

UNIVERSIDAD NACIONAL
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
ESCUELA DE LITERATURA Y CIENCIAS DEL LENGUAJE

LA ADQUISICIÓN DE LA CONCORDANCIA
NOMINAL EN EL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Tesis para optar al grado de Licenciado en
Lingüística con énfasis en español como L2

Presentado por
Manuel Barrientos Marín

Heredia, 2003

DEDICATORIA

**A mis hijas, Sofía y Cindy,
porque sin proponérselo,
son una lección de sabiduría cada día.**

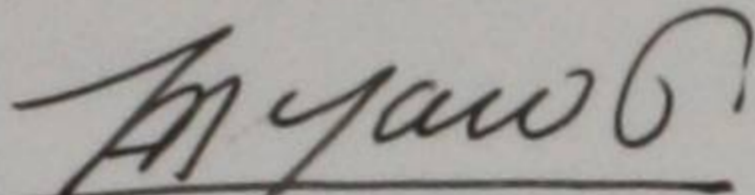
**A mi esposa,
por su apoyo constante.**

**A todos mis profesores,
en especial a quien ha sido mi maestra,
Judit Tomcsányi.**

INDICE
TRIBUNAL

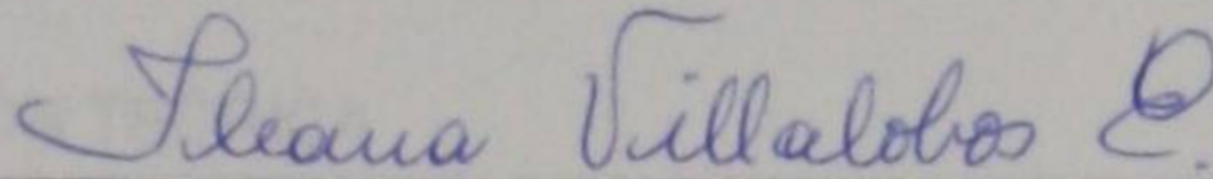
M.A. Jorge Alberto Alfaro Pérez

DECANO DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



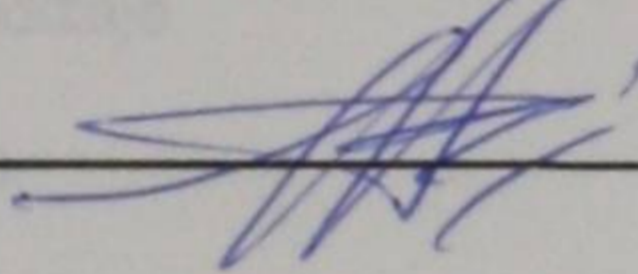
M. Ed. Ileana Villalobos Ellis

DIRECTORA DE LA ESCUELA DE LITERATURA Y CIENCIAS DEL LENGUAJE



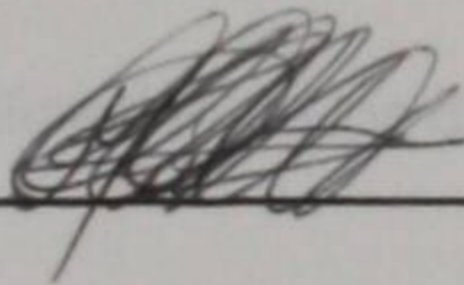
Dra. Judith Tomcsányi Major

PROFESORA CONSEJERA



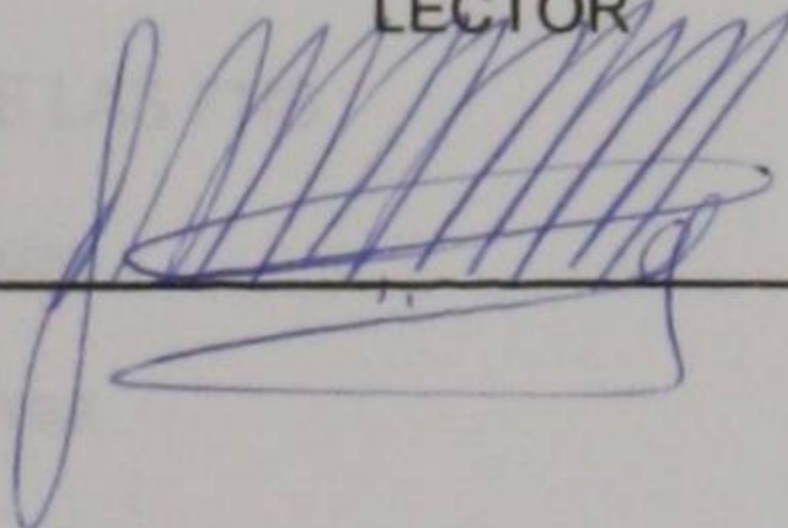
M. Ed. Viviana Núñez Alvarado

LECTORA



M.A. Óscar Rojas Campos

LECTOR



ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	3
1. Presentación	4
2. Antecedentes	9
3. Estructura de esta investigación	13
CAPÍTULO I.	
MARCO TEÓRICO	15
1. ORIENTACIÓN TEÓRICA	16
1.1 La lingüística funcional	16
1.2 La teoría de interlengua	18
1.3 Estrategias de aprendizaje	22
1.4 El Proyecto Europeo	24
2. DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA DE ESTA INVESTIGACIÓN	
2.1 Selección de los informantes	27
2.2 Recolección y clasificación de los datos	30
CAPÍTULO II	
DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS	33
1. FRECUENCIA DE LAS FNS	33
1.1 Las frases definidas	38
1.2 Las frases adjetivas	40
1.3 Las frases indefinidas	40

	Página
1.4 Las frases sólo nombre	41
2. LA CONCORDANCIA	46
2.1. Análisis de errores	50
2.1.1. Presentación de los datos	50
2.1.2 Clasificación de los errores: género y número	57
2.1.3. Cambios en el marcador del sustantivo	59
CONCLUSIONES	
1. Etapas de la adquisición	67
2. Características del proceso de la adquisición de la concordancia nominal	68
APORTES DE ESTA INVESTIGACIÓN	71
ANEXOS	72
BIBLIOGRAFÍA	97

1. PRESENTACION DE LA INVESTIGACIÓN

Las áreas de investigación más importantes de las siguientes páginas se basan en el nivel de conocimiento (L) que cada uno de los niños de los estudios adquirió. Desde que las formas de aprender una lengua, hasta ahora, sigue bajo la rama nominalista, descriptiva y, de alguna forma, enmarcada dentro del estudio de las desviaciones, de la forma que permitiera buscar nuevas propuestas metodológicas para la enseñanza, han empezado a ser usados desde el punto de vista de la lingüística funcional, el análisis del discurso y, principalmente, **INTRODUCCIÓN** aspectos relacionados con la adquisición lingüística temprana de los niños. Como resultado de las más recientes investigaciones, han surgido las teorías de adquisición de interlengua fundamentales al hablar acerca del aprendizaje ya sea de una L1 o de una L2.

Los temas de adquisición investigan a partir de datos empíricos, los principios cognitivos, y los factores sociales y culturales del proceso de adquisición de las lenguas. En el presente estudio se manejará la noción de adquisición del modo de que lo describe Krashen y su Monitor Model (1982), el cual vincula la adquisición lingüística temprana de los niños con el proceso de adquisición de una segunda lengua. Este modelo afirma que el nivel de adquisición de una segunda lengua depende del nivel de adquisición de la primera lengua y el nivel de adquisición de la segunda lengua. Por consiguiente, este trabajo también se basará en estos estudios de investigación.

1. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Los nuevos enfoques lingüísticos acerca de las segundas lenguas, lenguas extranjeras o, simplemente L2, cobran cada vez más valor dentro de los estudios lingüísticos. Parece que las formas de aprehender una lengua, hasta ahora vistos bajo la lupa comparatista, descriptiva y, de alguna forma, enmarcados dentro del análisis de las desviaciones, de tal forma que permitieran buscar nuevas propuestas metodológicas para la enseñanza, han empezado a ser tratados desde el punto de vista de la lingüística funcional, el análisis del discurso y, principalmente, atendiendo aquellos aspectos relacionados con la adquisición lingüística propiamente dicha. Como resultado de las más recientes investigaciones, han surgido las teorías de *adquisición* e *interlengua*, fundamentales al hablar acerca del aprendizaje, ya sea de una L1 o de una L2. Las teorías de adquisición investigan, a partir de datos empíricos, los principios cognitivos, y los factores sociales y culturales del proceso de adquisición de las lenguas. En el presente estudio se manejará la noción de *adquisición* del modo en que lo concibe Krashen en su Monitor Model (1992), el cual vincula la adquisición lingüística propiamente dicha, con el proceso en el que el aprendiente hace suya una lengua, es decir, la interioriza, la vive. La teoría de interlengua, a su vez, describe y analiza aquellos posibles estados intermedios entre la etapa inicial de adquisición y el nivel más alto al que llega el aprendiente. Por consiguiente, esta teoría también se tomará en cuenta en esta investigación.

Otro de los problemas a la hora de tratar el tema de las segundas lenguas, ha sido considerar que el aprendizaje de una L2 era igual al aprendizaje de una L1.

No fue sino hasta alrededor de los años sesenta cuando se empezó a hablar de la adquisición de segundas lenguas como un fenómeno independiente y diferente; es decir, separado de la lingüística aplicada. De este modo nació lo que últimamente se ha llamado Teoría de la Adquisición de Segundas Lenguas, la cual retoma, entre otros, los postulados de la Gramática Universal, propuesta por N. Chomsky, los principios de la lingüística funcional, la pragmática, el análisis del discurso, y de la lingüística cognitiva, la mayoría esbozadas para la adquisición de L1, pero que permitían ciertas comparaciones entre la adquisición de L1 y L2.

En esta investigación consideraremos como dos concepciones diferentes y, en cierta medida opuestas, a la *teoría de la adquisición*, y a la *lingüística aplicada* (Rod Ellis, 1985), (Vez, José Manuel, 2000), dado que muchos estudios confunden los alcances de una y otra disciplina. Una teoría de adquisición se fundamenta en los procesos mentales y sociales que intervienen en la adquisición de una lengua, sea ésta una lengua materna o una segunda lengua (Krashen, citado por Walter Eliason)¹. La lingüística aplicada, en cambio, se refiere al proceso enseñanza-aprendizaje.

En Costa Rica, el tema de las segundas lenguas ha seguido, fundamentalmente, los pasos de la lingüística descriptiva, encaminados a la

¹ Revista Letras, Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje; Volumen 29-30, Julio-Diciembre/Enero -Junio, 1993.

enseñanza del inglés y el francés. Y como es de esperarse, se enfatiza en la enseñanza.

De esta manera, en nuestro medio existe un vacío importante en materia de investigaciones acerca del proceso de adquisición de lenguas extranjeras en general, y del español como L2, en particular. Los pocos estudios que hay, se enmarcan dentro del campo de la lingüística aplicada, o están diseñados para atender problemas específicos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En consecuencia, podemos decir de modo general que el presente trabajo busca incorporar al campo de las investigaciones lingüísticas el estudio del español como lengua extranjera. En particular, nos proponemos a investigar las características y posibles causas de los fenómenos relacionados con la concordancia de género y número entre los componentes de las frases nominales.

Nuestro objetivo general será contribuir, mediante la identificación de los posibles factores que determinan la adquisición de la concordancia nominal en español como L2 por parte de aprendientes anglohablantes en el medio institucional, con las investigaciones que impulsan la comprensión del proceso de adquisición de lenguas extranjeras.

Dentro del marco de este objetivo general, identificaremos tres objetivos específicos, a saber:

- a) Las formas nominales de concordancia o su ausencia, pueden deberse a uno o más de los siguientes factores:
 1. transferencia desde L1

- a) identificar, clasificar y describir las frases nominales que presentan los textos recopilados de anglohablantes nativos, comparándolos con el uso de los hablantes nativos costarricenses;
- b) analizar dichos datos con el fin de identificar posibles características de la interlengua de los informantes;
- c) ofrecer posibles explicaciones de tales características con base en las generalizaciones de estudios recientes sobre adquisición de lenguas extranjeras.

Para cumplir con los objetivos señalados, formulamos las siguientes hipótesis de trabajo:

- a) Las desviaciones o errores que presentan los informantes de las muestras recogidas para esta investigación, en su producción de frases nominales en español, no son simples errores originados por el desconocimiento u olvido de las formas "correctas", sino construcciones propias de su interlengua que tienen funcionalidad dentro del sistema gramatical propio de los aprendientes.
- b) Las formas particulares de concordancia o su ausencia, pueden obedecer a uno o más de los siguientes factores:
 - ❖ transferencia desde L1

- ❖ sobregeneralización de las reglas de L2
- ❖ estrategias pragmáticas de comunicación
- ❖ posible combinación de éstos (/u otros) factores como característica de la etapa en que se halla el aprendiente.

Esta hipótesis se fundamenta en los cinco procesos que intervienen en la formación de una interlengua², los cuales detallaremos en la página 20 de este mismo trabajo.

Antes de continuar, hacemos las siguientes aclaraciones acerca del significado de algunos términos que usaremos a lo largo de nuestra exposición:

- a) por *aprendiente* entendemos toda persona que está en proceso de adquirir una segunda lengua, independientemente de si tal proceso se lleva a cabo en un medio institucional o en forma espontánea;
- b) utilizaremos como sinónimos, *lengua extranjera* o *segunda lengua* para indicar cualquier idioma que el aprendiente esté adquiriendo además de su lengua materna; la sigla L2 será utilizada como una alternativa con este mismo significado (en contraste con L1, que se referirá a la lengua materna);
- c) en el desarrollo de este trabajo no estableceremos diferencia entre *aprendizaje* y *adquisición* de una lengua, aunque en la literatura especializada de lingüística aplicada hay discusiones teóricas al respecto.

² En Ellis Rod, 1985, *Understanding Second Language Adquisition*, Oxford University Press.

- d) Se designará con el término *error*, la desviación que presente el enunciado de un informante con respecto a la norma utilizada por los hablantes nativos.

2. ANTECEDENTES

Como se ha mencionado anteriormente, en la lingüística contemporánea se está llevando a cabo una revisión importante de la relación tradicionalmente jerárquica entre la lingüística teórica y la lingüística aplicada, de manera que la última se ha constituido en una línea de investigación autónoma y paralela, en lugar de ser el campo de prueba para las teorías lingüísticas formuladas independientemente de los datos de adquisición.

En nuestro país, no obstante, este cambio de panorama no ha tenido aún suficiente presencia. Como lo recalcamos más arriba, la bibliografía accesible se centra en la perspectiva didáctica clásica de la lingüística aplicada, fortaleciendo la actitud de un docente únicamente interesado en la práctica de la enseñanza – en el cómo –, dejando la investigación teórica – el por qué – para el lingüista “teórico”.

A continuación, reseñaremos algunas investigaciones que se han podido conseguir en nuestro ámbito y que se refieren, aunque muy superficialmente, al español como L2. En algunos casos sólo se alude al tema de la adquisición o se mencionan teorías e hipótesis, pero no se investigan las relaciones entre

éstas y la adquisición del español como L2. Sin embargo, se han tomado en cuenta para destacar el tipo de análisis que proponemos en esta tesis.

En las Actas del Quinto Congreso Internacional de ASELE, publicadas en Málaga, España en 1996, con el título de "Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I -II", M. Gutiérrez Arauz analiza los problemas de la enseñanza del imperfecto³ y el indefinido de indicativo a anglohablantes nativos, así como los valores secundarios de otros tiempos. Este trabajo nos parece interesante por introducir valores discursivos y pragmáticos en el análisis lingüístico de las formas verbales que, según nuestra perspectiva, son elementos importantes en la comprensión del funcionamiento de las interlenguas construidas por los aprendientes de lenguas extranjeras.

