

LAS PUERTAS AL CAMPO DE LA VARIABILIDAD NO NATIVA: VACILACIONES Y REPETICIONES DE LOS APRENDICES DE ESPAÑOL L2 ¿INDICADORES DE DIFICULTAD EN EL PROCESAMIENTO DE LOS PASADOS ASPECTUALES DEL ESPAÑOL?⁵

LOURDES DÍAZ
UNIVERSIDAD POMPEU FABRA
CLIC- UB

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo recojo una investigación en curso que demuestra de forma indirecta, a través de un subconjunto de datos orales semiespontáneos de un *corpus* mayor, cómo se manifiesta la *percepción de la dificultad* de la elección de la morfología aspectual del español en la producción individual del alumno según la tipología de su lengua materna y su nivel de competencia en español L2/LE. Este estudio aborda uno de los aspectos contemplados en el proyecto *Hum 10236*, en concreto el que trata de las dificultades de procesamiento en producción no nativa. El interés subyacente es que permite hacer hipótesis sobre la naturaleza de la gramática no nativa y la complejidad de sus reglas. Permite entrever cómo, bajo la formulación, hay operaciones que indican que la trabazón o el cableado no es tan directo como exponen determinadas descripciones gramaticales y que el papel de la lengua materna y su gramática pesa, tanto en la producción resultante más visible (lo que se recoge en una transcripción convencional), como en lo menos visible (que se puede recoger maximizando recursos de otros ámbitos de la investigación sobre la lengua, como son los del análisis de corpus coloquiales en L1 y L2, o si se quiere, en adquisición infantil del lenguaje o adquisición de EL2), como los corpus de Chiles y ValEsCo (de Mac Whinney y Briz, respectivamente).

A lo largo de esta exposición muestro cómo el aprendiz no nativo evita, en su producción de secuencias de relato, la combinación de determinados predicados aspectuales (o *clases aspectuales*) conjugados en pretérito imperfecto o en indefinido, en parte guiado por las posibilidades gramaticales de su lengua materna (L1), que intervienen en la elección o la bloquean; pero, sobre todo, por la falta de dominio de las reglas que rigen la interacción entre componentes lingüísticos de distinta naturaleza: formulado en términos de GG,

⁵ Una versión breve de este trabajo se presentó en el 42º congreso de la NorthEast Modern Language Association Convention, el 8 de abril de 2011 auspiciada por Rutgers en New Brunswick, New Jersey con el título: *VACILACIONES Y REPETICIONES EN E/LE: ¿Indicadores de dificultad en el procesamiento de los pasados aspectuales del español?*

entre rasgos interpretables y no interpretables de la L2. Lo interesante del caso es QUE ESTO ÚLTIMO NO SIEMPRE SE DEBE A LA TRANSFERENCIA DE LA L1, COMO PRUEBAN LAS COINCIDENCIAS EN LA IL DE APRENDICES DE DISTINTAS L1s. Este hecho coloca este tipo de investigación en un plano doblemente interesante: permite describir la gramática desde una perspectiva que trasciende el dato de la investigación básica en lingüística para indagar en el funcionamiento de la Gramática en general. Pero también permite, en un ámbito más inmanentista, trazar una suerte de mapa de gramáticas e interlenguas, con áreas con haces de isoglosas previsibles y otras no tanto: una suerte de mapa de realizaciones concretas donde las lenguas maternas del aprendiz tienen su papel y donde las curvas de nivel del paisaje (tipo de rasgos, clases de predicados) hacen previsibles algunas derivas que una gramática descriptiva del español también debería poder describir.

El hecho de describir la IL teniendo en cuenta la lengua materna del aprendiz otorga una suerte de dimensión espacial útil para la explicación. Una especie de mapa donde se las encrucijadas suelen ser las mismas para muchos aprendices (pero no todas ni al mismo tiempo). Un reto no solo para el aula, sino para el conocimiento en general. Como dijo Alberto Corazón, "el mapa no es el territorio". Tampoco aquí. Pero ayuda a saber por dónde pisamos y a entender la abstracción del concepto territorio para quienes hacemos una doble lectura de él. También en el aula.

1.1. FUNDAMENTO TEÓRICO

De acuerdo con los planteamientos del *Programa minimista* (Chomsky 1995) aplicado a la adquisición de lenguas segundas, la distinción entre rasgos [+/-interpretables] desempeña un papel crucial en la construcción de la gramática tanto en la L1 como en la L2. Los rasgos no interpretables, que se considera que son los parametrizables, son los que proporcionan las diferentes opciones sintácticas que diferencian las lenguas naturales y generan la variación interlingüística. Los rasgos interpretables, en cambio, actúan sobre distintos niveles de la interfaz (semántico-discursiva, léxico-semántica, pragmática). Aquí voy a centrarme en la interacción entre los rasgos interpretables (p.e. *cardinalidad*) y no interpretables (p.e. el caso *acusativo, partitivo*), que además contribuyen a la construcción composicional del aspecto y las clases aspectuales de los predicados.

Por otro lado, desde la teoría, se ha propuesto que la diferente naturaleza de los rasgos tiene consecuencias en la adquisición de lenguas (sean primeras o segundas).

Goad (2003) reúne a Tsimpli Roussou (1991), Hawkins y Chan (1997), Hawkins (2000, 2001), Hawkins y Liszka (2003), Tsimpli (2003) en torno a la corriente que sostiene que los problemas para producir formas flexivas correctas en la L2 se deben a una representación incompleta de las reglas de la gramática de la L2. Según ellos, LOS APRENDICES ADULTOS CUYA GRAMÁTICA MATERNA NO DISPONGA DE LOS RASGOS DE TIEMPO O ASPECTO NO SERÁN CAPACES DE REPRESENTAR ESOS RASGOS EN LA IL y, por tanto, errarán al aportar la morfología requerida de forma consistente. Ese déficit de representación del conocimiento lingüístico se distingue (siguiendo a Clahsen y Felser (2006)) de los procesos de producción morfológicos que se

manifiestan en la producción morfológica y en la comprensión de oraciones (de la que no nos vamos a ocupar).

En esa línea, otros trabajos dentro del modelo sugieren que el ámbito más prometedor en la investigación de estos aspectos se halla en el nivel del PROCESAMIENTO GRAMATICAL, más que en el de las representaciones gramaticales. Por ello, al explicar el comportamiento distinto entre los nativos y los avanzados, Sorace (2006) no habla de “déficit de representación”: dice que los aprendices de L2 pueden alcanzar las *representaciones* de la lengua meta, pueden computar análisis sintácticos incompletos (“shallow”), pueden confiar excesivamente en pistas semánticas, léxicas o pragmáticas que les ayudan en la comprensión de la comunicación normal y cotidiana. Pero SÓLO CUANDO TROPIEZAN CON ORACIONES O ENUNCIADOS AMBIGUOS, APARECEN DIFICULTADES: no pueden integrar ni recuperar la información estructural y no estructural en la comprensión en tiempo real. Si bien los niños, en L1, priorizan la estructural (rasgos no interpretables, esto es, la flexión), los adultos privilegian la no estructural, léxico-semántica.

En un ámbito de estudio como la adquisición del aspecto, la hipótesis de Clahsen y Felser resulta interesante. La adquisición, basada en distinciones por lenguas maternas, analizada mediante datos de producción oral, puede permitir hipotetizar sobre el papel de experto que tiene el sujeto avanzado para gestionar su competencia, así como ver cómo se manifiesta ésta en la tarea de producción oral y los procesos (ilustrativos) de *edición* (reparación de su enunciado) que se dan “en tiempo real”.

Para investigar esos ejemplos de competencia y el papel que puede tener el conocimiento lingüístico en los datos observados, TRABAJO CON MUESTRAS DE PRODUCCIÓN ORAL CONTROLADA Y SIN INTERACCIÓN, a fin de ver el mencionado trabajo de “edición” o de corrección de la producción llevado a cabo por aprendices de dos niveles: intermedios y expertos. Para ello, uso un dispositivo o estímulo para producción de datos y una grabadora convencional de audio. El dispositivo provoca la producción de clases aspectuales complicadas de gestionar en EL2 por los aprendices, y no contempla la interacción (diálogo), de manera que el aprendiz proporciona dos tipos de datos interesantes: la producción oracional-discursiva, por un lado, y el trabajo en tiempo real sobre la producción y la caracterización morfológica (con vacilación o no) que ellos mismos llevan a cabo.

Específicamente, abordo la dificultad que suponen las clases aspectuales *realizaciones* y *actividades* en contexto de relato en pasado, retomando y confirmando los aspectos puramente formales que se probaron con anterioridad en el proyecto de 2003-2006, si bien solo con datos escritos. En esta investigación, además de los datos visibles y del cómputo de formas correctas e incorrectas, habituales en la investigación sobre adquisición de la gramática, he tomado en consideración fenómenos de producción oral no considerados habitualmente en estos estudios: las *vacilaciones* y *autocorrecciones* del aprendiz en sus propios enunciados. Estos recursos, típicos de lengua hablada, atendidos en paradigmas como el *Análisis del Discurso* o la Pragmática intercultural como

indicadores de otro tipo de competencia⁶, me resultan útiles como indicadores de dificultades de procesamiento y de *déficits* de competencia en L2.

En concreto, he identificado y seleccionado como indicadores un grupo de estrategias orales útiles: las *reparaciones* y el *relleno* de pausas llevados a cabo por el propio emisor dentro del mismo turno de intervención. Usaré ambos fenómenos, indicativos de vacilación para postular diferencias de competencia entre los grupos e individuos.

Mediante la atención a estos elementos, cuando se presentan en las inmediaciones de las clases aspectuales, asocio los problemas morfosintácticos (errores de flexión) de la interlengua (IL) de los alumnos a una deficiente aplicación de las restricciones de selección en ASP-P vinculadas también al aspecto léxico⁷. En concreto, propongo la “insensibilidad” de los aprendices ante el papel determinante que tienen los rasgos de *cardinalidad* y de *definitud* del SN (tema u OD implicado en la estructura argumental) en la selección morfológica (imperfecto o indefinido).

Para ilustrar el problema descrito en esta investigación, he contado con una treintena de aprendices de E/L2 de niveles intermedio (3º) y avanzado (5º) de lenguas maternas tipológicamente distintas. Los resultados de la tarea de relato de unas viñetas, llevada a cabo por todos, muestran cómo difiere la producción oral, cuantitativa y cualitativamente, entre los grupos de lenguas y por niveles, así como parcialmente respecto del comportamiento atestiguado en el mismo grupo de alumnos (y lenguas maternas) en tareas de producción escrita.

