

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Departamento de Psicología Básica

**PROBLEMAS CONCEPTUALES EN EL APRENDIZAJE
DE SEGUNDAS LENGUAS.**

**LA ADQUISICIÓN DEL ‘PRESENT PERFECT SIMPLE’ PARA
LOS HABLANTES DE ESPAÑOL: UN CASO PARADIGMÁTICO.**

TESIS DOCTORAL

Autor: Ana de Biase
Director: José Manuel Igoa

Madrid, 2006

A mamá.

**Problemas conceptuales en el aprendizaje de segundas
lenguas.
La adquisición del ‘present perfect simple’ para los hablantes de
español: Un caso paradigmático.**

CONTENIDOS

PREFACIO	i
PRIMERA PARTE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS	
Capítulo 1: Introducción a los problemas en el aprendizaje de segundas lenguas	1
1.1. El ‘present perfect simple’: ¿un caso paradigmático de los problemas conceptuales de aprendizaje?	1
1.2. El aprendizaje de segundas lenguas: Mente y teorías.....	6
Capítulo 2: Características formales de los tiempos verbales: el ‘present perfect simple’ en inglés y su homólogo el pretérito perfecto en español.	13
2.1. Características de los tiempos verbales.....	13
2.1.1. La forma de un tiempo verbal.....	14
2.1.2. La referencia temporal de un tiempo verbal.....	14
2.1.3. El aspecto de un tiempo verbal.....	15
2.1.4. La accionalidad de un tiempo verbal.....	16
2.2. Características del 'present perfect simple' como tiempo verbal	20
2.2.1. Forma y usos del 'present perfect simple'	20
2.2.2. El 'present perfect simple' y su referencia temporal	25
2.2.3. El 'present perfect simple' y su aspecto	26
2.2.4. El 'present perfect simple' y su accionalidad	27

2.3. El ‘present perfect simple’ y su correlato en Español: el ‘pretérito perfecto’....	29
2.3.1. Forma y usos del ‘pretérito perfecto’ en castellano	29
2.3.2. El ‘pretérito perfecto’ y su valor histórico en relación con el actual uso peninsular	34
2.3.3. Diferencias regionales en el uso del ‘pretérito perfecto’	36
Capítulo 3: La gramática universal y el lenguaje como conocimiento	40
3.1. La base biológica de las capacidades lingüísticas	40
3.2. La modularidad.....	41
3.3. Una Segunda Lengua dentro de la perspectiva teórica chomskiana.....	43
3.4. Una teoría conceptualista de la semántica al interior de la gramática generativa	45
3.5. La parametrización del ‘present perfect simple’: un tipo ideal.....	51
3.6. La gramática universal y la adquisición de segundas lenguas.....	60
3.7. El nuevo relativismo lingüístico y la Gramática Universal.....	66
Capítulo 4: Aprendizaje: ¿Un cambio conceptual?	74
4.1. ¿Adquisición o Aprendizaje?	74
4.2. Una propuesta didáctica: las perspectivas de cambio conceptual.....	80
4.3. Nuestro problema de investigación	88
SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO	
Capítulo 5: Objetivos e hipótesis	91
5.1. Objetivos de esta tesis e hipótesis de trabajo	91
5.2. Presentación de los estudios.....	92
Capítulo 6: Estudios con cuestionarios	94
6.1. Estudio 1: Tarea de reconocimiento del Present Perfect Simple. Cuestionario	

Igoa - de Biase.....	94
Método.....	94
Participantes.....	94
Materiales.....	95
Procedimiento.....	100
Diseño.....	100
Resultados.....	101
Discusión	105
6.2. Estudio 2: Tarea de producción. Cuestionario de Dahl	107
Método	107
Participantes	107
Materiales	108
Procedimiento.....	110
Diseño	110
Resultados.....	111
Discusión	115
6.3. Conclusiones sobre los cuestionarios	116
Capítulo 7: Estudios con experimentos	120
7.1. Experimento 1: Tarea de juicios de gramaticalidad (detección de anomalías)	120
Método.....	120
Participantes.....	120
Materiales.....	121
Procedimiento.....	124
Diseño.....	124
Resultados.....	124
Discusión	129
7.2. Experimento 2: Tarea de de elicitación de oraciones a partir de estímulos visuales	131

Método.....	131
Participantes	131
Materiales	132
Procedimiento.....	134
Diseño	134
Resultados.....	134
Discusión	137
7.3. Conclusiones de los experimentos 1 y 2	139
7.4. Experimento 3: Tarea de clasificación y posterior explicación de series de viñetas	142
Método.....	147
Participantes	147
Materiales	148
Procedimiento.....	150
Diseño	150
Resultados.....	151
Discusión	155
Capítulo 8: Discusión general y conclusiones	158
8.1. Recapitulación general del trabajo empírico	158
8.2. Conclusiones teóricas	168
8.3. Perspectivas futuras.....	172
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	175
ANEXOS: MATERIALES EMPLEADOS EN LOS ESTUDIOS CON CUESTIONARIOS Y EN LOS EXPERIMENTOS	186
Anexo 1: Estudios con cuestionarios	186
A.1.1. Estudio 1: Tarea de reconocimiento. Cuestionario “Igoa - de Biase”	

en inglés	186
A.1.2. Estudio 1: Tarea de reconocimiento. Cuestionario “Igoa - de Biase” en español	189
A.1.3. Estudio 2: Tarea de producción. Cuestionario de Dahl en inglés	192
A.1.4. Estudio 2: Tarea de producción. Cuestionario de Dahl en español	196
Anexo 2: Estudios con experimentos	200
A.2.1. Experimento 1: Tarea de juicios de gramaticalidad. (Detección de anomalías)	200
A.2.2. Experimento 2: Tarea de de elicitación de oraciones a partir de estímulos visuales	204
A.2.3. Experimento 2: Tarea de de elicitación de oraciones a partir de estímulos visuales. Series de viñetas empleadas en el experimento	206
A.2.4. Experimento 3: Tarea de clasificación ABX de series de viñetas	211
A.2.5. Experimento 3: Hoja de respuestas	224

PREFACIO

El aprendizaje de segundas lenguas se ha convertido, sin dudas, en un terreno fértil a partir del cual puede explorarse el lenguaje y los mecanismos de adquisición que subyacen a él. La adquisición de una segunda lengua, además de constituir un inmenso acto cognitivo, supone de alguna manera un modo de reflexión sobre la propia lengua en particular y todas las posibles lenguas en general. ¿Qué es entonces el lenguaje? ¿Intervienen los mismos mecanismos cognitivos en la adquisición de la primera lengua (L1) y de la segunda lengua (L2)? ¿Cuáles son las características esenciales del aprendizaje de una segunda lengua? ¿Qué sucede con las categorías universales y las variaciones entre lenguas? ¿Cuál es la relación entre las categorías sintácticas y semánticas? ¿Son todos los problemas de aprendizaje equiparables entre sí y abordables del mismo modo?

El presente trabajo constituye un esfuerzo por intentar, a partir de un problema de aprendizaje concreto como es el de la adquisición del ‘present perfect simple’ en inglés para los hablantes de español, aproximarnos a la comprensión del complejo proceso de aprendizaje de una segunda lengua y los posibles mecanismos del lenguaje involucrados, prestando especial atención a la construcción de los conceptos temporales. Sabemos que el abordaje exhaustivo de todas las cuestiones anteriormente mencionadas excede los límites racionales de este trabajo. Sin embargo, creemos que los resultados obtenidos en el quehacer investigativo de un estudio particular como éste pueden apoyar o contribuir a la construcción de una teoría amplia y concienzuda sobre el aprendizaje de segundas lenguas. Y el gran desafío, entonces, será pensar, a partir de un recorte particular de la realidad, de qué manera las habilidades lingüísticas, las bases neurobiológicas, la cognición y la experiencia interactúan.

A partir de lo expuesto en esta introducción, el objetivo principal de esta tesis será poner a prueba la siguiente hipótesis: que las diferencias en el grado de eficacia en el uso del ‘present perfect simple’, en sus diversas utilidades en inglés, están relacionadas con las dimensiones conceptuales temporales activadas por la lengua nativa en la mente de cada individuo y expresadas lingüísticamente, es decir, con los rasgos temporales codificados lingüísticamente en la lengua nativa –sea ésta el español o el inglés- hablada por cada individuo. Dicho de otro modo, el problema de aprendizaje

del "present perfect simple" al que se enfrentan los hablantes de español se refiere a un problema de interfaz lingüístico-conceptual, es decir, de acoplamiento de rasgos temporales conceptuales concretos a una expresión lingüística necesaria para la utilización correcta del 'present perfect simple' en inglés, y no a un problema puramente conceptual o lingüístico. Sin embargo, como veremos más adelante, si bien todos los hablantes de español presentan dificultades al adquirir este tiempo verbal, éstas resultan más evidentes y extendidas en los aprendices de inglés cuya lengua nativa corresponde a la variedad de español que se habla en el Río de la Plata.

Esta tesis consta de dos partes centrales: La primera dedicada a los fundamentos teóricos en los que se apoya nuestro trabajo, y la segunda dedicada a un estudio empírico, en donde se diseñaron varios estudios empíricos con distintos tipos de materiales que ponen a prueba nuestras hipótesis. Dos tipos de estudios fueron formulados con este fin: dos cuestionarios y tres experimentos. Ambos implicarán tareas de reconocimiento y de producción del 'present perfect simple' y sus usos.

Los capítulos teóricos de esta tesis intentarán abordar nuestro problema de investigación con la exhaustividad necesaria para dar el sustento teórico adecuado a las hipótesis planteadas. Así, el capítulo 1 nos introducirá en la comprensión de este problema concreto de aprendizaje de segundas lenguas y las posibles teorías para pensarlo. El capítulo 2 versará sobre los aspectos lingüísticos formales de los tiempos verbales en general, del 'present perfect simple' en particular y de su homólogo en español el 'pretérito perfecto'. El capítulo 3 abordará la concepción del lenguaje en la que se inscribe este trabajo: los postulados chomskianos de la gramática generativa y la modularidad- o la especificidad de los procesos de adquisición de la primera lenguas y, eventualmente, de segundas lenguas- y los enfoques generativos sobre la adquisición de segundas lenguas. Este capítulo, también, intentará examinar el rol de la Gramática Universal en la adquisición de segundas lenguas, así como también pensar los alcances y las limitaciones de estas teorías en la adquisición de segundas lenguas. Contemplaremos la necesidad de incorporar otros enfoques al interior de la gramática generativa que abordan cuestiones semánticas, como es el caso de Jackendoff o Klein, u otros acercamientos, de tipo culturalista, como el de Slobin, para dar cumplida cuenta de la complejidad de este problema. Y por último, el capítulo 4 estará dedicado a reflexionar sobre la eventual aproximación didáctica a este problema de aprendizaje

desde las propuestas de cambio conceptual, particularmente la que propone Keil.

Los capítulos dedicados al estudio empírico serán cuatro. El capítulo 5 desarrollará en detalle los objetivos e hipótesis de este trabajo y presentará los estudios y los experimentos llevados a cabo. Los capítulos 6 y 7 estarán dedicados a describir las características formales y a exponer los resultados de los dos cuestionarios – el Test ‘Igoa- de Biase’ y el cuestionario adaptado de ‘Dahl’- y de los tres experimentos –de juicios de gramaticalidad con detección de anomalías, de elicitación de oraciones a partir de estímulos visuales, y de clasificación y posterior explicación de series de viñetas. También en estos capítulos interpretaremos los resultados y expondremos las conclusiones de los distintos estudios empíricos. Finalmente, en el capítulo 8 realizaremos una recapitulación general del trabajo y desarrollaremos nuestras conclusiones, así como también las posibles líneas de investigación y trabajo a ser pensados en el futuro.

AGRADECIMIENTOS

El apartado de los agradecimientos. Tarea difícil, sin dudas. La gratitud - a mi parecer, honradamente desmedida y entrañable - sólo puede escribirse en el lenguaje de la emoción, de la intimidad. Un registro poco deseable, e incluso ilegítimo, en este alud de neutralidad valorativa, recogimiento y sobriedad que supone una tesis. Tristemente, entonces, el reconocimiento a la ayuda tan generosamente recibida - expresado a través de estas palabras opacas y poco precisas- queda reducido a la nimiedad. Están todos advertidos, se trata de una tarea inconducente. Gracias con mayúsculas y en negrita:

- A mi queridísimo director de tesis: José Manuel Igoa. Nada de esto hubiera sido posible - mi destino ibérico incluido - sin su infatigable don de gentes, su ayuda, su paciencia, su generosidad, su apoyo e incondicionalidad; y su insoportable inteligencia y perfeccionismo, por supuesto.
- A mis entrañables amigos a ambos lados del Atlántico. A todos. Indispensables. Todos.
- A los retoños, fuente inagotable de alegría: Rodrigo, Nuño, Francisca, Lucía, Santiago, Sofía, Milo y Nicolás – por orden de aparición en el mundo.
- A todos quienes han colaborado en las distintas tareas: estimadísimos alumnos, amigos, gente amable. Y muy especialmente a Nieves Pérez Mata por su copiosa tarea de escanear los dibujos.
- A Natxo, mi capitán. Por todo, y por sus divinos dibujos.
- A mi papá, que estoy segura se pondría muy contento, si su memoria se lo permitiera.
- Y nuevamente, y muy especialmente, a Mamá.

Capítulo 1

Introducción a los problemas conceptuales en el aprendizaje de segundas lenguas

El abordaje de un problema de aprendizaje de segundas lenguas de tipo conceptual, como el que propone el presente trabajo, y la eventual comprensión de cómo se adquiere una segunda lengua, abre un camino de interrogantes de difícil solución si se lo pretende abordar desde un único marco teórico. Creemos, entonces, que debe optarse por una teoría coherente que considere y reconcilie distintos enfoques y planos de análisis, y que nos permita dar cuenta de la interfaz entre los planos lingüístico y conceptual.

1.1. El 'present perfect simple': ¿un caso paradigmático de los problemas conceptuales de aprendizaje?

Nuestra investigación se propone, a partir de una descripción de las características del 'Present perfect simple' en inglés británico, poner a prueba algunas hipótesis en relación a la *naturaleza* de los problemas de aprendizaje de este tiempo verbal que afrontan los aprendices de inglés cuya lengua nativa es el español. Para ello contemplaremos aspectos tales como la forma, la referencia temporal, el aspecto y los usos de este tiempo verbal para caracterizar su compleja naturaleza.

Nuestro interés en este tiempo verbal y sus problemas de aprendizaje surge a partir de nuestra experiencia personal en el aprendizaje del inglés y también como docentes, y sobre la base de observaciones informales y de encuestas realizadas a docentes de diferentes cursos en distintas instituciones educativas. Al contemplar estos datos, resulta sorprendente comprobar que el aprendizaje del 'present perfect simple' aparece siempre como uno de los grandes problemas de aprendizaje del inglés que atraviesan los hablantes de español de distintas edades y con distintos niveles de conocimiento.

Todos los docentes parecen coincidir al señalar que, si bien la forma gramatical de este tiempo verbal no presenta grandes dificultades a sus aprendices, su uso sí las plantea,

ya que todos los alumnos cometen errores a la hora de utilizarlo en contraste con otros tiempos verbales. La mayoría de las veces no lo utilizan y/o lo reemplazan por el 'Simple Past', lo que sería el Pretérito Indefinido¹ en su forma equivalente en español; o bien lo reemplazan por el 'Present simple', Presente Simple del Indicativo en español.

En la investigación que se expone en esta tesis, tomaremos también en cuenta un trabajo de campo llevado a cabo previamente en el que comprobamos la existencia real de dicho problema, poniendo a prueba la hipótesis de que el grado de eficacia en la utilización de los distintos usos del 'present perfect simple' varía de acuerdo al tipo de población examinada (individuos cuya lengua nativa es el inglés británico, y aprendices españoles de inglés con diversas variedades de español como primera lengua) y en función del uso que se hace de dicho tiempo verbal.

A primera vista, podría pensarse que este problema de aprendizaje del 'present perfect simple' representa una dificultad lingüística más, que resulta problemática como tantas otras de tipo léxico, morfológico o sintáctico, y que ocurre principalmente como resultado de una interferencia lingüística, es decir de la transferencia de saberes de la lengua nativa a la lengua extranjera. Como dice Franco, las transferencias estratégicas para compensar la ausencia de conocimientos en la LE pueden dar lugar a incorrecciones (Franco, 1999). Franco, de este modo, se preocupa por la extrapolación de ciertos rasgos gramaticales, tales como el género, de una lengua a otra. Es decir, por la transferencia como fenómeno particular. Esto también puede entenderse al interior de un marco teórico como el de Selinker (1972; Selinker y Gass, 1988) con su propuesta de 'interlengua', según la cual el proceso de construir la competencia lingüística en una segunda lengua resulta bastante más intrincado que la substitución de estructuras de una lengua a la otra. Alcanzar un grado de maestría en una segunda lengua es el resultado de una construcción activa por parte del aprendiz, quien es guiado en ese proceso por las propiedades de su lengua nativa y también por aquellas de la lengua a ser aprendida. El resultado es la "interlengua", una combinación única de ambas, caracterizada por constituir una gramática particular.

¹ Las nomenclaturas que utilizaremos en este trabajo para denominar al 'presente', al 'pretérito indefinido' y al 'pretérito perfecto' del indicativo corresponden a la Gramática de la Real Academia Española de 1973.

Sin embargo, este es un proceso muy complejo y necesita de un modelo igualmente complejo para explicarlo, y como tantos otros marcos teóricos que se sitúan en los que podíamos llamar el ‘análisis de contrastes’ (*contrastive analysis*), predicen errores de aprendizaje que no están necesariamente ligados a la lengua nativa, e incluso otros que nunca ocurren. No obstante, creemos que esto no explica de manera cabal nuestro problema de aprendizaje, ya que, tomando en cuenta la lógica de este tiempo verbal y los problemas que acarrea su enseñanza y aprendizaje, consideramos que la dificultad esencial para incorporar esta forma verbal por parte de los aprendices de inglés cuya primera lengua es el español reside básicamente en un problema de acoplamiento (*mapping*) de categorías conceptuales de tiempo a expresiones lingüísticas que expresen dichas categorías. En concreto, los hablantes de español en general, y en particular los de los dialectos del Río de la Plata, Asturias, Galicia y Canarias del español, disponen de un número menor de opciones morfológicamente marcadas en su idioma para expresar las distinciones conceptuales asociadas al ‘present perfect simple’ en inglés, por lo que recurren a perífrasis u otros medios lingüísticos (complementos, modificadores) para expresar tales distinciones. Tal es el caso de la utilización del presente de indicativo con expresiones como ‘llevo + gerundio’ para expresar el pasado inconcluso (“llevo viviendo en esta casa desde 1981”), o ‘acabo de + infinitivo’ para expresar consecuencias en el presente (“acabo de ver a tu hermana”). O la utilización del pretérito indefinido con expresiones como “muchas veces” para expresar experiencias de vida (“estuve en Portugal muchas veces”). De este modo, no se trata de que las categorías conceptuales relevantes no existan, sino de que el acoplamiento de éstas con las representaciones conceptuales de tiempo es diferente a las que se da en el inglés británico.

Es necesario aclarar que esta idea no se refiere a la *ausencia* de un concepto temporal o de una habilidad cognitiva genérica en nuestra mente, sino a la falta de acoplamiento (*mapping*) de una categoría conceptual de tiempo -dentro de los conceptos temporales genéricos que compartimos todos los humanos como miembros de la misma especie y que supuestamente existen de forma innata en nuestra mente- a una expresión lingüística que contemple las características del ‘present perfect simple’ en inglés británico.

Y esto, creemos, se debe a que en el español hablado como primera lengua en algunos de sus dialectos o variedades no existe en uso un tiempo verbal que permita distinguir este tipo de sutileza temporal. Es decir, a estos aprendices les falta formatear una dimensión temporal más, dentro de las posibles que cualquier ser humano puede contemplar, al interior del concepto de tiempo. En este sentido, nos adherimos a la propuesta de Bialystok y Hakuta cuando afirman que "No importa qué idioma se hable, todas las personas cuentan con el mismo conjunto de conceptos para describir el mundo" (Bialystok y Hakuta, 1994, pg.105).

De este modo, intentamos no caer en un determinismo lingüístico como el de Whorf, quien plantea que los conceptos que construimos del mundo están necesariamente moldeados por el idioma que hablamos y que, consecuentemente, los hablantes de diferentes idiomas poseen distintas realidades del mundo, ya que la lengua que escuchamos mientras crecemos crea distinciones en el medio ambiente que nuestras estructuras conceptuales notan, representan y recuerdan. (Whorf, 1956). Aunque resulta obvio que el idioma que hablamos, en alguna medida, ejerce una influencia sobre los conceptos que representamos y construimos en nuestra mente, no creemos que haya una determinación estructural de la naturaleza de los conceptos, aunque éstos puedan moldear su forma. De esta manera nos adherimos a la idea de que adquirir un segundo idioma es un acto de inmensa importancia cognitiva. Desde un punto de vista teórico, compartimos el planteamiento de Bialystok y Hakuta, que sostienen que los seres humanos "diseccionamos la realidad a través de las líneas trazadas por los límites de nuestra mente, pero organizamos las categorías de acuerdo a lo que nos dicta nuestra lengua nativa. Los conceptos y las tipologías básicas existen debido a *nociones primitivas universales del significado*, pero las categorías se forman por medio de los sistemas lingüísticamente diversos de etiquetar o nombrar la realidad". (Bialystok y Hakuta, 1994, p.108). La lengua, entonces, no influye sobre las categorías de pensamiento en sí, como entidades, pero sí sobre su forma. Esta idea es afín a la que sostienen otros destacados autores mencionados en este trabajo como Jackendoff (2002).

Así pues, a nuestro parecer, uno de los saberes más interesantes a tener en cuenta a la hora de pensar la enseñanza y la adquisición de un segundo idioma son los aprendizajes que implican activar rasgos conceptuales implícitos en la lengua nativa, y que estimularían el ejercicio de crear habilidades metalingüísticas más complejas. Además, resultan un caso representativo, como dato empírico real, a partir del cual comprender el fenómeno mental del lenguaje y el aprendizaje de una segunda lengua.

Entendemos que las ideas sobre el tiempo y las categorías que tienen los hablantes de algunas variantes o dialectos del español corresponderían a un concepto de tiempo formateado de un modo particular. En algunos dialectos del español como los que van a ser objeto de estudio en esta tesis, los conceptos temporales aparecen lexicalizados en forma de tiempos verbales de acuerdo con distinciones categóricas, produciendo, al menos en primera instancia, compartimentos estancos como el presente o el pasado. No existe en su lengua primaria -como sucede en el inglés o en otras variantes dialectales del español- una expresión lingüística de tiempo que comprenda la intersección del presente y del pasado y que conforme una dimensión de tiempo absolutamente distinta, que no es ni presente ni pasado, sino la conjunción de ambas instancias, con diferentes usos de acuerdo a la intención del hablante. Más adelante, en el capítulo 2, nos detendremos en la explicación de las distintas diferencias dialectales del español. Es importante señalar que, sin embargo, lo que podría denominarse 'deficits expresivos' del español con respecto a este tiempo verbal no deben considerarse en sentido estricto como tales "déficits", dado que son subsanados por un uso más amplio de otros tiempos verbales y mediante el empleo de paráfrasis que permiten capturar y expresar esos matices temporales.

Finalmente, en este apartado, y a modo de introducción al desarrollo posterior que haremos de este tema, creemos importante destacar que situaremos nuestro objeto de estudio dentro de un enfoque cognitivo del lenguaje. De este modo, las características del 'present perfect simple' en inglés británico y su eventual adquisición en un segundo idioma, quedan enmarcados al interior de un enfoque naturalista y computacional del lenguaje. De esta manera, asumimos que "el estudio del lenguaje queda inscrito entre las coordenadas de la mente (a través de la existencia de unos estados y representaciones cognitivas de un tipo

especial que denominamos *conocimiento lingüístico* más unos determinados *mecanismos mentales*) y el cerebro (en la medida en que dichos estados y mecanismos deben estar realizados neurofisiológicamente en el organismo)." (Fernández Lagunilla y Anula 1995, p. 26).

En el siguiente apartado desarrollaremos en más detalle la inclusión de la mente como un plano de análisis relevante en la comprensión de los procesos involucrados en la adquisición de segundas lenguas.

1.2. El aprendizaje de segundas lenguas: Mente y teorías.

La mente es una parte indispensable del sistema involucrado en aprender un segundo idioma: es el asiento de las operaciones cognitivas que procesan el flujo del lenguaje, hace que éste tenga sentido, y extrae de él el conocimiento de un sistema lingüístico. Debe, entonces, aparecer como un plano de análisis necesario para abordar cualquier problema de aprendizaje de segundas lenguas.

Por ello, como lo proponen Bialystok y Hakuta (1994, p.108), la mente debe ser incluida y apreciada en su rol fundamental: unir la compleja mezcla de los procesos de aprendizaje, los significados, el conocimiento del mundo y los prerrequisitos cognitivos que definen el aprendizaje de una lengua. No todas las teorías que se han ocupado de problemas como el que abordamos en este trabajo han incorporado de forma cabal este presupuesto, ni tan siquiera las que podrían denominarse "mentalistas" y que forman el núcleo de la moderna psicología cognitiva.

Aunque a estas alturas de la historia pueda parecer innecesario subrayar el carácter mentalista de los procesos de aprendizaje del lenguaje, lo cierto es que diversas teorías a lo largo del tiempo han soslayado, o incluso combatido encarnizadamente, la necesidad de considerar la mente (o más propiamente, los procesos cognitivos) como un nivel de análisis crucial en la comprensión del proceso de adquisición del lenguaje y como ese nexo esencial entre el conocimiento del mundo y el conocimiento del lenguaje, es decir, han tendido a

obviar el hecho fundamental de que el lenguaje posee significado.

El conductismo, con su propuesta de asociaciones reforzadas, redujo el aprendizaje de una lengua a una conexión estímulo-respuesta y restringió su estudio a los inputs y outputs observables. Tal es el caso de autores como Leonard Bloomfield (1933) y posteriormente, en el ámbito del estudio de segundas lenguas, Robert Lado (1957), siguiendo una línea de pensamiento estrictamente congruente con los postulados del conductismo radical de John Watson o Burrhus F. Skinner.

Dentro de los enfoques clásicos en la ciencia cognitiva contemporánea, los modelos computacionales generales, como el que propone Anderson (1983), sostienen que los humanos están capacitados para aprender lenguas porque las operaciones finitas de sus mentes pueden descubrir la estructura lingüística a partir del input de la lengua escuchada. Estas operaciones mentales que permiten que una lengua sea aprendida, comprendida y usada son las mismas que se utilizan para resolver problemas matemáticos, escuchar música o hacer un mueble. Por otra parte, los modelos computacionales con arquitecturas modulares, como el propuesto por Gardner (1983), consideran que las facultades mentales superiores, incluido el lenguaje, están asignadas a porciones funcionales y neuronales específicas del cerebro. En todos los casos, el enfoque de la teoría computacional de la mente trata la mente como “una organización compleja de subsistemas en interacción, cada uno de los cuales lleva a cabo una función cognitiva específica y procesa información mediante la manipulación de símbolos cuasi-lingüísticos discretos”. (Ramsey, 2002, p.381)

Posteriormente, el conexionismo, abanderado por Rumelhart y McClelland (1986), redujo en gran medida el aprendizaje del lenguaje a patrones que pueden ser detectados a través de frecuencias de distribución para luego almacenarse en redes de conexión. Las redes conexionistas modelizan la cognición mediante la propagación de activación a través de una red de numerosas unidades simples. El procesamiento está altamente distribuido por todo el sistema y no hay necesariamente módulos específicos para una única tarea, ni símbolos discretos ni reglas explícitas que rijan las operaciones. La información se codifica a través de nodos y las conexiones de toda la red. Estas representaciones distribuidas

carecen de la estructura sintáctica, cuasi-lingüística, propia de los símbolos tradicionales de los modelos computacionales.

Así, como lo explica Ramsey (2002) uno de los rasgos más destacados de las redes conexionistas es su habilidad para lograr adquirir capacidades con muy poca ayuda del conocimiento previo. Basándose en los estímulos del entorno y en algoritmos de aprendizaje muy poderosos, a menudo las redes parece que se programen a ellas mismas. Este hecho ha llevado a muchos a afirmar que el conexionismo ofrece un nuevo y poderoso enfoque del aprendizaje —un enfoque que significará el renacimiento de las teorías empiristas de la mente. A pesar de que se han desarrollado algunos enfoques conexionistas del lenguaje con el propósito de demostrar que se puede alcanzar un cierto nivel de competencia en áreas lingüísticas —tales como conocer las formas regulares e irregulares de los verbos en tiempo pasado— sin la aplicación expresa de reglas lingüísticas (Rumelhart, McClelland, y el PDP Research Group, 1986; Elman *et al.*, 1996), el éxito de estos modelos en el establecimiento de una teoría no innatista de la competencia lingüística ha sido objeto de un intenso debate (Pinker y Prince, 1988). Una cuestión crítica al respecto concierne al grado de especificidad de dominio que se usa en las estrategias de aprendizaje y en el modo en el que las redes de conexiones se hallan configuradas inicialmente (Ramsey y Stich, 1990).

Una motivación a favor del innatismo, y por tanto contraria al conexionismo, proviene del enfoque “clásico” sobre la adquisición de conceptos, que asume que el aprendizaje tiene lugar cuando los nuevos conceptos complejos se construyen a partir de conceptos más primitivos (Fodor, 1981), y que sugiere que debe existir un almacén previo de conceptos básicos que, por hipótesis, no son aprendidos. El conexionismo terminará oponiéndose al innatismo y acercándose al empirismo, en la medida en que el aprendizaje conexionista da origen a conceptos primitivos nuevos que son desarrollados enteramente en respuesta a los estímulos de entrenamiento del sistema. (Ramsey, 2002, pp. 381-382).

Por último, la teoría de la gramática universal, que sostiene que la gramática emerge de patrones predeterminados que son innatos, tampoco puede dar cuenta en sus versiones

mínimas del significado. Lo más que alcanza a afirmar esta teoría, en sus últimas formulaciones (Chomsky, 1995) es que la competencia lingüística, entendida como sistema de cómputo responsable del acoplamiento de sonidos con significados, tiene que adecuarse a las demandas del sistema conceptual-intencional, responsable del significado, proporcionándole un producto enteramente interpretable. Más adelante en este trabajo (Capítulo 3) abordaremos estas cuestiones y ampliaremos estas ideas.

En resumidas cuentas, como lo indican Bialystok y Hakuta: “las máquinas pueden ser exitosamente instruidas en muchos aspectos de la estructura lingüística, incluso en aquellos que son complejos e irregulares, pero las máquinas no aprenden el significado de las oraciones gramaticales que aprenden a producir. Ellas no distinguen los matices en los juegos de palabras, ni las intenciones ocultas del estilo indirecto. Ellas no esquematizan las estructuras gramaticales, o las palabras individuales en conceptos que forman parte de otras grandes y complejas organizaciones de significado. En resumen, el motivo por el cual uno necesita incluir a la mente en la ecología del aprendizaje de una lengua es para poder dar cuenta del hecho fundamental de que la lengua tiene significado”. (Bialystok y Hakuta 1994, p.120).

Resulta necesario, entonces, explicitar con cautela los presupuestos teóricos fundamentales y mínimos que apuntalarán nuestro trabajo, con respecto al rol que desempeña la mente en el proceso de adquisición de una segunda lengua. La formulación más expresiva y consistente de este tema ha sido resumida por las citadas Bialystok y Hakuta. En absoluto acuerdo con su planteamiento citamos a continuación los puntos fundamentales, que reproduciré de manera casi textual:

- 1) “Todos los significados que son expresados a través de las lenguas del mundo se basan en un conjunto de conceptos primitivos, o componentes del significado. Las diferentes lenguas hacen combinaciones explícitas diferentes de estos componentes al etiquetar o nombrar diferentes tipos de características; y las distintas lenguas también continúan dividiendo las categorías en más o menos subgrupos. Sin embargo, los componentes del

significado en sí mismos no son arbitrarios y no surgen caprichosamente en sistemas diferentes de nombrar el mundo. Por el contrario, las lenguas no tienen libre albedrío al determinar el tipo de cosas al que pueden referirse. Mínimamente el lexicón de una lengua está determinado y limitado por el sistema conceptual de los hablantes humanos. El lenguaje y el significado se influyen mutuamente. El lenguaje que uno aprende determina los límites del dominio adecuado de los significados y apunta a los conceptos que devendrán explícitos cuando sean etiquetados. Probablemente este proceso esté motivado por este conjunto de conceptos primitivos innatos, los cuales se hacen explícitos por el sistema conceptual emergente y necesitan ser etiquetados. Esto establece el escenario para el desarrollo del vocabulario.

- 2) En segundo lugar, el aparato cognitivo humano, que le pone nombre a los conceptos y que deduce la gramática a partir del torrente de sonidos del discurso, tiene la capacidad de descubrir la gramática de cualquier idioma. Los aprendices de una segunda lengua no empiezan de cero. El hecho de que la mente ya haya tomado parte en el proceso de descubrimiento de una lengua la prepara para el aprendizaje de una segunda lengua. No se necesitan aprender conceptos lingüísticos básicos: que las oraciones tienen estructuras proposicionales, que la referencia está basada en categorías particulares de eventos o características tales como el tiempo o el aspecto no necesitan ser representadas de nuevo. Al menos parte de la habilidad humana para aprender una lengua es holística con respecto al aprendizaje de cualquier lengua. Aprender una segunda lengua es una prueba de que el lenguaje no es algo aislado de otras experiencias cognitivas. Cuando aprendemos una segunda lengua, aprendemos un vocabulario nuevo y una gramática nueva, pero también aprendemos nuevas formas de organizar los conceptos, nuevas formas de pensar y nuevas formas de utilizar el lenguaje. Por esta razón, al menos parte de la mente funciona globalmente, ejerciendo un intercambio equitativo entre la variedad de la lengua y las experiencias en las que se involucra. En este

sentido la mente es un procesador general. Pero al mismo tiempo, ciertos modos de procesar la información lingüística no son adecuados para ningún otro tipo de experiencia cognitiva. La mente está sutilmente programada para el análisis del lenguaje. Los procesadores lingüísticos pueden detectar el significado y la estructura en los estímulos lingüísticos que resultarían totalmente opacos a cualquier otra operación mental. Sin dudas, parte del sistema para el aprendizaje de una lengua está neurológicamente aislado de otras funciones corticales. Es innato y está garantizado. No hay duda de que parte de la mente está dedicada al aprendizaje y al uso de la lengua de un modo absolutamente modular. En este sentido la mente está altamente especializada.

- 3) Saber dos idiomas es mucho más que saber dos formas diferentes de hablar. Algunas de las cosas que se aprenden sobre la segunda lengua parecen estar directamente conectadas a la primera, mientras que otros aspectos crean nuevas formas de pensar y nuevas fuentes de organización mental.
- 4) Finalmente, esta excursión a través del rol de la mente en el proceso de adquisición de una segunda lengua, parece ser una compleja mezcla de parte e ingredientes. ¿Qué metáfora captura mejor la diversidad de la mente?

Es necesario expandir la metáfora del órgano mental, el lenguaje es aprendido porque las semillas del lenguaje están preprogramadas en el cerebro. Con la suficiente exposición al lenguaje y la experiencia necesaria en utilizarlo, el órgano del lenguaje se desarrolla, detectando la sintaxis, aprendiendo vocabulario, y descubriendo aplicaciones. Este modelo parece darnos una descripción adecuada sobre la adquisición de una primera lengua, pero sin embargo presenta limitaciones para dar cuenta del proceso involucrado en la adquisición de una segunda lengua.

Siguiendo la metáfora de la red computacional, el lenguaje es aprendido porque los procesos cognitivos operan sobre el *input* lingüístico para construir una gramática. Estos procesadores son el tipo de procesadores estándar utilizados en la resolución de cualquier problema. Resultan importantes para explicar el vínculo entre el lenguaje y otras formas de cognición, y también cómo el significado puede ser deducido de la estructura lógica del lenguaje. La adquisición de una segunda lengua hace uso de todo esto”. (Bialystok y Hakuta 1994, pp.121-123).

Estas reflexiones pretenden ser una breve recapitulación esquemática del camino teórico a recorrer en este trabajo. Nuestro problema particular de aprendizaje de segundas lenguas intenta ser una ventana para acercarnos a la comprensión de los distintos y complejos procesos involucrados en la adquisición de un segundo idioma. Para ello profundizaremos en distintos planos de análisis que consideramos relevantes –y que justificaremos a su debido tiempo. Primero, sin embargo, analizaremos en detalle las características formales de los tiempos verbales en general, las del ‘present perfect simple’ en particular y las de su homólogo en español, el pretérito perfecto compuesto, para luego adentrarnos en el tema fundamental de esta tesis: el ‘present perfect simple’ como caso paradigmático de un problema conceptual de aprendizaje en términos de acoplamiento (*mapping*) de categorías conceptuales de tiempo a expresiones lingüísticas que expresen dichas categorías.

Capítulo 2

Características formales de los tiempos verbales: el ‘present perfect simple’ en inglés y su homólogo el pretérito perfecto en español.

El presente capítulo, como ya lo hemos anticipado, estará dedicado a analizar las características de los tiempos verbales en general, para a partir de ello centrarnos en el 'present perfect simple' en inglés británico y en lo que consideramos su homólogo en español el 'pretérito perfecto'. Al final de este capítulo se comprenderá mejor el interés que esto tiene para nuestro problema de investigación.

2.1. Características de los tiempos verbales.

Desentrañar la naturaleza de los tiempos verbales, y en particular la del 'present perfect simple', no resulta una tarea sencilla. Por ello, para aprehender en sentido pleno su esencia y para comprender la complejidad del 'present perfect simple' en inglés británico, es necesario contemplar primero los diversos elementos que conforman los tiempos verbales. A los fines de este trabajo hemos decidido centrar inicialmente nuestra atención en cuatro dimensiones que consideramos fundamentales para analizar los tiempos verbales en general: 1) la forma, 2) la referencia temporal, 3) el aspecto y 4) la *accionalidad*. Sin embargo, como no existe univocidad acerca del uso de estos términos, creímos necesario en primera instancia definirlos nominalmente y situarlos al interior de un marco teórico específico. Siguiendo la línea de pensamiento de Dahl (2002), y Bertinetto y Delfitto (2000), hemos conceptualizado estos dominios específicos que, a pesar de ser independientes y pertenecer a esferas o campos analíticos diferenciados, están todos interrelacionados y deben ser considerados partes constitutivas de un todo. Una vez definidas estas cuatro dimensiones en términos generales, hemos centrado nuestra atención en ver de qué manera se materializan en el 'present perfect simple', y cuál es su comportamiento, para poder comprender de manera más cabal la complejidad de este tiempo verbal.

2.1.1. La forma de un tiempo verbal.

Entendemos que los tiempos verbales asumen una forma verbal específica. Si decimos 'El agua estaba fría' en español o 'the water was cold' en inglés, al utilizar el pretérito imperfecto o el 'simple past' como formas verbales, estamos señalando que el tiempo es pasado, anterior al momento en que la oración es pronunciada. Existe una referencia implícita temporal al utilizar esta forma verbal, que es independiente de la utilización de marcadores de tiempo gramaticales (tales como 'ayer' o 'yesterday'), y que constituye una propiedad universal de las lenguas. Esta forma del verbo, subsumida en el tiempo verbal, es una categoría gramatical. Se refiere concretamente a la señalización de la referencia temporal a través de medios gramaticales tales como la flexión del verbo o el uso de auxiliares.

