice III), que ha de narrarle en inglés al compañero de manera que éste la entienda y pueda volverla a contar en español. Junto con el cuadernillo recibe una hoja de instrucciones en que se le dan algunas ayudas y orientaciones sobre cómo narrar la historia evitando complicaciones como el uso del estilo indirecto. A la vez se insiste en que se utilice un estilo espontáneo y en que el objetivo es que el oyente pueda seguir la historia, aunque haya errores lingüísticos. La narración de la historia requiere la utilización constante de pronombres y determinantes posesivos. El sujeto oyente también recibe una hoja de instrucciones en que se indica cuál es su papel. La actividad se realiza a puerta cerrada, evitando deliberadamente la presencia del profesor para restar presión sobre la corrección formal, y se graba en cinta magnetofónica para después transcribirla y analizarla⁸

texto, que queríamos que tuviera cierta naturalidad a pesar del esfuerzo realizado para dar cabida a todas las formas. Esta es la razón por la que *its* no aparece en función pronominal, aunque sí aparece en función determinante.

⁸ En principio se pensó utilizar una grabación en vídeo para realizar esta actividad. De hecho escribimos el guión, hicimos los ensayos y grabamos las secuencias en exteriores e interiores pero cuando pusimos a prueba la narración con la ayuda del vídeo nos dimos cuenta de que no funcionaba adecuadamente por dos razones fundamentales: el ritmo de la secuencia de vídeo no se adaptaba al ritmo narrativo que cada sujeto requería. Podían, naturalmente, utilizar el mando y rebobinar la cinta pero esto creaba problemas técnicos y distraía excesivamente la atención de la actividad. Por otra parte en las imágenes de vídeo aparecían elementos del entorno que distraían a los sujetos y les impedía centrar su atención en los aspectos que nos interesaban. Así que decidimos recurrir a los dibujos, que nos permitían reflejar exclusivamente los elementos que nos interesaban y por otra parte dejaban a los sujetos marcar el ritmo y volver la vista a las imágenes previas sin complicaciones siempre que lo necesitaran. Aún tuvimos que hacer otro cambio: la primera serie de viñetas que dibujamos tenían color, lo que las hacía más atractivas y facilitaba el reconocimiento de los personajes y sus atuendos. Sin embargo tuvimos que eliminarlo porque producía un efecto indeseado: algunos de los sujetos encontraban más fácil referirse a las prendas de vestir por el color (*the woman is wearing the blue coat...*) que utilizando los posesivos (*her coat*), que es lo que pretendíamos suscitar.

3.3.1.3. Comparación de las dos tareas

El contraste entre las dos tareas parece claro tanto siguiendo el esquema de Tarone como el de Young, a que haremos alusión inmediatamente. La primera actividad centra la atención en la forma: en las instrucciones se indica expresamente que se utilicen posesivos y el aspecto general de la actividad recuerda al de un ejercicio de clase o incluso un examen escrito. El hecho de tener delante todos los items escritos permite al alumno comparar las formas que ha utilizado previamente e incluso reproducir el paradigma completo de los pronombres y determinantes posesivos, sobre todo si tenemos en cuenta que no hay limitación de tiempo. La segunda actividad está más centrada en la comunicación. Se trata de una actividad narrativa, que, según Tarone, favorece el estilo vernáculo⁹ Por otra parte es una actividad oral entre iguales, sin la presencia del profesor y con una mención expresa de que la corrección no es importante.

Siguiendo el esquema de Young¹⁰ basado en las categorías de Hymes, las dos tareas propuestas difieren al menos en dos grandes contrastes: Instrumentalidad (lengua oral frente a lengua escrita) y género (Interactivo frente a no interactivo).

De manera que suponemos que la primera actividad producirá un lenguaje más formal por tratarse de una tarea escrita y centrarse en la selección del posesivo correcto y la segunda hará emerger un lenguaje más espontáneo, cercano al vernáculo, por ser oral y estar centrada en la comunicación.

⁹ "narratives have often been found to be effective in eliciting the vernacular (Labov 1969), and as Brown, Anderson, Shillcock, and Yule (1984) have pointed out, narrative tasks are relatively easy" (Tarone 1985: 379).

¹⁰ "... Situational contexts or tasks differ in terms of three pairs of contrasts, specifically: instrumentality (spoken versus written), participants (native speaker versus non-native speaker), and genre (interactive versus non-interactive)" (Young 1989: 72)

3.3.2. Los genitivos

En el caso de los genitivos diseñamos dos tareas: un test de gramaticalidad y una actividad de producción.

3.3.2.1. Test de gramaticalidad

El test de gramaticalidad (*Grammaticality judgement*), es una prueba utilizada frecuentemente en los estudios de adquisición y consiste en presentar a los sujetos una serie de formas y pedirles que decidan sobre su aceptabilidad¹¹.

En nuestro caso se les presenta un cuestionario con una serie de 24 pares de oraciones que expresan posesión (apéndice IV). Las dos frases de cada par solo se distinguen en que una utiliza la construcción *N of N* y la otra, *N's N*. Se les pide que marquen cuál es correcta y cuál incorrecta y, en el caso de que ambas sean correctas, que indiquen su orden de preferencia¹². Los 24 grupos de frases corresponden a otros tantos usos en que se han recogido los distintos factores que afectan a la elección entre *N of N* y *N's N*. Son factores de tipo semántico, relacional, sintáctico y discursivo.

¹¹ Chaudron (1983) y Ellis (1991) ofrecen amplia información sobre descripción, uso y evaluación de los tests de gramaticalidad en estudios de Adquisición de L2. Ellis incluye una reseña de 10 trabajos basados en la utilización de este instrumento, dos de los cuales presentan un diseño muy semejante al nuestro: Tanaka (1987) y White (1985). En ambos casos se presenta a los sujetos una serie de pares de oraciones y se les pide que juzguen si A es mejor que B, B es mejor que A o si ambas son igualmente correctas o incorrectas. (Ellis 1991: 168 y ss.)

¹² Para ser más exactos, solo los 18 primeros items constan de dos opciones: *N of N* y *N's N*; los 6 últimos items constan de tres opciones. Se trata de contextos en que una tercera opción, casi siempre NN, puede entrar en conflicto. De hecho las respuestas de los hablantes nativos en la prueba piloto así lo confirmaron, como se verá más adelante. Nos pareció que ocultar esta posibilidad podría confundir a algunos sujetos llevándoles a deducir que no había más alternativas y, en consecuencia, a distribuir los usos entre las dos opciones *in presentia*, lo cual podría distorsionar los resultados. Así que decidimos incluir las tres opciones y asumir los problemas de computación que ello trae consigo.

La elección de los items de los cuestionarios de genitivos se ha hecho con el criterio de reflejar los casos más comunes susceptibles de plantear al aprendiz un conflicto entre el uso de *N's N* y *N of N*. Hemos utilizado básicamente la descripción de Quirk *et al* (1985) por ser la más comprensiva e integradora. Cubren tres tipos de factores: léxicos, relacionales y otros. El apartado "otros" recoge los factores sintácticos y discursivos, así como dos casos de genitivo de difícil clasificación: el genitivo independiente y el doble genitivo, que nos interesaba incluir por su especial dificultad para los aprendices.

A continuación pasamos a relacionar por bloques cada uno de los factores indicando el item que les corresponde en cada uno de los dos cuestionarios: test de gramaticalidad (TG) -señalado con un número- y tarea de producción (TP) -marcada con una letra (tabla 3.1):

Bloque I) Factores léxicos: a) Tipo de N2 (modificador):

Descripción	TG	TP
1. Nombre propio de persona	1	C
2. Nombre sustantivo de persona	2	D
3. Pronombre de referencia personal	3	B
4. Pronombre de referencia no personal	4	A
5. Nombre de animal superior	5	E
6. Nombre colectivo	6	J
7. Nombre geográfico	7	I
8. Nombre temporal	8	H
9. Nombre relacionado con actividad humana	9	T
10. Nombre locativo	19	F
11. Locativo con N1 precedido por superlativo	20	G
12. Nombre de ser inanimado	21	K

b) N1 (núcleo)

13. Determinados nombres en expresiones hechas	10	L
--	----	---

Bloque II) Factores relacionales:

14. Relación de parentesco	11	O
15. Relación de origen	12	N
16. Relación subjetiva	13	S
17. Relación objetiva	14	M
18. Relación de clasificación	15	Q
19. Medida	22	R
20. Edad	23	P

Bloque III) Otros factores:

21. Complejidad de N2 (modificado por oración)	16	X
22. Peso/foco final	17	Y
23. Genitivo independiente	18	U
24. Doble genitivo (<i>post-genitive</i>)	24	V

Tabla 3.1. Descripción de los items del TG

La relación de usos de los genitivos que aparece en los cuestionarios no pretende ser exhaustiva. Creemos, sin embargo, que es suficientemente amplia y que cubre los casos más significativos.

Somos conscientes de que en algunos ejemplos los factores se solapan. Es inevitable: para ejemplificar la influencia de un factor relacional, como es el parentesco, tenemos que utilizar nombres de personas, lo que ineludiblemente introduce la influencia del factor léxico. Hemos tratado, no obstante, de orientar los ejemplos para que, en la medida de lo posible, representen cada uno un uso diferente¹³.

¹³ Una excepción pueden ser los dos primeros items del TG, que en principio representan factores léxicos (nombre propio personal y nombre sustantivo personal), pero que pueden servir igualmente para estudiar la relación de posesión *sensu stricto*. Nuestra intención inicial era introducir un item más para ejemplificar ese factor relacional y así lo hicimos en el estudio piloto. El resultado era abiertamente redundante: o bien se repetía un ejemplo de nombre propio personal o uno de sustantivo personal, por lo que decidimos eliminarlo. Si queremos aislar la influencia de ese factor, podemos utilizar la media de uso en los dos items, con lo que tendremos una representación más ajustada, que cubre tanto los contextos en que N2 es un nombre propio como aquellos en que es nombre sustantivo.

3.3.2.2. Tarea de producción

La otra tarea es una actividad de producción escrita. Se entrega a los sujetos un texto seguido en inglés en el que aparecen 24 espacios en blanco que deben cubrir con una expresión (apéndice V). Para evitar la ambigüedad de algunos contextos, se ofrece en cursiva la versión española de la frase que los alumnos han de escribir. Se trata de expresiones posesivas en contextos semejantes a los que aparecían en el otro cuestionario.

3.3.2.3. Comparación entre las dos tareas

No ha resultado fácil conseguir dos tareas que pongan de manifiesto dos estilos diferentes en el uso de los genitivos. El contraste de tareas no es tan evidente como en el caso de los posesivos. La necesidad de asegurar el uso de las estructuras estudiadas requiere la utilización de instrumentos de suscitación muy controlados. No hay otra forma de obtener datos útiles. Es absolutamente imposible conseguir que los 50 sujetos utilicen los dos tipos de genitivo en los 24 contextos estudiados en el curso de una entrevista o en una narración oral por muy dirigida que esté. Más difícil aún es conseguir que vuelvan a utilizarlos en contextos semejantes en una segunda actividad. Así pues, hemos tenido que recurrir a dos tareas controladas y escritas. Aún así, creemos que las dos tareas son suficientemente diferentes como para suscitar dos estilos de distinto grado de formalidad. El contraste entre las dos tareas radica en que una es una actividad de discriminación formal y la otra una tarea de producción. Se supone que los tests de gramaticalidad requieren el nivel más alto de atención a la forma, por encima del que pueda exigir cualquier actividad de producción. Como señala Tarone (1983).

"Elicitation of learner judgements of grammaticality encourage the learner to pay even more attention to language form than when producing utterances" (p.153).

La presentación física de este test de gramaticalidad se ha pretendido que acentúe más, si cabe, la concentración en la forma, propia de este tipo de actividad. Se podrían haber puesto las oraciones en un orden aleatorio y pedir a los sujetos que marcaran, sin más, cuál creían correcta y cuál incorrecta. Sin embargo optamos por presentar en cada ítem dos oraciones ,a) y b), que se diferencian entre sí únicamente porque a) utiliza una construcción posesiva (*N of N*) y b) utiliza la otra (*N's N*). Pedimos a los sujetos que decidan cuál es correcta y cuál no y, en el caso de que ambas sean correctas, cuál de las dos es más aceptable¹⁴ . De esta manera estamos invitando a los sujetos a que comparen las dos estructuras, estamos llamando la atención sobre un posible conflicto que han de resolver, lo que presumiblemente les inducirá a recurrir a todo tipo de conocimiento disponible sobre esta área de la lengua, sin excluir el conocimiento explícito de las reglas. El hecho de que no se marque límite de tiempo facilita esta operación.

Por otra parte, como se trata de comparar dos estructuras alternativas, cuanto más idénticos sean los contextos en que aparecen, más seguros estaremos de que no hay variables pragmáticas o discursivas o cualquier otro factor extraño que pueda condicionar la elección y contaminar así los resultados de la investigación. De ahí que utilicemos la misma frase cambiando solo la construcción posesiva¹⁵ .

¹⁴ Chaudron (1983) señala que está demostrado que los estudios que utilizan procedimientos de clasificación en escalas o de comparación por pares (preferencia) discriminan mejor y da la razón siguiente: "...psychometrists argue that individuals are much more reliable in their judgements when comparing stimuli on a dimension than when rating them independently" (p.369)

¹⁵ Desde la perspectiva de algunos autores se puede cuestionar la utilización de tests de gramaticalidad en este tipo de investigaciones. En el capítulo anterior hemos visto cómo Preston (1989: 258 ss.) en su revisión de los datos de Tarone (1985) demuestra que el test de gramaticalidad

La tarea de producción está más orientada a producir un texto coherente y no plantea comparación entre dos estructuras, por lo que, suponemos, hará aflorar un lenguaje menos formal y algo más espontáneo. Hemos elaborado un texto narrativo en el que se han introducido 24 espacios en blanco, que representan otras tantas ocasiones de uso obligado de genitivos. Hemos procurado que los contextos en que aparece cada uno de los usos fueran lo más parecido posible a los del test de gramaticalidad con el fin de poder establecer la comparación entre las dos tareas. ¡Demasiados condicionantes como para que la redacción final del texto resulte natural y fluida!. Esperamos haber logrado, al menos, que sea coherente y no parezca excesivamente forzada.

Las instrucciones pretenden orientar al sujeto a que centre su atención en completar el texto de forma que tenga sentido. Se ha evitado toda referencia a las estructuras. El hecho de ser un texto hilado con un considerable grado de cohesión ayuda a centrar la atención en el contenido, cosa que no ocurre en el test de gramaticalidad, formado por frases sueltas sin ninguna relación entre sí.

Resumiendo, está claro que no hay un paralelismo entre los instrumentos utilizados para los genitivos y los que se emplean para los posesivos. Los dos bloques de formas son suficientemente diferentes como para justificar un tratamiento separado. En los dos casos vamos a estudiar la variación de estilo y tratar de distinguir entre estilo más formal y menos formal, pero el grado de formalidad

forma parte de la escala de estilos en algunas formas y queda fuera de la escala en otras. Las formas que aquí estudiamos cumplen las condiciones que señala Preston para entrar en la escala: los genitivos representan un ejemplo de *fenómeno local en términos gramaticales*; el contexto de la oración en que aparecen en el test contiene toda la información necesaria para decidir cuál es la forma correcta. Por tanto, los datos resultantes del test son válidos y pueden considerarse parte de la escala de estilos.

previsible en cada una de las dos construcciones es distinto. La naturaleza de los genitivos no permite suscitar el estilo vernáculo: la única forma de recoger suficientes datos de todas las variables lingüísticas estudiadas es utilizando instrumentos controlados. No obstante, es posible suscitar distintos grados de formalidad. Es previsible que los estilos que estos instrumentos hagan emerger estén situados en la zona media y alta de la escala de formalidad. En el caso de los pronombres y adjetivos posesivos es posible utilizar instrumentos más diferenciados. Se prevé que los estilos suscitados estén situados en la zona media y baja de la escala de formalidad, uno de ellos muy cercano al vernáculo.

Finalmente se administra un breve cuestionario de reflexión sobre las estrategias utilizadas en la realización de las dos tareas anteriores (apéndice VI), en la que se les pide que indiquen si son conscientes de haber aplicado reglas o se han limitado a contestar por intuición. En el supuesto de que hayan recurrido a reglas, se les solicita que las verbalicen. El objetivo del cuestionario no es tanto saber si han aplicado reglas o no, cuanto comprobar cuáles son las reglas explícitas con que cuentan, cuál es su grado de dominio de las normas de uso de los genitivos ingleses.

3.4. Prueba piloto

Los cuestionarios que acabamos de presentar son la versión final de un largo proceso de elaboración y experimentación, cuyo último paso fue el estudio piloto.

Los sujetos que participaron en este estudio fueron 27 estudiantes de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. de Valencia: 15 de nivel bajo

(postelemental) y 12 de nivel alto (postintermedio) y, como grupo de control, 15 nativos británicos.

Para el estudio de los posesivos se utilizaron las pruebas tal como aparecen en los apéndices 2 y 3. Es decir, el funcionamiento de las dos tareas en la prueba piloto fue satisfactorio y no fue preciso hacer ningún cambio.

No ocurrió lo mismo en el caso de los genitivos. La confección del Test de Gramaticalidad se había hecho con el criterio de aportar al menos un ejemplo significativo de cada uno de los usos de los genitivos. En algunos casos se aportó un segundo ejemplo con el fin de cubrir matices contextuales que se preveía que podrían producir resultados diferentes. De esta forma se intentaba conseguir unos resultados finales más aquilatados. Así surgió un cuestionario de 39 items. Al elaborar la Tarea de Producción intentamos aplicar los mismos criterios y aportar un ejemplo de cada uso en contextos comparables a los del test. Pretender introducir en un texto breve toda la serie de 39 ejemplos convertía la narración en algo excesivamente artificial, pesado, reiterativo y apenas legible. Así que tuvimos que limitar los ejemplos a uno por cada uso, excepto un par de casos en que podía fácilmente añadirse un segundo ejemplo sin forzar excesivamente el texto. Esa es la razón de la diferencia en el número de items entre las dos pruebas.

Al analizar los resultados, nos dimos cuenta de los problemas que planteaba la comparación entre los datos de dos tareas en que las formas estudiadas estaban representadas de forma tan distinta. Así que decidimos prescindir de los items reiterativos. También hubo que eliminar algunos items que resultaban ambiguos o de

difícil interpretación, con lo cual la muestra quedó reducida a 26 ítems contrastados en los dos cuestionarios. El orden de administración de las pruebas fue el siguiente:

1. test de gramaticalidad
2. tarea de producción
3. tarea escrita de posesivos
4. descripción oral.

La experiencia de la prueba piloto nos llevó a hacer diversos cambios tanto en las tareas propiamente dichas como en la forma de administrarlas.

Por ejemplo, la reflexión sobre el orden de realización de las actividades nos hizo dudar de la corrección de la secuenciación que habíamos utilizado. Realizar primero las tareas que supuestamente requieren mayor atención a la forma puede dificultar la fluencia del lenguaje espontáneo en las tareas más comunicativas. El test de discriminación plantea varias opciones y en muchos casos puede implicar el recurso a la reflexión lingüística e incluso a las reglas explícitas. Si, inmediatamente después, al sujeto se le plantea otra tarea que cubre los mismos contenidos formales, es muy posible que asocie las dos tareas y aplique automáticamente a la segunda las reglas que utilizó en la primera, produciendo unos resultados contaminados.

De manera que decidimos cambiar el orden de administración de los instrumentos empezando por las tareas que previsiblemente suscitarían un lenguaje más espontáneo y cercano al vernáculo e intercalar las tareas de los posesivos con las de los genitivos para evitar, en lo posible, que se las relacionara por parejas. Nos interesaba que se centraran en cada una de ellas como si fueran actividades totalmente independientes.

Un primer análisis estadístico muy simple de los datos obtenidos en el estudio piloto indicaba que, al menos en algunos casos, el test de gramaticalidad evidenciaba un uso más incorrecto de la lengua que la tarea de producción, lo cual sorprende si se supone que en el primero tienen más fácil acceso a las reglas que en la segundo. Nos pareció interesante indagar cuál era el estado de la representación mental de las reglas en los sujetos, cuáles eran las reglas explícitas con las que contaban, cuál su grado de dominio de las normas de uso de los genitivos. A la vez podría ser revelador saber hasta qué punto eran conscientes de haber aplicado reglas o haber utilizado solo la intuición en la realización de las tareas. Esto nos condujo a añadir un breve cuestionario de reflexión (apéndice VI), que se incluyó en el trabajo final.

Una última revisión de los cuestionarios de genitivos nos condujo a modificar algunas de las frases para lograr una mayor adecuación de los contextos en ambos cuestionarios y eliminar 2 que no quedaban suficientemente claras, con lo que el número definitivo de items quedó establecido en 24.

A pesar de todas estas revisiones, al analizar las respuestas de los sujetos, nos dimos cuenta que el item 17 Y no discriminaba por no estar formuladas adecuadamente las oraciones: las dos opciones que se ofrecen son correctas pero el significado de la primera no es exactamente el mismo que el de la segunda, lo que hace inservibles las respuestas para nuestros propósitos. Esta es la razón por la que en el análisis de los resultados solo aparecen contemplados 23 items.

También se decidió el formato final del test de gramaticalidad, que consta de dos partes. una primera que contiene 18 items con dos opciones y una segunda con 6 items de tres opciones. Esta modificación fue motivada por el tipo de respuestas que

el grupo de control de nativos dio a estos últimos items en la prueba piloto. En efecto, en la tarea de producción gran parte de los informantes obviaron las opciones *N of N* y *N of N* en la respuesta a estos items y eligieron una tercera (por ejemplo, NN: *the stable door* o N in N: *the best restaurant in the city*). Esto planteaba serias dificultades a la hora de comparar las respuestas a los dos cuestionarios, ya que en el TG aparecían dos opciones mientras en la TP había tres. Para evitar estos problemas, se añadió la tercera opción en el test de gramaticalidad.

3.5. Procedimiento

El orden final de administración de las tareas fue el siguiente:

1. Narración oral (posesivos)
2. Tarea de producción escrita (genitivos)
3. Tarea escrita de tipo "cloze"(posesivos)
4. Test de gramaticalidad (genitivos)
5. Cuestionario de reflexión (genitivos)

3.5.1. Narración oral

La grabación de la narración oral se llevó a cabo a lo largo de los meses de febrero, marzo y abril de 1992. Ya hemos dicho que es una actividad que se realiza en parejas, en un espacio cerrado (normalmente un aula vacía). El investigador entra con los dos participantes, les hace sentar uno a cada lado de la mesa y les entrega los materiales y la hoja de instrucciones para que la lean en silencio. Una vez leída y aclaradas las dudas, si las hay, el investigador les explica que él no va estar presente en la realización de la actividad con el fin de que se sientan más relajados, pone en marcha la grabadora situada sobre la mesa y sale de la sala mientras ellos comienzan la

actividad. Cuando terminan la tarea, los dos individuos salen de la habitación, avisan al investigador de que ya han terminado y éste entra, pone la cinta de la grabadora a punto y prepara los materiales para la siguiente pareja. Se graba toda la conversación pero solo se transcribe y analiza la intervención del narrador, que es el sujeto de la investigación. El oyente es un compañero de clase del sujeto que simplemente colabora en la realización de la actividad. No se pone límite de tiempo, pero suele durar entre 15 y 20 minutos.

Transcripción de las grabaciones

La transcripción se hizo con el mayor rigor y fidelidad posible. Se transcribió literalmente todo lo grabado, incluyendo repeticiones, vacilaciones, palabras españolas intercaladas en el texto inglés, palabras inglesas mal pronunciadas o mal formadas o palabras inventadas. En estos últimos casos se hizo una transcripción aproximativa. Se puso especial interés en transcribir al pie de la letra los posesivos, objeto del estudio, para lo cual en muchos casos fue necesario escuchar repetidas veces la grabación hasta poder fijar la forma que se había utilizado.

3.5.2. Tareas escritas.

Las tareas escritas se administraron todas seguidas en una sesión por grupo. Aprovechando espacios de tiempo disponible en el horario de clase de cada grupo, el investigador los reunió en un aula y les pasó los cuestionarios en el orden establecido.

Como las instrucciones estaban bastantes claras en el impreso, el investigador se limitó a rogarles seriedad y honradez en las respuestas con el fin de obtener datos fiables, recordándoles que los resultados eran confidenciales y no iban a tener ninguna

repercusión en su calificación académica. Se les ofreció ayuda individual en el caso de que en la realización de las tareas tuvieran algún problema concreto de vocabulario, dado que el léxico no era el área objeto de estudio en este trabajo. Hubo algunas preguntas a este respecto sobre todo por parte de los sujetos de nivel bajo. Las preguntas se circunscribieron casi exclusivamente a la tarea de producción escrita y afectaron a palabras como: *entrenamiento, alcance, orden*. A medida que los sujetos iban terminando cada tarea, se recogía el cuestionario y se les entregaba el siguiente, de manera que nunca tenían más de un cuestionario sobre la mesa. De esta manera se pretendía evitar la comparación entre las distintas tareas.