2. PERFECTIVIDAD E IMPERFECTIVIDAD EN LAS LENGUAS

Giorgi y Pianesi (1997)⁸, en un trabajo de referencia obligada sobre comparación de lenguas, señalan que las conexiones de forma y significado en el dominio temporoaspectual, en general, son un área de variación morfológica importante a lo largo de las lenguas. En el mismo sentido se manifiesta Binnick (1991) con anterioridad. Por esta razón, el estudio de las conexiones ha constituido un ámbito de interés en la ASL, especialmente cómo se adquieren las lenguas (como las eslavas) cuya riqueza morfológica permite la diferenciación entre formas temporales y aspectuales.

El ámbito románico, aunque no tan rico como las eslavas, es también interesante. No hay un aspecto paradigmático completo, pero sí existe la oposición en el ámbito del pasado entre Pretérito imperfecto e indefinido. De ahí su interés en el ámbito de la adquisición como L2.

⁶ También me había ocupado de dispositivos estratégicos parecidos a propósito del Discurso del Profesor en el aula, como parte de los mecanismos de regulación del *input* en la interacción (Díaz 1990; Díaz y Aymerich 1989).

⁷ En el sentido descrito por E. De Miguel (1989: 2985-87).

⁸ Giorgi, A. - F. Pianesi (1997) *Tense and Aspect. From Semantics to Morphosyntax*. Oxford: Oxford University Press.

En español, todas las clases aspectuales vendleriana⁹ (estados, actividades, realizaciones y, en la mayoría de los casos, los logros) pueden expresarse en imperfecto e indefinido. En inglés, en cambio, se usa el “simple past” con todas las clases, mientras que el “progresivo” es incompatible con los Estados (Slabakova 2002). Además, como el inglés carece de una forma semejante al imperfecto del español, lo normal es que el pasado simple del inglés se interprete como perfectivo cuando se usa con predicados dinámicos. A los anglófonos –y por extensión a los hablantes de lenguas germánicas– tampoco les ayuda como pista el hecho de que el español tenga una forma progresiva (los tiempos perifrásticos con gerundio y estar: *estaba cantando, estuve trepando, estuvo saltando*), puesto que podemos usarlos tanto con imperfecto como con indefinido. El recurso a la estrategia del uso de tiempos con gerundio en lugar de imperfecto, por tanto, producirá una variabilidad no nativa.

Lo que postulo es que las diferencias que observamos en la IL se deberán a la manera en que las hipótesis formuladas a partir de la L1 pueden guiar las primeras etapas del análisis de la información aspectual vehiculada mediante los rasgos morfosintácticos que van dando forma a la adquisición del aspecto oracional del español (AspP).

La categoría funcional Asp (Aspecto) se realiza en español mediante las dos formas no progresivas mencionadas: Imperfecto [-perfectiva] [-delimitada] e indefinido [+perfectiva] [+ delimitada]. Como en inglés y alemán se expresan de forma semejante entre sí, agrupamos ambas lenguas como “grupo anglogermánico” y postulamos el mismo tipo de patrón de adquisición para este aspecto de la gramática.

En el caso de LAS LENGUAS ESLAVAS, la morfología verbal indica la interpretación aspectual mediante PREFIJOS O PREVERBOS PERFECTIVOS. Las diferencias aspectuales, por tanto, no se marcan mediante reglas paradigmáticas (formas simples frente a perifrásticas). Por lo menos, no sólo. Esto es lo que constituye la principal diferencia entre las lenguas eslavas y las románicas y germánicas.

En el caso de las ASIÁTICAS, como el chino y el japonés, la flexión es más pobre que en las lenguas anteriormente consideradas (Shirai y Kurono 1998; Li y Shirai 2000). Sin embargo, ambas lenguas tienen un repertorio de morfemas libres para expresar esos significados, si bien distintos de la inflexión temporal como tal.

EN GRIEGO MODERNO, el aspecto y la distinción perfectivo / imperfectivo se da a lo largo de todos los tiempos y modos, así como en las formas no finitas (Comrie 1976; Joseph y Philippaki-Warburton 1987; Smirniotopoulos 1993)¹⁰. En este sentido, el pretérito indefinido del español se corresponde con el Aóristos del griego, marcado como [+perfectivo], mientras que el imperfecto se corresponde con el Paratatikós, marcado como [-perfectivo].

⁹ Ver apartado siguiente.

¹⁰ Comrie, B. (1976). *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press; y B. Joseph - I. Philippaki-Warburton (1987) *Modern Greek: a Linguist's Grammar*. Ashenville: Taylor & Francis; Smirniotopoulos, J.C. (1993). “The morphosyntax of the modern Greek verb as morphology and not syntax”. *Linguistic Inquiry*, 24:2, 388-398.

La hipótesis es que estas divergencias entre lenguas ocasionen diferencias visibles en los patrones de adquisición en las que la morfología (aunque no sólo ella) será la causa investigada. El contraste aspectual implica a los rasgos siguientes: [+/-perfectivo], [+/-delimitado], [+/- cardinal], [+/-tético], todos ellos relevantes en la adquisición del SASp.

3. CLASIFICACIÓN SEMÁNTICA DE PREDICADOS Y TIPOLOGÍA LINGÜÍSTICA

El análisis que hemos utilizado se basa en la clasificación originalmente propuesta por Vendler (1967). Las cuatro clases semánticas identificadas son: Estados (STA), Actividades (ACT), Realizaciones (ACC) y Logros (ACH):

TABLA 1. Clases aspectuales (sistematización a partir de Vendler 1967)

Logros (ACH):	[+ puntual, + dinámico + tético]
Realizaciones (ACC)	[- puntual, + dinámico + tético]
Actividades (ACC)	[- puntual, + dinámico - tético]
Estados (STA)	[- puntual, - dinámico - tético]

Trabajos previos del grupo de investigación sobre la producción de narraciones en español L2 pusieron de manifiesto que los aprendices favorecían la flexión perfectiva (indefinido) con las clases aspectuales téticas, frente a las atéticas, que preferentemente marcaban en imperfecto. Esto se consignaba incluso en casos en que la lengua meta permitía otras posibilidades. Esta elección generaba ya una variación distinta a la nativa e ilustra el efecto de la transferencia negativa¹¹.

En un trabajo reciente postulé que las diferencias en la adquisición de los pasados aspectuales del español (imperfecto e indefinido) se debían a la forma en que los aprendices usaban la información codificada en los rasgos morfológicos (Díaz, Bel, et al. 2003; 2007). También manifesté que había clases aspectuales poco claras para los estudiantes cuando se les enfrenta a producción controlada (por escrito) y se fuerza una elección.

Los datos de la investigación que dirijo PERMITEN CONFIRMAR LA HOMOGENEIDAD EN EL MARCAJE ASPECTUAL EN LA INTERLENGUA (IL) DE TODOS LOS APRENDICES Y GRUPOS OBSERVADOS PARA ACH (LOGROS) Y STA(ESTADOS), de acuerdo con lo que predice la *hipótesis de la primacía del aspecto frente al tiempo* (POA)¹² y en consonancia con lo que ocurre en la producción escrita. Si bien no parece excesivamente novedoso, lo es el que la comparación se haga con el número de lenguas implicados, en este caso.

¹¹ En el grupo de investigación estamos indagando, también, por qué cuando hay situaciones de adquisición de lengua en que la opción paramétrica de la L1 y la L2 coinciden (p.e.: griego y español para la posibilidad de sujetos nulos) la IL de los aprendices griegos muestra sujetos realizados e incluso expletivos (Bel y Margazza 2007); en el ámbito aspectual, y también a propósito de la IL de los griegos, ocurren cosas semejantes que la teoría debería poder explicar.

¹² Siglas del inglés: Primacy of Aspect (ver, para una introducción y trabajos relacionados, White 2003).

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

En función de la L1 de los aprendices, y como planteé anteriormente (Díaz et al. 2002, 2003, 2007), las lenguas maternas de los grupos de aprendices considerados divergen en la manifestación de la información aspectual como sigue:

TABLA 2. Codificación de la información aspectual por grupos de lenguas

grupo germánico:	manifiesta en la flexión/auxiliares
grupo eslavo:	manifiesta mediante preverbos
grupo románico:	manifiesta en la flexión
grupo asiático:	manifiesta en partículas aspectuales (no flexión)
griego:	manifiesta en la flexión y en la selección de raíz (y cambios fonológicos asociados)

El inglés y el español, por ejemplo, comparten que codifican el aspecto en el COMPONENTE LÉXICO DEL VERBO (CLASE ASPECTUAL), LA MORFOLOGÍA VERBAL QUE INDICA PERFECTIVIDAD (IMPERFECTO/INDEFINIDO EN ESPAÑOL, AUXILIARES Y MODALES EN INGLÉS). En ambas, la CARDINALIDAD del argumento interno del verbo (objeto directo) o su ausencia pueden hacer del predicado que sea delimitado o no (bound / unbound) y modificar su clasificación aspectual. Comparemos, por ejemplo, “correr” [o “run”] con “correr los cien metros lisos” (con indicación de extensión, cerrado¹³); o en el caso de los transitivos, “tomar café” o “to have coffee” (unbound) frente a “tomar(se) un café” o “to have a coffee”. Por supuesto, todos estos factores interactúan entre sí. La concepción de la distinción delimitado/no delimitado y de la relación entre nombres discontinuos (*un aria, un café*) y aspecto perfectivo, por un lado, y nombres continuos (agua, o un SN escueto en plural) y aspecto no perfectivo, por otro, da cuenta de por qué *solo los nombres contables pueden delimitar o perfectivizar un evento*, en tanto que el evento que transita hacia un SN no contable queda sin delimitar o terminar¹⁴.

LAS LENGUAS ESLAVAS (búlgaro, ruso, checo, polaco) se caracterizan por la realización EXPLÍCITA de la información aspectual a través de su rica morfología. El verbo es el centro de la constelación, soporte de información sobre aspecto léxico y gramatical. Los verbos tienen flexión de tiempo, modo, número, persona y género. Los preverbos codifican la telicidad y / o el cambio de estado (Slabakova 2001, Smith 1997). El aspecto gramatical en eslavo tiene dos valores: [+/-perfectivo], que lleva asociado también el carácter delimitado o no (*un/bounded*). Pero lo determinante en eslavo, comparado con los otros grupos, es que las raíces verbales imperfectivas son las que están especializadas para la codificación de Actividades y Estados. Las realizaciones deben derivarse usando un preverbo. Por

¹³ Es intransitivo y, dentro de la clasificación de intransitivos, inergativo. Recordemos que los intransitivos se dividen en inacusativos (no intencionales), como “crecer”; e inergativos (intencionales), como “correr”.