2.1.2. La referencia temporal de un tiempo verbal.

También existe la **referencia temporal** propiamente dicha, con su característica más relevante, que es su carácter *deíctico*²: la mayoría de las oraciones habladas toman como referencia el momento del habla o el momento en que son pronunciadas y, en aquellas en que esto no sucede, la referencia de tiempo generalmente toma el momento del habla como el punto de partida o referencia, siendo la consecuencia de esto que el valor de verdad de una oración típica en una lengua natural dependa del hecho de cuándo es pronunciada. Además hay otros tiempos de verbos en donde la referencia es secundaria o indirecta, y se fija, mediante expresiones adverbiales de tiempo o cláusulas subordinadas, en un tiempo distinto al del momento del habla pero relacionado con él. Tal es el caso del futuro perfecto, (oración 1) o el pretérito pluscuamperfecto, (oración 2).

- (1) En el año 2012 Rodrigo habrá terminados sus estudios.
- (2) Cuando llegué Natxo se había ido a dormir.

² Deixis: señalamiento que se realiza mediante ciertos elementos lingüísticos que muestran, como *este, esa*; que indican una persona como *yo, vosotros*; o un lugar como *allí, arriba*; o un tiempo como *ayer, ahora*. El señalamiento puede referirse a otros elementos del discurso o presentes solo en la memoria.

2.1.3. El aspecto de un tiempo verbal.

En tercer lugar, el **aspecto** de un tiempo verbal tiene que ver con la perspectiva específica adoptada por el hablante (o por quien escribe), la cual le confiere un carácter intencional, esto es, relativo a la actitud del hablante hacia el contenido proposicional expresado. El evento, entonces, puede ser considerado desde un punto de vista *global o parcial*. Esto constituye la base fundamental para distinguir entre el carácter 'perfectivo' o 'imperfectivo' de los tiempos. A pesar de que esta distinción no siempre es tan clara, y existen casos intermedios, estos compartimentos son bastantes discernibles el uno del otro. Lo "perfectivo" puede identificarse con lo terminativo o lo limitativo. Expresa la idea de conclusión. Tal es el caso del "aoristo" del pretérito indefinido en las lenguas románicas o del 'simple past' en inglés, o aspecto perfecto. Mientras que lo "imperfectivo" se identifica con lo progresivo o habitual (Dahl, 2002). Veamos un ejemplo:

(3) a. Ayer a las nueve estaba cortando el césped.

(3) b. Ayer a las nueve corté el césped.

La oración 3 (a) expresa la idea de que a las nueve la acción estaba en progreso, y que dicha acción comenzó antes de la nueve, continuó después de las nueve y no fue necesariamente concluida. Por el contrario la oración 3 (b) expresa la idea de que la acción fue llevada a cabo exitosamente y concluida a la hora especificada.

De este modo, el aspecto, al igual que la referencia temporal, es de naturaleza semántica y está anclado principalmente en las especificaciones flexivas de cada lengua. Cada lengua tiene sus procedimientos particulares, morfológicos o de otra índole, para expresar esta propiedad. Así algunas se codifican a través de morfemas³ mientras que otras hacen usos de perífrasis⁴.

³ El morfema es la unidad mínima analizable que posee solo significado gramatical; p. ej., *de, no, yo, le, el libro, cant-ar, casa-s, cas-ero*.

⁴ La perífrasis es una circunlocución. Es una figura que consiste en expresar por medio de un rodeo de palabras algo que hubiera podido decirse con menos o con una sola, pero no tan bella, enérgica o hábilmente.

2.1.4. La accionalidad de un tiempo verbal.

Finalmente tomaremos en cuenta la **accionalidad**, que es un elemento que tiene que ver con la *naturaleza* misma de las entidades verbales, con su semántica, o dicho de otro modo, con su dimensión *ontológica*. Es conocida bajo los nombres de '*accionalidad*' o sus equivalentes en inglés y alemán, '*actionality*' o '*Aktionsart*'. La clasificación más conocida es la acuñada por Vendler (1967), cuyas raíces se remontan a Aristóteles, y que ha sido reelaborada desde entonces por filósofos como Ryle (1949), y Kenny (1963). Y posteriormente por Dowty (1979) y Mourelatos (1981).

Las cuatro distinciones básicas, que se basan en las propiedades temporales de los verbos, pueden ser resumidas del siguiente modo de acuerdo a Andersen (1991), quien expone la clasificación de Vendler:

- 1) Los *estados*, (*states*) que no tienen dinámica y continúan sin esfuerzo adicional o sin que ninguna energía este involucrada (Ej., Amar, ver, odiar, querer, etc.).
- 2) Las *actividades*, (*activities*) que tienen duración, pero con un punto arbitrario de terminación y homogéneas en su estructura (Ej., correr, cantar, jugar, bailar, etc.).
- 3) Las *realizaciones*, (*accomplishments*) que tienen una duración pero con un claro punto de finalización inherente. (Ej., dibujar un círculo, hacer una silla, construir una casa, etc.).
- 4) Los *logros*, (*achievements*) actividades télicas per se, son los eventos puntuales, que tienen lugar instantáneamente y son reducible a un único punto en el tiempo. (Ej., morir, ganar una carrera, etc.).

Estas cuatro categorías, según Dahl (2002), se pueden deslindar, a su vez, por medio de distinciones binarias. Los estados se oponen a las demás categorías porque carecen de carácter dinámico. Las actividades se oponen a las realizaciones y los logros por

ser atélicas o ilimitadas: es decir, a diferencia de estas categorías, no tienen un punto final o un estado resultante bien definidos. Por último, la diferencia entre las realizaciones y los logros se puede describir por medio de la distinción durativo/puntual.

De esta manera quedan conformadas las siguientes oposiciones básicas:

- a) " Puntual" vs. "Durativo": Logros vs. Realizaciones.
- b) " Télico" vs. "Atélico": Logros y realizaciones vs. Actividades.
- c) " Estático" vs. "Dinámico": Estados vs. Actividades, realizaciones y logros.

En este trabajo utilizaremos las *realizaciones* y los *logros* para referirnos a las categorías aspectuales inherentes al verbo. Lo télico y lo puntual serán utilizados como parámetros, es decir, dimensiones de variación que se pueden aplicar a los eventos denotados por los tiempos verbales de las lenguas. De esta manera, lo télico/atélico denotaría ‘la presencia o ausencia de un punto de terminación inherente’ en el evento, y lo durativo/puntual ‘la posesión o no de duración’ en el mismo. De este modo, tanto las realizaciones como los logros son ambos télicos, pero sólo los logros son puntuales. La tabla 2.1, tomada de Andersen (1991), muestra cómo estas características quedan tipificadas en cuatro categorías.

Características Semánticas	<u>Clases aspectuales Léxicas</u>		Realizaciones (Eventos Télicos)	Logros (Eventos puntuales)
	Estados	Actividades		
Puntual	–	–	–	+
Télico	–	–	+	+
Dinámico	–	+	+	+

Tabla 2.1. Características semánticas para las cuatro categorías del aspecto léxico inherente.

La accionalidad, entonces, a diferencia de la referencia temporal y el aspecto, estaría enraizada en el lexicón, y por eso no posee necesariamente un marcador morfológico. En

otras palabras, resulta ser una propiedad intrínseca de los verbos, aunque eventualmente se pueda ver modificada, como veremos luego, por diferentes tipos de partículas: objetos directos, pronombres, modificadores –adverbiales- etc. (Cipria y Roberts, 1996).

Creemos necesario, ahora, prestar especial atención al concepto de telicidad. Como ya lo hemos explicado, las categorías de tético y atético son oposiciones que pertenecen al campo de la accionalidad, es decir, que están relacionadas con la ontología misma de las entidades verbales. Así, cuando se habla de la accionalidad de una oración dada, se está considerando la naturaleza del evento o 'el estado' correlacionado con la proposición que expresa. Sin embargo, como lo indican Cipria y Roberts (1996), la accionalidad de una oración no puede ser determinada simplemente con examinar el verbo aisladamente.

La accionalidad *atética* involucra estados (saber, querer, vivir) o procesos (correr, llover, escuchar). Por su parte, la accionalidad *tética*, involucra el logro de un objetivo o algún cambio de estado, tal como 'ganar un concurso', o la consecución de una meta más compleja como 'escribir una disertación'. Además, hay una característica esencial que define la *atelicidad* y que es considerada por Cipria y Roberts, adhiriéndose al marco teórico de Dowty (1987), que es la propiedad “subintervalica”. Esta propiedad implica que si un estado o proceso se sostiene en algún intervalo de tiempo, también lo hace en cualquier subintervalo de ese intervalo. De modo tal, que si es cierto que en un intervalo de una hora sé algo, también lo sé en el subintervalo de esa hora. (Cipria y Roberts, 1996, pp 5-7). Ilustraremos a continuación estas ideas con dos ejemplos:

(4) a. Manu corrió de 4 a 5.

Manu correr.PRET desde las 4 hasta las 5.

'Manu ran from 4 until 5.'

Manu to run.Simple Past from 4 until 5.

(4) b. Manu corrió de 4 a 4:30

Manu correr.PRET desde las 4 hasta las 4:30.

'Manu ran from 4 until 4:30.'

Manu to run. Simple Past from 4 until 4:30.

Como el intervalo de 4 a 4:30 es un subintervalo del de 4 a 5, la atelicidad de correr/to run es reflejada en el hecho de que la oración 4(a) incluye a la oración 4(b) (propiedad distributiva). De modo similar, esto nos permite decir que si Manu corre durante el período de 4 a 5 y también durante el período de 5 a 6, también es cierto que corre de 4 a 6 (propiedad acumulativa).

La accionalidad *télica*, en cambio, no posee esta propiedad subinterválica. En realidad, si un evento télico es verdad en un intervalo de tiempo, ninguno de sus respectivos subintervalos verificaría una instancia del mismo tipo de evento. Consecuentemente, como comprobamos en la oración (5), sólo podemos decir que esta oración *télica* es verdadera en el intervalo máximo en el que le llevó a Miguel escribir el poema.

- (5) Miguel escribió un poema.
 Miguel escribir. PRET un poema.
 'Miguel wrote a poem'
 Miguel to write. SIMPLE PAST a poem.

Si la oración (5) es cierta en un intervalo i , no podemos decir que sea cierta en cualquier subintervalo de i , no al menos para el mismo poema.

Además, la telicidad o atelicidad de una oración no siempre está únicamente determinada por el verbo. La presencia de ciertos argumentos en los predicados nominales, frases adverbiales o marcadores aspectuales de un verbo pueden provocar una accionalidad diferente de la sugerida por el verbo aisladamente. Como lo hemos comprobado en la oración (5) el verbo 'escribir' en esas circunstancias, acompañado del predicado 'un poema', resulta un verbo télico, mientras que si el caso es el de la oración (6), que ilustramos a continuación con otro predicado, el mismo verbo adquiere una accionalidad atélica.

(6) Juan escribió apasionadamente toda la noche.

2.2 Características del 'Present perfect simple' como tiempo verbal

Una vez definidos los conceptos de forma, referencia temporal, aspecto y accionalidad en términos generales, centraremos ahora nuestra atención en la forma y el uso del 'Present perfect simple' en particular, para luego ver cómo el conjunto de estos elementos se comportan al interior de este tiempo verbal. En este capítulo también prestaremos especial atención a la forma y a los usos del pretérito perfecto en castellano y su evolución histórica en relación con el actual uso peninsular.

2.2.1. Forma y usos del 'present perfect simple'

En inglés, el 'Present Perfect' constituye un tiempo compuesto formado por el auxiliar 'have' y un 'past participle' o participio pasado (ej.: I have been, he has spoken) equivalente en su morfología al Pretérito Perfecto en español, que se forma con el auxiliar haber, conjugado en el presente del indicativo y un participio pasado (ej.: yo he ido, tu has cantado). En primera instancia podríamos decir que en inglés británico el 'present perfect simple' es un **tiempo presente** que conecta acciones pasadas al presente. Juan De La Cruz y Patricia Trainor sostienen que "en inglés este tiempo verbal expresa acción o estado iniciados en el pasado y mantenidos hasta el presente, o bien acción o estado pasados vinculados de alguna manera al presente. Dentro del inglés contrasta fundamentalmente con el pretérito simple (= pretérito indefinido español), ya que el pretérito simple rompe con el presente real, vinculándose a un momento concreto del pasado que encuentra su expresión normal en adverbios de tiempo definido entre los que se incluyen tanto *yesterday*, *last month*, *etc.*, como *just now*, con obvia referencia al pasado inmediato, pero pasado a fin de cuentas. Con estas 'ataduras' concretas al pasado nunca se usa el pretérito perfecto. Por eso en este caso la denominación tradicional inglesa de 'present perfect simple' tiene su justificación en un doble sentido: (1) al no permitir una atadura concreta a un momento del pasado, es decir, a un tiempo o espacio de tiempo que no perdura en el momento de hablar del hablante, y (2) al no permitir de algún modo la ruptura con el presente." (De La Cruz y

Trainor, 1989, p. 232). Según Quirk, Greenbaum, Leech y Svartvik (2000), el ‘present perfect simple’ difiere del pasado en el sentido de que conecta un estado o evento pasado a una orientación presente. Un tratamiento similar a este se encuentra en trabajos como el de Klein (1994). Consecuentemente, en situaciones donde tanto el ‘present perfect simple’ como el pasado pueden ser correctamente utilizados, resulta sensiblemente evidente que no pueden ser intercambiables, y que el ‘present perfect simple’ conecta la acción de modo más directo con el tiempo presente. De este modo comparemos la oración 7 (a) y 7 (b):

(7) a. Where did you put my purse?

(En español se traduciría literalmente por: “¿Dónde pusiste mi cartera?”)

(7) b. Where have you put my purse?

(En español se traduciría literalmente por: “¿Dónde has puesto mi cartera?”)

El propósito de estas preguntas es encontrar las carteras; pero en 7(a) el hablante parece pedirle a su interlocutor que recuerde una acción pasada; mientras que en 7 (b) el hablante se concentra en el paradero presente de la cartera.

Huddleston y Pullum (2003) distinguen, en consenso con las gramáticas inglesas en general, cuatro usos principales del ‘present perfect simple’ en inglés británico: 1) el continuativo (the continuative), 2) el experiencial (the experiential or existencial), 3) el perfecto resultativo (the resultive perfect) y 4) el pasado reciente (the recent past). Estos pueden ser pensados como una clasificación de las principales maneras en que el concepto de ‘intervalo de tiempo hasta el ahora/presente’ (time-span up to now) se manifiesta en el uso e interpretación del ‘present perfect simple’, o incluso en las diferentes maneras en que el pasado puede tener relevancia en el presente⁵.

Para los fines de este trabajo, agruparemos el tercer y cuarto uso anteriormente

⁵ En el inglés hablado en los EE.UU (American English) hay una tendencia a utilizar el pasado simple (past tense) en preferencia al ‘present perfect simple’ con respecto a los usos que en este trabajo hemos llamado ‘experiencias de vida’ y ‘consecuencias en el presente’(Quirk,, Greenbaum, Leech y Svartvik, 2000).

descritos y renombraremos los usos del 'present perfect simple' utilizando las nomenclaturas de Soars y Soars (2000):

1- 'Unfinished past' o 'Pasado inconcluso'

El primer uso, el 'Unfinished past' o 'Pasado Inconcluso', como bien lo definen Walker y Elsworth (1994), se refiere a dos situaciones fundamentales:

- a) Para describir una acción que comenzó en el pasado y continúa en el presente.

(8) a. 'I have lived here for seven years.'

(En español se traduciría literalmente por: 'Yo he vivido aquí por siete años', o por lo que es coloquialmente más habitual: 'Llevo viviendo aquí siete años').

En esta oración 8 (a), el hablante da cuenta de que la acción comenzó siete años atrás y continúa en el presente. Es decir que continúa viviendo en ese lugar.

- b) Para describir una acción que sucedió en un período de tiempo todavía no concluido.

(8) b. 'I have read two books this week.'

(En español se traduciría: 'Yo he leído dos libros esta semana').

En esta oración, 8 (b) el hablante implícitamente connota que en el momento en que la oración es pronunciada, la semana todavía no ha concluido (Walker y Elsworth, 1994). El 'present perfect simple' en este uso descrito implica necesariamente la utilización de adverbios temporales como: 'since' (desde) y 'for' (por/durante) u otras expresiones como 'today/this week/ month/year' (hoy, esta semana/este mes/año) que impliquen un período de tiempo todavía no concluido. Otra restricción de este uso es que solamente puede utilizarse en situaciones atéticas (Huddleston y Pullum, 2003).

2- *'Experience in life' o 'Experiencias de vida'*

Este uso se refiere a las situaciones que ocurren en un período de tiempo que se extiende hasta el presente, a lo que llamaremos experiencias de vida, es decir, a acciones o eventos que ocurrieron en el pasado pero que forman parte de la experiencia de vida presente de quienes se predica la acción o evento, y de las que no importa cuándo ocurrieron en el tiempo.

(9) *'My sister has been up to Mont Blanc twice'*

(En español literalmente se traduciría 'Mi hermana ha estado dos veces en Mont Blanc')

En esta oración (9), al utilizar en inglés el 'present perfect simple', el hablante no está poniendo el acento en un momento en particular del pasado, sino en la existencia de una situación durante un período de tiempo hasta el presente. Es decir, en el hecho de haber realizado ascensos al Mont Blanc en más de una ocasión, dejando de lado la referencia temporal pasada o el momento particular en el pasado en que dicha acción se llevó a cabo. La conexión con el ahora está en la posibilidad, en el 'potencial' de que la acción ocurra (o recurra) en cualquier momento del intervalo de tiempo que abarca el ahora presente. Consecuentemente esto implica que su hermana sigue viva y que potencialmente puede realizar otros ascensos. (Huddleston y Pullum, 2003).

3- *'Present result' o 'Consecuencia en el presente'*

El 'present perfect simple' en inglés también se usa para hablar de 'Consecuencias en el Presente', es decir para nombrar acciones o eventos que ocurrieron en el pasado pero que poseen un resultado o consecuencia visible y directa en el presente.

(10) *'She has broken her leg'*

(En español literalmente se traduciría por 'Ella se ha roto la pierna')

Esta oración (10) es un claro ejemplo que ilustra este uso, donde la situación inherentemente involucra un cambio de estado específico: el romperse la pierna trae aparejado un estado resultante en el que la pierna está rota. La conexión con el presente en este uso es que el estado resultante es aún visible o apreciable en el presente.

Por último, debemos mencionar un cuarto uso que algunos autores toman en cuenta como diferenciado del tercero (Huddleston y Pullum, 2003), que se refiere a acciones recientemente concluidas, que pueden hacer uso del indicador adverbial 'just', como por ejemplo: *I have just finished*, 'Recién he terminado', o en su forma más coloquial del español peninsular, 'Acabo de terminar', en estos casos la situación pasada esta conectada con el ahora de un modo muy cercano a ese ahora.

Es necesario ahora considerar algo que merece especial atención. Si bien los usos del 'present perfect simple' son tipificables en estos cuatro usos 'ideales', estos comportamientos no siempre son tan puros y homogéneos, ya que existe una dimensión subjetiva fundamental a tener en cuenta, que conduce eventualmente a la modificación y resignificación de estos usos: la intención del hablante y la consecuente utilización de los contextos. Con esto queremos decir que en una oración puede intervenir más de un uso, pero de acuerdo con la intención del hablante y el consecuente contexto implicado puede predominar uno sobre el otro. Ilustraremos a continuación estas ideas con dos ejemplos.

(11)

- a. "I am exhausted. I have picked up 200 berries since I woke up this morning."
(Estoy exhausto/a. He juntado 200 bayas desde que me desperté esta mañana)
- b. "I have picked up 200 berries since I woke up this morning. I need loads of them to make jam, so I still have a long day ahead"
(He juntado 200 bayas desde que me desperté esta mañana. Necesito una gran cantidad de ellas para preparar mermelada y por ello me espera una larga jornada)

A pesar de ser idénticas en forma, es decir, pese a tener el mismo tiempo verbal, el mismo sujeto y objeto directo, y los mismos marcadores temporales, las oraciones 11 (a) y 11 (b)- 'I have picked up 200 berries since I woke up this morning', 'He juntado 200 bayas desde que me desperté esta mañana'- adquieren distintos usos semánticos, de acuerdo con la intención del hablante y el contexto en que éste la emplea. Así, a la vista del contexto que utiliza -'I am exhausted', 'estoy exhausto/a'-, la oración 11 (a) podría tratar, a primera vista, de una acción no concluida, es decir, propia del '*unfinished past*', con un claro marcador temporal como 'since I woke up this morning'. Sin embargo, también puede interpretarse que el hablante pretende dirigir la atención hacia otro uso del 'present perfect simple': el 'Present result' o consecuencia en el presente. En cambio, la oración 11 (b) presenta un contexto distinto, que subraya el hecho de que la acción no ha finalizado aún -'I need loads of them to make jam, so I still have a long day ahead', 'Necesito una gran cantidad de ellas para preparar mermelada y por ello me espera una larga jornada'-, y por eso adopta un uso típico de '*unfinished past*' o pasado inconcluso.

A partir de todo lo anteriormente explicado, intentaremos ahora de manera más exhaustiva acercarnos a la intrincada complejidad teórica del 'present perfect simple'. Para ello centraremos nuestra atención en tres elementos fundamentales que, en interacción con los diferentes usos del 'present perfect simple' y la intención del hablante, consideramos son las cualidades más complejas que presenta este tiempo verbal: 1) su referencia temporal, 2) su aspectualidad y 3) su accionalidad.

Estas variables puestas en juego con los diversos y complejos usos del 'present perfect simple' en inglés, presentan comportamientos disímiles, que hacen de este tiempo verbal un caso único y paradigmático.

2.2.2. El 'present perfect simple' y su referencia temporal

La referencia temporal del 'present perfect simple' es de naturaleza particularmente compleja, porque subsume simultáneamente dos instancias temporales: presente y pasado.

Si bien sus enunciados respetan la propiedad deíctica, en el sentido de que la referencia temporal toma el momento del habla como punto de referencia, es un presente necesaria y directamente influenciado por el pasado, y de ningún modo independiente de él. El peso de las acciones recae de una manera compleja en estas dos instancias temporales de manera compleja y diferenciada. En el primer uso, porque la acción comenzó en el pasado, pero continúa en el presente. En el segundo uso, porque la acción ocurrió en el pasado, pero forma parte relevante de experiencias de vida y abre un potencial a la posibilidad de ocurrencia de la acción. Y en el tercer uso, porque la acción ocurrió en el pasado, pero tiene una consecuencia directa en el presente.

2.2.3. El 'present perfect simple' y su aspecto

Pensar lo aspectual en el 'present perfect simple' resulta una tarea delicada. En primer lugar, porque para ser exhaustivas, las categorías de 'perfectivo' e 'imperfectivo' deben definirse de manera amplia. Lo 'perfectivo' debe ser entendido como algo global y terminativo, y a la vez concluido en el tiempo. En segundo lugar, porque la aspectualidad no es unívoca para este tiempo verbal, sino que cambia y cobra una lógica propia de acuerdo a sus distintos usos. Veamos esto más detenidamente.

El primer uso del 'present perfect simple', el referido al 'pasado inconcluso', que implica la no conclusión de las acciones en el tiempo, condiciona necesariamente a todas las entidades verbales a asumir una aspectualidad imperfectiva. Por el contrario, los otros dos usos, 'experiencias de vida' y 'consecuencia en el presente' obligan a las entidades verbales a tener una aspectualidad perfectiva. Por consiguiente, la misma entidad verbal puede tener un aspecto perfectivo o imperfectivo, de acuerdo a la intención del hablante y al uso que éste asuma. Veamos un ejemplo.

(12) Marión has lived in Madrid for a year.

(Marión ha vivido en Madrid por un año)

(13) Marión has lived in Madrid.

(Marión ha vivido en Madrid)

La oración (12) tiene una aspectualidad imperfectiva, ya que la acción no ha terminado, y Marión continúa viviendo en Madrid. Mientras que en cambio, la oración (13), en un contexto en que el hablante quiere mencionar una experiencia de vida que ya ha ocurrido y que está concluida, es de naturaleza perfectiva. De esta manera, el hecho de vivir en Madrid, en los anteriores ejemplos, puede asumir distintas aspectualidades, de acuerdo a la intención y al uso que le adjudique el hablante.

2.2.4. El 'present perfect simple' y su accionalidad

Con respecto a la accionalidad, prestaremos especial atención al comportamiento de este tiempo verbal en lo que se refiere a su telicidad. Como ya lo hemos señalado, la accionalidad *atélica* concierne principalmente a los estados (saber, querer, vivir) o procesos (correr, llover, escuchar), mientras que la accionalidad *télica* involucra el logro de un objetivo o algún cambio de estado, o la consecución de una meta más compleja.

Sin embargo, al igual que con la aspectualidad, es importante resaltar que su comportamiento al interior del 'present perfect simple' no es unívoca, sino que cambia, al igual que la accionalidad, de acuerdo a los distintos usos implicados. Y la misma entidad verbal de acuerdo al uso que le dé el hablante, puede cambiar su lógica, es decir, ser *télica* o *atélica*. De este modo, como veremos a continuación, el mismo verbo- 'to plan' (planear) - utilizado en el 'present perfect simple' en su uso de 'pasado inconcluso' es *atélico* y en su uso de consecuencia en el presente es *télico*.

Ilustraremos esta idea con un ejemplo.

(14) Nacho has planned a new scheme all morning. (Nacho ha planeado un nuevo esquema de trabajo toda la mañana)

(15) Nacho has planned a new scheme. (Nacho ha planeado un nuevo esquema

de trabajo)

La oración (14) tiene una accionalidad atética, ya que la acción no ha terminado y consecuentemente el objetivo no ha sido logrado. En cambio, la oración (15), dicha en un contexto en que el hablante quiere mencionar una experiencia de vida o un hecho que tiene una consecuencia en el presente, trata de un hecho que constituye un logro o la consecución de una meta específica, que ya ha ocurrido y que está concluido y cuya naturaleza es, por lo tanto, claramente télica. De este modo, el hecho de planear un esquema, puede cobrar un valor télico o atético, de acuerdo al uso que le otorgue el hablante, y de acuerdo también al modo en que se estructure la oración (inclusión de un objeto directo, pronombres, modificadores –adverbiales etc.).

Hasta aquí hemos analizado de qué manera los atributos típicos de los tiempos verbales, tales como el uso, la referencia temporal, la aspectualidad y la accionalidad, tienen en el 'present perfect simple' un comportamiento complejo y variable. Una vez considerados todos estos elementos, creemos estar más cerca de poder comprender desde el punto de vista teórico la complejidad que el 'present perfect simple' como tiempo verbal presenta a los hablantes de español. Es necesario, pues, someter estas cuestiones a un estudio empírico, y ello por dos razones principales: en primer lugar, para poder dar cuenta de manera cabal de la existencia real de este problema cognitivo; en segundo lugar, para aproximarnos en forma exploratoria a su eventual comprensión. Para ello, en este trabajo pondremos a prueba una hipótesis fundamental:

Nuestra hipótesis sostiene que las diferencias en el grado de eficacia en el uso del 'present perfect simple', en sus diversas utilizaciones en inglés, se deben a un problema de acoplamiento (*mapping*) de categorías conceptuales de tiempo a expresiones lingüísticas que expresen dichas categorías. En concreto, podemos decir que los hablantes de español en general, y en particular los de los dialectos del Río de la Plata, Asturias y Galicia del español, disponen de un número menor de opciones morfológicamente marcadas en su idioma para expresar las distinciones conceptuales asociadas al 'present perfect simple' en inglés, por lo que recurren a perífrasis u otros medios lingüísticos para expresar tales

distinciones. No se trata de que las categorías conceptuales relevantes no existan, sino de que el acoplamiento de éstas con las representaciones conceptuales de tiempo es diferente a las que se da en el inglés británico.

Otro objetivo de nuestra investigación será comparar el nivel de actuación de los grupos de aprendices de inglés de acuerdo al dialecto o variedad del español que hablen. Es decir, si su lengua madre es el español que corresponde al castellano “estándar” (como la variedad hablada en el centro de la península ibérica) o por el contrario al dialecto de Galicia, Asturias, Canarias o el Río de la Plata. Como lo detallaremos en el apartado 2.3, el tiempo verbal en parte homólogo al "present perfect simple" es en español el "pretérito perfecto", que aunque tiende a desdibujarse en sus usos y frecuencia correctos, sigue en parte vigente en el dialecto de Madrid y en algunas zonas de Castilla, pero ha sido completamente desvirtuado y ha caído en desuso en las variantes del español habladas en Galicia, Asturias, Canarias y el Río de la Plata. Por ello se espera que, si bien los hablantes de español cuyo dialecto es de Madrid también podrían tener ciertas dificultades para adquirir el "present perfect", éstas serán menores y, consecuentemente, su actuación será mejor a la hora de discriminar los usos.

2.3 El ‘Present perfect simple’ y su correlato en español: el Pretérito perfecto

Para dar cuenta cabal de nuestro problema de aprendizaje y de nuestra hipótesis central de trabajo –y una vez descritas las características formales del ‘present perfect simple’ en inglés- es importante también comprender las características del ‘pretérito perfecto’ en español, ya que este tiempo verbal en su forma sería homólogo al ‘present perfect simple’ en inglés, aunque con algunos matices conceptuales diferentes y con una evolución en su uso dispar a la del inglés y muy heterogénea de acuerdo a la situación geográfica: castellano peninsular, canario o del Cono Sur, en particular del Río de la Plata.

2.3.1. Forma y usos del Pretérito perfecto en castellano

Si bien el uso que se hace del pretérito perfecto en español es predominantemente

pretérito, es decir pasado, no se aleja tanto de la realidad sajona. La Real Academia Española, al definir su uso, nos dice: "El pretérito perfecto 1) significa en la lengua moderna la acción pasada y perfecta que guarda relación con el presente. Esta relación puede ser real, o simplemente pensada o percibida por el hablante. Por esto nos servimos de este tiempo para hablar del pasado inmediato; por ejemplo un orador suele terminar su discurso con la frase *he dicho*, que significa: acabo de decir. 2) También denota el hecho ocurrido en un lapso de tiempo que no ha terminado todavía; v. gr.: *Ha caído durante el día una espesa nevada*. 3) Lo empleamos asimismo para acciones alejadas del presente, cuyas consecuencias duran todavía. Decir *La industria ha prosperado mucho* significa que ahora están patentes los efectos de aquella prosperidad, que puede continuar." (Real Academia Española, 1973, pp. 465 y 466).

Veremos ahora esto en más detalle centrándonos en el estudio exhaustivo realizado por Nelson Cartagena (1999), que constituye un capítulo de la 'Gramática Descriptiva de la Lengua Española' (Bosque y Demonte –eds.–, 1999) sobre el significado y usos de los tiempos retrospectivos en castellano. También profundiza sobre el valor histórico de estos tiempos verbales en relación con el actual uso peninsular, sobre su valor actual en las variedades del español americano y canario, donde ha sido estudiada; y sobre su diversa evolución histórica en la península y en América y las Canarias. A continuación citaremos el desarrollo teórico de su trabajo sobre este tema.

Según el mencionado autor, el significado fundamental de la forma verbal *he hecho*, es indicar que una acción se realiza antes del punto cero⁶ que nos sirve de referencia para medir el tiempo, pero dentro del ámbito que tiene como centro la coexistencia o simultaneidad de dicho punto con el momento del habla. Dicho de otro modo, *he hecho* no significa acción simplemente ocurrida fuera del ámbito de nuestro presente, sino en relación directa con éste. El tipo de relación que tenga el proceso indicado por el pretérito perfecto con el ámbito de la simultaneidad o del presente puede darse de varios modos, lo

⁶ La función básica de los tiempos verbales simples del modo indicativo es la de determinar ámbitos temporales respecto de un punto cero que normalmente coincide con el momento del habla. De acuerdo con ello, el tiempo gramatical presente marca la coexistencia, el paralelismo del hablar con un punto del tiempo

que determina los significados contextuales en que se manifiesta el valor básico de este tiempo.

En primer lugar apunta a un proceso referido al ámbito del presente, porque la «acción se realiza en presencia del hablante», para formularlo en los términos en que la gramática latina define el *perfectum praesens* o «perfecto propiamente tal». En este valor no se trata tanto de que la acción sea inmediatamente anterior al punto cero desde donde se mide el tiempo, sino más bien de que existe en ese punto un resultado o consecuencia suya.

(16) En este momento se le ha caído el peine a tu prima.

Independientemente de la distancia objetiva entre la realización del proceso referido y el momento del habla, ambos se pueden integrar mediante determinaciones contextuales en un ámbito temporal común que los contiene, como ocurre en los dos ejemplos que siguen:

(17) ¡Qué guapo estás *hoy*, Platero! Ven aquí... ¡Buen jaleo te ha dado *esta mañana* la Macaria! [J.R. Jiménez, Platero y yo, 135]

(18) *Hasta ahora* el coche no me ha dado problemas.

La referida integración del estado de cosas acabado antes del momento del presente, pero todavía existente en el momento del habla e incluso después de éste, se obtiene de modo óptimo con verbos permanentes más una determinación adverbial de tipo de *siempre*, *toda la vida*. En efecto, los verbos permanentes (p. Ej. ser, ver, oír) son los que designan acciones que al cumplirse siguen existiendo. El perfecto compuesto indica con ellos el punto en que se cumple el proceso (de ser así, de ver, de oír), independientemente de su duración posterior, que puede llegar hasta el presente o más allá de él mediante una indicación contextual:

real, respecto del cual las formas del pretérito perfecto simple y de futuro indican anterioridad y posterioridad, respectivamente.

(19) *Siempre* ha sido una chica muy guapa. [Lo es todavía y probablemente seguirá siéndolo]

Si la duración en el tiempo de la acción perfecta no se quiere hacer llegar hasta el momento del habla, se puede limitar con cualquier tipo de verbos mediante el contexto:

(20) *Hasta hace poco* ha sido una chica muy guapa.

En segundo lugar, aun cuando no se indique expresamente que el proceso referido y el momento del habla pertenecen al mismo ámbito temporal, la forma de ante-presente⁷ se utiliza cuando el proceso designado por ella, independientemente de su distancia objetiva de la actualidad, opera sobre ella por la importancia que se le asigna, ya sea sentido en positivo o negativo:

(21) [Dijo el ministro en medio de la expectación general:] “De nuevo nos encontramos aquí después de una pausa de tres semanas, en las cuales *han ocurrido* acontecimientos ciertamente muy importantes en la vida del país que están en el recuento y en la memoria de todos.” [Diario ABC, 6-XII-1975, 1]

(22) Lo que es inconcebible y anacrónico es que un comunista de 1917 se lance a hacer una revolución que es una forma idéntica a todas las que antes *ha habido* y en que no se corrigen en lo más mínimo los defectos y errores antiguos. [J. Ortega y Gasset, *La rebelión de las masas*, 151 y ss.]

En la medida en que los efectos de la acción pasada se sientan con mayor fuerza en la actualidad del hablante, más adecuado aparece el uso ante-presente; así, en la siguiente pregunta retórica, repetida y dirigida a unos prófugos de la justicia que ponen en peligro la seguridad de una familia al pretender pernoctar en su casa, no cabe prácticamente la alternancia, por ejemplo, con el perfecto simple (*hicimos*):

⁷ En la terminología de A. Bello, pretérito perfecto.

(23) Pero ¿qué hemos hecho, Dios mío? ¿Qué hemos hecho? (...) marchaos y dejadnos en paz. Nosotros no tenemos la culpa de lo que os pase. [*Julio Llamazares, Luna de lobos, 16*]

En tercer lugar, como es sabido, los tiempos del ámbito del presente pueden emplearse en vez de los tiempos de los ámbitos del pasado y del futuro. Así se explican los usos del ante-presente descritos a continuación.

Del mismo modo que el presente (“adelanta”) puede usarse en vez del futuro (“adelantará”) en contextos de neutralización- tal como lo indica la oración (24)-

(24) Especial Elecciones 12 de junio. Hoy a las 20 h. la SER adelanta los resultados. [*El País, 12-VI-1994, 8*]

el ante-presente puede aparecer en vez del ante-futuro⁸ de indicativo como en (25) o de un tiempo del modo subjuntivo con el valor de ante-futuro en la prótasis⁹ de oraciones condicionales que llevan un futuro en la apódosis¹⁰ (26) y en la oración completiva de verbos de percepción (27).

(25) Hombre, el mes que viene ya *he presentado* el examen.’

(26) Si ya os *habéis marchado* a las ocho, podré ir al cine.

(27) No te preocupes. Cuando vea que *he llegado* al término de mis fuerzas, pediré ayuda.

En (25), «presentar el examen» es anterior a «el mes que viene»; en (26), «marcharse» es anterior a “ir al cine”, que es acción futura respecto del momento del habla. En (27), “llegar al término de mis fuerzas” es anterior a “ver”, que es acción futura respecto

⁸ En la terminología de A. Bello, futuro compuesto.

⁹ Primera parte del período en que queda pendiente el sentido, que se completa o cierra en la apódosis.

¹⁰ La apódosis es la Oración principal de los períodos condicionales, y, por extensión de los concesivos.

del momento del habla. Es decir, el ante - presente es, en ambos casos, un ante-futuro reemplazable en (25) normalmente por *habré presentado*, en (26) por os {*hubierais/ hubieseis*} *marchado* o, en estilo arcaizante, por os *hubiereis marchado*, y en (27) por *haya llegado*. (Cartagena, 1999, pp. 2941-2943)

2.3.2. El pretérito perfecto y su valor histórico en relación con el actual uso peninsular

Una vez definidos los usos de este tiempo verbal, prestaremos atención ahora a la oposición de este tiempo con el pretérito simple *-he hecho / hice-*, por tratarse de la alternancia de mayor trascendencia para el sistema verbal del español. Y para ello, como lo sugiere Cartagena, es necesario considerar los siguientes aspectos: 1) su valor histórico en relación con el actual uso peninsular, y 2) su valor actual en las variedades del español americano, peninsular y canario, donde ha sido estudiada, así como también su diversa evolución histórica en la península, en América y en las Canarias, como lo haremos en el siguiente apartado.

Según Cartagena, desde el punto de vista histórico, la forma de pretérito simple es heredera directa del perfecto latino (p. ej. *cantavi > canté, feci > hice, dixi > dije*) que reunía en sí el valor del pretérito y del ante-presente castellanos, es decir, en latín se trataba de un tiempo que indicaba acciones perfectas y puntuales, simplemente anteriores al momento del habla. Por eso, en español preclásico eran posibles construcciones que ahora son inusuales en la Península, porque han pasado a ser dominio de la forma compuesta:

(28) Dixieste gran blasfemia. [Citado en Alarcos 1947: 131]

Es especie de herejía o que agora dixieste. [Citado en Criado de Val, 1955: 96]

(29) ¡Agora salió por la puerta! [Citado en Lope Blanch 1961: 142, nota 25]

La construcción con *haber* es, en cambio, una creación romance sobre la base del latín vulgar *habeo factum*, cuyo significado básico en el español preclásico era el carácter resultativo. Como lo explica Lenz (1920: 451), “*he cantado* expresaba el presente”, es decir, tenía el mismo valor que poseen actualmente las perífrasis resultativas “*tener, traer, llevar* + participio congruente en género y número con el complemento directo”:

(30) Tengo escritos/as cinco {capítulos/páginas} del libro.
 {Lo (el plan)/ La (la solución)} {trae/lleva} muy bien pensado/a.