No se les limitó el tiempo, pero se les indicó que en la primera tarea escrita (TP) trataran de ser ágiles. El tiempo total invertido varió de unos a otros entre 50 y 70 minutos.

En el caso de los informantes nativos del grupo de control el procedimiento de administración tuvo que ser diferente, ya que no pudimos reunirlos. Se les entregó a cada uno un cuadernillo con los dos cuestionarios de genitivos en el orden prefijado y con las instrucciones en inglés (Ya hemos explicado por qué ellos no tuvieron que realizar las tareas de posesivos). En la portada del cuaderno aparecía una hoja escrita en inglés en la que se presentaba el trabajo y se pedía a los informantes que respondieran a los cuestionarios dejándose guiar por la intuición y que se abstuviesen de consultar libros o discutir las preguntas con otras personas. También se les rogaba que contestaran los cuestionarios en el orden en que aparecían (apéndice VII).

Una vez que hubieron cumplimentado los cuestionarios, el investigador se encargó de recogerlos personalmente.

3.6. Procedimiento de cómputo

La diversidad de las tareas cuyos resultados han de compararse requiere establecer procedimientos de cómputo que homogeneicen los datos y hagan posible la comparación.

3.6.1. Posesivos

En el caso de los posesivos el interés por lograr una actividad comunicativa más o menos auténtica exigió dejar un margen de libertad en la realización de la tarea oral, lo que generó diferencias notables en la producción lingüística de los sujetos, no solo en cuanto a corrección, sino también en cuanto a extensión, frecuencia de aparición de posesivos, enfoque de atención en unas viñetas u otras, etc. Esto hace que el producto resulte más heterogéneo, pero más auténtico y natural. También hace más difícil la comparación de los datos obtenidos en esta tarea con los obtenidos en la actividad escrita.

La actividad de llenar huecos es un ejercicio totalmente controlado en la que los sujetos solo tienen que aportar el posesivo adecuado en cada caso. Hay un número establecido de contextos obligatorios, 13 concretamente, una por cada posesivo: 7 determinantes y 6 pronombres.

En la tarea oral, sin embargo, aunque las ilustraciones dirigen la producción y restringen las posibilidades, los sujetos han de utilizar lenguaje propio para describir la secuencia, lo que deja un margen amplio a la variación individual. El número de contextos obligatorios depende en gran parte de la extensión y de la forma como cada sujeto estructura el discurso narrativo: las narraciones más largas doblan en extensión

a las más breves y la diferencia en la cantidad de contextos obligatorios va de un mínimo de 8 hasta un máximo de 20, con una media de 13, que casualmente coincide con el número de ocasiones de uso obligado en la tarea escrita.

Por otra parte, aunque la viñetas han sido diseñadas con el objeto de suscitar el uso de posesivos, es más que probable que en el curso de la narración se utilicen también genitivos y no se descarta el empleo de otras formas o paráfrasis que sirvan para expresar posesión¹⁶.

Todo esto hace imposible comparar directamente item por item e incluso comparar los datos numéricos absolutos producidos en una tarea y en la otra. Hay que establecer la comparación en términos significativos, es decir, en términos de porcentajes sobre el número de contextos obligatorios en cada tarea: tanto por ciento de errores, de aciertos, de uso de una determinada forma, etc.

3.6.1.1. Tarea oral

Así pues, al afrontar el vaciado de los textos transcritos, seguimos estos pasos:

1. Identificar los contextos de uso obligado de posesivos. 2. Anotar las formas utilizadas en cada uno de los contextos.
3. Separar, clasificar y cuantificar las formas correctas utilizadas. Calcular para cada sujeto el porcentaje de formas correctas utilizadas sobre el total de contextos obligatorios. Calcular para cada uno de los dos grupos el porcentaje global de uso correcto de cada forma posesiva sobre el total de contextos obligatorios.

¹⁶ La expresión de la noción de posesión no se circunscribe a las formas morfosintácticas que cubre este estudio, con ser éstas centrales. Puede también expresarse por otros medios, como por ejemplo, el léxico con verbos como *have*, *belong*, *own*, u otras construcciones sintácticas como la yuxtaposición de dos nombres: *car door*, etc.

4. Separar, clasificar y cuantificar las formas incorrectas indicando las formas correctas a las que sustituyen.

3.6.1.2. Tarea escrita

El procedimiento es el mismo que en la tarea oral, con la diferencia de que no hay que hallar el número de contextos obligatorios porque está preestablecido.

3.6.2. Genitivos

En el caso de los genitivos la comparación de los datos resultantes de las dos tareas presenta problemas aún más graves derivados de la utilización de un grupo de control añadido y del hecho de que las tareas plantean exigencias muy diferentes.

En la Tarea de Producción, los sujetos solo tenían que utilizar la construcción que consideraran más adecuada.

En el test de Gramaticalidad, sin embargo, debían de tomar una doble decisión sobre las frases que se sometían a examen: 1) señalar si eran correctas o no , y 2) en el caso de que varias fueran correctas, marcar cuál era preferible. De manera que hay dos juicios implicados en esta decisión: uno sobre aceptabilidad y otro sobre preferencia, con resultados, obviamente, distintos.

La pregunta que se nos plantea es ¿Con cuál de los dos datos comparamos los resultados de la TP, con los de aceptabilidad o con los de preferencia? Lógicamente con los de preferencia. Para que una comparación sea válida, las cantidades a comparar tienen que ser homogéneas. Parece lógico que lo que se compare sea la estructura que utilizan en la TP con la estructura que consideran más correcta o

preferente en el TG, por cuanto se supone que ésta sería la que emplearían si tuvieran que hacerlo, y no con el conjunto de las construcciones correctas posibles.

3.6.2.1. Tarea Productiva

Para el cómputo general de resultados en la TP simplemente se contabiliza el número total de veces que ha sido marcada cada una de las tres opciones: a) *N of N*, b) *N's N* y c) otras. Se calcula el porcentaje de uso de cada una de las formas por cada sujeto y el porcentaje global de utilización de cada una de las formas en cada uno de los items por parte de cada grupo. Para establecer los porcentajes no se tiene en cuenta la opción c) puesto que no entra dentro del objeto de nuestro estudio, de manera que el número global sobre el que se establecen los porcentajes es el equivalente a la suma de los resultados de las opciones a) y b).

3.6.2.2. Test de Gramaticalidad

Por lo que se refiere al TG, el cálculo de la proporción de *preferencia* es más complejo si tenemos en cuenta la diversidad de marcas posibles y su distinto significado. Así que hemos tenido que establecer el siguiente cuadro de equivalencias numéricas para las diversas marcas (tabla 3.2):

Items con dos opciones: a) y b)	
<i>(los 18 primeros):</i>	
*	= 1 punto
1	= 1 punto
(=)	= 1/2 punto
X	= 0 puntos
2	= 0 puntos (* representa espacio en blanco)

Items con tres opciones: a) y b) y c):*(los seis últimos)*

* = 1 punto si hay un solo *

* = 1/2 punto si hay dos *

1 = 1 punto si hay un solo 1

1 = 1/2 punto si hay dos 1

(=) = 1/2 punto si hay dos (=)

(=) = 1/3 punto si hay tres (=)

X, 2, y 3 = 0 puntos

Tabla 3.2. Valor de las marcas en el TG

Sobre esta base se hallan los dos tipos de porcentajes (por sujetos y por items) de la misma forma que en la TP.

Por lo que toca a la *aceptabilidad*, se calcula de la siguiente manera: Se adjudica 1 punto a cada una de las marcas que indican que la opción es correcta (es decir, todas menos X) y se suman los puntos. Los porcentajes se establecen sobre el total de puntos posible en el supuesto de que todas las marcas fueran correctas (es decir, el número total de items: 23).

3.6.3. Encuesta de Reflexión

Para el vaciado de la encuesta utilizamos una parrilla con los nombres de los sujetos en el eje horizontal. En el vertical aparecen las dos tareas: TG y TP con tres columnas de casillas para cada una, correspondientes a las tres opciones que se les presentaban: *reglas*, *intuición* y *reglas + intuición*. Se comprueban las respuestas de los sujetos y se anota una marca en la casilla correspondiente. En los casos en que los sujetos especifican las reglas que creen haber usado, se anotan estas a continuación en forma abreviada.

3.7. Análisis de los datos

Sobre los datos extraídos de las dos tareas de posesivos y las dos de genitivos aplicamos una serie de análisis estadísticos que describimos a continuación. El estudio es un diseño mixto con dos variables independientes, una *entre* sujetos y otra *intra* sujetos y una variable dependiente. Si bien, en realidad, en términos estadísticos, son tres estudios diferentes, aunque semejantes, uno sobre los posesivos y dos sobre los genitivos.

El primero, el de los posesivos, tiene una variable independiente entre sujetos: el nivel de dominio de la lengua, que consta, a su vez, de dos niveles (A y B), una variable independiente *intra* sujetos: la tarea, que consta de dos niveles (tarea oral y tarea escrita) y una variable dependiente: el grado de corrección en el uso de los posesivos en las tareas propuestas.

El segundo, paralelo al anterior, sobre la preferencia y uso de los genitivos, tiene también una variable independiente entre sujetos: el nivel de dominio de la lengua, con tres niveles en este caso (nativo, A y B), una variable independiente *intra* sujetos: la tarea, con dos niveles (test de gramaticalidad y tarea de producción) y una variable dependiente: la proporción de uso de *N's N* en las tareas propuestas.

El tercer estudio, que complementa al anterior y difiere, en cuanto al diseño, de los dos primeros, trata sobre la aceptabilidad de las dos construcciones de genitivo estudiadas. Tiene una variable independiente entre sujetos: nivel de dominio de la lengua, con tres niveles (nativo, A y B), una variable independiente *intra* sujetos: la construcción, con dos niveles (*N of N* y *N's N*) y una variable dependiente: el

porcentaje de aceptación de cada una de las dos construcciones en el test de gramaticalidad.

La principal prueba estadística realizada fue el análisis de varianza (ANOVA) que se aplicó sucesivamente a los dos bloques de formas investigados : posesivos y genitivos, utilizando el programa estadístico para Macintosh *Supernova 2, CLR Anova, 1985*. A ella se añadieron las pruebas *a posteriori* de Newman-Keuls y de efectos simples.

Para el análisis de varianza de los posesivos, se toman como datos los porcentajes de corrección de cada sujeto que hemos descrito antes. Para el análisis de preferencia y uso de los genitivos, los datos son el porcentaje de utilización de *N's N* por cada sujeto. No introducimos los datos relativos al porcentaje de utilización de la otra estructura, *N of N*, por ser complementarios y complicar innecesariamente el análisis sin añadir información nueva (si el uso de *N's N* alcanza, por ejemplo, el 75% significa que *N of N* cubre el 25% restante; por lo tanto, los resultados de *N's N* nos indicarán indirectamente los resultados de *N of N*). Para el análisis de aceptabilidad los datos que se utilizan son los porcentajes de aceptación de cada una de las dos construcciones por cada sujeto. En este caso los datos no son complementarios puesto que considerar aceptable una construcción no excluye la posibilidad de aceptar también la otra.

Los datos correspondientes a los porcentajes de corrección global en el uso de cada posesivo por parte de cada grupo y de utilización de *N's N* en cada uno de los items por parte de cada grupo se utilizarán más adelante para la elaboración de las tablas de dificultad.

CAPÍTULO 4:
RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Introducción

En este capítulo presentamos los resultados del análisis junto con la discusión. Seguiremos el mismo orden que en los capítulos anteriores; es decir, trataremos primero de los posesivos y después de los genitivos y, dentro de cada bloque, estudiaremos sucesivamente la variación entre tareas y la variación vertical.

Dada la complejidad del estudio y el considerable número de hipótesis en que hemos desglosado nuestras preguntas iniciales, nos ha parecido conveniente incluir después de cada uno de los resultados un breve avance de la discusión que facilite relacionar cada resultado con la hipótesis correspondiente.

4.1. Posesivos: resultados

4.1.1. Variación entre tareas

Los resultados sobre el uso de los posesivos por parte de los sujetos en las dos tareas se muestran en el apéndice VIII en forma de porcentajes. Los porcentajes de corrección por grupos de nivel aparecen representadas en el gráfico 4.1.

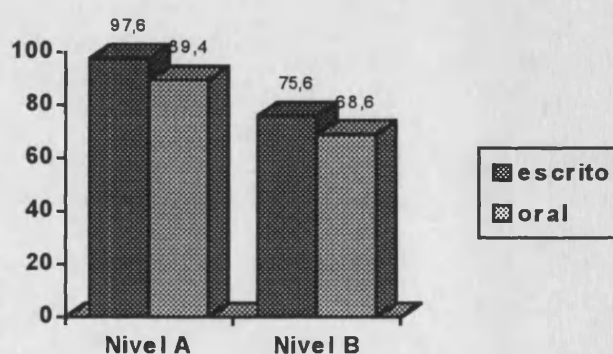


Gráfico 4.1. Porcentajes de corrección de posesivos

Los resultados del análisis de varianza, cuyo resumen puede verse en la tabla 4.1, demuestran que las diferencias de corrección tanto entre tareas como entre niveles son significativas.

Fuente	Grados	Sum Cuad	Media Cuad	F	p
Niveles	1	11439,372	11439,372	62,104	,0000
Error	48	8841,440	184,197		
Tareas	1	1463,904	1463,904	9,436	,0035
NT	1	9,333	9,333	,060	,8073
Error	48	7446,540	155,136		

Medias	
Nivel A	93,7850
Nivel B	72,1426
T. Escrita	86,6156
T. Oral	79,3120

Tabla 4.1. Análisis de varianza posesivos

En efecto, como puede apreciarse, las distintas tareas producen diferencias muy significativas¹ en el grado de corrección de los posesivos ($F_{1, 48} = 9,43$, $MCE = 155,13$, $p = 0,0035$). La diferencia entre la tarea escrita y la oral es de 7,66 puntos porcentuales y se distribuye de forma bastante equilibrada entre los dos niveles (8,2 en el nivel A frente a 7 en el nivel B). Estos resultados confirman nuestra hipótesis 1 relativa a la variación entre tareas.

Con respecto al sentido de la variación, el análisis revela un uso más correcto de los posesivos en la tarea escrita (estilo más formal) que en la tarea oral (estilo más cercano al vernáculo), lo cual confirma nuestra hipótesis 2.

¹ Se considera significativa toda variación cuyo grado de probabilidad (p) no exceda el 5 por ciento ($p < 0,05$); cuando es menor del 1 por ciento ($p < 0,01$), se considera muy significativa y por debajo del 1 por mil ($p < 0,001$), altamente significativa.

4.1.2. Variación vertical.

Los mismos datos demuestran que hay una variación clara entre los grupos; es decir, los distintos niveles de dominio de la lengua producen diferencias en el grado de corrección en el uso de los posesivos por parte de los sujetos, diferencias que son altamente significativas ($F(1, 48) = 62,10$, $MCE = 184,20$, $p = 0,0000$). El mayor grado de corrección corresponde al nivel A. En efecto, la distancia entre la media de porcentajes de corrección del nivel A (93,53 %) y la del nivel B (72,14 %) supera los 21 puntos porcentuales. Además esta variación se distribuye de forma equilibrada entre las dos tareas (22 puntos en la escrita frente a 20,8 en la oral. Lo cual indica que el ritmo de progreso en el dominio de los posesivos es aproximadamente el mismo en las dos tareas. como puede observarse en el gráfico 4.2.

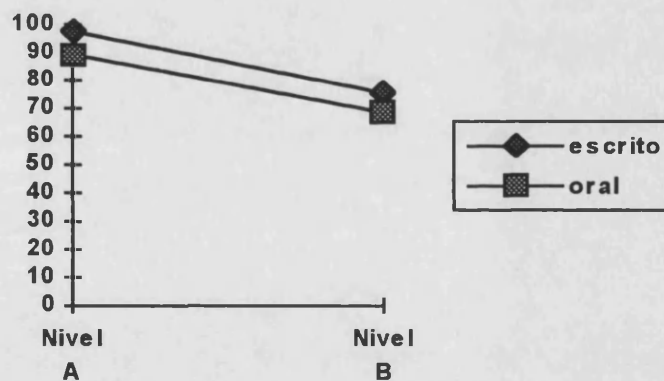


Gráfico 4.2. Posesivos: variación vertical

De manera que, por lo que hace a la variación vertical, se confirman nuestras hipótesis 5: hay variación entre niveles y 6: esa variación consiste en que a mayor nivel de dominio de la lengua corresponde un mayor grado de acercamiento a la norma de L2 en el uso de los posesivos.

4.2. Posesivos: discusión

Con respecto a la variación entre tareas, los resultados de los posesivos están en sintonía con todos los trabajos reseñados en este estudio y no requieren, de momento, más comentarios.

Los resultados relativos a la variación vertical, por otra parte, pueden parecer obvios y faltos de interés: es natural que con el progreso en el dominio general de la lengua se mejore la corrección en el uso de los posesivos. Sin embargo, teorías como las de Kellerman sobre el desarrollo en forma de U de determinadas estructuras lingüísticas en la interlengua prevén retrocesos aparentes en la corrección de las formas, lo que hace que este tipo de análisis no sea superfluo. En nuestro caso no aparecen indicios de la existencia del desarrollo en U, al menos a nivel global. Pero para detectar estos fenómenos u otros que puedan tener lugar en la adquisición de los posesivos es preciso analizar cómo se produce ese proceso, qué orden sigue y en qué medida afecta a cada una de las formas. Todo esto intentaremos descubrirlo a través de las escalas de dificultad.

4.2.1. Escalas de dificultad de los posesivos

Partiendo de los porcentajes globales de corrección en el uso de cada una de las formas de determinantes y pronombres posesivos, podemos establecer la escala de dificultad conjunta que revelan las respuestas de nuestros sujetos de ambos niveles en cada una de las tareas (tabla 4.2)

ORAL		ESCRITA	
	% corrección		% corrección
Theirs	30,76	Theirs	58
his (P)	53,33	yours	76
hers	57,14	ours	78
ours	57,14	his (p)	82
yours	57,69	hers	82
their	69,81	our	88
her	72,1	their	92
mine	80,48	her	94
his (d)	87	mine	96
our	91,66	his (d)	96
your	94,69	my	98
my	95,83	your	100

Tabla 4.2. Escalas de dificultad: conjunta

Por razones que después explicitaremos, consideramos aceptable un margen de error del 8 %; de manera que en porcentajes de corrección superiores al 92 % una forma se considera globalmente correcta y, por tanto, adquirida. Los errores a ese nivel pueden ser casuales y poco representativos del grupo².

Un primer examen de la tabla anterior nos permite comprobar una vez más la gran diferencia en el grado de corrección entre las dos tareas y pone de manifiesto las diferencias entre las dos clases de posesivos: determinantes y pronombres. En la tarea escrita el nivel general de corrección es alto y los determinantes parecen prácticamente consolidados. En la tarea oral, por el contrario, el nivel es más bajo y solo 2 determinantes (*my* y *your*) alcanzan el nivel de adquisición. El dominio de los pronombres está lejos de conseguirse, sobre todo en la tarea oral. La diferencia entre determinantes y pronombres queda patente en la comparación de porcentajes globales de corrección (tabla 4. 3).

² Por ejemplo, en el nivel A nos sorprendió que *my* obtuviera solo 93,93 % de corrección. Revisando los datos individuales, observamos que los 2 errores que aparecían habían sido cometidos por la misma persona; se trata del uso de *mine* por *my*, y podría ser un lapsus.

	Determinantes	Pronombres
Tarea escrita	94	8,7
Tarea oral	82,7	62
Conjunto	88,4	70,4

Tabla 4.3. Porcentajes globales de corrección de lo posesivos

Si desglosamos los datos por niveles, obtenemos las siguientes escalas (tablas 4.4 y 4.5).

TAREA ESCRITA

NIVEL A		NIVEL B	
	% corrección		% corrección
Theirs	92	theirs	24
her	92	yours	56
yours	96	ours	60
ours	96	hers	64
mine	96	his (p)	64
hers	100	our	76
their	100	their	84
our	100	his (d)	92
his (p)	100	mine	96
his (d)	100	her	96
your	100	my	96
my	100	your	100

Tabla 4.4. Escalas de dificultad por niveles: tarea escrita

Como puede observarse, el nivel A muestra un dominio completo de los posesivos en la tarea escrita. El B, sin embargo, aunque usa con corrección prácticamente todos los determinantes, tiene aún serios problemas con los pronombres.

TAREA ORAL

NIVEL A		NIVEL B	
	% corrección		% corrección
theirs	66,66	theirs	0
his (p)	75	ours	0
her	77,61	hers	16,66
ours	80	his (p)	28,57
mine	80	yours	38,88
hers	87,5	their	50
their	87,5	her	66,12
my	93,93	his (d)	78,48
his (d)	96	our	80
yours	100	mine	80,76
our	100	your	87,75
your	100	my	100

Tabla 4.5. Escalas de dificultad por niveles: tarea oral



La tarea oral presenta una imagen bien diferente. El nivel A muestra un grado de dominio prácticamente completo de los determinantes, semejante al que ofrecía el nivel B en la tarea escrita, mientras que con los pronombres todavía tiene problemas, especialmente con los de 3ª persona. El nivel B solo parece dominar con absoluta corrección el determinante *my*, presenta un grado de corrección relativamente alto con el resto de los determinantes y muy escaso o nulo control de los pronombres.

Volviendo sobre la escala conjunta, vamos a centrar nuestra atención en la correspondiente a la tarea menos formal: la oral. La razón es que esta tarea oral representa un lenguaje más espontáneo y cercano al vernáculo y suponemos que refleja mejor la competencia comunicativa de los sujetos. Lo que aparece en la escala es un orden de dificultad, que, a su vez, se puede interpretar como una secuencia de adquisición.

La secuencia que refleja esta escala es la siguiente: primero se adquiere *my* y *your*, lo que indica que los sujetos distinguen entre 1ª persona y otras personas. Inmediatamente viene *our*, lo que significa que el rasgo *número* empieza a adquirirse: se distingue singular de plural aunque solo en el ámbito de la 1ª persona. El siguiente en adquirirse es *his*, que completa el descubrimiento del rasgo *persona* distinguiendo 3ª de 1ª y 2ª. Después, a gran distancia, aparece *her*, que representa el dominio del *género* y finalmente *their*, la consolidación del *número*. Los resultados confirman las expectativas basadas en los trabajos reseñados (Felix and Hahn, Johnston, Zobl y Muñoz). Esto por lo que se refiera a los determinantes. Los pronombres ofrecen mayor dificultad, excepto *mine*, que presenta un grado de corrección superior a dos de los determinantes. Los demás vienen después siguiendo el mismo orden jerárquico

que los determinantes, excepto *hers*, que aparece antes de *his*. La explicación de esta aparente anomalía hay que buscarla en la escasa prominencia y la ambigüedad de *his*, que tiene la misma forma en función determinante que en función pronominal.

Los datos anteriores confirman nuestra hipótesis 7, que prevé distintos grados de corrección en los diferentes posesivos y la posibilidad de establecer una escala de dificultad.

La secuencia que acabamos de comentar es aproximativa y necesita ser confirmada por un análisis más completo. Básicamente el análisis que acabamos de hacer responde al esquema de los "estudios de morfemas": hemos hallado la corrección relativa en el uso de los posesivos por parte de dos grupos de aprendices y así hemos elaborado un orden de dificultad. Luego hemos interpretado este orden de dificultad como un orden de adquisición, siguiendo el principio de que cuanto más alta es la frecuencia de usos correctos de una forma en contextos obligatorios, más temprana será su adquisición.

Si, como parece, los posesivos se adquieren a través de un proceso de descomposición y contraste de rasgos, para poder tener una imagen completa del proceso de adquisición de cada uno de los rasgos, no es suficiente saber cuándo los sujetos han usado las formas correctamente, sino también cuándo las han utilizado incorrectamente y a qué otras formas sustituían cuando así eran usadas.

Para hacer este análisis, vamos a seguir el esquema de Felix and Hahn (1985). Computamos las sustituciones que se producen en la tarea oral, las clasificamos en grupos y obtenemos el siguiente cuadro: (tabla 4.6), un resumen del cual aparece en la tabla 4.7.