¹⁴ Ver De Miguel (1989: 46.3.2.3) a propósito de esto.

consiguiente, en eslavo los preverbos son polisémicos: su significado particular dependerá de la elección idiosincrásica de la raíz. En cuanto a los Logros, casi nunca se forman con un verbo y un preverbo perfectivo. Solo toman preverbos de un repertorio que tiene significado léxico y entran en un proceso secundario o derivado que modifica el significado de la raíz, provocando cambios de significado. Si esto no se busca deliberadamente, podríamos decir que, en general, en eslavo los logros no pueden *telicizarse* más (no pueden ser candidatos para procesos de telicización, a diferencia de los otros predicados / raíces)¹⁵.

EN GRIEGO (moderno) el aspecto es una parte integral del verbo y tiene una fuerte correlación con las otras categorías gramaticales verbales (tiempo, modo, persona y voz). La oposición perfectivo / imperfectivo se da a lo largo de todos los tiempos y modos, incluido el indicativo, subjuntivo e imperativo y en las formas no personales. Se marca a través de la sufijación o del cambio de raíz verbal (Comrie 1976). Por ejemplo, en indicativo, la oposición perfectivo/imperfectivo se realiza no sólo en el pasado mediante el contraste flexivo *Paratikós* (imperfectivo)/ *Aóristos* (perfectivo) sino también en el futuro, diferenciándose de lenguas como las del grupo germánico o románico.

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

Griego:

- (a) I Anna katháris-e to spíti
 La Anna limpiar_{-perf-3sg} la casa_{-acusat}
Ana limpió la casa
- (b) I Anna katháriz-e to spíti
 La Anna limpiar_{-imperf-3sg} la casa_{-acusat}
Ana limpiaba la casa

Los grupos ASIÁTICOS, por su parte, presentan diferencias y similitudes entre sí y respecto a los grupos anteriores. Recordamos que las lenguas maternas seleccionadas de los aprendices son chino (mandarín) y japonés.

Los marcadores aspectuales de que dispone el chino son cuatro. Por un lado, *-zai* (progresivo) y *-zhe* (durativo), ambos imperfectivos, para decirlo de manera simplificada. Por otro, *-le* (perfectivo) y *-guo* (experencial), clasificables como perfectivos. Como es de prever, hay restricciones de combinación en función de los predicados seleccionados. Así, el marcador durativo (*-zhe*) suele usarse con verbos que especifican un estado, mientras que *-zai* (el progresivo), es incompatible con ellos. A su vez, *-le* (perfectivo), indica

telicidad, que la meta ha sido conseguida y perfectividad. Puede aparecer al final del verbo o de la oración. El experiencial indica que el hecho referido se ha experimentado en algún momento indefinido, normalmente del pasado, y que el estado resultante no vige en el momento de habla (Shirai 2000:895), lo que podría traducirse por una expresión del tipo “una vez” incrustada en el predicado.

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

En cuanto al JAPONÉS, salvando las distancias, es parecido al inglés en lo morfológico, si bien diverge en las categorías aspectuales léxicas.

El sistema temporoaspectual del japonés (Shirai 2001), simplificando, es como sigue.

- Los predicados finitos en indicativo tienen MARCA DE TIEMPO (pasado *-ta* frente a no pasado *-re*), como la marca *-ed* del inglés. También como en inglés el marcador temporal de pasado puede adjuntarse a cualquier verbo, sin restricciones sistemáticas. Sin embargo, la diferencia importante se da en que el marcador temporal japonés se considera portador del valor [+perfectivo] (perfecto o cerrado) aunque no se ha llegado a gramaticalizar completamente el valor.

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

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

- Un último dato relevante para el grupo asiático es que no posee determinantes, por lo que la extensión del SN (objetos directos precedidos por artículo determinado o indeterminado) o la presencia de nombres escuetos no constituirán pistas a la hora de clasificar los predicados o establecer clases aspectuales. En esto diferirán de los

anglogermánicos, por ejemplo, aun estando cerca en otros elementos de sus sistemas (japonés e inglés, por ejemplo en el temporal). Tampoco el polaco (grupo eslavo) tiene artículos, lo que acerca este grupo al asiático en la dificultad de identificación o “pre-visibility” de información relevante para la asignación de clase aspectual y flexibilidad combinatoria (flexión).

4. EL MODELO MINIMISTA Y LA ADQUISICIÓN DEL ASPECTO EN UNA L2

En la versión *minimista* del marco de Principios y parámetros (Chomsky 1995), la distinción entre rasgos [+/-interpretables] desempeña un papel importante en la construcción de la gramática. Los rasgos no interpretables están parametrizados y producen diferencias sintácticas que hacen que las gramáticas de las lenguas diverjan y son la fuente de la variación entre ellas. Los rasgos interpretables tienen efecto en los distintos niveles en que se compone el aspecto (la interfaz léxico-semántico o la pragmática). En este trabajo abordo, indirectamente, la interacción entre los interpretables (como la cardinalidad) y los no interpretables (como la acusatividad), que se van relacionando en la composición del aspecto y las clases aspectuales.

Se ha propuesto que la naturaleza distinta de los rasgos tiene consecuencias en la adquisición, tanto en el caso de la lengua materna como en la adquisición adulta de una L2. En concreto para L2, Tsimpli (1997) sostiene que los aprendices tienen ACCESO RESTRINGIDO A LOS RASGOS NO INTERPRETABLES¹⁶.

Para abonar esa dificultad DE LOS NO INTERPRETABLES y su carácter “central o nuclear” en el sistema computacional del ser humano, Tsimpli, Sorace, Heycock y Filiace (2004) postulan en un estudio que en los casos de pérdida de lenguaje o desgaste (“attrition”), éste afecta a los rasgos interpretables pero no a los no interpretables porque el desgaste, sostienen, no invade la sintaxis más estricta. Por tanto, una vez seleccionados, los rasgos no interpretables se convierten en parte del sistema computacional y, por tanto, son inaccesibles a la adquisición (segunda) o a la pérdida. Por el contrario, LOS INTERPRETABLES SÍ SON ACCESIBLES y, como tales, permiten al aprendiz distintas pistas de acceso para el análisis.

En este trabajo pongo de manifiesto cómo los aprendices de EL2 tienden a evitar la producción de enunciados en que concurren determinadas clases aspectuales con determinada flexión porque en ellas intervienen los rasgos mencionados de [+/-cardinalidad], [+/-delimitación], [+/-definitud], [+/-telicidad] interpretables, junto con los

¹⁶ Esta distinción sobre la accesibilidad de los unos y los otros es crucial para la teoría sintáctica, aunque no hay acuerdo entre los especialistas. Así, en algunas propuestas los rasgos no interpretables son los que presentan dificultades de adquisición a los hablantes no nativos, pues los sistemas gramaticales de estos carecen de tales rasgos (Hawkins 2000, Tsimpli 2003). Otros autores, en cambio, postulan exactamente lo contrario y defienden que el hablante no nativo puede incorporarlos a su gramática (White-Valenzuela-Kozłowska-Macgregor y Leung 2004; Prévost y White 2000).

de [acusatividad] y [persona] [número] en V no interpretables¹⁷. Esa interacción, que resulta compleja de percibir para aprendices cuyas L1 pertenecen a grupos tipológicamente alejados del español, causa una variabilidad sistemática cuyo origen se puede rastrear con ayuda de los INDICADORES de dificultad de procesamiento seleccionados (pausas, correcciones) y que corroboran la difícil interacción entre los haces de rasgos en la adquisición.

Asimismo postulo que los rasgos formales (la cardinalidad y la definitud) propios de la estructura argumental (tema u OD) pueden estar detrás de algunas de las vacilaciones consignadas, problema éste no señalado en la adquisición del Aspecto.

4.1. LOS RASGOS DE CARDINALIDAD Y DEFINITUD DEL SN. ASPECTO LÉXICO

Español y otras lenguas. Previsión de dificultades

En este apartado, reviso someramente la importancia que tienen la determinación y el número en la interpretación y gramaticalidad de predicados como (3a-i), así como a la agramaticalidad de producciones no nativas no atentas a las restricciones en la configuración del predicado de las clases aspectuales:

3) Para singular y plural

Ivo fumaba / fumó (ACTIVIDAD, atético)
Ivo fuma un pitillo (REALIZACIÓN, télico)
Ivo fuma pitillo / Ivo fumó pitillo

¹⁷ En el Programa Minimista (PM) el papel de las categorías funcionales se limita a aspectos puramente formales, dictados por los rasgos que contienen estas categorías, como son el marcado de estructuras gramaticales o el desencadenamiento de operaciones de movimiento. Más concretamente, los núcleos de algunas categorías funcionales portan rasgos de concordancia capaces de atraer una proyección máxima hasta su posición vecina –el especificador– son objeto de que ambas entren en relación de concordancia (Fernández Soriano y Eguren 2004). De esta forma, las categorías funcionales son depositarias de los rasgos que actúan como desencadenantes de los procesos sintácticos de movimiento y, dada la naturaleza de esos elementos, se mantiene la validez de las propuestas que sostienen que la variación paramétrica entre las lenguas naturales se localiza de manera específica en el componente funcional del léxico (Borer 1984 y Fukui 1986), que contribuye a la elaboración de una teoría lingüística más restringida. El PM supone una separación mayor entre los conceptos de principio y parámetro. Los principios se hacen más generales y abstractos mientras que los parámetros quedan localizados muy específicamente en las categorías funcionales que juegan un papel fundamental en la comprobación de rasgos y que se redefinen como conjuntos de rasgos formales de carácter binario (+/- fuerte, +/- débil, +/- pasado), etc. En Chomsky (1995) se considera que la dicotomía rasgo fuerte/débil es una de las fuentes más importantes de variación sintáctica entre las lenguas, pero posteriormente se propone clasificar los rasgos en interpretables (que permiten la interpretación semántica) y no interpretables (que se necesitan para cumplir requisitos formales, como por ejemplo, inducir el movimiento en la estructura del sintagma u oración). Los rasgos no interpretables, en el curso de la derivación, deben comprobar los rasgos en las categorías léxicas correspondientes y luego deben eliminarse. Por el contrario, los interpretables se “mantienen” hasta su interpretación en la forma lógica (FL). A modo de ejemplo, los rasgos no interpretables de persona y número que albergan los verbos en FLEX son comprobados por los rasgos correspondientes que contiene el sujeto gramatical y, después, eliminados.

Ivo fumó el pitillo (REALIZ. , télico)/ se fumó el pitillo.
 ? Ivo fumó / fumaba pitillos (ACT, atélica)
 Sonia alcanzó la cima (LOGRO, télico)
 *Sonia alcanzó cima (LOG, télico)
 ? Sonia alcanzó cimas / alcanzaba cimas (LOG→¿ACTIVIDAD?)
 Sonia alcanzó las cimas/ alcanzaba las cimas (REALIZAC)

TABLA 3. Predicados que recogen clases aspectuales distintas (posibles o no *)
 en función de diferencias en el argumento "tema"

Las variaciones en el SN tema (u objetos directos) de 3 ponen de relieve cómo contribuye a la interpretación como delimitador de la extensión del proceso denotado por el lexema verbal, provocando diferencias en tanto en cuanto implican o pueden implicar reinterpretación de la *telicidad* o no del predicado y su *delimitación*, según vimos arriba (fig. 1).