Sólo a partir de la época clásica empieza a expresar acción concluida inmediatamente anterior al presente gramatical o de mayor distancia temporal, pero cuyo resultado guarda cierta importancia para el sujeto hasta el momento de la palabra. Ciertamente esta segunda posibilidad es difícil de distinguir del valor medieval de la forma, pero la diferencia existe, como lo prueba la oposición *Tengo escrito un folio/He escrito un folio*. El primer ejemplo, que corresponde al valor medieval de la perífrasis con *haber*, es temporalmente presente, comprueba en el momento del habla el resultado de una acción anterior; el segundo, en cambio, temporalmente pretérito, ya que el hablante se refiere al término de la acción en un momento cercano, pero anterior al presente. Como resultado de la situación histórica descrita, la relación entre el pretérito y el ante-presente en español peninsular es la siguiente:

a) Semejanzas: Ambos indican una relación de anterioridad respecto del momento del habla. Ambos indican acciones perfectas, terminadas antes del momento del habla.

b) Diferencia: La forma simple indica la mera anterioridad respecto del momento del habla, del cual se separa construyendo un ámbito propio en el pasado distinto de la actualidad del hablante. La forma compuesta, en cambio, indica anterioridad dentro del ámbito del presente, perteneciendo por tanto a la actualidad del hablante.

Dicha diferencia puede significar mayor o menor anterioridad objetiva en el tiempo —como en la pareja de oraciones *A comienzos de 1985 compramos un Mercedes / Esta*

mañana nos hemos comprado un Mercedes—, aunque no necesariamente, porque la amplitud de la actualidad del hablante es determinada por él mismo mediante indicaciones adverbiales. Así, su presente puede comprender un momento, un día, una semana, un año, un siglo, incluso todo el tiempo, lo que aleja discrecionalmente el límite con el ámbito pasado, pudiendo el ante-presente incluir acciones muy cercanas o muy lejanas en el tiempo. En este sentido inverso, el hablante puede también acercar o alejar el límite del pasado a su presente mediante determinaciones adverbiales como *ayer*, *anoche*, *la semana pasada*, *el año pasado*, *hace dos minutos*, *un mes*, *un siglo*, etc., lo que permite al pretérito designar no sólo acciones lejanas en el tiempo, sino también muy cercanas sobre todo cuando se presentan como mera información.

El siguiente ejemplo muestra la posibilidad de que, dentro de sus valores fundamentales, la forma compuesta designe incluso algo objetivamente anterior a lo indicado por la forma simple:

(31) Toda mi vida lo he creído un inútil, pero ayer me demostró su gran capacidad. [Citado en Rojo 1974: 105]

No obstante, por pertenecer al ámbito del presente, la forma compuesta suele indicar acciones más próximas al momento del habla que las designadas por la forma simple. Dichas acciones están o se sienten como psicológicamente más cercanas al hablante.

Pese a tratarse de una distinción sutil, incluso algo borrosa en zonas limítrofes, la diferencia entre ambos tiempos se da claramente en la lengua literaria y se mantiene con bastante regularidad en la lengua hablada en la Península. (Cartagena, 1999, pp. 2944-2946).

2.3.3. Diferencias regionales en el uso del ‘pretérito perfecto’

Centraremos ahora nuestra atención en las diferencias regionales. Si bien, como ya lo hemos explicitado, en el castellano peninsular el pretérito perfecto se distingue con cierta

regularidad del pretérito simple en sus usos, en el habla de Galicia se neutraliza a favor del uso mayoritario de la forma simple, seguramente por la influencia externa del gallego-portugués. Lo mismo ocurre en Asturias y León debido a evoluciones dialectales internas. En cambio, en el habla vulgar de Madrid es la forma compuesta la que tiende a desplazar a la simple en los usos que hemos detallado anteriormente. No sólo razones dialectales pueden motivar la fijación de una forma en desmedro de la otra, sino también factores estilísticos, por ejemplo convenciones de estructura textual.

En términos generales, puede decirse que la oposición peninsular *hice/he hecho* se manifiesta en proporciones semejantes en la lengua literaria de todo el territorio de habla española, mientras que en la lengua hablada se dan importantes diferencias; contrariamente a lo que ocurre en España, la forma simple se emplea en América con notable mayor frecuencia que la compuesta.

La aludida uniformidad, por lo menos cuantitativa, en el empleo de ambas formas se debe seguramente a la tendencia de nivelación suprarregional que manifiesta la lengua culta y literaria en todo el ámbito español. Pero incluso en las obras literarias hispanoamericanas, sobre todo cuando estas reflejan la naturalidad del habla coloquial, se comprueba el uso 'simple por el compuesto' discordante de la norma peninsular.

Cartagena (1999), entonces, se pregunta cómo explicar la diferencia en el uso de estos tiempos en la lengua hablada de España y de las vastas regiones de América, a las que habría que sumar además el ámbito de las Islas Canarias. Para los fines de nuestro trabajo consideraremos la explicación de Kubarth (1992) con respecto al castellano hablado en el Río de la Plata. Este autor, en su descripción de los dos pretéritos en el español de Buenos Aires, interpreta los rasgos de duratividad e iteratividad como temporales y no aspectuales; sus resultados se adecuan, según él, a «las reglas del español americano». De acuerdo con ello, “1) Acciones terminadas antes del momento de hablar siempre se expresan mediante el pretérito simple, independientemente de la distancia temporal o afectiva entre ellos [...] 2) El uso del pretérito compuesto se limita a casos en que la acción prosigue hasta el momento de hablar o cuando la acción terminada no entra en relación temporal con este momento»

(Kubarth, 1992, pg. 565). La conocida creciente neutralización en el empleo de estos tiempos a favor de la forma simple en el Cono Sur de América es documentada por Kubarth mediante encuestas sociolingüísticas, cuyos resultados indican que la «frecuencia de uso del pretérito compuesto [es] más alta en las personas de mayor edad y baja considerablemente en la juventud porteña.» (Kubarth, 1992, p. 565).

Cartagena (1999) sostiene que todos los casos coincidentes en el uso peninsular, americano y canario del ante-presente corresponden exactamente al valor pasado dentro del ámbito de la actualidad del hablante, en tanto que la oposición con el pretérito indica siempre la consideración del proceso pasado fuera de dicho ámbito. La diferencia entre dichas variedades radica esencialmente en que la anterioridad inmediata se expresa en la norma peninsular mediante el ante-presente y en la americana y en la canaria con el pretérito, aun cuando estudios sociolingüísticos han demostrado que el español insular muestra un evidente proceso de adaptación a la norma española continental respecto del uso de ambos tiempos.

Finalmente, Cartagena sostiene que la explicación de las diferencias anotadas en el uso del ante-presente se encuentra en la historia de la lengua. En efecto, a partir de la situación en español medieval descrita más arriba, el ante-presente ha ido invadiendo paulatinamente el dominio del pretérito en la norma peninsular. De su empleo meramente resultativo en el ámbito del presente pasa paulatinamente a designar acciones concluidas en el pasado que revisten cierta importancia para la actualidad del hablante y acciones concluidas inmediatamente anteriores al momento del habla (cf. esp. antiguo *Es especie de herejía lo que agora dixieste* / esp. mod. *Lo que has dicho ahora (acabas de decir) es una herejía*); el próximo paso sería el que se ha dado, por ejemplo, en francés, esto es, que la forma compuesta signifique simplemente acción concluida en punto no inmediato del pasado y que su distribución con la simple no atienda ya a diferencias de temporalidad, sino de otro carácter, como las de lengua escrita / hablada. Lo que ocurre en Hispanoamérica es que la referida invasión de funciones ha sido mucho más lenta, conservándose allí el uso preclásico del pretérito para la expresión de acciones concluidas inmediatamente anteriores al momento del habla, desde luego que con diversa intensidad regional: en el Cono Sur,

como ya se ha apuntado, se observa una mayor disminución del uso del ante-presente en comparación, por ejemplo, con México. La norma canaria actual evidencia su carácter intermedio por estar directamente sujeta a la influencia peninsular. En todo caso, se trata en el conjunto de la lengua de evoluciones paralelas y distintas de la misma herencia. (Cartagena, 1999, pp. 2947-2950).

A partir de lo anteriormente expuesto en los apartados 2.2 y 2.3, que exploran las características de los usos de los dos tiempos verbales- el 'present perfect simple' en inglés y el 'pretérito perfecto' en español- que son objeto de estudio en este trabajo, podemos concluir de manera general, que desde el punto de vista formal existe un posible paralelismo en algunos de sus usos formales. El primer uso que menciona Cartagena (1999) con respecto al 'pretérito perfecto', cuando éste se refiere a las acciones que se realizan en presencia del hablante y en las que se indica claramente que el proceso referido y el momento del habla pertenecen al mismo ámbito temporal -oraciones (16) a (20)-, se asemeja en gran medida a los usos de 'presente continuativo' y 'presente experiencial' mencionados por Huddleston y Pullum (2003) para el 'present perfect simple' en inglés. El segundo uso mencionado por Cartagena (1999), que se refiere al proceso que opera sobre la actualidad- oraciones (21) a (23), guarda una semejanza con el uso que se refiere al 'perfecto resultativo' mencionado por Huddleston y Pullum (2003). Por último, el tercer uso que menciona Cartagena (1999), que se refiere a emplear los ámbitos del presente en vez de los ámbitos del pasado y del futuro, no guarda ninguna relación con el 'present perfect simple' sajón. Sin embargo, como ya lo hemos explicitado en este mismo apartado, esta descripción formal de los usos del 'pretérito perfecto' en español no se plasman necesariamente en su uso cotidiano, lo que se traduce muchas veces en que este tiempo verbal es reemplazado por otras formas. En cambio, el uso del 'present perfect simple' en inglés británico (no así el inglés de Norteamérica –véase la nota 4 de este capítulo) se halla enormemente extendido en las hablas cotidianas y es difícilmente reemplazable en cada uno de sus usos por otras formas verbales. En el capítulo siguiente abordaremos desde un punto de vista lingüístico diferente las consecuencias que esto tiene en la adquisición del 'present perfect simple' para los aprendices españoles de inglés.

Capítulo 3

La Gramática Universal y el lenguaje como conocimiento

A la hora de abordar un problema que concierne a las dificultades que enfrentan los aprendices de un segundo idioma, es necesario pensar primero qué entendemos por lenguaje en sentido estricto, en lo que respecta básicamente a la primera lengua, y cuáles son sus componentes fundamentales, para a partir de ello pensar qué mecanismos pueden estar involucrados en el aprendizaje de una segunda lengua. Nuestra concepción del lenguaje humano se inscribe dentro del marco teórico chomskiano, y a la luz de sus conceptos fundamentales pensaremos la adquisición de una segunda lengua, contemplando también, sus alcances y limitaciones. (Chomsky, 1981, 1983, 1986, 1988, 1995, 2000)

3.1. La base biológica de las capacidades lingüísticas

Como idea fundacional, Chomsky considera que nuestras mentes son "sistemas biológicos fijos con extensión y límites intrínsecos" (Chomsky, 1983, pp. 36). Particularmente se interesa en el lenguaje en tanto un aspecto particular del dominio más general de la cognición, al cual, en términos de idealizaciones, le atribuye determinadas propiedades biológicas genéticamente determinadas y específicas de la especie humana, a la cual considera genéticamente uniforme. Según el autor, "estas propiedades determinan qué clases de sistemas cognoscitivos, entre los cuales se encuentra el lenguaje, pueden desarrollarse en la mente humana" (Chomsky, 1983, pp. 36). Refiriéndose al lenguaje, utiliza el término de "Gramática Universal" para aludir a estas propiedades de la herencia biológica humana, lo que constituye el "estado inicial" en el que se halla el organismo. Estas propiedades son consideradas biológicamente necesarias, ya que sostienen la existencia real de un sistema mental interiorizado por los hablantes denominado "facultad lingüística". La facultad lingüística se articula en torno a varios sistemas de principios que están asociados a un conjunto restringido de parámetros que en interacción con los datos fijan una Lengua-I o un E(e), estado estable.

La gramática, según Chomsky, "es una descripción de la competencia intrínseca del

hablante oyente ideal". Como sostienen Fernández Lagunilla y Anula, esta afirmación recoge dos tesis fundamentales de la teoría lingüística generativa: "1) la convicción de que existe, en un plano teórico, un hablante oyente ideal, y 2) la idea de que dicho hablante posee una competencia lingüística, o conocimiento interiorizado conocido también como "lenguaje-I", cuya descripción y explicación constituyen el objeto último de la investigación lingüística". (Fernández Lagunilla y Anula, 1995, p. 32; véase también Eguren y Fernández Soriano, 2003, para una razonada exposición de la lingüística generativa en su desarrollo histórico desde sus comienzos hasta la actualidad).

3. 2. La modularidad

Como ya hemos señalado anteriormente, Chomsky concibe el lenguaje en términos de capacidad o conocimiento lingüístico. Esta capacidad se considera, además, un módulo. El conocimiento del lenguaje "es un cierto estado de la mente/cerebro, un elemento relativamente estable en los estados mentales transitorios" (*ibid.*, 1986, pp. 27-28). Una vez que se alcanza es "como un estado de una facultad diferenciable: la facultad lingüística, con sus propiedades, estructura y organización específica". (*ibid.*, 1986, pp. 27-28). Es, entonces, un módulo de la mente.

Pero el concepto de 'modularidad' es complejo. Como sostienen Fernández Lagunilla y Anula (1995), por una parte la noción de 'modularidad' hace referencia a una forma de concebir la arquitectura, la naturaleza y el funcionamiento de los procesadores cognitivos, distinguiendo entre los sistemas de entrada o sistemas perceptivos y los sistemas centrales. Por otro, podemos abordar la noción de 'modularidad' "orientándola hacia la propia estructura lingüística y, más específicamente hacia el sistema de conocimiento denominada facultad lingüística en el marco de la GG". Ambas perspectivas comparten determinados rasgos, como el carácter innato que atribuyen a los sistemas modulares, pero difieren en otros sentidos, por ejemplo, en cuanto al tipo de especificidad de dominio o de tarea que les atribuyen.

En lo que constituye una versión muy específica de la tesis de la modularidad, Fodor (1983) sostiene que todos los sistemas perceptivos -o "sistemas de entrada"- comparten algunas características importantes: solo operan en un dominio limitado, por ejemplo, en el dominio de los estímulos visuales; en un sistema de entrada tan solo se manipula información que sea específica de un dominio; el funcionamiento de un sistema de entrada es rápido y reflejo (automático y obligatorio); el acceso a las representaciones intermedias que ya han sido computadas está limitado (el resto de los sistemas solo puede acceder, básicamente, al producto final del sistema); los sistemas de entrada están biológicamente determinados, es decir, su desarrollo manifiesta una secuencia y un ritmo determinados, tienen un soporte neuronal propio y, cuando su soporte neuronal está dañado, se producen déficits característicos (Frazier, 2002). Para Fodor, entonces, lo que define un módulo es la co-ocurrencia de todas las propiedades mencionadas más arriba. Cada propiedad particular por separado no implica necesariamente modularidad. En otras palabras, Fodor divide la mente/cerebro en dos partes muy diferentes: los módulos innatamente especificados y los procesos centrales no modulares responsables del razonamiento deductivo y otros fenómenos por el estilo. (Karmiloff-Smith, 2002). Con respecto al lenguaje, Fodor afirma que el lenguaje es un sistema de entrada, dado que posee todas las propiedades de un sistema perceptivo.

Ahora bien, en Chomsky, este modelo teórico cobrará otro sentido y será reformulado. Según él, el concepto de 'modularidad' debe interpretarse en sentido amplio y no circunscribirse únicamente a los sistemas de entrada, sino que referirse a los sistemas de conocimiento propios de diversos dominios- de forma particular el dominio lingüístico- (debe, entonces, necesariamente incluir los sistemas de salida). Chomsky señala al respecto: "es demasiado limitado considerar el "módulo lingüístico" como un sistema de entrada en el sentido de Fodor, solo porque se utilice en el habla y en el pensamiento. Podemos considerar que podría complementarse esta concepción añadiendo un sistema de salida, pero que ha de estar ciertamente unido al sistema de entrada; no esperamos que una persona hable solo inglés y comprenda solo japonés. Esto es, los sistemas de entrada y de salida han de tener acceso ambos a un sistema fijado de conocimiento" (Chomsky, 1986, p. 28, nota 19).

Si para Fodor el lenguaje es modular, en tanto sistema de entrada- específico de dominio y caracterizado por el encapsulamiento informativo-, con el acento en el procesamiento del lenguaje, para Chomsky el lenguaje es modular- específico de dominio e innato- pero básicamente un sistema de conocimiento.

Como muy bien lo explican Fernández Lagunilla y Anula, "lo que diferencia tal vez de forma más clara ambas teorías es que el concepto de modularidad de Chomsky se aplica al conocimiento lingüístico, a la propia lengua, y no al uso que se haga de ella. Teniendo esto en cuenta, la concepción modular bajo la teoría de Chomsky no se refiere fundamentalmente, al diseño de la mente, sino al diseño y la *naturaleza de la propia estructura de la facultad lingüística*, que es modular en el sentido de que reconoce una serie de dominios y principios independientes que rigen el conocimiento lingüístico. Ahora bien, estos dominios o módulos interactúan entre sí, lo que está en contra de algunas de las propiedades atribuidas por Fodor a los sistemas modulares." (Fernández Lagunilla y Anula, 1995, p 49).

3.3. Una Segunda Lengua dentro de la perspectiva teórica chomskiana

En principio, podría decirse que pensar los problemas de aprendizaje de una segunda lengua, y nuestro problema específico de aprendizaje del 'present perfect simple' en inglés británico, desde una perspectiva teórica chomskiana resulta un tanto impropio, ya que Chomsky no parecería estar muy interesado en las lenguas específicas -el español, el inglés o el chino y en sus variaciones en particular- sino, muy por el contrario, en los principios universales que reflejan las propiedades generales comunes a todas las lenguas y que constituyen la Gramática Universal. El hablante conoce estos principios "porque forman parte de la dotación genética de la facultad del lenguaje o de su herencia biológica o, lo que es lo mismo, son independientes de la experiencia". (Fernández Lagunilla y Anula, 1995, p. 65). Además, si bien Chomsky reconoce que las lenguas son diferentes, solo le preocupan las variaciones sistemáticas al interior de cada lengua, ya que son adjudicables al papel de los principios en tanto portadores de posibles

opciones a tomar dentro de ciertos parámetros. Los principios interactúan entre sí para restringir las clases de estructuras bien formadas compatibles con una determinada secuencia. "Es esta forma interactiva de operar lo que hace compatible la sencillez y naturalidad de los principios, derivados de su carácter restringido y único, con la complejidad y riqueza de las estructuras lingüísticas de las lenguas particulares cuyas propiedades especifican" (Chomsky, 1986: 59).

De esta manera, Chomsky no se preocupa en particular por el *uso* de las lenguas específicas, a las cuales en términos de sistemas biológicos les adjudica un grado de libertad, desorden, eclecticismo y arbitrariedad, en sentido darwiniano. "El uso normal del lenguaje es constantemente innovador, ilimitado, libre, al parecer, del control de estímulos externos o estados de ánimo internos, coherente y apropiado a las situaciones... En el habla normal, uno no repite meramente lo que ha oído, sino que produce formas lingüísticas nuevas - a menudo nuevas en la experiencia de uno o incluso en la historia de la lengua- y no hay límites para dicha innovación." (Chomsky, 1986, p. 14). El uso creativo del lenguaje no solo es un problema del conocimiento lingüístico, sino también de la actuación lingüística. El mismo Chomsky reconoce, entonces, que el uso de las lenguas particulares debe ser pensado como integrado a un sistema cognitivo más amplio. Y la preocupación central de Chomsky es, entonces, la *forma e interpretación* del lenguaje, especificados por el sistema de principios de la gramática universal. Se preocupa por el conocimiento lingüístico como facultad humana innata, universal y común a la especie.

A partir de lo anteriormente expuesto, consideramos fundamental explicitar el porqué de la elección de Chomsky y la gramática generativa como un referente teórico para abordar nuestro problema de investigación y además comprender el alcance y las implicaciones de nuestra elección. En primer lugar, consideramos fundamental como elemento a priori para abordar los problemas de aprendizaje de segundas lenguas la necesidad de establecer muy claramente qué es el lenguaje y qué entendemos por conocimiento lingüístico- en nuestro caso al interior de la gramática generativa desarrollada por Chomsky. Ya que ello nos permitirá pensar la especificidad de nuestro problema particular: una lengua determinada, un problema de aprendizaje conceptual en un segundo

idioma - el aprendizaje del 'present perfect simple' por parte de los hablantes de español- en congruencia con nuestro marco teórico y sirviéndonos de otros marcos teóricos, como veremos en el próximo capítulo, para dar acabada cuenta de nuestro problema de investigación.

En segundo lugar porque el 'present perfect simple' como tiempo verbal y los inconvenientes que acarrea su aprendizaje para los hablantes de español, es a nuestro parecer, como explicaremos más adelante, un caso paradigmático de un problema de aprendizaje de interfaz entre la facultad del lenguaje y el sistema conceptual-intencional, que ya no se inscribiría en lo particular de una lengua específica, como otros problemas sintácticos o léxicos en el aprendizaje de segundas lenguas, sino en un problema genérico de rasgos temporales universales. Es decir, se trata de explicar cómo los hablantes cuya primera lengua hablada es el español no logran el acoplamiento de una categoría conceptual de tiempo de las características del 'present perfect simple' en inglés británico a la expresión lingüística que expresa dicha categoría. Este problema de aprendizaje no debe entenderse como un problema lingüístico particular, sino genérico, posible de ser pensado al interior de los principios universales que reflejan las propiedades generales comunes a todas las lenguas y que constituyen la gramática universal. A continuación en los apartados 3.4 y 3.5 nos detendremos con mayor profundidad en estas ideas.

3.4. Una teoría conceptualista de la semántica al interior de la gramática generativa

Una vez descritas las características generales de la propuesta chomskiana en la versión más clásica de la gramática universal, cabe preguntarse: ¿Qué sucede con el significado? Y dado que nuestro trabajo se propone justamente explorar un problema de aprendizaje de segundas lenguas de tipo conceptual, esto no resulta un detalle menor.

La gramática generativa en su conjunto, como nos explica Jackendoff (2002), ha tenido poco que decir acerca del significado. En el medio de las disputas con la semántica generativa, la mayoría de sus partidarios le dieron la espalda al estudio sistemático del significado, relegando ese trabajo a otras disciplinas: la lingüística computacional, la

psicología cognitiva, la neurociencia. A pesar de que todas ellas han hecho grandes aportaciones a la comprensión del significado, ninguna de ellas ha comulgado con los objetivos globales de la gramática generativa. Por el contrario, en muchos casos la han rechazado por considerar poco feliz la “negación” aparente que ésta hace del significado. Así, sus detractores han reaccionado incisivamente en contra del ‘componente autónomo formal de la sintaxis’ y en algunos casos de la misma noción de ‘gramática’ y, por extensión, del concepto de lenguaje en la mente y del innatismo que esto implica. Esto, como nos explica Jackendoff, se puede traducir en un rechazo al ‘sintactocentrismo’ del núcleo duro de la gramática generativa, que sostiene que el componente sintáctico es el único recurso de capacidad generativa en el lenguaje. Se trata de un error grave, ya que implica desmerecer a la semántica, dándole a los mensajes expresados por la lengua un rol menor al del mensajero que los expresa.

El trabajo de Jackendoff de los últimos 30 años está dedicado al desarrollo de una descripción del ‘significado’ en un contexto compatible con los cimientos psicológicos de la gramática generativa y con el espíritu de su aparato formal.

Según Jackendoff, es un hecho que se necesitan principios formales de sintaxis para dar cuenta de hechos básicos con respecto al orden de las palabras, el orden de los sintagmas y la existencia de categorías funcionales tales como los determinantes, los verbos auxiliares y las terminaciones de caso. El hecho de que una lengua elija poner el verbo al principio o al final de la oración, o poner los adjetivos antes o después del sustantivo, etc. son cosas que nada tienen que ver con la semántica. Hay cuestiones esenciales para considerar cuán independiente es la sintaxis de la semántica. Así, sabemos que existen también algunas estructuras sintácticas que tienen un peso inherente para el significado, pero de ninguna manera todas.

Sin embargo, también es un hecho que, en muchas ocasiones, una misma oración permite diferentes interpretaciones y que estas diferentes interpretaciones de las oraciones deben ser distinguidas en las estructuras cognitivas asociadas al significado. La pregunta esencial, entonces, es si estas distinciones se corresponden o no con distinciones en la

estructura sintáctica en algún otro nivel que no sea en la estructura de la superficie. Jackendoff cree que no. Considera que el problema de investigación más importante es determinar hasta qué punto el significado depende directamente de la gramática. Y, desde luego, cree que eliminar la sintaxis no es una solución, ya que hace imposible el reconocimiento del problema. La jugada indicada, entonces, no es dejar de lado la sintaxis (o la gramática generativa en su conjunto), sino simplemente deshacerse del ‘sintactocentrismo’.

Las mismas preguntas pueden ser formuladas en términos de un equilibrio de fuerzas entre los componentes generativos y los componentes de interfaz que los ponen en relación. De este modo, se puede hablar de la sintaxis como un componente “semi-autónomo”. El tema central, entonces, tienen que ver con el ‘grado’ de autonomía y no con la ‘autonomía’ en sí misma. Lo cual implica, también, reconocer que una teoría del lenguaje es incompleta si no se puede dar cuenta del significado. De esta manera, Jackendoff se abocará al estudio del significado al interior de lo que él denomina una teoría ‘conceptualista de la semántica’ (‘conceptualist semantics’).

Jackendoff sitúa el estudio del ‘significado’ en el estudio de lo que él llama la *mente funcional* o “mente-f”. Desde este punto de vista, la mente se concibe como la ‘organización’ y la ‘actividad’ funcional del cerebro, una parte de la cual emerge en la conciencia y otra no. Para que una teoría conceptualista de la semántica pueda ser insertada en una teoría más amplia de la *mente-f*, debe reconocerse que los distintos mensajes, pensamientos o conceptos expresados por el lenguaje sirven también a otros propósitos. Como mínimo, son utilizados por los siguientes procesos cognitivos:

- Procesos que integran un mensaje lingüísticamente expresado con el conocimiento previo de la mente-f, lo que incluye la comprensión del contexto.
- Procesos que realizan inferencias y hacen juicios basados en la interacción de mensajes lingüísticamente expresados con otros conocimientos previos de la mente-f.
- Procesos que utilizan mensajes expresados lingüísticamente para dirigir la atención al mundo y hacer juicios sobre el mundo tal y como se percibe por los sentidos.

- Procesos que conectan mensajes expresados lingüísticamente con las propias acciones físicas que se ejercen en el mundo y sobre él.

Esta colección de procesos interactivos puede ser reunida en un diagrama arquitectónico como el que vemos a continuación:

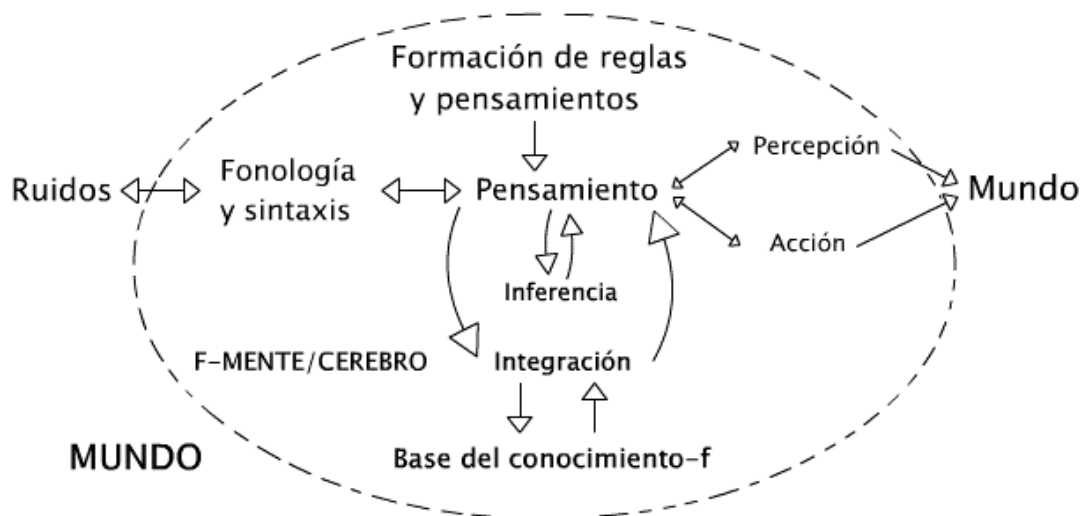


Figura 3.1. Papel de una semántica conceptualista en la *mente-f* (según Jackendoff, 2002, p. 272).

En esta figura, la fonología y la sintaxis han sido comprimidas en una única interfaz que conecta los pensamientos en la *mente-f* a los ruidos del mundo, entre los cuales se encuentran, naturalmente, los sonidos del habla humana, para que los pensamientos sean transmitidos de un hablante a otro.

El carácter combinatorio del lenguaje (*combinatoriality*, según la expresión que utiliza Jackendoff) sirve el propósito de transmitir mensajes contruidos desde un sistema combinatorio de pensamientos. Una oración expresa un significado contruido con diversas combinaciones a partir de los significados particulares de sus palabras. Jackendoff también está interesado en poder dar cuenta del modo en que el mismo pensamiento puede ser proyectado ('mapped') en expresiones en distintas lenguas, es decir, de cómo se explica la

posibilidad de la traducción entre lenguas. En suma, nuestro autor se propone dos cosas: caracterizar, en primer lugar, el sistema combinatorio del significado, y, en segundo lugar, sus interfaces con la expresión lingüística manifiesta, lo que implica desarrollar una semántica lingüística. Ahora consideremos las otras interfaces. El uso de los pensamientos o conceptos para producir más pensamientos o conceptos es lo que se llama inferencia o razonamiento. Esta interfaz debe incluir no solo el pensamiento lógico, sino también el razonamiento práctico que realiza planes e intenciones para actuar. Lo mismo ocurre con la integración de los pensamientos expresados por el lenguaje con el conocimiento de la mente-f y las creencias de la mente-f. Parte del conocimiento previo de la mente-f constituye el sentido que uno tiene del contexto comunicativo, lo cual incluye las intenciones de nuestro interlocutor. Consecuentemente, el trabajo de esta interfaz se acerca a lo que llamamos pragmática.

Las interfaces de los sistemas perceptivos son los que nos permiten formar un pensamiento basado en la observación del mundo. Y cuando éste se vuelca a la interfaz del sistema de la acción, es esto lo que nos permite ejecutar una intención. Es importante enfatizar que para que estas interacciones anteriormente enumeradas tengan lugar, todas estas interfaces deben converger a una estructura cognitiva común. Mirar el pensamiento exclusivamente a través de las lentes del lenguaje no nos provee de suficientes restricciones para pensar posibles teorías. Unas condiciones de límite más ricas y abundantes surgen de considerar que el pensamiento también hace contacto con la inferencia y los conocimientos previos, y con la percepción y la acción.

Y he aquí el quid de la cuestión. Un importante aspecto de este punto de vista -y, de hecho, nada menor- es que el pensamiento es independiente del lenguaje y puede tener lugar en ausencia del lenguaje. La posición de Jackendoff, en última instancia, es que la forma lingüística posibilita el medio al pensamiento para que éste sea accesible a la conciencia. El nivel adecuado en que se lleva a cabo el pensamiento es la estructura conceptual y el razonamiento puede llevarse a cabo, sin ninguna conexión con el lenguaje, en cuyo caso es inconsciente. De hecho, una parte importante de los procesos que sostienen el razonamiento son inconscientes.

De esta manera, Jackendoff integra tres dominios fundamentales del pensamiento (a los que les reconoce su base genética). El primero es la comprensión del mundo físico: identificación de objetos, de las relaciones espaciales entre ellos, de los eventos de los que forman parte y en los que interactúan, y de las oportunidades que brindan para la acción. El segundo dominio es la comprensión del mundo social: la identificación de las personas, sus roles sociales (de uno con respecto al otro) y la caracterización de sus creencias y motivaciones. Y el tercero abarca un sistema básico de cálculo para individualizar, categorizar, agrupar y descomponer elementos de los dos dominios previos y también de otros muchos. Así pues, para Jackendoff no es posible delimitar una parte de la semántica específicamente lingüística, distinguible del conocimiento no lingüístico, del pensamiento y del significado contextualizado.

¿Y que ocurre entonces con las lenguas específicas? Algunas veces se ha sugerido que cada lengua tiene su propia semántica; debería haber, entonces, una teoría de la semántica de las lenguas específicas separada de una teoría general del significado. Hay tres argumentos históricos que avalan esa posición:

- a. Las lenguas tienen diferentes conjuntos de elementos léxicos que presuponen sistemas culturales diferentes. Consecuentemente, la semántica no puede ser enteramente universal.
- b. Más allá de los elementos individuales, las lenguas tienen diferentes patrones de lexicalización. Estas diferencias tienen correlación también con diferentes patrones gramaticales. Este argumento enlaza con la propuesta de Slobin que analizaremos al final de este capítulo.
- c. Las lenguas tienen categorías flexivas que reflejan diferentes modos de conceptualizar el espacio semántico (diferentes sistemas de género o clasificadores para nombres y adjetivos, diferencias de tiempo y aspecto en verbos, etc.

Según Jackendoff, la respuesta a estos argumentos es que todos ellos se refieren al modo en que los elementos de la forma lingüística se proyectan en complejos de

significados, y no a los contenidos del significado en sí mismos. Por consiguiente, se pueden caracterizar como diferencias entre lenguas particulares en las reglas de interfaz, ya sea mediante la proyección de significados con el vocabulario particular de cada cultura, mediante un patrón general de proyección mediante clases de elementos léxicos, o bien mediante reglas de interfaz que operan en el nivel de los sintagmas y se hallan asociadas con características gramaticales y morfológicas. En cualquier caso, los argumentos a favor de una semántica lingüística como los que expone Jackendoff no se asientan sobre una estructura cognitiva de distinta naturaleza, sino que se interesan por explicar cómo el vocabulario y la gramática de distintas lenguas se acoplan a la misma estructura conceptual, creando así diferentes agrupamientos naturales de significados para los usuarios de diferentes lenguas. Este puede ser un marco de referencia que dé una cobertura teórica a esta tesis en su objetivo de explicar el problema conceptual de aprendizaje de segundas lenguas que se aborda en ella.

Para sintetizar la discusión, diremos que existe un nicho para la semántica lingüística específica en la mente-f, pero este nicho no existe como un nivel separado en la estructura conceptual. La semántica lingüística es *per se* el estudio de la interfaz entre la conceptualización y la forma lingüística (fonología y sintaxis). Consecuentemente, estudia el modo en que se organizan las estructuras conceptuales que se pueden invocar o expresar mediante el lenguaje. Proporciona un marco de trabajo de una arquitectura funcional donde no existe un nivel de “significado estrictamente lingüístico” que intervenga entre la forma lingüística y los conceptos.

3.5. La parametrización del ‘present perfect simple’: un tipo ideal

A partir de lo anteriormente explicado en el apartado anterior y los conceptos desarrollados en el capítulo 2 acerca de las características del ‘present perfect simple’ como tiempo verbal, creemos que es posible pensar la complejidad de este tiempo verbal en términos de una parametrización conceptual, en analogía con la propuesta de Chomsky de parametrizar los principios universales de la sintaxis. Para ello intentaremos construir los parámetros conceptuales ‘ideales’ que podrían implicar los distintos usos del ‘present

perfect simple'. Es necesario aclarar, primero, que dentro de los enfoques posibles acerca del estudio del significado de los tiempos verbales en las lenguas naturales, tales como el de la lógica de los tiempos verbales (Tense Logics) o el de la semántica generativa (Generative Semantics), hemos optado por la línea de pensamiento de Reichenbach (1947), que detallaremos a continuación, explicitando también el porqué de nuestra elección (Hornstein, 1981). No obstante, dado que la aproximación de Reichenbach a la caracterización de los tiempos verbales es compatible con otras teorías más recientes, como la de Klein (1994), también haremos alusión en nuestro análisis a estas otras aportaciones.

Reichenbach sostiene que los tiempos verbales son configuraciones complejas con una estructura fina cuyos elementos básicos están compuestos por: el momento del habla (S), el momento del evento (E) y un punto de referencia (R), concatenados de diversos modos. De esta manera los tiempos verbales son definidos como configuraciones de los tres elementos antedichos (S, E y R), ordenadas por las operaciones de 'linealidad' y 'asociatividad'. De este modo, una oración en pretérito simple (v. gr. 'comía') es caracterizada como: E,R ____S; con el momento del evento E en alineación izquierda con el punto de referencia R que, a su vez, está posicionado en alineación izquierda con el momento del habla S. En esta configuración, los puntos E y R están 'asociados' en el tiempo, y ambos preceden al punto S. En el pretérito pluscuamperfecto ('había comido') el orden lineal E____R ____S es el mismo que en el pretérito simple, pero E y R ya no están asociados, sino que el primero precede al segundo en el tiempo. Cuando los elementos están asociados, esto es, solo separados por una coma, son contemporáneos. Y si A está alineada a la izquierda con B, entonces A está en el pasado con respecto a B. Este enfoque, a diferencia de los propuestos por la lógica de los tiempos verbales (TL) o el de la semántica generativa (GS), que consideran el pasado, el presente y el futuro como primarios y definen los otros tiempos verbales como derivaciones de esos tiempos básicos, considera que el tratamiento adecuado de la estructura lógica de los tiempos verbales en las oraciones debe reconocer la existencia de tres entidades S, E y R y no entidades como pasado y futuro y sus derivaciones (Reichenbach, 1947).

El enfoque de Reichenbach no abarca de manera exhaustiva, a nuestro modo de

pensar, la complejidad total del ‘present perfect simple’ como tiempo verbal que hemos desarrollado en este trabajo. Sin embargo, creemos que es una forma adecuada para pensar el significado en términos paramétricos de los tiempos verbales en tanto configuraciones de diversas entidades, ordenadas por las operaciones de ‘linealidad’ y ‘asociatividad’, más que como derivaciones complejas de entidades primarias. De este modo optamos por este enfoque por tratarse, como sostiene Hornstein, “no de la teoría correcta sino del tipo de teoría correcta.” (Hornstein, 1981).

Una propuesta de análisis del ‘present perfect simple’ que, a nuestro modo de ver, es compatible tanto con la propuesta de Reichenbach como con la parametrización semántica de los usos de este tiempo que enunciaremos posteriormente en este mismo apartado, es la de Klein (1992). El análisis de Klein se propone inicialmente explicar una curiosa propiedad del ‘present perfect’ inglés, a saber, su incompatibilidad con el uso de ciertas expresiones adverbiales, como *yesterday* (“ayer”) o *last year* (“el año pasado”) en el mismo enunciado, expresiones que, en cambio, son perfectamente compatibles con el uso del pasado simple. Con este propósito, Klein lleva a cabo un exhaustivo reanálisis de la semántica de este tiempo verbal haciendo una crítica (constructiva) a la teoría de Reichenbach. Para los propósitos de este trabajo, nos interesa subrayar dos aportaciones fundamentales de Klein que contribuyen a mejorar el análisis de Reichenbach: una es la idea de que las unidades básicas de análisis no son *momentos* en el tiempo, sino *lapsos* de tiempo (*time spans*); otra, sin duda más importante, es la sustitución de las entidades o elementos básicos de análisis, es decir, el momento del habla (S), el momento del evento (E) y un punto de referencia (R), por otros elementos que permiten una mejor explicación de las sutilezas semánticas y de uso del ‘present perfect’. Los tres lapsos de tiempo que constituyen los elementos básicos del análisis de Klein son: el *tiempo de la situación* (o TSit), que corresponde al momento del evento mencionado (E), el *tiempo de la proferencia* (“time of utterance” o TU), que se refiere al momento del habla (S), y el *tiempo del tópico* (“topic time” o TT), que se refiere al punto de referencia (R) de Reichenbach. Para Klein, el TSit se expresa mediante la parte no finita del verbo (en el caso del ‘present perfect’, el participio pasado), mientras que el TT, que este autor redefine como el evento del que se afirma o predica algo, se expresa mediante la parte finita del verbo (en el ‘present perfect’,

el auxiliar “have”).