Otro estudio en esta misma publicación, el de A. Linde López⁴, analiza el fenómeno de los "errores" a la luz del concepto de transferencia. A juicio de Linde López, los errores son producto de causas y estrategias directamente relacionadas con el proceso natural de adquisición de una lengua. En consecuencia, la transferencia no es una explicación válida en muchos (o la mayoría de los) casos, ni tiene la solidez suficiente como para merecer el rango de teoría. Aunque el manejo del término *transferencia* no es muy preciso, el

³ M. Luz Gutiérrez Arauz 1996. Problemas de la enseñanza a anglohablantes del imperfecto y el indefinido de indicativo. En: Montesa, S.- Gomis, P. (eds.) Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del Quinto Congreso Internacional de ASELE. Málaga.

1996. Sobre los valores secundarios del imperfecto. En: Rueda M. et al (eds.): Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II. Universidad de León.

⁴ Angeles Linde López ¿Transferencia o errores? En Actas del III Congreso Nacional de Lingüística Aplicada, Asociación española de Lingüística Aplicada, Valencia, 1985.

estudio pone de manifiesto su importancia en la adquisición del español como L2. En este sentido debemos mencionar que, no obstante cierto privilegio otorgado a la transferencia dentro de las posibles explicaciones de los fenómenos de adquisición, en las teorías actuales se está revisando su papel entre los factores que intervienen en la construcción de las gramáticas transitorias. Y estas propuestas teóricas no se mencionan en el estudio.

Por otra parte, hay alusiones al concepto de *interlengua* en el estudio de J.J. Calvo⁵, quien ofrece, a su vez, un análisis de errores en las producciones en español de hablantes no nativos de esta lengua. Adjudica los errores a causas cognoscitivas en los aprendientes, o bien a distintas estrategias de adquisición y fallas del sistema de enseñanza. Tampoco, en este estudio, se especifica la presencia de la interlengua en la adquisición de la lengua objeto.

Desde el campo de la traducción, debemos mencionar el trabajo de M. J. Pastor et al.⁶ que aborda un tema afín con el nuestro. Este estudio se refiere a los problemas de traducción del artículo determinado del inglés al español, originados por la falta de correspondencia formal entre los dos sistemas lingüísticos, y destaca la importancia del análisis contextual en la resolución de estos problemas.

En cuanto a estudios realizados en nuestro país, hay una tesis de licenciatura⁷ elaborada por Dovelí Gutiérrez H., que hace referencia a algunos aspectos de nuestro tema. En este trabajo, quizás el más emparentado con el

⁵ IDEM. Actas del III Congreso Nacional de...

⁶ IDEM. Actas del III Congreso Nacional de...

⁷ Dovelí Gutiérrez Hernández, Adquisición del español de Costa Rica como lengua extranjera. Estudio realizado con hablantes alemanes. Tesis Universidad de Costa Rica, 1993.

156547

nuestro, se analizan los errores que aparecen en el relato escrito de diez informantes de origen alemán, contrastando las estructuras del alemán con las del español y, a veces, comparándolas con las estructuras del inglés. La autora, si bien analiza una muestra importante de textos producidos por sus informantes, no establece qué factores intervienen en la adquisición de la gramática del español. Destaca la presencia de una interlengua; pero en su análisis no queda clara la relación entre ésta y los fenómenos hallados. Esto ocurre, a nuestro juicio, porque en el análisis se mezclan los conceptos teóricos con otros, metodológicos, relacionados con la enseñanza de lenguas. Se utiliza una concepción contrastiva, tomada de un estudio realizado por A. M. Maqueo, encaminado a hallar fórmulas que faciliten la enseñanza. De esta manera, la adquisición del español como L2, tema central de la tesis, sólo fue mencionada, no descrita ni explicada.

Como puede inferirse de los datos precedentes, aunque los autores señalan la presencia de ciertos aspectos relacionados con nuestra tesis, le dan preferencia a los datos orientados hacia la enseñanza propiamente dicha.

Más recientemente, pero en el marco específico de la adquisición fonológica, apareció en Madrid (Lleo, 1997) una investigación⁸ en la que se analizan los mecanismos por los cuales se adquiere la fonología tanto de L1 como de L2. A pesar de su énfasis contrastivo, resulta importante la incorporación de las nuevas tendencias teóricas en la revisión de los factores que intervienen en la adquisición del español como L2. Se menciona, por

⁸ C. Lleó La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras. Madrid: Visor, 1997

ejemplo, la existencia de la *interlengua*, pero no como gramática transitoria en la ruta hacia la adquisición de una L2, sino como "producciones de los/las aprendices de una L2, comparadas con las producciones de los/las hablantes nativos". (pág. 42 y siguientes). Asimismo, se analiza a Killerman (1977) y a Misel, (1983) para aludir al *modelo cognitivo*, en el sentido de la necesidad de tomar en cuenta el aspecto creativo de los aprendientes de una L2. También se establece la posibilidad de que existan similitudes entre la adquisición de L1 y L2 a partir de la teoría de Principios y Parámetros de la Gramática Generativa; o sea, que los hablantes de todas las lenguas naturales compartan rasgos comunes pertenecientes a la Gramática Universal (GU). Por lo tanto, en la adquisición del lenguaje, cualquiera que sea su modalidad, se tendrá acceso a esos datos.

3. ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo se ha dividido del siguiente modo: en el Capítulo I se presentarán, en primer lugar, las teorías que sirven de fundamento para nuestra investigación. En segundo lugar, se hará una descripción metodológica del trabajo; es decir, se explicará el procedimiento que seguimos en la selección de los informantes y la forma en que se procesaron los datos. En el capítulo II, describiremos y analizaremos los datos de la muestra. La característica de este capítulo consiste en la presentación de las frases nominales y su análisis,

principalmente cuantitativa, tanto de las frases incorrectas, como de las correctas. Finalmente, en el capítulo de Conclusiones se resumen los resultados de la investigación en relación con las etapas de la adquisición y las estrategias de aprendizaje.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

1. ORIENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

El marco teórico elegido para esta investigación tiene dos componentes básicos: el funcionalismo lingüístico y la lingüística contrastiva. Primero, la corriente funcionalista de la que se tomarán sus principios fundamentales es el núcleo conceptual de los estudios de los fenómenos lingüísticos de las lenguas de segunda adquisición. Segundo, el método de la lingüística contrastiva se utiliza en este estudio para establecer las diferencias entre las lenguas de primera y segunda adquisición.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

A continuación, presentamos las ideas más importantes de cada uno de estos componentes.

1.1. LA LINGÜÍSTICA FUNCIONAL

La lingüística funcional concibe la lengua como un sistema funcional y dinámico, donde las formas lingüísticas se relacionan con los contextos comunicativos. Esta concepción es opuesta a la tradicional que veía la lengua como un sistema de reglas gramaticales que se aplican de manera mecánica. Desde esta concepción, no hay nada que sea "correcto" o "incorrecto" en términos gramaticales, sino que lo que importa es la efectividad comunicativa.

1. ORIENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

El marco teórico elegido para esta investigación tiene tres componentes básicos:

Primero: la corriente *funcionalista*, de la que se tomarán sus premisas fundamentales en cuanto al comportamiento funcional de los discursos de los aprendientes; segundo, de las teorías de adquisición, se utilizarán los conceptos de la *teoría de interlengua*, entendida ésta como la sucesión de gramáticas intermedias entre el grado cero y el dominio de la lengua meta; tercero, los resultados del "Proyecto Europeo" (Fundación Europea para la ciencia ESF __por sus siglas en inglés), sobre la adquisición de la temporalidad en lengua extranjera. A continuación, presentamos las ideas más importantes de cada uno de estos componentes.

1.1. LA LINGÜÍSTICA FUNCIONAL

La lingüística funcional concibe la lengua como un sistema formal y dinámico, determinado por factores externos en interacción con los aspectos estructurales. Esta concepción es consecuencia del postulado de que el lenguaje está hecho para comunicar; es decir, su función comunicativa determina las características estructurales que las lenguas humanas pueden presentar. Dentro de esta concepción, no hay sistema lingüístico "ideal",

estructurado de forma autónoma, independiente de la realidad comunicativa, del "habla" o la "actuación": todo sistema lingüístico se mira bajo la luz de su funcionalidad comunicativa, sea éste el sistema de una lengua que goza de gran prestigio social, o un pidgin, o – incluso – una "lengua transitoria" construida por un aprendiente de una L2.

La función comunicativa, como hemos dicho, se cumple en el habla, en la producción de textos. La lingüística funcional está, así, inseparablemente relacionada con la lingüística del texto, que considera los textos como fuentes primarias de datos para la investigación lingüística. Además, en la explicación funcional de la producción de textos se toman en cuenta – en consonancia con las ideas de la corriente funcionalista – factores extralingüísticos (pragmáticos y cognitivos), superando así la limitación formalista al análisis fonológico-gramatical. En el marco de nuestra investigación se pueden citar los ejemplos de funcionalidad que los aprendientes de español entrevistados para este estudio le asignan a los artículos definidos en algunas de las FNs, pues es corriente que la misma forma se utilice tanto para marcar el femenino como el masculino. Así, los artículos definidos *la* y *el*, cuyas formas determinan y delimitan al sustantivo, en muchos casos le sirven a los aprendientes consultados para esta investigación sólo para construir la frase nominal, no para marcar lo masculino y lo femenino, como en *la abol*; *la, el palabra*; *la supermercado*. Otro tanto ocurre con los indefinidos *un* y *una*, como en *un casa*; *un, una mujer*. Como puede verse, en estos ejemplos el aprendiente utiliza diferentes formas para la misma función.

1.2. LA TEORÍA DE INTERLENGUA

El concepto de *interlengua* surge en los años 70 en el campo de la lingüística aplicada, dominado en esta época por el análisis contrastivo⁹. Sin embargo, la idea fue ampliamente elaborada luego por L. Selinker¹⁰, y es así como llegó a ser conocido en el ámbito de las investigaciones sobre la adquisición de lenguas.

Antes de continuar con este apartado, conviene que nos refiramos brevemente a lo que se ha entendido por análisis contrastivo. Éste se originó, básicamente como un problema pedagógico (Lado, 1957)¹¹, pues el profesor que compara la L1 con la L2 de los estudiantes, conocerá mejor cuáles problemas se presentan y cómo solucionarlos. La definición más ampliamente difundida es la de que este concepto alude a la comparación directa de estructuras de la L1 y la L2, con el fin de hallar una forma de predecir y corregir los errores de los aprendientes. En general fue un sistema de análisis con el que se pretendía ayudar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se fundamentó en dos aspectos: uno basado en la teoría de aprendizaje conductual; y otro lingüístico, referente a la capacidad humana de adquirir estructuras lingüísticas. Para realizar su cometido, el responsable de la instrucción debía seguir cuatro pasos: la descripción, la selección, la comparación y la predicción para comparar y describir los grados de similitud y

⁹ W. Nemser; *Approximative Systems of Foreign Language Learning*. International Review of Applied Linguistics. 1975

¹⁰ En Elis Rod, *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford University Press. 1985

¹¹ Citado por Rod Ellis, *Ibidem*.

diferencias entre una lengua materna y una L2. Así se llegó a la conclusión de que a mayor diferencia entre las lenguas, mayor complejidad para aprenderla. Como lo que se perseguía era encontrar la forma en que se producían los errores en la L2 de los aprendientes, se estableció que lo que ocurría era, en la mayoría de los casos, producto de la interferencia de estructuras de la L1 en la producción de la L2. Así, el análisis contrastivo, formalista y descriptivo se quedó en la comparación de estructuras y, aunque bosquejó algunas hipótesis teóricas alentadoras, no pudo establecer con acierto una explicación para la adquisición de segundas lenguas, aspecto que sí logran otras teorías, como la de interlengua, la cual parte no del punto de vista del profesor que enseña una L2, sino del de quien la aprende¹².

La Teoría de Interlengua explica que durante el proceso de adquisición, el aprendiente construye "gramáticas transitorias" o interlenguas, conducentes a cumplir sus necesidades comunicativas. De esta manera, los "errores" del aprendiente son constructos funcionales en la lengua meta que, a su vez, constituyen "hipótesis" acerca de la gramática de L2. Las interlenguas son, pues, sistemas lingüísticos propios de los aprendientes que no coinciden ni con el sistema de la lengua materna, ni con el sistema de la lengua extranjera.

De este modo, interlengua se puede definir como la totalidad de los procesos que intervienen en la adquisición de una segunda lengua; o bien, como cada uno de estos procesos por separado. Con esto, una posible interlengua podría obedecer a la utilización de uno o más de los procesos del continuum de

¹² En la página Web <http://www.dst.usb.ve/ameritalia/a2/tesiy5.htm>

aprendizaje. Estos procesos se presentaron como parte de nuestra hipótesis de trabajo en la página ocho de esta tesis.

Seguidamente presentaremos cada uno de estos procesos más detalladamente. La transferencia desde L1 a L2 se refiere a que cuando los aprendientes no consiguen expresar exactamente aquello que desean decir, trasladan estructuras de su lengua materna a su producción en la lengua meta. Estas estructuras pueden ser de muy diversa índole; por ejemplo, pueden trasladar estructuras fonológicas, sintácticas, morfológicas y léxicas a un contexto dado, siempre que esto figure como posible sistema para comunicarse. Este tipo de transferencia se da, en mayor o menor grado, posiblemente durante todo el proceso de adquisición, pero en especial durante las etapas iniciales

La sobregeneralización consiste en fundir dos o más reglas de la lengua meta si al aprendiente le parecen similares; es decir, dos o más reglas (sintácticas) podrían ser utilizadas según las necesidades discursivas, con poco o ningún apego a la gramática. Así por ejemplo, para la frase nominal definida femenina del español, existe una regla que implica un determinante (*la*) antepuesto a un nombre terminado en *-a*; entonces, la tendencia del aprendiente será realizar todas las frases definidas, (masculinas y femeninas) del mismo modo. Es decir, el aprendiente sobregeneraliza las reglas de concordancia de la frase nominal del español. Se aportarán más detalles referentes a esta posible sobregeneralización en las conclusiones. Un ejemplo típico de este proceso consiste en el uso de la forma verbal *habla* con valor de cualquier tiempo.

Un tercer proceso en la formación de una interlengua fue llamado por Selinker transferencia de aprendizaje o de adiestramiento, y consiste en considerar el método utilizado en el proceso de enseñanza de la L2 como factor decisivo de la adquisición, puesto que el mismo facilita la transferencia de ciertas reglas de la L1 del aprendiente.

En cuanto al desarrollo de estructuras producto de estrategias de aprendizaje, se observa que algunos rasgos de la interlengua de los aprendientes podrían ser el resultado del acercamiento a las estructuras de la lengua meta. Este proceso obedece, pues, a *estrategias* individuales.

Por último, el desarrollo de estructuras como consecuencia de ciertas estrategias de comunicación, serían aquellas estrategias de las que echa mano el aprendiente a la hora de comunicarse en la lengua meta. Al respecto sería apropiado recordar ciertos giros del lenguaje infantil, como cuando la niña que ante el peligro de caerse dice: *se cae Cindy*, en vez de decir *me caigo*. La característica de este proceso es que la L2 deja de verse como objeto de estudio, para adoptar el rol específicamente comunicativo de la lengua.