Estas diferencias no menores según las características del SN (si el N es escueto y no presenta determinación, o si la presenta y cómo, o la opción singular o plural en el número), pueden comportar problemas de adquisición pero también de interpretación de la IL.

La variación que resultante estará condicionada, pues, doblemente, por la tipología lingüística y las características de los SSNN del español y por la influencia de la L1 de los aprendices en la IL, que da origen a formas idiosincrásicas.

A pesar de que no llevo a cabo un trabajo contrastivo, sí puedo hacer una previsión de problemas en función de las tipologías de L1 y una jerarquía de dificultad que contrastar, después, en los datos reales de producción de los aprendices.

*Previsiones según la descripción del español y las lenguas maternas de los aprendices.
 Criterios para elegir las L1 de los aprendices*

- Los hablantes de IL cuyas L1 no tengan determinantes tendrán problemas para identificar los rasgos interpretables (número, definitud, cardinalidad del SN como desencadenantes, junto a la opción léxica (*aktionsart*).
- Los aprendices cuyas L1 tengan determinantes pero cuya oposición aspectual ([+/-perfectivo] sea de tipo léxico (variación de raíz) y no esté asociada al SDet (o a las características del SN tema), tampoco los identificarán como desencadenantes ni como fenómenos asociados a la oposición aspectual.
- Los aprendices cuyas L1 sean como el español (p.e. los hablantes de otras lenguas románicas) tendrán menos dificultades en la adquisición, aunque posiblemente eviten aplicar las mismas reglas de su lengua (transferencia negativa), al menos en las etapas intermedia y avanzada estudiadas. Estudios previos sobre transferencia prueban que ésta

es el recurso habitual en los primeros estadios (modo pregramatical), ninguno de los cuales lo constituyen ni el intermedio ni el avanzado.

5. INDICADORES DE PROBLEMAS DE PROCESAMIENTO

Indicadores de competencia gramatical en L2

Uno de los estudios clásicos sobre análisis del discurso (Brown y Yule 1989) atribuye a los profesores la capacidad de intuir cuándo y de qué manera los distintos tipos de aprendices afrontan las distintas etapas de su aprendizaje lingüístico. Brown y Yule afirman que los profesores son capaces de identificar los errores, tanto de producción como de recepción, e incluso de observar cómo disminuyen en la producción global en determinados ámbitos como parte necesaria del desarrollo de las nuevas habilidades en la L2.

No obstante, para el aprendiz, esa transición puede suponer una perspectiva poco interesante: el tener que abandonar algunas formas y construcciones muy practicadas que les dan seguridad para abordar otras inexploradas o menos seguras. Esa inseguridad les lleva a producir lo que llaman “interferencia proactiva” en que el aprendizaje previo y la manera de llevar a cabo una tarea comunicativa en la etapa vigente interfiere negativamente en el nuevo aprendizaje de un procedimiento alternativo. Sorprendentemente, esto coincide con lo que describieron los neogramáticos Osthoff y Brugman ¡en 1878!

Ese carácter CONSERVADOR del aprendizaje se nota en la lentitud en la consecución de la precisión (“accuracy”) en la L2. Si bien, de manera general los aprendices, a lo largo de las etapas, cambian, mejoran su precisión tanto cuantitativa como cualitativamente, también es un clásico referirse a las etapas intermedias como de estancamiento, con poca progresión en la *precisión*. *BROWN Y YULE SE PREGUNTAN: “¿QUÉ MEJORA CUANDO NO MEJORA LA PRECISIÓN DEL APRENDIZ?” LOS AUTORES RESPONDEN MOSTRANDO QUE HAY UNA INTENSA ACTIVIDAD, NO SIEMPRE PERCIBIDA, QUE DESARROLLA ESE APRENDIZ APARENTEMENTE ESTANCADO EN ERRORES QUE NO ACABAN DE DESAPARECER. LA ACTIVIDAD CONSISTE EN EL USO DE LA AUTOMONITORIZACIÓN O AUTOCORRECCIÓN.* A diferencia de lo que ocurre en las primeras etapas, donde los aprendices se concentran en algo tan simple como acertar las formas correctas en la L2, en las subsiguientes, sobre todo tras una etapa de aprendizaje formal, aumenta la seguridad en sus elecciones y su conciencia de acierto y error, aun cuando el número de aciertos baje. Esa conciencia se manifiesta en la PRESENCIA DE ESTRATEGIAS DE REPARACIÓN que revelan que son conscientes de la IMPORTANCIA de la forma pero también DE CÓMO se realiza la L2 (García Mayo y Gavela 2001). Cuando los estudiantes recurren a la reparación en su discurso hablado, por tanto, recurren a sus propias fuentes y usan sus propios recursos (Pica 1989: 95). Podríamos decir, desde nuestra perspectiva, que recurren a sus *representaciones* de la gramática de la lengua meta y a las opciones disponibles (sus variantes individuales debidas a una competencia incompleta, como vimos arriba).

La REPARACIÓN (autocorrección, autorrepetición) es prueba de una doble competencia: por un lado, la que les permite *producir* los enunciados de la L2 de acuerdo con la gramática de su IL o su representación de la gramática de la L2 (el *saber* gramatical reflejado). Por otro, la que les permite revisar, procesar su producción (output) y usarlo como *input* para una segunda actuación en que se aplican de forma explícita (*saber procedimental*) las reglas de la gramática adquirida. Algo así como lo que ocurre en los juicios de gramaticalidad.

En esa doble actividad, LAS REPARACIONES SON indicadores de las dificultades del procesamiento, de la estabilidad o no del sistema en ese momento dado y de la consistencia de las opciones manifiestas en la producción (variabilidad intrasubjetiva e intersubjetiva de las ILs).

El estudio mencionado de García Mayo y Gavela (2001), sobre una actividad de producción oral en parejas, probó que la presencia de REPARACIONES en el discurso de adolescentes que aprendían inglés se daba en un 19% de las producciones de los alumnos, mientras que un 81% de los errores permanecía sin reparación ni revisión. La observación pone de manifiesto cómo en una mayoría aplastante de las emisiones no nativas no se actúa.

También pone de manifiesto que del 81% no revisado, un 77% de los errores son de tipo morfosintáctico (frente a un 11% léxico y un 12% fonológico). Del 19% reparado, el 64% es autorreparado, y en un 76% de los casos reparados, se trata de errores morfosintácticos (frente a un 10% léxico y un 14% fonológico).

Estos resultados son interesantes porque corroboran lo que postulan Schegeloff y otros (1977) para la interacción oral en L1: que raramente corregimos a los demás porque presuponemos que nuestro interlocutor se corregirá a sí mismo. Esta observación coincide también con Kasper (1985) para L2. También son interesantes porque apuntan la utilidad de este tipo de investigación, a pesar de ser infrecuente. Además, la coincidencia de los estudios sobre producción oral en el ámbito de la instrucción formal en torno al valor de las autorrepeticiones y autocorrecciones como indicadores de competencia, avalan también que las elija, en este caso, como indicadores de dificultad de procesamiento (aunque ellos no las aborden así).

En una línea algo distinta, Ellis (1994), en un estudio sobre cómo funciona la planificación del habla y el desarrollo de las *habilidades procedimentales* en la adquisición adulta de la L2 (Ellis 1994:393-409), aborda dos tipos de estrategias que yo asocio a instancias de procesamiento: la *reformulación* y la *repetición*. Ellis, retomando a Dechert (1984) dice que ambas muestran la habilidad del aprendiz para planificar los cambios (cualitativos) en su discurso en el transcurso del tiempo. Ese carácter temporal, de coetaneidad a la producción, condiciona el discurso hablado y la percepción de la fluidez. Este segundo parámetro, junto con la mencionada "precisión", contribuye a la indicación de dificultad, por cuanto la presencia de repeticiones y reformulaciones incide en la progresión y velocidad del discurso. Como también inciden las *pausas* y las *pausas rellenas*.

Este conjunto de factores, que los psicolingüistas han dado en llamar *fenómenos de vacilación*, sumados a otras variables también temporales más frecuentemente estudiadas, como son el ritmo, la velocidad de articulación, la longitud de las pausas y la longitud de enunciados, pueden *reconsiderarse como medidas de competencia* y asociarse, también, a *indicadores de problemas de sobrecarga o demanda cognitivas*. Previsiblemente, su presencia en la producción de los alumnos tendrá peso distinto según etapas de adquisición, por un lado. En este sentido, si se consigna en la transcripción de los datos y se utiliza asociada a ellos como una variable dependiente más, contribuirá a completar la imagen de la competencia reflejada en los datos de producción. Por otro lado, significativamente, su presencia también guardará relación con el nivel de adquisición de aspectos no directamente lingüísticos sino de gestión y control de la producción (*procedural skill*).

En relación con esto, será interesante, también, observar qué ocurre con cada uno de los grupos lingüísticos si bien todavía lo sería más poder observar las diferencias individuales longitudinalmente.

TABLA 4 Dispositivos estratégicos seleccionados

Pausas rellenas / Filled pauses → codificadas como @fp

Autorrepeticiones correctas e incorrectas:

Self-repetition OK / Self-repetition Wrong

→ @SR-OK (reparación conseguida)

→ @SR-WRG (reparación incorrecta)

6. HIPÓTESIS

Cuando planteé el cotejo de datos orales y escritos, las preguntas iniciales fueron las siguientes: si se enfrenta a los mismos alumnos a tareas de narración oral y su PRODUCCIÓN ES SEMILIBRE / SEMIESPONTÁNEA,

1. ¿Seguirán todos los grupos lingüísticos el mismo *patrón* en la selección de clase aspectual, en la producción oral?
2. ¿Aparecerán dispositivos estratégicos indicadores de dificultad allá donde las coincidencias no se den? ¿Qué indicarán esos dispositivos: falta de conocimiento o falta de habilidades procedimentales?¹⁸

¹⁸ Usamos *procedimentalización* como Ellis (1996), en el sentido de que la repetición de determinadas prácticas, sobre todo si son significativas, producen un tipo de incorporación en el saber del alumno; la suerte de "saber hacer" frente a los saberes declarativos, en la distinción tradicional. La práctica de tipologías textuales también se procedimentaliza, por lo cual en esta hipótesis se postula una doble asociación.

3. Las autorrepeticiones, autocorrecciones y pausas rellenas ¿serán efectivas como indicadores de problemas de competencia en los dos niveles observados?