	Tipo de sustitución	Nivel B	Nivel A
Persona	<i>their por your</i>	2	
	<i>your por his</i>	3	
	<i>your por her</i>	2	
	<i>your por their</i>	2	
	<i>your por ours</i>	1	
	<i>his por your</i>	2	
	<i>her por your</i>	1	
Número	<i>their por his</i>	1	
	<i>her por their</i>	3	1
	<i>his por their</i>	8	
	<i>his o her por their</i>	1	
	<i>its por their</i>		1
Género	<i>his por her</i>	13	11
	<i>her por his</i>	3	2
	<i>its por his</i>	1	
	<i>hers por his</i>		1
Determin. por Pronom.	<i>their por theirs</i>	3	1
	<i>my por mine</i>	5	3
	<i>your por yours</i>	3	
	<i>our por ours</i>	2	1
	<i>her por hers</i>	3	1
Pron. por deter	<i>theirs por their</i>	4	1
	<i>yours por your</i>	1	
	<i>mine por my</i>		2
Artículo	<i>the por her</i>	1	3
	<i>her the por her</i>	1	
	<i>him the por his</i>	3	
	<i>the por his</i>	2	1
	<i>the por their</i>	2	2
Personal por Posesivo	<i>of her por her</i>	1	1
	<i>herself por her</i>	1	
	<i>them por their</i>	1	1
	<i>of you por yours</i>	2	
	<i>of yours por yours</i>	2	
	<i>of them por theirs</i>	2	1
	<i>them por theirs</i>	1	
	<i>of him por his</i>	1	1
	<i>from him por his</i>	1	
	<i>him por his</i>	1	
	<i>of her por her</i>	1	
	<i>us por our</i>	1	
	<i>the him and her por theirs</i>	1	
	<i>them por their</i>	1	
	<i>you por yours</i>	2	
	<i>for you por yours</i>	1	
	<i>himself por his</i>	1	
<i>them por his</i>	1		
<i>of them por their</i>		1	
N of N por Pos.		3	

Tabla 4.6. Clasificación de las sustituciones de posesivos .

Tipo de sustitución	Nivel B	Nivel A	Total
persona	13	0	13
Número	13	2	15
Género	17	14	31
Deter. por pron.	16	6	22
Pron. por deter.	5	3	8
Artículo	9	6	15
Person. por pos.	23	5	28
<i>N of N</i>	3	0	3
Totales	99	36	135

Tabla 4.7. Cómputo global de sustituciones de posesivos

Como se ve, el rasgo *persona* es el menos problemático: 12 sustituciones en total. Si observamos el tipo de sustituciones que ahí se producen, nos damos cuenta de que en todos los casos se trata de utilizar 2ª por 3ª persona o viceversa. Ninguna afecta a la primera persona. De lo que se puede deducir que hay una fase inicial en la que se distingue entre primera persona y el resto de las personas, es decir, entre el sujeto hablante y los demás. Durante ese período, *your* se utiliza ampliamente como forma común para señalar a los no hablantes como atestigua el hecho de que sea *your* la forma utilizada en 8 de las 13 sustituciones.

El segundo paso es la distinción entre segunda y tercera persona, que se produce y se consolida bastante pronto a juzgar por el hecho de que en el grupo A no aparece ningún error de este tipo.

Le sigue el *número*, que presenta 15 sustituciones. Es de señalar el hecho de que todas ellas se circunscriben a formas de tercera persona. También parece que se alcanza pronto un dominio razonable de este rasgo puesto que el grupo A solo comete 2 errores.

Finalmente el *género* es el rasgo que presenta mayores dificultades: 31 sustituciones. Estas dificultades persisten incluso en niveles más avanzados: 14

sustituciones en el grupo A, casi tantas como en el B. Respecto a la dirección de la sustitución, la tendencia es clara: 24 sustituciones de *his* por *her/hers* frente a solo 6 de *her* por *his* y 1 de *its* por *his*. Como era de prever, la forma no marcada *his* prevalece sobre la marcada *her/hers*.

Hay un número considerable de sustituciones de artículo por posesivo (15) de las cuales 9 corresponden al grupo B y 6 al A, lo que indica un alto grado de persistencia.

También se detecta un elevado nivel de confusión entre determinantes y pronombres posesivos: 30 sustituciones, de las cuales la gran mayoría (21) corresponden a usos de determinante en vez de pronombre, lo que revela un escaso dominio de los pronombres. Este problema persiste en el grupo A, si bien en un grado mucho menor.

Estos resultados confirman globalmente los hallazgos de los autores antes reseñados (Felix and Hahn 1985, Johnston 1985, Zobl 1985 y Muñoz 1991). Con respecto al número recordemos que había diferencias entre Felix and Hahn y Johnston: mientras los primeros consideraban que el número era el primer rasgo que se adquiría, el segundo lo situaba en fases más tardías. Pues bien, en nuestros datos aparece en una fase discretamente intermedia, después del rasgo persona, pero a escasa distancia. El orden jerárquico en nuestro estudio sería, pues:

(persona) > *(número)* > *(género)*.

Donde sí hay una diferencia notable de nuestros datos con respecto a los de Felix and Hahn (1985), (que es el único de los otros trabajos que menciona este

aspecto), es en lo que respecta al momento en que los aprendices consiguen distinguir entre posesivo y personal. Felix and Hahn encuentran muy pocos casos de sustitución de una forma por la otra y concluyen que es una distinción que se logra en fases muy tempranas. En nuestro caso, en cambio, las sustituciones son múltiples (28) y algunas se producen en el grupo de nivel A, por lo que tenemos que concluir que es una distinción que se tarda en adquirir. Sería interesante investigar si esta diferencia tiene algo que ver con la influencia de la lengua materna de los aprendices, alemán en el caso de Felix and Hahn y español en el nuestro .

4.3. Genitivos: resultados

4.3.1. Variación entre tareas

Los resultados sobre el uso de los genitivos por parte de los sujetos en las dos tareas se muestran en el apéndice IX en forma de porcentajes. Los porcentajes de uso de *N's N* por niveles aparecen representadas en el gráfico 4.3.

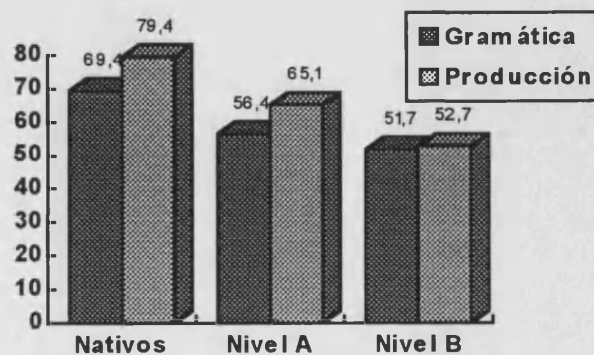


Gráfico 4.3. Porcentajes de *N's N*

Los resultados del análisis de varianza, que aparecen resumidos en la tabla 4.8, revelan que las diferencias en el uso de las construcciones de genitivo tanto entre tareas como entre niveles son significativas con algunos matices.

Fuente	Grados	Sum Cuad	Med Cuad	F	p
Niveles	2	13001,412	6500,706	20,229	,0000
Error	75	24101,790	321,357		
Tarea	1	1682,916	1682,916	10,935	,0015
NT	2	619,440	309,720	2,012	,1408
Error	75	11542,399	153,899	1,00	

Medias	
Nativos	74,4711
Nivel A	60,7612
Nivel B	52,2818

Tabla 4.8. Análisis de varianza: genitivos

En efecto, los datos ponen de manifiesto que los distintos tipos de tarea producen una variación altamente significativa en el porcentaje de utilización de *N's N* ($F_{1, 75} = 10,93$, $MCE = 153,89$, $p = 0,0015$). La diferencia entre las medias de los porcentajes de uso de *N's N* en el test de gramaticalidad (59,21 %) y en la tarea de producción (65,79 %) es muy notable (6,57 puntos).

Sin embargo, un examen atento de los datos de ANOVA nos permite observar que, aunque la interacción entre nivel y tarea no llega a ser significativa ($p = 0,1408$), se aproxima al nivel de significación, lo que puede ser un indicio de que la diversidad entre tareas está en dependencia de los grupos de sujetos. Por ello decidimos someter los datos a un nuevo análisis *a posteriori* por el procedimiento de *Efectos Simples* (tabla 4.9).

	Med. Cuad	Grados	Error G	Error MC	F	P
N n T 1	2176,870	2	133	237,628	9,161	,000
N en T 2	4633,556	2	133	237,628	19,499	,000
T en N Nat	1408,613	1	75	153,899	9,153	,003
T en N A	950,306	1	75	153,899	6,175	,015
T en N B	12,133	1	75	153,899	,079	,780

Tabla 4.9: Análisis *a posteriori* de efectos simples.

Este análisis revela que, en efecto, el comportamiento de los tres grupos difiere según la tarea pero no en la misma proporción: así los resultados del grupo nativo en la tarea gramatical (69,46) son inferiores a los que consigue en la tarea de producción (79,49) con una diferencia significativa ($F_{1, 75}=9,15$, $M_{C_e}= 153,9$, $p= 0,003$); el grupo de nivel A presenta el mismo tipo de variación, (56,4 en gramática frente a 65,12 en producción) con una diferencia que, aunque menos acentuada, sigue siendo significativa ($F_{1, 75}= 6,18$, $M_{C_e}= 153,9$, $p= 0,015$). Sin embargo, el grupo de nivel B ofrece resultados prácticamente iguales en ambas tareas (51,79 en gramática y 52,77 en producción) con una diferencia mínima que no alcanza el nivel de significación previsto ($F_{1, 75}= 0,79$, $M_{C_e}= 153,9$, $p= 0,780$).

Estos resultados indican una confirmación parcial de nuestra hipótesis 3, que predecía una diferencia en el uso de los genitivos entre las dos tareas: la hipótesis se confirma en el caso de los nativos y los aprendices de nivel A pero no, en los de nivel B puesto que, aunque existe una diferencia, no es estadísticamente significativa.

En cuanto a la dirección de la variación, también se confirma nuestra hipótesis 4: el porcentaje de *N's N* es mayor en la tarea productiva que en el test de gramaticalidad. No obstante, este último resultado puede dar lugar a otras interpretaciones diferentes de la que aquí acabamos de apuntar, por lo que volveremos sobre este asunto con más detenimiento en la discusión posterior.

4.3.2. Variación vertical.

Como puede observarse en las tablas y gráficos anteriores, el nivel de dominio de la lengua produce una variación altamente significativa en el porcentaje de uso de *N's N* ($F_{2, 75}= 20,22$, $M_{C_e}= 321,35$, $p= 0,0000$). Las medias de uso de *N's N* son

74,47 % en el grupo de nativos, 60,76 en el nivel A y 52,28 en el nivel B, lo que revela una distribución no homogénea de la variación entre los grupos con una diferencia de 13,7 puntos entre el grupo de nativos y el nivel A y de solo 8,47 puntos entre el nivel A y el B.

Analizando más detenidamente estas diferencias entre niveles por el procedimiento de comparaciones *a posteriori* de *Newman Keuls* (tabla 4.10) apreciamos que los resultados del nivel B difieren significativamente ($p < 0,01$) de los resultados de los Nativos y también, aunque en menor grado, de los de nivel A ($p < 0,05$). La diferencia de los nativos con respecto al nivel A es también significativa ($p < 0,01$).

	1	2	3
1=Nivel B	X	s	s
2=Nivel A	-	X	s
3=Nativos	s	s	X

Tabla 4.10. Comparación *a posteriori* de Newman-Keuls

En cuanto al comportamiento de los grupos en cada tarea, el análisis de efectos simples *a posteriori* (tabla 4.9) nos indica que hay una diferencia altamente significativa ($p = 0,000$) en las dos tareas, lo que significa que hay una pauta de progreso en el dominio de las estructuras en ambas tareas, tal como puede visualizarse en el gráfico 4.4. Sin embargo, si observamos el gráfico con detenimiento, veremos que el ritmo de avance no es igual en las dos: mientras que en el test de gramaticalidad el progreso es lento e irregular, en la tarea de producción es mucho más rápido y sostenido.

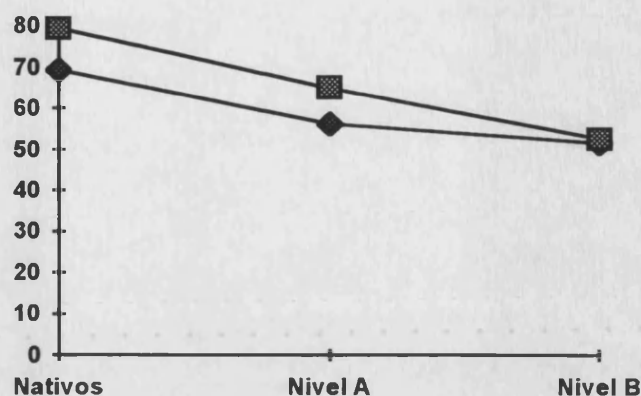


Gráfico 4.4. Variación vertical: genitivos

De todo ello se deduce que nuestra hipótesis 8 se confirma plenamente: el nivel de dominio de la lengua produce variación en el uso de los genitivos. Esta variación se constata no solamente en la comparación global de los tres niveles, sino también en la comparación de los niveles entre sí uno a uno y de los resultados de cada una de las dos tareas en los tres niveles.

En cuanto a la dirección de la variación, es evidente por lo que acabamos de decir que también se confirma nuestra hipótesis 9, que preveía una mayor presencia de *N's N* en los niveles más altos de dominio de la lengua.

4.3.3. Aceptabilidad

En cuanto a la aceptabilidad, los porcentajes de aceptación de cada una de las dos construcciones de genitivo (*N of N* y *N's N*) en el test de gramaticalidad por parte de los sujetos se muestran en el apéndice X. Los porcentajes de aceptabilidad de cada estructura por niveles aparecen representadas en el gráfico 4.5.

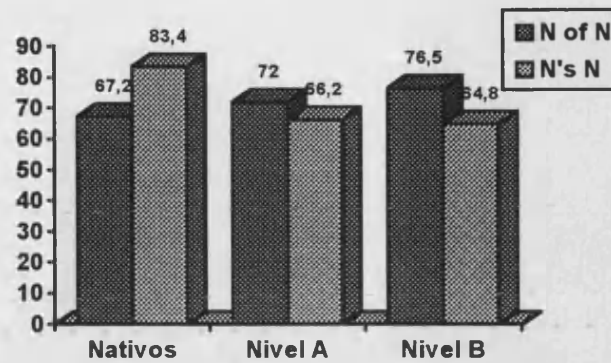


Gráfico 4.5. Aceptabilidad de las construcciones de genitivo

El análisis de varianza arroja los resultados que presentamos resumidos en la tabla 4.

Fuente	Grados	Sum. Cua.	Med. Cua	F	p
Nivel	2	1082,619	541,310	2,525	,0868
Error	75	16077,294	214,364		
Construcción	1	8,730	8,730	,030	,8627
NC	2	5613,034	2806,517	9,687	,0002
Error	75	21728,894	289,719	1,00	

Medias

N. Nat	75,3393
N. A	69,1400
N. B.	70,6600
C1	71,9500
C2	71,4762

Tabla 4.11. Análisis de varianza: aceptabilidad

Como puede observarse, el nivel de dominio de la lengua produce una variación en el grado de aceptación de las construcciones de genitivo que no llega a ser significativa ($F_{2, 75} = 2,52$, $M_{Ce} = 214,36$, $p = 0,086$). Los nativos muestran un mayor grado de aceptación de las construcciones de genitivo en conjunto como puede

apreciarse en las medias (75,33 de los nativos, frente a 69,14 y 70,66 de los aprendices de nivel A y B respectivamente).

En cuanto a la variación entre las dos construcciones, la diferencia en el grado de aceptabilidad de *N's N* con respecto a *N of N* no es significativa en conjunto ($F_{1, 75} = 0,03$, $MCE = 289,71$ $p = 0,86$).

Hasta aquí los datos de ANOVA con respecto a aceptabilidad pueden parecer poco relevantes para nuestros propósitos. Sin embargo, si dejamos de lado datos del conjunto y centramos nuestra atención en el comportamiento diferencial de cada grupo y cada construcción, descubrimos que la interacción entre nivel y construcción resulta ser altamente significativa ($F_{2, 75} = 9,68$, $MCE = 289,71$, $p = 0,0002$). Lo que nos está indicando este dato es que la pauta de comportamiento de los aprendices se mueve en dirección opuesta a la de los nativos, como puede apreciarse en los gráficos 4.5 y 4.6; lo cual prácticamente neutraliza las diferencias de conjunto. Es decir, los nativos muestran un mayor grado de aceptación de *N's N* que de *N of N* mientras que los aprendices de ambos niveles se muestran más dispuestos a aceptar *N of N*.

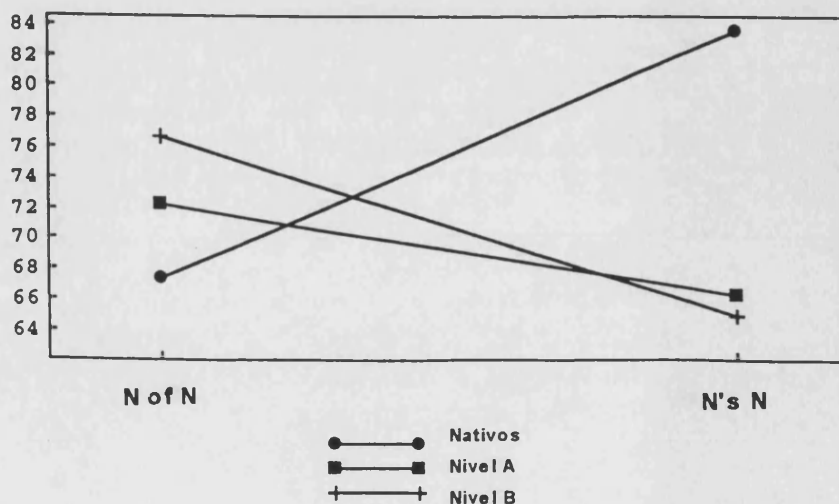


Gráfico 4.6. Interacción entre nivel y construcción

Un análisis *a posteriori* de los datos por el procedimiento de *efectos simples* nos permite desglosar los resultados por niveles y construcciones (tabla 4.12).

	Med. Cuad	GL	GLe	MCe	F	p
N en Cons. 1	557,301	2	147	252,041	2,211	,113
N en Cons. 2	2790,526	2	147	252,041	11,072	,000
Const. en N Nat	3664,446	1	75	289,719	12,648	,001
Const. en N A	432,180	1	75	289,719	1,492	,226
Const. en N B	1716,980	1	75	289,719	5,926	,017

Tabla 4.12. Análisis *a posteriori* de efectos simples

Así vemos que la aceptabilidad de *N of N* presenta diferencias entre los grupos que no alcanzan el nivel de significación ($p= 0,13$), mientras que *N's N* muestra diferencias altamente significativas ($p= 0,000$). Por lo que hace a la variación horizontal entre las dos construcciones con respecto a cada grupo, la diferencia es significativa en el grupo nativo ($p= 0,001$) y en el nivel B ($p= 0,017$) pero no alcanza el nivel de significación en el A ($p= 0,22$).

4.4. Genitivos: discusión

4.4.1. Variación entre tareas.

4.4.1.1. El problema de la referencia

Como hemos podido comprobar a lo largo de estas páginas, el estudio de los posesivos resulta más claro que el de los genitivos por varias razones. Una de ellas es que para los posesivos tenemos una referencia de corrección incontestable, mientras que para los genitivos, ante la falta de una norma clara, hemos tenido que buscarla en el propio experimento recabando datos de hablantes nativos.

Uno de los resultados logrados es que los nativos muestran una clara inclinación hacia *N's N* tanto en lo que se refiere a preferencia (69,4 %) como a uso (79,4) y aceptabilidad (83,23), lo que indirectamente viene a confirmar nuestro supuesto de que un mayor porcentaje de *N's N* en la IL de los aprendices significa una mayor aproximación a L2.

El otro resultado es que, en vez de una norma única, categórica, nos hemos encontrado con una norma doble, es decir, hemos descubierto que en el hablante nativo también se produce variación entre tareas y una variación importante (69,46% de *N's N* en el test de gramática frente a 79,49% en la tarea productiva).

¿Con cual de las dos "normas" comparamos los resultados de los aprendices, con la del TG o la de la TP? Por lógica, si admitimos que hay variación en aprendices y en nativos, parece que deberíamos establecer dos patrones de referencia nativa, uno para gramaticalidad y otro para producción. Comparando así los resultados de gramática de los aprendices con los resultados de gramática de los nativos, hallamos una diferencia en porcentaje de uso de *N's N* de 17,56, mientras que en producción la diferencia es de 26,79. Es decir, la desviación del patrón nativo es mayor en producción y, por consiguiente, habría que concluir que los resultados del test de gramaticalidad están más próximos al patrón nativo.

Vistas así las cosas, nuestra hipótesis 4, relativa al sentido de la variación, no se confirma; los resultados están en línea con los que Tarone (1985) esperaba: mayor corrección en estilo formal que en vernáculo.

Sin embargo, esta interpretación, por más obvia que parezca, va a contracorriente de la práctica habitual en este tipo de investigación, lo que introduce

una duda razonable sobre si será la más acertada. De hecho, no conocemos precedentes de la utilización de doble referencia, al menos en el terreno de la adquisición de formas morfosintácticas . A pesar de hablar de reglas variables, los investigadores utilizan sistemáticamente una referencia categórica. Incluso Tarone, que aconseja recurrir a sujetos nativos, cuando ella los usa como contraste (Tarone 1985: 387 ss.), sigue comparando los resultados con una norma gramatical superior, que da por supuesta.

Una de las razones en contra de la utilización de la doble referencia es que complica las cosas y hace muy difícil la comparación, por falta de homogeneidad, con otras formas en las que no se manifiesta este tipo de variación entre nativos: tal es el caso de los posesivos. En nuestro estudio piloto conseguimos, en lo que respecta a los genitivos, unos resultados semejantes a los que estamos comentando ahora. Sin embargo, cuando pusimos a prueba las tareas correspondientes a los posesivos con un grupo reducido de nativos, comprobamos que no había diferencia alguna entre los resultados de ambas actividades, es decir, usaban las formas correctas en todos los casos. (Esta fue la razón por la que decidimos que para el estudio de los posesivos era innecesario utilizar un grupo de control nativo).

La doble referencia hace también más problemática la comparación de los resultados de este estudio con los de otros en que lo habitual es utilizar una norma única.

Por otro lado, no tenemos garantías de que ésta sea la mejor alternativa. Más bien existen serios motivos para pensar lo contrario. La referencia que necesitamos para comparar los resultados de los aprendices es la norma que sustenta la capacidad

de uso comunicativo de la lengua, porque es este tipo de capacidad a la que en último término nos referimos cuando hablamos de adquisición de lenguas. Por consiguiente, la cuestión es saber si esa norma es la que revelan los nativos en el test de gramaticalidad, en la tarea de producción o en ambas actividades.

Voces autorizadas han puesto en cuestión que la lengua suscitada por los tests pueda constituir por sí sola esa norma. Labov, por ejemplo, aún admitiendo que hay un conjunto de normas compartidas por todos los miembros de una comunidad lingüística que conforman una base uniforme en el uso de la lengua, afirma que esta uniformidad solo cubre unas pocas variables que han recibido corrección social expresa. La mayor parte de las reglas lingüísticas no alcanzan este nivel y los *juicios de gramaticalidad* sobre las mismas no consiguen resultados categóricos. Por eso Labov considera necesario interpretar los juicios de los hablantes sobre la lengua a la luz de los datos de la producción no consciente:

"If we are to make good use of speakers' statements about language, we must interpret them in the light of unconscious, unreflecting productions. Without such control, one is left with very dubious data indeed - with no clear relation to the communicative process we recognize as language itself" (Labov 1970: 39).

Otros autores expresan también gran desconfianza en la capacidad de los tests para hacer aflorar la norma. Timm (1986) informa de unos resultados semejantes a los que nosotros encontramos con los nativos, aunque en su caso no se trata de tareas diferentes sino de las mismas tareas en momentos distintos. Administra a un grupo de 26 estudiantes británicas de enseñanza secundaria una serie de pruebas en las que han de decidir sobre la corrección y uso de oraciones condicionales y construcciones

pasivas. Pasados unos meses, les vuelve a pasar unas pruebas idénticas en que solo se han cambiado elementos léxicos. Los resultados muestran un 78% de consistencia entre las dos pruebas, o, lo que es lo mismo, un 22% de variación.