Como puede verse, la interlengua en realidad consiste en una serie de constructos o gramáticas transitorias o de ensayo elaboradas por los aprendientes de una segunda lengua durante el proceso de adquisición. Pero para que se dé la interlengua, es preciso que se den ciertas estrategias de aprendizaje por parte del mismo aprendiente. A continuación abordaremos algunas de esas estrategias.

1.3 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Referente al desarrollo de estructuras provenientes de estrategias de aprendizaje, Selinker argumenta que los aprendientes *crean* sus propias estrategias para aprender una L2: según las exigencias del medio, el aprendiente elige qué, cómo y cuándo debe aprender. De acuerdo con la información lingüística de L2 de que dispone, el aprendiente intentará comunicarse en la nueva lengua; pero cuando esa misma información no sea suficiente, o simplemente cuando lo crea necesario, creará sus propias estrategias de comunicación. En este punto, es bueno reconocer que las estrategias comunicativas son quizás el mecanismo más *natural* de la actuación lingüística, pues forman parte tanto de la L1 como de la L2. A nuestro juicio, estas estructuras se desarrollan mediante el uso de estructuras discursivas o gramaticales tales como fosilizaciones, arranques fallidos y el uso discursivo de prueba-ensayo. Otra estrategia podría consistir en llenar los vacíos de información con preguntas, directas o indirectas acerca de la forma de realizar determinada expresión. Otra estrategia consiste en autocorregir aquellas partes del discurso que no le parezcan correctas.

Las estrategias de aprendizaje de una segunda lengua también fueron investigadas por Rebeca Oxford¹³, quien las define como operaciones que los educandos emplean para ayudarse con la adquisición, el almacenamiento, la recuperación y el uso de la información (...) Son acciones específicas adoptadas

¹³ Tesis para optar al grado de licenciatura en traducción de Yerlin Jara Amores y Cecilia Escalante Rivas, Universidad Nacional, 2000.

por el educando para el aprendizaje más fácil, rápido, agradable, autónomo, eficaz y transferible a nuevas situaciones; (pág. 13 , 14 y siguientes de la tesis a que nos hemos referido en el párrafo anterior). De este modo, las estrategias, orientadas a obtener la competencia comunicativa, cuyo desarrollo precisa de una interacción real entre los educandos donde se use la lengua de manera contextualizada y significativa (...) ayudan al estudiante a participar activamente en la comunicación¹⁴.

Las siguientes son las características de las estrategias para aprender un idioma, según la tesis ya citada.

1. Contribuyen con el objetivo principal: la competencia comunicativa.
2. Permiten a los estudiantes autodirigirse en el aprendizaje.
3. Amplían el papel de los educadores.
4. Se orientan en el problema.
5. Son las acciones específicas que el educando toma.
6. Implican muchos aspectos del educando, no sólo el cognoscitivo.
7. Sustentan el aprendizaje tanto directa como indirectamente.
8. No siempre son observables.
9. Suelen ser conscientes.
10. Pueden enseñarse.
11. Son flexibles.
12. Son influidas por varios factores.

Según se desprende de estas características de las estrategias de aprendizaje, con su concurso, el aprendiente de una L2 pone en práctica la

¹⁴ Ibid. Tesis de traducción de Yerlin Jara y Cecilia Escalante.

autodirección general, la cual implica, sobre todo, responsabilidad personal ante el reto de aprender una segunda lengua. Un aspecto que se resalta en la investigación de Oxford es que las estrategias de aprendizaje dependen de condiciones sociolingüísticas, tales como la edad, la procedencia, el grupo étnico, etc.

Finalmente, de acuerdo con la misma investigación, las estrategias de aprendizaje de un idioma son seis, tres directas y tres indirectas:

DIRECTAS:

1. Estrategias de memoria.
2. Estrategias cognoscitivas.
3. Estrategias de compensación.

INDIRECTAS:

1. Estrategias metacognoscitivas
2. Estrategias afectivas.
3. Estrategias sociales.

1.4 LOS RESULTADOS DEL PROYECTO EUROPEO¹⁵

En los apartados que siguen se esbozan las ideas principales acerca de las etapas de adquisición que se establecen en el estudio denominado Proyecto Europeo, y que podrían aportar elementos de juicio acerca del proceso que se analiza aquí.

¹⁵En esta presentación nos basamos en Aguilar, A. Et al, 1999. Aspectos teóricos y metodológicos actuales en la investigación de la adquisición de lenguas extranjeras. Revista Letras Número 31, Heredia.

Este proyecto, desarrollado en los años 80 por lingüistas europeos, utiliza como base la teoría de interlengua arriba presentada. Entre sus objetivos se encuentra el de descubrir, cómo se expresa la temporalidad en una etapa dada del proceso de adquisición de los aprendientes, determinar los patrones de desarrollo de cada etapa y definir los factores que explican la forma y la función del sistema del aprendiente en un momento dado, así como su progresión gradual hacia la lengua meta.

En uno de sus primeros estudios, varios investigadores europeos, entre ellos Rainer Dietrich, Wolfgang Klein y Colette Noyau, trabajaron con seis diferentes lenguas en cinco países por un período de tres años. Los informantes eran inmigrantes de distintos países que aprendían la lengua del país donde trabajaban en forma espontánea, es decir, sin instrucción formal. Entre sus conclusiones, estos lingüistas definieron tres etapas del proceso de adquisición: la etapa pre-básica, la etapa básica, y la que va más allá de la básica, o post-básica.

La variedad pre-básica

Esta etapa muestra el primer intento de producir lo que se ha aprendido de la lengua meta, y consta de 4 propiedades: a) es lexical: se usan básicamente sustantivos, adjetivos y adverbios, y se nominalizan los verbos, (... *enfermar, enfermando...*); b) los informantes utilizan la inflexión verbal en forma aislada y sin funciones gramaticales definidas, (como por ejemplo al usar la palabra *coma*, del verbo comer, con valor de primera, segunda o tercera

persona; c) sus enunciados siguen principios pragmáticos, (el aprendiente dice: *yo trabaja en Berlín*, --Sin elementos anafóricos--); y d) esta variedad depende del contexto, (el aprendiente sobreentiende que el interlocutor sabe de qué se habla y dice al empezar una conversación: *las personas van el auto*).

La variedad básica

Las características fundamentales de los enunciados de los aprendientes de esta etapa son: a) se utilizan formas verbales sin inflexión y sin conjugar; por ejemplo *yo estudiar*, o *mi querer*; b) los principios organizativos del discurso no pertenecen ni a su L1 ni a su L2; y consiste, por ejemplo en el uso de sustantivos continuos, sin verbo, como en *la gato, árbol, mamá* c) normalmente no hay cópula y los adverbios de mayor frecuencia son de orden temporal, como en *Juan enfermo, después*; d) en general, su producción es uniforme y de gran riqueza léxica y aunque no permite expresar la temporalidad, sí permite especificar partes del relato en cuanto a su posición, trayectoria, duración y frecuencia, mediante el uso de adverbios como *pronto, luego, a menudo, a veces*, etc; e) en esta etapa, los aprendientes presentan más o menos la misma función y estructura discursiva; es decir, los textos evidencian ciertas regularidades, por lo que se considera que posiblemente existan propiedades universales de la adquisición de las lenguas. De acuerdo con la naturaleza de esta investigación, no es posible mostrar ejemplos de manejo discursivo, remitimos, pues, al trabajo de Aguilar y otros, citado en la página 24.

La variedad post-básica

En esta etapa se observan cuatro características: a) coexisten varias formas morfológicas sin funciones apropiadas: formas perifrásticas complejas sin contraste funcional claramente distintivo, como en *hablaba, estaba hablando*: (la forma antes que la función); b) el progreso posterior es lento, gradual y continuo. Se observa que el aprendizaje se da como un cambio lento en las habilidades discursivas con un comportamiento alternativo de lo correcto a lo incorrecto y viceversa, como por ejemplo cuando el aprendiente usa *quere... querí comer*, como formas del presente, válidas para *quiere comer*.; c) el proceso de adquisición no se da agregando reglas a las ya conocidas, sino captando elementos del flujo informativo, para luego generalizarlos a otros elementos, lo que quiere decir que la adquisición de la lengua meta es inductiva y dirigida por el flujo de información lingüística con que se tiene contacto.

2. DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

A pesar de que la presente investigación incorpora una muestra oral bastante completa, de acuerdo con el reducido número de informantes entrevistados, se la puede calificar como un *Estudio de casos*.

2.1 SELECCIÓN DE LOS INFORMANTES

Para los efectos de esta investigación se eligieron seis informantes, anglohablantes nativos, estudiantes seleccionados de tres escuelas o institutos de enseñanza de español como segunda lengua en las ciudades de San José y

Heredia. Una vez que se les propusieron los términos de la investigación, accedieron libremente a colaborar. No se les informó previamente acerca de las tareas a las cuales serían sometidos. Únicamente se les dijo que estábamos investigando algunas de las características de su proceso de adquisición del español. En algunos casos, los directores de la escuela o instituto propusieron los aprendientes, quizás debido a que pensaban que necesitábamos sólo informantes con amplio dominio del español, situación que fue soslayada, presentándonos durante el primer día de ingreso de los estudiantes al centro de enseñanza. Ahí, con ayuda de algún profesor, hacíamos el primer contacto, que consistía en la presentación personal y en el establecimiento de una cita para realizar las grabaciones.

Cabe recordar que en nuestro objetivo siempre estuvo presente la idea de entrevistar informantes de los tres niveles, a saber: principiante, intermedio y avanzado, a fin de investigar el desarrollo del uso de la frase nominal.

Por lo tanto, después de seleccionar las tareas que pondríamos en práctica, delimitamos la características de nuestros informantes del siguiente modo:

- a) Las calidades de los informantes, aparte de que fueran de habla inglesa, fueron relegadas al azar; o sea, no se seleccionaron con base en el sexo, la edad, u otro factor.
- b) La clasificación de los niveles, provendría de la que tuvieran en las instituciones en que fueran abordados. Sólo se aseguró que fueran dos de cada nivel.

En general, se cumplieron todas las expectativas acerca de los informantes y sus niveles.

Así pues, la muestra recolectada abarca los tres niveles de aprendizaje en que usualmente las escuelas e institutos suelen dividir el proceso. Los niveles son: principiante, intermedio y avanzado, los cuales en adelante se designarán I, II y III, respectivamente.

En la siguiente tabla, presentamos, sólo con fines informativos, los datos sociales de los informantes.

Tabla 1

Datos de los informantes ¹⁶					
Nombre	Nivel	Edad	SEXO	Nacionalidad	Meses o años estudiando español
Nina	I	20	F	Inglaterra	6 meses
Lorisa	I	40	F	E. Unidos	6 meses
Merilyn	II	22	F	E. Unidos	2 años
Juanita	II	29	F	E. Unidos	2 años
Daniela	III	20	F	E. Unidos	2 años
David	III	50	M	E. Unidos	2 años

¹⁶ Los nombres corresponden a diminutivos o una traducción aproximada de los nombres verdaderos. Algunos son reales.

2.2 RECOLECCIÓN Y CLASIFICACIÓN DE LOS DATOS

Para recolectar nuestros datos, se ejecutaron tres tareas orales: una narración libre y dos narraciones con base en imágenes, tanto de producción libre como guiada. Estas transcripciones se adjuntan al final del trabajo en forma de anexos.

Una vez concluida esta etapa, se inició el cotejo de las FNs en el corpus, o sea, las frases cuyo núcleo es un sustantivo, y que por lo general, lo precede un modificador: un artículo o un adjetivo, según la definición de María Eugenia Villalobos y Jorge Alfaro¹⁷, (1986). Como resultado, se estableció la siguiente clasificación:

- a) FNs constituidas por artículo definido y un sustantivo, (FN.DEF). Ejemplo: *la tema, la cutura.*
- b) FNs constituidas por artículo indefinido y un sustantivo, (FN.INDEF).INDEF). Ejemplo: *una paquete, un pajarito.*
- c) FNs formadas por sustantivo más un adjetivo, (FN. ADJ).ADJ). Ejemplo: *mi familia, mis estudias, niña hermosa.*
- d) FNs constituidas por un nombre sin determinante, (F.S.nom). Ejemplo: *jugador, pájaro.*
- e) FNs constituidas por un artículo definido, (F.S. def) Ejemplo: *la .*
- f) FNs constituidas por un artículo indefinido, (F.S.indef) Ejemplo: *un.*
- g) FNs constituidas por un adjetivo, (F.S.adj) Ejemplo: *mal, su .*

¹⁷ Gramática del español, (Sintaxis), Montecinos Editor, San José, 1996

h) FNs constituidas por elementos morfosintácticos diferentes de todos los anteriores, o una modificación y mezcla de algunos de éstos con elementos de la L1. A estas frases las designaremos, provisionalmente, FNs especiales, (F.esp.). Por su naturaleza, las clasificaremos como sigue:

h.1) FNs en inglés. Ejemplo: n, nest.

h.2) FNs con determinante en español y nombre en inglés. Ejemplo: un worn.

h.3) FNs con una preposición, generalmente DE, la cual consideramos que ocupa el lugar del determinante. Ejemplo: de madre.

l) FNs autocorregidas, (F.autocor). Ejemplo: la, el ave.

Esta clasificación agrupa tanto las frases gramaticalmente aceptadas, como las agramaticales, o inaceptadas. Para esta clasificación, hemos tomado como base tanto el concepto desarrollado por Villalobos y Alfaro (1985), como el concepto de sintagma nominal (SN) desarrollado en Ross¹⁸ (1987); basado, a su vez, en la Gramática Generativa del Modelo del 1965 de Noam Chomsky. Sin embargo, en el desarrollo de esta investigación usaremos exclusivamente las siglas FN y FNs para referirnos a las frases nominales, en singular y plural, respectivamente.

¹⁸ Investigando la sintaxis del español, EUNED, 1987.

1. FRECUENCIA DE LAS FNs

Con este primer acercamiento al corpus de los datos, se plantean tres tareas. La primera es describir numérica y porcentualmente los distintos tipos de frases producidas por los aprendientes. La segunda consiste en analizar las citas obtenidas para intentar identificar algún patrón significativo. La tercera tarea es buscar una vinculación entre este patrón y la concordancia nominal, desde el punto de vista de su uso actual.

CAPITULO II

Nuestro primer acercamiento es esencialmente cuantitativo. Las tablas dos y tres muestran las cantidades de cada tipo de frase y los porcentajes de uso de cada

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

1. FRECUENCIA DE LAS FNs

Con este primer acercamiento al corpus de los datos, se pretenden tres tareas. La primera es describir numérica y porcentualmente los distintos tipos de frases producidas por los aprendientes. La segunda consiste en analizar las cifras obtenidas para intentar identificar algún patrón significativo. La tercera tarea es buscar una vinculación entre este patrón y la concordancia nominal, desde el punto de vista de su adquisición.

Nuestro primer acercamiento es eminentemente cuantitativo. Las tablas dos y tres muestran las cantidades de cada tipo de frase y los porcentajes de uso de cada informante.