El análisis de Klein que estamos refiriendo prosigue con la definición de las propiedades de tiempo y aspecto de los tiempos verbales en términos de las relaciones que se establecen entre dos de los tres elementos antes mencionados. Así, define el tiempo (*tense*) como la relación entre el TT y el TU, y el aspecto (*aspect*) como la relación entre el TT y el TSit. En el caso del ‘present perfect’, el tiempo queda caracterizado como una relación de inclusión del TU en el TT, es decir, el tiempo en el que se profiere el enunciado se halla dentro del lapso de tiempo del evento del que se afirma algo. Esta definición corresponde al tiempo “presente”. Por otra parte, el aspecto está caracterizado como una relación de precedencia del TSit con respecto al TT, es decir, el lapso de tiempo del evento del que se afirma algo ocurre después del tiempo en el que ocurre la situación. Esta caracterización corresponde a las diversas formas de los tiempos “perfectos”. Con esta caracterización del ‘present perfect’, Klein pretende dar cuenta de las diversas propiedades que se atribuyen a este tiempo verbal, tales como la indefinición del tiempo del evento (TSit) en cuanto a su distancia con respecto al tiempo del habla (el hecho de que el evento referido pueda hallarse más o menos próximo al tiempo en que se profiere el enunciado) y en cuanto a su frecuencia de ocurrencia (el hecho de que el evento referido pueda haber ocurrido una o más veces). El análisis de Klein también explica el carácter “resultativo” del ‘present perfect’, es decir, el hecho de que muchas veces este tiempo se usa para subrayar la relevancia presente de un hecho ocurrido en el pasado. Esta podría ser una representación esquemática del ‘present perfect’ en la nomenclatura de Klein:

$$(1) [\quad]_{\text{TSit}} \dots \{ [\quad]_{\text{TU}} \}_{\text{TT}}$$

donde los puntos suspensivos indican que la distancia de TSit a TT es indefinida.

Contemplando los análisis de los tiempos verbales sugeridos por Reichenbach y por Klein, en los que se pondera la importancia de tres lapsos de tiempo (E/TSit, R/TT y S/TU) y las relaciones entre ellos a la hora de definir las propiedades temporales y aspectuales de este tiempo verbal, consideramos que la semántica del ‘present perfect’ se

ajusta a una definición en forma de cuatro parámetros binarios, es decir, con dos posibles valores, expresados como opciones + o -.

- **Parámetro 1: Referencia temporal**

Este parámetro se refiere a lo que distingue al ‘present perfect simple’ en todos sus usos de los demás tiempos verbales: su referencia temporal mixta. Es decir, que las acciones que invoca, conectan siempre al pasado y al presente en un mismo acto. Por ello, este parámetro sirve para distinguir este tiempo de otros, pero no para discriminar entre los diversos usos que se puede hacer del mismo.

- **Parámetro 2: Aspecto (perfectivo o imperfectivo)**

Este parámetro se refiere al punto de vista que se adopta al juzgar el evento referido. Si el evento se considera desde un punto de vista global, el parámetro adoptará el valor de “perfectivo” (+PERFECTIVO), mientras que si se considera desde un punto de vista parcial, ya sea progresivo o habitual, el parámetro adoptará el valor de “imperfectivo” (-PERFECTIVO). Este parámetro, según se aprecia en la tabla que incluimos a continuación, permite distinguir entre los tres usos del ‘present perfect simple’.

- **Parámetro 3: Accionalidad**

Este parámetro se refiere a la semántica intrínseca del evento referido en lo relativo a su telicidad. Así, los eventos télicos (+TÉLICO) representan consecuciones, mientras que los eventos atélicos (-TÉLICO) son aquellos que se hallan desprovistos de una consecución inherente. Como es obvio, y ya hemos señalado anteriormente en otro lugar de este trabajo, el carácter télico o atélico de un suceso se expresa a través del predicado, si bien hay predicados que admiten una interpretación télica o atélica dependiendo de las propiedades del contexto en el que aparecen. Este parámetro, al igual que el anterior, permite discriminar entre dos de los usos del ‘present perfect simple’.

- **Parámetro 4: Resultado**

Este parámetro se refiere a la existencia o no de un desenlace o resultado final del

evento. Aunque algunos autores consideran que el ‘present perfect’ entraña, por su propia naturaleza, una relevancia presente, esta característica no implica por fuerza que el evento en cuestión sea resultativo. Asimismo, puede haber eventos resultativos ya concluidos en el pasado. Por consiguiente, la relevancia presente y el resultado han de verse como dos características independientes. Este parámetro permite distinguir entre los tres usos del ‘present perfect simple’.

Aparte de estos cuatro parámetros, es preciso destacar otras dos características en virtud de las cuales se puede distinguir entre los diversos usos del ‘present perfect simple’. Ambas se podrían considerar también como parámetros semánticos. La primera de ellas hace referencia a la proximidad temporal del tiempo de la situación o TSit con respecto al tiempo del tópico o TT. De este modo, puede haber eventos expresados por medio del ‘present perfect simple’ en los que la proximidad temporal es un rasgo obligatorio (en cuyo caso cabría caracterizarlos como +PRÓXIMO), frente a otros en los que tal proximidad temporal es un rasgo opcional (+/-PRÓXIMO). La segunda característica que queremos mencionar aquí se refiere a la obligatoriedad de incluir expresiones adverbiales temporales concretas de acuerdo al uso que se pretenda hacer del ‘present perfect simple’. En este sentido, el uso de pasado inconcluso requiere necesariamente un sintagma adverbial que delimita el período de tiempo comprendido entre el TSit y el TT/TU, por usar los términos de la formulación de Klein. Así sucede con sintagmas encabezados por preposiciones como ‘for’ y ‘since’. De este modo se da a entender que el evento abarca desde el tiempo de la situación hasta el tiempo del tópico (y el tiempo de la preferencia), es decir, que se trata de un evento no concluido en el momento del habla.

La Tabla 3.1., en la próxima página, muestra la propuesta de parametrización semántica que acabamos de describir.

	P1 Referencia Temporal			P2 Aspecto	P3 Accionalidad	P4 Resultado
	Presente	Pasado	Futuro	Perfectivo	Télico	Resultativo
Unfinished Past (Pasado Inconcluso)	+	+	-	-	-	-
Experience in life (Experiencias de vida)	+	+	-	+	+/-	-
Present Consequences (Consecuencias en el presente)	+	+	-	+	+	+

Tabla 3.1. – Cuadro-resumen de las características de los usos del ‘present perfect simple’ de acuerdo a sus usos y los valores de sus parámetros.

1- ‘Unfinished Past’ o Pasado inconcluso:

Este uso del ‘present perfect simple’ estaría caracterizado por tener una referencia temporal presente y pasada, un aspecto imperfectivo, una accionalidad atélica y un carácter no resultativo. La categoría de cercanía temporal quedaría caracterizada por la aplicación vacua¹¹ del principio, ya que su carácter imperfectivo y el hecho de expresar la inconclusión de la acción desde un punto en X en el pasado, hace que sea indistinta la cercanía o lejanía con respecto a esa referencia. Como lo indican los ejemplos (1) y (2), es posible decir:

(2) I have been here for 10 minutes (He estado aquí diez minutos) o

(3) I have been here for 10 years (He estado aquí diez años).

Sin embargo, este uso del ‘present perfect simple’ va siempre acompañado de adverbios temporales o sintagmas adverbiales de tiempo obligatorios en cualquiera de las dos variantes que supone el pasado inconcluso. Ya sea:

¹¹ Esta caracterización hace referencia a que el parámetro en cuestión no es aplicable al caso que se discute.

- a) Para describir una acción que comenzó en el pasado y continúa en el presente (véase el ejemplo (3)), en cuyo caso es obligatorio el uso de ‘for’ (por o durante) y ‘since’ (desde).

(4) I have had this car for ten years.

- b) Para describir una acción que sucedió en un período de tiempo todavía no concluido (véase el ejemplo (4)). En este caso es obligatorio el uso de adverbios o expresiones adverbiales temporales tales como ‘today’ (hoy), ‘this week’ (esta semana) o ‘this morning’ (esta mañana).

(5) I have read two books this week.

De este modo, según la formulación de Reichenbach, podríamos proponer una representación parametrizada para este uso tal como:

(6) **R** (expresión adverbial)----- **E, S**

donde la referencia temporal (R) está acompañada de un adverbio y el momento del evento (E) continúa hasta el momento del habla (S). La línea es punteada porque la cercanía o lejanía temporal con respecto al momento del habla es una característica irrelevante. Por su parte, en la formulación de Klein, este uso quedaría caracterizado de la siguiente manera:

(7) { []_{TU} }_{TT}]_{TSit}

Hay que hacer notar aquí que esta formulación contradice la formulación general que Klein propone para el ‘present perfect’ (ver (1) más arriba), en tanto en cuanto **TSit** no precede a **TT**, sino que lo incluye. Otro tanto ocurre, sin embargo, en relación con la definición que hace Reichenbach de los tiempos perfectos.

2- 'Experience in life' o experiencias de vida:

Este uso del 'present perfect simple' estaría caracterizado por tener una referencia temporal presente y pasada, un aspecto perfectivo, una accionalidad télica o atética, dependiendo de la semántica inherente al evento, y un carácter no resultativo. La categoría de cercanía temporal sería no obligatoria, ya que el momento de la acción puede ser cercano o remoto en el tiempo. Y no es obligatoria la inclusión de adverbios. De este modo, en la terminología de Reichenbach, podríamos proponer una representación parametrizada para este uso tal como:

$$(8) E\text{-----}R,S$$

donde el momento del evento (E) es anterior al momento del habla (S) – cercano o alejado en el tiempo- y este último coincide con la referencia temporal (R). La línea es punteada porque la cercanía o lejanía temporal con respecto al momento del habla es una característica indefinida. En la nomenclatura de Klein, el uso de experiencias de vida se representaría de la misma manera que en (1), es decir:

$$(9) [\quad]_{TSit} \dots \{ [\quad]_{TU} \}_{TT}$$

3- 'Present Consequence' o consecuencia en el presente:

Este uso del 'present perfect simple' estaría caracterizado por tener una referencia temporal presente y pasada, un aspecto perfectivo, una accionalidad télica y un carácter resultativo. La categoría de cercanía temporal, en cambio sería obligatoria, ya que este uso del 'present perfect simple' expresa la idea de una consecuencia visible y de algún modo un cambio evidente de estado reciente. Y tampoco es obligatoria la inclusión de adverbios. Así, siguiendo el esquema de Reichenbach, podríamos proponer una representación parametrizada para este uso tal como:

$$(10) E\text{_____}R,S$$

donde el momento del evento (E) es anterior al momento del habla (S), pero cercano en

el tiempo y unido intrínsecamente a él por la relevancia que tiene en el presente para el hablante y donde la referencia temporal está también unida al momento del habla. La línea es continua y corta porque la cercanía temporal del evento es obligatoria. En la terminología de Klein, el uso de consecuencias se representa igual que el de experiencias, dado que la diferencia entre ellos reside en el carácter resultativo del primero, propiedad que no se halla reflejada en la formulación:

$$(11) [\quad]_{TSit} \dots \{ [\quad]_{TU} \}_{TT}$$

A continuación, una vez modelizada una hipotética parametrización del ‘present perfect simple’, nos detendremos en el siguiente apartado a pensar en las implicaciones teóricas de pensar la adquisición de un tiempo verbal de las características del ‘present perfect simple’ en tanto adquisición paramétrica de segunda lengua, al interior de la teoría de la gramática universal.

3.6. La Gramática Universal y la adquisición de segundas lenguas

Pensar la adquisición de un segundo idioma desde una perspectiva teórica generativa chomskiana nos posiciona frente a problemas epistemológicos y teóricos de distinta naturaleza, que analizaremos de forma resumida, ya que su profundización escapa a los alcances de este trabajo.

En primer lugar, nos preguntaremos de qué manera es posible hacer extensivos los postulados generativos de la teoría de Chomsky sobre la adquisición del lenguaje y las lenguas a la incorporación de una segunda lengua. Con este fin analizaremos las distintas posiciones con respecto al rol de la Gramática Universal en la adquisición de segundas lenguas y desarrollaremos nuestro posicionamiento al respecto, resaltando la importancia de los datos lingüísticos y el conocimiento previo de la L1 como activadores del conocimiento lingüístico.

En segundo lugar analizaremos la propuesta de Slobin (Slobin, 1973, 1985, 1996, 2001), que revisa la rigidez de los postulados del relativismo lingüístico, y desde una

propuesta cognitiva, resalta la importancia de la cultura con respecto a la percepción, al razonamiento y al comportamiento lingüístico en general, subrayando también el papel del ‘input’ lingüístico en el descubrimiento y la construcción de las relaciones de forma y función inherentes en la exposición al lenguaje. Creemos importante incluir una propuesta teórica de esta naturaleza, que incluya elementos como la cultura y la interacción interpersonal, habitualmente minimizados o ignorados por la lingüística generativa, para ver de qué manera las lenguas que hablamos influyen sobre la ‘forma’ que adoptan nuestras categorías de pensamiento, sin por ello dejar de entender que éstas pueden ser genéricas y universalmente comunes a la especie.

Una vez descritos los postulados básicos de la gramática generativa en el capítulo anterior, y distinguidos dos conceptos fundamentales como el de gramática universal (GU) – común a toda la especie humana y cuyos principios son semejantes en todas las lenguas – y el de las gramáticas particulares -que difieren entre sí en aspectos parciales y concretos – estamos en condiciones de aproximarnos a la pregunta esencial con respecto a la adquisición de segundas lenguas: ¿Qué papel desempeña la GU en la adquisición de una segunda lengua? Es decir: ¿En qué medida la gramática universal restringe la adquisición de una segunda lengua? ¿Puede hablarse de acceso a la GU?

Sabemos que la respuesta a estos interrogantes es problemática, ya que existen muchas controversias con respecto al valor explicativo de la Gramática Universal como modelo en el estudio de la adquisición de una segunda lengua. Hay muchos autores que rechazan cualquier contribución de la GU al proceso de adquisición de una segunda lengua e interpretan que cualquier diferencia que emerja entre la adquisición de la L1 y la L2 se debe a que ambas son fundamentalmente diferentes, y en consecuencia no se puede aplicar el mismo marco teórico. (Bley- Vroman, 1998; Clahsen, 1988; Clahsen y Muysken, 1986). Pero nosotros consideramos esta posición muy polémica, ya que si la teoría lingüística es responsable de caracterizar cómo el aprendizaje del lenguaje es un fenómeno posible en los humanos en general, entonces debe hacer referencia necesaria e incluir el aprendizaje de una segunda lengua. Si no lo hace, solo resultará efectiva para dar una explicación parcial del proceso de aprendizaje del lenguaje. En el capítulo cuatro nos detendremos más en esta

idea.

Tres posibilidades lógicas han sido articuladas por Epstein, Flynn y Martohardjono (1996) con respecto al papel de la Gramática Universal en la adquisición de una segunda lengua (Flynn, 1996). La primera es la ‘Hipótesis del No Acceso’ (No Access Hypothesis), la segunda es la ‘Hipótesis del Acceso Parcial’ (Partial Access Hypothesis) y la tercera es la ‘Hipótesis del Acceso Total’ (Full Access Hypothesis).

La ‘Hipótesis del No Acceso’ sostiene, en resumidas cuentas, que ningún aspecto de la GU es accesible al aprendiz de una segunda lengua (Bley-Vroman, 1989). En la misma línea, otros autores introducen una pequeña variante y sostienen que si bien las gramáticas de las segundas lenguas de los niños y niñas están restringidas por la GU, no sucede lo mismo con las gramáticas de los adultos. Un ejemplo paradigmático de esta postura se encuentra en un trabajo ya clásico de Clahsen y Muysken (1986) sobre la adquisición del orden de palabras en alemán por niños (aprendices de L1) y adultos (aprendices de L2). Los resultados de este trabajo mostraron que en la adquisición del alemán como L1, los niños comienzan con el orden SOV y gradualmente aprenden a colocar el verbo en segunda posición, esto es, con el orden SVO; por su parte, los aprendices adultos del alemán como L2 comienzan con el orden SVO y aprenden el orden SOV. De lo cual los autores concluyen que los aprendices de la L2 no solo están construyendo un sistema de reglas que es mucho más complejo que el sistema de los nativos, sino que también construyen un sistema que no es definible por la teoría lingüística. En consecuencia, para estos autores, la gramática universal no está involucrada en la adquisición de una segunda lengua.

Por otra parte la ‘Hipótesis del Acceso Parcial’, en contraste con la hipótesis anterior, sostiene que el conocimiento de la GU no es completamente inaccesible, pero está limitado de formas muy específicas, de acuerdo a la versión particular que se sostenga. En esta línea, Schachter (1989) sostiene que solo aquella parte de la GU activada por la L1 permanece accesible al adulto. Esto significaría que solo los principios invariables de la GU, es decir aquellos que caracterizan a las gramáticas de todas las lenguas, y los que se encuentran ya parametrizados en la L1 permanecerían accesibles al aprendiz de una L2.

Bajo esta propuesta, entonces, los niños y niñas que aprenden su primera lengua tienen disponibles la totalidad de las opciones provistas por la GU- principalmente todos los principios invariables y todos los principios parametrizados con todos los valores disponibles. Sin embargo, el aprendiz de una segunda lengua tiene acceso directo solamente a los principios invariables de la GU. Con respecto a los principios parametrizados, en los cuales determinados valores fueron fijados durante la adquisición de la L1, solo estos valores paramétricos están disponibles al aprendiz durante el aprendizaje de la L2. De lo cual se deduce que una vez establecidos los valores de la L1 durante la adquisición de la L1, los parámetros quedan fijados de un modo inmutable, lo cual supone que el aprendiz será hipotéticamente incapaz de asignar un nuevo valor a los parámetros para que coincidan con el objetivo de la nueva gramática a adquirir. Citamos, como ejemplo de esta postura, un estudio de White (1986) sobre la adquisición en adultos aprendices de inglés como L2 del parámetro denominado *pro-drop*, relativo a la obligatoriedad u opcionalidad de la realización fonética del sujeto en la oración. Los participantes en este estudio tenían como lengua nativa el español, el italiano o el francés. Como es sabido, en español y en italiano, el parámetro *pro-drop* adopta el valor de sujeto opcional, mientras que en francés y en inglés adopta el valor de sujeto obligatorio. Este rasgo de obligatoriedad u opcionalidad del sujeto lleva aparejados otros dos rasgos. Por una parte, en las lenguas de sujeto opcional es posible realizar una inversión de las posiciones del verbo y el sujeto cuando éste aparece expresado fonéticamente, mientras que en las lenguas de sujeto obligatorio esta inversión no es posible. Por otra parte, en lenguas de sujeto opcional, cualquier operación de movimiento del sujeto (como sucede, por ejemplo, en la formación de interrogativas de sujeto como *¿Quién dijiste que vino?*) exige la presencia de una marca de sujeto (la conjunción “que”, en el ejemplo), mientras que en las lenguas de sujeto obligatorio, el movimiento del sujeto deja una huella o traza gramatical (así, por ejemplo, *Who did you say (t) came?*), pero no un marcador explícito (**Who did you say that came?*). En el citado estudio de White, se observó que los italianos y españoles aceptaban equivocadamente más sujetos nulos para las oraciones en inglés y pasaban por alto en mayor proporción que los franceses los errores de inclusión del marcador *that* en oraciones interrogativas en inglés. Sin embargo, no hubo diferencias entre los aprendices italianos, españoles y franceses en cuanto a la inversión sujeto-verbo. Las conclusiones que se desprenden de esto es que los

parámetros de la L1 influyen en los puntos de vista del aprendiz de la L2 sobre los datos que procesa, al menos por un tiempo, provocando la transferencia de errores de la L1 a la L2.

Una propuesta similar es formulada por Strozer (1992), quien argumenta también que solo los principios invariables de la GU son accesibles al aprendiz de una segunda lengua, y que el establecimiento de nuevos parámetros es imposible en la adquisición de una segunda lengua por parte de los adultos.

Por último la ‘Hipótesis del Acceso Total’, defendida a ultranza por Epstein, Flynn y Martohardjono (1996), sostiene que la Gramática Universal en su totalidad restringe la adquisición de una segunda lengua. De este modo, postula que el inventario de las categorías funcionales con el que cuenta el aprendiz de una segunda lengua – provisto por la GU- es completo, y propone la hipótesis de que algunos de los errores observados en la adquisición de segundas lenguas se deben a factores de actuación o a déficits de tipo no-sintáctico, incluidos los déficits morfofonéticos y léxicos. Varios de estos factores pueden estar relacionados con las tareas experimentales utilizadas y otros son independientes de ellas y reflejan distintos tipos de dificultades al aplicar procesos computacionales a una estructura.

A pesar de que la ‘Hipótesis del Acceso Total’ da cuenta de una gama de generalizaciones empíricas en la adquisición de una segunda lengua (L2), nosotros, haciéndonos eco del comentario de Bhatt y H.- Bhatt (1996) al citado artículo de Epstein et al., sugerimos que existe la posibilidad de que los principios lingüísticos que restringen la gramática de la L2 estén disponibles a través tanto de la GU como de la L1, una hipótesis lógica que Epstein y sus seguidores no contemplan. En su apreciación crítica de las tres hipótesis generales sobre el rol de la GU en la adquisición de una segunda lengua, estos autores presentan exitosamente argumentos en contra de la ‘Hipótesis del No Acceso’ y de la ‘Hipótesis del Acceso Parcial’ y argumentan que solo la ‘Hipótesis del Acceso Total’ se apoya en datos empíricos disponibles. Pero a pesar de que la ‘Hipótesis del Acceso Total’ da cuenta de una gran variedad de generalizaciones empíricas para la adquisición de una

segunda lengua, ésta infravalora el rol de la transferencia – es decir, el uso del conocimiento previo de la L1- en la construcción de una gramática para la L2, y muy especialmente la necesidad de servirse de este conocimiento cuando los datos para la activación de la L2 no son los adecuados. Lo cual incluso nos llevaría a considerar la pertinencia de la idea misma de ‘acceso’.

DeGraff (1996) y Lightfoot (1995), diferenciándose de este debate tripartito, sugieren que más allá de asumir que la adquisición de una lengua es restringida por la GU, lo que además resulta absolutamente necesario es una teoría del aprendizaje que delimite cuáles son los ‘activadores’ necesarios para que el aprendizaje se lleve a cabo, y así poder especificar la naturaleza de los parámetros requeridos y el modo en que todo este proceso debe llevarse a término. Independientemente de que esta teoría de aprendizaje – necesaria y aún no resuelta- pueda aplicarse uniformemente a lo largo de la adquisición de la L1 y la L2, lo que sí requiere como pre-requisito a la hora de pensar en la adquisición de una segunda lengua es que los datos lingüísticos primarios (DLP) alcancen un cierto umbral (T –del inglés *threshold*) antes de que el aprendizaje pueda ser restringido por la Gramática Universal y ésta pueda ‘actuar’ en sentido pleno. De este modo, el rol de los DLP es crucial, ya que éstos constituyen la fuente esencial de los ‘activadores’ utilizados para el establecimiento de los parámetros. De ello se desprende la siguiente conclusión: en ausencia de activadores adecuados, los valores obtenidos diferirán del objetivo. En contextos de contacto con el lenguaje, los factores que determinan si T ha sido alcanzado incluyen, entre otras cosas, una variedad de usos – y acceso- a la lengua que ha de ser adquirida, una exposición suficientemente larga y contextos socio-psicológicos favorables, mientras que los factores que determinan la robustez de los activadores incluyen al menos la estabilidad y la complejidad estructural de los DLP. (Andersen, 1983; Schumann, 1982). Entonces, si los DLP en la L2 se mantienen por debajo del umbral T, el aprendiz adulto no tendrá otra opción que recurrir a la estrategia de relexificación (*relexification*), que hace un uso sustancial de los parámetros de la L1. Esto significa que el aprendiz no podrá lograr establecer los parámetros de la L2 en ausencia de los DLP adecuados de la L2.

Es en este marco en el que situaremos nuestro trabajo de adquisición de segundas

lenguas, y en concordancia con el planteamiento de Cook (1985, 1991, 1992, 1993), como analizaremos en el próximo capítulo, es decir, asumiendo que la GU, invariablemente y *per se*, es parte constitutiva de todas las gramáticas posibles a ser adquiridas y debe ser pensada en un contexto de multicompetencias, ya que el aprendizaje, que en términos generativos se verifica a través de los ‘activadores’ correspondientes, es un elemento constitutivo a tener en cuenta al interior de la GU. De este modo, dependiendo del tipo de problema de aprendizaje, la complejidad de los datos lingüísticos y el papel que desempeña el conocimiento de la L1 varían. En el caso particular del ‘present perfect simple’, al tratarse de un problema de acoplamiento de categorías conceptuales de tiempo a expresiones lingüísticas que expresen dichas categorías, este recurso temporal permanece inaccesible cuando el *input* lingüístico no es el adecuado, en su calidad y su nivel de sistematización, y el proceso de aprendizaje se ve limitado. A continuación, como quedó señalado al comienzo de este apartado, analizaremos la propuesta de Slobin, y en el capítulo 4 volveremos sobre este tema.

3.7. El nuevo relativismo lingüístico y la Gramática Universal

El trabajo de Dan I. Slobin (Slobin, 1973, 1985, 1996, 2000, 2001) intenta dar cuenta de las estructuras mentales que subyacen a la percepción, al razonamiento y al comportamiento lingüístico en general. Para ello se adentra en las ideas del determinismo lingüístico de exponentes radicales tales como von Humboldt, Whorf y Sapir, y en el pensamiento de otros más moderados como Boas, para proponer lo que podría considerarse una posición intermedia entre el relativismo lingüístico radical y la teoría de la Gramática Universal. Su propuesta teórica, como analizaremos a continuación, puede ayudarnos a esclarecer en alguna medida la complejidad que encierran ciertas categorías conceptuales de pensamiento que se expresan en el acto de habla, en un intento de matizar la tensión, aparentemente irresoluble, entre la teoría de la Gramática Universal y el relativismo lingüístico.

Brevemente, podríamos decir que la hipótesis central del relativismo lingüístico sostiene que "la lengua en particular que habla un individuo influye en la manera que éste

tiene de pensar sobre la realidad. La hipótesis une dos propuestas. La primera, que las lenguas se diferencian de un modo significativo en sus interpretaciones de la experiencia - tanto en lo que seleccionan para representar como en el modo en que lo organizan. La segunda, que estas interpretaciones de la experiencia influyen en el pensamiento cuando se usan para guiarlo o apoyarlo". (Lucy, 2002)

Así, Wilhelm von Humboldt, al pensar en la diversidad de las estructuras lingüísticas de las distintas lenguas y en su influencia en el desarrollo mental de la humanidad, escribía: "En cada lengua reside una visión del mundo característica. Así como el sonido se sitúa entre el hombre y el objeto, del mismo modo el lenguaje se sitúa entre él y la naturaleza que opera, tanto en su interior como en su exterior... El hombre precisamente hace esto, exclusivamente porque el lenguaje se los presenta ante él". (Humboldt, [1836] 1988, p.60).

Más de un siglo después, Benjamin Lee Whorf también declaraba: "Quienes utilizan gramáticas diferentes son orientados por sus respectivas gramáticas hacia diferentes tipos de observaciones y evaluaciones distintas sobre los actos de observación externamente 'similares', debido a esto obtienen en alguna medida visiones del mundo diferentes." (Whorf, 1956, p.221).

Por su parte, Edward Sapir, a la sazón maestro de Whorf, defendía unas veces posiciones muy similares a las de su discípulo y otras mantenía una visión más suave acerca del rol del lenguaje en la expresión del pensamiento. Sapir nos decía: "Las formas de cada lengua establecen un sentimiento o actitud en absoluta conexión con todos los posibles contenidos de la experiencia, siempre que la experiencia sea capaz de expresión en términos lingüísticos" (Sapir, [1924] 1958, p. 152).

Franz Boas, también coetáneo y maestro de Sapir, pensaba el problema desde otro ángulo, y sostenía que las categorías gramaticales obligatorias de cada lengua provienen de una forma universal de representación mental, independiente de cualquier lengua en particular (Boas, 1911), y que "el conjunto de las categorías gramaticales obligatorias en

una lengua determina aquellos aspectos particulares de la experiencia que deben ser expresados” (Boas, 1938, p.127). De este modo, mientras von Humboldt y Whorf sostienen que los conceptos no existen independientemente del lenguaje, Boas sugiere que hay un “concepto íntegro” que existe en la mente en la forma de “imagen mental” (Slobin, 1996).

Slobin, entonces, intenta repensar una nueva versión del relativismo lingüístico y el determinismo planteados por von Humboldt y Whorf. Según él, estos autores establecían una relación primordial entre el lenguaje y la visión del mundo, buscando relacionar dos entidades estáticas: lenguaje y pensamiento, lo cual hizo que esta hipótesis haya encontrado dificultades en determinar las estructuras mentales que subyacen a la percepción, al razonamiento y al comportamiento en general. Slobin propone, en cambio, una formulación más cautelosa y moderada que busca relacionar dos entidades dinámicas, pensar y hablar, ya que según él hay un tipo de pensamiento que está íntimamente ligado al lenguaje – principalmente el pensamiento que se lleva a cabo *on-line* durante el proceso de habla (Slobin, 1996). Esta forma de pensamiento es lo que Slobin denomina “pensar para hablar” (*thinking for speaking*) (Slobin, 1996, 2000).

Slobin cuestiona parcialmente la idea de Boas de un “concepto completo” común a todos los hablantes de todas las lenguas, aunque sí se adhiere a la formulación de que “cualquier acto de habla es una esquematización selectiva de un concepto, (una esquematización) que de algún modo es dependiente de los significados gramaticalizados de la lengua particular del hablante” (Slobin, 1996, p. 75). Y nos dice: “el mundo no presenta ‘eventos y situaciones’ para ser codificados en el lenguaje, sino que más bien, las experiencias son filtradas a través del lenguaje en eventos verbalizables. Un *evento verbalizado* es construido *on-line* durante el proceso de habla. Von Humboldt, Whorf y Boas tenían razón en sugerir que las categorías gramaticales obligatorias de una lengua juegan un rol importante en esta construcción” (Slobin, 1996, p. 75). Y así, Slobin intenta demostrar que hacia la edad de tres o cuatro años los niños y niñas en el proceso de adquirir distintas lenguas son influenciados por tales categorías cuando verbalizan los eventos que intentan describir.

A partir de un estudio que contrasta el uso de distintos tiempos verbales en distintas lenguas, tales como el español y el inglés, en eventos ocurridos en el pasado, -utilizados con el fin de describir una serie de eventos pictóricamente retratados-, Slobin argumenta que los contrastes sistemáticos entre las distintas lenguas reflejan la existencia de distintos modelos o formas de pensar para hablar. Es decir, una organización *on-line* diferente del flujo de información y el consecuente hecho de prestar atención a aquellos detalles particulares que reciben expresión lingüística. Existe, entonces un acoplamiento o *mapping* de categorías conceptuales de tiempo a las expresiones lingüísticas particulares que expresan dichas categorías en cada lengua

Además de considerar las implicaciones en el desarrollo del *estilo retórico* que tienen estos distintos modos de pensar para hablar, Slobin también compara otras lenguas, tales como el alemán y el hebreo, en la *descripción temporal* de los eventos. Ninguna de estas lenguas posee un marcador gramatical progresivo o imperfecto. A pesar de ello, uno asume que los hablantes de hebreo y de alemán deben ser conscientes, en un sentido no lingüístico, de que los contornos temporales de los eventos difieren. En términos de Boas, sus imágenes mentales deben incluir un contraste básico de esta naturaleza. Sin embargo las categorías gramaticales del alemán y del hebreo no requieren que los hablantes de dichas lenguas presten atención a este contraste. De este modo, las lenguas particulares han tomado distintos carriles históricos, acentuando distintos aspectos de la realidad.

Por otra parte, las lenguas particulares difieren las unas de las otras, no solo por la presencia o ausencia de categorías gramaticales, sino también por el modo en que ubican los recursos gramaticales en dominios semánticos comunes. Un reflejo de ello es la descripción espacial de los eventos. Las lenguas, además, se inclinan hacia diferentes patrones o modelos en los cuales se prescribe qué debe ser especificado y qué debe permanecer implícito. Es por ello que a la hora de realizar distintas narraciones en las que se describen eventos de movimiento en dimensiones espaciales, los hablantes de inglés especifican las acciones dando por implícitos los resultados, mientras que los hablantes de español explicitan los resultados dando por implícitos los detalles de las acciones que llevaron a ellos. Compárense, por ejemplo, las dos siguientes expresiones en inglés (12) y

en español (13).

- (12) The boy put the frog down into a jar
 (13) El niño metió la rana en el frasco que había abajo

Nótese que la frase en inglés enfatiza la dirección y la trayectoria del movimiento (*down into*), pero omite la localización resultante, mientras que la frase en español expresa la dirección y la localización resultante (*metió...en*), pero omite la trayectoria (*hacia abajo*). Esta atención dirigida hacia distintos detalles también tendría consecuencias en lo que es dicho y lo que no es dicho en cada lengua (Slobin, 1996).

Slobin se aventura también a considerar que la estabilidad de las categorías “gramaticalizadas” que sobreviven al cambio histórico de las lenguas puede ser una evidencia de la importancia de dichas categorías para los hablantes. Y considera también, en el orden de las evidencias, que: “Los modos en que uno aprende una lengua siendo niño o niña condicionan nuestra propia sensibilidad en lo que Sapir llama ‘los posibles contenidos de la experiencia, experimentados en términos lingüísticos’... En resumen, cada lengua nativa ha entrenado a sus hablantes a prestar distintos tipos de atención a los eventos y las experiencias cuando hablamos de ellos. Este entrenamiento se lleva a cabo durante la infancia y ofrece mucha resistencia a posibles reestructuraciones en el proceso de adquisición de una segunda lengua en la adultez.” (Slobin, 1996, p. 89).

Finalmente, según el propio Slobin, gran parte del valor de su hipótesis acerca del pensar para hablar, es obtenido del estudio sistemático de los problemas que los sistemas particulares de segundas lenguas imponen a los hablantes de determinadas primeras lenguas en su intento por adquirirlas, y todo ello es expresado a través de la conclusión hecha por la European Science Foundation: “La influencia de los sistemas léxico-gramaticales, tanto de la lengua de origen (Source Language) como de la lengua a adquirir (Target Language), puede ser observada durante el proceso de adquisición. El cuadro que emerge es bastante simple, un adulto que intenta adquirir una nueva lengua trata de descubrir en la lengua que trata de adquirir (TL) un sistema que sea similar al de su lengua de origen (SL) y si no

descubre ninguno, intenta construir uno, pero como es necesario utilizar el material específico de la lengua a adquirir (TL), el resultado es invariablemente un híbrido que conforma un sistema autónomo que comparte ciertas características de ambos sistemas, pero no es idéntico a ninguno." (Bhardwaj et al. 1988, p. 86). Este fenómeno es lo que se ha dado en llamar 'interlengua' en la literatura científica sobre adquisición de la L2 (Selinker, 1972) (Ver capítulo 1.1).

Y así, Slobin llegará a un punto central, particularmente relevante a los fines de nuestro trabajo, cuando afirma expresamente que las categorías gramaticales más susceptibles a la influencia de la lengua nativa tienen algo en común: ninguna de ellas puede ser experimentada de modo directo en nuestros contactos perceptivos, sensorio-motrices y prácticos con el mundo. Con certeza, todos los seres humanos experimentan secuencias de eventos que tienen contornos temporales particulares, colocan los objetos en el mundo de manera específica, y demás. Y los animales también hacen lo mismo. Sin embargo, solo las lenguas nos obligan a categorizar los eventos como en progreso o concluidos y a situar los objetos de un modo en particular. Otras categorías, en cambio parecen ser menos dependientes de la pura categorización verbal. De este modo, cabe imaginarse que si una lengua carece de un marcador de plural, no habrá una dificultad extrema en aprender a marcar la categoría de pluralidad en una segunda lengua, ya que este concepto es evidente a la mente no lingüística y a los ojos de cualquier observador. La pluralidad, por ejemplo es una noción que le resulta obvia a los sentidos. Sin embargo, no hay nada en las interacciones sensorio-motrices con el mundo que cambie cuando uno describe un evento tal como *Ella fue a trabajar* o *Ella ha ido a trabajar*. Estas son distinciones que solo pueden ser aprendidas a través de la lengua y que no tienen otro uso que el de ser expresadas en la lengua. No son categorías del pensamiento en general, sino de pensar para hablar. Y parece que una vez que nuestras mentes han sido entrenadas para tomar ciertos puntos de vista particulares con el propósito de hablar, resulta excesivamente difícil volver a re-entrenarlas (Slobin, 1996, p. 91).

Este acercamiento teórico -que busca el origen de las nociones gramaticalizables y sus medios de expresión en los recursos socio-históricos, más que en el individuo y su

mente- puede, con algunas discrepancias, ayudarnos a comprender la complejidad semántica del *Present Perfect* en inglés, en su carácter particularmente subjetivo e intencional. Si bien desde el principio de nuestro trabajo nos adherimos claramente a la existencia de categorías conceptuales temporales, universales e innatas, y compartidas por todos los seres humanos en tanto pertenecientes a la misma especie, también asumimos las particularidades de las lenguas y su entorno, y el carácter “activante” por medio de ellas en nuestras mentes del acoplamiento de ciertas categorías conceptuales con determinadas representaciones conceptuales de tiempo y consecuentemente de ciertos modos de pensar para hablar.

De este modo, genéricamente creemos que todo ser humano posee la capacidad lingüística de desarrollar, con mayor o menor esfuerzo, cualquier acoplamiento de categorías conceptuales de tiempo con determinadas expresiones lingüísticas de tiempo, si se halla inmerso en las condiciones ideales para su activación. Pero este conocimiento, como sucede, por ejemplo, con el uso de tiempos verbales relevantes en la lengua a aprender y secundarios o inexistentes en la de origen, solo es posible si se devela la complejidad conceptual de su aprendizaje y a través de un acercamiento sistemático se logra activar el *mapping* correspondiente. El carácter que hemos denominado “activante” lo entendemos en un criterio amplio cercano al de Slobin, Andersen (1983), Schumann (1982) DeGraff (1996) y Lightfoot (1995) -y no necesariamente incompatible con un marco teórico chomskiano y de la GU- en tanto que el rol del *input* lingüístico es básicamente guiar al aprendiz hacia el descubrimiento y la construcción de las relaciones de forma y función inherentes en la exposición al lenguaje. Este *input* “no es solo un “disparador”, sino también un nutriente”. (Slobin, 2001).