4. De acuerdo con la investigación precedente sobre la selección de las clases aspectuales, ¿qué distancia habrá entre los datos orales y los escritos producidos por los mismos sujetos?

a) ¿Seguirán siendo las Actividades [+atéticas] [+dinámicas] la clase menos clara, como ocurrió con los datos escritos?

b) ¿Los Estados y Logros seguirán siendo las clases privilegiadas para todas las lenguas y niveles? Puesto que son las formas esperadas ¿irán también acompañadas de los indicadores estratégicos (de vacilación, etc.) o por el contrario, por esa supuesta claridad, aparecerán sin ellos?

c) ¿Producirán todos los grupos, en ambos niveles, mayor número de repeticiones, correcciones o dudas ante las clases aspectuales que se revelaron más complejas en las tareas escritas (Realizaciones + Imperfecto, Actividades + Indefinido)?

5. ¿Serán los rasgos no interpretables más problemáticos que los interpretables, de acuerdo con la predicción de Tsimpli? ¿Se podrá postular adquisición de los interpretables y los no interpretables en el caso de los de mayor nivel de competencia?

La hipótesis es, recordemos, que el USO DE LAS ESTRATEGIAS PRAGMÁTICAS EN LOS CONTEXTOS PROBLEMÁTICOS podrá actuar de indicador de conflictos relacionados con las diferencias interlingüísticas descritas. Las reformulaciones, correcciones, vacilaciones antes de un *output* o bien una posible evitación, visibles en el caso de la producción oral suponen una valiosa información adicional respecto a las recogidas de datos escritos o a las mismas orales que no tienen en cuenta estos aspectos de ámbito suprasegmental y discursivo. Estos aspectos, previsiblemente, contribuirán a refinar la descripción de la competencia postulada para los distintos grupos, por lenguas y niveles, puesto que constituyen evidencia empírica complementaria respecto a la fuente de variación puramente tipológica (tipos de lengua observados) que postulamos. Asimismo, proporcionarán información valiosa a partir de la actuación *en tiempo real*, completando la descripción e hipótesis de COMPETENCIA a partir de la actuación observada.

7. SUJETOS Y METODOLOGÍA

Con el fin de obtener una muestra de secuencia narrativa oral y una configuración determinada de predicados, utilizamos una historieta muda de 10 viñetas encabezada por "El otro día..." y acompañada de la instrucción "Cuéntenos esta historia empezando por "El otro día...". La tarea corresponde a una técnica clásica de elicitación usada en este tipo de investigaciones (Slobin 1982, es el ejemplo clásico) para controlar el tipo de

procesos y acontecimientos que han de recrearse lingüísticamente (*picture telling task*). Forma parte del repertorio de pruebas del proyecto LUIS-L2. Originalmente procede de un material didáctico existente en el mercado para la enseñanza de español como lengua extranjera (*Esto funciona A*, 1986:75).

La producción de los sujetos se grabó en audio y se transcribió como parte del corpus LUIS- L2-ELE (Language Use in Spanish L2-ELE) del proyecto de investigación BFF2003-08273 y están accesibles en: <http://talkbank.org/data/SLABank/DiazRodriguez.zip>

Los relatos obtenidos se transcribieron y codificaron usando las herramientas del proyecto CHILDES (MacWhinney 1996, 2000). Para las clases aspectuales se usaron códigos transparentes (LOG para logro; ACT para actividad; RE para realización y ST para estado, o sus versiones en inglés, respectivamente; PIN para indefinido y PIM para imperfecto, etc). Para las estrategias o indicadores, los expresados en el apartado anterior, que no repetimos por economía.

Las tipologías de las lenguas maternas de los estudiantes eran: románicas (francés y portugués), anglogermánica (inglés y alemán), eslavo (polaco) y asiático (japonés). Contamos con 31 estudiantes estaban en Barcelona en tres centros distintos: UPF, EOI-Drassanes y Escola D'Adults del Gòtic. Se les había asignado nivel (3º y 5º) mediante el pasaje de una prueba estandarizada (test SGEL 1986). Los aprendices se ofrecieron voluntarios para las pruebas, tras una sesión informativa. No se les remuneró.

TABLA 5. Sujetos y niveles: N= 31

	3º (intermedio)	5º (avanzado)
Anglogerm.	3	4
Romance	3 (L1: Francés)	3 (L1: Francés (2), Portugués (1))
Eslavo	3 (L1: Polaco)	3 (L1: Polaco)
Asiático	3 ((L1: Japonés)	3 (L1: Japonés (3))
Griegos	3	3

8. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Una vez entrevistados los sujetos, el resultado ha sido un total DE 31 ENTREVISTAS CON UN total de 625 FORMAS VERBALES PRODUCIDAS.

Aplicados los instrumentos a la codificación (ver ejemplo en el anexo 2), la presencia de los *dispositivos estratégicos* contemplados por grupo lingüístico y nivel ha presentado la siguiente distribución:

TABLA 6. Uso de dispositivos estratégicos ante verbos en aprendices de nivel intermedio (3º)

	@fp (V)	SR-OK	SR-Wrg
Ang3	1/8	6/14	1/1
Eslav3	16/45	8/20	2/3
Rom3	8/32	15/27	3/6
Asiát3	0/4	8/18	1/1

TABLA 7. Uso de dispositivos estratégicos ante verbos en aprendices de nivel superior (5º)

	@fp (V)	SR-OK	SR-Wrg
Ang5	9/18	4/7	1/1
Eslav3	14/37	10/48	4/8
Rom3	3/19	2/14	2/4
Asiát3	5/22	12/40	5/5

TABLA 8. Ejemplo de producción (aprendiz eslavo de nivel intermedio)

Slavic (3º intermediate)

- *BOU: fue un pas [/] sábado como cualquiera .
- *BOU: ah@fp que: todos estaban en la calle, charlando, ah@fp de compras, y: jugando .
- *BOU: y: había un perro y un gato .
- *BOU: que siempre se pelean .
- *BOU: y de repente , eh@fp apareció un platillo volante .
- *BOU: y todos se quedaron mirándolo .
- *BOU: sólo el gato y [/] y eh@fp perro eh@fp siguieron en [/] en su pelea .

(Ver *anexo* para los detalles por categorías aspectuales, niveles y dispositivos)

En relación con lo observado, podemos decir que:

1. Por lo que respecta a la *asociación de categorías aspectuales y flexión* atribuida, podemos afirmar lo siguiente:

- Los resultados globales muestran que, por grupos lingüísticos, todos los de NIVEL INTERMEDIO se comportaron de forma semejante en relación con las formas verbales y los predicados analizados, quedando los ESLAVOS Y ASIÁTICOS POR DEBAJO DE LA MEDIA y los anglófonos, románicos y griegos por encima de ella. En el nivel superior (5º), la producción aumenta sustancialmente, pero los románicos y griegos resultan claramente más competentes que el resto del grupo. Esto puede deberse a la proximidad tipológica de las L1, que ayuda incluso en los estadios más avanzados.

- En relación con LOS ERRORES HALLADOS EN NIVEL INTERMEDIO (3^o), LA MEDIA ES BASTANTE ALTA, siendo otra vez los románicos los más destacados, seguidos por los anglófonos y eslavos y dejando a los asiáticos como los únicos mejores. Esto confirma el patrón de precisión (*accuracy*) de este grupo en la selección aspectual hallado en producción escrita. Nótese, sin embargo, que el panorama cambia cuando alcanzan el nivel superior, donde se invierten los resultados.

- En relación con las CATEGORÍAS ASPECTUALES, de forma detallada, todos los grupos produjeron MÁS LOGROS Y ESTADOS que ninguna otra categoría, tanto correctos como incorrectos. Este es un resultado esperable cuando la situación no es experimental sino libre. Sin embargo, los estudiantes difieren en la distribución de errores por categorías y en el uso de estrategias de automonitorización (@fp y SR). ESTAS ESTRATEGIAS APARECEN ANTE VERBO SOLO EN EL CASO DE LOS APRENDICES ESLAVOS Y ROMÁNICOS EN TERCERO. Sin embargo, esta diferencia desaparece en quinto.

- Respecto a las REALIZACIONES (ACC), PARECE UNA CLASE ASPECTUAL PROBLEMÁTICA PARA LOS ESLAVOS Y LOS ASIÁTICOS EN TERCERO (3^o); Y PERMANECE COMO PROBLEMÁTICA SÓLO PARA LOS ASIÁTICOS EN QUINTO (5^o). Ante esta categoría, los aprendices parecen aplicar una estrategia de evitación, puesto que es la única con más "ceros" (no ocurrencias) en los distintos estadios y en la que menos reparaciones efectúan. Este resultado NO SE CORRESPONDE con lo consignado en las pruebas escritas.

- LOS DISPOSITIVOS ESTRATÉGICOS SELECCIONADOS, por tanto, parecen desempeñar un PAPEL DISTINTO en el discurso ante marcas aspectuales según el nivel: las autorreparaciones correctas (SROK) son las que prevalecen y persisten en el nivel superior (5^o) –ante verbo– para todos los grupos EXCEPTO PARA EL ANGLOGERMÁNICO.

- Más específicamente: los dispositivos estratégicos seleccionados han demostrado ser útiles para diferenciar la PROCEDIMENTALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO O DEL SABER GRAMATICAL Y PRAGMÁTICO EN EL CURSO DE LA EVOLUCIÓN DEL PROCESO DE ADQUISICIÓN. Algunos grupos, como el Anglogermánico y el Asiático, parecen "aprender" cómo indicar vacilación o duda (p.e. mediante el relleno de pausas para ganar tiempo) y favorecen esta estrategia de procesamiento frente a las reparadoras (que actúan *a posteriori*). No obstante, globalmente, la AUTORREPETICIÓN se revela como la estrategia de monitorización más clara, y se usa de forma totalmente eficaz (ante categorías verbales) en nivel superior por todos los grupos, excepto el Asiático¹⁹.

2. Por lo que respecta a la adquisición de los *rasgos* interpretables y no interpretables, específicamente, los resultados ponen de manifiesto cómo los aprendices de EL2 tienden a evitar la producción de enunciados en que concurren determinadas clases aspectuales porque en ellas intervienen los rasgos mencionados de [+/-cardinalidad], [+/-delimitación],

¹⁹ No obstante, no se ha hecho un tratamiento estadístico de las diferencias como para valorar la significatividad de esa diferencia frente al resto de grupos lingüísticos, por lo que hay que ser prudente a la hora de sacar conclusiones.

[+/-definitud], [+/-telicidad] interpretables, junto con los de [acusatividad] y [persona] [número] en SFlex no interpretables. Esa interacción compleja causa una variabilidad que podemos calificar de sistemática avalada por los INDICADORES de dificultad de procesamiento seleccionados, que corroboran la difícil interacción entre los haces de rasgos en la adquisición.

Por tanto, se muestra cómo los rasgos formales (la *cardinalidad* y la *definitud*) propios de la estructura argumental (tema, OD) parecen estar efectivamente detrás de algunas de las vacilaciones consignadas.