Juanita	11	55	14	13	7	0	0	0	1	2	100
David	11	64	79	13	11	5	0	3	2	3	123
Daniela	12	35	24	9	5	0	0	0	0	0	100
Totales		337	105	60	33	5	0	4	21	17	528

Tabla 2

PORCENTAJE TOTALES DE FNS POR INFORMANTE Y POR NIVEL												
Infor- mante	Ni- vel	F. Def	F. Adj	F. Ind	F.S no	F. S Def	F. S Inde	F. S adj	F. esp.	F. autoc	Total Infor	Total Nivel
Nina	I	34	9	16	14	1	1	0	6	2	83	186
Lorisa	I	60	10	11	5	1	0	1	10	5	103	
Merilyn	II	47	15	21	18	1	1	0	2	2	107	210
Juanita	II	66	14	13	7	0	0	0	1	2	103	
David	III	64	29	10	11	1	0	3	2	3	123	232
Daniela	III	66	23	9	8	0	0	0	0	3	109	
Totales		337	100	80	63	4	2	4	21	17	628	

Los datos precedentes indican, en primer lugar, que en cuanto se avanza de nivel, se aprenden cada vez mayor cantidad de frases nominales, y que las

Tabla 3

PORCENTAJES DE USO DE LAS FNS POR INFORMANTE Y POR NIVEL											
Infor- mante	N I V E L	F. Def	F. Adj	F. Ind	F. S N.	F.S DEF	S. Ind	S. Adj	F. Esp	F. aut	T O T A L
Nina	I	41	10.8	19.2	17	1.2	1.2	0	7.2	2.4	100
Lorisa	I	55.6	9.2	15	4.6	.9	0	.9	9.2	4.6	100
Merilyn	II	44	14	19.6	17	.9	.9	0	1.9	1.7	100
Juanita	II	64	13.5	12.6	7	0	0	0	.9	2	100
David	III	52	23.6	8.1	9	.8	0	2.4	1.6	2.5	100
Daniela	III	60.6	21.1	8.3	7.3	0	0	0	0	2.7	100

Los datos precedentes indican, en primer lugar, que en cuanto se avanza de nivel, el aprendiente utiliza mayor cantidad de frases nominales, y que las

frases definidas, adjetivas, e indefinidas son las de mayor uso. Este hecho se observa con más claridad en la Tabla 4:

Tabla 4

PORCENTAJE DE USO DE TODAS LAS FNS POR INFORMANTE Y POR NIVEL SEGÚN EL TOTAL			
Informante	% por infor.	NIVEL	% por nivel
NINA	13.2%	I	
LORISA	16.4%	I	29.6%
MERILYN	17 %	II	
JUANITA	16.4%	II	33.4%
DAVID	19.5%	III	
DANIELA	17.5	III	37%
TOTALES	100%		100%

En segundo lugar, las Tablas 2 y 3 presentan dos grupos de frases nominales: las que podrían aportar datos para nuestro análisis y las que a primera vista parecen no hacerlo. Así, los primeros cuatro tipos de frases, tal como se observa en la Tabla 5, representan un 92.3% del total. Son éstas, las que a su vez, constituyen las posibilidades de FNs gramaticales en español. Las demás categorías pueden considerarse fenómenos compatibles con el discurso oral, tales como falsos arranques o sustituciones léxicas de la L1. Por lo tanto, dedicaremos nuestra atención al análisis de las categorías FN. Def. FN. Adj. FN. Ind. y FN. Sólo Nombre y, finalmente, las frases autocorregidas. Las demás serán incluidas en el rubro de Otras, y no serán examinadas.

Tabla 5

DIFERENCIA PORCENTUAL ENTRE FNS CON POSIBILIDADES DE PRESENTAR CONCORDANCIA O DISCORDANCIA		
TOTAL FNs de la muestra	Total primeros 4 tipos	Porcentaje de FNs que pueden mostrar concordancia o discordancia
628	580	92.3%

1.1 LAS FRASES DEFINIDAS

Se entiende por frase nominal definida, aquella que consta de un sustantivo, más un determinante definido, como por ejemplo: la lista, la mamá, la gata, el árbol, el caja, el cola, las aves, el carne, la día, la cielo, etc.

De acuerdo con la tabla 2, se produjeron 186, 210 y 232 FNs definidas en los niveles I, II Y III, respectivamente. Del total de 628 FNs, 337 pertenecen al rango de las frases nominales definidas, o sea, el 53.6% del total de la muestra oral. Ahora bien, revisado el total, es preciso que veamos, qué cantidades y porcentajes se obtuvieron por nivel. Para ello, proponemos la Tabla 6.

Tabla 6

PORCENTAJES DE USO DE LAS FNS DEF. EN RELACIÓN CON LAS DEMÁS				
NIVEL	TOTAL FNs	Cant. FNs Def	% uso FNs Def.	% de uso otras frases
I	186	94	50.5%	49.5%
II	210	113	54%	46%
III	232	130	56%	44%
TOTALES	628	337	53.5%	46.5%

Siguiendo la descripción de esta tabla, las frases definidas ocupan un alto porcentaje de las preferencias discursivas de los aprendientes de español como L2 entrevistados para esta investigación. Creemos importante este hecho, pues si el promedio de uso por nivel de estas frases es del 53.5%, el restante 46.5% se distribuye entre los demás tipos de frases empleadas, lo cual otorgaría a las FNs Definidas el primer lugar en un posible orden jerárquico de adquisición, tal y como veremos más adelante.

1.2 LAS FRASES ADJETIVAS

En esta investigación se entiende por frase adjetiva la frase nominal formada por un nombre más un adjetivo, independientemente de su clasificación. En este apartado se analizarán frases adjetivas como las siguientes:

- 1) Numerales: dos pajaritas, tres hermanastros, etc.
- 2) Calificativas: casa barato, pequeños pajaritos, etc.
- 3) Posesivas: su cuenta, mi trabajo, nuestra abuela, etc.
- 4) Indefinidas: algunos de ellos, otros vegetales, etc.
- 5) Demostrativos: ese momento, este storia, esta trabajo, etc.

Tabla 7

PORCENTAJE DE USO DE LAS F.ADJ. POR NIVEL		
NIVEL	TOTAL F. Adj.	Porcentaje
I	19	10.2%
II	29	13.8%
III	52	22.4%

Como puede verse, los aprendientes utilizan las FN Adjetivas siguiendo el mismo patrón que con las FN Definidas; o sea, de acuerdo con el nivel, el uso aumenta. También se observa que hay un aumento significativo de las FN adjetivas en el nivel III: su número y porcentaje casi se duplica.

1.3 LAS FRASES INDEFINIDAS

En este apartado se analizarán FNs Indef. como las siguientes: un ave, una religión, un bago, una tiendo, unas sodas, un lista, etc;

Estas frases, como se muestra en las Tablas 2 y 3, representan la segunda estructura de uso más frecuente en la producción oral de los

aprendientes en los niveles I y II. En el nivel III, ocupa la tercera posición. Uno de los rasgos sobresalientes en cuanto al uso de estas frases radica justamente en eso: hay una ruptura en la frecuencia creciente en el uso de este tipo de FN en el nivel III, o sea, que disminuye su uso, como puede verificarse en la Tabla 8.

Tabla 8

PORCENTAJE DE USO DE LAS FN INDEF. SEGÚN EL NIVEL		
NIVEL	TOTAL DE FNs INDF	Porcentaje
I	27	14.5
II	34	16.2
III	19	8.2

1.4 LAS FN SÓLO NOMBRE

Seguidamente, presentamos las FNs denominadas Sólo Nombre. Nos referimos a aquellas frases como las siguientes: servilletas, vacaciones, política, sociología, arbo, bago.

El uso de estas frases representa la cuarta estructura de uso más frecuente, y como en el caso de las FN Indefinidas, su uso aumenta del nivel I al II, y baja en el III. Vemos los siguientes datos:

Tabla 9

PORCENTAJE DE USO DE LAS FNS SN SEGÚN LA CANTIDAD POR NIVEL		
NIVEL	Cantidad	Porcentaje
I	19	10.2%
II	25	12%
III	19	8.2%

Sintetizando los resultados de los análisis cuantitativos respecto a la frecuencia de uso de los distintos tipos de FN, tenemos la siguiente tabla:

Tabla 10

FRECUENCIA DE USO DE LA FNS POR NIVEL				
Nivel	FN. Def	FN. Indef.	FN. Adj.	FN s.n.
I	50.5%	14.5%	10%	10.2%
II	53.5%	16%	13%	12%
III	56%	8%	22%	8.2%

De la Tabla 10 podemos inferir una jerarquía de las FNs más frecuentes, según el nivel. Dado que el comportamiento de las *FNs sólo nombre* es igual que el de las *FNs Indef*, asumimos que funcionalmente representan la misma categoría (sustantivo indefinido, con función de expresar información nueva), y como no aportan datos sobre la concordancia nominal, tema que nos ocupa, las ignoraremos para construir la jerarquía.

Con los datos así organizados, concluimos que los aprendientes de español como L2 entrevistados para esta investigación, usan las FNs en el siguiente orden jerárquico:

a) Niveles I y II: FN Def \Rightarrow FN Indef \Rightarrow FN Adj

b) Nivel III: FN Def \Rightarrow FN Adj \Rightarrow FN Indef

El cambio en la jerarquía que se observa en el nivel III nos plantea la pregunta de si este cambio representa o no un acercamiento a la jerarquía que emplea un nativo hablante. Con este propósito, le solicitamos a un nativo hablante que nos hiciera un relato de un episodio de su vida, (Narración libre), a fin de cuantificar las FNs que produjera y así intentar hallar una respuesta a la interrogante anterior. El texto completo de esta entrevista puede verse en la sección de Anexos.

En la tabla que sigue presentamos los resultados de la narración.

Tabla 11

FNs DE UN HABLANTE NATIVO									
FNs. Def.		FNs. Adj.		FNs. Indef.		Sólo nombre		Totales	
Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%
23	53.5%	12	28%	4	9.25%	4	9.25%	43	100%

Tal y como se observa en la tabla anterior, el discurso del hablante nativo se organiza del mismo modo en que lo hacen los informantes del nivel III de este estudio. O sea, predominan las frases nominales definidas, (53.5%), seguidas

de las frase adjetivas, (28%). También se nota la presencia casi nula de los demás tipos de frases, un 8% del total. Esta muestra no pretende ser exhaustiva, toda vez que nos desviaría de nuestro objetivo, sino tener un referente mediante el cual intentar una explicación de la producción de las frases nominales por parte de los informantes de la muestra recolectada. Pero, si bien la muestra del hablante nativo no es tan amplia como para dar cuenta de la verdadera producción de frases nominales por parte de los hablantes nativos de español, sí permite asegurar, al menos provisionalmente, que en el español de los informantes de esta investigación, la alta producción de frases definidas obedece a una generalidad del español, no a una situación eventual. Además, como se desprende del estudio anterior, el cambio en la jerarquía representa una evolución de la interlengua de los aprendientes hacia el patrón normal de la lengua meta. Ahora bien, el siguiente paso para nuestra investigación es intentar relacionar este hallazgo con el fenómeno de la concordancia. Surge la siguiente hipótesis: la frecuencia relativamente alta de las frases nominales indefinidas con respecto al uso estándar en los primeros niveles de adquisición puede obedecer a su relativa facilidad de aprendizaje desde el punto de vista de la concordancia.

Para corroborar esta hipótesis, a continuación examinaremos el nivel de corrección de las frases nominales y su vinculación con la concordancia.

2. LA CONCORDANCIA

Para abordar el tema de la concordancia, imprescindiblemente se deben tomar en cuenta los datos acerca de la corrección e incorrección de todas las frases producidas. También debemos recordar que las frases definidas, indefinidas y adjetivas, son los únicos tipos que presentan los rasgos de concordancia nominal del español y que, por lo tanto, son las únicas que pueden catalogarse, desde el punto de vista sintáctico, estrictamente correctas o incorrectas. En las tablas que presentaremos seguidamente se muestran las cantidades y los porcentajes de uso correcto e incorrecto de las frases por informante.

Tabla 12

COMPARACIÓN DE LA CANTIDAD DE FNS CORRECTAS E INCORRECTAS POR INFORMANTE ¹⁹							
INFORM.	Nivel	Def.		Indefi		Adj	
		C	I	C	I	C	I
Nina	I	24	10	10	6	7	2
Lorisa	I	39	21	4	7	5	5
Merilyn	II	36	11	15	6	12	3
Juanita	II	53	15	9	4	14	0
David	III	56	8	8	4	25	4
Daniela	III	64	2	8	1	21	2

¹⁹ Para facilitar su comprensión, considérese C, correcto e I, incorrecto. Aquí nos referimos a las cantidades por informante.

Tabla 13

COMPARACIÓN PORCENTUAL DEL USO CORRECTO E INCORRECTO SEGÚN LA CANTIDAD DE CADA TIPO DE FN POR INFORMANTE							
INFORMANTE	NIVEL	Definidas		Indefinidas		Adjetivas	
		C	I	C	I	C	I
Nina	I	70.5	29.5	62.5	37.5	78	22
Lorisa	I	65	35	36	64	50	50
Merilyn	II	77	23	71	29	80	20
Juanita	II	78	22	69	31	100	0
David	III	87.5	12.5	67	33	86	14
Daniela	III	97	3	89	11	91	9

Tabla 14

PORCENTAJES DE CORRECCIÓN E INCORRECCIÓN POR NIVEL Y EN GENERAL						
NIVEL	FN. DEF.		FN. ADJ		FN. INDEF	
	C	I	C	I	C	I
I	67	33	63	37	52	48
II	79	21	90	10	70.5	29.5
III	92	8	88	12	84	16
Total	80%	20%	84%	16%	66%	34%

Como se infiere de los datos que hemos presentado hasta aquí, el mayor índice de incorrección se presenta en las frases indefinidas, lo cual tiene como la siguiente consecuencia: el hecho de que la frecuencia de uso relativamente alto de este tipo de frase nominal por parte de los aprendientes en los niveles más bajos, probablemente no indique que sea una frase de fácil adquisición, ni en su forma ni en su función. Por el contrario, podría ser que se le utiliza como

parte de una estrategia comunicativa o discursiva de los aprendientes. Más aún, el porcentaje de discordancias indica que la adquisición de esta estructura pasa por los mismos procesos que las demás; o sea, se adquiere la destreza en su uso gradualmente, según se avance de nivel. De esta manera, concluimos que, con base en el análisis cuantitativo de los datos de corrección, no es posible establecer un vínculo inmediato entre la variación de la jerarquía de frecuencia de las FNs y la concordancia: como las FNs indefinidas muestran, invariablemente, el nivel más bajo de corrección, no parece factible pensar en su relativa facilidad de aprendizaje. Sin embargo, el descubrimiento de la modificación en la jerarquía es un hecho significativo: creemos que representa un indicador importante de la presencia de interlenguas en evolución. La modificación de la jerarquía podrá estar vinculada con razones discursivas, aspecto muy relevante en el desarrollo de interlenguas tempranas, que por la orientación temática de este trabajo no podemos abordar. Pero, por otro lado, este hallazgo parece indicar una línea divisoria entre dos etapas de adquisición (o niveles de interlengua): una, más básica, que comprende *principiantes e intermedios* (Etapa A) y otra, más avanzada (Etapa B), conformada por los aprendientes del nivel III. Retomaremos esta idea en las conclusiones finales de nuestro trabajo.

En la siguiente sección continuaremos explorando el tema de la corrección de las FNs que presentan el fenómeno de concordancia nominal. Realizaremos un análisis más detallado de los errores encontrados, con el fin de

visualizar las posibles estrategias que adoptan los aprendientes para conseguir la corrección.

2.1 ANÁLISIS DE ERRORES

2.1.1 PRESENTACIÓN DE LOS DATOS

En primer lugar, presentaremos el corpus de datos analizados, según tipos de FN, corrección y nivel. Los números después de algunos datos, indican la cantidad de veces que aparecen en el corpus.