Además, tal y como sostiene Jackendoff, si la idea central del relativismo lingüístico es que el carácter del pensamiento puede ser, en alguna medida afectado por tendencias (‘proclivities’) de la interfaz con las diferentes lenguas, ciertos pensamientos pueden ser más fácilmente accesibles porque la lengua de uno hace que puedan ser expresados más fácilmente. Tal conclusión es aún compatible con la idea de que existe un nivel específico de semántica lingüística. Más bien, los conceptos del hablante relacionados con las

particularidades de las lenguas específicas son una consecuencia de la interfaz de la lengua específica, entre la sintaxis/fonología y el significado, incluyendo el lexicón.

Al igual que Slobin y en comunión con Jackendoff y la gramática generativa - aunque un poco menos agnósticos en cuanto a la universalidad y menos religiosos en lo que respecta a las teorías evolutivas- también creemos que los seres humanos podemos hablar y entendernos a través de una lengua en particular, y que las lenguas no son sistemas codificados neutrales de una realidad objetiva, sino que, por el contrario, cada una de ellas es una orientación subjetiva al mundo de la experiencia, y esta orientación afecta *los modos en que pensamos mientras estamos hablando*.

Capítulo 4

Aprendizaje: ¿Un cambio conceptual?

A partir de todo lo expuesto en los capítulos y apartados anteriores dedicados a la descripción de las características del 'present perfect simple' como tiempo verbal y a los inconvenientes que acarrea su aprendizaje para los hablantes de español desde diferentes planos de análisis, nos preguntamos ahora: ¿De qué manera es posible afrontar este problema de aprendizaje para pensar futuras respuestas pedagógicas y didácticas al interior de un enfoque generativo?

Creemos que es posible acometer esta tarea desde un modelo de cambio conceptual. Incorporar el uso del 'present perfect simple' implica en primera instancia comprender su naturaleza conceptual, lo cual resulta extremadamente complejo, como ya lo hemos señalado a lo largo de este trabajo. Ya que, tomando en cuenta la lógica de este tiempo verbal, consideramos que la dificultad esencial para incorporar esta forma verbal por parte de los aprendices de inglés cuya lengua materna es el español reside básicamente en un problema de acoplamiento (*mapping*) de categorías conceptuales de tiempo a expresiones lingüísticas que expresen dichas categorías. Esto conllevaría, a nuestro modo de ver, un cambio cuantitativo y cualitativo al interior de nuestros conceptos temporales sobre el mundo. Veamos de qué manera es posible pensar este cambio conceptual, a partir de un modelo innatista de cambio conceptual. Pero antes de detenernos en este punto, es necesario dedicar unos pensamientos a lo que entendemos puntualmente por adquisición de una segunda lengua como concepto homólogo al de aprendizaje, al interior del modelo de la GU. Este aspecto requiere un tratamiento separado al que se le dio a la GU en el capítulo anterior.

4.1. ¿Adquisición o Aprendizaje?

McLaughlin (1987), al interior de un modelo cognitivo, define el término 'adquisición' de una segunda lengua como la asimilación de un lenguaje en un entorno

natural, por fuera de la instrucción formal. Mientras que el 'aprendizaje' de una segunda lengua, se refiere al proceso de adquisición formal de una lengua, en donde cada aspecto gramatical es presentado a su tiempo y sistemáticamente corregida su producción. McLaughlin, así, enfatiza la idea de progresión a través de las etapas de aprendizaje. Su modelo conceptualiza a los seres humanos como procesadores de información limitados tanto por la cantidad de atención que le puedan prestar a una tarea, como por la eficacia con la que puedan procesar la información. Diferentes tareas requieren diferentes cantidades de atención y de capacidad. McLaughlin *et al.* (1983), así, distinguen los procesos 'controlados' de los 'automáticos'. Un proceso automático es rápido y requiere poca atención, ha sido construido por una práctica y requiere pocos recursos para ser llevado a cabo. Un proceso controlado, en cambio, es lento, porque es transitorio y acontece bajo el control de la atención; y consecuentemente, es limitado en capacidad. El aprendizaje comienza con un proceso controlado, en el cual el aprendiz hace un intento excepcional para manejar la información nueva, dedicándole su máxima atención; esto gradualmente se transforma en un proceso automático en tanto que el aprendiz se acostumbra cada vez más a manejar el proceso.

A diferencia de los seguidores acérrimos de la gramática generativa que sostienen que el lenguaje es representado y adquirido por la mente humana de manera diferente que cualquier otro tipo de conocimiento, McLaughlin propone algo bastante diferente, ya que sostiene que el lenguaje puede ser situado dentro de un marco más amplio de cómo las personas almacenan y adquieren información en general, y no como algo único en su especie.

Krashen (1985), por su parte, también establece una distinción entre 'la adquisición' y el 'aprendizaje' de una lengua, aunque de un modo muy distinto al de McLaughlin. En su modelo de la hipótesis del 'input' ('Input hypothesis'), propone de manera bastante sencilla que "los humanos adquieren el lenguaje de un solo modo posible: al comprender los mensajes o recibir un input comprensible" (Krashen, 1985, p.2). Lo cual equivale a decir que la adquisición del lenguaje depende del intento por comprender lo que las otras personas dicen. Si el aprendiz escucha un discurso significativo y se esfuerza por

comprenderlo, la adquisición entonces, tendrá lugar. Por el contrario, la adquisición fracasa cuando el aprendiz es privado del lenguaje significativo, y las actividades que se desarrollan en la clase se concentran en las formas del lenguaje y no en el significado. De este modo, el escuchar (*listening*) resulta la actividad crucial. Los aprendices de la L2 adquieren un nuevo idioma al escuchar contextos donde el significado de las oraciones está dispuesto de manera simple para su comprensión. Hablar, a ojos de Krashen, resulta entonces, innecesario o definitivamente nocivo, ya que el conocimiento activo de cómo se utiliza una L2 nunca proviene de la producción. “El habla es un producto de la adquisición y no su causa.” (Krashen, 1985, p.2). Este énfasis en el escuchar a expensas de la producción distingue a esta teoría del resto, por ejemplo, de la teoría comunicativa, que enfatiza la importancia del habla del aprendiz.

Krashen distingue entre el conocimiento adquirido y el conocimiento aprendido. El proceso de ‘adquisición’ de la L2 utiliza la facultad del lenguaje esencialmente del mismo modo inconsciente que la L1. En el proceso de ‘aprendizaje’ de una L2, en cambio, el conocimiento es obtenido de la comprensión conciente de las reglas del lenguaje. Por ello el ‘aprendizaje’ tiene lugar en la L2, pero muy rara vez en la L1, y sólo es factible para aquellos aprendices mayores de cierta edad y capaces de comprender ciertas reglas. Con esta perspectiva, cualquier cosa que un aprendiz quiera decir proviene del conocimiento ‘adquirido’, ya que el conocimiento ‘aprendido’ solo puede monitorizar (‘monitor’) esta producción del discurso antes o después de que sea producido (auto-corrección).

De esta manera, conforme a la interpretación de Cook (1993), Krashen se interesa casi exclusivamente por las propiedades del ‘input’, y no por los procesos de la mente. Con lo cual el proceso de adquisición de una segunda lengua es dejado de lado. Nosotros, al igual que Cook, creemos que se debe tomar en cuenta las propiedades del dispositivo de adquisición de una lengua y considerar que su función fundamental tal vez sea transformar el ‘input’ de una lengua en la gramática de una lengua -aunque como ya lo hemos explicado en el capítulo anterior, no desmerecemos la importancia del ‘input’. No hay que perder de vista que no importa cuál sea la teoría sintáctica que uno adopte, la característica constitutiva de la gramática es que conforma un sistema integral y no una lista de ítems

aislados.

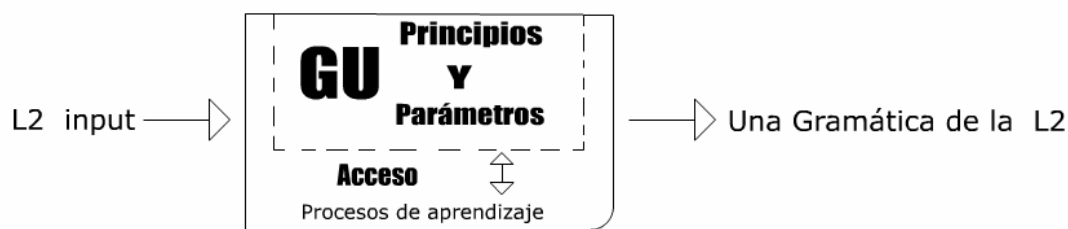
A estas alturas resulta incuestionable que el modelo de la GU y de la sintaxis de los principios y parámetros resulta a nuestro parecer el acercamiento lingüístico más plausible para pensar la adquisición de una segunda lengua. Aunque somos conscientes de que debemos servirnos de otros marcos teóricos y reformular ciertas cuestiones metodológicas y epistemológicas para dar acabadas cuentas de nuestro problema de aprendizaje de segundas lenguas.

Al igual que Cook (1993), autora situada al interior de un modelo generativo y de multicompetencias, creemos que el debate sobre el acceso a la GU conceptualiza erróneamente el modelo metafórico sobre el dispositivo de adquisición de una segunda lengua (LAD- Language Acquisition Device) y, consecuentemente, el de la GU, ya que la considera como algo diferenciado de los procesos de aprendizaje y de la gramática en sí.

El modelo metafórico que subyace al debate sobre el LAD contempla a la GU del siguiente modo:



El *input* entra en la caja denominada GU que contiene los principios y parámetros, y de ella sale luego una gramática con el debido establecimiento de parámetros, activados por el *input*. Pero en el debate sobre el acceso a la GU esta metáfora se malinterpreta, ya que en él se considera al proceso de aprendizaje como si fuera un módulo separado al interior de la caja. La caja negra aparentemente no solo contiene la GU sino también otra cosa que tiene acceso a la GU. Podríamos graficarlo del siguiente modo:



El componente del aprendizaje resultó ser colocado al interior del debate de un modo diferenciado del concepto de activador (*triggering*), que conforma nada más ni nada menos que el módulo del aprendizaje habilitado por la GU. La gramática es entendida como un ‘producto’ separado de la caja de la cual proviene. De este modo, el debate sobre la adquisición de una segunda lengua no ha sido justo con el modelo original de la GU porque se pregunta ¿Hay acceso a la GU a través de algún proceso de aprendizaje? Y no en cambio, ¿El aprendizaje de la L2 tiene lugar a través de la GU? La metáfora de la caja entendida desde la perspectiva de la primera pregunta ya no funciona, ya que no existe ningún producto de la caja, sino sólo contenidos al interior de la caja. No hay ningún proceso separado de la GU, a través del cual se cree la gramática, sino simplemente cambios en la GU en sí misma. La pregunta acerca del acceso a la GU no resulta entonces pertinente, ya que la GU no está separada de la gramática. Porque si la GU es el estado inicial de la gramática de la L1 la pregunta del acceso no tendría demasiado sentido. (Cook, 1985, 1991, 1992).

Por otra parte, como bien lo señala Cook (1991), existe otro problema en la perspectiva actual con respecto al papel de la GU, y éste consiste en que la mayoría de la literatura asume que es normal saber una lengua pero es anormal saber dos. Quienes usan una L2 no adquieren el mismo conocimiento en la L2 que los monolingües en la L1, y son considerados fracasados o ineficientes en sus habilidades, comparados con los niños/as monolingües de la L1. Y es este argumento acerca de la falta de éxito de los usuarios de la L2 el que es muchas veces utilizado por los partidarios de la hipótesis del ‘no acceso’. Pero supongamos que el conocimiento de la L2 no es el mismo que el de un monolingüe. Como lo señala Meara (1983, p. IV), “no existe ningún motivo por el cual una persona que habla

inglés y español se deba comportar del mismo modo que una que solo habla uno de esos idiomas como monolingüe”. ¿Por qué, entonces, los hablantes de la L2 son tratados como monolingües fracasados?

Las teorías lingüísticas y sus descripciones deben dar cuenta en última instancia de la naturaleza multilingüística del conocimiento lingüístico de la mayoría de las personas, de su multicompetencia; los principios y parámetros no pueden ser expresados de un modo tal que resulte imposible para una mente poseer más de una gramática a la vez. Como sostiene Stenson: “cualquier teoría gramatical que se proponga dar cuenta de la competencia lingüística humana debe también ser capaz de dar cuenta de la competencia bilingüe y su respectiva actuación” (Stenson, 1990, p.194). De este modo, considerar el conocimiento del lenguaje de los hablantes monolingües como base de la lingüística “puede resultar tan útil como investigar el arte de montar en bicicleta a partir de la observación de una persona en un monociclo” (Stenson, 1990, p.194).

De esta manera, a la luz de lo anteriormente expuesto y en absoluto acuerdo con las ideas de Cook (1991), creemos que si el aprendiz de una L2 demuestra conocer algún aspecto del lenguaje que no está presente en el ‘input’ o en la L1, esto sería prueba suficiente para demostrar que este conocimiento debe formar parte de la GU en la mente de esa persona. Y esto resulta independiente de si es posible o no rastrear ese conocimiento en la adquisición de la L1: es la definición de la GU la que está en falta y no el aprendiz.

Por otra parte la noción de que la mente pueda simultáneamente tener dos posiciones (*settings*) para un parámetro en vez de sólo uno, implica que las formas actuales de descripción de los mismos tienen que permitir que una mente durante el aprendizaje de una L2 pueda cambiar de una posición a otra en un período corto –o largo- de tiempo con una simultaneidad de cambios de código (*codeswitching*). De este modo, el modelo sobre el establecimiento de parámetros debe ser considerablemente más flexible de lo que se lo considera para poder permitir que la mente tenga dos posiciones simultáneas para cualquier parámetro de manera inmediata.

¿Y qué diría Chomsky al respecto? La posición de Chomsky en cuanto a la naturaleza del conocimiento lingüístico es caracterizable en términos de concebir la mente como "potencia generativa", es decir que es "enteramente congénito, y que nuestras creencias y nuestros conocimientos empíricos dependen de las experiencias específicas que evocan en nosotros alguna parte del sistema cognitivo que está ya latente en el cerebro en el momento de nacer" (Otero, 1984, pp. 51-52). Se trata, como lo señalan autores como Fernández Lagunilla y Anula (1995) o Eguren y Fernández Soriano (2004), de un tipo de conocimiento por cognición y no de una concepción epistemológica de la mente como receptáculo en donde el conocimiento se entiende como mera adquisición, ya que ésta posee la propiedad ingénita de procedimientos y mecanismos para la adquisición de conocimientos. El estímulo externo, el medio, que activa a través de los principios generales la fijación de parámetros específicos de las lenguas particulares, juega un papel crucial, que Chomsky jamás ha desmerecido, aunque su preocupación central sea el lenguaje como capacidad lingüística, humana y universal y no lo que él considera "lo accidental" de las gramáticas de las lenguas particulares. En ningún momento, entonces, queda especificado de qué manera se lleva a cabo esta "activación" en la lengua primaria y mucho menos en una segunda lengua. Ni que al hablar de activación estemos hablando de aprendizaje, aunque con la debida reinterpretación. Lógicamente, tampoco nada nos haría pensar que esto no pueda darse por medio de un acercamiento instructivo sistemático y formal –y por qué no progresivo- de formatos diversos. Para que los aprendices incorporen adecuadamente el uso del 'present perfect simple' deben efectuar un cambio en sus estructuras conceptuales, deben activar incluso diferentes valores para un mismo parámetro. Deben hacer uso de sus múltiples competencias. Es decir, deben aprender. Veamos esto más detenidamente en el próximo apartado.

4.2. Una propuesta didáctica: las perspectivas de cambio conceptual.

Según Carey y Spelke (1994), una visión chomskiana o innatista concebiría el razonamiento humano, al igual que el conocimiento lingüístico, como guiado por un conjunto de sistemas de conocimiento innatos y específicos de dominio, en el que cada sistema es caracterizado por un conjunto de principios medulares que definen las entidades

abarcadas por ese dominio y "condicionan" el razonamiento sobre esas entidades. De esta manera, el aprendizaje bajo este punto de vista consistiría en un enriquecimiento - *enrichment*- de los principios medulares más un enraizamiento - *entrenchment*- de la ontología o naturaleza que determinan. En estos dominios esperaríamos que hubiera universalidad transcultural: los universales cognitivos se parecerían a los universales lingüísticos. Sin embargo, las autoras dudan que esto sea aplicable a otros dominios que no sean específicamente el lenguaje y plantean que la historia de las ciencias y las matemáticas demuestran que el cambio cognitivo en estos dominios no sólo es posible, sino que también es un hecho, y señalan que dicho cambio cognitivo se produce a través de mecanismos diferentes de los mencionados (enriquecimiento y enraizamiento). El cambio conceptual implica una superación de los principios medulares y la creación de nuevos principios, creándose como consecuencia nuevos tipos ontológicos. Por ello, se preguntan hasta qué punto existe universalidad transcultural en los dominios abarcados por los sistemas innatos de conocimiento. Preocupadas por el cambio conceptual y los universales cognitivos, Carey y Spelke exponen dos hipótesis teóricas 'plausibles', aunque antagónicas, para abarcar el cambio conceptual con las diferentes implicaciones para pensar la existencia de universales cognitivos transculturales: la hipótesis de la universalidad débil y la hipótesis de la no-universalidad (Carey y Spelke, 1994). Para los fines de nuestra investigación, desecharemos la segunda hipótesis que niega la universalidad y centraremos nuestra atención sólo en la primera de ellas, a partir de la cual, creemos, es posible abordar nuestro problema de investigación: un problema de aprendizaje en segundas lenguas, al interior de un marco teórico chomskiano.

La hipótesis sobre la universalidad 'débil' sostiene que "los niños y niñas, así como los adultos inexpertos, pueden dar vuelta a los principios medulares innatos de conocimiento, pero sólo a través de la experiencia en una cultura con una ciencia desarrollada. La fuente del cambio conceptual resulta en la asimilación, por parte de los niños y las niñas, de las concepciones de los adultos que los rodean, tal y como quedan expresadas en lengua adulta, como sucede con los mecanismos de medición y la tecnología de la cultura o como la una instrucción sistemática en la escuela ". (Carey y Spelke, 1994, pp. 183-184). Esto que las autoras aceptan para los dominios de conocimiento

anteriormente especificados – la historia de las ciencias y las matemáticas- podría aplicarse también al aprendizaje de segundas lenguas.

Veamos esto más de cerca. Rodríguez Moneo (1999) explica que Carey “contempla la posibilidad de dos clases de cambio en el proceso de adquisición del conocimiento; uno que inicialmente se llamó de ‘reestructuración débil’ y posteriormente de ‘enriquecimiento’. Se produce esta transformación cuando aparecen nuevos conceptos o relaciones entre los conceptos existentes, pero no se cambian los conceptos centrales. Se mantiene el núcleo duro de la teoría antes y después de haberse producido el cambio. Y otro tipo de cambio viene definido por lo que Carey ha llamado ‘reestructuración fuerte’, ‘radical’ o cambio conceptual. Tiene lugar cuando surgen nuevos conceptos o cuando nuevas relaciones generan una transformación de los conceptos centrales.” (Rodríguez Moneo, 1999, p. 69). Para Carey “cuando se produce el cambio conceptual se cambia el núcleo duro, de forma que hay cambio en los principios nucleares y surgen nuevos principios inconmensurables en relación con los anteriores” (Rodríguez Moneo, 1999, p. 70).

Ahora bien, es interesante considerar que el cambio conceptual que provocaría el aprendizaje del ‘present perfect’ abarcaría los dos tipos de cambios propuestos por Carey, de manera conjunta, y con distintas implicaciones en el conocimiento declarativo¹² y procedimental¹³. Sin embargo, algo nos distancia de esta propuesta. En principio, si siguiéramos linealmente el planteamiento de la autora, el aprendizaje del ‘present perfect simple’ por parte de los hablantes rioplatenses (y gallegos, asturianos o canarios) -realizado de manera sistemática y a través de una instrucción formal que activaría determinados rasgos de nuestro concepto de tiempo ya existentes y los acoplaría a una forma verbal distinta de la L1- constituiría la simple ‘agregación’ de una nueva dimensión temporal, una simple instancia que subsume el pasado y el presente en una misma acción. Sin embargo, a nuestro parecer esta agregación conformaría un cambio cualitativo crucial, en el concepto temporal de los hablantes de español, sin que de ninguna manera sea inconmensurable con

¹² Tiene que ver con el conocer conceptos, proposiciones y esquemas.

¹³ Tiene que ver con conocer como clasificar y percibir los patrones y como seguir distintos pasos hasta que una meta es lograda.

el anterior – y lo reemplace- ya que el anterior, el que concibe los compartimentos ‘estancos’ de pasado y presente, es el que ‘será usado’ para hablar en español- particularmente en el Ríoplatense. Pero será esta nueva activación la que permitirá hablar correctamente en inglés y utilizar el ‘present perfect simple’. De esta manera parecería tratarse de un cambio conceptual particular, que comprendería de algún modo los dos tipos de cambio conceptual mencionados por Carey, sin que necesariamente sean de mutua exclusión y sin que este cambio sea “ontológico” e implique la sustitución de un concepto por otro, sino una modificación en las representaciones mentales de los individuos. Es a través de la actividad metalingüística, adquirida a través de la instrucción, que puede pensarse el acoplamiento (*mapping*) de categorías conceptuales de tiempo a expresiones lingüísticas que expresen dichas categorías.

Respecto a este tema, Keil (1998) considera cuatro tipos de cambio conceptual que se ordenan a lo largo de un continuo que iría desde la simple acumulación de *bits* de conocimiento hasta la completa reorganización de amplias estructuras conceptuales, añadiendo un quinto tipo que puede encerrar escasa o nula reestructuración de conceptos pero sí cambios radicales en cómo se usan.

El primero se refiere al *cambio de rasgos o propiedades y cambios de dimensiones*, que se refiere básicamente a cómo diferentes agrupaciones de rasgos o propiedades pueden modificarse para darle más peso a un concepto. “Con el aumento del conocimiento, diferentes agrupaciones de rasgos pueden adquirir más peso en un concepto, quizá porque ocurren con mayor frecuencia en un conjunto de experiencias. Un niño pequeño podría, de algún modo, dar mayor peso a la forma de una toalla de baño que a su textura, mientras que un niño mayor podría hacer lo contrario. En su forma más simple, dicho cambio evolutivo podría no estar conectado con ninguna otra relación o creencia tal que indicara por qué ahora la textura es más importante. El niño mayor podría estar en desacuerdo con el más pequeño a la hora de identificar algún rasgo marginal de las toallas de baño, y aunque pudiéramos por nuestra parte, a partir de ello, atribuir la diferencia a un cambio conceptual, podríamos ver que los conceptos no son en realidad muy diferentes”. (Keil, 2002)

Los cambios en el peso otorgado a los rasgos y los cambios de valor dimensional son ubicuos en los estudios sobre conceptos en ciencia cognitiva. Se advierten en todas las edades, extendiéndose desde los estudios de categorización infantil hasta el de los cambios de novato a experto en los adultos. Cada vez que algún *bit* de información se añade incrementalmente a una base de conocimientos y tiene como resultado otorgar un peso distinto a los rasgos, es cuando ocurre dicho cambio. Cuando dichos cambios no tienen otras consecuencias obvias respecto a cómo se representa el conocimiento de un dominio, entonces constituyen el más mínimo sentido de cambio conceptual, y para muchos que contrastan el “aprendizaje” con el verdadero cambio conceptual, no hay aquí en absoluto una diferencia real (Carey 1991).

El segundo se refiere a un *uso cambiante de diferentes clases de propiedades y relaciones*. El cambio conceptual podría ocurrir debido a los cambios en los tipos de rasgos usados en la representación. Se dice que los bebés y los niños pequeños utilizan rasgos perceptivos y no conceptuales para representar clases de cosas, o perceptivos y no funcionales, o concretos y no abstractos (Werner y Kaplan, 1963). Más recientemente se ha dicho que los niños pequeños utilizan predicados de un sólo lugar y no relaciones de orden superior (Gentner y Toupin, 1988) o que confían mucho en rasgos basados en la forma, y lo hacen desde muy pronto en ciertos contextos (Smith, Jones y Landau, 1996). Se han ofrecido argumentos similares acerca de los cambios de novato a experto en adultos (Chi, Feltovich y Glaser, 1981) e incluso acerca de la evolución de conceptos desde los propios de culturas “primitivas” a los de aquellas más “avanzadas”.

Como dice Keil, “Pueden captarse diversas formas de cambio conceptual mediante cambios en los tipos de rasgos usados en los conceptos. A pesar del amplio abanico de propuestas dentro de este área, es sorprendente cuántas de ellas han resultado siempre controvertidas, especialmente las que conciernen a las diferencias transculturales. No existe consenso en cuanto a la clase de propiedades, relaciones o ambas cosas, que están disponibles en diferentes puntos del desarrollo, la pericia o el cambio histórico, ni en cuanto a la posibilidad misma de que no haya verdaderos cambios en la disponibilidad de los tipos de propiedades”. (Keil, 2002, p.290).

“Parte del problema es la necesidad de mejores teorías sobre los tipos de propiedades. Es difícil establecer si hay cambios entre lo perceptivo y lo conceptual, o cambios desde lo perceptivo a lo funcional, si el contraste entre los rasgos perceptivos y los conceptuales está oscuro. Las afirmaciones sobre cambios en los tipos de rasgos necesita, por tanto, atender muy de cerca a los análisis filosóficos de propiedades y relaciones, los cuales necesitan a su vez atender más a los hechos empíricos”. (Keil, 2002, p.290)

El tercero se refiere a los *cambios en los cálculos realizados sobre los rasgos*. Como lo explica Keil (2002), el cambio conceptual puede también surgir de nuevos tipos de cálculos realizados sobre un conjunto constante de rasgos, por ejemplo desde tabulaciones de rasgos basadas en la frecuencia y en información correlacional, a organizaciones de ciertos rasgos más parecidas a reglas (Sloman, 1996). En otros casos se ha postulado la existencia de cambios que van de los rasgos pre-lógicos a otros casi lógicos (Inhelder y Piaget, 1958), o cambios desde operaciones integrales a operaciones separables sobre rasgos y dimensiones (Kemler y Smith, 1978); o cambios desde tabulaciones de frecuencia de rasgos a tabulaciones de correlación de rasgos.

Aunque la mayoría de los modelos tienden a proponer cambios en los cálculos que se aplican a través de todas las áreas de la cognición, tales transiciones pueden ocurrir también en dominios circunscritos del pensamiento, incluso cuando no hay cambios globales en la habilidad computacional (Chi, 1992). Además, estos modelos no requieren que los conceptos estén interrelacionados en una estructura más amplia. En este sentido, son neutrales y permiten así que cada concepto cambie por sí mismo. En la práctica, esto es muy poco plausible y puede, en último término, convertir en inadecuados a tales modelos, en tanto que fracasan a la hora de proponer afirmaciones más fuertes acerca de las conexiones entre conceptos.

Existen también casos en los cuales no hay cambio alguno, en términos absolutos, en los rasgos o en los tipos computacionales, sino más bien un fuerte cambio en la proporción de tipos. Así, un niño más pequeño puede poseer verdaderos rasgos conceptuales o

funcionales, pero puede tener diez veces más de tipo perceptivo, mientras que un niño mayor que él puede poseer la proporción contraria. De forma similar, un niño más pequeño puede realizar cálculos lógicos sobre conjuntos de rasgos, pero puede que lo haga así más raramente y que con mayor frecuencia acuda a tabulaciones probabilísticas más simples. Esta variante tiene importancia porque ofrece una caracterización muy distinta del niño más pequeño en términos de competencias básicas. Los niños más pequeños no es que sean incapaces de representar ciertos tipos de rasgos o de realizar ciertos cálculos, sino que, más bien, lo hacen así con menor frecuencia, quizás en función de que tienen mucha menos experiencia en muchos dominios (Keil 1998).

El cuarto tipo de cambio conceptual se refiere a los *cambios teóricos*, cuando unas teorías generan otras y así crean nuevos conjuntos de conceptos. Los tipos más llamativos de cambio conceptual, y que más han interesado a la ciencia cognitiva, son los que entienden los conceptos como incardinados en estructuras explicativas más amplias conocidas habitualmente como “teorías”, cuyos cambios respetan el criterio de la *especificidad de dominio*. Se dice que se dan cambios estructurales profundos entre conjuntos completos de conceptos relacionados en un dominio. Por ejemplo, un cambio en un concepto de la biología conducirá naturalmente al cambio simultáneo en otros conceptos biológicos, dado que éstos, en tanto que agrupamientos, tienden a complementarse simbióticamente entre sí. Dentro de este tipo de cambios, se describen normalmente tres clases: (a) nacimiento de nuevas teorías y conceptos a través de la muerte de otros más antiguos (Gopnik y Wellman, 1994); (2) evolución gradual de nuevas teorías y conceptos a partir de las más antiguas de un modo que normalmente no deja rastro de las anteriores (Wiser y Carey, 1983); y (c) nacimiento de nuevas teorías y conceptos a su servicio de modo que deja intactas las anteriores (Carey, 1985, c.e. Keil, 2002).

Nosotros nos detendremos en el quinto tipo de cambio conceptual, que el autor llama *desplazamiento de la relevancia*. Los niños y las niñas, así como los adultos, alcanzan a menudo formas de comprensión drásticamente nuevas, no a causa de una revolución conceptual subyacente o por el nacimiento de una nueva forma de pensar, sino más bien porque comprueban la relevancia o el estatuto preferente, para un nuevo conjunto

de fenómenos, de un sistema explicativo ya presente. Dado que la comprobación puede ser repentina y la extensión al nuevo fenómeno completamente abrumadora, pueden presentarse todos los indicios de un profundo cambio conceptual. Ello, sin embargo, es notablemente distinto de las tradicionales nociones de reestructuración. Estos tipos de desplazamiento de la relevancia, combinados con la elaboración de teorías en cada dominio, pueden ser mucho más comunes que los casos de nuevas teorías surgiendo *de novo* a partir de las antiguas.” (Keil, 2002, p.291).

Como sostiene Keil: “la perspectiva acerca del conocimiento en la ciencia cognitiva viene promoviendo con fuerza una apreciación creciente de estos diferentes tipos de cambio conceptual; en la medida en que estas cuestiones son tratadas de modo diferente por las distintas disciplinas, los tipos de cambio conceptual que sobresalen como más prominentes pueden ser también distintos. Además, tales tipos de cambio conceptual no tienen por qué ser mutuamente excluyentes. Por ejemplo, los cambios en las clases de rasgos sobre los que se hace hincapié y en las clases de cómputos que se realizan sobre dichos rasgos pueden ocurrir sobre una base específica de dominio y podrían desembocar en un conjunto de conceptos poseedores de relaciones estructurales diferentes entre ellos”. (Keil, 2002, p.291).

De este modo, la aproximación de Keil estaría más cerca del cambio conceptual que sugerimos como condición para la adquisición del ‘presente perfect simple’ por parte de los hablantes de español aprendices de inglés. Este tema debería ser abordado con mayor profundidad en futuras investigaciones, pero creemos que este es un punto de partida posible para pensar soluciones didácticas y pensar de qué modo la adquisición de este tiempo verbal es viable para los aprendices de inglés cuya lengua madre es el español. La idea central entonces sería promover un acercamiento metacognitivo del aprendizaje de los tiempos verbales – y del ‘present perfect simple’ en particular- que haga conciente a los aprendices de los matices temporales y las intenciones comunicativas temporales, independientemente de la forma específica lingüística que tomen en un idioma u otro, para a partir de ello ver de que manera estos conceptos cobran una expresión verbal específica en una y otra lengua.

4.3. Nuestro problema de investigación

De este modo llegamos al final del apartado teórico de este trabajo: es el momento de recapitular nuestras ideas. Como ya lo hemos advertido a lo largo de estas páginas, nuestro interés particular en el problema de adquisición del ‘present perfect simple’ por parte de los hablantes de ciertos dialectos del español reside en considerar a éste un caso paradigmático de los problemas conceptuales de aprendizaje. Con esto entendemos que es posible pensar que los aprendices de una segunda lengua afrontan distintos tipos de problemas de aprendizaje a la hora de adquirir un idioma – sintácticos, léxicos, fonológicos- y que entender su naturaleza en particular nos aproxima a un entendimiento más cabal de los procesos cognitivos involucrados en la adquisición de la lengua y las lenguas y a sus eventuales respuestas pedagógicas.

Nuestro problema de investigación, también, nos sitúa frente al desafío de contribuir en alguna medida al debate actual sobre la investigación en la adquisición de segundas lenguas y definir nuestra posición en el terreno de la lingüística. En el capítulo 1, hemos planteado estas cuestiones del modo más exhaustivo posible.

Luego, en el capítulo 2, nos hemos adentrado en una descripción formal del tiempo verbal que es nuestro objeto de estudio, el ‘present perfect simple’, y en su homólogo en español, ‘el pretérito perfecto’. Para ello nos hemos adentrado en cuestiones tales como la referencia de tiempo, el aspecto, la accionalidad y otras cuestiones.

Así, llegamos al capítulo 3. Desde el comienzo hemos creído que pensar honradamente un problema de adquisición de segundas lenguas implica definir a priori qué entendemos por lenguaje en general -entendido como facultad de la mente- y por lengua en un sentido más particular. Nuestra elección ha sido indiscutiblemente guiada por los postulados propuestos por Chomsky y la gramática generativa, que en sus comienzos formuló las tres grandes preguntas de la lingüística: ¿Qué constituye el lenguaje?, ¿Cómo se adquiere el lenguaje? y ¿Cómo se pone en práctica el conocimiento del lenguaje? Sus respuestas también grandes - ¡¡o grandiosas!!- han arrojado luz sobre muchas cuestiones.

Sin embargo, necesitan ser reformuladas y repensadas muy especialmente a la hora de pensar en el conocimiento lingüístico ‘conceptual’ en particular y en la adquisición de una segunda lengua en general.

De esta manera, en primer lugar, es necesario repensar el sintactocentrismo de Chomsky (‘syntactocentrism’ según la expresión acuñada por Jackendoff), con su postulado medular de que el componente sintáctico es la única fuente de capacidad generativa en el lenguaje; lo cual implica sólo centrarse en el individuo y su mente, a expensas del contenido de sus mensajes y su entorno. A la luz de las ideas de Jackendoff, DeGraff, Lightfoot y Slobin intentamos repensar estas cuestiones.

En segundo lugar, es necesario comprender que una persona que habla dos idiomas conoce dos gramáticas y consecuentemente, dos sistemas de conocimiento del lenguaje están presentes en la misma mente. La investigación sobre segundas lenguas debe entonces, dar cuenta de los medios por los cuales la mente puede adquirir más de una gramática; y debe decidir si los modos de adquirir una segunda lengua difieren de los de la primera o si son aspectos del mismo proceso de adquisición. Y finalmente describir cómo los individuos usan y deciden usar el conocimiento de dos lenguas nos muestra cómo el conocimiento de dos o más lenguas es usado por el mismo individuo psicológica y sociológicamente (Cook, 1993). En el capítulo 4, analizamos las ideas de Cook sobre este tema y las propuestas de cambio conceptual, en particular la de Keil.

Así llegamos a la hipótesis general de nuestro trabajo, como lo hemos indicado al comienzo, a saber: el problema de adquisición del ‘present perfect simple’ por parte de los hablantes de español se trata de un problema de acoplamiento (*mapping*) de categorías conceptuales de tiempo a expresiones lingüísticas que expresen dichas categorías. En concreto, los hablantes de español en general, y en particular los de los dialectos del español del Río de la Plata, Asturias, Galicia y Canarias, disponen de un número menor de opciones morfológicamente marcadas en su idioma para expresar las distinciones conceptuales asociadas al ‘present perfect simple’ en inglés, por lo que recurren a perífrasis

u otros medios lingüísticos para expresar tales distinciones. No se trata de que las categorías conceptuales relevantes no existan, sino de que el acoplamiento de éstas con las representaciones conceptuales de tiempo es diferente a las que se da en el inglés británico. Estamos hablando entonces de un problema de interfaz lingüístico conceptual.

A continuación, en la segunda parte de este trabajo, centraremos nuestra atención en el estudio empírico llevado a cabo con el propósito de corroborar nuestra hipótesis general y las hipótesis específicas que serán luego detalladas, en relación a los problemas de aprendizaje conceptuales de segundas lenguas y en particular a la del ‘present perfect simple’. Manos a la obra.

Capítulo 5

Objetivos e hipótesis

En los capítulos correspondientes a los fundamentos teóricos de este trabajo hemos analizado con exhaustividad las características del ‘present perfect simple’ en inglés británico como tiempo verbal desde un punto de vista teórico formal, es decir, considerando la forma, la referencia temporal, el aspecto, la accionalidad y el uso, y la correspondencia formal con el pretérito perfecto en español. Posteriormente, procedimos a explorar la naturaleza de las dificultades que presenta su adquisición a los aprendices hispanohablantes de inglés, ya que consideramos que se trata de un caso paradigmático para pensar los problemas conceptuales de aprendizaje de segundas lenguas. En esta parte del trabajo estableceremos los objetivos e hipótesis de trabajo y presentaremos los dos grupos de estudios que conforman el trabajo empírico.

5.1. Objetivos de esta tesis e hipótesis de trabajo

La hipótesis central de nuestro trabajo es que las diferencias en cuanto al grado de eficacia en el uso del ‘present perfect simple’, en sus diversas utilidades en inglés, están relacionadas con las dimensiones conceptuales temporales activadas por la lengua nativa en la mente de cada individuo, es decir, con los rasgos temporales codificados lingüísticamente en la lengua nativa –sea ésta el español o el inglés- hablada por cada individuo. Es necesario aclarar, una vez más, que esta idea no se refiere a la *presencia o ausencia* de un determinado concepto temporal o de una habilidad cognitiva genérica en nuestras mentes, sino a la posibilidad y al grado de acoplamiento (*mapping*) de una categoría conceptual de tiempo -dentro de los conceptos temporales genéricos que compartimos todos los humanos en tanto pertenecientes a la misma especie y que, por tanto, existen de forma innata en nuestra mente- a una expresión lingüística que contemple las características del ‘present perfect simple’ en inglés británico.

Sin embargo, como ya lo hemos explicitado, si bien todos los hablantes de español presentan dificultades al adquirir este tiempo verbal, éstas resultan más evidentes y

extendidas en los aprendices de inglés cuya lengua nativa corresponde a la variedad de español que se habla en el Río de la Plata, y a otras variantes dialectales peninsulares, como la de Asturias o Galicia. No obstante, para los fines del presente trabajo solo consideraremos a los hablantes del Río de la Plata, a efectos de comparación con aprendices españoles de otra variante dialectal, la castellana estándar peninsular, como la que se habla en la región de Madrid, que no exhibe en la misma medida estas dificultades de aprendizaje. De este modo, las hipótesis específicas que se desprenden de ésta serán las siguientes: Primera, los aprendices de inglés cuyo dialecto en español (L1) corresponde al hablado en la región del Río de la Plata van a manifestar un nivel de rendimiento bajo en la utilización del ‘present perfect simple’ en todos sus usos. Segunda, el rendimiento en el uso del ‘present perfect simple’ de los aprendices de inglés cuya lengua nativa es el español peninsular será superior, en términos globales, al de los hablantes del español rioplatense, particularmente en el uso de ‘consecuencias en el presente’, que resulta homólogo en su utilización cotidiana al ‘pretérito perfecto’ en español. Sin embargo, su comportamiento con respecto a los otros usos será similar al de los rioplatenses. Por último, la tercera hipótesis de este trabajo es que los posibles déficits observados en el uso del ‘present perfect simple’ en inglés por parte de hablantes nativos de español en las dos variedades dialectales examinadas en este estudio obedece a un problema de activación de los rasgos conceptuales asociados a dicha forma verbal, y no a la ausencia de dichos rasgos en el sistema conceptual de estos hablantes. Los aprendices de inglés considerados en este trabajo tienen todos un nivel medio-superior de maestría en inglés en todas las habilidades lingüísticas -lectura, escritura, expresión oral y comprensión auditiva. En los capítulos y apartados correspondientes se detallarán predicciones más precisas, según las tareas de cada estudio.