¿Cómo es posible un nivel tan alto de error³ en sujetos nativos? Timm sugiere el recurso a las hipótesis de Krashen para explicar esta aparente paradoja. Las construcciones objeto de estudio son estructuras lingüísticas complejas y difíciles (los sujetos parecen haber tenido especiales dificultades con las condicionales del tipo 3 *-If Gopal's English had been good enough, he would/could have got the job-* y con las transformaciones pasivas) y las tareas que se proponen son de las que centran la atención en la forma y activan el monitor. De ello se derivan, en opinión de Timm, efectos perjudiciales en éste como en muchos otros casos. Los comentarios de Timm sugieren que, al menos para ciertas formas, la norma que sustenta el uso comunicativo de la lengua no es la que aparece en los tests de gramaticalidad.

Por otra parte, tenemos suficientes indicios para pensar que los resultados de la tarea productiva representan una versión más fiable de la competencia de los nativos para estas formas:

1. En la tarea productiva los resultados son más claros y definidos que en el test de gramaticalidad. En la TP hay unanimidad total en las respuestas de los 28 sujetos nativos en 6 items (lo que es un claro indicio de que las reglas que subyacen a esos 6 usos son categóricas). Sin embargo en el TG solo uno de esos 6 items aparece

³ La expresión que usa Timm es "One may certainly wonder why these native speakers did not get the questions correct..." (el subrayado es nuestro), que pone de manifiesto que también él está utilizando una norma de corrección externa. Timm considera errores estas producciones de nativos y trata de explicar por qué se desvían de la norma.

refrendado con la misma unanimidad; en los otros cinco hay uno o dos sujetos que rompen esa uniformidad.

2. Los resultados revelan una mayor presencia de *N's N* en producción que en gramaticalidad, lo que está en línea con las predicciones de los estudios reseñados en el capítulo 2, que pronostican una progresiva extensión del uso de esta construcción.
3. Tenemos razones para pensar que el margen de error en la TP será bajo. No es que el uso cotidiano de la lengua que manifiestan las tareas más espontáneas esté exento de problemas. Labov (1970: 42) señala que aproximadamente el 25 % de las frases contienen algún tipo de error. Sin embargo, añade, con solo aplicar unas reglas básicas de edición, como las de la elipsis, y eliminar los errores derivados de la utilización de frases inconclusas y vacilaciones, la proporción de oraciones con auténticos problemas de gramaticalidad se reduce a menos del 2 %. Teniendo en cuenta que las condiciones de nuestra tarea de productividad excluyen estas eventualidades de falsos comienzos, vacilaciones, etc, podemos suponer que el margen de error en esta actividad será mínimo y, por consiguiente, podrá constituir una norma válida.
4. La tarea productiva, a pesar de ser escrita, está planteada de modo que pueda realizarse de forma rápida y relativamente espontánea, lo que facilitará la utilización de conocimiento intuitivo y automático. En ella los sujetos usan extensivamente *N's N*, dato que está en consonancia con su alto grado de aceptación de esta construcción. Sin embargo, el test de gramaticalidad centra directamente su atención en la forma al exigirles comparar las dos construcciones y

decidir cuál es más correcta. Y es aquí donde el nativo, especialmente si es alguien sensibilizado por la gramática⁴, puede perder la seguridad y sentir la necesidad de recurrir a las reglas. Entonces cae en la cuenta de que su conocimiento explícito o analítico de las mismas es insuficiente porque se trata de reglas muy complejas y mal definidas. En el mejor de los casos es posible que recuerde perfectamente las reglas estudiadas en alguna gramática pero, al tratar de aplicarlas, se da cuenta de que entran en conflicto con sus intuiciones. Esto puede explicar la perplejidad y confusión que muchos de los sujetos nativos ponen de manifiesto al leer los cuestionarios. Algunos de sus comentarios son reveladores:

"We all feel stupid. What a test!", "¿Podrá informarnos a qué conclusión llega Ud con este cuestionario? Nos interesa mucho. También las notas, aunque, pensándolo mejor, quizá no!!! (sic)".

Este conflicto interno puede resolverlo el sujeto de varias formas: confiándose a la pura intuición, aplicando conocimiento explícito o decidiéndose por una solución de compromiso. Cualquiera de las dos últimas opciones producirá previsiblemente peores efectos que la primera⁵. Un conocimiento intuitivo suficiente y virtualmente completo como el que tiene el nativo no puede ser mejorado por un conocimiento explícito parcial y fragmentario. En cualquier caso, una vez planteada la duda, ya no es posible utilizar conocimiento no analizado ni procesos automáticos porque el

⁴ Tal es el caso de nuestros sujetos, muchos de ellos dedicados de una u otra forma a la enseñanza del inglés. También lo era de los sujetos de Timm, estudiantes realizando un test de lengua en contexto escolar. Sería interesante replicar la experiencia con sujetos menos preocupados por la corrección formal en la lengua y comprobar si los resultados cambian.

⁵ Si tenemos en cuenta que el uso de *N's N* está ganando terreno, que se están produciendo cambios en el uso de los genitivos, como demuestran los estudios reseñados en el capítulo 2, y que algunos de esos cambios no han llegado aún a los libros de gramática, es previsible que la aplicación de reglas explícitas den como resultado un lenguaje más conservador y un tanto alejado del de la práctica cotidiana.

sujeto está ya inmerso en un proceso controlado y en un intento de análisis de la lengua.

Esto explica las diferencias entre los resultados de las dos tareas e indica que, con toda probabilidad, el lenguaje suscitado por la tarea productiva es un reflejo más fiel de la norma.

En conclusión, los datos del TG no parecen ofrecer garantías suficientes para servir de referencia por sí solos. En formas lingüísticas complicadas como las que estamos estudiando los datos de la TP presentan un mayor grado de consistencia y fiabilidad. En nuestro caso, los resultados de las dos tareas se refuerzan mutuamente puesto que se mueven en la misma dirección: hay una preferencia clara por *N's N* en las dos tareas, si bien es más notoria en la TP. Por consiguiente, podemos concluir que la norma nativa de uso de los genitivos en los contextos estudiados se caracteriza por una *mayor presencia de N's N*, que, en el peor de los casos (TG), se acerca al 70%.

Una vez aclarado el problema de la referencia, pasamos a comentar los resultados de los aprendices. El grupo de nivel A muestra mayor presencia de *N's N* en producción que en gramática. Igual tendencia indica el nivel B, si bien en este caso la diferencia entre los resultados de las dos tareas no es significativa.

Estos resultados pueden sorprender de entrada como sorprendieron a Tarone. Si el test de gramaticalidad requiere mayor atención a la forma y supuestamente propicia la reflexión lingüística y el recurso al conocimiento explícito⁶, sería de

⁶ No está demostrado que la atención a la forma implique necesariamente recurso al conocimiento explícito. El trabajo de Hulstijn and Hulstijn (1984) pone de manifiesto que sujetos sin conocimiento explícito también mejoran su producción lingüística en condiciones de atención

esperar una mayor presencia en esta tarea de *N's N*, que es la estructura en proceso de adquisición. Así se lograría una mayor aproximación al patrón de los nativos, que prefieren esta construcción. Sin embargo es en la tarea productiva, que supuestamente refleja un uso más espontáneo y menos cuidado de la lengua, donde se producen los mejores resultados.

No estamos ahora hablando de nativos que dominan intuitivamente la lengua y que, por tanto, no pueden esperar ayuda de un conocimiento explícito incompleto. Aquí se trata de aprendices con serias dificultades en el uso de estas construcciones y que, en principio, parece que podrían beneficiarse del recurso a la reflexión y a las reglas explícitas, teniendo tiempo y oportunidad como tienen.

La explicación, como ya hemos apuntado repetidas veces, está en la complejidad de las reglas que rigen el uso de *N's N*. Se trata de reglas mal definidas y extremadamente complicadas y opacas, que incluyen múltiples factores a tener en cuenta: semánticos, sintácticos, discursivos... Es muy probable que el conocimiento de dichas reglas por parte de los sujetos sea parcial e insuficiente y el intento de aplicarlas tenga peores consecuencias que el recurso a la intuición, aunque también ésta sea deficiente. Esta hipótesis viene confirmada por los resultados de la encuesta de reflexión, que en breve analizaremos.

En cuanto al nivel B, ya hemos dicho que no hay diferencias significativas entre los resultados de las dos tareas. En este nivel de dominio de L2 la estructura *N's N* está escasamente consolidada: ni se dominan las reglas por ser muy complejas ni se ha

formal. Lo cual parece indicar que la atención a la forma actúa haya o no conocimiento explícito. Es de suponer, sin embargo, que, si el sujeto tiene conocimiento explícito y las condiciones de la tarea permiten fácilmente el acceso al mismo, lo utilice, al menos cuando su conocimiento intuitivo no le proporcione la seguridad suficiente.

logrado un dominio intuitivo de los usos y, por tanto, cualquiera de los recursos que se utilice produce aproximadamente los mismos resultados. Es decir, en este nivel y en lo que se refiere a los genitivos el cambio de tarea no produce variación lingüística.

4.4.1.2. Encuesta de reflexión

El objeto de esta encuesta no es solo saber si han aplicado reglas o no al realizar las tareas, sino, sobre todo, comprobar cuáles son las reglas explícitas con que cuentan, el grado de dominio consciente de las normas de uso de los genitivos. Recordemos que las preguntas están en el apéndice VI y se limitan a pedirles que marquen si, al responder a los cuestionarios C (gramática) y A (producción), han utilizado reglas, intuición o ambas cosas. En el supuesto de que hayan usado reglas, se les ruega que las verbalicen.

La mayoría de las respuestas son idénticas para los 2 cuestionarios; en el segundo se han limitado a escribir: "Las mismas que en el anterior". Probablemente lo que ha ocurrido es que, al no tener ya delante los cuestionarios, se ha producido una cierta confusión sobre cuál es cuál y han optado por dar la misma respuesta para ambos. Esto resta credibilidad a sus respuestas sobre el hipotético uso de uno u otro recurso pero no nos impide descubrir las reglas explícitas con que cuentan, que es el dato de mayor interés.

Los resultados se resumen en la tabla 4.13, en la que las cifras representan el número de sujetos que avalan cada respuesta.

	Nivel A	Nivel B
Solo intuición	5	0
Solo reglas	2	0
Reglas e intuición	18	25
Explicitan las reglas	16	22
No explicitan reglas	2	3
Reglas genéricas	8	15
Reglas específicas	10	7

Tabla 4.13. Recursos utilizados en TG

Como puede verse, la mayor parte de los 50 sujetos asegura haber utilizado una combinación de reglas e intuición (86%), si bien algunos no dan ningún tipo de explicación sobre las reglas que dicen haber usado (10%). De los 38 que explicitan las reglas, más de la mitad se limitan a referirse a reglas de tipo vago e impreciso, como por ejemplo, "Aplico las reglas del genitivo sajón" o bien, "Hay que usar el genitivo sajón siempre que sea posible". Solamente 17 sujetos, lo que representa un 34% del total, señalan reglas más o menos específica, que se distribuyen como muestra la tabla 4.14.

El g. sajón se usa cuando el poseedor representa	Nivel A	Nivel B
Personas	3	3
Personas, y seres animados	2	2
Personas, animados e inanimados personificados	1	
Personas, animados y, a veces, inanimados	2	1
Personas, animados y expresiones temporales		1
Personas y nombres geográficos	1	

Tabla 4.14. Especificación de las reglas usadas en TG

Es evidente que las reglas que dicen utilizar pecan de simplistas y se centran exclusivamente en los aspectos semánticos (el significado de N2 o posesor), dejando

de lado las relaciones sintácticas entre los dos nombres (N1 y N2) y los aspectos discursivos. El único elemento común a todas estas respuestas específicas es la condición de personal de N2, que es un aspecto clave pero muy parcial de las reglas de uso de los genitivos. La respuesta más completa, aunque deja un terreno amplio sin definir, es la que habla de personas, animados y, a veces, inanimados, respuesta que solo es compartida por 2 sujetos.

Estos datos ponen de manifiesto la pobreza y endeblez de los conocimientos conscientes respecto a esta área de la lengua, limitación que comparten en distinto grado los sujetos de los dos niveles. Su gramática explícita, si bien no contiene errores significativos, es tan deficiente y difusa que no permite resolver con eficacia los problemas que se plantean. Produce mejores resultados el uso de la intuición.

Hay un dato a este respecto que merece consideración. A pesar del ligeramente mayor grado de dominio de las reglas que tiene el nivel A, hay indicios de que confía menos en las reglas que el nivel B. Hay 5 sujetos del nivel A que afirman haber utilizado la intuición como único recurso, mientras que en el nivel B no hay ninguno, todos han recurrido de una u otra forma a las reglas. Lo cual parece sugerir que con el progreso en el dominio de la lengua se va perdiendo confianza en los conocimientos explícitos en favor de la pura intuición.

En cuanto al nivel B, ya hemos dicho que no hay diferencias significativas entre los resultados de las dos tareas. En este nivel de dominio de L2 la estructura *N's N* está escasamente consolidada: ni se dominan las reglas por ser muy complejas ni se ha logrado un dominio intuitivo de los usos y, por tanto, cualquiera de los recursos que

se utilice produce aproximadamente los mismos resultados. Es decir, en este nivel y en lo que se refiere a los genitivos el cambio de tarea no produce variación lingüística.

4.4.2. Variación vertical

Ya hemos comentado antes que el análisis de los resultados de las dos tareas permite concluir que se produce un avance en el dominio de estas estructuras en proporción directa con el nivel de dominio general de la lengua de los sujetos, si bien este progreso se revela mucho más notable en la tarea de producción que en el test de gramática.

Si comparamos ahora estos resultados con los datos de aceptabilidad de los aprendices, comprobamos que, mientras el grado de aceptabilidad de *N's N* es prácticamente el mismo para los dos grupos (1,4 de diferencia), el uso productivo de esta estructura es mucho más alto en el nivel A que en el B (12,3 de diferencia); de donde se podría inferir que el progreso en el dominio general de la lengua no produce un avance semejante en la capacidad de predecir lo que es correcto e incorrecto en lo que a esta construcción se refiere, pero sí mejora notablemente su uso. Puesto que el grado de aceptabilidad apenas ha variado y tampoco ha cambiado sustancialmente el conocimiento más o menos explícito de las reglas, cosa que corroboran los resultados de la encuesta de reflexión, lo que ha debido de mejorar es el conocimiento intuitivo. Es de suponer que este conocimiento se debe fundamentalmente a la experiencia de contacto con la lengua, a la práctica.

Por lo que hace a la aceptabilidad, los nativos muestran un alto grado de aceptación de la construcción *N of N* (67,2%), aunque ellos la usen muy poco en la

tarea de producción (20,5%). Con todo, atribuyen un grado de aceptabilidad mucho más alto aún a *N's N* en los contextos estudiados (83,23%).

Sin embargo, la pauta de aceptabilidad de los aprendices se mueve en dirección opuesta a la de los nativos. Tanto en el nivel A, como, sobre todo, en el B el grado de aceptación de *N of N* supera ampliamente a *N's N* con diferencias aproximadas de 6 y 12 puntos respectivamente. Lo cual contrasta con el hecho de que los aprendices en la tarea productiva hagan mayor uso de *N's N* que de *N of N*. Consideran más ampliamente aceptable *N of N* probablemente por razones de transferencia de L1, pero, por intuición, prefieren usar en proporción algo mayor *N's N*.

Comparando la aceptabilidad de cada estructura con respecto a los grupos, vemos que el grado de aceptación de *N of N* es bastante parecido en los tres niveles (67,2 - 72 - 76,5 con una diferencia máxima de 9,3 puntos), mientras que el de *N's N* es muy distinto (83,4 - 66,2 - 64,8, con una diferencia de 18,6 puntos). Esto indica que los aprendices tienen una idea bastante aproximada de cuándo *N of N* es aceptable y una idea bastante equivocada a la baja de cuándo es aceptable *N's N*.

De acuerdo con estos resultados, sería razonable pensar que, en caso de duda, los estudiantes utilizarían *N of N*, que representa la opción más segura ya que es aceptable en mayor número de contextos, y, sin embargo, en la tarea de producción usan *N's N* en mayor proporción que *N of N*. En el caso del nivel A el porcentaje de uso es prácticamente equivalente al de aceptabilidad, es decir, utilizan *N's N* en todos los casos en que lo consideran aceptable. Parece que los aprendices asumen una actitud conservadora y segura a la hora de emitir un juicio sobre la aceptabilidad y, sin embargo, cuando han de actuar, prefieren arriesgar y dejarse llevar por la intuición. Su

experiencia práctica de la lengua inglesa es suficiente como para hacerles sentir que, a pesar de que la opción *N of N* es más segura, conviene usar la estructura *N's N* porque quizá "suena mejor", "es más inglesa" u otros motivos parecidos.

4.4.2.1. Escalas de dificultad

Comentábamos anteriormente que el progreso en el dominio de *N's N* no es igual en las dos tareas. Tampoco es previsible que sea el mismo en todos los usos⁷. Gatbonton afirma que las nuevas formas aparecen primero en contextos favorables y desde allí se extienden al resto de los contextos. Nosotros hemos comprobado que los resultados son muy distintos en los diversos items, hemos cuantificado las diferencias y hemos querido plasmar estos hallazgos en una escala de dificultad que dé idea de cuáles son los aspectos más problemáticos del uso de *N's N* y cuál la secuencia aproximada de adquisición de cada uno de los usos⁸. Y decimos "que dé idea" y no "que defina" porque, como veremos, el proceso es muy complicado y está sujeto a continuas reestructuraciones por lo que, hasta que no esté concluido, todas las secuencias que se planteen tienen necesariamente un cierto carácter de provisionalidad.

Para la confección de la escala utilizamos los datos obtenidos en la tarea de producción. Creemos que esta tarea representa mejor la capacidad real de utilizar la

⁷ Utilizamos aquí la palabra *uso* para referirnos a los distintos contextos lingüísticos (que incluyen factores semánticos, sintácticos y discursivos) en que pueden aparecer genitivos y que hemos ejemplificado en los 23 items de los cuestionarios.

⁸ A pesar de las discusiones que ha habido en el pasado sobre el peligro de confundir orden de dificultad con secuencia de adquisición, hoy, como afirman Felix and Hahn, parece claro que son dos aspectos de la misma realidad:

"Even though the relationship between frequency of error, order of difficulty, and order of acquisition has not been fully clarified, it appears to be the case that they are aspects of the learning process which are closely related" (Felix and Hahn 1985: 233).

lengua y, en el caso de los nativos, es un reflejo más fiel de la competencia comunicativa.

Usando como referencia los resultados de nuestros sujetos nativos, calculamos el grado de desviación de las respuestas de los aprendices en cada ítem. El proceso de elaboración es el siguiente: en primer lugar confeccionamos la tabla de referencia, que representa la "gramática" que resulta del uso de *N's N* que hacen nuestros informantes nativos en cada uno de los ítems. Para ello tomamos las respuestas de los nativos ítem por ítem, contabilizamos el número de sujetos que utilizan *N's N*, lo multiplicamos por 28, que es el número total de sujetos nativos, y lo dividimos por 100, con lo que obtenemos el porcentaje de utilización de *N's N* en dicho ítem, (por ejemplo, en el ítem T J utilizan *N's N* 20 sujetos, que representan el 71%). Los resultados se muestran en la tabla 4.15.

Ítems	Descripción	% N's N
1.C.	Nombre propio de persona	100
2.D.	Nombre sustantivo de persona	100
3.B.	Pronombre de referencia personal	89
4.A.	Pronombre de referencia no personal	25
5.E.	Nombre de animal superior	54
6.J.	Nombre colectivo	71
7.Y.	Nombre geográfico	82
8.H.	Nombre temporal	89
9.T.	Nombre relacionado con actividad humana	39
10.L.	Ciertos nombres en expresiones hechas	89
11.O.	Relación de parentesco	100
12.N.	Relación de origen	96
13.S.	Relación subjetiva	96
14.M.	Relación objetiva	39
15.Q.	Relación de clasificación	64
16.X.	Complejidad de N2 (modificado por oración)	0
18.U.	Genitivo independiente	100
19.F.	Nombre locativo	14
20.G.	Locativo con N1 precedido por superlativo	4
21.K.	Nombre de ser inanimado	4
22.R.	Medida	29
23.P.	Edad	0
24.V.	Doble genitivo (post-genitive)	68

Tabla 4.15. Porcentaje de uso de *N's N* en nativos por ítems .

Las letras y números que aparecen en la columna de la izquierda bajo el epígrafe *items* son las marcas de identificación de cada uno de los items y se corresponden con las que se utilizaron en el cuestionario del test de gramaticalidad (apéndice IV) y de la tarea de producción (apéndice V) respectivamente.

Los porcentajes que aparecen en esta tabla serán las referencias para cada uno de los items.

Después hacemos lo mismo con los aprendices: contabilizamos los sujetos que utilizan *N's N*, hallamos los porcentajes y calculamos las diferencias con respecto a la referencia de los nativos.. El grado de desviación marcará la dificultad relativa para cada item. En el caso del item 6 J, que poníamos como ejemplo, el porcentaje de uso de *N's N* por parte de los aprendices es de 34 y por tanto hay una desviación de 37 puntos respecto del patrón nativo. Los resultados se representan visualmente en el gráfico 4.7.

La vertical central representa el uso del nativo, la norma de referencia. Las barras horizontales representan las diferencias en porcentaje de uso de *N's N* de los aprendices respecto de la referencia nativa. Como se ve, casi todas están situadas en el lado izquierdo y representadas por cifras negativas, lo que quiere decir que la desviación consiste en que utilizan *N's N* en menor proporción que los nativos. Sin embargo, hay 4 casos en que el error consiste en que utilizan *N's N* en exceso. Si consultamos con la tabla de referencia, comprobaremos que se trata de items en que los nativos normalmente no usan esta construcción.

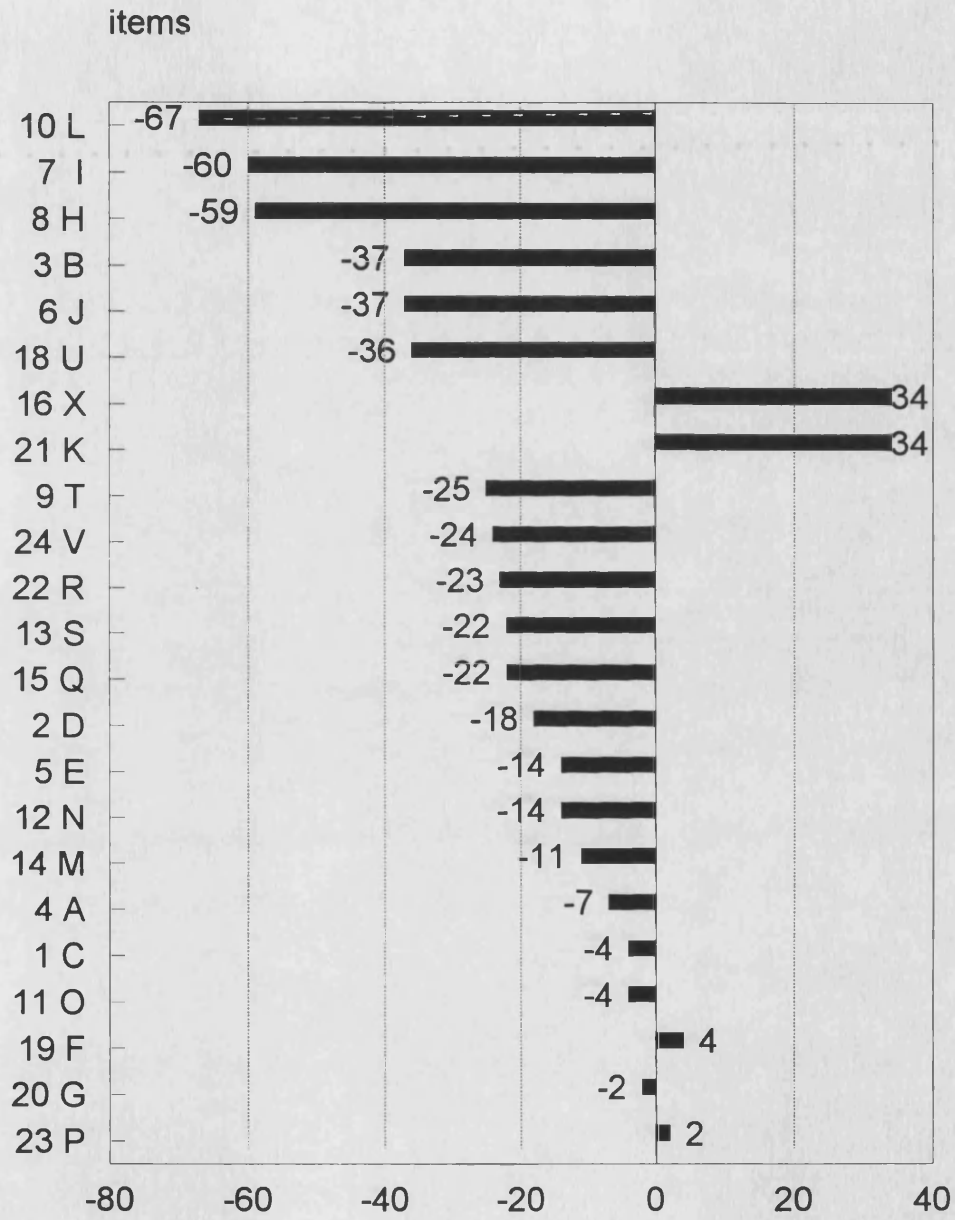


Gráfico 4.7 Escala de dificultad de usos N's N: Conjunta

Los tres ítems más bajos en la escala, es decir, aquellos que ofrecen menos dificultad, corresponden también a contextos en que los nativos raramente utilizan *N's N*. Le siguen a escasa distancia 2 ítems que tienen en común el hecho de que *N2* es un nombre propio de persona. Llama la atención el alto grado de desviación del ítem 21 *K* que consiste en haber utilizado *N's N* inadecuadamente con nombres inanimados. Finalmente destacan en la cabeza de la escala tres ítems que superan el 50% de desviación y corresponden a expresiones idiomáticas, nombres geográficos y expresiones temporales, contextos en que los nativos utilizan normalmente *N's N*.