Frases Definidas Correctas

NIVEL I

La ciencia política, Los Estados Unidos, la unión oropea(2), el museo de cultura popular, el volcanio Arenal, el supermercado(2), los artículos, la lista, el carne, la sección de vegetales, los artículos, los pequeños pajaritos, el gato (7), los pajaritos, los pájaros, el árbol (2), el perro(7), el cola, la madre, los pequeños pajaritos, la familia, los parejitos, los paritos, la Ciudad de Durán, los apartamentos, la electricidad, el carro, los vegetales, los paritos, la cuenta, las personas(2), la parejita, la mamá parajita, la tierra, los tres niños, los tres parajitos, la gata(2), el árbol(2), el nido(2), los gatos, la pa, la parajita, los niños, la comida, la cena, los niños, el perro, el gato, la perejita mamá.

NIVEL II

El fin de semana, las seis, la mañana, la ciudad de Puntarenas, la isla (3), la música, la carne, la bolsa, la lechuga, la soda, la mujer, y su esposo, la madre (6), la lista de comida, la comida, la tienda de carnes, la mujer, la caja, la meseta, la recita, la casa, la mamá, las aves, el fin, el bago, el autobús, el lugar, el hombre (2), el departamento, el peso, el pan, el toto, el gato, el árbol, el perro, y el día, el coche, el pasado(2), la tienda de carnes, la mujer, los niños(3), la caja(2), el hombre, la meseta, el hombre de caja(2), los bonotones, la recita, la casa, el ave, el árbol(2), el parque, el gato(5), la madre de niños, el perro(4), la madre de aves, la madre, los dos animales.

El supermercado(3), la día, la casa, la lechuga, departamento, el peso (2),

NIVEL III

Los Estados Unidos, la casa, la familia (3), la escuela, la iglesia(2), la universidad, el seminario, la Biblia (2), la clase, el testamento antiguo, el campamento, el desierto, el lugar, los judeos, lo que, la clase, las clases, la historia, el pasado, el mundo, la guerra de los E.U. la verdad, lo mismo, el proceso, la historia(2), la verdad, el hijo de Dios, la palabra, el papá, la tienda(2), las cosas, las carnes, el precio, los legumbres, la fila, la mamá de los pajaritos, la mamá (3), el gato(18), los pajaritos, el árbol, el perro(4), el árbol(2), la comida(2), la palabra, la perra(2), la única, la familia(3), la tienda(3), la fiesta(2), el precio, la carne, las personas, la cuenta, los pajaritos(8), la comida, la hierba, la mamá, los gatos, la mamá pájaro(2), el perro(4), el hospital, la escuela, primera vez (2), la última vez, la bola.

Frases Definidas incorrectas

NIVEL I

La instituto, la trabajo voluntario, la nido (8), la perro (2), la gato (2), el carne, el cuesta, el cola, las artículos, los otro país, los carne diferente, los tres bebé pajaritas, los pequeños pajaritas, la presente, los personas(4), los carnes, los carne diferente y la cajos.

NIVEL II

La supermercado(6), la día, la cielo, la lechuga departamento, la jefe (2), el océana, el cola, el caja, el aves niños, los legumbres, los carnes(2) y los aves (2), el carne departamento, el aves, el caja de lechuga, el carne departamento.

NIVEL III

La tiendo, la funeral, el internet y la fuerza necesario(2), los clases(2), los reuniones y los discusiones.

Autocorrecciones

NIVEL I

La, el pájaro; la, el hombre (2); la, el carro; la, el palabra; lo, los precios;
lo y tres pajaritos; le, la madre.

NIVEL II

Lo, los precios; el, la carreta; la, los precios; el, la carta.

NIVEL III

El, la tienda; el, la mamá; el, la cola; el, los temas; las, los cosas; la, el
precio; el, la comida.

FRASES ADJETIVAS

F. Adj. Correctas

NIVEL I

Dos semanas, mi padre, seis sodas, tres pequeños paja... pequeños
pajaritos, mi trabajo, su lista, su careta, otros vegetales, tres niños, cinco
semanas, sa madre.

NIVEL II

Mi escuela, mi vida(2), dos personas (2), su casa (3), dos hombres, sus cosas, su coche, sus bocas, mis amigos, esta lista, dos cantadores, su carro, su esposo (2), sus bebés (3), ese momento, tres bebés, sus para... bebés.

NIVEL III

Su cuenta, su dinero, sus chunches, su carro, algunas verduras, su tiempo, algunos de ellos, mi historia, mi mamá, mi papá, mi juventud, mi tiempo, mi responsabilidad, mi trabajo, su tiempo, mis estudios, sus historias, mi vida, cincuenta años, treinta años, su mamá, este momento, su comida, su casa, sus pajaritos, dos años, mi hermanastra, seis años, mi abuela, mi papá mi hermanastra, dos hijas, mi vida, mis sobrinas, cinco y siete años, sus lista, esas cosas, su casa, tres pajaritos, quince años.

F.Adj. Incorrectas

NIVEL I

Dos hermanas mayor, viajara en Costa Rica, otro ciudad, mi compañeras, esta trabajo, otra cosas, unos tomatos.

Nivel II

Mi escuela secundario, dos paquitas de soda, dos animal.

NIVEL III

Otros cosas, este situación, este storia, mi estudia, nuestros abuela, mi hermanastros, otros cosas, este situación.

Autocorrecciones

NIVEL I

Mi, mis padres

NIVEL II

No hay.

NIVEL III

No hay.

FRASES INDEFINIDAS

F. Indef.. correctas

NIVEL I

Un padre inglés, un miembro, un hombre, una mujer, un carro(2), un supermercado, una lista, un árbol, un gato(2), un perro, una casa buena, un trabajo.

NIVEL II

Un autobús, un bago, una mujere, una mujer, un día (3), un gato(3), un perro, un buen almuerzo, un coche, un chep, un fútbol jugador, un fútbol estrella, un excelente coche, un supermercado, un hombre, un argumento, un hombre de caja, un ave, un perro, un insecto.

NIVEL III

Un momento, unos permijepes, un relació, una pareja, una lista, un poco, una historia, un gusano(2), un espacio, un día, una comida, un hermanastra, un hermanastro, un perro, una fiesta, una carne, la fiesta, un arbo, un gato.

F. indef. Incorrectas

NIVEL I

Una madre alemán, un miembrá, otro carne, un ensalada, una perijo, un ava, un casa (2), un casa buena, un carreta, uno casa, uno perro.

Tabla 13

NIVEL II

Un experiencia, un isla, un día divertida, un pajita, un lista (2) un bolsa, un aves.

NIVEL III

Un relació, una paquete, un hermanastra.

Autorrecciones

NIVEL I

No hay.

NIVEL II

Un, una mujer; un reci... una receta.

2.1.2. CLASIFICACIÓN DE LOS ERRORES: GÉNERO Y NÚMERO

Como primer eje de análisis se tomó en cuenta la división de la concordancia en género y número. Las tablas 15 y 16 en las cuales se muestran los porcentajes y la frecuencia relativa de la aparición de las discordancias.

Tabla 15

APARICIÓN DE LAS DISCORDANCIAS SEGÚN EL TOTAL					
FN. DEF.		FN. ADJ.		FN. INDEF	
Género	Número	Género	Número	Género	Número
9.9%	.8%	1.8%	.7%	4.4%	0%

Tabla 16

PORCENTAJES DE ERRORES DE GÉNERO Y NÚMERO POR NIVEL						
NIVEL	FN. DEF.-		FN.ADJ.		FN. INDEF	
	Género	Número	Género	Número	Género	Número
I	14.5%	2.1%	2.1%	1.6%	6.4%	0
II	12%	.4%	.9%	.4%	3.8%	0
III	4.3%	0	2.1%	.4%	2.1%	0
TOTALES	30.8%	2.5%	5.1%	2.4%	2.1%	

Como puede notarse, la mayor incidencia de incorrección se presenta en el uso del género, mientras que la discordancia de número tiende a desaparecer conforme se avanza de nivel.

También hay una tendencia en los aprendientes a realizar un porcentaje cada vez menor de discordancias en género según avanzan de nivel; con lo que obtenemos un hecho significativo: conforme los aprendientes suben de nivel,

mejoran su producción en la lengua meta, a la vez que cometen menos errores; o lo que es lo mismo, mejoran la concordancia en género y número.

2.1.3 CAMBIOS EN EL MARCADOR DEL SUSTANTIVO

Según se desprende de los análisis efectuados hasta aquí, las discordancias se presentan en mayor número en cuanto al uso de los determinantes y adjetivos que deberían concordar con el sustantivo dentro de la frase nominal. Por ejemplo, las discordancias se presentan en frases como *la instituto, las artículos, los legumbres, dos hermanos mayor, otro ciudad, una miembrá, otro carne, uno perro, etc.* Sin embargo, también se presentan errores como producto del cambio de los marcadores de género y número en el sustantivo. Los ejemplos son: *un ava, un día divertida, un parija, mi estudia, mi escuela secundario, dos paquitas, dos animal, unos tomates, la tiendo, el acéana.*

Al estudiar la totalidad del corpus, se obtiene la impresión de que se cambia indistintamente de femenino a masculino y de masculino a femenino. Quizás una prueba de las afirmaciones del apartado anterior se pueda hallar en los casos donde los sustantivos aparecen con determinantes de ambos géneros: *el supermercado/ la supermercado, la lista/ el lista, el carne/ la carne, la caja/ el caja, el día/ la día, el gato/ la gato, el cola /la cola, los clases /las clases, un ava, un perro/ uno perro, etc.*

Otra fuente importante de datos de esta índole son las autocorrecciones, o sea, aquellas en las que el informante produce dos determinantes de una misma clase, antes de un sustantivo, uno incorrecto y otro correcto.

La mayor cantidad de frases de este tipo son de doble sentido: por un lado, están aquellas en que el primer determinante es el femenino singular, el cual es reemplazado por el masculino singular; y por otro, las que se producen cuando se cambia la posición del determinante: el primero es el masculino singular y el segundo el femenino. Los ejemplos son: *la, el pájaro; la, el palabra; la, el carro; la, el hombre y la, el precio*, por una parte; *y el, la carta; el, la comida; el, la mamá; el, la cola; y el, la comida*.

Las del primer tipo pertenecen al nivel I (excepto una); en las del segundo, de siete frases, cinco pertenecen al nivel III y dos al nivel II. Se puede observar, además, que según estos ejemplos, los posibles errores son de género. Sin embargo, también hay autocorrecciones que indican desviaciones de número, como por ejemplo: *lo, los precios* (una en el nivel I y otra en el nivel II); *lo, los precios; el, los temas*. También se presentan unos pocos que participan de condiciones especiales como *le, la madre, lo y tres pajaritos*, en los que parece que no existe dificultad morfosintáctica para conformar la frase nominal, sino una forma natural o propia del discurso oral, conocidos como falsos arranques.

Así, de acuerdo con el análisis de los datos, tenemos los siguientes resultados: se puede explicar del siguiente modo:

- a) la cantidad de errores es significativamente menor en el caso de la concordancia en número, hasta el punto de llegar a desaparecer en el nivel III.
- b) Los errores observados en la concordancia en género no muestran ningún patrón definido, aparte del hecho de disminuirse con el tiempo de aprendizaje.

Como posible explicación de estos hallazgos podemos pensar, en primer lugar, que la concordancia en número es más *significativa* para el aprendiente que la concordancia en género, en el sentido de que la categoría de número se relaciona con cantidades reales de una manera fácil de descubrir. La categoría de género, en cambio, dista mucho de ser realmente de género: en español, esta categoría forma parte de un principio organizativo mucho más abstracto y complejo, su relación con el género biológico no es transparente, y su valor comunicativo no es accesible en los primeros niveles de adquisición. El manejo de la concordancia en género, reflejado en los errores, revela esta misma disfuncionalidad: la construcción del discurso, en una primera etapa, se basa en unidades pragmático-discursivas, donde la coherencia de la frase (objetivo de la concordancia) no juega un papel importante.

El aprendiente, expuesto a los datos de la experiencia didáctica, analiza los morfemas de género (y número) a nivel lexical, mediante dos posibles estrategias:

- a) memoria
- b) hipótesis operacional basada en la *variación*.

Esto quiere decir que las variaciones *aleatorias* en los datos pueden ser testimonio de esta hipótesis, mediante la cual el aprendiente trata de producir frases nominales tanto concordantes como disímiles y sin apego a la concordancia, ya que esto es la base de su hipótesis: el aprendiente asume, (generaliza) que en español existe un marcador variable en su forma que se agrega a los sustantivos, pero como no logra identificar su función, asume que su principal característica es la *variación*. Del mismo modo opera con el uso de los determinantes: los morfemas marcadores de género, principalmente, se utilizan más por operaciones mentales de lenta asimilación, que mediante patrones cognitivos adquiridos con la experiencia pragmática de la lengua meta. Por otra parte, parece que esta misma variabilidad de los marcadores de la concordancia, es la responsable de ciertos tipos de fosilización, entendida ésta como la presencia de ciertos errores que no logran corregirse a través del tiempo. Y tomando en cuenta que, efectivamente, la asignación de marcadores de *género* en español es un fenómeno sumamente complejo, que resiste a los análisis simples a partir de un sólo factor (ya sea éste morfológico, semántico o

fonológico), tal hipótesis de los aprendientes no debe considerarse sorprendente.

En cuanto a las autocorrecciones, debemos buscar su explicación mediante los mismos parámetros que acabamos de señalar. También se debe tener en cuenta que por ser una subclase de frase nominal que se produce prácticamente durante todo el proceso de adquisición del español como L2, los aprendientes la utilizan posiblemente cuando los datos de la memoria no son suficientemente claros como para permitir que se produzcan adecuadamente. Por otra parte, la autocorrección podría ser parte de una estrategia discursiva que proviene de la misma *hipótesis operacional* que señalamos más arriba. Esta hipótesis operacional podría consistir en una estrategia de aprendizaje, tal como se las definió en la página 22 de esta tesis.

En las frases adjetivas, prácticamente no se produjeron autocorrecciones, pues sólo aparece uno en el nivel I: *mi, mis padres*; otro en el nivel II: *un día divertida* y otro en el nivel III.

En cuanto a las frases indefinidas, se encontraron dos en el nivel II: *un, una mujer y un reci... una receta*, de manera que no se puede apreciar el uso sistemático de la estructura. Sí es importante recalcar que el primero de los determinantes es singular masculino y que el posible error es de género. En todas estas autocorrecciones, la tendencia general es que se realiza de lo incorrecto a lo correcto, o sea, la frase resultante, es correcta.

CONCLUSIONES

Una vez revisadas las más importantes teorías acerca de la adquisición de segundas lenguas, realizadas las descripciones y analizados los datos del corpus, llegamos a la siguiente conclusión general: en el proceso de adquisición de la concordancia nominal del español como L2, se presentan diversas etapas y estrategias de aprendizaje; y según nuestras hipótesis de trabajo, esto refleja la construcción de gramáticas transitorias o interlenguas con funcionalidad dentro del sistema gramatical propio de los aprendientes. Además, la concordancia o ausencia de ella en el discurso de los aprendientes entrevistados para este estudio, obedece a la posible combinación de factores propios del proceso (situaciones específicas del salón de clase, preparación de los profesores, fosilizaciones, estrategias de aprendizaje, etc), con transferencias de su L1, sobregeneralizaciones de las reglas del español y estrategias pragmáticas de comunicación. Lo cual quiere decir que en el discurso de los aprendientes analizado en este trabajo, en la adquisición de la concordancia de la frase nominal del español como L2, intervienen al menos tres de los cinco procesos que, según Selinker, forman parte de la interlengua de los aprendientes de una L2. También son parte de esta adquisición, ciertas estrategias de aprendizaje y algunos de los factores inherentes a la enseñanza.