5.2. Presentación de los estudios

Con vistas a la contrastación empírica de las hipótesis formuladas en esta tesis doctoral, se planificaron diversas tareas y se diseñaron distintos tipos de materiales. El trabajo empírico comprende dos tipos de estudios: cuestionarios y experimentos. Ambos implicaron tareas de reconocimiento y de producción del ‘present perfect simple’ y sus usos

en español y en inglés, así como de los contextos y situaciones que requieren o hacen posible tales usos. En total se realizaron dos cuestionarios: (1) un cuestionario que hemos denominado “Cuestionario Igoa / de Biase”, diseñado por la propia autora con la ayuda del director de este trabajo y (2) un cuestionario, que procede de la adaptación de un cuestionario originalmente confeccionado por Östen Dahl (Dahl, 2000) para evaluar el uso de los tiempos perfectos, y que denominamos “Cuestionario Dahl”. Por otra parte, se diseñaron y administraron **tres** experimentos, dos de ellos con tareas lingüísticas y materiales en inglés y el tercero con una tarea no verbal de clasificación y con material pictórico (dibujos ordenados en series de viñetas que representaban breves historias). Los experimentos con tareas verbales fueron un experimento de detección y corrección de anomalías gramaticales y otro de producción oral a partir de estímulos visuales (dibujos que representaban una breve historia contada en tres viñetas) e instrucciones verbales emitidas por un experimentador. En el experimento con la tarea no verbal de clasificación se emplearon los mismos dibujos utilizados en el experimento de producción oral con dibujos. Los participantes en los estudios empíricos fueron seleccionados de 5 poblaciones diferentes, en función de su lengua nativa y de su nivel de competencia en una segunda lengua: dos muestras de hablantes monolingües de español, en las dos variantes dialectales antes referidas (castellano estándar peninsular y español rioplatense), una muestra de hablantes monolingües de inglés británico estándar, y dos muestras de hablantes de español de los dos citados dialectos que eran aprendices de inglés británico de nivel medio-superior (correspondiente al título de “First Certificate” de la Universidad de Cambridge) A continuación, en los dos capítulos siguientes, detallaremos las características de los estudios empíricos.

Capítulo 6

Estudios de cuestionario

6.1. Estudio 1: Tarea de reconocimiento del Present Perfect Simple: Cuestionario “Igoa - de Biase”

Este cuestionario estuvo dirigido básicamente al **reconocimiento** de los distintos usos del 'Present perfect' en inglés, en contraste con los tiempos verbales con los que frecuentemente es confundido o mal utilizado por parte de los hablantes de español que aprenden inglés. Los errores que se espera observar en el cuestionario se atribuyen a la interferencia de las categorías conceptuales temporales canalizadas a través de ciertos tiempos verbales del español, como son el presente simple, en lo que se refiere al uso de ‘pasado inconcluso’, y el pasado simple del indicativo, en lo que se refiere a los usos de ‘experiencias de vida’ y ‘consecuencia en el presente’. Véase el Capítulo 2 para una explicación y una justificación de estas correspondencias.

Método

Participantes

En este estudio participaron un total de cincuenta sujetos distribuidos en cinco grupos en función de la lengua nativa y, en el caso de que ésta fuera el español, la variante dialectal hablada por los participantes -es decir, si pertenece a las hablas de Madrid o, por el contrario, a la de los hablantes del Río de la Plata. De acuerdo con este criterio, se seleccionaron los siguientes grupos de participantes: (1) un grupo de diez nativos británicos monolingües; (2) un grupo de diez hablantes monolingües nativos de español cuyo dialecto proviene del Río de la Plata; (3) un grupo de diez hablantes monolingües nativos de español cuyo dialecto es el español peninsular, y más en concreto, el habla de la zona geográfica de Madrid; (4) un grupo de diez hablantes nativos de español cuyo dialecto proviene del Río de la Plata, y que son aprendices de inglés de un nivel intermedio-avanzado, equivalente a un nivel F.C.E. (First Certificate in English de la Universidad de Cambridge); (5) un grupo

de diez hablantes nativos de español cuyo dialecto es de Madrid y que también son aprendices de inglés de un nivel intermedio- avanzado, equivalente a un nivel F.C.E. (First Certificate in English de la Universidad de Cambridge). Todos los participantes eran adultos mayores de 21 años y con un nivel educativo mínimo de universitario incompleto y todos los participantes fueron voluntarios. Los grupos 2) y 3) sirvieron como grupos control, para comprobar si el uso del 'pretérito perfecto' en español es efectivamente distinto. A este respecto, debe tenerse en cuenta que los cuestionarios fueron administrados a los dos grupos de monolingües de castellano en una versión traducida a esta lengua, mientras que se aplicó una versión en inglés a los restantes grupos.

Materiales

Diseñamos 25 oraciones en inglés insertas en un contexto específico, con espacios a completar con distintas opciones. Una versión fue realizada en inglés para los grupos 1), 4) y 5) (ver apéndice A.1.1. test Igoa/de Biase en inglés) y otra versión realizada en español para los grupos 2) y 3) (ver apéndice A.1.2. test Igoa/de Biase en español). A continuación ampliaremos esta idea con ejemplos específicos.

Cada oración, con un espacio a completar e inserta en un contexto específico, contaba con tres opciones:

1) En el caso de las dos primeras opciones (a y b), cuando el tiempo correcto a completar era el 'present perfect simple' en su uso de pasado inconcluso (Véase oración (1) más abajo), la segunda opción, además de esta con la que contaban los sujetos era la del 'present simple', el tiempo verbal equivalente en español al 'presente simple' y que frecuentemente se usa para expresar este tipo de acciones en el español tanto peninsular como del Río de la Plata. Cuando el tiempo correcto a completar era el 'present perfect simple' en su uso de experiencia de vida (Véase oración (2) más abajo), la segunda opción, además de ésta con la que contaron los sujetos fue la del 'past simple', el tiempo verbal equivalente en español al 'pretérito simple' y que frecuentemente se usa para expresar este tipo de acciones en español. Y por último, cuando el tiempo correcto a completar era el

'present perfect simple' en su uso de consecuencia en el presente (Véase oración (3) más abajo), la segunda opción, además de ésta con la que contaban los sujetos fue la del 'past simple', el tiempo verbal equivalente en español al 'pretérito simple' y que frecuentemente se usa para expresar este tipo de acciones en español.

2) Con respecto a la tercera opción (c), en todos los casos los sujetos además de contar con la opción correcta y la incorrecta, que frecuentemente es mal utilizada a causa de la intervención de la lengua madre en la conceptualización de las categorías temporales, contaron con una tercera opción que correspondía a la categoría 'ambas'. Esta categoría es de especial importancia, ya que si los aprendices señalan esta opción como posible en los casos en que solo una de las opciones es verdaderamente correcta desde el punto de vista gramatical, se pondrá de manifiesto que al participante le resultan indistintas las dos respuestas alternativas, lo que mostrará su incompreensión o desconocimiento sobre los usos específicos del 'present perfect simple'. Veamos a continuación unos ejemplos:

(1) I ... about this for some time now.

a- have known b- know c- Both

(2) He is the best actor in America. He ...three Oscars.

a- has won b- won c- Both

(3) Oh! You a shave! You look strange without a beard!

a- have had b- had c- Both

En español se traducirían del siguiente modo:

(1) -----de este asunto por un tiempo ya.

a- He sabido b- sé c- Ambas

(2) En mi opinión, es el mejor actor que hay actualmente en los Estados Unidos. ----- tres veces los premios Oscar.

a- ha ganado b- ganó c- Ambas

(3) ¡Oh! ¡Te -----! ¡Qué raro que estás sin la barba!

a- has afeitado b- afeitaste c- Ambas

Asimismo, en esta parte del cuestionario se les presentó a los participantes una segunda clase de oraciones insertas en contextos que impiden el uso del 'present perfect simple' -por ejemplo, debido al uso de una referencia temporal pasada-, siendo lo gramaticalmente correcto la elección de un verbo en pasado simple (Véase oración (4) más abajo), o por el uso de una referencia temporal que alude solo al presente (Véase oración (5) más abajo), siendo la elección correcta un verbo en presente. Con ello se pretendía comprobar si los sujetos son igualmente capaces de reconocer usos correctos o incorrectos del 'present perfect simple' en contraste con los tiempos verbales más usualmente utilizados por los hablantes de español, en particular los del Río de la Plata, es decir el presente y el pasado simple del indicativo. O si a través de la categoría 'ambos' los dos tiempos verbales contrapuestos resultaban indistintos en su utilización. Veamos a continuación los ejemplos:

(4) She ... as a teacher for many years, until she decided to become a writer.

a- worked b- has worked c- Both

(5) He ... as a teacher and in his free time he takes photographs.

a- has worked b- works c- Both

En español se traducirían del siguiente modo:

(4) Ella ----- de maestra por muchos años hasta que se convirtió definitivamente en escritora.

a- trabajó b- ha trabajado c- Ambas

(5) El ----- de profesor y en su tiempo libre saca fotos.

a- ha trabajado b- trabaja c- Ambas

Por último, en este cuestionario se incluyeron oraciones que cumplían la función de distractores con la introducción de otros tiempos verbales ajenos a nuestro tema de interés y donde solo una de las opciones era correcta (Véase oración (6) más abajo) y oraciones en donde ambas opciones verbales eran gramaticalmente correctas y posibles –incluso el ‘present perfect simple’ y el ‘past simple’ si el contexto se interpretaba de manera diferente . (Véase oración (7) más abajo).

(6) My name is Peter. I ... 24 years old and I live in Madrid.

a- will be b- am c- Both

(7) I ... here since 1971.

a- have lived b- have been living c- Both

En español se traducirían del siguiente modo:

(6) Me llamo Pedro. ----- 24 años y vivo en Madrid.

a- Tendré b- Tengo c- Ambas

(7) Yo ----- aquí desde el año 1971.

a- he vivido b- he estado viviendo c- Ambas

Finalmente, entonces, a partir de lo anteriormente explicado, señalaremos que las 25 oraciones que conforman el cuestionario final, de acuerdo al número con el que aparecen en dicho cuestionario y al tipo de oración que representan, se estructuraron de la siguiente manera (Ver Anexos A.1.1. y A.1.2. Cuestionario Igoa/de Biase):

- 4 corresponden al ‘present perfect simple’ enfatizando su uso de pasado inconcluso: oraciones (3), (8), (6) y (25).
- 2 corresponden al presente simple, cotejando la corrección de este tiempo verbal en contraste con el ‘present perfect simple’ en su uso de pasado inconcluso: oraciones

(5) y (18).

- 2 corresponden al pasado simple, cotejando la corrección de este tiempo verbal en contraste con el 'present perfect simple' en su uso de pasado inconcluso: oraciones (12) y (17).
- 2 corresponden al 'present perfect simple' enfatizando su uso de experiencia de vida: oraciones (9) y (13).
- 2 corresponden al pasado simple cotejando la corrección de este tiempo verbal en contraste con el 'present perfect simple' en su uso de experiencia de vida: oraciones (21) y (22).
- 2 corresponden al 'present perfect simple' enfatizando su uso de consecuencia en el presente: oraciones (11) y (15).
- 2 corresponden al pasado simple cotejando la corrección de estos tiempo verbales en contraste con el 'present perfect simple' en su uso de consecuencia en el presente: oraciones (20) y (23).
- 4 corresponden a oraciones donde ambas opciones verbales a completar son correctas: oraciones: (2), (4), (16) y (19)
- 5 corresponden a otros tiempos verbales: oraciones: (1), (7), (10), (14) y (24).

Las 25 oraciones aparecían en el cuestionario en el orden indicado por su numeración.

Procedimiento

Se les presentó a los participantes el cuestionario diseñado para el reconocimiento de los usos del ‘present perfect simple’ en papel impreso. Las oraciones aparecían contextualizadas entre otras oraciones, con el verbo en blanco. Debajo de ellas aparecían distintas opciones verbales y los participantes tenían que elegir la que consideraran más adecuada. Las respuestas posibles ofrecidas a los participantes eran tres y sólo una de ellas podía ser elegida. Las instrucciones estaban escritas en la misma lengua en que aparecían redactados los ítems (inglés o español) y se les proporcionaba una explicación y ejemplificación oral en inglés a los nativos ingleses y a los aprendices de inglés. En esta tarea, no se dio límite de tiempo para realizarla y se permitió a los participantes que hicieran cualquier pregunta sobre el vocabulario involucrado. Con los sujetos monolingües de español se siguió el mismo procedimiento pero en español.

Diseño

En este estudio se emplearon dos diseños: 1) un diseño experimental simple para poner a prueba la hipótesis general, en el que la variable independiente era la primera lengua hablada (L1), con dos niveles: “inglés británico” y “español”; y 2) un diseño experimental factorial dos por tres (2x3) para poner a prueba las hipótesis específicas. Este tenía dos variables independientes, dos con dos niveles. La primera era el tipo de dialecto de la L1, con los niveles “dialecto castellano estándar” y “dialecto de Galicia, Asturias o el Río de la Plata”; y la segunda, el tipo de uso de este tiempo verbal, con los niveles “pasado inconcluso”, “experiencia de vida” y “consecuencia en el presente”. Con respecto a las variables dependientes y su operativización, se midió la proporción de aciertos y el tipo de errores cometidos. Para ello fue necesario clasificar los errores en categorías. Estas categorías ya fueron establecidas a priori como “el tiempo incorrecto utilizado” o “el uso indistinto de dos tiempos verbales”. El diseño aplicado en esta prueba fue **intersujeto**, en tanto en cuanto participan cinco grupos diferentes de sujetos; pero a la vez fué **intrasujeto**, en la medida en que todos los sujetos pasaron por todas las condiciones experimentales.

Resultados

Los resultados obtenidos en este cuestionario, expresados en proporción de aciertos, aparecen en la Figura 6.1 y en la Tabla 6.1.

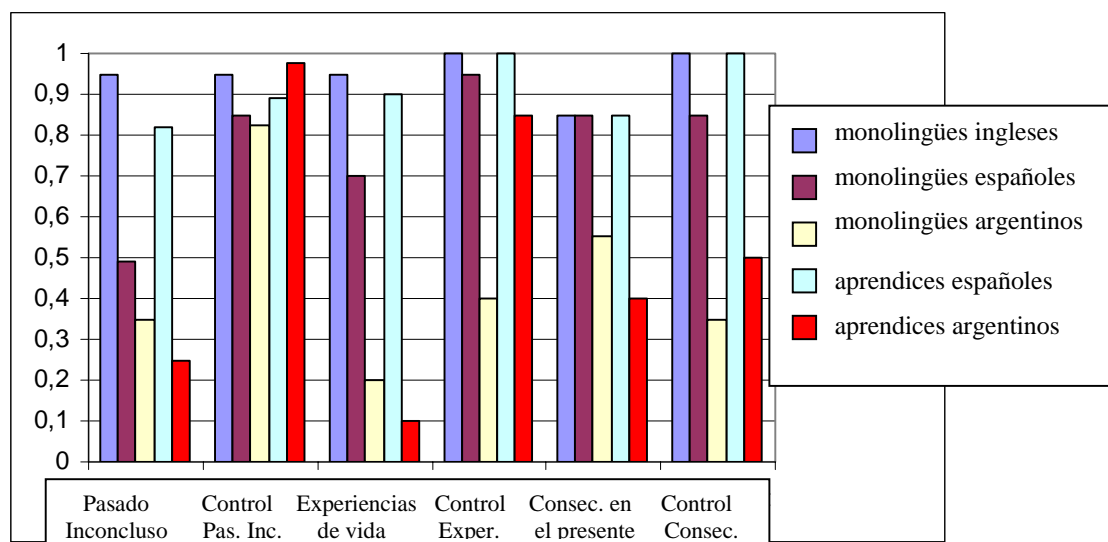


Figura 6.1. Proporción de aciertos en las respuestas al cuestionario “Igoa-de Biase” según condición experimental y grupos de participantes.

	Pasado inconcluso	Control pas. Inconcluso	Experiencias de vida	Control exp. de vida	Consecuencias en el presente	Control Consecuencias
Monolingües Ingleses	0,95	0,95	0,95	1,00	0,85	1,00
Monolingües Españoles	0,49	0,85	0,70	0,95	0,85	0,85
Monolingües Argentinos	0,35	0,82	0,20	0,40	0,55	0,35
Aprendices Españoles	0,82	0,89	0,90	1,00	0,85	1,00
Aprendices Argentinos	0,25	0,98	0,10	0,85	0,40	0,50

Tabla 6.1. Proporción de aciertos en las respuestas al cuestionario “Igoa-de Biase” según condición experimental y grupos de participantes.

A partir de la información anteriormente presentada, realizaremos a continuación una serie de comparaciones que consideramos pertinentes:

- En el uso del ‘present perfect simple’ como ‘unfinished past’ o pasado inconcluso, los monolingües ingleses presentan una proporción de aciertos de

0,95, que es significativamente superior a la proporción de aciertos del resto de los grupos (con monolingües españoles: $F_{(1,9)} = 46,18$, $p < 0,001$; con monolingües argentinos: $F_{(1,9)} = 23,14$, $p < 0,01$; con aprendices argentinos: $F_{(1,9)} = 92,84$, $p < 0,001$, a excepción de los aprendices españoles (con 0,82; $F_{(1,9)} = 1,56$, $p > 0,1$). Por otra parte, los monolingües españoles, en el uso equivalente en español del ‘pretérito perfecto’, tienen un rendimiento (0,49) significativamente superior a los aprendices argentinos (en la versión inglesa) ($F_{(1,9)} = 9,57$, $p < 0,02$), pero casi equivalente a los monolingües argentinos (con la versión española) ($F < 1$). Además, no hay diferencias sustanciales entre los monolingües argentinos (0,35) y los aprendices argentinos (0,25) ($F < 1$). Véase Figura 6.2.

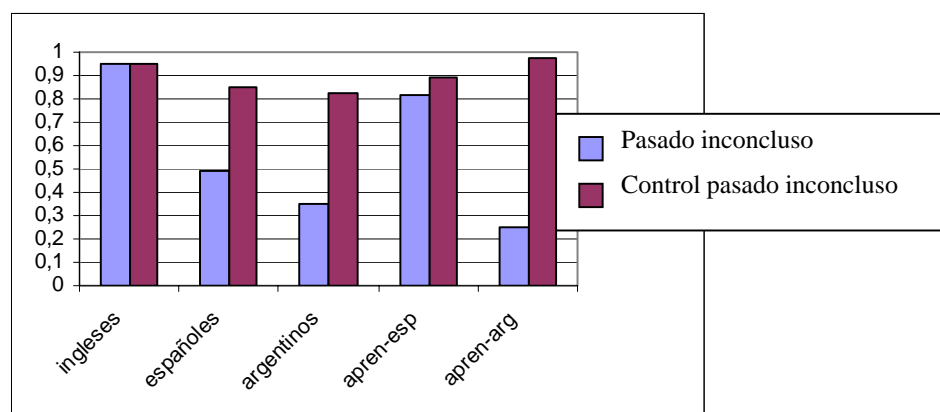


Figura 6.2. Proporción de aciertos en las respuestas al cuestionario “Igoa-de Biase” en la condición experimental de pasado inconcluso. Comparación por grupos.

- El uso del ‘present perfect simple’ como ‘experience in life’ o experiencias de vida arroja unos resultados muy similares a los obtenidos en el uso de pasado inconcluso: los monolingües ingleses tienen un rendimiento (0,95) equivalente a los aprendices españoles (0,90) ($F < 1$), y significativamente superior al del resto de los grupos (con monolingües españoles: $F_{(1,9)} = 9$, $p < 0,02$; con monolingües argentinos: $F_{(1,9)} = 81$, $p < 0,001$; con aprendices argentinos: $F_{(1,9)} = 123,86$, $p < 0,001$). Asimismo, los monolingües españoles, aun siendo inferiores a los dos grupos anteriores, tienen un rendimiento significativamente superior al de los monolingües y aprendices argentinos (0,20 - $F_{(1,9)} = 45$, $p < 0,001$ - y 0,10,

respectivamente - $F_{(1,9)} = 36$, $p < 0,001$). Véase Figura 6.3.

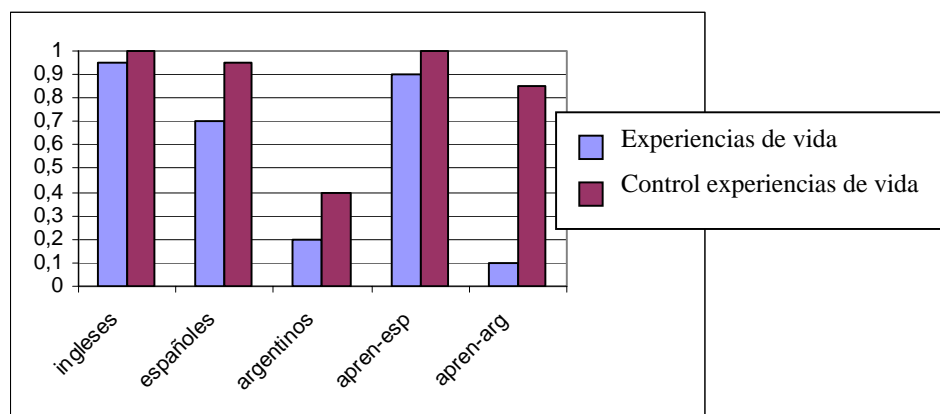


Figura 6.3. Proporción de aciertos en las respuestas al cuestionario “Igoa-de Biase” en la condición experimental de ‘experiencias de vida’. Comparación por grupos.

- Finalmente, el uso del ‘present perfect simple’ como ‘present consequence’ o consecuencia en el presente presenta un patrón parecido al de los dos usos anteriores, aunque con alguna singularidad digna de mención. Aquí, los monolingües ingleses presentan una proporción de aciertos de 0,85, idéntica a la de los monolingües y los aprendices españoles. Los monolingües argentinos rinden algo peor (0,55) que los tres grupos citados, aunque esta diferencia no alcanza significación estadística en la comparación con monolingües ingleses ($F_{(1,9)} = 2,25$, $p > 0,1$) y con monolingües españoles ($F_{(1,9)} = 2,25$, $p > 0,1$), aunque la roza con los aprendices españoles: $F_{(1,9)} = 5,06$, $p < 0,06$). En lo que respecta a los aprendices argentinos, su rendimiento es significativamente peor (0,40) que el de todos los grupos (con monolingües ingleses: $F_{(1,9)} = 8,19$, $p < 0,02$; con monolingües españoles: $F_{(1,9)} = 10,56$, $p = 0,01$; con aprendices españoles: $F_{(1,9)} = 10,56$, $p = 0,01$), a excepción de los monolingües argentinos ($F < 1$). Véase Figura 6.4.

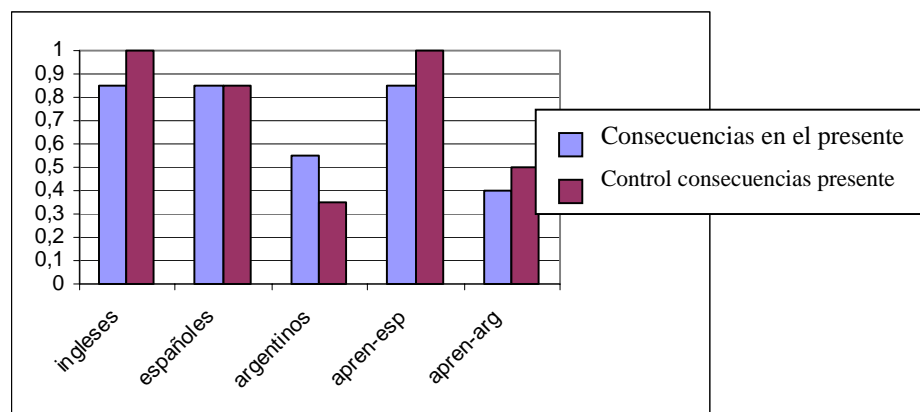


Figura 6.4. Proporción de aciertos en las respuestas al cuestionario “Igoa-de Biase” en la condición experimental de consecuencias en el presente. Comparación por grupos.

En segundo lugar, procederemos a comparar cada grupo consigo mismo en los diversos usos del ‘present perfect simple’ (o ‘pretérito perfecto’, según sea el caso). En este sentido, cabe destacar las siguientes observaciones:

- Los monolingües ingleses y los aprendices españoles presentan el mismo patrón a través de los tres usos del ‘present perfect simple’. En ambos grupos se aprecia una ausencia de diferencias en su rendimiento a través de las tres condiciones ($F_{(1,8)} = 1, p > 0,1$).
- Los monolingües españoles exhiben un peor rendimiento en el uso de pasado inconcluso, sin que haya diferencias significativas entre los otros dos usos ($F_{(1,8)} = 3,47, p < 0,09$).
- Los monolingües y los aprendices argentinos presentan también un patrón muy similar de aciertos a través de los tres usos (monolingües argentinos: $F_{(1,8)} = 2,84, p = 0,11$; aprendices argentinos: $F_{(1,8)} = 1,71, p > 0,1$), siendo el uso de experiencias de vida el que registra un peor rendimiento, sobre todo en comparación con el de consecuencias en el presente.

En tercer lugar, comentaremos brevemente los resultados obtenidos en los otros tiempos verbales que intervinieron en el cuestionario a modo de condiciones de control para cada uso del ‘present perfect simple’, que fueron las siguientes: el ‘present simple’ o

presente simple en el caso de ‘unfinished past’, y el ‘past simple’ o pretérito indefinido en los casos de ‘experiences in life’ y ‘present consequence’. En cuanto a las condiciones de control para cada uso del ‘pretérito perfecto’ fueron: el ‘presente simple del indicativo’ en caso de ‘unfinished past’, y el ‘pretérito indefinido o simple’ en los casos de ‘experiences in life’ y ‘present consequence’. (Véase la Tabla 6.1. y las Figuras 6.2., 6.3. y 6.4.).

Los resultados en estas condiciones de control fueron los siguientes:

- En el uso del ‘present simple’ como condición de control del ‘unfinished past’ o pasado inconcluso, todos los grupos tienen un comportamiento homogéneo con un elevado rendimiento (véase Tabla 6.1. y Figura 6.2.).
- En la utilización del ‘past simple’ como condición de control para el uso de ‘experiences in life’ o experiencias de vida, se aprecia un comportamiento similar en todos los grupos con la excepción de los monolingües argentinos, cuyo rendimiento es significativamente inferior (0,40) ($F_{(4,36)} = 11,39$, $p < 0,02$). Véase Figura 6.3.
- Finalmente, en la utilización del ‘past simple’ como condición de control del uso de ‘present consequence’, los monolingües ingleses y los aprendices españoles presentan la máxima proporción de aciertos posible, mientras que los monolingües españoles tienen un rendimiento relativamente inferior (0,85), con una significación estadística marginal ($F_{(2,18)} = 3,85$, $p < 0,1$). Por otra parte, los dos grupos de participantes argentinos presentan un rendimiento notablemente inferior, aunque no distinto entre ellos (0,35 y 0,50, respectivamente: $F_{(4,36)} = 16,65$, $p < 0,02$). Véase Figura 6.4.

Discusión

Tomando en cuenta los datos anteriormente expresados, en términos generales podemos concluir que el rendimiento de los monolingües ingleses es mejor que el resto de los grupos en todas las condiciones, a excepción del uso del ‘past simple’, tiempo empleado

como condición de control en el uso de ‘experiencias de vida’ y ‘consecuencias en el presente’, donde los aprendices españoles de inglés presentan el mismo rendimiento.

Por otra parte los aprendices de inglés españoles presentan un rendimiento bastante alto en general, muy superior al de los aprendices argentinos, y superior también al de sus compatriotas monolingües españoles -específicamente en el uso de ‘pasado inconcluso y en el de experiencias de vida, no así en el de consecuencias- y, por supuesto, al de los monolingües argentinos, aunque estas comparaciones se establecen entre dos lenguas distintas -español e inglés-. Esta ventaja de los aprendices españoles sobre los restantes grupos de hispanohablantes obedece, obviamente, al nivel de competencia que han alcanzado en inglés. Sin embargo, esto no explica por qué los aprendices argentinos no han desarrollado la misma capacidad a través de su experiencia de aprendizaje. Se puede especular que el rendimiento superior de los aprendices españoles con respecto a los aprendices argentinos es un efecto combinado de dos factores: en primer lugar, que se trata de una tarea de reconocimiento y no de producción, lo que puede facilitar, en líneas generales, el rendimiento de los participantes; y en segundo lugar, a que el hecho de tener el español peninsular como lengua nativa, donde el ‘pretérito perfecto’ se usa extensamente, facilita la extrapolación del ‘present perfect simple’ a aquellos usos que no son comunes en su lengua materna y predispone a estos sujetos a una mayor flexibilidad con respecto a la comprensión de conceptos temporales y sus expresiones verbales.

Con respecto a los aprendices argentinos resulta un poco llamativo ver que su desempeño no mejora con respecto al de los argentinos monolingües, lo cual nos lleva a pensar que si bien se están comparando lenguas diferentes -español e inglés-, la ausencia de la forma verbal de pretérito perfecto en el dialecto rioplatense ofrece una fuerte resistencia a la activación de los parámetros verbales de tiempo necesarios para aprender y usar correctamente la forma de ‘present perfect simple’ en inglés, de acuerdo con las hipótesis de este trabajo. El único signo visible de mejoría que ofrece esta prueba en el reconocimiento de los tiempos verbales por parte de los aprendices argentinos es el uso de la forma verbal de pasado simple en inglés en contextos de experiencias de vida. Por otra parte cabe destacar el pobre rendimiento de los monolingües argentinos en las condiciones

de control de pasado en experiencias de vida y consecuencias. Una explicación posible quizá se halle en el sobreuso de la forma de pretérito perfecto en contextos que requieren una forma de pretérito indefinido, por resultar indistinta su utilización y homologar ambos tiempos sin distinciones.

6.2. Estudio 2: Tarea de producción. Cuestionario de Dahl

Este cuestionario es una reformulación del cuestionario compilado por Dahl (2000) para evaluar el aspecto perfectivo de los tiempos verbales en distintas lenguas. La tarea consiste en completar oraciones con la conjugación correcta del verbo que se proporciona, en letras mayúsculas, en una forma no finita (v.gr. el infinitivo). Este cuestionario fue pensado originalmente por el autor para ser adaptado a cualquier lengua, y sus oraciones exploraban todas las modalidades de los tiempos perfectos en pasado, presente y futuro. Para los fines de nuestra investigación sólo seleccionamos aquellas oraciones que se refieren al presente perfecto con los criterios que especificaremos a continuación y hemos agregado otras que consideramos útiles para nuestro propósito. El fin de este cuestionario fue básicamente evaluar la **producción** de los aprendices de inglés, cuya lengua nativa es el español, en los distintos usos del 'present perfect' en comparación con los hablantes nativos de inglés.

Método

Participantes

En este estudio, al igual que en el anterior, participaron un total de cincuenta sujetos distribuidos en cinco grupos en función de la lengua nativa y, en el caso de que ésta fuera el español, la variante dialectal hablada por los participantes -es decir, si pertenece a las hablas de Madrid o en contraposición a la de los hablantes del Río de la Plata. De acuerdo con este criterio, se seleccionaron los siguientes grupos de participantes: (1) un grupo de diez nativos británicos monolingües; (2) un grupo de diez hablantes nativos de español monolingües cuyo dialecto proviene del Río de la Plata; (3) un grupo de diez hablantes

nativos de español monolingües cuyo dialecto es el castellano estándar peninsular, y más en concreto, el habla de la zona geográfica de Madrid; (4) un grupo de diez hablantes nativos de español cuyo dialecto proviene del Río de la Plata, y que son aprendices de inglés de un nivel intermedio-avanzado, equivalente a un nivel F.C.E. (First Certificate in English de la Universidad de Cambridge); (5) un grupo de diez hablantes nativos de español cuyo dialecto es de Madrid y que también son aprendices de inglés de un nivel intermedio-avanzado, equivalente a un nivel F.C.E. (First Certificate in English de la Universidad de Cambridge). Todos los participantes eran adultos mayores de 21 años y con un nivel educativo mínimo de universitario incompleto y todos los participantes fueron voluntarios. Los grupos 2) y 3) sirvieron como grupos control, para comprobar si el uso del 'pretérito perfecto en español es efectivamente distinto'. Al igual que en el cuestionario "Igoa-de Biase", el presente cuestionario se administró a los dos grupos de monolingües de castellano en una versión traducida a esta lengua, mientras que se aplicó una versión en inglés a los restantes grupos.

Materiales

El total de las oraciones seleccionadas del cuestionario original de Dahl y las agregadas conformaban 38 oraciones distribuidas en las siguientes categorías: 7 oraciones correspondientes al 'present perfect simple' que enfatizan su uso de pasado inconcluso, 7 que corresponden al 'present perfect simple' que subrayan su uso de experiencia de vida, 7 que corresponden al 'present perfect simple' que acentúan su uso de consecuencia en el presente, 7 que corresponden al 'past simple' enfatizando su uso de acciones ocurridas en un momento específico y conocido del pasado y ya concluidas, y finalmente, 10 relativas a diferentes tiempos verbales -pasado continuo, presente continuo, futuro, etc.- que fueron intercaladas entre las 28 oraciones con el fin de que las respuestas no quedaran siempre enmarcadas entre dos tiempos verbales y pudieran sesgar las respuestas. A pesar de que algunas oraciones fueron excluidas del cuestionario de Dahl y otras agregadas, nuestro cuestionario final persiguió el mismo objetivo: investigar la forma, significado y uso de los tiempos perfectos y otras categorías gramaticales relacionadas –ya sean flexivas, perifrásticas o marcadas en inglés británico.

A continuación presentamos algunos ejemplos:

(1) (A: I want to give your sister a book to read, but I don't know which one. Are there any of these books that she READ already?)

B: Yes, she READ this book.

(2) (A has just seen the king arrive The event is totally unexpected)

A: The king ARRIVE!

(3) (A is looking at his car and says:)

I HAVE this car for sixteen years and it is in a perfect condition.

(4) (Question: Is the king still alive?)

No, he DIE last June.

En español se traducirían del siguiente modo:

(1) (A: Quiero darle a tu hermana un libro para leer, pero no sé cuál. ¿Ella ya LEER algunos de estos libros?)

B: Sí, ella LEER este libro.

(2) (A acaba de ver llegar al rey. El evento es completamente inesperado)

A: El rey LLEGAR!

(3) (A mira su auto y dice:)

Yo TENER este auto desde hace dieciséis años y está en perfecto estado.

(4) (Pregunta: ¿Vive aún el rey?)

No, el MORIR el mes pasado.

La oración (1), corresponde al 'present perfect simple' en su uso de experiencias de vida. La oración (2) corresponde al 'present perfect simple' en su uso de consecuencia en el presente. La oración (3), corresponde al 'present perfect simple' en su uso de pasado inconcluso. La oración (4) corresponde al 'past simple' y se refiere a una acción ocurrida en un momento específico conocido del pasado y ya concluida.

Finalmente, a partir de lo anteriormente explicado, señalaremos que las 38 oraciones de acuerdo al número con el que aparecen en el cuestionario final se clasificaron de la siguiente manera para su presentación aleatoria (Ver Anexo A.1.3. y A.1.4. Cuestionario de Dahl):

- 1- 7 oraciones de ‘Pasado inconcluso’: Oraciones 3, 21, 22, 32, 36, 37 y 38.
- 2- 7 oraciones de ‘Experiencias de vida’: Oraciones 8, 13, 16, 19, 24, 27 y 28.
- 3- 7 oraciones de ‘Consecuencias en el presente’: Oraciones 1, 5, 11, 12, 14, 18 y 26.
- 4- 7 oraciones ‘Pasado Simple’: Oraciones 4, 7, 9, 10, 15, 30 y 35.
- 5- 10 oraciones a otros tiempos: Oraciones 2, 6, 17, 20, 23, 25, 29, 31, 3 y 34.

Procedimiento

En esta tarea se les presentó a los participantes en papel impreso el cuestionario de Dahl (2000) y se les pidió que completasen oraciones en inglés (o español, según la versión elegida) con los verbos dados en el tiempo verbal que consideraran correcto, de manera absolutamente espontánea. Todas las oraciones fueron presentadas con un breve contexto y el verbo a conjugar en el tiempo y las personas indicadas les fue dado entre paréntesis, en mayúsculas y en infinitivo. Nuevamente las instrucciones estaban escritas en inglés (en la versión inglesa) y se les proporcionó una explicación y ejemplificación oral en inglés. En esta tarea tampoco se les dio límite de tiempo para realizarla y se les permitió que hicieran cualquier pregunta sobre el vocabulario involucrado. Con los sujetos monolingües de español se siguió el mismo procedimiento, pero con todos los materiales en español.

Diseño

En este estudio también se emplearon dos diseños: 1) un diseño experimental simple para poner a prueba la hipótesis general, en el que la variable independiente era la primera lengua hablada (L1), con dos niveles: “inglés británico” y “español”; 2) un diseño experimental factorial dos por tres (2x3) para poner a prueba las hipótesis específicas. Este tenía dos variables independientes, con dos niveles cada una: la primera era el tipo de

dialecto de la L1, con los niveles “dialecto madrileño” y “dialecto de Galicia, Asturias o el Río de la Plata”; y la segunda, el tipo de uso de este tiempo verbal, con los niveles “pasado inconcluso”, “experiencia de vida” y “consecuencia en el presente”. Con respecto a las variables dependientes y su operativización, se midió la proporción de aciertos y el tipo de errores cometidos. Se registraron diversas categorías de error. El diseño aplicado en esta prueba fue **intersujeto**, en tanto en cuanto participan cinco grupos diferentes de sujetos; pero a la vez fue **intrasujeto**, en la medida en que todos los sujetos pasaron por todas las condiciones experimentales.

Resultados

Los resultados obtenidos en este cuestionario aparecen en la Figura 6.5 y en la Tabla 6.2.