3. Asimismo, a la luz de los datos, puedo constatar los siguientes fenómenos:

- La persistencia de la asociación de las clases aspectuales *estados* con imperfecto (PIM) y *logros* con indefinido (PIN), que parece responder al papel del interfaz léxico-sintaxis, cuando en los predicados coinciden, y suman, los valores en los haces de rasgos interpretables: [-perfectivo][-delimitado] [-téllico] con una de las opciones de flexión (morfología: imperfecto); y [+perfectivo] [+delimitado] [+téllico] con indefinido. Esta asociación, que respeta la "Hipótesis del Aspecto antes que el tiempo" o la primacía del aspecto en la adquisición infantil y en la L2, abonaría la disponibilidad de los principios de la GU para la L2.

- La persistencia de las dificultades en torno a las *actividades* y *realizaciones* (que implican los rasgos de cardinalidad del objeto, la telicidad o atelicidad -interpretables- y número y caso (acusativo) –no interpretable). Este hecho observado no abonaría la posibilidad de acceso a la GU para la adquisición de los rasgos no interpretables, aunque lo poco elevado del número de casos consignados en la muestra aconseja ser prudentes al extraer consecuencias.

- LA PRESENCIA DE LOS INDICADORES DE DIFICULTADES DE PROCESAMIENTO en esos casos avala la hipótesis de *mayores dificultades de procesamiento para esas categorías aspectuales donde se da la interacción de rasgos de ambos tipos*.

4. En cuanto al papel de los rasgos NO INTERPRETABLES, se pone de manifiesto en los usos no nativos de PIM y PIN, puesto que la flexión morfológica forma parte del componente funcional y no constituye parte de los rasgos interpretables. También las clases aspectuales (predicados aspectuales) que implican *caso* son más difíciles (realizaciones y logros, téllicos que implican un objeto) puesto que la acusatividad forma parte de los no interpretables. Este hecho se puso de manifiesto en los textos escritos de forma más visible que en los orales.

5. En cuanto al uso de las estrategias y cómo se relacionan con la competencia de los aprendices:

- LOS ANGLOGERMÁNICOS PARECE QUE aprenden a usar las pausas rellenas, un recurso existente pero poco usado en su L1 y muy frecuente y rentable en español. Llegan a preferirlo a las SR (autorrepeticiones y reparaciones). Si comparamos su uso con el grupo

románico, sorprendentemente, los anglogermánicos ALCANZAN LA FRECUENCIA DE USO DE LOS ROMÁNICOS (dándole la vuelta al patrón observado en 3º). Lo mismo parece ocurrir con el grupo asiático, aunque no especialmente ante las categorías verbales. Sin embargo, los asiáticos doblan el uso de SR como síntoma de aumento de monitorización de su discurso (aunque sin incrementar su eficacia correctiva).

- Los ESLAVOS también parecen INCREMENTAR EL USO DE LA ESTRATEGIA DE MONITORIZACIÓN explícita, la SR (autorrepetición o autocorrección), doblando el número de ocurrencias conforme avanzan los niveles, y dejando constante la presencia de pausas rellenas (@fp). Nótese, no obstante, que casi el 40% de los casos de pausas rellenas en este grupo lingüístico *no afectan a categorías verbales*, siendo este el único grupo en que esto ocurre en su trayectoria (intermedio y superior). ¿Por qué esta diferencia? Este es un aspecto que necesita mayor atención en futuros trabajos.--> la hipótesis es que la definitud, el caso y el número tienen un papel más importante del que se ha atribuido hasta ahora.

- Por último, los aprendices del grupo ROMÁNICO, de forma nada sorprendente tienden a reducir tanto las pausas rellenas como las autorrepeticiones con las categorías verbales, pero lo hacen mientras, simultáneamente, mejoran sus resultados acercándose al sistema nativo. ESTOS RESULTADOS NOS PERMITEN RELACIONAR EL AUMENTO DE COMPETENCIA EN L2 (FORMAL) CON LA FALTA DE VACILACIÓN EN EL TRANCURSO O EVOLUCIÓN DEL APRENDIZAJE PARA ESTE GRUPO EN CONCRETO.

6. Respecto a las propuestas que parten del análisis del procesamiento para postular su relación con el almacenamiento de la gramática y el estado final (competencia adquirida):

- En relación con la propuesta inicial de Sorace (2006), coincidimos con ella: podemos decir que los datos orales de los aprendices de nivel intermedio no parecen abonar la idea de que se dé un *déficit de representación* de las reglas de la lengua meta. De acuerdo con su propuesta, parece que COMPUTAN los análisis lingüísticos (son capaces de corregir y detectar problemas en la superficie), si bien también parece que aquéllos son incompletos. También parece que los aprendices se dejan atraer por las pistas léxicas (*aktionsart*). Probablemente se deba a eso la preferencia por las clases aspectuales más claras. No obstante, en los datos orales hay que tener en cuenta las estrategias de evitación: los estudiantes, pudiendo elegir, recurren a buen seguro a la evitación de problemas. Por esta razón, sólo el recurso a pruebas más exigentes, como los juicios de gramaticalidad, sería más concluyente (en producción).

En cualquier caso, nuestro estudio permite aportar un dato: las *DIFERENCIAS* entre grupos lingüísticos (L1) sí PARECEN SER RELEVANTES, lo que nos obliga a REVISAR LA HIPÓTESIS DEL DÉFICIT POSTULADA POR SORACE (QUE DEBERÍA SER GENERAL) Y ABONA LA HIPÓTESIS DE REPRESENTACIONES DIVERGENTES DE LA L2 EN FUNCIÓN DE LA L1. Por lo menos, en estos niveles de competencia tratados.

En cuanto al papel del “trabajo de edición del aprendiz” como ilustración de los procesos que permiten ver la diferencia entre competencia y actuación en el

proceso de adquisición de lenguas, parece una vía eficaz, si bien en esta investigación resulta interesante lo que se apunta: *EL PAPEL DEL SDET O SN COMO INDICADOR DE COMPETENCIA, ASOCIADO AL ASPECTO O NO, CON EL CONCURSO DE LOS DISPOSITIVOS ESTRATÉGICOS*. Esta parece una vía fértil para explorar los problemas de competencia en aprendices “aparentemente competentes” como los intermedios y avanzados. También es una exploración de cómo la metodología empleada en otros ámbitos de investigación, de orientación sociolingüística (que han refinado el estudio de las transcripciones coloquiales) o psicolingüística, permite ahondar en la descripción gramatical de la interlengua y del uso del conocimiento gramatical.

Por último, será necesario usar un mayor número de datos y aplicar tratamiento estadístico para poder hacer generalizaciones. El uso de tecnologías para la voz es otro camino para refinar los análisis.

REFERENCIAS

Andersen, R. 1986. *Interpreting data: SLA of verbal aspect*. University of California Los Angeles: Unpublished Ms. citado en Andersen (1989) y en Bardovi-Harlig (1992).

Andersen, R. 1989. La adquisición de la morfología verbal. *Lingüística* 1: 90-142.

Andersen, R. 1991. Developmental sequences: the emergence of aspect marking in SLA. En: T. Huebner y C.A. Ferguson (eds.) *Crosscurrents in SLA and linguistic Theories*, pp: 305-324. Ámsterdam: John Benjamins.

Andersen, R. - Shirai, Y. 1994. Discourse motivation for some cognitive acquisition principles. *SSLA* 16: 133-156.

Andersen, R. - Shirai, Y. 1996. The primacy of aspect in first and second language acquisition: the pidgin-creole connection. En: W.C. Ritchie y T.K. Bathia (Eds.) *Handbook of SLA*, (pp. 527-570). San Diego CA: Academic Press.

Bardovi-Harlig, K. 1992. The relationship of form and meaning. *Applied Psycholinguistics* 13: 253-278.

Bardovi-Harlig, K. 1990. *Tense and aspect in SLA: form, meaning, and use*. Oxford: Blackwell.

Bardovi-Harlig, K. 1994. “Anecdote or evidence? Evaluating support for hypotheses concerning the development of tense and aspect”. En: Tarone, E. et al. (eds.) *Research Methodology in Second Language Acquisition*. NJ, Hillsdale: Erlbaum, pp. 41-60.

Bekiou, K. 2002. *La adquisición del aspecto verbal del español por parte de aprendices griegos*. Ms. Universitat de Barcelona.

Bennett-Kastor, T.L. 1994. *Repetition in language development. From interaction to cohesion*. En: Johnstone, R. (ed.), pp. 151-171.

Camps, J. (2002). Aspectual distinctions in Spanish as a foreign language: the early stages of oral production. *IRAL* 40: 179-210.

Comrie, B. 1976. *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press.

De Miguel, E. (1992). *El aspecto en la sintaxis del español: perfectividad e imperfectividad*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

Díaz, L. - Aymerich, M. 1990. Repeticiones y reformulaciones en el discurso del profesor de ELE. *Cable* 3: 39-44.

Díaz, L. 1991. "El discurso del profesor de ELE". En: *Actas de las II Jornadas Internacionales de Profesores de Español*. Ministerio de Cultura y Servicio de Difusión del Español. Madrid, pp. 50-56.

Díaz, L. et al. 2002. "Morphosyntactic interfaces in Spanish L2 Acquisition: the case of Spanish aspectual tenses Imperfecto and Indefinido". Paper presented at GASLA 6, Ottawa, Abril 2002.

Díaz, L. et al. 2003. "Morphosyntactic interfaces in Spanish L2 Acquisition: the case of Aspectual Differences between Indefinido and Imperfecto". En: J.M. Licerias - H. Goodluck and H.Zobl (eds) *Proceedings of the 6th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference: L2 Links*. Somerville: Cascadilla Press.

Díaz, L. et al. (en prensa) Aparecerá en: Licerias, J.M.- Zobl, H. y Goodluck, H. (eds.) *Morphology and its interfaces*. N.J.: Erlbaum.

Dowty, D. 1979. *Word meaning and Montague Grammar*. Reidel: Dordrecht.

Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford Applied Linguistics.

Faerch, K. - Kasper, G. 1983/1989. *Strategies in Interlanguage Communication*. Oxford: Oxford University Press.

García Mayo, M.P. - M.B. Gavela.2001. Repair strategies among advanced EFL. En: Muñoz, C. et al. (eds). *Actas de Aesla 2000*, PPU: Barcelona.

Hawkins, R.- Chan, C. 1997. The partial availability of Universal Grammar in Second Language Acquisition: the failed functional features hypothesis. *Second Language Research* 13: 187-226.

Hawkins, R. - Litszka, S. 2003. *More on the source of defective L2 past tense morphology*. Gasla: MIT.