A continuación reseñamos cuáles etapas hemos hallado y cuáles estrategias se siguen.

1. Etapas de adquisición

De acuerdo con los análisis que hemos presentado en los capítulos precedentes, en la adquisición del español como L2 por nativohablantes del inglés, en medio institucional, (y natural, pues debemos recordar que los informantes de este trabajo, a la vez que reciben cursos de español en academias de lengua, también viven inmersos en un ambiente natural de la L2), se presentan dos grandes etapas de adquisición: A y B. En la etapa A, cuyos informantes pertenecen a los niveles I y II, hay un desarrollo general de la L2 muy significativo; además, su producción discursiva es, igualmente, muy desarrollada como para presentarla como equivalente a alguna de las etapas de adquisición descritas por W. Klein. No obstante, tanto el porcentaje de discordancias, como el desarrollo discursivo, muestran indicios de una etapa temprana (posible interlengua) de adquisición del español. En la etapa B, se ubican los informantes del nivel III, los que a su vez, constituirían los informantes de la etapa post- básica de Klein. En esta etapa, como lo muestran los resultados, hay mayor dominio léxico, menor cantidad de discordancias y mejor desarrollo discursivo.

En consecuencia, aunque este trabajo no persigue establecer la última verdad con respecto a las etapas de adquisición de una segunda lengua, sí abre la posibilidad de nuevas inquietudes de cara a futuras investigaciones. Como se ha visto, nuestro análisis arroja resultados diferentes de los de W. Klein pues este investigador establece tres etapas de adquisición, las cuales no son compatibles con la clasificación por niveles que hemos seguido en este

estudio ni con las dos etapas de adquisición de la concordancia del español que hemos descrito más arriba. Sin embargo, no se debe perder de vista el hecho de que el estudio que aquí realizamos parte de la muestra de seis informantes, mientras que en el de Klein, el número es mucho mayor. Lo que sí parece claro es que tanto en la etapa A como en la B, intervienen diferentes *interlenguas*, o estados gramaticales intermedios del complejo fenómeno que significa la adquisición de la nominalidad en el español como L2. Por otro lado, una posible etapa pre-básica, de la forma en que la presenta W. Klein, presentaría las frases nominales de forma muy diferente de cómo las hemos analizado aquí, presumiblemente como segmentos fuera de contexto y con mayores problemas de concordancia. No parece que haya duda de que durante el tiempo en que se desarrolla cada una de las etapas, (A y B), se presentan microetapas, a las cuales podríamos llamar interlenguas.

2. Características del proceso de adquisición de la concordancia nominal del español como L2

Tomando como base la definición de Selinker, en la adquisición de la concordancia nominal del español como L2, coexisten varias estrategias de aprendizaje que le otorgan al proceso las siguientes características:

- a) sobregeneralización de las reglas de L2, en la medida en que se simplifica el complejo sistema de reglas para una regla única: la variación de la forma morfológica como *marcador de género*.

b) Desarrollo de estructuras según criterios de comunicación; esta estrategia se observa en la adquisición *preferencial* de la concordancia en número dada su mayor transparencia con el referente. También podemos sospechar la presencia de este factor en la estrategia simplificadora respecto de la concordancia de género: en el plano comunicativo inmediato, la concordancia de las frases nominales no es imprescindible, por lo tanto, el aprendiente esboza el marcador de género en forma variable, es decir, sin atender, (a veces también sin entender), si se trata de masculino o femenino.

La conclusión final es tan esencial como insoslayable: la adquisición de la concordancia nominal en el español como segunda lengua, tal como la hemos presentado aquí, podría solo ser el esbozo de un complejo fenómeno lingüístico que merece más atención desde muy diversos ángulos, y uno de ellos podría ser parte de la metodología de enseñanza, como por ejemplo, intentando enseñar un poco más el uso contextual, o textual si se quiere, en vez de estructuras aisladas, y no contentarse con enseñar las frases nominales regulares, con femenino en a y masculino en o, además se debe propiciar una atmósfera atractiva para que el aprendiente *produzca* de la forma más natural posible. No hay duda de que otras teorías podrían coadyuvar en más y mejor explicaciones, pero no debemos perder de vista que el análisis lingüístico sólo permite un relativo acercamiento a la *realidad* discursiva del informante, y que cuando esto ocurre, muchos se ven en la necesidad de explicar los fenómenos lingüísticos diciendo que todo en las lenguas naturales es funcional. De esta forma se diría que la

adquisición de una segunda lengua, el español en particular, contiene una serie de *procesos y estrategias* que solamente tienen explicación por medio de sistemas más abiertos (el funcionalismo propiamente dicho y el análisis sociolingüístico, por ejemplo), y, si bien estas técnicas efectivamente pueden aportar información muy clasificada, no se debe excluir, ninguna otra teoría: en las ciencias, como se sabe, nada es absolutamente cierto ni permanente. Por lo tanto, si bien es cierto que el proceso de adquisición de la concordancia nominal por los seis hablantes nativos de inglés que aportaron la muestra para esta investigación, presenta las características que se han mencionado aquí, no creemos que nuestro análisis sea definitivo y que, por consiguiente, no pueda mejorarse en el futuro. Sólo habría que tener cuidado de no encasillar los resultados en una concepción simplista, originada de la supuesta cualidad esencialmente comunicativa del lenguaje.

APORTES DE ESTA INVESTIGACIÓN

La investigación lingüística sobre adquisición del español apenas empieza en nuestro medio. Se necesitan muchos otros trabajos acerca de la temporalidad verbal, del sistema preposicional, de los problemas que ocasiona el uso de los pronombres reflexivos, y por su puesto, otros enfoques y explicaciones de la adquisición de la concordancia nominal, tema e de la presente investigación. Creemos que, posiblemente, nuestro trabajo se constituya en la primera de una serie de investigaciones sobre la adquisición del español, no sólo como segunda lengua, sino como lengua materna, trabajos que podrían ayudar, por ejemplo, con la enseñanza de la ortografía y la comprensión de textos. Así, uno de nuestros aportes al campo de las investigaciones lingüísticas consiste precisamente en iniciar el camino de las investigaciones de la adquisición lingüística en nuestro medio. Por otra parte, creemos que este tipo de trabajo servirá para fomentar el interés de los profesores de español como segunda lengua, a investigar los *problemas* de la adquisición lingüística en general, pues se verá mejor la utilidad de las investigaciones lingüísticas basadas en las teorías más recientes sobre adquisición. Por otro lado, creemos que el buen desempeño de un profesor de lengua depende mucho de sus bases teóricas. Además, si el profesional en este campo quiere hacer un trabajo de calidad, debe tomar en cuenta las nuevas propuestas teóricas, con las que podría explicar y comprender muchas de las inquietudes que se presentan en el salón de clases. Por el momento lo que necesitamos es proponer nuevas hipótesis y continuar las investigaciones.

A continuación presentamos los resultados del análisis de los datos.
 Analizamos los datos de los siguientes apartados:
 Nombre de la información: [...]
 Nivel: [...]
 Lugar y fecha de la entrevista: [...]
 Procedencia: [...]
 Entrevistador: [...]

ANEXOS

La información sobre los datos de este estudio se encuentra disponible para
 ser consultada y utilizada al mismo tiempo, gracias a los datos de los
 datos de los datos.

TAREA NÚMERO UNO

Nombre del participante: [...]

1. ¿Qué es la [...]? (señala los números de los [...])
2. ¿M? No + no tiene que decir números + [...]
3. [...]
4. [...]
5. [...]
6. [...]
7. [...]
8. [...]
9. [...]
10. [...]
11. [...]
12. [...]
13. [...]
14. [...]
15. [...]
16. [...]
17. [...]
18. [...]
19. [...]
20. [...]
21. [...]
22. [...]
23. [...]
24. [...]
25. [...]
26. [...]
27. [...]
28. [...]
29. [...]
30. [...]
31. [...]
32. [...]
33. [...]
34. [...]
35. [...]
36. [...]
37. [...]
38. [...]
39. [...]
40. [...]
41. [...]
42. [...]
43. [...]
44. [...]
45. [...]
46. [...]
47. [...]
48. [...]
49. [...]
50. [...]

A continuación presentamos las transcripciones (CORPUS) de los datos analizados en el presente trabajo.

Nombre de la informante: Nina (N)

Nivel: Principiante (I)

Lugar y fecha de la entrevista: Heredia, 14 de julio del 2000

Procedencia: Inglaterra. Edad: 20 años.

Entrevistador: Manuel Barrientos (M)

Es importante señalar que esta informante es totalmente bilingüe pues aprendió inglés y alemán al mismo tiempo, (antes de los seis años). También habla francés.

TAREA NÚMERO UNO

Narración sobre imágenes. El supermercado

1. Nina: ¿la uno? (señala dos números de las láminas)

2. M: No + no tiene que decir números + sólo decir la historia que está ahí (...)

Nina: sí + uh + un + hombre + y + una mujer uh + + son en + un carro + y + y + la + y + lleván [?] a + un + supermercado + en el supermercado + uh ++e +ellos + uh + + tienen una lista + y + tonces [?] + uh + ellos + uh + v + van a+ a+ comprar + las + uh +artículos de + uh + la lista+ uh + uh + ellos + com + compren + uh + carne + uh + y + ellos + dicen + uh + que + el carne es + mu + mucho caro++ uh + y tonce [?] + ellos + uh ++ uh + com +compren + un o + uh

+ otro carne + uh + después + ellos van a + uh + van a + la sección de +
 vegetales + vegetales + y + uh allá + ellos + compre + compren + uh + de papas
 + y + uh + un + s + sal + ensalada ++ y + después + también ++ de + de pan
 de hamburguesa ++ uh + de + servilletas + y ++ uh + seis + + uh + sodas + + y +
 uh + entonces + ellos ++ van + a + la + caj + cajos + y + uh + allá ++ uh +++
 ellos + res + recibán [?] + reciben + uh + el + cuesta + y + el cuesta + es + m +
 uh + mucho caro +++ uh + uh + pero + e + ellos + uh + cambian + + los +
 artículos ++ y ++ uh + ellos ++ sal + salidan + de + el supermercado.

TAREA NÚMERO DOS

Narración sobre imágenes: Los pajaritos

1. M: esta es una historia muy fácil, pero tiene mucha información (...)
2. Nina: uh ++ es + una +++ perijo [?] ++ si +//. Perija +//. No + p p p ++ ava +
 un + ava (...)
3. M: ¿ave? (...) + pájaro
4. Nina: pájaro + perdón + uh + con + tres + pequeñas + pequeños + paja +
 pequeños pari + pajaritos ++ en + en + un + árbol + uh ++ uh + la + el pájaro
 + uh + ma+ mayor ++ uh + ++ va + uh+ va + a+ vo + volar + y + después ++
 un + un gato + uh ++ se + se va + + a ++ el árbol [?] + uh + tonces + los ++
 pequeños + pajaritas + pajaritos son +++ solos + sin + + sin + sa + madre ++
 + y + uh el gato + uh +++ ver + ver ++ ver + ve a + los pajaritos
5. M: ¿Qué piensa usted que está haciendo el gato? ¿Por qué el gato está ahí?

6. Nina: porque + el gato + um + quiero + comer ++ los pajaros +++ y tonces el gato +uh + e + sella [?] di + e + di + ir + sobre + el árbol + +pero + un + perro + arriba + + y + el perro + uh + + + el perro ++ uh + + + paré + el gato + + + (...) porque el perro + uh ++comir + el cola (ríe) ++ y + uh + ss + a si momento [?] ++ la ma +la madre +di pájaros + uh + regresa +reg + regresa + con + un +++ (hace un ruidito y unas señas con el dedo) ++ con comida ++ y + entonces + los +pequeños pajaritos + uh ++ uh + tienen + comida + y + el gato ++ uh +++ ss + ss+ sale + porque + el perro + es + más + grande (...) es difícil.
7. M: muy bien + me gusta su historia + gracias.

TAREA NÚMERO TRES

Narración libre

M: cuéntanos una historia familiar, una historia de su vida (...)

1. Nina: uh + yo + tengo + una ma + una madre + uh + alemán + y un padre + inglés + y yo tengo + dos hermanas [?] mayor ++ uh + uh + yo + estudia + uh + estudio + en inglaterra [?] + en ciudad de Cambrige + uh + yo ++ ss + uh + soy + un miembro + miembrá de colegio uh + religió [?] en + Cambridge ++ uh + yo + es + estudio + uh + la ciencia+ uh + política + y + ss + sociología ++ uh ++++ es ++ esta + no + es + uh + vacaciones + yo + uh + yo + vv [?] + yo soy + viajara +yos [?] no sé + (ríe) ++ en Costa Rica por + uh + cinco semanas + yo estoy uh + la instituto de lenguaje Pura Vida por + dos semanas + y en + y uh + después + yo ++ voy a vi + viajar en Costa Rica por

dos semanas + y uh ++ uh +++yo +++ uh + mi+ mis padres + ahora +uh
+++ve +vevén [?] en + uh + Waschinton + en + en los Estados Unidos + uh +
porque + mi padre + uh + tra + trabaje + por + uh + la unión oro + oroepa y
es + uh + ahora + un + diplomat de ++ la unión oroepa + y uh ++ em + hoy +
uh + yo fui + uh ++ yo fui ir a + a + el Museo de Cultura Popular + en Heredia
+++ y + mañana ++ yo + ir + iré + a + uh + el volcano Arealal ++ y+ euh +
(ríe) y + em +++++ yo quiero + uh + + ir a ++ Monte Verde + también y ++ es
todos (risas)

2. M: muy bien + gracias Nina.

Nombre de la informante: Larisa (L)

Nivel: Principiante (I)

Procedencia: Estados Unidos. Edad: 40 años

Lugar y fecha de la entrevista: San Rafael, Heredia.

Entrevistador: Manuel Barrientos.

TAREA NÚMERO UNO

Narración sobre imágenes: El supermercado.

1. M: (...) ahora usted va a narrar + a contarme la historia (...) del supermercado
2. L: sí ++ uh ++ los personas ++ uh + va + van + a+ el ++ para + el carro ++ a + la mark + supermercado ++ uh ++ uh + después + uh + est + estac + estacion + estación el + la carro + en la + parkin lote (ríe) uh + van + + van uh + van adentro de + supermercado + y +++ tienen + un ++ carreta +//. Uh + miren ++ uh + su lista ++ y + buscan por + cosas de + comer ++ los carnes ++ y + otra cosas+ + uh+ miran + a los carnes + diferente + lo + los precios + uh + cuanto cuesta + y + pone + in + ponen + y los ponen in + uh + su + careta ++ entonces + ++ uh + uh + miran a los + vegetales y + + tienen + + unos + tomates + uh + otros vegetales + + + después + uh + van+ a tener + los + + panitos + y + seville + sevilletas + y sodas + + fanalmente + van + a la + uh +++ uh + a la persona que + uh + uh + hacer + uh + la cuenta + y paguen + uh + y + los personas + uh + paguen + la + el hombre +++ surten +//. Surten + para la supermercado ++ up + es + es completo + (risa).
3. M: finalmente ¿qué hacen + qué pasa ahí?