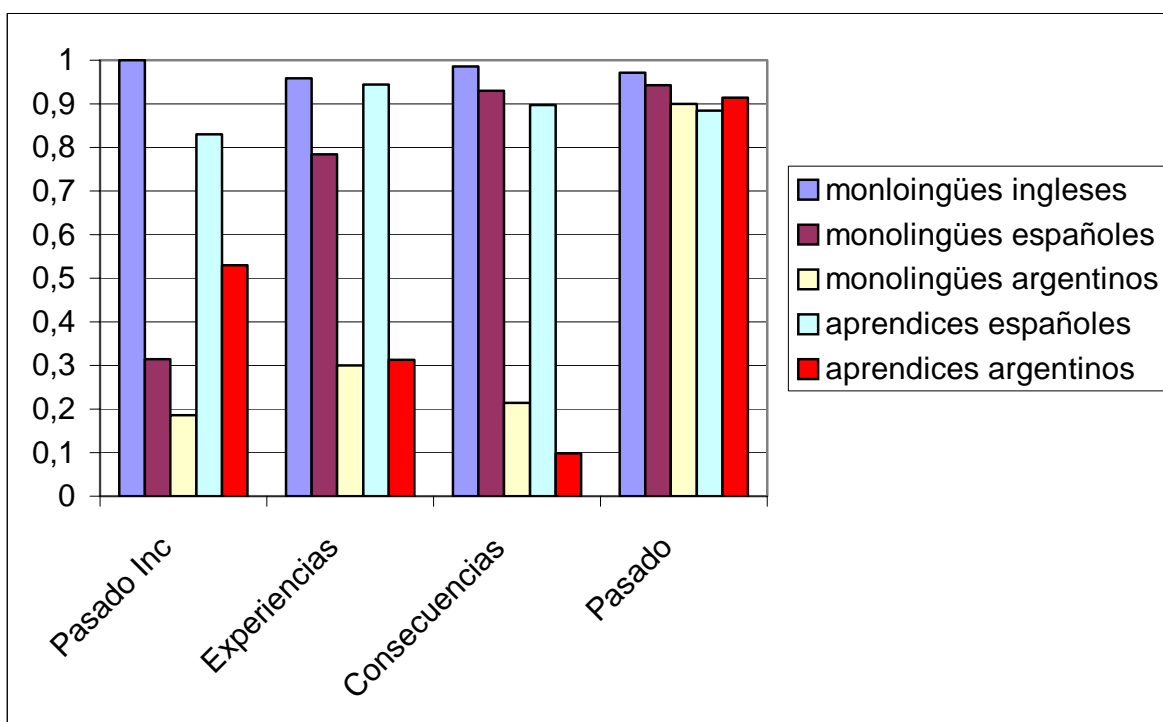


Figura 6.5 Proporción de aciertos en las respuestas al cuestionario “Dahl” según condición experimental y grupos de participantes.

	Pasado inconcluso	Experiencias de vida	Consecuencias en el presente	Pasado Simple
Monolingües Ingleses	1,00	0,95	0,98	0,97
Monolingües Españoles	0,31	0,78	0,93	0,94
Monolingües Argentinos	0,18	0,30	0,21	0,90
Aprendices Españoles	0,83	0,94	0,89	0,88
Aprendices Argentinos	0,53	0,31	0,09	0,91

Tabla 6.2. Proporción de aciertos en las respuestas al cuestionario “Dahl” según condición experimental y grupos de participantes.

Como puede observarse, los resultados obtenidos en este cuestionario varían en algunos puntos con respecto al test Igoa- de Biase analizado en el apartado anterior. Detallaremos tales diferencias y haremos las pertinentes comparaciones a continuación, aunque en términos generales la tendencia del patrón de comportamiento es bastante similar. Veamos esto más detenidamente:

- Con respecto al uso del ‘present perfect simple’ como ‘unfinished past’ o pasado inconcluso, los monolingües ingleses presentan una proporción de aciertos de 1,00, que es significativamente superior a la proporción de aciertos del resto de los grupos (con monolingües españoles: $F_{(1,9)} = 61,32$, $p < 0,001$; con monolingües argentinos: $F_{(1,9)} = 131,8$, $p < 0,001$; con aprendices españoles: $F_{(1,9)} = 8,16$, $p < 0,02$; con aprendices argentinos: $F_{(1,9)} = 20,32$, $p = 0,01$). Por otra parte, los monolingües españoles, en el uso equivalente en español del ‘pretérito perfecto’, tienen un rendimiento (0,31) menor a los aprendices argentinos (en la versión inglesa con 0,53), aunque esta diferencia no alcanza significación estadística ($F_{(1,9)} = 2,43$, $p > 0,1$), y levemente superior a los monolingües argentinos (con la versión española con 0,18), aunque tampoco aquí se alcanza significación estadística ($F_{(1,9)} = 2,72$, $p > 0,1$). Sin embargo hay diferencias

sustanciales entre los monolingües argentinos (0,18) y los aprendices argentinos (0,53) ($F_{(1,9)} = 5,78$, $p < 0,05$). Véase Figura 6.5.

- Con respecto al uso del ‘present perfect simple’ como ‘experience in life’ o experiencias de vida arroja unos resultados similares a los obtenidos en el uso de pasado inconcluso: los monolingües ingleses tienen un rendimiento (0,95) equivalente a los aprendices españoles (0,94) ($F < 1$), y significativamente superior al del resto de los grupos (con monolingües españoles: $F_{(1,9)} = 8,45$, $p < 0,02$; con monolingües argentinos: $F_{(1,9)} = 52,33$, $p < 0,001$; con aprendices argentinos: $F_{(1,9)} = 124,87$, $p < 0,001$). Asimismo, los monolingües españoles (0,78), aun siendo inferiores a los dos grupos anteriores, tienen un rendimiento significativamente superior al de los monolingües y aprendices argentinos (0,30 - $F_{(1,9)} = 26,66$, $p = 0,001$ - y 0,31, $-F_{(1,9)} = 26,58$, $p = 0,001$ -, respectivamente). Véase Figura 6.5.
- Finalmente, con respecto al uso del ‘present perfect simple’ como ‘present consequence’ o consecuencia en el presente, éste presenta un patrón parecido al de los dos usos anteriores, aunque con algunas diferencias. Aquí, los monolingües ingleses presentan una proporción de aciertos de 0,98, levemente superior a la de los monolingües (0,93) ($F_{(1,9)} = 6$, $p < 0,04$) y los aprendices españoles (0,89) ($F_{(1,9)} = 6,59$, $p = 0,03$). Los monolingües argentinos tienen un rendimiento significativamente peor (0,21) que los tres grupos citados ($F_{(3,27)} = 99,62$, $p < 0,001$). En lo que respecta a los aprendices argentinos, su rendimiento es también significativamente peor (0,09) que el de todos los grupos ($F_{(3,27)} = 180,26$, $p < 0,001$), a excepción de los monolingües argentinos ($F_{(1,9)} = 2,09$, $p > 0,1$). Véase Figura 6.5.

En segundo lugar, al igual que en el cuestionario anterior, procederemos a comparar cada grupo consigo mismo en los diversos usos del ‘present perfect simple’ (o ‘pretérito perfecto’, según sea el caso). En este sentido, resultan pertinentes las siguientes observaciones:

- Los monolingües ingleses y los aprendices españoles presentan el mismo patrón a través de los tres usos del 'present perfect simple'. En ambos grupos se aprecia una ausencia de diferencias en su rendimiento a través de las tres condiciones. Para los monolingües ingleses, $F_{(2,18)} = 1,9$, $p > 0,1$; para los monolingües españoles, $F_{(2,18)} = 1,3$, $p > 0,1$.
- Los monolingües españoles exhiben un notorio peor rendimiento en el uso de pasado inconcluso ($F_{(2,18)} = 38,45$, $p > 0,001$), sin que haya diferencias significativas entre los otros dos usos, ni tampoco con respecto al control de pasado simple.
- Los monolingües y los aprendices argentinos presentan también un patrón muy similar de aciertos a través de los tres usos, aunque a diferencia del test Igoa-de Biase, los aprendices argentinos tienen un rendimiento significativamente mayor en el uso del pasado inconcluso (0,53) que el de los monolingües porteños (0,18) ($F_{(1,9)} = 5,78$, $p = 0,04$); y su peor uso esta vez corresponde al de consecuencias en el presente (0,09) en vez de experiencias de vida (0,31) ($F_{(2,18)} = 8,44$, $p > 0,02$).

En tercer lugar, con respecto a los resultados obtenidos en el 'past simple' o pasado simple - el otro tiempo verbal que intervino en el cuestionario a modo de condición de control para cada uso del 'present perfect simple'- podemos decir que la proporción de aciertos es muy alta y homogénea para todos los grupos ($F < 1$): los monolingües ingleses con 0,97; los monolingües españoles con 0,94; los monolingües argentinos con 0,90; los aprendices españoles con 0,88 y finalmente los aprendices argentinos con 0,91.

Por último cabe señalar, que en el presente trabajo no realizaremos un análisis detallado sobre los tipos de errores cometidos; aunque no desmerecemos la importancia de un estudio cualitativo detallado sobre los mismos en futuras investigaciones.

Discusión

Tomando en cuenta la información que arrojan los datos expresados en los párrafos anteriores, podemos decir que al igual que en el test ‘Igoa-de Biase’ el rendimiento de los monolingües ingleses es mejor que el del resto de los grupos en todas las condiciones, incluido el uso del ‘past simple’ como condición de control. Por otra parte, los aprendices de inglés españoles presentan un rendimiento alto en general, muy superior al de los aprendices argentinos, y superior también al de los monolingües españoles y, por supuesto, al de los monolingües argentinos. A partir de esto, es necesario destacar dos hechos fundamentales:

En primer lugar, las diferencias entre el patrón de comportamiento de los monolingües españoles y los monolingües argentinos. Los primeros hacen un uso correcto del pretérito perfecto en la expresión de consecuencias en el presente, pero peor en el de experiencias de vida y muy pobre en el pasado inconcluso; en cambio los argentinos puntúan muy bajo en los tres usos –aunque su rendimiento no es nulo, lo cual no deja de resultar llamativo si tenemos en cuenta la ausencia de este tiempo verbal en el dialecto rioplatense; esto podría deberse a que pueden tener cierta noción de la “norma” del castellano estándar, que sí dispone de este tiempo verbal.

En segundo lugar, cabe destacar el hecho de que los beneficios que obtienen los aprendices españoles y los aprendices argentinos son diferentes en los diversos usos del ‘present perfect simple’: eficacia notable en los primeros, y resultados más bien pobres en los segundos, sobre todo en los usos de consecuencias y en experiencias de vida. Esto se debe, a nuestro entender, a que si bien el pasado inconcluso es una categoría temporal que en español – peninsular y del Río de la Plata- se expresa a través del presente simple del indicativo, su adquisición y producción en inglés a través del ‘present perfect simple’ no resulta tan compleja para ninguno de los dos aprendices porque siempre se halla marcada por adverbios temporales obligatorios como ‘since’ o ‘for’ (Ver capítulo 3, apartado 3.5). Con respecto al alto rendimiento de los aprendices españoles en los usos de consecuencias y experiencias de vida en el uso del ‘present perfect simple’ esto se debe, como vaticinamos

en la hipótesis central de este trabajo, a que la existencia y uso cotidiano de un tiempo verbal homólogo morfológica y semánticamente en tales usos, facilita la adquisición de los mismos. Y explica, por oposición, el rendimiento tan bajo de los aprendices argentinos en estos dos usos.

6.3. Conclusiones sobre los cuestionarios

Para terminar este capítulo, y a modo de conclusión, resulta pertinente establecer ciertas comparaciones entre los resultados de los cuestionarios de Dahl y de Igoa- de Biase en los distintos grupos de participantes que realizaron estas pruebas. Vamos a detenernos en particular en los resultados de los aprendices argentinos y españoles, haciendo alguna referencia ocasional, y con propósitos meramente comparativos, a los monolingües, empleados en estos estudios como grupos control.

A este respecto, hay que tener en cuenta que las tareas de los cuestionarios eran distintas, una tarea de reconocimiento en el “Igoa-de Biase” y una tarea de producción en el de “Dahl”. Los aspectos más sobresalientes, a nuestro juicio, quedan enunciados en los dos siguientes puntos:

1. Los *aprendices argentinos* presentan un interesante contraste al comparar su rendimiento en los tres usos del ‘present perfect simple’ en los dos cuestionarios. Por una parte, su rendimiento es superior, con una mayor proporción de aciertos, en los usos de pasado inconcluso y de experiencias de vida en el test de Dahl (0,53 y 0,31, respectivamente) que en el de Igoa- de Biase (0,25 y 0,1, respectivamente). En cambio, presentan un rendimiento marcadamente inferior en el uso de consecuencias en el presente en el test de Dahl (0,09) que en el de Igoa- de Biase (0,40). Aunque este contraste no estaba previsto en nuestras hipótesis, se pueden hacer algunas conjeturas razonables para explicarlo. En relación con la ventaja registrada en el cuestionario de Dahl sobre el de Igoa-de Biase en el uso de pasado inconcluso, se puede especular con la idea de que al emplear esta segunda prueba una tarea de reconocimiento, y al resultarles homólogo e indistinto a los rioplatenses el uso del

pasado simple y del pretérito perfecto en español, probablemente hayan hecho una extrapolación o *transferencia* de su conocimiento del español al inglés. Este fenómeno es muy habitual en el aprendizaje de lenguas extranjeras en adultos. Un dato que refuerza esta interpretación es el rendimiento similar que muestran los monolingües argentinos en la prueba Igoa-de Biase en este mismo uso (0,35). Sin embargo, a la hora de realizar una tarea de producción, como la del cuestionario de Dahl, es posible que les resulte más sencillo seleccionar el tiempo verbal correcto para este uso, dado que las oraciones que se empleaban para el uso de pasado inconcluso estaban marcadas en el cuestionario con adverbios temporales obligatorios (como *for* o *since*), que en inglés se hallan asociadas con el 'present perfect simple'. Estos adverbios podrían haber servido como detonante para la selección del tiempo verbal correcto en un porcentaje de casos, mejorando así el rendimiento de los participantes (obsérvese aquí el marcado contraste con el rendimiento muy inferior de los monolingües argentinos en esta misma prueba).

Algo parecido a lo que acabamos de comentar puede haber sucedido en el caso del uso de experiencias de vida. La tarea de producción del cuestionario de Dahl era más amplia y abarcaba más ejemplos de producción de este uso, de los cuales muchos tenían marcadores de tiempo obligatorio que, una vez automatizados, resultan fácilmente reproducibles aunque los aprendices no sean plenamente conscientes de su dimensión temporal semántica. Tal es el caso de todas las preguntas que indagan sobre experiencias en el 'present perfect simple' en inglés con el adverbio 'ever' ('Have you ever eaten sushi?', traducido como 'Has comido sushi alguna vez?'). El peor rendimiento en la prueba de Dahl en el uso de experiencias de vida en comparación con el de pasado inconcluso es consistente con la presencia menos frecuente de estos marcadores de tiempo en los ítems de experiencias de vida en comparación con los de pasado inconcluso. En lo que atañe al bajo rendimiento de los aprendices argentinos en la tarea de reconocimiento del uso de experiencias de vida se puede apelar también a un efecto de transferencia entre lenguas. Aquí también hay que constatar el rendimiento similar de los monolingües argentinos en la misma prueba y con el mismo uso del pretérito perfecto en español.

Por último, el rendimiento marcadamente inferior en el uso de consecuencias en el presente en la prueba de Dahl frente a la de Igoa- de Biase podría explicarse por el hecho de que este uso en inglés es indiscutiblemente el más difícil para los aprendices argentinos, ya que su semántica está señalizada casi exclusivamente por el contexto del discurso y la intención del hablante. Este uso, en el español rioplatense es expresado a través del pasado simple, de ahí el bajo rendimiento de los monolingües argentinos en la prueba homóloga en español. Por ello, a la hora de producir oraciones, como lo requiere la tarea de Dahl, no sorprende que el rendimiento de los aprendices argentinos sea extremadamente bajo. Y nuevamente, dado que el cuestionario Igoa-de Biase es de reconocimiento, la transferencia que hacen desde el español, donde no distinguen la diferencia entre estos tiempos en su lengua madre, hace que les resulten indistintos. Por consiguiente, sus aciertos en esta prueba pueden considerarse en gran medida como azarosos (véase también aquí la proporción similar de aciertos por parte de los monolingües argentinos).

2. Los *aprendices españoles*, a diferencia de los argentinos, presentan un perfil de resultados muy homogéneo en ambas pruebas. Hay que destacar, en particular, el rendimiento notablemente superior de estos participantes en los usos de pasado inconcluso y experiencias de vida al compararlos con los monolingües españoles en los usos del tiempo homólogo español (pretérito perfecto). En este sentido, es digno de subrayar que mientras que los monolingües españoles exhiben un rendimiento creciente conforme se avanza del uso de pasado inconcluso al de experiencias de vida y de éste al de consecuencias en el presente, los aprendices españoles muestran un rendimiento alto y equivalente en los tres usos del 'present perfect simple'. Esto es un claro indicio de ausencia de transferencia de la lengua nativa a la segunda en el proceso de aprendizaje de este tiempo verbal en inglés. Recordemos que el uso de consecuencias en el presente es el más frecuente en la mayoría de los dialectos del español peninsular que utilizan el pretérito perfecto; en cambio, para el uso de experiencias de vida, el pretérito perfecto compite con el pasado simple, y para el uso de pasado inconcluso, el pretérito perfecto ha caído en desuso, siendo reemplazado

por el presente de indicativo u otras perífrasis verbales en presente. Por otra parte, y con independencia de todo lo anterior, hay que reconocer que el rendimiento de los aprendices españoles aún se sitúa por debajo del de los monolingües ingleses, tal y como sería de esperar.

Capítulo 7

Estudios con experimentos

7.1. Experimento 1: Tarea de juicios de gramaticalidad (detección de anomalías)

El propósito de este experimento fue poner a prueba la capacidad de los aprendices de inglés que tienen el español como lengua nativa para reconocer los usos correctos, las omisiones de uso y los usos inadecuados del ‘present perfect simple’. Para ello, se diseñó una tarea de juicios de gramaticalidad con oraciones en inglés, que incluía distintos tipos de anomalías que describiremos a continuación, con el fin de comprobar si los participantes eran igualmente capaces de reconocer los usos correctos e incorrectos del tiempo verbal de referencia o si, por el contrario, se daba alguna asimetría entre el reconocimiento de errores de omisión de uso correcto o de falsos usos, considerando los diversos usos de dicho tiempo verbal.

Método

Participantes

En este estudio participaron un total de treinta sujetos distribuidos en tres grupos de acuerdo al siguiente criterio: (1) un grupo de diez nativos británicos; (2) un grupo de diez hablantes nativos de español cuyo dialecto proviene del Río de la Plata y que son aprendices de inglés de un nivel intermedio-avanzado, equivalente a un nivel F.C.E. (First Certificate in English de la Universidad de Cambridge); (3) un grupo de diez hablantes nativos de español cuyo dialecto es de Madrid y que también son aprendices de inglés de un nivel intermedio-avanzado, equivalente a un nivel F.C.E. (First Certificate in English de la Universidad de Cambridge). Todos los participantes eran adultos mayores de 21 años y con un nivel educativo mínimo de universitario incompleto. Todos los participantes fueron voluntarios.

Materiales

Este experimento de detección de anomalías consistía en leer oraciones en inglés que presentaban distintos tipos de errores o anomalías gramaticales, con la consigna de especificar si dichas oraciones eran correctas o incorrectas. La prueba constaba de 70 oraciones gramaticalmente incorrectas, divididas en cinco categorías, según el tipo de anomalía gramatical, y 30 oraciones correctas, divididas también en tres categorías. 40 de las 70 oraciones incorrectas presentaban errores relativos al uso del ‘present perfect simple’. Estas oraciones, que denominamos “oraciones experimentales”, constituían las dos primeras categorías de anomalías gramaticales. En la primera categoría de anomalía gramatical, cada oración experimental aparecía inserta en un contexto que favorecía o requería el ‘present perfect simple’ en uno de sus tres usos, y contenía un verbo conjugado en un tiempo distinto (por ejemplo, presente o pasado simple). He aquí un ejemplo de cada uno de los usos (el verbo incorrectamente conjugado aparece en letra cursiva).

(1) Pasado inconcluso

I am the oldest employee in this company. I *work* here since 1964.

En español: Yo soy el empleado más antiguo de esta compañía. *Trabajo* aquí desde 1964.

(2) Experiencia de vida

He is the best actor in America. He *won* three Oscars.

En español: Es el mejor actor de los Estados Unidos. El *ganó* tres Oscars.

(3) Consecuencia en el presente

I am exhausted. I *walked* 20 miles.

En español: Estoy agotado/a. *Caminé* 20 millas.

El segundo grupo de oraciones experimentales (correspondientes a la segunda clase de anomalías) estaban insertas en contextos que *impedían* el uso del ‘present perfect simple’- por ejemplo por el uso de una referencia temporal pasada-, mientras que sus verbos iban conjugados en este tiempo (Véase oración (4) a modo de ejemplo)

(4) *I have worked* hard yesterday.

En español: *He trabajado* duramente ayer.

Con el uso de estos dos tipos de anomalías se pretende comprobar si los sujetos son igualmente capaces de reconocer usos correctos o incorrectos del tiempo verbal de referencia o si, por el contrario, se da alguna asimetría entre el reconocimiento de errores de omisión de uso correcto (como en el primer caso) o de falsos usos (como en el segundo).

En lo que respecta a las otras tres clases de anomalías gramaticales, éstas eran de tres tipos. Para ello se emplearon tres grupos de 10 oraciones cada uno. Estas oraciones servían como materiales distractores: 10 con errores de concordancia (Véase oración (5) a modo de ejemplo), 10 con errores de subcategorización (Véase oración (6) a modo de ejemplo) y 10 con errores de forma verbal (Véase oración (7) a modo de ejemplo). Las oraciones con errores de concordancia mostraban una falta de acuerdo de género o número entre determinante y nombre, o de número entre sujeto y verbo. Las oraciones con errores de subcategorización contenían errores en el uso de preposiciones subcategorizadas por un verbo, bien fuera por omitir una preposición obligatoria o por agregar una incorrecta, o, en otros casos (como el del ejemplo 6), presentaban la omisión de un argumento obligatorio del verbo de la oración. Finalmente, las oraciones con errores de forma verbal contenían diversos tipos de errores en la conjugación de verbos (omisión de auxiliar, uso de flexiones incorrectas o regularización de verbos irregulares).

(5) When David was at the bookshop, the friendly shop assistant showed him one *books*.

En español: Cuando David estaba en la librería, la amable dependienta le enseñó un *libros*.

(6) Mary is deeply in love with her boyfriend. She *kissed* on the balcony passionately.

En español: María está profundamente enamorada de su novio. *Besó* apasionadamente en el balcón.

(7) Rose finally made up her mind. She is going to *travelled* to the United States.

En español: Rose finalmente se decidió. Va a *viajado* a los EE.UU.

Finalmente, se incluyeron 30 oraciones correctas, 10 en ‘present simple’ (Presente del indicativo en español) (Véase oración (8) a modo de ejemplo), 10 en ‘past simple’ (‘pretérito indefinido’ en español) (Véase oración (9) a modo de ejemplo) y 10 en ‘present perfect simple’ (pretérito perfecto en español.) (Véase oración (10) más abajo)

(8) She is a very religious woman. She always goes to mass on Sundays.

En español: Ella es una mujer muy religiosa. Siempre va a misa los domingos.

(9) I left home at 8 and got there at 12.

En español: Dejé mi casa a las 8 y llegué allí a las 12.

10) She hates traveling, she has never been abroad.

En español: Ella odia viajar, nunca ha estado en un país extranjero.

A continuación se muestra una lista de las categorías de ítems empleadas en este experimento, así como la numeración de los mismos (consúltese el Anexo A.2.1. para ver la tabla completa con todos los ítems).

1. 30 oraciones incorrectas con contextos que favorecían el uso del ‘present perfect simple’: oraciones 1 a 30.
2. 10 Oraciones incorrectas con contextos que impedían el uso del ‘present perfect simple’: oraciones 31 a 40.
3. 10 oraciones con errores de concordancia: oraciones 41 a 50.
4. 10 oraciones con errores de subcategorización: oraciones 51 a 60.
5. 10 oraciones con errores de forma verbal: oraciones 61 a 70.
6. 10 oraciones correctas en ‘present simple’: oraciones 71 a 80.
7. 10 oraciones correctas en ‘past simple’: oraciones 81 a 90.
8. 10 oraciones correctas en ‘present perfect simple’: oraciones 91 a 100.

Procedimiento

Esta tarea se realizó en una sesión experimental individual de aproximadamente 25 minutos. Las oraciones y sus contextos se presentaron en modalidad visual una por una, en una cartulina y en una secuencia aleatorizada (Ver apéndice A.2.1.). Cada participante las leía, sentado frente al entrevistador. Se le indicaba que debía responder espontáneamente al cabo de leer la oración si ésta le resultaba correcta o incorrecta y señalar, con SÍ o NO, en un listado de oraciones la opción elegida. En caso de duda, existía la opción de contestar “not sure”, en español “no estoy seguro”, y debía escribir una oración alternativa que expresara un significado similar. Las instrucciones fueron dadas en inglés y se les proporcionó una explicación y ejemplificación oral en inglés.

Diseño

En este estudio se emplearon dos diseños: un diseño experimental simple para poner a prueba la hipótesis general, en el que la variable independiente era la primera lengua hablada (L1), con dos niveles “inglés británico” y “español”; y un diseño experimental factorial 2x3 para poner a prueba las hipótesis específicas. Este tenía dos variables independientes, dos con dos niveles cada una. La primera era el tipo de dialecto de la L1, con los niveles “dialecto madrileño” y “dialecto de Galicia, Asturias o el Río de la Plata”, y la segunda, el tipo de uso de este tiempo verbal, con los niveles “pasado inconcluso”, “experiencia de vida” y “consecuencia en el presente”. El diseño aplicado en esta prueba fue **intersujeto**, dado que participan tres grupos diferentes de sujetos, y también **intrasujeto**, puesto que todos los sujetos pasaron por todas las condiciones experimentales. La variable dependiente era la proporción de aciertos en las respuestas.

Resultados

Los resultados obtenidos en la tarea de detección de anomalías aparecen en la Figura 7.1 y en la Tabla 7.1.

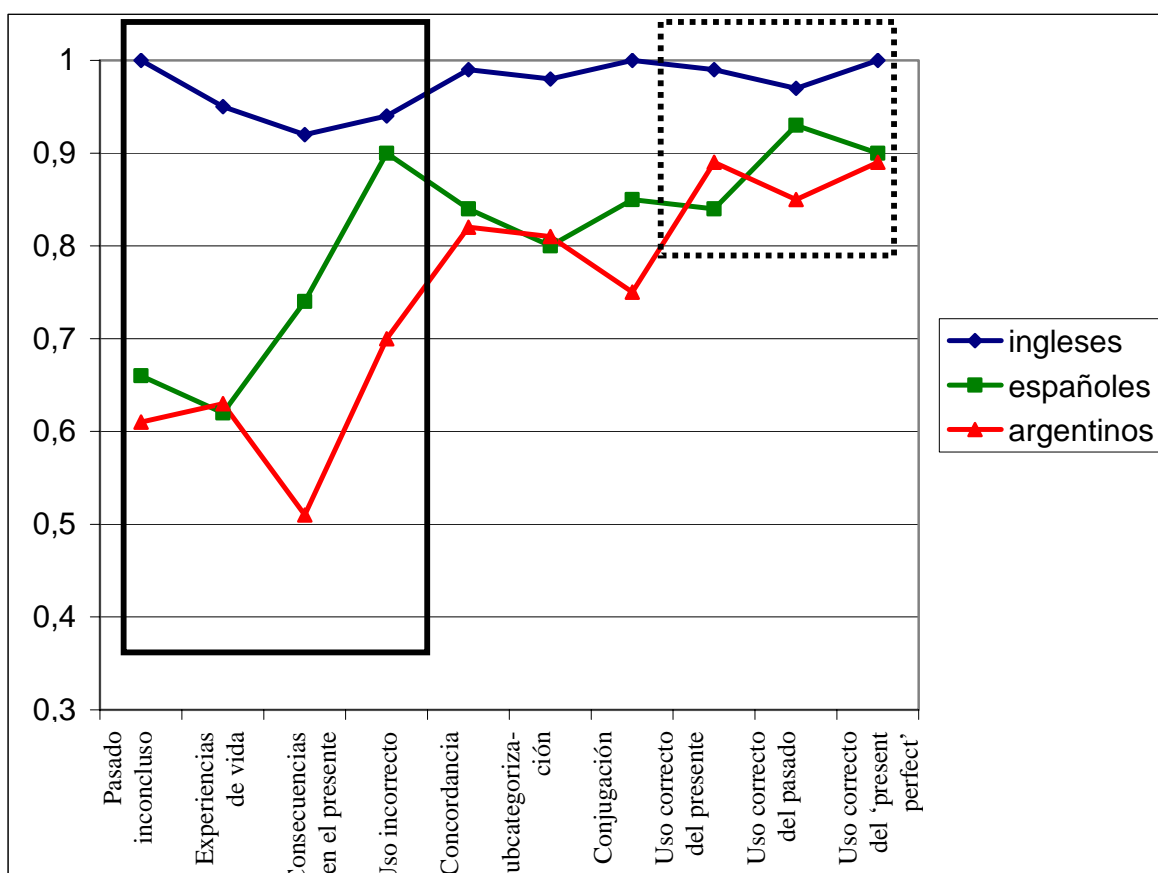


Figura 7.1 Proporción de aciertos en las respuestas a la tarea de detección de anomalías según condición experimental y grupos de participantes. Destacados en un rectángulo continuo aparecen los resultados relativos a las condiciones de uso del 'present perfect simple' y dentro de un rectángulo discontinuo, los resultados de las condiciones de oraciones correctas.

	Pasado inconcluso	Experiencias de vida	Consecuencias en el presente	No uso del present perfect	Uso correcto Presente simple	Uso correcto Pasado simple	Uso correcto Present perfect
Monolingües Ingleses	1,00	0,95	0,92	0,94	0,99	0,97	1,00
Aprendices Españoles	0,66	0,62	0,74	0,90	0,84	0,93	0,90
Aprendices Argentinos	0,61	0,63	0,51	0,70	0,89	0,85	0,88

Tabla 7.1. Proporción de aciertos en las respuestas a la tarea de detección de anomalías en las condiciones de uso incorrecto del 'present perfect simple' y de uso correcto de éste y otros tiempos verbales de contraste, según grupos de participantes.

A partir de los datos expuestos, comentaremos por separado los resultados registrados

en la utilización del ‘present perfect simple’ en sus diversos usos en condiciones en que: 1) las oraciones presentadas eran incorrectas y 2) en el que eran correctas. Una vez más, como en la tarea anterior, analizaremos la actuación de los tres grupos en cada uso (comparaciones intergrupo) y de cada grupo a través de los tres usos (comparaciones intragrupo).

Antes de proceder a estas comparaciones, hay que destacar dos cuestiones generales: por un lado, el rendimiento global de los monolingües ingleses (con una proporción de aciertos de 0,97) supera de forma significativa al de los otros dos grupos de participantes ($F_{(2,18)} = 30,63$, $p < 0,001$). Aunque los aprendices españoles rinden algo mejor que los aprendices argentinos (0,81 frente a 0,74), esta diferencia no alcanzó significación estadística ($p > 0,1$). Por otra parte, las condiciones de uso incorrecto del ‘present perfect simple’ (las tres primeras en la Figura 7.1. y en la Tabla 7.1.) fueron las que arrojaron un peor rendimiento, en términos globales, en comparación con todas las restantes ($F_{(9,11)} = 9,67$, $p < 0,001$). Como puede apreciarse a simple vista en la figura y en la tabla, esto se debe al peor rendimiento de los participantes aprendices en estas condiciones.

Fijémonos ahora en el recuadro de la figura 7.1. con líneas continuas, que destaca las cuatro condiciones relativas a los usos incorrectos del ‘present perfect simple’. Recordemos que las tres primeras condiciones contienen oraciones en las que debería emplearse el ‘present perfect simple’ en sus tres usos y se emplea erróneamente otro tiempo verbal, mientras que la cuarta condición contiene oraciones en las que se emplea incorrectamente el ‘present perfect simple’. En primer lugar, analizaremos la proporción de aciertos de cada grupo de participantes en la detección de oraciones incorrectas para cada uso de este tiempo verbal.

- En el uso del ‘present perfect simple’ como ‘unfinished past’ o pasado inconcluso, los monolingües ingleses presentan una proporción de aciertos de 1,00, significativamente superior a la de los aprendices tanto españoles, con 0,66 ($F_{(1,9)} = 10,79$, $p < 0,01$), como argentinos, con 0,61 ($F_{(1,9)} = 37,1$, $p < 0,001$). El rendimiento de estos dos últimos es casi igual ($F < 1$). (Ver tabla 7.1)

- En el uso del ‘present perfect simple’ como ‘experience in life’ o experiencias de vida arroja unos resultados muy similares a los obtenidos en el uso de pasado inconcluso: los monolingües ingleses tienen un rendimiento de 0,95 muy superior al de los aprendices españoles con 0,62 ($F_{(1,9)} = 37,55$, $p < 0,001$), y al de los aprendices argentinos (0,63) ($F_{(1,9)} = 36$, $p < 0,001$). Aquí también los dos grupos de aprendices exhiben un rendimiento muy similar ($F < 1$). (Ver tabla 7.1)
- En el uso del ‘present perfect simple’ como consecuencia en el presente presenta un patrón parecido al de los dos usos anteriores, aunque con alguna singularidad digna de mención. Aquí, los monolingües ingleses presentan una proporción de aciertos de 0,92, significativamente superior a la de los españoles, con 0,74 ($F_{(1,9)} = 6,39$, $p < 0,04$), y a la de los aprendices argentinos con 0,51 ($F_{(1,9)} = 38,89$, $p < 0,001$). Además, a diferencia de lo observado en los otros dos usos, los aprendices españoles superan a los argentinos en este uso ($F_{(1,9)} = 14,83$, $p < 0,005$) (Ver tabla 7.1)
- Finalmente, en aquellas oraciones donde el ‘present perfect simple’ se empleaba erróneamente, podemos observar que los monolingües ingleses y los aprendices españoles tienen un alto rendimiento (0,94 y 0,90 respectivamente, $F < 1$), mientras que el rendimiento de los aprendices argentinos, con una proporción de aciertos de 0,70, es significativamente inferior al de los monolingües ingleses, ($F_{(1,9)} = 8,05$, $p < 0,02$) y también al de los aprendices españoles, caso en el que roza la significación estadística ($F_{(1,9)} = 4,6$, $p = 0,06$). (Ver tabla 7.1)

Con respecto a las comparaciones intragrupo con respecto a los usos incorrectos del ‘present perfect simple’, cabe destacar las siguientes cuestiones:

- Los monolingües ingleses tienen un alto rendimiento en todas las condiciones, siendo el pasado inconcluso el mejor, con una proporción de aciertos de 1,00 ($F_{(2,8)} = 2,85$, $p > 0,1$). (Ver tabla 7.1)

- Los aprendices españoles obtienen el mayor rendimiento en la detección de aquellas oraciones donde el uso del ‘present perfect simple’ es incorrecto, con una proporción de aciertos de 0,90. Se dieron diferencias significativas entre esta condición y la del uso de experiencias de vida ($F_{(1,9)} = 13,67$, $p=0,005$), mientras que las diferencias entre esta condición y las de pasado inconcluso y consecuencias en el presente rozaron la significación estadística sin alcanzarla ($F_{(1,9)} = 3,11$, $p=0,11$ y $F_{(1,9)} = 3,27$, $p=0,1$). (Ver tabla 7.1)
- Finalmente, los aprendices argentinos también obtienen el mejor rendimiento en la detección de aquellas oraciones donde el uso del ‘present perfect simple’ es incorrecto, con una proporción de aciertos de 0,70. No obstante, esta cifra sólo resultó significativamente superior a la registrada en la condición de consecuencias en el presente ($F_{(1,9)} = 8,35$, $p<0,02$), pero no así con respecto a las de pasado inconcluso ($F_{(1,9)} = 1,49$, $p>=0,1$) y experiencias de vida ($F<1$). Las diferencias entre las condiciones de consecuencias en el presente y pasado inconcluso no fue significativa ($F_{(1,9)} = 1,87$, $p>0,1$), y entre las condiciones de consecuencias en el presente y experiencias de vida alcanzó una significación marginal ($F_{(1,9)} = 3,64$, $p<0,09$). (Ver tabla 7.1)

En lo que respecta a las comparaciones en el rendimiento entre las condiciones de oraciones correctas (con el uso correcto del presente, el pasado y el ‘present perfect simple’), resaltadas en la figura 7.1 con el recuadro con línea discontinua, conviene subrayar, en primer lugar, el alto rendimiento registrado en los tres grupos de participantes, si bien existen algunas diferencias dignas de mención:

- Los monolígues ingleses obtienen los mejores resultados, superando a los aprendices españoles y argentinos en la identificación de oraciones con un uso correcto del presente simple (con aprendices españoles: $F_{(1,9)} = 9,88$, $p<0,02$; con aprendices argentinos: $F_{(1,9)} = 7,5$, $p<0,03$) y del ‘present perfect simple’ (con aprendices españoles: $F_{(1,9)} = 9,88$, $p<0,02$; con aprendices argentinos: $F_{(1,9)} =$

7,5, $p < 0,03$). La diferencia entre ambos grupos de aprendices fue nula en ambos casos ($F < 1$). Por lo que respecta al uso del pasado simple, los monolingües ingleses superaron significativamente a los aprendices argentinos ($F_{(1,9)} = 6,61$, $p < 0,03$), aunque no a los aprendices españoles ($F_{(1,9)} = 1,38$, $p > 0,1$), como tampoco hubo diferencias significativas entre éstos y los aprendices argentinos ($F_{(1,9)} = 1,94$, $p > 0,1$). De todo ello, cabe destacar el buen rendimiento de los aprendices, tanto españoles como argentinos, en estas condiciones de control. Nótese especialmente que su capacidad de identificar el uso correcto del 'present perfect simple' está muy por encima de su capacidad de reconocer los contextos en los que este tiempo verbal debería emplearse y en cambio aparece reemplazado por otro. Sobre este punto nos detendremos seguidamente, en el apartado de Discusión.

Por último, los resultados de los monolingües ingleses también son significativamente superiores a los de los dos grupos de aprendices en las restantes condiciones de la tarea de juicios de gramaticalidad, en las que se presentaban diversas clases de incorrecciones gramaticales: errores de concordancia ($F_{(2,8)} = 4,28$, $p = 0,05$), de subcategorización ($F_{(2,8)} = 10,67$, $p < 0,007$) y de conjugación ($F_{(2,8)} = 40,94$, $p < 0,001$). Los aprendices españoles y argentinos mostraron en todas ellas un rendimiento muy similar (con $F_s < 1$, en los análisis estadísticos), y moderadamente satisfactorio. Estos datos sirven para confirmar que las diferencias halladas entre los aprendices españoles y argentinos en las condiciones en que se evaluaba el uso del 'present perfect simple' no obedecen a diferencias en la competencia gramatical general en inglés entre estos dos grupos de aprendices.

Discusión

Tomando en cuenta los datos anteriormente expresados, en términos generales podemos concluir que el rendimiento de los monolingües ingleses es mejor que el resto de los grupos en todas las condiciones, aunque tanto los aprendices españoles como argentinos tienen también un alto rendimiento en las tres condiciones de uso correcto de los tiempos verbales relevantes.

Por otra parte, los aprendices de inglés españoles presentan un rendimiento bastante alto en lo que se refiere al uso del ‘present perfect simple’ para consecuencias en el presente y en aquellos casos donde no es apropiada la utilización del ‘present perfect simple’, superior en ambos casos al de los aprendices argentinos.

Con respecto a los usos de pasado inconcluso y experiencias de vida, los aprendices españoles y los aprendices argentinos, presentan un rendimiento similar, y sustancialmente inferior al de los monolingües ingleses.