Johnstone, R. (ed.) 1994. *Repetition in Discourse. Interdisciplinary Perspectives*. Vol.1. New Jersey: Ablex Pub. Co.

Kasper, G. 1985. Repair in Foreign language teaching. *Studies in Second Language Acquisition* 7: 200-215.

Lardiere, D. 1998. Dissociating syntax from morphology in a divergent L2 end-state grammar. *SLR*, 14: 359-375.

Li, T. - Shirai, Y. 2000. *The acquisition of lexical and grammatical aspect*. Berlín: Mouton De Gruyter.

Mac Whinney, B. (1996, 2000). *The Childes Project*. Hillsdale, NJ: LEA.

Miguel Aparicio, Elena de, 1989. El aspecto léxico. En: Bosque, I.- Demonte, V. (eds.) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Madrid: Espasa, vol. 2, 3ª parte, cap. 46, pp. 2977-3060.

Montrul, S. & R. Slabakova, 2003. The L2 Acquisition of Morphosyntactic and Semantic properties of the Aspectual Tenses Preterite and Imperfect. En: Licerias, J. and Pérez-Leroux, A. T. (eds.) *The acquisition of Spanish morphosyntax: The L1 / L2 Connection*. Dordrecht: Kluwer.

Moreno Cabrera, J.C. 1987. "Lógica temporal, semántica de intervalos y análisis lingüístico del tiempo y aspecto verbales". En: Martín Vide, C. (ed.) *Lenguajes Naturales y Lenguajes Formales, II Congreso*. Barcelona: PPU, pp. 93-114.

Perales, J.- Cenoz, J. 1996. El significado de las pausas en la producción oral en segunda lengua. En: M. Pérez Pereira (ed.) *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, euskera y gallego*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones, pp. 689-694.

Robison, R.E. 1990. The primacy of aspect: aspectual marking in English Interlanguage. *SSLA* 12: 315-330.

Robison, R.E. 1995. The Aspect Hypothesis revisited: a cross-sectional study of Tense and aspect marking. *Applied Linguistics* 6: 344-370.

Rojo, G. 1992. *Tiempo y aspecto en español*. Madrid: Cátedra.

Salaberri, M.R. 1998. Forma y función de la repetición en el discurso del profesor. En: Vázquez Orta, I. - I. Guillén (eds.) *Perspectivas pragmáticas en Lingüística Aplicada*. Zaragoza. *Textos de Filología*, 6.

- Salaberry, M.R. 2000. *The development of past tense morphology*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Salaberry, M.R. 2002. *The Development of Past Tense in L2 Spanish*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Salaberry, M.R. - Shirai, Y. 2002. Tense-aspect morphology in L2 acquisition. Ámsterdam / Filadelfia: John Benjamins.
- Shirai, Y. 2000. "The semantics of Japanese imperfective –teiru: an integrative approach". *Journal of Pragmatics* 32: 327-361.
- Shirai, Y- Kurono, A. 1998. The Acquisition of Tense-Aspect marking in Japanese as a Second Language, *Language Learning* 48:2, pp. 245-279.
- Smith, C. 1993 (1ª) (1997, 2ª) *The parameter of aspect*. Ámsterdam: Kluwer.
- Slabakova, R. 2001. *Telicity in the Second Language*, Ámsterdam: John Benjamins.
- Slabakova, R. 1999. The parameter of Aspect in Second Language Acquisition. *SLR* 15,3, pp. 283-317.
- Sorace, A. 2006. Possible manifestations of shallow processing in advanced second language speakers, *Applied Psycholinguistics* 27,1: 88-91.
- Sorace, A. 2003. Near nativeness. En: Long, M. - C. Doughty (eds.) *Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, pp. 130-152.
- Sorace, A. 2005. Selective optionality in language development. En: Cornips, L - K. Corrigan (eds.) *Syntax and variation: reconciling the biological and the social*, Ámsterdam: John Benjamins, pp. 55-80.
- Tarone, E. - R. Yule. 1989. *Focus on the language learner*. Oxford: Oxford University Press.
- VV.AA. 1986. *Esto funciona A*. Madrid: Edelsa.
- VV.AA. 1986. *Prueba de nivel de español LE*. Madrid: SGEL.
- Vendler, Z. (1967). *Linguistics in Philosophy*. Ithaca: New York: Cornell University Press.

ANEXO

1. Ejemplo de producción de aprendiz de nivel intermedio (eslava) marcado para pausas y repeticiones

DOMINIKA

- *DOM: Eh@fp el sábado la gente ESTUVO [//] ESTUVIERON en parque .
- *DOM: Eh@fp HABÍA mucha gente .
- *DOM: Eh@fp después por las tardes eh@fp una niña VIÓ algo extraño arriba .
- *DOM: Bueno, en el cielo .
- *DOM: Eh@fp y después <todo mundo VIERON> [//] toda la gente VIO eh@fp un platillo.
- *DOM: Eh@fp la gente ESTUVO eh@fp <sos eh@fp> [//] *sorprendiendo* mm@fp # no lo sé [% risas] *corriendo* .
- *DOM: Porque eh@fp al final, eh@fp el BAJARON [/] bajaron marcianos en la tierra .
- *DOM: Una mujer estuvo [/] ESTUVO # no sé .
- *DOM: Cuando alguien se cae?
- *DOM: SE CAYÓ .
- *DOM: Y al final el marcianos [//] eh@fp FUERON .
- *DOM: Y al día siguiente todos ESTABAN HABLANDO de esta historia .

2. Ejemplo de producción de aprendiz de nivel superior (eslava) marcado para pausas y repeticiones

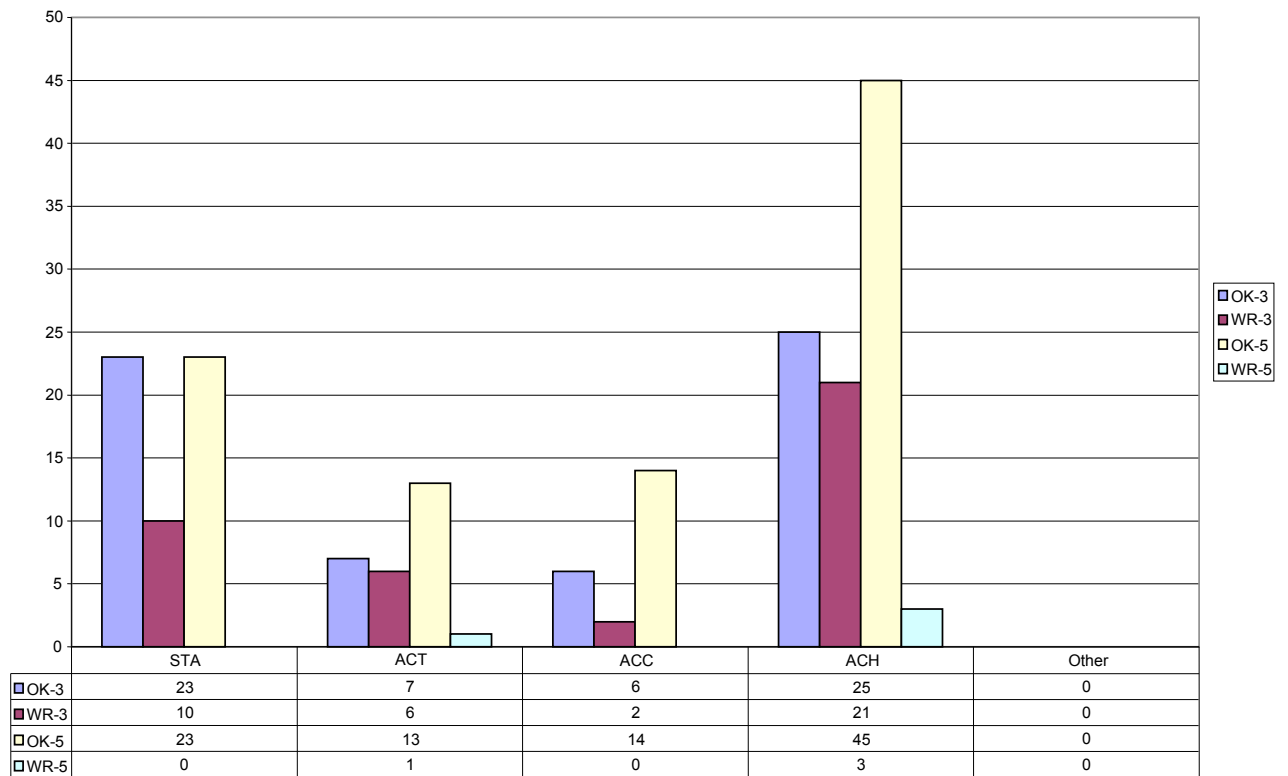
RENATA

- *REN: el sábado pasado todos los vecinos de un barrio SE ENCONTRARON en un claustro cerca de su edificio .
- *REN: eh@fp unos de ellos ya SE CONOCIERON hace [/] hace mucho tiempo .
- *REN: unos VINIERON para descansar , unos para charlar # pero eh@fp dos [/] dos minutos después EMPEZÓ un ruido , lo PRODUCIÓ un perro que PERSIGUIÓ un gato .
- *REN: pero también eh@fp unos minutos después algo APARECIÓ en el cielo .
- *REN: eh@fp la gente todo MIRABA <hacia hacia> [/] hacia allá y PARECIÓ que [/] que ERA un plato volante .
- *REN: toda la gente DEJARON a [//] de hablar y MIRABAN hacia el cielo .
- *REN: veinte minutos después eh@fp el plato volante ATERRIZÓ y de: [//] desde él SALIÓ un extraterrestre .
- *REN: la gente TENÍA más ah@fp curiosidad que miedo .
- *REN: acer [/] se ACERCÓ al plato volante para eh@fp ver quién ERA .
- *REN: también extra [//] un extraterrestre SALIÓ para saludar la gente pero de repente el perro y el gato # ENTRARON *corriendo* al [/] al plato volante y lo ASUSTARON al extraterrestre # .
- *REN: él [/] él # de repente ENTRÓ y DESAPARECIÓ en el cielo .
- *REN: después al día siguiente VINO la tele , la prensa y el barrio ERA muy famoso <por toda la> [//] por todo el país .