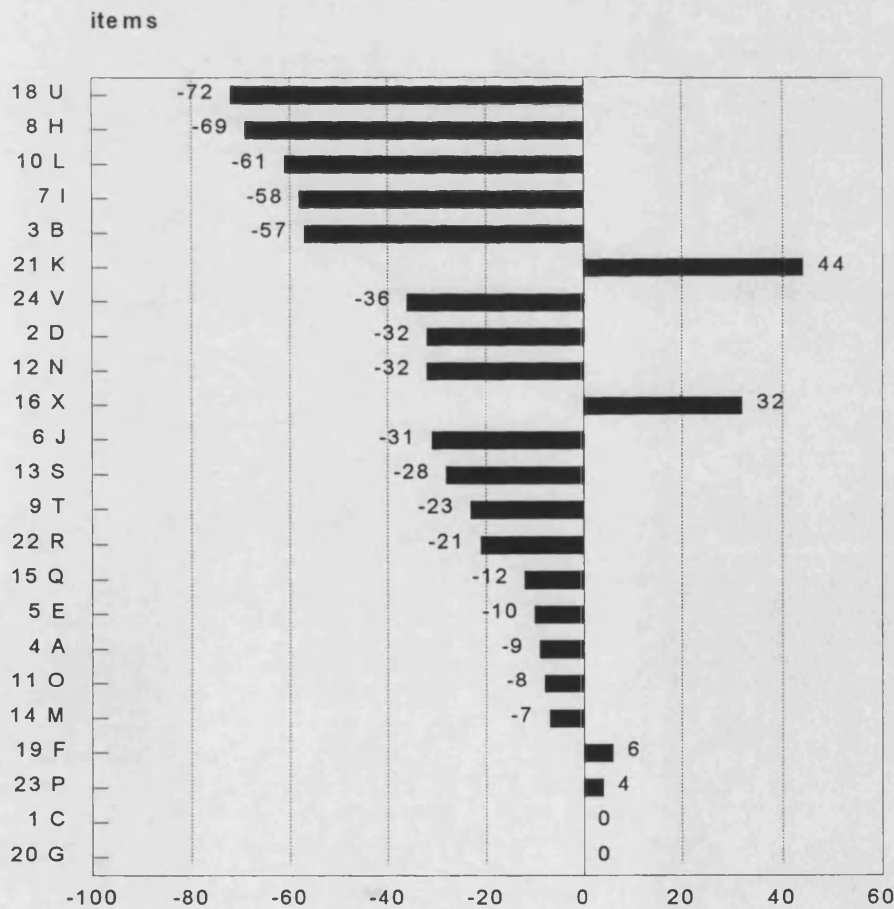


Gráfico 4.8 Escala de dificultad de usos *N's N*: Nivel B

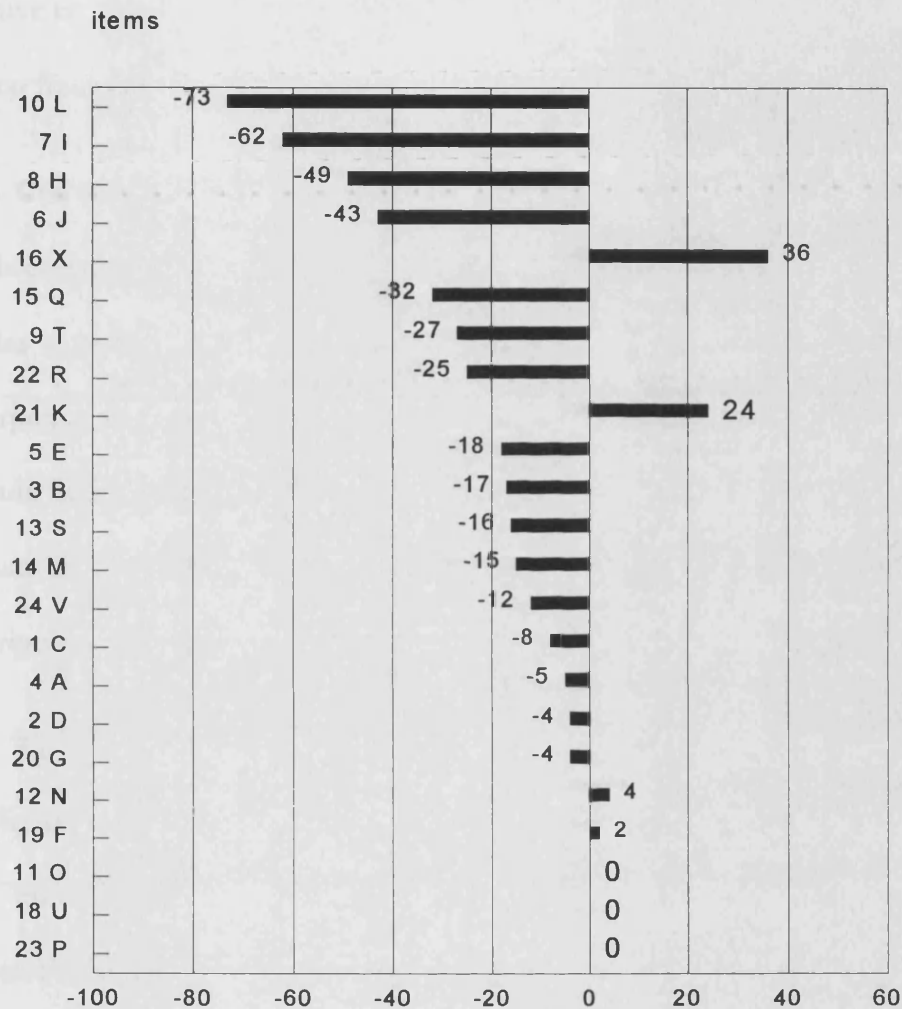


Gráfico 4.9 Escala de dificultad de usos N's N: Nivel A

Si tomamos por separado los datos de los dos grupos de aprendices y hacemos una escala para cada nivel (gráficos 4.8 y 4.9), vemos que el orden de los items cambia pero no drásticamente; se mueven en un margen de 3 o 4 puestos arriba o abajo. Hay algunas excepciones llamativas: el item 18 U (genitivo independiente), que en el nivel B presentaba el grado máximo de desviación, ha pasado en el A a

desviación 0 y el ítem 12 N ha pasado de una desviación negativa de -32 a una positiva de 4. Es curioso, sin embargo, que el punto de desviación más alto se produce en el nivel A, ítem 10 L, si bien hay que decir que se trata de un uso marginal y poco frecuente.

Con el fin de facilitar la comparación visual, presentamos en el gráfico 4.10 una escala comparada en la que hemos incluido toda la información contenida en la tabla y escalas anteriores. Sobre el orden de la escala conjunta (barras claras superiores) se superponen los resultados del nivel A y B de forma que queda patente su aportación en cada ítem. A la izquierda, entre paréntesis, se añade como referencia el porcentaje de uso de *N's N* de los nativos en cada contexto y a la derecha se recuerda la descripción del ítem.

En general, las diferencias, como era de esperar, son de grado, la amplitud de la desviación se reduce considerablemente en el nivel A en la mayor parte de los ítems. Hay, no obstante algunos en que la diferencia se amplía ligeramente. El caso más sobresaliente es 15 Q, que pasa de -2 en el B a -32 en el A. Se trata de un contexto (genitivo descriptivo o de clasificación) en que el uso de *N's N* por los nativos no supera el 64% y en que tanto nativos como nivel A utilizan ampliamente una estructura alternativa aceptable "girls school" (ver Quirk *et al.* 1985: 328).

Los resultados anteriores confirman nuestra hipótesis 10, que preveía distintos grados de corrección en el uso de los genitivos en los diversos contextos y la posibilidad de establecer una escala de dificultad. Es más, el panorama que presentan las escalas de dificultad anteriores va más lejos y demuestra, también, que las formas no se adquieren de golpe ni de forma global, sino a través de un proceso paulatino

que va dominando de forma sucesiva los distintos usos, contextos o rasgos. Hay usos en que el grado de coincidencia con la norma es completo y otros que están muy alejados del patrón nativo. Pero ¿Cuándo podemos decir que un uso se domina, se ha adquirido plenamente? Es decir ¿Cuál es el criterio de adquisición?.

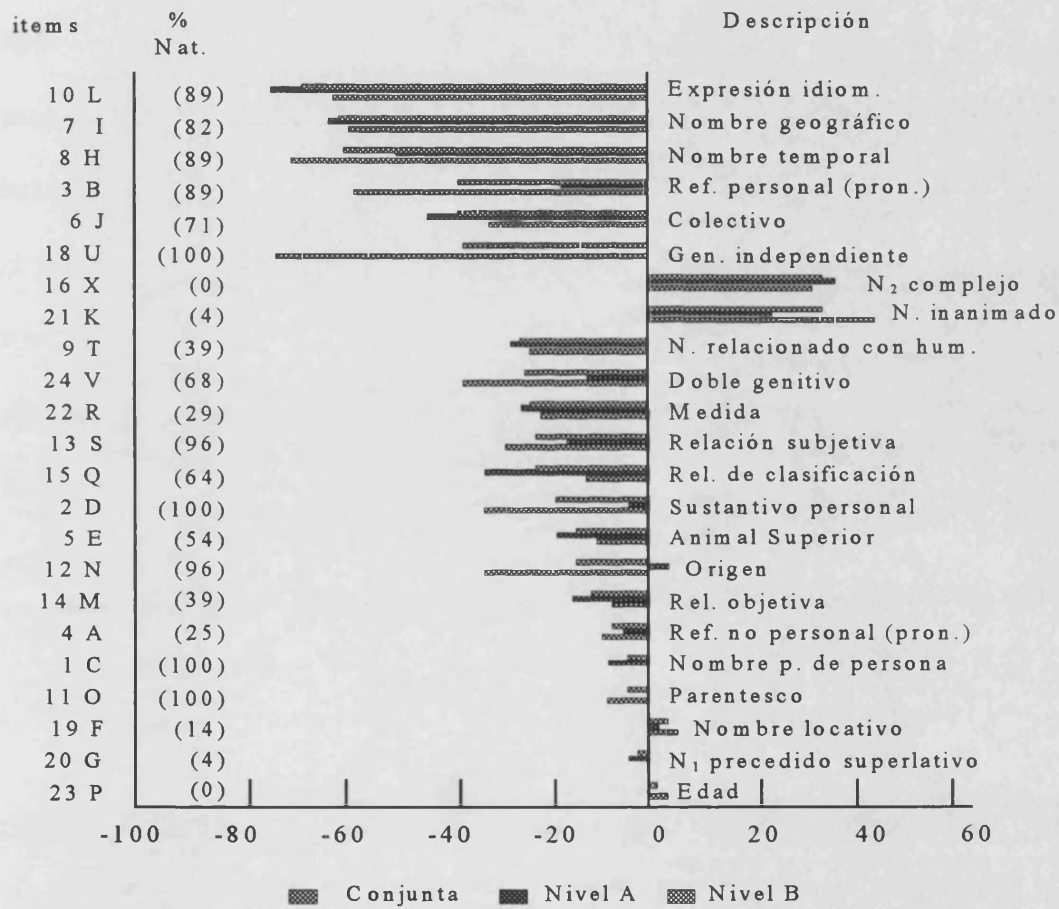


Gráfico 4.10 Escala de Dificultad N's N: Comparada

Desde que Brown(1973)⁹ en sus estudios de adquisición de L1 utilizara como criterio de adquisición para una forma determinada la aparición de la misma en el 90% de los casos en contextos obligatorios, ha sido muy frecuente el uso de este tipo de

⁹ "...The criterion of acquisition is three successive samples in which the morpheme appears 90 percent of the time, or more, in obligatory contexts" (Brown, 1973: 271)

criterios porcentuales, especialmente en los estudios de morfemas. Se ha criticado en ocasiones la arbitrariedad que supone marcar de modo tan radical una línea divisoria entre unas formas y otras considerando adquirida a una porque alcanza el nivel mágico del 90% y, no adquirida a otra porque se queda en el 89%. La forma en que nosotros presentamos los datos deja bien patente que la adquisición es un proceso de aproximación paulatina al patrón nativo y por tanto no cabe una interpretación de ese tipo. Sin embargo tampoco creemos que sea preciso obtener un grado de desviación 0 para considerar adquirida una forma. En cualquier experiencia con material humano es habitual prever un margen de error aceptable para cubrir las eventualidades achacables al factor humano o a las circunstancias. Recuérdese que, incluso en el caso de los nativos, en nuestro estudio solo existe unanimidad total en 6 de los 23 items estudiados. Teniendo en cuenta que contamos con 25 sujetos en cada nivel y que, por tanto, la respuesta equivocada de 2 sujetos puede suponer una desviación de 8 %, éste podría ser un límite razonable. De manera que, sin pretender ser dogmáticos, podríamos considerar dominado un uso lingüístico cuando los resultados presentan un porcentaje de desviación con respecto al patrón nativo no superior a 8.

4.4.2.1.1. La Adquisición de N's N en el nivel B.

En el nivel B hay 6 items que cumplen el anterior requisito de adquisición: 11 O, 14 M, 19 F, 23 P, 1 C y 20 G. De ellos tres representan contextos poco frecuentes en que los nativos apenas utilizan *N's N*: 19 F, 23 P y 20 G. Otro, el 14 M, es un contexto más frecuente que tiene un grado de utilización de *N's N* por parte de los nativos algo más alto. Si buscamos este item en la escala de nivel A, vemos que presenta una desviación mayor (-15) y por tanto ha salido del ámbito de los ya

adquiridos. He aquí un caso de aparente retroceso en el dominio de la lengua, que nos da una idea de lo complicado del proceso, el conglomerado de reestructuraciones que deben de tener lugar y la relativa provisionalidad de las escalas.

Pero el dato más interesante de este nivel B es el de los dos items restantes: 1 C y 11 O. Los dos tienen en común que N2 es un nombre propio de persona (el segundo además añade el factor de relación de parentesco) y representan contextos en que el hablante nativo utiliza exclusivamente *N's N*. Ello nos permite concluir que, en este nivel, al menos uno de los usos de *N's N* está consolidado: la utilización de *N's N* siempre que el poseedor (N2) es un nombre propio de persona; lo cual no es poco si tenemos en cuenta que éste es uno de los usos más frecuentes de *N's N*.

Por lo demás, el resultado no es extensible a contextos en que el poseedor es un sustantivo de persona, items 2D y 12 N, que presentan curiosamente los dos el mismo grado de desviación (-32). Quizá aquí haya tenido alguna influencia negativa el hecho de que los nombres vayan precedidos de un determinante posesivo, lo que hace la estructura algo más compleja. Pero los resultados del item 21 K (poseedor inanimado) con una desviación de 44 nos indica que los estudiantes de este nivel no han descubierto aún que la diferencia humano \neq inanimado es un factor clave en la determinación del uso de los genitivos. El único rasgo que han asimilado como relevante es la condición de nombre propio de persona.

4.4.2.1.2. Adquisición de N's N en el nivel A.

Los sujetos de nivel A muestran que ya han dado el siguiente paso y han extendido el uso de *N's N* a los sustantivos personales (item 2 D y item 12 N en que confluyen el factor origen y el factor sustantivo personal). También están en vías de

conseguir extenderlo a los pronombres con referencia personal (han reducido drásticamente la desviación en el ítem 3 B y presentan resultados correctos en el ítem 4 A: pronombre de referencia no personal). Sin embargo siguen utilizando inadecuadamente *N's N* con inanimados (ítem 21 K), aunque en mucha menor proporción. Otro logro espectacular del nivel A es el del ítem 18 U (genitivo independiente), que ya comentamos antes.

Sin embargo, aparentemente dan un paso atrás en el ítem 14 M (relación objetiva), que antes comentamos. Si observamos la tabla con detenimiento, vemos que el ítem anterior, 13 S (relación subjetiva), tiene una desviación prácticamente igual que el 14 M, mientras que en el nivel B la desviación era mucho mayor. Este dato nos indica que lo que parece un retroceso puede ser un indicio de que los sujetos han descubierto un rasgo común en los dos ítems (la condición de sustantivo verbal de N1 y la función sintáctica que cumple en estos casos N2) y, además, han percibido la importancia que tiene este factor en la elección de la construcción de genitivo. Como consecuencia, han equiparado el tratamiento de los dos ítems (tal como hacía Hawkins 1981) para lo cual, han tenido que reestructurar su gramática interna.

De manera que lo que parecía un paso atrás es, en realidad, un avance en el descubrimiento de los factores que determinan los usos de los genitivos. El siguiente paso será, probablemente, descubrir la diferencia entre relación subjetiva y objetiva y darles un tratamiento distinto, lo que provocará una nueva reestructuración de la IL.

En resumen, los estudiantes de nivel A han adquirido el dominio de *N's N* en los siguientes usos: N2 nombre propio de persona, relación de parentesco, N2 sustantivo de persona, genitivo de origen, genitivo independiente y otros de menor frecuencia y

más baja utilización de *N's N*, como, N2 pronombre con referencia no personal, nombre locativo, N1 precedido de superlativo y expresión de edad. Al mismo tiempo muestran un proceso bastante avanzado de adquisición de un grupo amplio de usos intermedios. Sin embargo presentan un grado de desviación todavía muy alto, que no permite augurar una pronta adquisición, en una serie de usos de *N's N* importantes, como son: N2 colectivo, N2 temporal y N2 geográfico, aparte de un uso más marginal: expresiones idiomáticas.

4.4.3. Secuencia de adquisición de los genitivos

Hasta aquí llegan las conclusiones que se pueden extraer de los datos de dos grupos de aprendices de nivel preintermedio y postintermedio respectivamente. A partir de este punto podemos especular sobre desarrollo general del proceso *ab initio*, utilizando indicios, pero sabiendo que las conclusiones a que lleguemos habrá que tomarlas con la discreción y reservas que merece la especulación.

Los trabajos de adquisición de genitivos reseñados en el capítulo 2 (especialmente Mace-Mutluck 1979 y Andersen 1979) coinciden en asignar una influencia notable a L1 y suponen que los aprendices españoles de inglés comienzan utilizando *N of N* como único, o al menos mayoritario, genitivo en todos los contextos. Nuestro estudio, sin embargo, muestra ya en el nivel B una proporción de uso de *N's N* ligeramente más alta que la de *N of N*, lo que aparentemente contradice esa hipótesis. Hay que tener en cuenta, no obstante, que nuestros sujetos de nivel B no son principiantes sino que están en una etapa preintermedia de aprendizaje. Hay indicios de que probablemente han utilizado *N of N* de forma más prolija en fases previas: el enorme incremento en el uso de *N's N* y la consiguiente disminución de *N*

of N que se produce al pasar al nivel A no es probable que sea un proceso que se inicie en esta etapa sino más bien la continuación lógica de un cambio que previsiblemente ha empezado mucho antes. Los cambios que acabamos de comentar al hablar de las escalas de dificultad van orientados en esa misma línea: *N's N* está en proceso de avance en la misma medida que *N of N* se repliega.

La propia naturaleza de las formas en cuestión hacen previsible que las cosas ocurran así. La forma *N of N* cumple las condiciones de transferibilidad descritas por Kellerman y Jordens¹⁰: el aprendiz la percibe como cercana porque refleja una forma existente en español, es una forma frecuente, productiva y transparente de significado. En cuanto a saliencia, Hakuta destaca que *of* es un morfema exento, consistente en una sílaba que además es una palabra, lo que hace su presencia muy patente, mientras que *'s* es solo un fonema añadido en posición final que puede pasar inadvertido (Hakuta 1976: 335).

Con estas premisas y desde la perspectiva de adecuación *forma función*, una secuencia coherente del proceso sería la siguiente:

Por instrucción el aprendiz tiene contacto desde muy pronto con *N's N* (Se enseña en niveles iniciales) pero le resulta una estructura totalmente ajena y no la interioriza. A la vez percibe en el *input* la existencia en inglés de una construcción *N of N* que refleja formalmente la estructura española N de N. Las dos construcciones inglesas se utilizan para expresar significados que en español se expresan con N de N. Siguiendo el principio *one-to-one* (una forma para cada función), el aprendiz

¹⁰ Citados por Larsen-Freeman and Long (1991: 104-5)

generaliza y utiliza la estructura *N of N* en todos los casos en que ha de expresar posesión.

Con el tiempo la presencia constante en el *input* de *N's N* le hace poner en cuestión el principio *one-to-one* y percibe que también esa forma puede expresar posesión y que además es muy frecuente en el lenguaje de los nativos, por lo que empieza a utilizar las dos construcciones de manera más o menos aleatoria, aunque sigue predominando *N of N*. Esto explicaría uno de los datos más sorprendentes de nuestro experimento, la utilización por parte de los sujetos de nivel B de *N's N* en un porcentaje cercano al 50 % en un contexto tan propio de *N of N* como es el de posesor inanimado.

Poco a poco comienzan a percibir matices y a distinguir diferentes funciones y usos en lo que veían como un bloque unitario y, en consecuencia, tratan de asignar cada forma a unos determinados usos empezando por los más patentes y frecuentes. El proceso es largo y laborioso y conlleva múltiples reestructuraciones y la interacción de diversos factores, como describe Andersen (1979). Ello explica, por una parte, la aparición de *N's N* en fases relativamente tempranas pero con escasa frecuencia y, por otra, la resistencia a consolidarse el dominio de dicha estructura hasta niveles muy avanzados.

CAPÍTULO 5:
CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

Nos proponíamos en esta investigación constatar y analizar la presencia de variación en el uso de los posesivos y genitivos por parte de aprendices españoles de inglés. Más concretamente, centrábamos nuestra atención en averiguar la influencia que pudiera tener en el uso de estas formas lingüísticas el tipo de actividad en que se producen y el nivel de dominio general de la lengua del hablante. Es decir, queríamos estudiar dos tipos de variación: variación entre tareas (horizontal, *intra* sujetos) y variación entre niveles (vertical, entre sujetos). Para lo cual diseñamos un estudio en que aparecían dos variables independientes: tarea y nivel, y una variable dependiente: corrección en el uso de las formas estudiadas. El estudio se aplicó por separado a los dos bloques de formas: posesivos y genitivos.

Por lo que se refiere a la variación entre tareas, nuestras previsiones apuntaban a que se produciría un mayor grado de corrección en el uso de los posesivos en la tarea escrita (que representa un lenguaje más formal) que en la tarea oral (que refleja un lenguaje más espontáneo), mientras que en lo tocante a los genitivos nuestras expectativas eran que la variación se movería en la dirección contraria: mayor proximidad a la norma nativa en la tarea menos formal (TP).

En cuanto a la variación entre niveles, preveíamos una mayor corrección en el nivel más avanzado, que afectaría tanto a los posesivos como a los genitivos y un proceso paulatino de adquisición de las formas por rasgos y usos contrastados.

El análisis, en resumen, produce los siguientes resultados:

En lo que toca a la variación entre tareas, los datos del análisis evidencian un comportamiento diferente de los posesivos y los genitivos. En el caso de los posesivos los resultados son meridianamente claros: el uso de los posesivos es más correcto en la tarea escrita que en la oral, como habíamos previsto. Los resultados de los genitivos, por una parte, son menos claros, ya que presentan dificultades de interpretación debido a la falta de una referencia gramatical definida, y, por otra, una vez interpretados, muestran una pauta opuesta a la de los posesivos, es decir, mayor proximidad a la norma en la tarea menos formal (TP).