4. L: uh + las personas + s + // . Las personas + uh + sort + sorten + live + sortir + // .

5. M: ¿salen?

6. L: sale + salir ++ salen + uh ++ uh ++ de supermercado

7. M: muy bien + esa es una buena historia + gracias.

TAREA NÚMERO DOS

Narración sobre imágenes: Los pajaritos

1. M: Ahora, cuénteme una historia de acuerdo con los dibujos de estas.

2. L: sí + la parejita + uh + la + mamá + uh + parajita + uh + y lo + y tres + uh + parajit + uh + y tres niños + parajitas + uh + em + + están en + n + uh + nest + en inglés + no sé la + el palabra en + en español

3. M: eso se llama un nido.

4. L: nido ++ están en + el nido +++uh + la mamá parejita + uh + vo + va + uh + le er + // . (risas) no sé cómo se dice fly + va + a + la er + y + un gato + viene + uh + a la tierra + uh + los + los tres niños + los tres parajitos + no sé + los tres + bebé parajitas ++ uh + en la + nido + están + en la nido + la gata + mire los + la + nido + el nido + en + la + abol + // . ++ a la gata + monte + el árbol + // . +++ uh

5. M: ¿por qué + por qué sube al árbol el gato?

6. L: ¿por qué monte el árbol? ++ uh + para + el nido ++ (...) los gatos + s + come + uh perejias + // . Parejitos + uh ++ también + hay + unoooo + // . P +

perro + abaa + uh + uh + cerca del + uh + arbol ++ uh + con + el nido + y +
el gato +++ uh + el gato ++ uh + el + el perro ++ uh + baits + + el perro + texts
++

7. M: morder.

8. L: morder + + el + perro + morde + el + tail + no sé la pa + (risas) de + la
gato +++ y + la ++ parajita mamá + uh + uh regrese + a + la nido ++ + la
mamá perajita + uh + uh ++ s + lens + uh + viene + + ella a la nido + y + la +
pero +++ y la gato + + van (risas) + el perro + después ++ el gato.

9. M: muy bien + es una historia interesante + ¿es todo?

10. L: no + una cosa ++ el + uh + perejita mamá + tiene + un wermem + uh +
cosa po + por + los niños + (...) la comida + la cena + por + los niños

11. M: muy bien + excelente trabajo + muchísimas gracias.

TAREA NÚMERO TRES

Narración libre

1. M: Bueno, Larisa, ahora usted me cuenta una historia de su vida personal.

Una experiencia muy bonita o... muy fea. Algo de su vida.

2. L: sí + Uh + Ayer uh +++ (duda) + en la presente + (ríe) hoy + uh + va +
voy + a la familia de + Marita y Carlos ++ uh + uh + al + casa con + muchas
+ paritas + + aves + (...) uh +++ hombre que + + uh + uh ++ uh +++ no sé
como se dice ++ los parejitos + uh ++ po + ex + exportar + a los otro país ++
uh + uh vamos a + mirar los +++ uh + uh uh los paritos + uh ++ (ríe)

3. M: y ... ¿hay mucha distancia ... van en carro o en autobús

4. L: uh + buen tención [?] no sé + uh + es + posible ++uh + un + carro ++ po
 que + es+ uh + uh + uh + la + el hombre + vi +vive + en + otro + uh + ciudad
 ++ pero + este en + uh + Heredia
5. M: y + usted ++ ¿qué hace en los Estados Unidos?
6. L: uh + trabajo + po n'aorganización [?] + que + que + uh + ayuda + los
 personas que ++ uh + no tengo + uh+ una + casa buena +++ uh + mi
 compañeras + uh + y yo + ayuden + a + ayudan + uh + ayun + ayudamos +
 uh + los personas que + + quieren + quiere + quieren comprar una casa + uh
 + muy barato +y también + uh + ayuda + ayudamos los personas que +
 necesitan + un casa + uh + uh + un casa + uh + buena + uh + uh ++ en
 Duran + en la ciudad de Duran + en Carolina de Norte + uh + uh ++ hay +
 muchos + personas + uh ++uh + que + +di viven en + los + apartamentos +
 uh ++ que + falta + uh + [= arruga la cara!] +++ uh + muchas + uh + cosas
 + la electricidad no + servicio + bien + bueno + y + uh + duenos no + hacer +
 no hacer + reparacions.
7. M: (...) ¿es un trabajo interesante para usted?
8. L: sí + si + uh + me gusta + mi trabajo ++ uh + antes + de + uh + esta trabajo
 + uh ++ + hago + la trabajo ++ voluntario + uh + de + uh + hasin + de +
 viviendas + de +uh + uh de ayuda social
9. M: muy bien, Larisa.

Nombre de la informante: Merilyn K. Bruner (Mb)

Nivel: Intermedio, (II)

Procedencia: Estados Unidos. Edad: 22 años

Lugar y fecha de la entrevista: San José. 19 de junio del 2000

Entrevistador: Manuel Barrientos. (M)

TAREA NÚMERO UNO

Narración sobre imágenes: El Supermercado.

1. M: Ahora usted me va a hablar, en la segunda historia, de: en el supermercado. ¡Estás lista?
2. Mb: Sí + lista ++ un coche va al supermercado con + dos personas + dos personas intentar un + supermercado + uh + cerca de + su + casa ++ uh + no + es + no dos hombres + es un + hombre un + una mujer ++ tiene un + lista de + + cercaeillos [(?) ++ eillos [?] necesitan para ++ pedir + para cocinar + para niños + y uh + entonces illos + camin + están caminado + e tres + un + un isla de + uh + yo miro + papel de aigénico [?] + y uh + entonces eillos + miran + la tienda de carnes en la supermercado + + uh no les gustan carne y +por eso ellos + van a legumbres + en departamento legumbres + illos ++econtran +[?] manzanas uh + ellos les gusta manzanas (ríe) y ++ tiene un + bolsa + lleno de manzanas + entonces ++ ellos + van a la + lechuga departamento + en legumbres + +y + entonces + illos no les gusta + legum + lechuga y ++ ponee en + + la mujer pone lechuga en el + caja de + de lech +

lechuga + entonces uh ++ ellos se econtran + encontrar isla siete + uh + en
isla siete + illos econtran ++ galletas y ++ entonces servilletas para +los niños
y ++para los niños porque los niños + muy sucio +++ uh +entonces + illos
necesitan + sodas ++ comprar + dos paquitas de sodas +++++ ahora uh +
illos regres + se regresán + regresán/. a + departamento de carne y + en el
carne departamento + illos + compran + + uh ++ chuliito ++ para l plancho ...
Y + entonces + más carne para emurguesas + + + pero illo no compran pan +
para emburguesas ++ yo no mirouh + ahora illos + son + listo + para regresar
a su casa ++ illos uh + están caminado a la + caja y ++ miran + el hombre
con + gorra + e la caia + y + entonces + illos ponen sus + cosas uh + a la
meseta + y uh + el hombre + de caia + + en + en paga + los + bonotones de
+ comida ++ uh y +entonces el hombre de caja es + terminó + so + ellos + uh
+ tiene un reci + una receta + uh + + pero + mi ++veo ++ un argumento con +
un hombre de caia porque + él + + no sabe + que és + uh + haciendo + ++
por eso ++uh + la recita es + no correcto ++ pero + la jefe de + caja +++
viene y uh ++ dice para + caja ++hombre de caja ++uh + venga con él + y +
entonces uh +caja es + repasado + repaist [?]y + y entonces + la recita es
correc + ta+ correcto y ++illos van a la casa + y uh + pero primero illos +
levanta + sus cosas y +++están caminado + su coche.

3. M: Muy bien, excelente narración.

TAREA NÚMERO DOS

Narración sobre imágenes: Los pajaritos.

1. Usted me va a hacer una historia de los pajaritos (...) similar a como la hicimos antes (...)
2. Mb: Ok. + el ave tiene + tres niños ++ en el árbol + en + el parque +++ un día un gato + mira + un + ave y ++ el gato quiere+ que + querí comer un + aves ++ especialmente + +el aves niños + + entonces+ la madre de niños + se fue +y ++ el gato está + miriendo niños ++ gato++tiene + hambre++ el gato es muy muy ++++++ uh+ muy muy + pues ++ muy muy +no es tímido +muy fuerte +muy + +++ (...) prei +
3. fuerte uh + + marco poleskey (risas) ++ el gato +uh ++está + corriendo + uh + arriba +el árbol + entonces un + perro + mira el gato ++ el perro quiere comer un + el gato uh ++ pero primero + el perro le gusta uh +++tail+ the tail + de gato ++ el ++ uh+ pero ahoa+ la mama + de +aves + uh +vene+ y +a madre + no + la madre + tiene un + + insecto para +los aves ++ los aves tiene mucho mucho hambre + sus bocas + muy + abrieto + pero + pobre + pobre + el aves porque ++ dos animal (en inglés) + animales + son + bajo de árbol + muy problemas aquí ++ uh + mucho problemas aquí + pero +está bien porque +++ el perro ++ se fue con el gato + entonces + los dos animales ++no están + cerca de avis + cuando + ellos ++ están comiendo...
4. M: me gusta su historia. Es excelente.

TAREA NÚMERO TRES

Narración libre

1. M: Muy bien Marilyn, ahora usted me va a contar una historia personal
2. Mb: OK... En mi escuela secundario, yo + corrí [?] para un ++ uh chep
uh chep + para un + + + + En escuela de secundario yo correí para mi escuela y ++ yo tenía un + coche +el coche fue un ++ fútbol +juga jugra + dora + jugador + en el + pasado + es muy enteresante [?] para mí porque ++ el ++ quiere + enseñar + + mujeres como coreer [?] cuando él + fue un fútbol (ríe) estrella en el + pasado ++ Él fue + un + excelente coche ++ él + cambiar mi vida en + muchos +++ tiempos porque + él fue muy + + forte y + + enseñarmi [?] ++ como ser + en + mi + vida (ríe).
3. M: ¿Él? ¿Usted habla de él como el hombre o el coche?
4. Mb: ... Coche
5. M: Anjá ...
6. M: (Risas) ¿Es todo?
7. Mb: Sí.
8. M: Muy bien, Marilyn, gracias.

Nombre de la informante: Jean Holman (Juanita)

Nivel: Intermedio, (II)

Procedencia: Estados Unidos. Edad:

Lugar y fecha de la entrevista: Heredia, 11 de julio del 2000

Entrevistador: Manuel Barrientos, (M)

TAREA NÚMERO UNO

Narración sobre imágenes: El supermercado.

1. M: continuamos con la tarea número dos (...)
2. Juanita: OK ++ había uuna [?] mejere + una mujer +en + su carro + y + ella ++ uh + estaba +condu+ciendo + a la supermercado + + primera + primero ella +++++ pone su caro en + el ++ lugar para los carros [?] + (ríe) para estacionar + y después + ella + uh + ella y su ++ esposo ++ uh ++entrar + entraran + en supermercado + + uh + su esposo +++ puso el la carta + y ++ ellos + uh ++ leeron la lista de comida + que + que + que +uh ++querían + comprar a la supermercado + y + ellos +caminaron uh + en las + islas +//. + de la supermercado + y ++ uh + buscan a las carnes + + y +buscan a la los precios de las ca + carnes y ++ quería + comprar la carne + más barato ++ en + + el departamento de los carnes + + después + ellos + buscan + a + los legumbres + y vegetales + y + + uh +++ [=arruga la cara!] y +++ el hombre + + uh + pusieron + los toma + en + la bolsa + y +también + ellos + uh + uh + + + quería saber +querían saber + el peso de las + vegetales + también + ellos

+ uh + + buscan a la lechuga + y también bus + buscan para comida en + isla número siete + y + encuentran + el pan ++ y + sevilletas [?] + para comer + la soda + + y después + ellos fueron a las + cajas + para + pagar + para + sss + sus comidas + + y + la cajero + + dice el toto para todo la comida + y ++ la mujer y su esposo ++pen + pega + pegán el hombre + y después + salieron la supermercado y fueron la + a casa +

3. M: muy bien + muchas gracias.

Tarea número dos

Narración sobre imágenes: Los pajaritos.

1. M: Ahora vamos a continuar con la última historia (...)

2. Juanita: sí + uh + un día había un + pa + pajita [?] y sus bebés + tres bebés + +la parita [?] +fue + oh + estaba la madre de + los bebés + y un de + un día + un + gato + +uh + veó + la madre + + uh + vue + vue + vuela + en + la cielo + + los bebés + estaban + solo + en + su casa + + entonces ++

3. M: ¿qué está haciendo el gato? ¿qué está mirando arriba? ¿qué pasa?

4. Juanita: la madre + uh + salieron sus bebés+

5. M: ¿y qué está haciendo el gato, por qué está ahí?

6. Juanita: ++el gato + + + uh + tenía hambre + y ++ quería comer + los bebés +para +parejas + +y entonces el gato + sub + subrieron [?] + el árbol + para comer + los bebés + y + un pero + perro? ++ uh + estaba mirando + el gato

+ ++ y + el perro + + mancharo [?] + el + cola + + de + el gato + antes del
gato + podría comer + los bebés + y + a es + ese momento + la madre +
pareja + uh + mir + miraba + el gato + y también el perro ++ la madre + uh +
tenía + comida + para sus + la madre bus + buscaba + comida para sus
bebés + a este momento también ++ y el gato tenía + miedo + porque el
perro ++ quería + + atacar el cat + el + el gato + entonces + uh + la madre +
parjea [?] ++ y sus bebés + estaban + seguridad + y + todo + todo + fue +
bien.

7. M: todo fue bien + muy bien + excelente + gracias.

TAREA NÚMERO TRES

Narración libre

1. M: (...) ella nos va a contar la narración libre, la historia personal... ¿está bien?
2. Juanita: Sí +++ (...) Ok + Voy a+ contar un + experiencia uh + que ++ [?]
Yo tengo con mis amigos + no + que yo tenía con + mis amigos en el + uh +
fin de semana pasada + uh + nosotros + fuimos a un isla + se llama Isla
Tortuga + y uh ++ salimos a las seis en la mañana + y ++ uh +++ eh +++to +
tomemos + tomamos un autobús a la ciudad de Puntarenas + y ++ uh +
después + nosotros ++ uh + tomamos un bago [?] a la Isla + de Isla
Tortuga y + a est + a esta isla uh + nosotros +++ nos rela ++jamos +//. Par
+toda la día + todo el día + y + uh + + nosotros + nadamos + y ++ uh +

comemos un buen + uh + uh ++ almuerzo con muchas comidas como pollo + pescado + vegetales y + también vino + para beber (ríe) y + uh ++ fue + fueran muchas + juguetos [?] a + la isla como Voliboll y ++ oportunidades ? para + uh + jugar + en + el Oceana [?] + y ++ fue un día muy divertida y ++ salim + salimos + la isla + a las tres en al + en la tarde y ++otro vez uh ++ montamos + el bago [?]Y + escuchamos a la música de dos + canta + + cantadores + y después + uh + llegamos + en + Puntarenas y ++ uh + de aquí +tomamos el autobús a + San José.