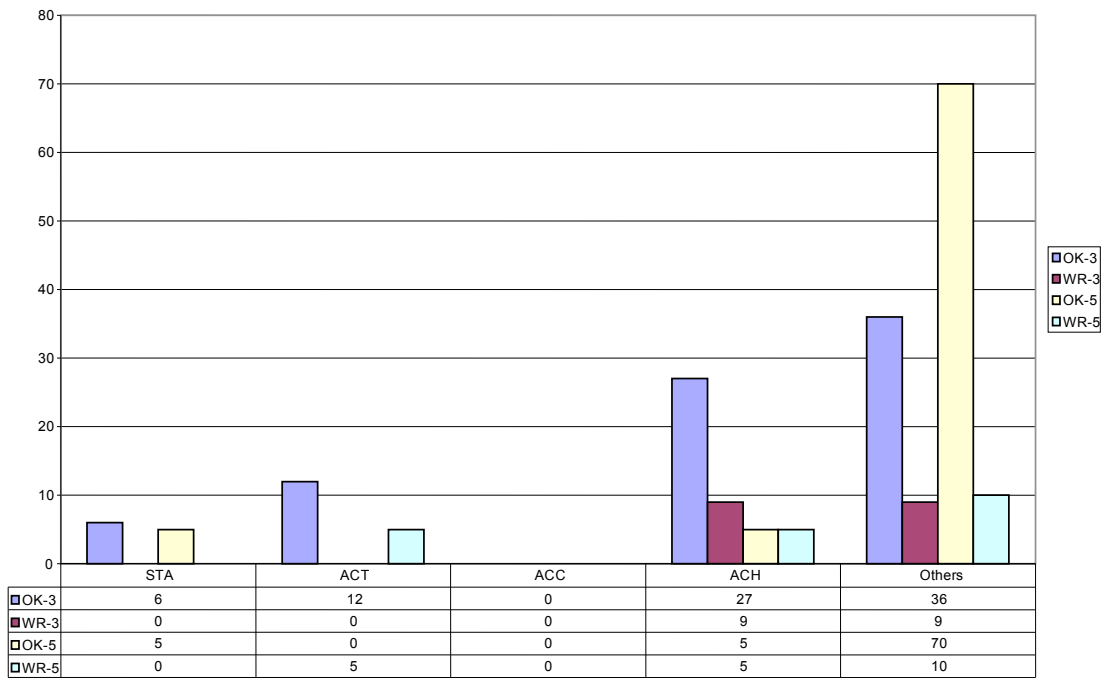
3. Ejemplos de tablas de resultados por clases aspectuales y por lenguas (reunidos los dos niveles comparados). En (1) se presentan las clases aspectuales de los dos niveles por lengua materna. En (2) las pausas o las autorrepeticiones con corrección, también en los dos niveles, por grupos de L1.

TABLAS 9
 (1) Clases aspectuales por nivel, comparadas.
 (2) Correcciones por nivel, comparadas.

ASPECTUAL CLASSES ROMANCE 3-5

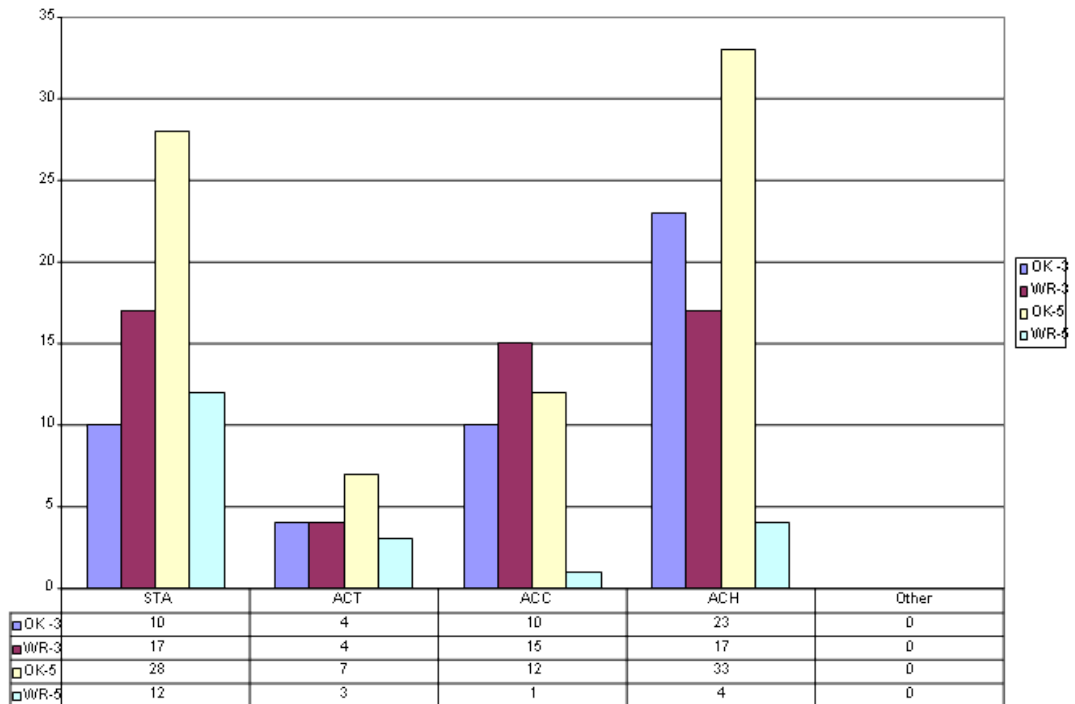


SELF-REPAIR ROMANCE 3-5

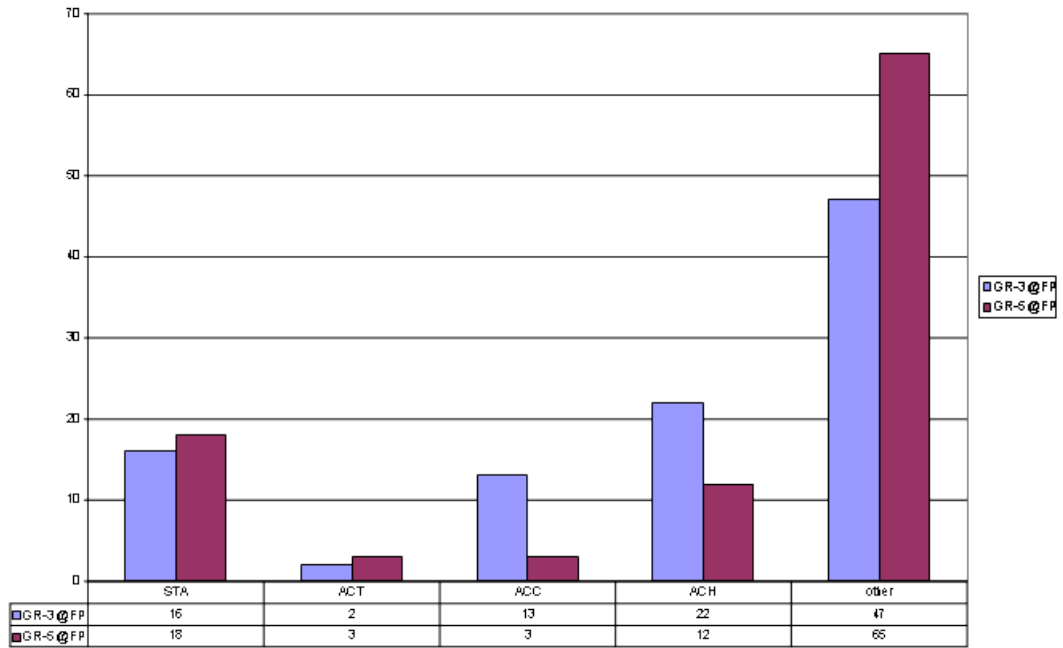


TABLAS 10
 (1) Clases aspectuales en aprendices griegos (comparados intermedio y superior)
 (2) Pausas rellenas comparadas

ASPECTUAL CLASSES GREEKS 3-5



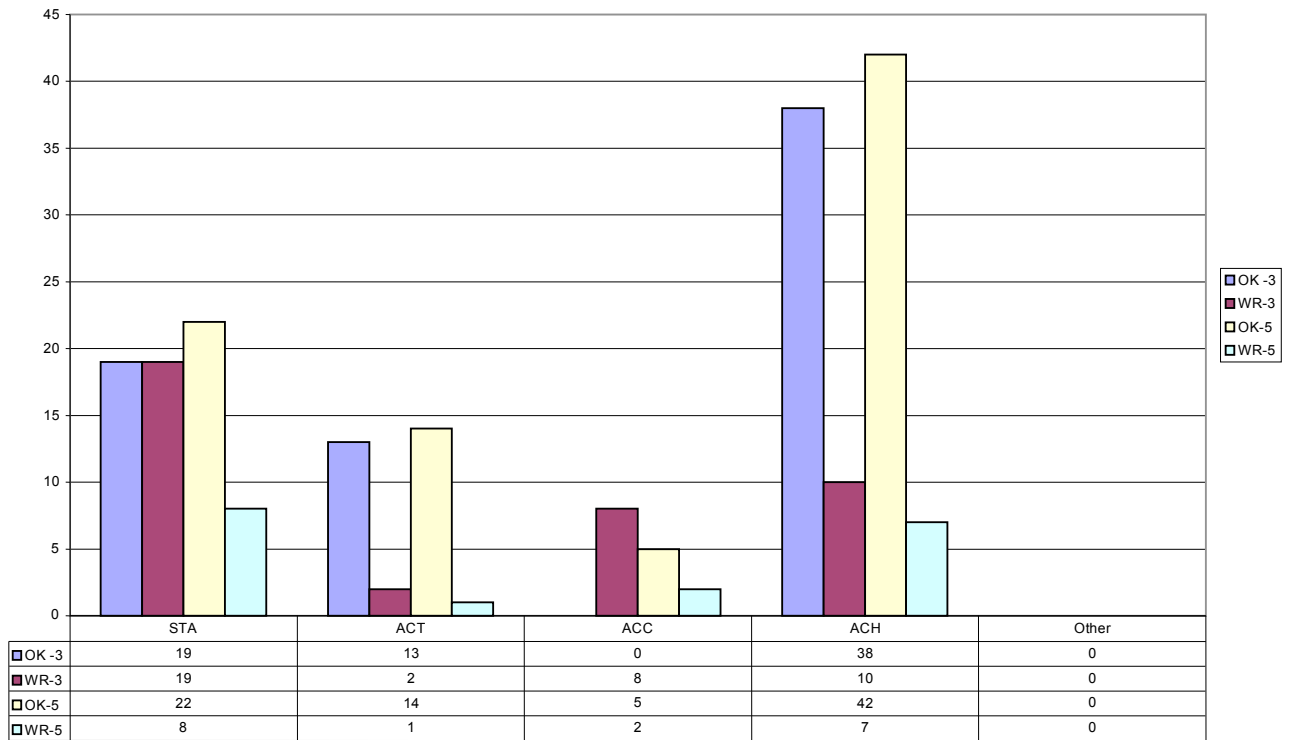
FILLED PAUSES GREEK 3-5



TABLAS 11

- (1) Clases aspectuales en aprendices eslavos (comparadas)
 (2) Pausas rellenas en aprendices eslavos (intermedio y superior)

ASPECTUAL CLASSES SLAVICS 3-5



FILLED PAUSES SLAVICS 3-5