Estos hallazgos parecen contradecir las hipótesis de Labov (1970), Dickerson (1975), Tarone (1985) y otros, que pronostican que la atención a la forma producirá un lenguaje más acorde con la norma. Pero quizá se trate solo de una contradicción aparente: la atención a la forma se traduce en que el sujeto hace un esfuerzo por amoldarse a lo que él cree que es la norma. El problema reside en que su "idea" de la norma no siempre responde a la realidad. Hay formas en que las reglas son simples y transparentes y le resulta fácil aplicarlas en situaciones de atención formal; tal es el caso de los posesivos. Otras, en cambio, son complejas y opacas y su conocimiento de las mismas puede ser parcial o equivocado de manera que, al aplicarlas, el sujeto cree estar utilizando la norma de L2 cuando, en realidad, está aplicando su versión particular de la norma, a menudo tergiversada o excesivamente simplificada¹. Es el caso de los genitivos tal como parecen confirmar los datos de la encuesta de reflexión.

¹ La propia Tarone parece haber asumido esta interpretación, tal como comenta Preston: "Tarone now suggests that it was a mistake to state that the stylistically more formal end of the continuum would attract the greatest percentage of correct forms; it would attract the greatest percentage of

En cuanto a la variación entre niveles, los resultados de los dos estudios, posesivos y genitivos, evidencian un lenguaje más próximo a la norma de L2 en el nivel más avanzado y, lo que es más importante, revelan que el progreso en IL no se produce a través de un proceso acumulativo y serial en que se van adquiriendo de manera consecutiva formas completas, sino a través de un proceso de descomposición en que se adquieren por contraste los distintos rasgos individuales y elementos básicos, que, una vez dominados, permiten recomponer la imagen completa de las formas. En el caso de los posesivos el análisis de las desviaciones de los sujetos nos permite reconstruir la secuencia de adquisición de los rasgos, que responde a este orden: persona > número > género. Las escalas de dificultad ponen de manifiesto mayores problemas con los pronombres que con los determinantes.

Por lo que toca a los genitivos, las escalas de dificultad muestran grados de corrección muy diferentes en los distintos usos o contextos y en los distintos niveles, lo que da idea del complicado proceso de reestructuraciones que conlleva el descubrimiento de cada uno de los usos. También permite prever de forma aproximativa la secuencia probable de adquisición.

Los resultados anteriores permiten extraer algunas conclusiones que vamos a exponer a continuación. Aparte del interés que puedan tener para futuras investigaciones en este campo, comportan implicaciones didácticas, que pretenden, modestamente, contribuir a mejorar la metodología de la enseñanza del inglés.

forms which the learner *believed* to be correct, i.e, the ones stored in his or her superordinate interlanguage system (personal communication)" (Preston 1989: 286).

1. La relación entre tarea y corrección en interlengua es un tema complejo que requiere ser tratado con gran cautela. Nuestra investigación corrobora la existencia de variación entre tareas pero a la vez pone de manifiesto la dificultad de predecir el sentido y alcance de esta variación ya que depende de diversos factores: tipo de tarea, nivel de dominio de la lengua de los aprendices, complejidad de las formas en proceso de adquisición. Este último ha demostrado ser un factor clave en nuestro estudio.

Decir que la atención a la forma mejora la producción lingüística de los aprendices es una afirmación válida para formas regidas por reglas simples y transparentes como los posesivos, pero resulta insostenible cuando se trata de formas complejas y opacas como los genitivos. Por lo que conviene evitar dicha generalización.

2 La existencia de variación entre tareas tiene implicaciones didácticas de importancia. Si distintas tareas producen distintos resultados, para evaluar el dominio de la lengua de un sujeto no es suficiente utilizar un tipo de prueba; se requiere una variedad de actividades que pongan en juego las distintas capacidades.

Los ejercicios de corrección formal no dan una idea correcta de lo que el aprendiz es capaz de producir: los resultados pueden estar por debajo o por encima de su capacidad de uso comunicativo de la lengua según se trate de formas difíciles o fáciles. Así, en los genitivos los resultados de la tarea formal son más bajos que los de la tarea productiva mientras que en los posesivos ocurre lo contrario. Por tanto, si se quiere comprobar la capacidad de uso real de la lengua, hay que recurrir a actividades comunicativas.

Muy a menudo, profesores que utilizan una metodología que implica al alumno en situaciones de comunicación basan su evaluación únicamente en tests de corrección formal. Aparte de la falta de coherencia que supone esta postura, los resultados pueden no responder a lo que se pretende evaluar y, por tanto, no ser válidos. En rigor, las actividades de evaluación deberían ser las mismas o semejantes a las de aprendizaje.

3. Insistir en la enseñanza de gramática explícita no siempre produce resultados positivos. Hay aspectos de la lengua que por su complejidad se resisten a un aprendizaje formal y explícito. Tal es el caso de algunos de los usos de los genitivos. La vía que se sugiere para llegar al dominio de estas estructuras es someter al alumno a un baño de lengua, una amplia exposición al *input* adecuado y práctica extensiva en situaciones de comunicación. En estos casos la tarea del profesor debería concretarse no tanto en formular reglas complicadas como en ofrecer explicaciones asequibles de cómo opera la lengua en contextos más amplios (*grammatical consciousness-raising*, ver Rutherford 1987: chapter 2)

Lo cual no significa que haya que excluir la utilización de reglas en la enseñanza de lenguas extranjeras. Las reglas pueden ser útiles si son claras y sencillas y no pretenden ser exhaustivas. Nuestra encuesta de reflexión demuestra que las reglas que permanecen en la conciencia del aprendiz son reglas simples de amplia cobertura como, por ejemplo: *el genitivo sajón se usa con nombres de persona*.

La función de la regla explícita no es forzar el descubrimiento de los mecanismos de la lengua, sino más bien acompañar a esos descubrimientos y ayudar a consolidar su aprendizaje.

Incluso tratándose de estructuras simples, el dominio formal de las reglas no garantiza el uso correcto de la lengua en situaciones de comunicación, como demuestran los resultados de la tarea oral de posesivos. Se requiere también exposición a la lengua y práctica interactiva para que las formas que han entrado "por arriba" en la IL, pasen a ser funcionales en el uso productivo de la lengua. De la misma manera, las formas que han entrado "por abajo" requieren de actividades de análisis y reflexión para pasar a formar parte de la gramática explícita del sujeto.

Desde nuestra perspectiva, adquisición y aprendizaje son dos modos de acceso al dominio de las formas lingüísticas que, no solo no se excluyen mutuamente, sino que se complementan y refuerzan.

4. Conviene relativizar la importancia de los errores en el uso de los genitivos. Los resultados de aceptabilidad revelan una gran permisividad en esta área de la lengua por parte de los nativos: a pesar de dar una clara prioridad a *N's N* (83,4%), su disposición a aceptar como correcta la opción *N of N* es también muy alta (67,2%). El dato es aún más relevante si tenemos en cuenta que en la muestra de frases estudiadas los contextos en que *N's N* es admisible tienen mayor representación que los que solo admiten *N of N*. Hay, además, un considerable grado de vacilación en determinados usos de los genitivos por parte de los nativos, probablemente como

consecuencia de la indefinición existente y del cambio diacrónico que se está produciendo en esta área.

Por otra parte, la utilización de una construcción en lugar de la otra no crea problemas de inteligibilidad: las dos estructuras producen frases comprensibles y por tanto no impiden la comunicación.

Con esto no estamos diciendo que haya que ignorar estos errores. La actitud que el profesor deba adoptar ante ellos dependerá, entre otros factores, de la gravedad del error, del nivel de los aprendices y del contexto lingüístico y situacional en que se produce la desviación². Los datos de Warshawsky y Johnston señalan una escasísima presencia de *N's N* en las fases iniciales de adquisición por lo que no debe extrañar su ausencia en estos niveles. Los resultados de nuestro estudio muestran que los sujetos de nivel preintermedio han alcanzado el dominio de solo unos pocos de los usos de *N's N*, entre los cuales el más importante es el que afecta a nombres propios de persona. En el nivel A, postintermedio, los sujetos han consolidado el dominio de un buen número de usos, aunque presentan algún retroceso con respecto al nivel B y tienen todavía serias dificultades con otros. Esto nos da una idea de cuáles pueden ser las expectativas en cada fase y, en consecuencia, cuál la importancia de cada error.

Por otra parte, hay que esperar un ritmo de progreso en el dominio de los genitivos diferente según la tarea: más rápido en actividades productivas que en actividades de corrección formal.

² Para mayor información sobre tratamiento del error, ver Pozo de la Viuda (1976).

5. Es también conveniente desdramatizar los errores en el uso de los posesivos en actividades comunicativas. Todos los estudios reseñados, incluyendo este mismo trabajo, señalan la presencia de este tipo de desviación, que no se puede considerar error *sensu stricto*, sino solo *falta* por cuanto, en actividades formales, los sujetos demuestran conocer las reglas. Por más que puedan parecer errores básicos, la experiencia y la investigación demuestra que se prolongan hasta etapas relativamente avanzadas y que afectan, aunque en distinto grado, no solo a los que aprenden inglés como lengua extranjera en contexto escolar, sino también a los que lo aprenden como lengua segunda en contexto natural.

6. Por otra parte, los resultados de las escalas de dificultad, tanto en posesivos como en genitivos sugieren que no hay razones para alarmarse ante la presencia de aparentes retrocesos en la producción de los aprendices. El proceso de adquisición de una lengua es lento y complejo y requiere ser contemplado desde una perspectiva de largo alcance. Hay que analizar a fondo los datos para desvelar el sentido de los cambios y descubrir que, a menudo, lo que parece un retroceso, al final se convierte en un avance porque, en definitiva, el desarrollo de la IL es un proceso direccional que, a no ser que medie fosilización, tiende aproximarse a la L2.

7. El enfoque didáctico generalmente utilizado en la enseñanza de los posesivos no parece que responda a las necesidades de los aprendices a juzgar por el proceso de aprendizaje que revelan los estudios mencionados y el nuestro propio. Se enseñan formas completas organizadas en bloques lógicos mientras que los alumnos las aprenden por rasgos individuales. De manera que podemos concluir con Felix and

Hahn (1985: 235) que el proceso de aprendizaje de los estudiantes no refleja los esfuerzos metodológicos del profesor.

Si estamos de acuerdo en que enseñar es facilitar el aprendizaje, es necesario reorientar la metodología con el fin de sintonizar con las verdaderas necesidades del aprendiz.

8. Hemos detectado en los sujetos de nuestro estudio una actitud decididamente abierta hacia la experimentación y el descubrimiento. Los resultados de nuestro análisis indican que los sujetos, a pesar de considerar que la opción *N of N* es más segura (como indican los datos de aceptabilidad), prefieren utilizar *N's N* dejándose llevar por la intuición (tarea de producción). Esta actitud de afrontar riesgos poniendo a prueba nuevas hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua potencia los procesos cognitivos que hacen posible la adquisición de la lengua y, por tanto, debe ser promovida y alentada por el profesor.

Sugerencias para futuros trabajos de investigación.

Como es habitual en investigación, nuestro trabajo responde a algunas preguntas y suscita otras nuevas. Algunas de ellas las exponemos a continuación en forma de sugerencias para posibles estudios posteriores:

Con el fin de superar la indefinición existente en torno a la descripción de las construcciones de genitivo, convendría realizar más trabajos con nativos en la línea del que presentamos aquí. Nosotros hemos llegado a concretar los porcentajes de uso

en determinados contextos, pero no los hemos cubierto todos. Por otra parte, el tipo de sujetos que hemos utilizado responde a un perfil determinado: adulto, con estudios universitarios y alguna experiencia en la enseñanza de la lengua a extranjeros. Si se extendiera el experimento a grupos diversos de diferente procedencia social y nivel cultural y se cubrieran contextos diferentes podrían contrastarse los datos con los de nuestro estudio y llegarse a conclusiones más generalizables.

También sería interesante replicar este trabajo incluyendo la construcción NN (modificación nominal por yuxtaposición: *a horse stable*). De esta forma se cubrirían prácticamente todas las situaciones en que el estudiante español vacila sobre el uso de estructuras de genitivo: *The stable of the horse/ the horse's stable/ the stable horse*.

Con el fin de determinar de forma más precisa la influencia del conocimiento consciente de las reglas, podría diseñarse un estudio con dos grupos de sujetos en el que mediara una fase de instrucción controlada. A un grupo se le enseñaría inglés utilizando reglas explícitas y al otro (grupo de control) se le enseñaría sin utilizar este recurso.

Con respecto a la secuencia de adquisición de los posesivos, a pesar de que hay un acuerdo sustancial en los resultados de los diversos estudios, persisten diferencias en lo que toca al rasgo *número* y a la distinción entre *posesivo* y *personal*. Es preciso seguir investigando estos aspectos con el fin de llegar a conclusiones más claras.

Esperamos que, con la aportación de trabajos en ésta y en otras líneas de investigación confluyentes, en un futuro no muy lejano estaremos en condiciones de

comprender y describir de forma más completa y ajustada los complicados mecanismos que regulan la adquisición de segundas lenguas.



APÉNDICES

APÉNDICE I

Esta breve encuesta forma parte de un trabajo de investigación sobre adquisición de lenguas extranjeras. Por favor, contesta con la mayor claridad posible. La información obtenida será tratada de forma confidencial y no será utilizada para tu evaluación académica.

Gracias por tu colaboración.

NOMBRE Y APELLIDOS: _____

1. Valora tu nivel de dominio de las siguientes lenguas:
(utiliza las claves que tienes a continuación)

0= nada

1= regular

2= bastante bien

3= bien

Entiendo

Hablo

Leo

Escribo

Valenciano _____

Castellano _____

Inglés _____

Alemán _____

Francés _____

Otras () _____

2. ¿Cuántos años has estudiado inglés?:

3. ¿Dónde? (Especifica número de años):

Colegio Público de EGB..... N° de años:

Instituto de BUP..... N° de años:

Colegio Privado de EGB.....N° de años:

Colegio Privado de BUP.....N° de años:

Academias/Clases particulares N° de años:

Escuela Oficial de Idiomas....N° de años:

Instituto Británico.....N° de años:

Otros () N° de años:

4. ¿A qué edad comenzaste a estudiarlo?:

5. ¿Has estado alguna vez en países de habla inglesa?:

¿Cuántas veces?:

Tiempo total de estancia:

6. Además de tus clases de inglés y de tus estancias en el extranjero ¿Has tenido ocasión de utilizar ampliamente el inglés en otros contextos (trabajo, contacto habitual con nativos, etc)?:

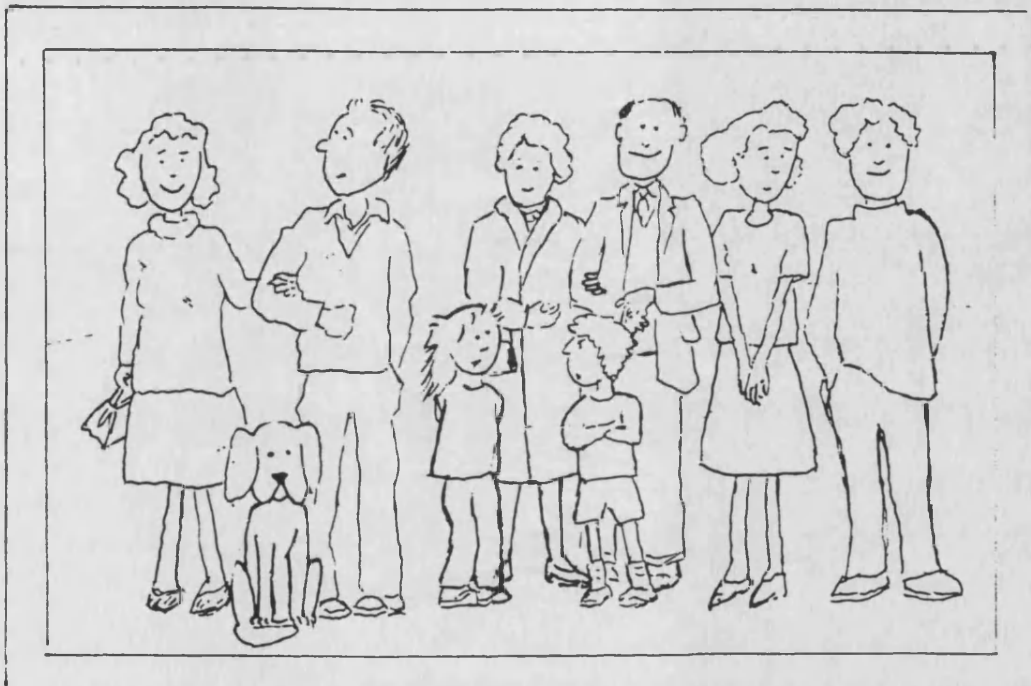
7. Acreditación Académica: Certificados o diplomas reconocidos nacional o internacionalmente que posees:

Cambridge First Certificate.....:
Cambridge Certificate of Proficiency.....:
T.O.E.F.L.....:
Diploma de la Escuela Oficial de Idiomas.:
Otros ()::

APÉNDICE II

NAME: _____

Completa el siguiente texto inglés rellenando los huecos con los posesivos que correspondan (una sola palabra en cada espacio). Si dudas sobre el sentido de alguna frase, puedes consultar la versión española del texto que aparece a la izquierda:



Quisiera enseñarte una foto de mi familia. Mira, esta pareja de edad madura del centro son mis padres. La foto fue tomada en su 25 aniversario de boda; por eso parecen tan felices.

La joven pareja de la izquierda es mi hermano Tim y su mujer Helen. El perro que tienen delante no es suyo. Antes fue suyo pero me lo regalaron a mí el año pasado por mi cumpleaños. Así que ahora me pertenece, es mío.

I'd like to show you a picture of my family.

Look, this middle-aged couple in the centre are (1) _____ parents. The photograph was taken on (2) _____ 25th wedding anniversary; that's why they look so happy.

The young couple on the left are my elder brother Tim and (3) _____ wife Helen. The dog in front of them is not their dog. It used to be (4) _____ but they gave it to me last year as a present for my birthday. So, now it belongs to me, it's (5) _____.

La chica pelirroja de la derecha es mi hermana Pam. Tiene dos años más que yo pero siempre hemos estado muy unidos. Cuando éramos pequeños, lo compartíamos todo. Ella jugaba con mis juguetes y yo jugaba con los suyos y los dos los considerábamos a todos ellos nuestros juguetes.

Susan y Bob, por el contrario, son muy diferentes a pesar de ser gemelos. Ahora tienen doce años y se pasan todo el tiempo peleando. Susan no le deja a Bob entrar en su habitación y, consecuentemente, Bob no le deja a ella entrar en la suya. Además, están siempre inquietos; no paran de moverse por la casa dando patadas al balón en el pasillo o peleándose en el cuarto de estar. Antes vivíamos en una casa alquilada y mi madre estaba siempre preocupada por los destrozos que pudieran producir. Afortunadamente hace tres años compramos esta casa y, como dice mi madre, al menos ahora ya no tenemos que preocuparnos por el propietario puesto que la casa y su contenido son nuestros.

Bueno, Jenny, ya está. Nada especial, como ves, pero es mi familia y yo estoy muy orgulloso de ella
¿Y tu familia, Jenny?
¿cuándo me vas a enseñar una foto suya? Ahora que tú conoces mi familia, me gustaría conocer la tuya.

The red-haired girl on the right is my sister Pam. She's two years older than me but we have always been very close. When we were little children, we used to share everything. She played with my toys and I played with (6)_____ and we both considered all of them to be (7)_____ toys.

Susan and Bob, on the contrary, are very different from each other in spite of being twins. They are now twelve and they keep quarrelling all the time. Susan would never let Bob come into (8)_____ room and consequently Bob wouldn't let her come into (9)_____. Besides, they are always restless; they never stop moving around the house kicking the ball in the corridor or fighting in the living-room. We used to live in a rented house and my mother couldn't help worrying about the damage they could cause. Fortunately we bought this house three years ago and, as my mother says, at least now we don't have to worry about the landlord any more since the house and (10)_____ contents are (11)_____.

Well, Jenny, this is it. Nothing special, you see, but it's my family and I'm very proud of them.

What about (12)_____ family, Jenny? When will you show me a picture of them? Now that you know my family, I'd like to know (13)_____.

APÉNDICE III

INSTRUCCIONES PARA EL NARRADOR

La presente actividad forma parte de un trabajo de investigación sobre adquisición de lenguas extranjeras. Se garantiza que la información obtenida se usará exclusivamente para tal fin y en ningún caso será utilizada para evaluar los conocimientos de lengua inglesa de los alumnos participantes.

Delante de ti tienes un cuadernillo con una secuencia de viñetas de comic que sugieren una historieta. Mira los dibujos y narra la historia en inglés al compañero que tienes en frente. En ningún caso debes mostrarle las imágenes. El objetivo es que el compañero se entere de la historieta sin ver los dibujos. Cuando tú termines, tendrá que contártela él a ti en español y podréis comparar las dos versiones.

Cuéntala a un ritmo ágil en lo posible utilizando un lenguaje espontáneo, no demasiado cuidado. No te preocupes por los errores o imprecisiones; lo importante es que se te entienda. Si te falta alguna palabra, explica a tu manera lo que quieres decir o, en último término, invéntate la palabra que necesites y sigue hablando en inglés.

En la historieta aparecen los siguientes personajes: *a man, a lady, a young boy, a young girl, a thiefy a policeman.*

La primera escena tiene lugar en un parque, la segunda en la comisaría (*police station*). En la escena de la comisaría observarás que aparecen bocadillos, unas veces vacíos y otras con el comienzo de una frase. Pretenden indicarte que ahí debes usar estilo directo, es decir, reflejar las propias palabras que dirían los interlocutores. Así pues, no digas: *"The policeman asked them if that was their coat"*. Di más bien: *"The policeman says: "Is this your coat?"...*

En la última secuencia aparecen los personajes con algunos cambios de indumentaria. Explica qué *coat* lleva puesto cada uno.

Importante: Cuenta la historia, siguiendo la secuencia viñeta a viñeta, *sin saltarte ninguna.*

Un último ruego: No comentes el contenido de la historieta a tus compañeros al salir, por favor. Muchos de ellos pasarán por aquí después de ti y para la validez de los resultados del experimento es fundamental que no conozcan la historia.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACION

INSTRUCCIONES PARA EL OYENTE

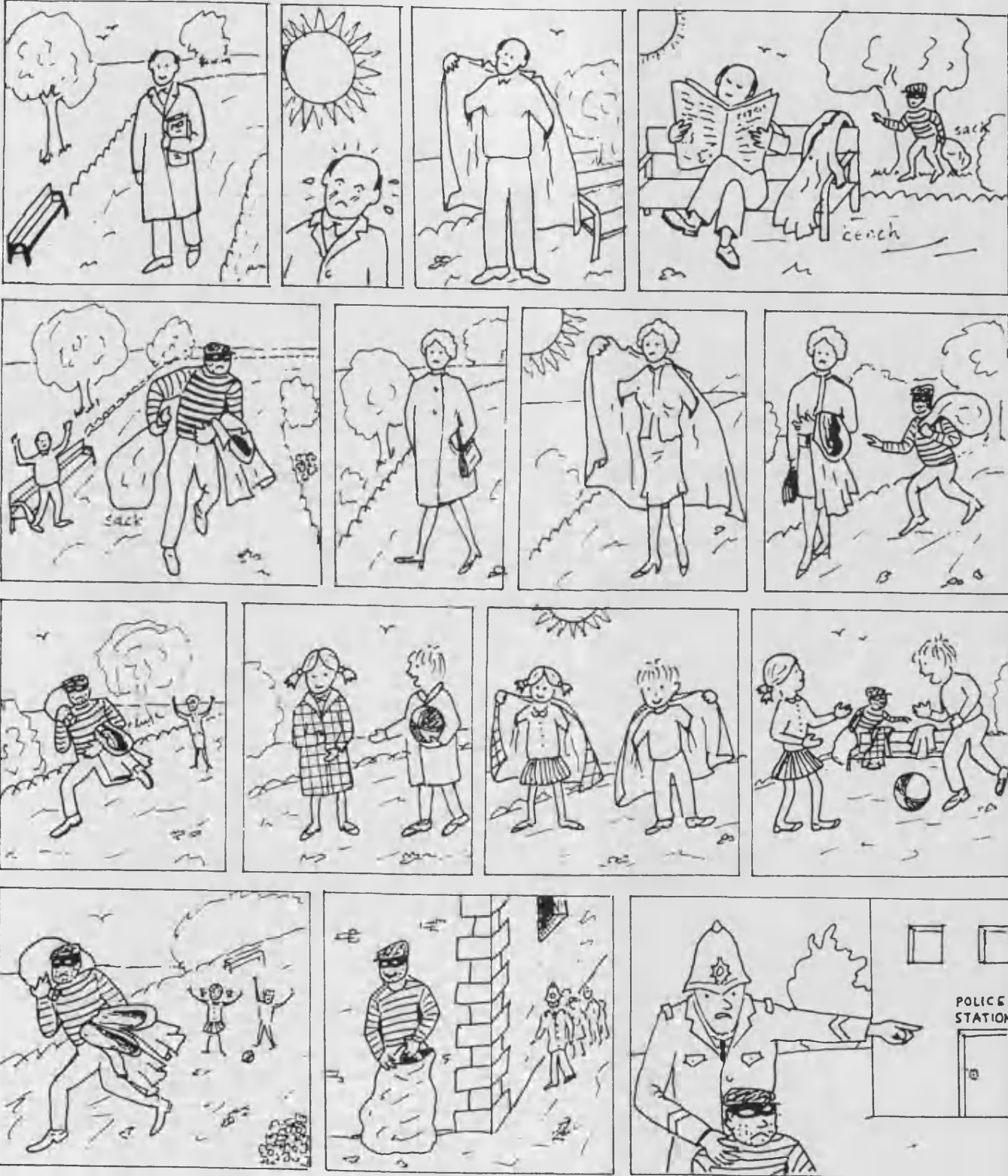
La presente actividad forma parte de un trabajo de investigación sobre adquisición de lenguas extranjeras. Se garantiza que la información obtenida se usará exclusivamente para tal fin y en ningún caso será utilizada para evaluar los conocimientos de lengua inglesa de los alumnos participantes.