3. M: Excelente historia + gracias.

Nombre del informante: David Collins, (DC)

Nivel: avanzado (III)

Procedencia: Estados Unidos. Edad: 50 años

Lugar y fecha de la entrevista: San José, 10 de febrero del 2000

Entrevistador: Manuel Barrientos (M)

TAREA NÚMERO UNO

Narración sobre imágenes: El Supermercado

1. D: Sí hoy hay una uh pareja + manejando + están manejando a + al supermercado entonces uh + + el papá + +eh + está +uh manejando y ++ él uh +vi un espacio para paquiar entonces ellos uh + bajaron del carro + y + entraron al + a+ a la tienda+ él y ella uh + uh + a e+ uh+ a él y ella les gusta uh + ir de compras y están uh + uh + hablando durante su tiempo ++ en la tienda + en la tienda + él uh + le dijo a ella necesitamos uh ++ algunos veduras uh + entonces uh + también ella le dijo a él sí + yo tengo una lista + para uh + aprender lo que necesitamos + entonces ellos+ pasan entre los uh ++ uh las cosas y + uh + uh+ se encuentran uh+ las carnes+ él le dijo a ella: me gusta mucho lomo +y ello + ella dije+ dice: sí + yo también y +aquí está una paquete de lomo muy buena y+ él ++(sonríe) él vi a la + el precio y dice uh+ no + tal vez es muy caro entonces vamos a comprar uh + carne molida +++y +++ ella dice sí + el precio es menos + entonces compraron dos +++ uh+ pasan adelante y ++luego encontraron uh + uh las legumbres y ++ uh +++ compraron algunos de ellos uh + lechuga + uh

aguacatee otros cosas ++ y + después pasaron otra vez + a + a través isla + uh
+ o/y o + si + isla

siete + uh+ compraron pan y + sevilletas y +gaseosas ++ y + lástima + uh + uh
+ tuvieran esperar en uh + la fila mucho tiempo + pero a hablaron mucho y +
descansa uh +descantan un poco + + con + uno a otro+ luego + pagaron su +
cuenta y + ¡ay! Fue increíble (ríe) +++ más que + ellos + uh + quisieron +
entonces + fue su dinero y +ellos uh + uh + llevaron sus uh + uh com +
chunches y uh + regresaron a su+ caro...

2. M: Muy bien David, gracias (...).

TAREA NÚMERO DOS

Narración sobre imágenes: Los pajaritos

1. D: Entonces tengo que hacer una historia o solamente decir/...

2. M: No + historia también

3. D: Oh, la historia uh + OK ++ tengo que pensar poque aquí está ++ la mamá
de + los pajaritos ++ y +++ (...) A en este momento viene el gato y + la mamá +
uh + la mamá tenía miedo + y +también ella uh + uh + se dio cuenta que ++ uh
ella no + no tiene la + la

fuerza necesario + necesario para + luchar uh + contra el + el gato+ entonces se
fue para conseguir + ayuda ++ el + el gato uh vio + los pajaritos + arriba y mm

++ ella deseo uh+ +que coma ellas y + ellos y empezó a+ a subir el árbol y ++
mientras uh + uh + uh +venía uh el gato + no + el pero + y + el pero uh

4. M: Por favor un momento yo quiero saber ++ aquí esta el ++ gato y el perro +
qué es lo que está haciendo el perro.

5. D: El pero es + está viendo+ uh el gato y también él uh m tenía hambre +
hambre

(...) y ella (ríe) comenzó a comer la +a uh + la pila del + gato y el gato uh ++ g
gritó mucho +pero ++ no pudo a conseguir su comida ++ en el árbol ++ los peja
+los pajaritos pasan a +++ seguro y + uh ya viene otra vez u + su mamá con +
uh la comida eeh + el +la comida para + ellos + la comida ++ no recuerdo la
palabra para +++ como gus gus ++

6. M: gusano.

7. D: Gusano uh + es un gusano +en su pica + pica +//.

8. M: Pico

9. D: Pico uh + el + en el + adentro el + el pico de la mamá hay un gusano ++ y
++ uh ++ cuando venía la mamá uh + uh e el gato se fue y + el pero uh +
+++ también hacia'l [?] gato + la pera + la pera hacía...

10. M: Muy bien, gracias.

TAREA NÚMERO TRES

Narración libre

1. M: (...) Ahora vamos a grabar la narración libre que nos tiene David.
2. D: Uh Yo solamente tengo que pensar un momento ++ OK. Es mi historia de Uh + como como comocí comocí (ruido extraño y muecas)+ conocí a Jesús + personalmente uh + porque uh cuando uh + era joven + familia + (...) mi familia + uh + es estaba ennn uh+ los Estados Unidos + y mi mamá uh + fue colórica y mi papá fue uh + evangélico + entonces + eh + hay + hay muchos lu + luchas + eh + y había muchos luchos + uh + en en la casa sobre religión y + teológico + uh + el + los uh + temas ++ teológico + entonces uh + cuando uh + uh + yo uh + crecía en este situación + + uh + desde mi juventud uh + uh + yo uh pensaba menos y menos sobre uh + Jesús la iglesia + cristianismo todo y uh + casi rechacé todo de + de Dios + cosas de Dios + Pero uh + en en Uh + años después uh+ uh + durante mi tiempo en uh + la universidad tuve que uh + trabajar para pagar + por uh + los clases + mi mi familia no tie + tenía mucho dinero entonces fue mi responsabilidad y + en mi trabajo había un uh + unos permi + mijepes +//. Que era cristiano y él me + me contó historias y + uh + a veces uh + hablábamos acerca de Jesús uh+ y él también estaba es + estatudiando uh + en uh el + seminario entonces + él sabía mucho de ++
3. M: Era católico +//.
4. D: No eh++ era evangélico también + pero él en +en su uh + en su tiempo conmigo +uh no + no puso mucho esfuercce + fuerza en + uh + cualquier uh +

iglesia + uh+ alguien asiste + uh+ o cosas asi + él + uh + em empocó su uh +
uh + narración en la biblia + y uh + sobre Cristo y uh ++ especialmente cosas en
eh+ en el anti + uh + en el testamento antiguo + muy interesante + uh + eh+
cosas eh + en que + la biblia + uh+ uh+ uh ++ des des descute + uh + uh + uh
sobre por ejemplo + uh +el campamento + en el desierto + él + él (no recuerdo)
uh + el lugar de uh + los reuniones de los je + judeos

5. M: Judíos.

6. D: Judíos + eh +eh

7. M: ¿El Tabernáculo?

8. D: El Tabernáculo sí sí y él uh + él me contó historias uh + sobre esto + y me
uh ++ me

enfó + enfocó uh + mucho uh lo que + + uh este storia [?] uh + fue un uh + uh
+ uh + rótulo/. Por ejemplo + +de lo que va pasar cuando uh + Jesús + uh +
venga + o va a venir + o entonces uh +++yo tuve mucho interés + + mucho
interés poque + + uh + mi uh estudia + mis estudios uh + fueron uh + en uh en
la clase + las clases de + los clases de

uh historia + uh del mundo + sí yo + (...) me encanta la historia de + cualquier
país +o uh + guerras en el pasado y + para aprender lo que pasó en + en el
mundo + + todavía yo tengo interés en uh + por ejemplo la guerra civil de los
Estados Unidos/. (...) y Umjú y uh + yo también todavía tengo mucho interés en
culturas + y historias ++ es uh parece mucho ++ uh lo mismo para mi ++ poque
uh +puede aprende mucho de cuturas + + por estudiar uh + su historia

9. M: Y + finalmente usted pudo encontrar religión/.

10. D: en + en el proceso deses + de los descus + descus + discusiones +//.
(...) me di cuenta + que uh + historia de Jesús fue his + historia y no solamente
religión + so + no solamente uh + la cultura de cutólicas+ católicas o + ni uh +
evangélicos ++ pero fue historia verdadera + entonces + sí+ si la historia fuera +
real + fuera de ver +de ver + la verdad + uh +++ uh + Jesús + uh + uh + uh +
fuera no + uh+ sería + uh + Jesús sería uh + el Hijo de Dios entonces + + uh+
sería muy importante para mí uh + escuchar a Jesús ++ poque en realidad
Jesús + es Dios y ++ uh +El El tiene uh + las palabras de vida y entonces + yo
en en empecé ++ un relació con El uh + un + Lo invité a mi +corazón y ++ El
me cambió mucho + mi vida es completamente diferente ahora

11. M: ¿Y cuántos años hace? (...)

12. D: Oh + Yo + tenía + tenía + veintee+ tal vez veinte o veintiuno años + y hoy
tengo cincuenta años + entonces ++ treinta años + más o menos + si + yo yo ha
conocido + he conocido a Deo a Dios personalmente + y yo + yo estudio la
biblia y + ha crecido + mucho en Cristo...

13. M: ¿Es todo?

14. D: Sí.

15. M: Muy bien, gracias, David.

MUESTRA ORAL DE UN HABLANTE COSTARRICENSE

Nombre de la informante: María Azofeifa, (María). Edad: 30 años

Lugar de la entrevista: San José, 14 de agosto del 2002

Entrevistador: Manuel Barrientos, (M).

Tarea única. Narración libre.

1. M. María, por favor cuénteme una historia... un suceso de su vida.
2. María. Bueno+++ (piensa un poco) cuando yo era chiquita, alrededor de los++ tres o cuatro años, cada vez que me bañaban (...) cuando tenía tres o cuatro años, cada vez que me bañaban mi querida madre +++ En mi época +++ me daban un hermoso colón, aunque usted no lo crea, con ese hermoso colón yo iba a la pulpería de don Santana, que era el señor de la pulpería de la esquina de la casa ++ Entonces como éramos clientes frecuentes ++ entonces como éramos clientes frecuentes, para que nos asoleáramos camino a la pulpería +++ Entonces don Santana nos dejaba entrar a la pulpería... Antes eran mostradores, entonces don Santana nos abría la puerta y nosotros éramos clientes de autoservicio ++ algo que en la época no se acostumbraba porque lo que se daba era que el pulpero le diera a uno un confite, o lo que sea +++ Nosotros escogíamos los confites que queríamos comernos +++ las monedas de chicleo, eventualmente, los helados que íbamos a comernos los sacaba del congelador, pero los íbamos escogiendo; los poníamos sobre el mostrador y don Santana sacaba las cuentas. Tanto mi hermano como yo, cuando ya sacaba las cuentas, obviamente era más de dos pesos,

porque era un peso para mi hermano y un peso para mí +++ Entonces eran dos pesos diez o dos pesos cinco, entonces iba apuntando +++ y todos los sábados pasaba mi papá.

3. M. Bien, gracias, María.

BIBLIOGRAFIA

Chomsky, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.

Chomsky, N. 1980. *Essays on the theory of syntax*. Dordrecht: Reidel.

Chomsky, N. 1985. *Language and nature*. *Language* 61, 269-302.

Chomsky, N. 1995. *Minimalist inquiries: The framework*. *Step by step: Essays in minimalist syntax in honor of Howard Lasnik*, ed. by R. Martin, D. Michaels, and J. Uriagereka. Cambridge, MA: MIT Press, 89-155.

Chomsky, N. 2000. *Minimalist inquiries: The framework*. *Step by step: Essays in minimalist syntax in honor of Howard Lasnik*, ed. by R. Martin, D. Michaels, and J. Uriagereka. Cambridge, MA: MIT Press, 89-155.

BIBLIOGRAFÍA

Chomsky, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.

Chomsky, N. 1980. *Essays on the theory of syntax*. Dordrecht: Reidel.

Chomsky, N. 1985. *Language and nature*. *Language* 61, 269-302.

Chomsky, N. 1995. *Minimalist inquiries: The framework*. *Step by step: Essays in minimalist syntax in honor of Howard Lasnik*, ed. by R. Martin, D. Michaels, and J. Uriagereka. Cambridge, MA: MIT Press, 89-155.

Chomsky, N. 2000. *Minimalist inquiries: The framework*. *Step by step: Essays in minimalist syntax in honor of Howard Lasnik*, ed. by R. Martin, D. Michaels, and J. Uriagereka. Cambridge, MA: MIT Press, 89-155.

Aguilar, A. Chacón, Xinia y otros, 2000, Aspectos teóricos y metodológicos en la investigación de lenguas extranjeras. Letras, Revista de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Volumen 31 (mes y año), Heredia, Costa Rica, EUNA.

Asociación española de Lingüística Aplicada, 1985, Pasado y presente de La Lingüística Aplicada en España, Actas del III Congreso nacional de Lingüística Aplicada, Valencia, España.

Brown, Douglas, 1993, Principles of Language Learning and Teaching, San Francisco State University, Prentice Hall Regents.

Cooreman y Kilborn, 1991, Functional Linguistics. En Discourse Structure and Implications for Theoretical Linguistics.

Garat J. 1996, Adquisición de medios discursivos en lengua extranjera; temporalidad y causalidad en relatos orales. Ponencia presentada en el Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística, Tucumán, Argentina.

Gass, S.M.- L. Selinker 1994. Second Language Acquisition. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Gutiérrez Hernández, Dovelí, 1993, Adquisición del español como lengua extranjera. Un estudio realizado con hablantes alemanes, Tesis, Universidad de Costa Rica.

Ellis, R. 1994 (1985.) Understanding Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.

Jara, Yerlin y Escalante, Cecilia, 2000, Estrategias para aprender un idioma: Lo que usted debe conocer de Rebeca L. Oxford, Traducción y Memoria, Tesis, Universidad Nacional.

Foley, W. A. And R. D. Van Valin JR, 1984 Functional Syntax and Universal Grammar: Ldres, Cambridge University Press.

Huebner, T, 1991, Second Language Acquisition; Litmus Test for Linguistics Theory; in Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistics Theories: Amsterdam; John Benjamins Publi. Co.

Huebner, T 1983, A Logitudinal Analysis of the Acquisition of English; Ann Arbor MI: Korona.

Klein, W, 1983, Second Language Acquisition: Cambridge, University Press.

_____ 1991, SLA Theory: Prolegomena to a Theory of Language Acquisition and Implications for Theoretical Linguistics.

Klein, W, and Noyau, C, 1995, The Acquisition of Temporality in a Second Language, Amsterdam: Benjamins; Vol 7.

Krashen, Stephen D. 1987, Principles And Practice in Second Language Acquisition: Prentice Hall International Ltda; G. Britain.

Miller, Victoria, 1994, A Study in the Change of Personality Experienced when Speaking a Foregin Language. Tesis. Universidad Internacional de las Américas.

Nemser, W, 1971, Approximative Systems of Foregin Language Learning: International Review of Applied Linguistic.

Perdue, C. 1993. Adult Language Acquisition: Cross Linguistic Perspectives. Vol. II. *The results*. Caps. I/1-3. III/1. Cambridge University Press.

_____ 1996. Pre-Basic Varieties: The First Stages of Second Language Acquisition. Versión corregida de la ponencia "Orders of Acquisition in Second Language Acquisition" presentada en la Conferencia EUROSLA en Nijmegen, en junio de 1996.

S, Montesa y P. Gomis; 1996 Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera; en Actas del Quinto Congreso Nacional de Lingüística Aplicada, Málaga, España.

Vez, José Manuel; 2000; Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras, Editorial Ariel, Barcelona,

Letras, Revista de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Volúmenes 29--30, Julio-Diciembre de 1992/ Enero-Junio de 1993, Heredia, Costa Rica, EUNA.

Van Dijk, Teun; 1978; La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario, Ediciones_Paidós Barcelona –Buenos Aires,

Villalobos. María Eugenia y Alfaro, Jorge; 1985, Gramática del español (Sintaxis). Montecinos Editor, San José.

Web: <http://www.dst.usb.ve/ameritalia/a2/tesiy5.htm>

tesis #
4722

FI 6547

UNIVERSIDAD NACIONAL
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
ESCUELA DE LINGÜÍSTICA Y CIENCIAS DEL LENGUAJE

LA ADQUISICIÓN DE LA CONCORDANCIA
NOMINAL EN EL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA



Linguística con énfasis en español como L2
Tesis para optar al grado de licenciado en

Presentado por

Manuel Garmiento Roca

Hordas, 2008