A continuación el compañero que está sentado frente a ti te va a contar una historieta sencilla. Se trata de un relato sugerido por unas imágenes que él tiene delante y que tú no puedes ver. Pon atención y trata de entender la historia porque, cuando él termine de narrarla, tendrás que contársela tú a él en español. Después podréis comparar las dos versiones.

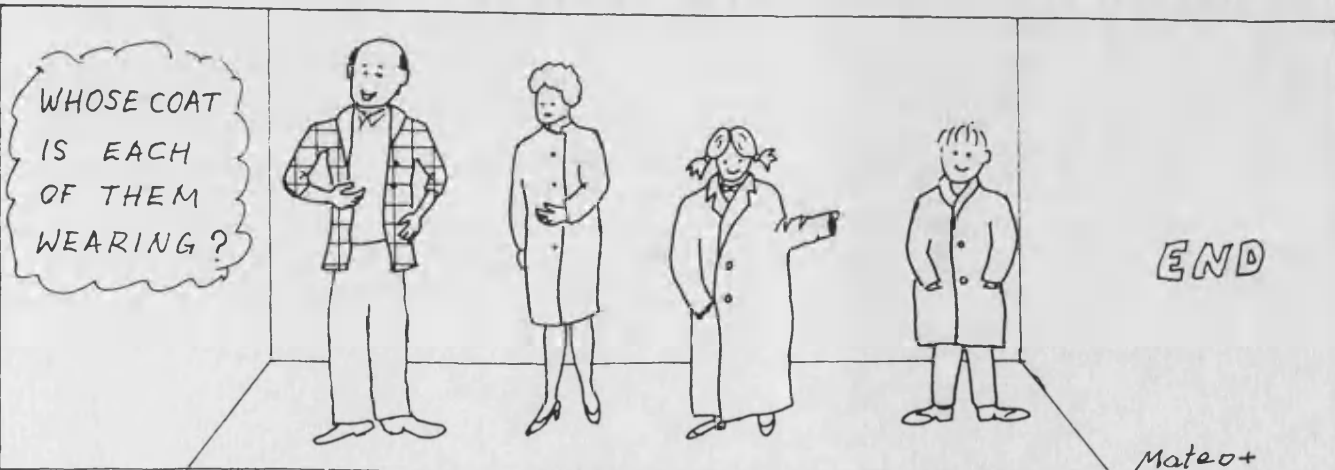
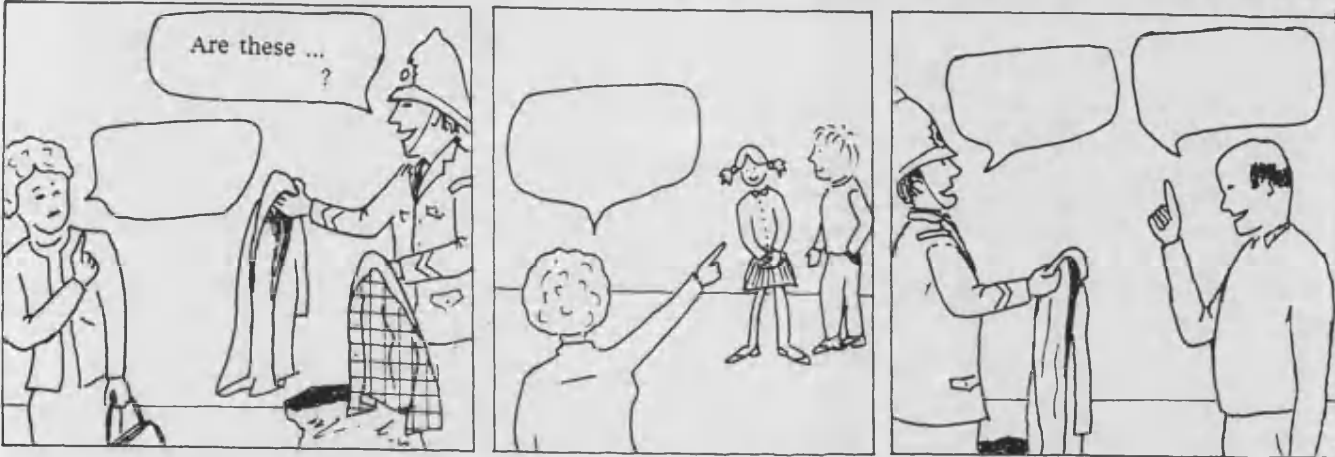
Un último ruego: No comentes el contenido de la historieta a tus compañeros al salir, por favor. Muchos de ellos pasarán por aquí después de ti y para la validez de los resultados del experimento es fundamental que no conozcan la historia.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACION

COAT THIEF



AT THE POLICE STATION



APÉNDICE IV

NAME: _____

Lee los siguientes grupos de oraciones. Observarás que algunas son correctas y otras no lo son. Marca con una X las casillas correspondientes a las oraciones que consideres incorrectas. Deja en blanco, de momento, las casillas correspondientes a las oraciones que consideres correctas.

Puede ocurrir que, dentro de algún grupo, las dos oraciones te parezcan igualmente correctas y aceptables de manera que podrían usarse indistintamente. En ese caso marca con el signo = las casillas correspondientes a cada una de ellas.

También es posible que consideres correctas las dos opciones pero te parezca preferible usar una a la otra por cualquier razón (porque es de uso más común, porque te suena más natural, etc.) En este caso marca en la casilla correspondiente un 1 para la oración que consideres preferible y un 2 para la otra.

EJEMPLOS:

- a) Mrs. Hill is a woman of courage.
 b) Mrs. Hill is a courage's woman.

Estas marcas indicarían que la opción a) es correcta y la b) incorrecta.

- a) The cover of the book is blue.
 b) The book's cover is blue.

Estas marcas indicarían que las dos oraciones son igualmente correctas

- 2 a) The coasts of Spain are very diverse.
 1 b) Spain's coasts are very diverse.

Estas marcas indicarían que las dos opciones son aceptables pero la b) es preferible a la a).

Ahora ya puedes empezar a contestar.

1. a) I saw the car of Peter in front of the church.
 b) I saw Peter's car in front of the church.
2. a) The lorry hit the bicycle of the man.
 b) The lorry hit the man's bicycle.
3. a) He saw the shadow of someone in the corridor.
 b) He saw someone's shadow in the corridor.
4. a) He saw the shadow of something in the corridor.
 b) He saw something's shadow in the corridor.

5. a) The trunk of the elephant was enormous.
 b) The elephant's trunk was enormous.
6. a) Apparently that was the plan of the company.
 b) Apparently that was the company's plan.
7. a) The economy of Argentina is virtually bankrupt.
 b) Argentina's economy is virtually bankrupt.
8. a) There's nothing particularly interesting in the news of today.
 b) There's nothing particularly interesting in today's news.
9. a) He didn't understand the true philosophy of the novel.
 b) He didn't understand the novel's true philosophy.
10. a) The gun was on the table within the reach of the arm.
 b) The gun was on the table within arm's reach.
11. a) The brother of Mr. Baker is coming for dinner.
 b) Mr. Baker's brother is coming for dinner.
12. a) The telegram of the president surprised the audience.
 b) The president's telegram surprised the audience.
13. a) The application of the boy didn't arrive in time.
 b) The boy's application didn't arrive in time.
14. a) The destruction of the town was inevitable.
 b) The town's destruction was inevitable.
15. a) Dora was reading a magazine of women.
 b) Dora was reading a women's magazine.
16. a) She's the mother of the student who won the contest.
 b) She's the student who won the contest's mother.

17. a) Apart from the many problems he has at home, he has to face the problems of the country.
- b) Apart from the many problems he has at home, he has to face the country's problems.
18. a) Whose is this car here? I think it's of Henry.
- b) Whose is this car here? I think it's Henry's.

Los ítems que siguen a continuación tienen tres opciones: a), b) y c). Marca las respuestas siguiendo la misma pauta que en los ítems anteriores, pero ten en cuenta que a partir de aquí la cantidad de respuestas posibles aumenta; como consecuencia, las combinaciones de marcas son también más complejas. He aquí algunos ejemplos de marcas y su significado:

- a)
- b)
- c)

Significaría que la a) es correcta y la b) y la c) incorrectas.

- a)
- b)
- c)

Significaría que las tres opciones son igualmente correctas.

- 1 a)
- 2 b)
- 2 c)

Significaría que las tres son correctas pero la a) es preferible a la b) y la c).

- 1 a)
- 2 b)
- 1 c)

Significaría que, siendo las tres correctas, la a) y la c) son igualmente aceptables, mientras que la b) lo es en menor grado.

- 2 a)
- 1 b)
- 3 c)

Significaría que las tres son correctas y el orden de preferencia es el que indican los números.

Ya puedes seguir contestando.

19. a) I met Carol at the reception of the hotel.
- b) I met Carol at the hotel's reception.
- c) I met Carol at the hotel reception.
20. a) This is the best restaurant of the city.
- b) This is the city's best restaurant.
- c) This is the best restaurant in the city.
21. a) We have to repair the roof of the house.
- b) We have to repair the house's roof.
- c) We have to repair the house roof.
22. a) I will attend a course of two weeks next year.
- b) I will attend two weeks' course next year.
- c) I will attend a two-week course next year.
23. a) Ted was a young man of twenty-five.
- b) Ted was a twenty-five's young man.
- c) Ted was a twenty-five-year-old young man.
24. a) Gordon is a friend of my sister. (She has many more friends).
- b) Gordon is my sister's friend. (She has many more friends).
- c) Gordon is a friend of my sister's. (She has many more friends).

APÉNDICE V

NOMBRE: _____

Completa el texto siguiente cubriendo cada uno de los espacios vacíos con una expresión inglesa que traduzca adecuadamente la expresión española que aparece debajo en *cursiva*:

"Look out of this window."

"I can see (a) _____ walking in
las patas de algo

the dark. It looks like an animal."

"No, it's (b) _____ . He's
las piernas de alguien

wearing (c) _____ and (d) _____
los zapatos de Jim *los pantalones*

_____ . He's going into (e) _____
de su hermano *el establo (stable)*

_____ "
del caballo

" It must be Tom. I saw him yesterday at (f) _____
la entrada

_____ . He told me about his plans. Tom is the
(entrance)de la escuela

young boy I told you about. _____ . His father has (g) _____
el

_____ . I read it in (h) _____
mejor caballo de la ciudad *el periódico*

_____ . It seems that (i) _____
de ayer *la economía de la ciudad*

_____ is growing and many people can afford horses.

The horse is in that stable and Mr. Miller takes care of it.

Tom wants to ride it but the horse is very dangerous and

(j) _____ is clear: This horse must
la decisión de la familia

not be ridden by children until it has been properly trained.

Tom, however, is going to try. Look! He's approaching the

(k) _____ He has just opened the door
pared (wall) del establo.

and has the horse within (l) _____.
al alcance del brazo

Apparently he wants to undertake the (m) _____
entrenamiento del
_____ himself.
caballo

Suddenly a voice is heard: "Tom, you mustn't do that.

(n) _____ was very explicit:
La carta de tu padre

"Children must not ride this horse." It's Ann, (o) _____
la hija

_____. Ann is (p) _____
de Mr. Miller una joven de 18 años

_____. She studies at a (q) _____
una escuela de chicas

in Bristol. . Now she's spending (r) _____
unas vacaciones

_____ with her father. (s) _____
de tres semanas La intervención

_____ surprises Tom.
de Ann

"Why can't I ride the horse?" Tom replies, "To ride a
horse is (t) _____ . Besides,
el objetivo (aim) de mi vida

this horse is not yours; it's (u) _____ ".
de mi padre

"The horse is not mine", Ann answers, "but my father
is (v) _____ and both of
amigo de tu padre

them have asked me to take care of the animal".

"All right. I know you are (x) _____
la hija del hombre que
_____ . I suppose you are
admira a mi padre

right but I am fed up. We, children, have to obey not only the
orders that our teachers and parents give us but also

(y) _____ ".
las órdenes de sus amigos

APÉNDICE VI

NOMBRE: _____

Lo que tienes delante es una breve encuesta de reflexión sobre los cuestionarios que acabas de completar. Por favor, contesta con la mayor sinceridad y claridad posible. Recuerda que la información obtenida será tratada de forma confidencial y en ningún caso será utilizada para tu evaluación académica.

Gracias por tu colaboración.

1. En el cuestionario C (Elección múltiple), al elegir la respuesta, ¿Te has dejado guiar por alguna regla / norma de uso, por la pura intuición o por ambas cosas?

Marca X donde corresponda:

- regla/s solo
- intuición solo
- regla/s e intuición.

2. Si te has guiado por reglas, haz un esfuerzo y formula brevemente y en tus propias palabras la/s regla/s que has pretendido aplicar:

3. Por lo que respecta al cuestionario A (el que trataba sobre Tom y el caballo), al responder, ¿Te has dejado guiar por alguna regla, por la intuición o por ambas cosas?

Marca X donde corresponda:

- regla/s solo
- intuición solo
- regla/s e intuición.

4. Si te has guiado por reglas, haz un esfuerzo y formula brevemente y en tus propias palabras la/s regla/s que has pretendido aplicar:

APÉNDICE VII



UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
ESCOLA UNIVERSITÀRIA DEL
PROFESORAT DE E. G. B.
Departament de Didàctica de la
Llengua i la Literatura
Alcalde Reig, 8
46006 - VALÈNCIA

The two questionnaires attached form part of a research project.

Would you please follow the instructions and answer the questions spontaneously, not giving too much *thought* to them? It is your reaction that is important.

Please do not discuss the questions or your answers with others and, above all, don't consult any books. This would distort the results of the research.

The questionnaires have been designed to be answered in the order in which they are presented, so please try to keep to that sequence.

Strict anonymity will be observed in the reporting of the results.

Thank you very much for your collaboration!

Mateo del Pozo

NAME: _____

Complete the following text filling in each blank with an appropriate English translation of the Spanish expressions shown below in *italics*:

"Look out of this window."

"I can see (a) _____ walking in
las patas de algo

the dark. It looks like an animal."

"No, it's (b) _____ . He's
las piernas de alguien

wearing (c) _____ and (d) _____
los zapatos de Jim *los pantalones*

_____ . He's going into (e) _____
de su hermano *el establo (stable)*

_____ "
del caballo

" It must be Tom. I saw him yesterday at (f) _____
la entrada

_____ . He told me about his plans. Tom is the
(entrance)de la escuela

young boy I told you about. _____ . His father has (g) _____
el

_____ . I read it in (h) _____
mejor caballo de la ciudad *el periódico*

_____ . It seems that (i) _____
de ayer *la economía de la ciudad*

_____ is growing and many people can afford horses.

The horse is in that stable and Mr. Miller takes care of it.

Tom wants to ride it but the horse is very dangerous and

(j) _____ is clear: This horse must
la decisión de la familia

not be ridden by children until it has been properly trained.

Tom, however, is going to try. Look! He's approaching the

(k) _____ He has just opened the door
pared (wall) del establo.

NAME: _____

Read the following pairs of sentences. You will see that some of them are correct and some are not. Write an *X* in the squares corresponding to the sentences you consider incorrect and leave blank, for the moment, the squares corresponding to the correct sentences.

In some pairs you may think both sentences equally correct and acceptable so that, in your opinion, they could be interchanged. In this case, write = in the squares corresponding to each of them.

You may also consider both options in a pair to be correct but, for some reason (because it's more commonly used, because it sounds more natural, etc.) you prefer to use one to the other. In this case, write 1 for the sentence you consider better and 2 for the other one.

EXAMPLES:

- a) Mrs. Hill is a woman of courage.
 b) Mrs. Hill is a courage's woman.

These marks mean that option a) is correct and b) incorrect.

- a) The cover of the book is blue.
 b) The book's cover is blue.

These marks mean that both sentences are equally correct.

- 2 a) The coasts of Spain are very diverse.
 1 b) Spain's coasts are very diverse.

These marks mean that both options are acceptable but b) is better than a).

Now you can start to answer.

1. a) I saw the car of Peter in front of the church.
 b) I saw Peter's car in front of the church.
2. a) The lorry hit the bicycle of the man.
 b) The lorry hit the man's bicycle.
3. a) He saw the shadow of someone in the corridor.
 b) He saw someone's shadow in the corridor.
4. a) He saw the shadow of something in the corridor.
 b) He saw something's shadow in the corridor.

17. a) Apart from the many problems he has at home, he has to face the problems of the country.
- b) Apart from the many problems he has at home, he has to face the country's problems.
18. a) Whose is this car here? I think it's of Henry.
- b) Whose is this car here? I think it's Henry's.

The following items have three options : a), b) and c), instead of two. Answer following the same pattern as before, but bear in mind that now the range of possible answers is wider; as a consequence, the combinations of marks are also more complex. Here are some examples of marks and their meaning:

- a)
- b)
- c)

This means that a) is correct, whereas b) and c) are incorrect.

- a)
- b)
- c)

This means that the three options are equally correct.

- 1 a)
- 2 b)
- 2 c)

This means that the three options are correct, but a) is better than b) and c).

- 1 a)
- 2 b)
- 1 c)

This means that all three options are correct, but a) and c) are equally acceptable, whereas b) is less acceptable.

- 2 a)
- 1 b)
- 3 c)

This means that all three options are correct and the order of preference is indicated by the numbers: 1, 2, 3.

Now you can continue with the answers.

19. a) I met Carol at the reception of the hotel.
- b) I met Carol at the hotel's reception.
- c) I met Carol at the hotel reception.
20. a) This is the best restaurant of the city.
- b) This is the city's best restaurant.
- c) This is the best restaurant in the city.
21. a) We have to repair the roof of the house.
- b) We have to repair the house's roof.
- c) We have to repair the house roof.
22. a) I will attend a course of two weeks next year.
- b) I will attend two weeks' course next year.
- c) I will attend a two-week course next year.
23. a) Ted was a young man of twenty-five.
- b) Ted was a twenty-five's young man.
- c) Ted was a twenty-five-year-old young man.
24. a) Gordon is a friend of my sister. (She has many more friends).
- b) Gordon is my sister's friend. (She has many more friends).
- c) Gordon is a friend of my sister's. (She has many more friends).

APÉNDICE VIII

PORCENTAJES DE CORRECCIÓN DE LOS POSESIVOS EN LAS DOS TAREAS

Nivel A

Sujetos	Escrito	Oral
S1.	100	94.44
S2.	100	100
S3.	100	94.44
S4.	91.66	84.61
S5.	91.66	85
S6 .	100	100
S7.	100	64.28
S8.	100	100
S9.	100	93.33
S10.	100	62.5
S11.	91.66	80
S12.	100	94.44
S13.	100	100
S14.	100	92.85
S15.	100	81.81
S16.	100	83.33
S17.	100	90.90
S18.	91.66	100
S19.	100	100
S20.	100	100
S21.	100	81.81
S22.	100	75
S23.	100	90.90
S24.	91.66	91.66
S25.	83.33	93.75

Porcentajes de corrección de los posesivos en las dos tareas

Nivel B

Sujetos	Escrito	Oral
S1.	83.33	50
S2.	66.66	44.44
S3.	66.66	72.72
S4.	83.33	73.33
S5.	66.66	75
S6.	100	90.90
S7.	75	55.55
S8.	83.33	83.33
S9.	66.66	36.36
S10.	75	63.15
S11.	66.66	90.90
S12.	75	75
S13.	100	84.61
S14.	33.33	84.61
S15.	66.66	92.85
S16.	75	64.28
S17.	100	50
S18.	91.66	55.55
S19.	75	72.72
S20.	66.66	73.33
S21.	50	52.63
S22.	91.66	100
S23.	66.66	53.84
S24.	91.66	75
S25.	75	45.45

APÉNDICE IX

PORCENTAJES DE N's N EN GRAMÁTICA Y PRODUCCIÓN

Nativos

Sujetos	Gramática	Producción
S1	88,57	78,57
S2	60,52	70,58
S3	90,24	94,11
S4	63,84	76,47
S5	55,26	70,58
S6	71,05	76,19
S7	63,15	84,21
S8	65,85	72,22
S9	68,58	87,5
S10	66,66	78,94
S11	67,44	93,33
S12	71,08	88,23
S13	83,33	78,57
S14	68,42	86,66
S15	63,08	71,42
S16	88,09	84,21
S17	76,31	75
S18	80,48	72,22
S19	50	64,70
S20	70,34	80
S21	70,27	52,94
S22	82,5	84,21
S23	57,5	75
S24	48,73	83,33
S25	71,79	82,35
S26	73,17	88,88
S27	60,79	92,85
S28	67,72	82,35

Nivel A

Sujetos	Gramática	Producción
S1	28,94	56,25
S2	60,17	61,53
S3	63,15	70,58
S4	47,61	41,17
S5	85,71	95
S6	53,72	53,33
S7	59,23	60
S8	57,89	46,66
S9	47,61	53,84
S10	33,33	40
S11	17,07	50
S12	50	64,28
S13	82,05	100
S14	30	100
S15	52,5	84,61
S16	55	76,92
S17	52,38	42,10
S18	62,5	53,33
S19	48,78	66,66
S20	94,38	95,45
S21	63,82	69,23
S22	69,44	61,53
S23	47,22	40
S24	73,33	73,33
S25	74,21	72,22

Nivel B

Sujetos	Gramática	Producción
S1	63,63	52,38
S2	60	20
S3	38,46	100
S4	42,85	53,84
S5	53,84	66,66
S6	69,04	57,14
S7	42,76	45,45
S8	35,89	52,94
S9	37,31	69,56
S10	75	75
S11	62,5	81,81
S12	54,76	64,70
S13	70,73	42,10
S14	45,23	38,88
S15	35	25
S16	46,34	72,72
S17	32,43	46,15
S18	35,71	30
S19	44,18	40
S20	52,44	55,55
S21	31,11	35,29
S22	88,09	65
S23	45,61	38,09
S24	73,91	46,66
S25	57,91	44,44

APÉNDICE X

PORCENTAJES DE ACEPTABILIDAD DE N of N y N's N

Nativos

Sujetos	N of N	N's N
S1	83	91
S2	65	83
S3	30	87
S4	78	87
S5	70	78
S6	48	70
S7	52	78
S8	67	64
S9	43	74
S10	87	91
S11	78	87
S12	100	91
S13	67	91
S14	91	87
S15	43	70
S16	83	87
S17	83	83
S18	48	87
S19	83	57
S20	74	87
S21	65	87
S22	70	100
S23	65	83
S24	91	87
S25	48	78
S26	39	87
S27	70	87
S28	74	87

Porcentajes de aceptabilidad de N of N y N's N

Nivel A

Sujetos	N of N	N's N
S1	83	48
S2	70	78
S3	48	67
S4	91	57
S5	26	87
S6	87	67
S8	83	70
S9	70	67
S10	83	48
S11	83	22
S12	91	39
S13	26	87
S14	78	67
S15	67	67
S16	87	78
S17	70	57
S18	65	74
S19	91	70
S20	100	87
S21	67	87
S22	52	70
S23	91	48
S24	65	91
S25	57	78

Porcentajes de aceptabilidad de N of N y N's N

NIVEL B

Sujetos	N of N	N's N
S1	39	67
S2	78	74
S3	78	57
S4	78	39
S5	100	70
S6	57	83
S7	96	57
S8	74	67
S9	91	78
S10	67	78
S11	74	70
S12	52	74
S13	70	74
S14	78	78
S15	74	48
S16	74	48
S17	65	35
S18	78	48
S19	87	67
S20	96	74
S21	100	35
S22	87	91
S23	78	65
S24	78	83
S25	70	78

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFIA

Adjemian, C. 1976. "On the nature of interlanguage systems". *Language Learning* 26: 297-320.

Alcaraz, E. y B. Moody. 1980. *Morfosintaxis inglesa para hispanohablantes: Teoría y práctica*. Alcoy: Marfil.

Alexander, L. G. 1988. *Longman English Grammar*. Harlow: Longman.

Allen, D. 1985. *Oxford Placement Test*. Oxford: Oxford University Press.

Allsop, J. 1983. *Cassell's Students' English Grammar*. London: Cassell.

Alonso Marcos, A. 1986. *Glosario de la terminología gramatical unificada por el Ministerio de Educación y Ciencia*. Madrid: Magisterio.

Andersen, R. W. 1976. "A search for a second language functor acquisition hierarchy in the acquisition of English as a second language in Puerto Rico", paper presented at the Tenth Annual Convention, New York City.

Andersen, R. W. 1977. "The impoverished state of cross-sectional morpheme acquisition/accuracy methodology (or: The leftovers are more nourishing than the main course)". *Working Papers on Bilingualism* 14: 47-82.

- Andersen, R. W. 1978. "An implicational model for second language research".
Language Learning 28: 221-86.
- Andersen, R. W. (ed.) 1979a . *The Acquisition and Use of Spanish and English as First and Second Languages* (selected papers from the Twelfth Annual Convention of TESOL). Washington: TESOL.
- Andersen, R. W. 1979b. "The relationship between first language transfer and second language overgeneralization: data from the English of Spanish speaking learners", en Andersen, R. W. 1979a.
- Andersen, R. W. 1984. "The influence of L1 on interlanguage" en Davies, A.,C. Criper, and A. Howatt (eds.). 1984.
- Andersen. R. W. 1989. "The theoretical status of variation in interlanguage development" en Gass, S. et al. (eds.). 1989.
- Aragónés, M. y M. R. Torras. 1990. "La enseñanza formal y su efecto en el uso espontáneo del idioma (el inglés como lengua extranjera)" en *AESLA* 1990.
- Arthur, B. 1980. "Gauging the boundaries of second language competence: a study of learner judgements". *Language Learning* 30: 177-94.
- Bailey, N., C. Madden and S. Krashen. 1974. "Is there a natural sequence in adult second language learning?". *Language Learning* 24: 235-43.

Beebe, L. (ed.) 1988. *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*.
Cambridge, Mass.: Newbury House.

Bialystok, E. 1978. "A theoretical model of second language learning". *Language Learning* 28: 69-83.

Bialystok, E. 1979. "Explicit and Implicit judgements of L2 grammaticality".
Language Learning 29: 81-103.

Bialystok, E. 1982. "On the relationship between knowing and using linguistic forms".
Applied Linguistics 3: 181-206.

Bialystok, E. 1983. "On learning language form and language function".
Interlanguage Studies Bulletin 7: 54-70.

Bialystok, E. 1990. "The dangers of dichotomy: a reply to Hulstijn". *Applied Linguistics* 11: 46-51.

Bialystok, E. and M. Sharwood Smith. 1985. "Interlanguage is not a state of mind".
Applied Linguistics 6: 101-17.

Brines, V. 1989. *Investigación sobre el aprendizaje de la interrogación, negación y contracción inglesas en enseñanzas medias*. Madrid: M.E.C.

Broeder, P. 1992. "Possession in a new language". *Applied Linguistics* 13: 100-18.

- Brown, J.D. 1988. *Understanding Research in Second Language Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Brown, R. 1973. *A First Language*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Campbell, R. and R. Wales. 1970. "The study of language acquisition" en Lyons, J. (ed.) 1970.
- Canale, M. and M. Swain. 1980. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics* 1: 1-47.
- Celaya, M. L. 1981. *The Acquisition and Use of the English Tense-system: a Study of Transfer in a Foreign Language Learning Situation*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Barcelona.
- Celce Murcia, M. and D. Larsen-Freeman. 1983. *The Grammar Book. An ESL/EFL Teacher's Course*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Chalker, S. 1984. *Current English Grammar*. London: Macmillan.
- Chaudron, C. 1983. "Research on metalinguistic judgements: a review of theory, methods and results". *Language Learning* 33: 343-77.
- Coe, N. 1980. *A Learner's Grammar of English*. Walton-on-Thames: Nelson.
- Collins Cobuild. 1990. *Collins Cobuild English Grammar*. London: Collins.

Corder, S.P. 1967. "The significance of learners' errors" en Richards, J.C. (ed.) 1974.

Corder, S.P. 1971. "Idiosyncratic dialects and error analysis" en Richards, J.C. (ed.) 1974.

Crystal, D. 1976. *Child Language Learning and Linguistics*. London: Edward Arnold.

Crystal, D. 1991. *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Cambridge: Blackwell. 3rd. edition.

Davies, A. 1989. "Communicative competence as language Use". *Applied Linguistics* 10: 157-70.

Davies, A., C. Crier and A. Howatt (eds.) 1984. *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Dahl, L. 1871. "The s- genitive with non-personal nouns in modern English journalistic style". *Neuphilologische Mitteilungen* 72: 140-72.

Dechert, H.W. 1983. "How a story is done in a second language" en Faerch, C. y G. Kasper (eds.) 1983.

Dekeyser, X. et al. 1979. *Foundations of English Grammar*. Antwerpen: Uitgeverij.

De la Cruz, J. y P. Trainor. 1989 a. *Gramática inglesa*. Madrid: Cátedra.

- De la Cruz , J. y P. Trainor. 1989b. *Curso de sintaxis inglesa*. Madrid: Taurus.
- Dickerson, L.J. 1975. "The learner's interlanguage as a system of variable rules".
TESOL Quarterly 9: 401-7.
- Dickerson, W.B. 1987. "The psycholinguistic unity of language learning and language change". En Ioup, G. and S.H. Weinberger (eds.) 1987.
- Dulay, H. and M. Burt. 1974. "Natural sequences in child second language acquisition". *Language Learning* 24: 37-53.
- Eckersley, C.E. and J. M. Eckersley. 1960. *A Comprehensive English Grammar for Foreign Students*. London: Longman.
- Ellis, R. 1984a. "Can syntax be taught? A study of the effects of formal instruction on the acquisition of WH questions by children". *Applied Linguistics* 5: 138-55.
- Ellis, R. 1984b. *Classroom Second Language Development*. Oxford: Pergamon.
- Ellis, R. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (ed.) 1987. *Second Language Acquisition in Context*. Hemel Hemstead: Prentice-Hall.
- Ellis, R. 1990a. "A response to Gregg". En *Applied Linguistics* 11: 384-91.

Ellis, R. 1990b. *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.

Ellis, R. 1991. "Grammatical judgements and second language acquisition". En *Studies in Second Language Acquisition* 13: 161-86.

Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Fearch, C. and G. Kasper (eds.) 1983. *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.

Feigenbaum, I. 1985. *The Grammar Handbook*. New York: Oxford University Press.

Felix, S.W. and A. Hahn. 1985. "Natural Processes in classroom second-language learning". *Applied Linguistics* 6: 223-38.

Felix, S. and H. Wode (eds.) 1983. *Language Development at the Crossroads*. Tübingen: Gunter Grass.

Ferguson, C. and D. Slobin (eds.) 1973. *Studies of Child Language Development*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Ferguson, G.A. 1986. *Análisis estadístico en educación y psicología*. Madrid: Anaya.

Fries, C.C. 1938. "Some notes on the inflective genitive in present-day English". *Language* XIV: 121-33.

- Furey, P.R. 1987. *The Relationship between Advanced ESL Learners' Explicit Rule Knowledge of Five English Grammar Patterns and Performance on a Grammar Production Task*. Unpublished doctoral dissertation. University of Pittsburg.
- Gass, S. 1984. "A review of interlanguage syntax: language transfer and language universals". *Language Learning* 34: 115-32.
- Gass, S.M. 1984. "The empirical basis for the universal hypothesis in interlanguage studies". En Davies, A., C. Criper and A. Howatt (eds.) 1984.
- Gass, S. and C. Madden. (eds.) 1985. *Input in Second Language Acquisition*. Cambridge, Mass.: Newbury House.
- Gass, S.M. and J. Schachter (eds.) 1989. *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gass, S., C. Madden, D. Preston and L. Selinker. (eds.) 1989. *Variation in Second Language Acquisition. Volume II: Psycholinguistic Issues*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Gatbonton, E. 1987. "Patterned phonetic variability in second language speech: a gradual difusin model" *Canadian Modern Language Review* 34: 335-47.

Gibaldi, J. and W.S.Achtert. 1988. *MLA Handbook for Writers of Research Papers*.
New York: The Modern Language Association of America.

Givon, T. 1984. "Universals of Discourse Structure and Second Language Acquisition". En Rutherford, W. (ed.) 1984.

Graustein, G. et al. 1984. *English Grammar: A University Handbook*. Leipzig: VEB Verlag.

Green, P.S. and K. Hecht. 1992. "Implicit and explicit grammar: an empirical study".
Applied Linguistics 13: 168-84.

Gregg, K.R. 1990. "The variable competence model of second language acquisition and why it isn't". *Applied Linguistics* 11: 364-83.

Hakuta, K. 1974a. "A report on the development of the grammatical morphemes in a Japanese girl learning English as a second language". En Hatch, E.M. (ed.) 1978b.

Hakuta, K. 1974b. "Prefabricated patterns and the emergence of structure in second language acquisition" *Language Learning* 24: 287-97.

Hakuta, K. 1976. "A case of a Japanese child learning English as a second language".
Language Learning 26: 321-51.

- Hakuta, K. and H. Cancino. 1977. "Trends in second language acquisition research".
Harvard Educational Review. 47: 294-316.
- Hatch, E. 1978a "Acquisition of Syntax in second language". En Richards, J. (ed.).
1978.
- Hatch, E. (ed.) 1978b. *Second Language Acquisition: a book of readings*. Rowley,
Mass.: Newbury House.
- Hatch, E. 1978c. "Discourse analysis and second language acquisition". En Hatch, E.
(ed.) 1978b.
- Hatch, E. and H. Farhady. 1982. *Research Design and Statistics for Applied
Linguistics*. Cambridge, Mass.: Newbury house.
- Hawkins, R. 1981. "Towards an account of the possessive constructions: NP's N and
N of NP" *Journal of Linguistics* 17: 247-69.
- Huddleston, R. 1984. *Introduction to the Grammar of English*. Cambridge:
Cambridge University Press.
- Huebner, T. 1979. "Order-of-acquisition vs. dynamic paradigm: a comparison of
method in interlanguage research". *TESOL Quarterly* 12: 21-28.

Hulstijn, J.H. 1990. "A comparison between the information-processing and the analysis / control approaches to language learning". *Applied Linguistics* 11: 30-45.

Hulstijn, J. and W. Hulstijn. 1984. "Grammatical errors as a function of processing constraints and explicit knowledge". *Language Learning* 34: 23-43.

Ioup, G. and S.H. Weinberger (eds.) 1987. *Interlanguage Phonology: The Acquisition of a Second Language System*. Cambridge, Mass.: Newbury House.

Jackson, H. 1990. *Grammar and Meaning*. Harlow: Longman

Jahr Sørheim, M.C. 1980. *The s-Genitive in Present Day English*. Unpublished doctoral thesis. University of Oslo, Department of English.

Jespersen, O. 1924. *The Philosophy of Grammar*. London: George Allen and Unwin.

Jespersen, O. 1909-49. *A Modern English Grammar on Historical Principles* Volumes I-VII. Copenhagen: Munkgaard: 1909-49.

Johnston, M. 1985. *Syntactic and Morphological Progressions in Learner English*. Research report, Commonwealth of Australia. Department of Immigration and Ethnic Affairs.

- Jurado Spuch, M^a. A. 1993. "Second language acquisition and interlanguage" *Actas del XV Congreso de AEDEAN*: 345-50.
- Kellerman, E. 1984. "The empirical evidence for the influence of the L1 in interlanguage". En Davies, A., C. Criper and A. Howatt (eds.) 1984.
- Kellerman, E. 1985. "If at first you succeed..." En Gass, M. and C.G. Madden (eds.) 1985.
- Klein, W. 1986. *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S.D. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S., N. Houck, P. Giunchi, S.Bode, R. Birnbaum, J. Buttler and G. Strei. 1977. "Difficulty order for grammatical morphemes for adult second language performers using free speech" *TESOL Quarterly* 11: 338-41.
- Lantolf, J.P. and R. Khanji. 1982. "Non-linguistic parameters of interlanguage performance: expanding the research paradigm". *The Ninth LACUS Forum*. Columbia C.D.: Hornbeam Press: 457-72.
- Lantolf, J.P. and W. Frawley. 1988. "Proficiency: understanding the construct". En *Studies in Second Language Acquisition* 10: 181-95.

- Larsen-Freeman, D.E. 1975. "The acquisition of grammatical morphemes by adult ESL students". *TESOL Quarterly* 9: 409-30.
- Larsen-Freeman, D.E. 1976. "An explanation for the morpheme acquisition order of second language learners". *Language Learning* 26: 125-34.
- Larsen-Freeman, D.E. 1977. "The construction of a second language acquisition index of development". *Language Learning* 27: 123-34.
- Larsen-Freeman, D.E. 1983. "Assessing global second language proficiency". En Seliger, H.W. and M.H. Long. 1983.
- Larsen-Freeman, D.E. y H. Long. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Leech, G. and J. Svartvik. 1975. *A Communicative Grammar of English*. Harlow: Longman.
- Leech, G., M. Deucher and R. Hoogenraad. 1982. *English Grammar for Today*. London: MacMillan.
- Liceras, J.M. 1986. "Sobre el concepto de permeabilidad". *Revista española de lingüística aplicada* 2: 49-62.

- Lightbown, P. and N. Spada. 1990. "Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: effects on second language learning". *Studies in Second Language Acquisition* 12: 429-48.
- Littlewood, W. 1981. "Language variation and second language acquisition theory". *Applied Linguistics* 11: 150-58.
- Long, M. 1980. "Inside the "black box": metodological issues in classroom research on language learning" *Language Learning* 30: 1-42. También en Seliger, H.W. and M.H. Long (eds.) 1983.
- Long, M. 1988. "Instructed interlanguage development". En Beebe, L. (ed.) 1988.
- Long, M. and C.J. Sato. 1984. "Methodological issues in interlanguage studies: an interactionist perspective". En Davies, A. ,C. Criper and A. Howatt (eds.) 1984.
- Lyons, J. (ed.) 1970. *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Manchón Ruiz, R.M. 1988. "Competencia estratégica y evolución de la interlengua del aprendiz de una L2" *Actas del VI congreso nacional de lingüística aplicada*. Santander: AESLA: 377-88.
- McLaughlin, B. 1987. *Theories of Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.

- McLaughlin, B. 1990. "Restructuring". *Applied Linguistics* 11: 113-28.
- McLaughlin, B., T. Rossman and B. McLeod. 1983. "Second language learning: an information processing perspective". *Language Learning* 33: 135-58.
- Matthews, P.H. 1981. *Syntax*. Cambridge: Cambridge University Press.
- M.E.C. 1981. *Terminología gramatical*. Madrid: Servicio de publicaciones del MEC.
- Meisel, J., H. Clahsen and M. Pienemann. 1981. "On determining developmental stages in natural second language acquisition". *Studies in Second Language Acquisition* 3: 109-35.
- Muñoz, C. 1990. "La teoría chomskiana y la adquisición del lenguaje". En Turell, M.T. (ed.) 1990.
- Muñoz, C. 1991. "Why are HE and SHE a problem for Spanish learners of English". *Revista española de lingüística aplicada* 7:129-36.
- Nemser, W. 1971. "Approximative systems of foreign language learners". En Richards, J.C. (ed.) 1974.
- Nicholas, H. and M. Meisel. 1983. "Second language acquisition: the state of the art". En Felix, S. and H. Wode (eds.) 1983.

- Nunan, D. 1991. "Methods in second language classroom oriented research: a critical review". *Studies in Second Language Acquisition* 13: 249-74.
- Oller, J.W. jr. 1973. "Cloze tests of second language proficiency and what they measure". *Language Learning* 23: 501-19.
- Palmer, F. 1983. *Grammar*. Harmondsworth. Penguin.
- Parker, K. 1989. "Learnability theory and the acquisition of Syntax" *University of Hawaii Working Papers in ESL* 8: 49-78.
- Perkins, K. and D. Larsen-Freeman. 1975. "The effect of formal language instruction on the order of morpheme acquisition". *Language Learning* 25: 237-43.
- Pfaff, C. (ed.). 1987. *First and Second Language Acquisition Processes*. Cambridge, Mass.:Newbury House.
- Picó, E. 1990. "Adquisición y gramática universal: una entrevista con Jürgen Meisel". *Revista Española de Lingüística Aplicada* 6: 175-81.
- Potter, S. 1969. *Changing English*. London: Andre Deutsch.
- Pienemann, M. 1985. "Psycholinguistic principles of second language teaching".
Unpublished manuscript. Department of German. University of Sydney.

Pienemann, M. 1987. "Psychological constraints on the Teachability of Languages".

En Pfaff, C. (ed.). 1987.

Poulsen, N. and E. Schils. 1989. "The influence of task- and proficiency-related factors on the use of compensatory structures: a quantitative analysis". *Language Learning* 39: 15-48.

Pozo de la Viuda, M. del. 1986. "Los errores y su tratamiento en la enseñanza de idiomas". *Cuadernos de Inglés* 1: 3-33.

Preston, D.R. 1989. *Sociolinguistics and Second Language Acquisition*. Oxford:

Basil Blackwell.

Quirk, R., S. Greenbaum, G. Leech and J. Svartvik. 1972. *A Grammar of Contemporary English*. London: Longman.

Quirk, R. and S. Greenbaum. 1973. *A University Grammar of English*. Harlow:

Longman.

Quirk, R., S. Greenbaum, G. Leech and J. Svartvik. 1985. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.

Ravera Carreño, M. 1990. "La expresión oral: teoría, tendencias y actitudes". En

Didáctica de las segundas lenguas. Madrid: Santillana.

- Richards, D. R. 1980. "Problems of eliciting unmonitored speech in a second language". *Interlanguage Studies Bulletin* 5: 63-98.
- Richards, J. C. (ed.). 1974. *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. Harlow: Longman.
- Richards, J. C. (ed.). 1978. *Understanding Second and Foreign language Learning: Issues and Approaches*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Richards, J., J. Platt and H. Weber. 1985. *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. London: Longman.
- Rutherford, W. (ed.) 1984. *Language Universals and Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Rutherford, W. E. 1987. *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. Harlow: Longman
- Sánchez Benedito, F. 1979. *Gramática Inglesa*. Madrid: Alhambra.
- Sato, C. "Task variation in interlanguage phonology". En Gass, S. and C. Madden (eds.) 1985.
- Scarcella, R. and S. Krashen. (eds.). 1980. *Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.

- Schachter, J. and V. Yip. 1990. "Grammaticality judgements: why does anyone object to subject extraction?". *Studies in Second Language Acquisition* 12: 379-92.
- Scheurweghs, G. 1959. *Present-Day English Syntax*. London: Longman.
- Schmidt, M. 1980. "Coordinate structures and language universals in interlanguage". *Language Learning* 30: 397-416.
- Schumann, J. H. 1978a. "Second language acquisition: the pidginization hypothesis". En Hatch, E. M. (ed.) 1878c.
- Schumann, J. H. 1978b. "Social and Psychological factors in second language acquisition". En Richards, J.C. (ed.) 1978.
- Schumann, J. H. 1980. "The acquisition of English relative clauses by second language learners". En Scarcella, R. and D. Krashen (eds.) 1980.
- Seliger, H.W. 1975. "Inductive method and deductive method in language teaching: a re-examination". *International Review of Applied linguistics* 13: 1-18.
- Seliger, H.W. and M.H. Long. (eds.) 1983. *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Seliger, H. and E. Shohamy. 1989. *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.

- Selinker, L. 1972. "Interlanguage". En Richards, J.C. (ed.). 1974.
- Skehan, P. 1987. "Variability and language testing". En Ellis, R. (ed.). 1987.
- Slobin, D.I. 1973. "Cognitive prerequisites for the developments of grammar". En Ferguson, C. and D. Slobin. (eds.) 1973.
- Spolsky, B. 1989. "Communicative competence, language proficiency and beyond". *Applied Linguistics* 10: 138-56.
- Stauble, A.E. 1980. "Acculturation and second language acquisition": En Scarcella , R. and S. Krashen (eds.). 1980.
- Stockwell, R.P., J.D. Bowen and J.W. Martin. 1965. *The Grammatical Structures of English and Spanish*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Svartengren, Hilding. 1949. "The -'s genitive of non-personal nouns in present-day English". *Stockholm Studies in Modern Philology* 17: 139-80.
- Swain, M., N. Naiman and G. Dumas. 1984. "Alternatives to spontaneous speech: elicited translation and imitation as indicators of second language competence". *Working Papers on Bilingualism* 3: 68-79.
- Swan, M. 1987. "Non-systematic variability: a self-inflicted conundrum". En Ellis. R. (ed.). 1987.

Swan , M. 1980. *Practical English Usage*. Oxford: Oxford University Press.

Tarone, E. 1979. "Interlanguage as chamaleon". *Language Learning* 29: 181-91.

Tarone, E. 1982. "Systematicity and attention in interlanguage". *Language Learning* 32: 69-82.

Tarone, E. 1983. "On the variability of interlanguage systems". *Applied linguistics* 4: 143-63.

Tarone, E. 1985. "Variability in interlanguage use: a study of style-shifting in morphology and syntax". *Language Learning* 35: 373-404.

Tarone, E. 1987. "Methodologies for studying variability in second language acquisition". En Ellis, R. (ed.) 1987.

Tarone, E. 1988. *Variation in Interlanguage*. London: Edward Arnold.

Tarone, E. 1989. "Accounting for style-shifting in interlanguage". En Gass, S., C. Madden, D. Preston and L. Selinker. (eds.) 1989.

Tarone, E. 1990. "On variation in interlanguage: a response to Gregg". *Applied Linguistics* 11: 393-99.

Tarone, E. and Parrish, B. 1988. "Task-related variation in interlanguage: the case of articles". *Language Learning* 38: 21-44.

- Taylor, D.S. 1988. "The meaning and use of the term "competence" in linguistics and applied linguistics". *Applied linguistics* 9: 148-68.
- Thomson, A.T. and A.V. Martinet. 1969. *A Practical English Grammar: second Edition*. London: Oxford University Press.
- Timm, J.P. 1986. "The consistency of interlanguage in task-bound second language production". *Applied Linguistics* 7: 86-107.
- Turell, M.T. 1983. *No One-to-one in Grammar*. Barcelona: Ediciones de la Universitat de Barcelona.
- Turell, M.T. (ed.) 1990. *Revista Española de Lingüística Aplicada: anejo 1- 1990*.
- Van Ek, J.A. and N.J. Robot. 1984. *The Student's Grammar of English*. Oxford: Blackwell.
- Van Els, T., T. Bongaerts, G. Extra, C. van Os and A. Jansen-van Dielen. 1984. *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*. London: E. Arnold.
- Warshawsky, D.R. 1975. *The Acquisition of Four English Morphemes by Spanish-speaking Children*. Tesis doctoral no publicada. University of Michigan.

Widdowson, H.G. 1989. "Knowledge of language and ability for use". *Applied Linguistics* 10: 128-37.

Woods, A., P. Fletcher and A. Hughes. 1986. *Statistics in Language Studies*.
Cambridge: Cambridge University Press.

Young, R. 1988. "Variation and the interlanguage hypothesis". *Studies in Second Language Acquisition* 10: 281-302.

Young, R. 1989. "Ends and means: methods for the study of interlanguage variation"
En Gass, S., C. Madden, D. Preston and L. Selinker. (eds.) 1989.

Young, R. 1993. "Functional constraints on variation in interlanguage morphology".
Applied Linguistics 14: 76-97.

Zandvoort, R. W. 1943. "Notes on the genitive". *English Studies* XXV: 65-79.

Zobl, H. 1984. "Cross-generalizations and the contrastive dimension of the
interlanguage hypothesis". En Davies, A., C. Cramer and A. Howatt (eds.)
1984.

Zobl, H. 1985. "Grammars in search of input and intake". En Gass, S. and C. Madden.
(eds.) 1985.