Un dato de sumo interés, al que hemos hecho alusión al final del apartado anterior, es el hecho de que los aprendices muestren una mayor capacidad a la hora de reconocer el uso correcto del ‘present perfect simple’ que de identificar los contextos que requieren el uso de dicho tiempo verbal. Esta asimetría podría explicarse por dos razones fundamentales. Por una parte, por la propia asimetría en los juicios que deben hacerse en una y otra condición. En general, resulta más sencillo identificar el uso correcto de un tiempo verbal, tarea que tan sólo requiere cotejar el tiempo verbal empleado y el contexto oracional en el que éste aparece, que detectar el uso incorrecto de un tiempo verbal, que además de la operación de cotejo anteriormente mencionada, exige contrastar el tiempo verbal mal empleado con otro que sería más apropiado en su lugar. Pero por otra parte, en la condición de uso correcto del ‘present perfect simple’ se mezclan oraciones que representan los tres usos de este tiempo (pasado inconcluso: ítems 53, 63, 64 y 100; experiencias de vida: ítems 26, 82 y 92; consecuencias en el presente: ítems 32, 40 y 45 – véase Anexo A.2.1.). Además, 7 de los 10 ítems de esta condición (los correspondientes a los usos de pasado inconcluso y de experiencias de vida) presentan adverbios (tales como *for*, *since*, *never*, *ever*) que ayudan al sujeto a apreciar la necesidad de emplear el ‘present perfect simple’, al hallarse estrechamente asociados al uso de este tiempo en la lengua inglesa (en el capítulo 6 proponíamos un argumento similar para dar cuenta del buen rendimiento de los participantes en algunas de las condiciones del cuestionario “Igoa-de Biase”). Aunque estos adverbios aparecen también en las condiciones de uso incorrecto de tiempos verbales, su contribución a un aumento del rendimiento en estas condiciones queda

comparativamente minimizado.

Pensamos nuevamente, de acuerdo a nuestra hipótesis, que el rendimiento superior de los aprendices españoles con respecto a los aprendices argentinos en el uso de consecuencias en el presente, como también de la condición en la que se prohíbe la utilización del ‘present perfect simple’, se debe a que el disponer del español peninsular como lengua nativa, donde el ‘pretérito perfecto’ se usa más extensamente, en general, y de forma exclusiva para este uso, facilita la extrapolación o transferencia al ‘present perfect simple’.

7.2. Experimento 2: Tarea de elicitación de oraciones a partir de estímulos visuales

El propósito fundamental de este experimento fue el de explorar la producción de respuestas verbales que en inglés británico involucrarían necesariamente el uso del ‘present perfect simple’, a partir de estímulos visuales. Para ello, se emplearon secuencias de tres viñetas o dibujos que representaban una breve historia en la que aparecían uno o dos protagonistas humanos, y sobre las cuales el experimentador formulaba una pregunta que los participantes debían responder utilizando como mínimo una oración completa en inglés. Como se expondrá con detalle en los apartados de materiales y procedimiento, en esta tarea se resaltaban las características temporales de los sucesos representados en las viñetas. El objetivo del experimento era poner a prueba la capacidad de los aprendices de inglés para seleccionar el tiempo verbal apropiado, con especial énfasis en los tres usos del ‘present perfect simple’ del inglés británico.

Método

Participantes

En este estudio, al igual que en anterior, participaron un total de treinta sujetos distribuidos en tres grupos de acuerdo al siguiente criterio: (1) un grupo de diez nativos británicos; (2) un grupo de diez hablantes nativos de español cuyo dialecto proviene del Río

de la Plata y que son aprendices de inglés de un nivel intermedio-avanzado, equivalente a un nivel F.C.E. (First Certificate in English de la Universidad de Cambridge); (3) un grupo de diez hablantes nativos de español cuyo dialecto es de Madrid y que también son aprendices de inglés de un nivel intermedio- avanzado, equivalente a un nivel F.C.E. (First Certificate in English de la Universidad de Cambridge). Todos los participantes eran adultos mayores de 21 años y con un nivel educativo mínimo de universitario incompleto. Todos los participantes fueron los mismos que realizaron el experimento anterior y participaron en éste de forma voluntaria.

Materiales

Para este experimento se prepararon 20 tiras de tres viñetas cada una que representaban pequeñas historias constituidas por tres eventos de fácil interpretación. Cada una de las historias iba acompañada de un comentario a cargo del experimentador, comentario que finalizaba con una pregunta dirigida al participante (Véase una relación completa de las historias y de los comentarios y preguntas en los Anexos A.2.2. y A.2.3). Se esperaba que los participantes respondieran con oraciones que incluyeran un verbo conjugado en ‘present perfect simple’ en cada uno de sus usos, o bien en pasado simple, y eventualmente otros tiempos verbales. Se incluyeron, además, dos ejemplos de práctica. Veamos a continuación unos ejemplos de los ítems empleados en este experimento.

Como ejemplo del uso de ‘consecuencia en el presente’, se presentaba la siguiente secuencia de viñetas (ver imagen 15 en el Anexo A.2.3. p.209):

1ª viñeta: una niña cortando zanahorias

2ª viñeta: la niña se corta el dedo mientras rebana las zanahorias

3ª viñeta: la niña está llorando

Mientras el participante contemplaba las viñetas, se introducía el comentario “You can see now this girl in her kitchen” (en español, “Ahora ves esta chica en su cocina”) y a continuación, se le preguntaba: “Why is the girl crying?” (en español: “¿Por qué llora la

niña?" La respuesta esperada era: "Because she has cut her finger", lo que en español se traduciría como "porque se ha cortado el dedo".

Como ejemplo del uso de 'experiencias de vida', se presentaba un dibujo con un personaje central e ilustraciones que revelan distintas experiencias de vida que este personaje ha tenido: visitar Paris, tener un hijo o ganar un premio. Luego se les pedía a los sujetos que describieran esas experiencias. Las respuestas esperadas eran: "She has had a baby", o "She has won a competition", lo que en español se traduciría como "Ella ha tenido un hijo" o "Ella ha ganado una competición" (ver imagen 10 en el Anexo A.2.3. p. 208).

Como ejemplo del uso de 'pasado inconcluso' se presentaba dibujado un evento en el que se podía apreciar que la acción comenzó en el pasado y continuaba en el presente (representado en la última viñeta) y se les pedía que describieran la situación. En las viñetas aparecía una pareja que ha permanecido junta a lo largo del tiempo (representado en tres momentos sucesivos). La respuesta esperada era, por ejemplo: "They have been together for fifty years", lo que en español se traduciría como "Han estado juntos por cincuenta años" (ver imagen 7 en el Anexo A.2.3. p. 207).

De las 20 series de viñetas utilizadas en este segundo experimento, 12 correspondían al *present perfect simple* en sus tres usos (4 por cada uso), 4 al pasado simple y 4 a otros tiempos verbales (presente y futuro).

Finalmente, a partir de lo anteriormente explicado, señalaremos que las 20 imágenes o series de viñetas se clasifican de la siguiente manera de acuerdo al número en el que fueron ordenadas y presentadas a los sujetos:

1. Pasado inconcluso: imágenes 7, 9, 14 y 17.
2. Experiencias de vida: imágenes 2, 3, 10 y 20.
3. Consecuencias en el presente: imágenes 5, 12, 15 y 18.
4. Pasado Simple: imágenes 1, 8, 11 y 19.
5. Otros tiempos: imágenes 4, 6, 13 y 16.

Procedimiento

A cada participante se le explicó que se les mostrarían unos dibujos y que después de que los vieran se les haría una pregunta sobre ellos. A continuación, se les mostraban a cada uno de ellos los dibujos, se les daba el tiempo que cada cual necesitara para que los vieran y los interpretaran, y luego cuando decían estar preparados y haber comprendido la escena, se les hacía la pregunta correspondiente a cada caso. Nuevamente las instrucciones fueron dadas oralmente en inglés. En todos los casos se les pedía que la respuesta fuera emitida en inglés.

Diseño

En este estudio también se empleó un diseño experimental simple para poner a prueba la hipótesis general. La variable independiente era la primera lengua hablada (L1) con dos niveles, “inglés británico” y “español”. Para poner a prueba las hipótesis específicas, se empleó un diseño experimental factorial dos por tres (2x3). Este tenía dos variables independientes, con dos niveles cada una. La primera era el tipo de dialecto de la L1, con los niveles de “dialecto madrileño” y “dialecto de Galicia, Asturias o el Río de la Plata”; y la segunda, el tipo de uso de este tiempo verbal, con los niveles “pasado inconcluso”, “experiencias de vida” y “consecuencias en el presente”. El diseño aplicado en esta prueba fue **intersujeto**, en tanto en cuanto participan tres grupos diferentes de sujetos; pero a la vez fue **intrasujeto**, en la medida en que todos los sujetos pasaron por todas las condiciones experimentales. La variable dependiente era la proporción de aciertos.

Resultados

Los resultados obtenidos en este experimento se muestran en la Figura 7.2 y en la Tabla 7.2.

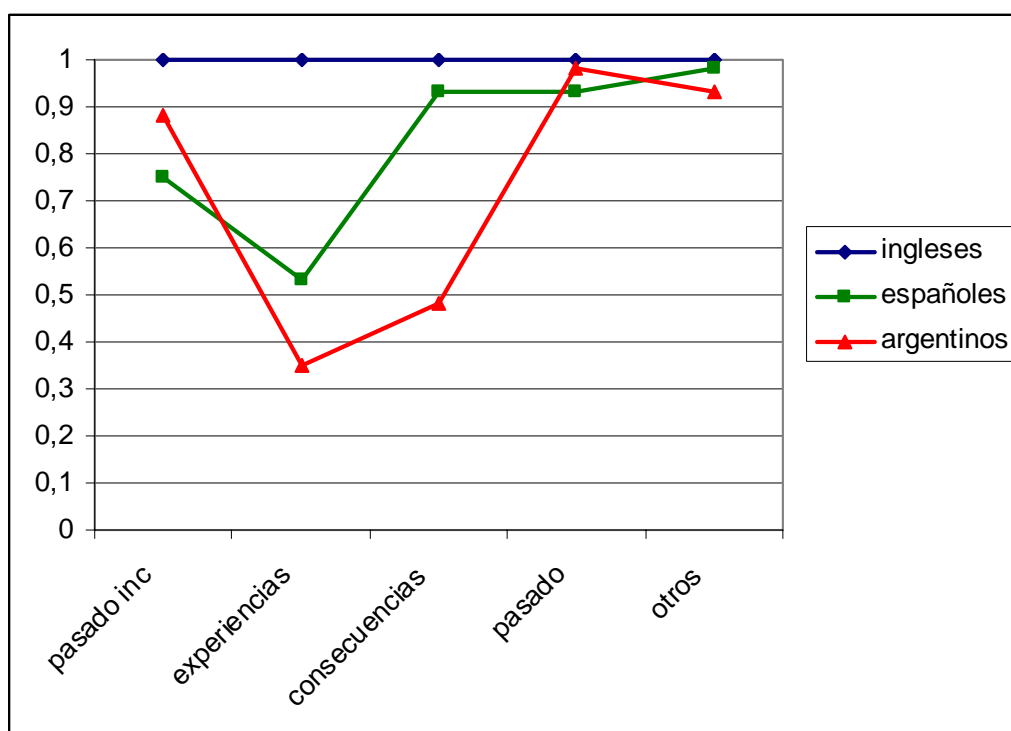


Figura 7.2. Proporción de aciertos en las respuestas a la tarea de elicitación de oraciones a partir de estímulos visuales según condición experimental y grupo de participantes.

	Pasado inconcluso	Experiencias de vida	Consecuencias en el presente	Pasado Simple	Otros
Monolingües Ingleses	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Aprendices Españoles	0,75	0,53	0,93	0,93	0,98
Aprendices Argentinos	0,88	0,35	0,48	0,98	0,93

Tabla 7.2. Proporción de aciertos en las respuestas a la tarea de elicitación de oraciones a partir de estímulos visuales según condición experimental y grupos de participantes.

Como hemos hecho en el anterior experimento y en los dos cuestionarios de este estudio, vamos a comentar los aspectos más sobresalientes de estos resultados. Lo primero que llama la atención es el rendimiento perfecto de los nativos ingleses en todas las condiciones experimentales, así como el rendimiento casi perfecto de los dos grupos de aprendices en las condiciones de control (uso de los tiempos verbales de pasado simple, presente y futuro). Las escasas diferencias entre los tres grupos en las condiciones de

pasado simple y otros tiempos verbales no resultaron significativas ($F_{(2,8)} = 1$, $p > 0,1$, y $F_{(2,8)} = 2,66$, $p > 0,1$). Sin embargo, como era de esperar, sí hubo diferencias entre los tres grupos de participantes, sustanciales en algunos casos, en las condiciones de uso del 'present perfect simple'. A ellas nos referiremos seguidamente.

- Con respecto al uso del 'present perfect simple' como 'unfinished past' o pasado inconcluso, los monolingües ingleses presentan una proporción de aciertos superior a la del resto de los grupos de aprendices. Sin embargo, esta diferencia sólo fue marginalmente significativa con respecto a los españoles ($F_{(1,9)} = 3,75$, $p < 0,1$), mientras que no lo fue en relación a los argentinos ($F_{(1,9)} = 2,64$, $p > 0,1$). (Véase Figura 7.2 y tabla 7.2.). Además, no hubo diferencias entre los dos grupos de aprendices ($F < 1$). Es interesante constatar, a este respecto, que el rendimiento de los dos grupos de aprendices fue notablemente superior en el uso de pasado inconcluso en esta tarea de producción que en la tarea de juicios de gramaticalidad del experimento 1 (compárense estos datos con los de la Figura 7.1. y la Tabla 7.1., en la página 125). Este contraste será objeto de reflexión en el apartado de Discusión General de este capítulo.
- El uso del 'present perfect simple' como 'experience in life' o experiencias de vida arroja unos resultados muy diferentes a los obtenidos en el uso de pasado inconcluso: los monolingües ingleses presentan una proporción de aciertos significativamente superior tanto a la de los aprendices españoles ($F_{(1,9)} = 36,5$, $p < 0,001$), como a la de los aprendices argentinos ($F_{(1,9)} = 37,1$, $p < 0,001$), estando la diferencia entre estos dos últimos (a favor de los aprendices españoles) próxima a la significación ($F_{(1,9)} = 4,36$, $p < 0,07$) (Véase Figura 7.2 y tabla 7.2.). En cambio, también es digno de resaltar que estos dos grupos no presentaban diferencias en esta condición en el experimento de juicios de gramaticalidad.
- Finalmente, con respecto al uso del 'present perfect simple' como 'present consequence' o consecuencia en el presente, éste presenta un patrón diferente al

de las dos condiciones precedentes. Aquí, los monolingües ingleses presentan una proporción de aciertos algo superior (y marginalmente significativa) a la de los aprendices españoles ($F_{(1,9)} = 3,85$, $p < 0,09$), y significativamente superior a la de los aprendices argentinos ($F_{(1,9)} = 17,33$, $p < 0,003$). (Véase Figura 7.2 y tabla 7.2.). La ventaja de los aprendices españoles con respecto a los argentinos también resultó significativa ($F_{(1,9)} = 11,39$, $p < 0,009$).

En segundo lugar, al igual que en los cuestionarios y en el experimento anterior, procederemos a comparar a cada grupo de aprendices consigo mismo en los diversos usos del 'present perfect simple'. En este sentido, resultan pertinentes las siguientes observaciones:

- Los aprendices españoles presentan el mejor rendimiento de los tres usos en el de consecuencias en el presente, siendo éste significativamente superior al de experiencias de vida ($F_{(1,9)} = 36$, $p < 0,001$) aunque no significativamente distinto del de pasado inconcluso ($F_{(1,9)} = 2,43$, $p > 0,1$). El uso de pasado inconcluso, por su parte, resultó marginalmente superior al de experiencias de vida ($F_{(1,9)} = 3,85$, $p < 0,09$).
- Los aprendices argentinos muestran su mejor rendimiento en el uso de pasado inconcluso, muy por encima de experiencias de vida ($F_{(1,9)} = 13,73$, $p = 0,005$) y de consecuencias en el presente ($F_{(1,9)} = 6$, $p < 0,05$), sin que haya diferencias sustanciales entre estos dos últimos usos ($F_{(1,9)} = 2,14$, $p > 0,1$).

Discusión

Observando el patrón de resultados que acabamos de describir, se aprecia nuevamente que el rendimiento de los monolingües ingleses es mejor que el de los dos grupos de aprendices en las tres condiciones de uso del 'present perfect simple', aunque no sucede así en las dos condiciones de control de 'past simple' y de otros tiempos verbales (presente simple y futuro). De hecho, el rendimiento de los monolingües ingleses resultó óptimo en

todas las condiciones de este experimento. Esto viene a confirmar una vez más, el carácter deficitario del uso del ‘present perfect simple’ en aprendices avanzados de inglés que tienen el español como lengua nativa.

Por otra parte, lo que más llama la atención en el patrón de resultados de este experimento es la combinación de un bajo rendimiento de ambos grupos de aprendices en el uso de experiencias de vida con un rendimiento considerablemente bueno de los mismos en el uso de pasado inconcluso. El dato sorprendente a este respecto es, sin duda, el buen resultado de los aprendices en el uso del pasado inconcluso, tanto más sorprendente cuanto que fue muy superior al rendimiento en este mismo uso registrado en el Experimento 1 de este trabajo con la tarea de juicios de gramaticalidad. En el próximo apartado trataremos de ofrecer una explicación de esta discrepancia.

Otro aspecto a destacar es el rendimiento dispar de aprendices argentinos y españoles en los usos de experiencias de vida y consecuencias en el presente, siempre con ventaja de los segundos. Aquí cabe aducir de nuevo el peso de la lengua nativa en la elección del tiempo verbal para expresar los dos usos mencionados, es decir, el pretérito indefinido. Como ya se ha señalado en este trabajo, el pretérito indefinido es un tiempo alternativo al pretérito perfecto para expresar experiencias de vida en español, sobre todo en el español del Río de La Plata y de algunas variantes dialectales del noroeste de la Península Ibérica, donde además abarca el uso “resultativo” o de consecuencias en el presente. En el caso de los hablantes del castellano peninsular, y como ya señalamos en el apartado 6.2 del capítulo 6, la existencia y el uso cotidiano de un tiempo verbal homólogo morfológica y semánticamente al ‘present perfect simple’ (como es el pretérito perfecto) en los usos de experiencias y consecuencias facilita la adquisición de los mismos en inglés, a la vez que explica, por oposición, el tan bajo rendimiento de los aprendices argentinos en estos dos usos. De acuerdo con las hipótesis de este trabajo, era esperable una mayor proporción de errores en aprendices argentinos que en aprendices castellanos por este motivo. Y este ha sido precisamente el resultado obtenido en ambos usos. Así, la mayor parte de los errores de producción en este experimento en los dos usos aquí mencionados consistían en el empleo del ‘simple past’ en lugar del ‘present perfect simple’.

En resumen, los resultados de este segundo experimento, unidos a los obtenidos en el primero, nos permiten concluir que los beneficios que obtienen los aprendices españoles y los aprendices argentinos de su experiencia como estudiantes de inglés como segunda lengua son diferentes en los diversos usos del ‘present perfect simple’: esta vez la eficacia notable en los primeros y los resultados más bien pobres en los segundos se aprecian en el uso de consecuencias y, en menor medida, de experiencias de vida. En cambio, en el uso de pasado inconcluso los aprendices argentinos esta vez presentan un rendimiento alto y superan levemente a los aprendices españoles.

7.3. Conclusiones sobre los experimentos 1 y 2

Llegados a este punto, resulta aconsejable establecer ciertas comparaciones sobre los resultados de los dos experimentos realizados: el experimento de detección de anomalías (Experimento 1) y el experimento de elicitación de oraciones a partir de estímulos visuales (Experimento 2).

Con respecto a los monolingües ingleses, su rendimiento es muy alto, como era de esperar, en ambas tareas y en todos los usos del ‘present perfect simple’, sin que haya diferencias significativas en ningún uso, y obteniendo una proporción de aciertos entre 0,90 y 1,00.

En lo que respecta a los aprendices argentinos y españoles, vamos a centrarnos en las comparaciones para cada uno de los tres usos del ‘present perfect simple’ en el interior de cada grupo de aprendices, subrayando las diferencias observadas en los resultados de los dos experimentos.

1. En el uso de *pasado inconcluso*, tanto los aprendices argentinos como los españoles obtienen un rendimiento netamente superior en la tarea de elicitación de oraciones (Experimento 2) al obtenido en la tarea de detección de anomalías (Experimento 1). Se pueden aducir dos posibles razones para dar cuenta de esta diferencia entre los

dos experimentos en el uso de pasado inconcluso. Por una parte, es posible que en la tarea de producción a partir de dibujos empleada en este experimento, el participante disponga en general de más información contextual que en la tarea de juicios de gramaticalidad. No olvidemos que en la tarea de producción, la experimentadora agregaba un comentario sobre la historia para centrar la atención del sujeto y formulaba una pregunta que servía como elemento inductor de la respuesta verbal del participante. En estas condiciones, y dadas las diferencias que hay entre la semántica de los tres usos del ‘present perfect simple’, no se puede descartar que el contexto de uso de pasado inconcluso tuviera menos grados de libertad que los contextos asociados a los otros dos usos a la hora de formular la respuesta a la pregunta. Por otra parte, si bien el pasado inconcluso es una categoría temporal que en español – tanto peninsular como del Río de la Plata- se expresa a través del presente simple del indicativo, su adquisición y producción en inglés a través del ‘present perfect simple’ no resulta tan compleja para ninguno de los dos aprendices porque siempre se halla marcada por adverbios temporales obligatorios como ‘since’ o ‘for’. Este mismo argumento se esgrimió en el capítulo anterior para explicar el rendimiento relativamente bueno de los aprendices argentinos en los usos de pasado inconcluso y de experiencias de vida en el cuestionario de Dahl (de producción), en comparación con su pobre rendimiento en estos mismos usos en el cuestionario Igoa-de Biase (de comprensión) (Véase capítulo 6, apartado 6.3).

2. Por lo que respecta al uso de *experiencias de vida*, la diferencia más notable entre los experimentos de detección de anomalías (Experimento 1) y de elicitación de oraciones (Experimento 2) es la importante caída en el rendimiento de los aprendices argentinos en la tarea de elicitación en comparación con la de detección de anomalías. Esto, como era de esperar, se debe a que en este uso, la producción espontánea del ‘present perfect simple’ resulta de suma complejidad para los hablantes de español rioplatenses, que en su lengua madre prácticamente solo utilizan el pretérito indefinido con el mismo fin. Los españoles también obtienen mejores resultados en la tarea de detección de anomalías que en la de los dibujos (0,62 y 0,53 respectivamente) pero la diferencia no es realmente significativa. Estos

resultados eran previsibles, ya que para los españoles peninsulares este uso del ‘present perfect simple’ es muchas veces expresado a través del pretérito perfecto.

3. Por último, en relación con el uso de *consecuencias en el presente*, los aprendices argentinos presentan un rendimiento similar y marcadamente inferior al de los aprendices españoles en ambos experimentos. Nuevamente, podemos hallar una explicación en el hecho de que este uso en inglés es indiscutiblemente el más difícil para los aprendices argentinos ya que su semántica está señalizada casi exclusivamente por las oraciones contextuales y la intención del hablante; y en español es expresado a través del pretérito indefinido. Por ello a la hora de producir oraciones, como requiere la tarea de elicitación de oraciones a partir de estímulos visuales, no nos sorprende que su rendimiento sea extremadamente bajo. Por el contrario al ser este el uso más extendido del ‘pretérito perfecto’ en el español peninsular, no nos sorprende tampoco el altísimo rendimiento de los aprendices españoles en este uso del ‘present perfect simple’. Y pareciera que a la hora de producir oraciones espontáneas su rendimiento es casi idéntico al de los monolingües ingleses. En cambio, su rendimiento en este uso es considerablemente inferior en la tarea de detección de anomalías, aun cuando siga siendo superior al de los aprendices argentinos. Este rendimiento inferior de los aprendices españoles en la tarea de detección de anomalías en cuanto al uso de consecuencias podría deberse a un problema a la hora de inferir el carácter resultativo de las situaciones representadas en los ítems correspondientes al uso de consecuencias en el experimento de detección de anomalías. A este respecto, cabe resaltar que en los ítems de este experimento, tan sólo se les proporcionaba a los participantes un par de oraciones breves a partir de las cuales tenían que inferir una relación semántica entre ellas que les habilitara para interpretar los rasgos semánticos del verbo empleado en la segunda oración, que se presentaba a modo de conclusión de la situación (véase en el Anexo A.2.1. las oraciones numeradas del 21 al 30 en la segunda columna de la tabla). Con todo, esta interpretación no es más que una especulación a posteriori. Haría falta una investigación independiente y más pormenorizada para confirmarla.

¿Qué nos dicen los datos obtenidos en estos dos experimentos, y por extensión, en los dos cuestionarios que les preceden (Capítulo 6), en relación con las hipótesis que guían la presente investigación? Recordemos que los objetivos de este trabajo se orientaban hacia dos cuestiones complementarias: por un lado, se pretendía comprobar las dificultades de aprendizaje de los diversos usos del ‘present perfect simple’ en dos poblaciones de aprendices de inglés con distintos dialectos del español como lengua nativa; por otro, una vez comprobadas estas dificultades con un rango amplio y variado de tareas, se pretendía explicar las razones de estas dificultades de aprendizaje a partir de un hipotético problema de activación de ciertas categorías o rasgos conceptuales de tiempo. Bajo esta hipótesis, los aprendices cuya lengua nativa es el español rioplatense experimentan, en mayor medida que los aprendices españoles con el castellano estándar peninsular como lengua nativa, un déficit en la activación de los rasgos conceptuales relevantes asociados a los usos del ‘present perfect simple’. Los resultados expuestos hasta aquí a lo largo de los capítulos 6 y 7 han permitido constatar diversos grados de dificultad en el aprendizaje de los usos de este tiempo verbal. Estas dificultades se han revelado cualitativa y cuantitativamente diferentes en función del dialecto nativo de los aprendices. Sin embargo, estos datos por sí solos no bastan para confirmar la hipótesis del déficit de activación conceptual que proponíamos como explicación del problema. Entonces, con este propósito, se diseñó un tercer experimento con una tarea no verbal, un experimento dirigido a comprobar el rendimiento de hablantes nativos de español (en las dos variantes dialectales examinadas en este estudio) en la comprensión de situaciones que incorporan los rasgos conceptuales temporales asociados con los tres usos del ‘present perfect simple’ y de su tiempo homólogo en español, el pretérito perfecto.

7.4. Experimento 3: Tarea de clasificación y posterior explicación de series de viñetas

El sentido de este tercer experimento fue el de tratar de ofrecer una explicación de los problemas de aprendizaje de los usos del ‘present perfect simple’ constatados en los anteriores estudios de este trabajo. La lógica que se ha seguido en el diseño, en la elección de las tareas empleadas y en la interpretación de los resultados de este experimento será expuesta en primer lugar. Seguidamente, se procederá a describir la metodología y a

exponer los resultados, para terminar con una interpretación de los mismos en conjunción con los resultados de los dos experimentos previos.

La lógica de este experimento obedece a la necesidad de justificar una explicación de los problemas de aprendizaje del ‘present perfect simple’, como los observados en los aprendices hispanohablantes examinados en este trabajo, basada en factores de índole conceptual. Nuestra hipótesis central al respecto es que el problema radica en la falta de activación de ciertos rasgos conceptuales de tiempo. Esta hipótesis debe ser contrastada con otras hipótesis alternativas que a priori podrían explicar igualmente el patrón de resultados registrado en los anteriores estudios de cuestionario y experimentales. Este patrón de resultados, por recordarlo brevemente, nos mostraba un déficit general en el rendimiento de aprendices hispanohablantes de alto nivel en tareas de comprensión y producción de oraciones que exigían o prohibían el uso del ‘present perfect simple’. Este déficit era significativamente mayor en hablantes nativos de español rioplatense que en hablantes nativos de castellano peninsular. Además, el déficit no era totalmente uniforme en los tres usos principales de este tiempo verbal para ninguno de los dos grupos de aprendices. Así, en los hablantes de español rioplatense, el déficit parece afectar más a los usos de experiencias de vida y consecuencias en el presente, mientras que en los hablantes de castellano peninsular, el déficit se manifiesta más en los usos de pasado inconcluso y experiencias de vida.

Las hipótesis que cabe contemplar a la hora de explicar estos resultados se reducen, a nuestro entender, a tres posibles, que denominaremos “hipótesis del problema conceptual”, “hipótesis del problema lingüístico” e “hipótesis del problema de interfaz lingüístico-conceptual”. Vamos a exponer cada una de ellas, junto con las consecuencias o implicaciones empíricas que creemos se desprenden de las mismas.

- ***Hipótesis del problema conceptual.*** Según esta hipótesis, el problema del aprendizaje del ‘present perfect simple’ sería atribuible a la ausencia de

ciertas combinaciones de rasgos conceptuales de tiempo en el conocimiento semántico de los hablantes oyentes. Las combinaciones de rasgos binarios que originan los distintos usos del ‘present perfect simple’, de acuerdo con esquema de parametrización conceptual, fueron extensamente tratadas en el apartado 3.5 del capítulo 3 de esta tesis (titulado “La parametrización del ‘present perfect simple’: un tipo ideal”). En el caso de los hablantes argentinos del Río de la Plata, por ejemplo, las combinaciones pertinentes de los rasgos de Aspecto (Perfectivo-Imperfectivo), Accionalidad (Télico-Atélico) y Resultado (Resultativo-No resultativo) no existirían, aunque tales rasgos pudieran existir por separado y manifestarse por medio de otros tiempos verbales; así, por ejemplo, el rasgo [-Perfectivo] en los tiempos pasados se expresaría mediante el pretérito imperfecto, y el rasgo [+Perfectivo], mediante el pretérito indefinido. Este déficit en las combinaciones de rasgos de Aspecto, Accionalidad y Resultado quedaría reflejado en una morfología verbal defectiva en la lengua nativa, con la ausencia de un tiempo como el pretérito perfecto. Así parece ocurrir, como ya se sabe, en algunos dialectos del español, como el que se habla en el Río de la Plata. Según esta hipótesis, la ausencia del pretérito perfecto en tales dialectos sería, por tanto, consecuencia de un déficit conceptual que se manifestaría en un déficit lingüístico concomitante. Esta hipótesis es, por lo demás, compatible con una versión fuerte o radical del determinismo lingüístico de corte whorfiano.

Si esta hipótesis resultara verdadera, traería consigo dos consecuencias importantes: por una parte, en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, cabría esperar que se produjera una transferencia de la morfología verbal defectiva de la lengua nativa hacia la segunda lengua, y con ello la consiguiente dificultad para aprender los usos de un tiempo verbal como el ‘present perfect simple’, por carecer del tiempo homólogo en la lengua nativa (el pretérito perfecto); por otra, debería producirse un déficit en la conceptualización y en la comprensión de eventos temporales con los rasgos conceptuales propios de los usos del pretérito perfecto (y del ‘present perfect simple’). La primera consecuencia ha quedado

claramente confirmada en los resultados de los estudios de cuestionario y de los experimentos de este trabajo. La segunda consecuencia, que aún está por confirmar, nos llevaría a esperar que los hablantes del español rioplatense tuvieran mayores problemas que los hablantes del castellano peninsular estándar a la hora de comprender eventos temporales con los rasgos de aspecto, accionalidad y resultado propios de los diversos usos del pretérito perfecto.

- ***Hipótesis del problema lingüístico.*** Esta hipótesis propone una explicación puramente lingüística al problema de aprendizaje del ‘present perfect simple’, según la cual el problema no tendría en su raíz un déficit conceptual, sino simplemente una tendencia a transferir a la segunda lengua los tiempos verbales usados en la lengua nativa con referencia temporal mixta. Dada la ausencia del pretérito perfecto en el dialecto rioplatense, los hablantes de este dialecto usarían en la segunda lengua los tiempos verbales empleados con referencia temporal mixta, es decir, el presente para el uso de pasado inconcluso y el pretérito indefinido para los usos de experiencia de vida y consecuencias en el presente.

La implicación empírica que se deriva de esta hipótesis es que, en líneas generales, los aprendices de inglés con español rioplatense como lengua nativa tendrían más problemas que los aprendices con castellano estándar como primera lengua. Sin embargo, dado que el problema es, por así decir, superficial, al tratarse de un problema de automatización de formas verbales concretas y no tener ninguna implicación conceptual, debería corregirse con una práctica suficiente. En otras palabras, unos aprendices avanzados como los que han participado en este estudio no deberían mostrar un déficit tan acusado en esta materia como el que exhiben los sujetos rioplatenses, y en alguna medida también los castellanohablantes. Así pues, creemos que esta hipótesis se puede descartar teniendo en cuenta los resultados que hemos obtenido en los estudios presentados en este capítulo y el anterior.

- ***Hipótesis del problema de interfaz lingüístico-conceptual.*** Esta hipótesis es la que, a nuestro juicio, explica mejor los resultados obtenidos en este trabajo, que evidencian distintos niveles de rendimiento en el aprendizaje del ‘present perfect simple’, en función de las características de la lengua nativa de los aprendices. Según esta hipótesis, la ausencia del pretérito perfecto en los hablantes del español rioplatense, o el relativo desuso que experimenta este tiempo en los hablantes del castellano estándar peninsular, origina un bloqueo en la activación de los rasgos conceptuales de Aspecto, Accionalidad y Resultado que se hallan asociados al tiempo homólogo de éste en inglés, el ‘present perfect simple’. La diferencia entre la hipótesis del déficit conceptual enunciada en primer lugar y la hipótesis del interfaz lingüístico-conceptual es que para ésta las combinaciones de rasgos conceptuales pertinentes para los tiempos verbales de referencia temporal mixta (presente y pasado) sí están representadas en el conocimiento semántico de los hablantes de español, sea cual fuere el dialecto nativo de éstos. Sin embargo, la ausencia de un tiempo verbal que codifica y expresa lingüísticamente estas combinaciones de rasgos reduce la disponibilidad de los mismos, haciendo más difícil la adquisición de los significados apropiados de los usos del ‘present perfect simple’. Por tanto, esta hipótesis sitúa el origen del problema en el interfaz entre los niveles lingüístico y conceptual.

Una consecuencia de la hipótesis de interfaz es que en principio no tiene por qué haber diferencias en la comprensión de eventos temporales en función de la lengua nativa de las personas, siempre y cuando los rasgos conceptuales temporales necesarios para comprender el evento sean convenientemente activados. Dado que, según establece la propia hipótesis, en el caso de los hablantes de algunos dialectos del español, son las características de la lengua (la ausencia de un tiempo verbal de referencia temporal mixta) las que bloquean la activación de estos rasgos conceptuales temporales, habría que buscar otra forma de activar estos rasgos conceptuales para comprobar hasta qué punto no hay diferencias en la comprensión de eventos temporales por parte de hablantes con distintos dialectos del español. Este es justamente el propósito del tercer experimento de nuestro estudio:

comprobar si en ausencia de mediación verbal, es decir, utilizando una tarea no verbal, la comprensión de situaciones con rasgos conceptuales temporales asociados a los usos del pretérito perfecto es equivalente para hablantes de las dos variedades de español examinadas en nuestro estudio: el español rioplatense y el castellano estándar peninsular. Si se observa que no hay tales diferencias en la comprensión, el problema de aprendizaje que sufren los aprendices rioplatenses no podrá atribuirse a un déficit conceptual, sino en todo caso a un problema de interferencia lingüística en los procesos de conceptualización de eventos temporales, o lo que es lo mismo, a un problema ubicado en el interfaz lingüístico-conceptual.

En este experimento se empleó una tarea de clasificación de series de viñetas mediante el paradigma ABX, consistente en presentar tres series de viñetas con la instrucción de seleccionar dos series relacionadas en función de algún criterio temporal (las series “emparejadas” A y B) y distinguir una tercera serie (la serie “desparejada” X) que no se ajustara al criterio empleado para emparejar las dos primeras. A esta tarea la denominamos “tarea de elección”. Una vez realizada esta tarea, los participantes tenían que explicar las razones que escogieron para emparejar dos series de viñetas y separar la tercera serie. Esta es la “tarea de explicación”. De acuerdo con la hipótesis del problema conceptual, enunciada en primer lugar, los hablantes de español rioplatense deberían manifestar un peor rendimiento que los hablantes de castellano estándar peninsular en las tareas de elección y clasificación. En cambio, según la hipótesis del interfaz lingüístico-conceptual, no se esperan diferencias entre ambos tipos de hablantes en las tareas de elección y clasificación.

Método

Participantes

Catorce hablantes de español, todos ellos monolingües aunque algunos con conocimientos de inglés de nivel avanzado (similar a los aprendices que habían intervenido en los estudios previos), participaron en este experimento. Siete eran hablantes nativos de castellano peninsular (de la zona de Madrid), y los otros siete, hablantes argentinos nativos

de español rioplatense residentes en Madrid. Los siete hablantes castellanos eran estudiantes de la Universidad Autónoma de Madrid, con edades comprendidas entre los 20 y los 25 años. Tres de los participantes argentinos habían participado meses atrás en los estudios de cuestionario y en los dos experimentos de este trabajo. Los cuatro restantes participantes argentinos y los siete castellanos no habían participado en ninguno de los anteriores estudios. Las edades de los participantes argentinos oscilaban entre los 25 y los 35 años. Todos ellos participaron en el experimento de forma voluntaria y desconocían el objetivo del mismo.

Materiales

Para este experimento se emplearon 18 de las 20 series o tiras de tres viñetas utilizadas en el Experimento 2. De las 18 series de viñetas, 12 presentaban historias que representaban los tres usos del pretérito perfecto (4 de pasado inconcluso, 4 de experiencias de vida y 4 de consecuencias en el presente), otras 4 presentaban historias relativas a eventos pasados ya concluidos y las 2 restantes presentaban eventos resultativos equivalentes a los de las 4 series de viñetas de consecuencias en el presente. Las últimas 6 series de viñetas mencionadas (las 4 de pasado y las 2 de eventos resultativos) se emplearon como piezas de relleno para completar los tríos de series de viñetas que se iban a utilizar en el experimento. Las 18 series de viñetas fueron combinadas para formar un total de 25 conjuntos de 3 series de viñetas cada uno, que constituyeron los 25 ítems del experimento (véase en el Anexo A.2.4. una relación completa de las 25 series de viñetas).

Los 25 ítems del experimento se agrupan en 4 categorías de 6 ítems cada uno, más un ítem adicional. Las 4 categorías corresponden a series de viñetas emparejadas según cada uno de los tres usos del 'present perfect simple' (pasado inconcluso: ítems 6, 9, 12, 16, 21 y 25; experiencias de vida: ítems 2, 7, 11, 14, 18 y 22; consecuencias en el presente: ítems 3, 5, 13, 17, 20 y 24) y a series de viñetas emparejadas por eventos pasados (ítems 1, 4, 8, 15, 19 y 23). El ítem adicional (número 10) estaba constituido por dos series de viñetas que representaban eventos resultativos contrastadas con una serie que representaba un evento de pasado inconcluso.

Como consecuencia de combinar 18 series de viñetas en 25 tríos, cada serie de viñetas aparecía repetida en distintos ítems del experimento. De las 4 series correspondientes al uso de pasado inconcluso, 3 aparecían repetidas 5 veces y una 4 veces; las 4 series correspondientes al uso de experiencias de vida aparecían repetidas 4 veces; y las 4 series correspondientes al uso de consecuencias en el presente aparecían repetidas 5 veces. Para todas las series de viñetas correspondientes a los usos del ‘present perfect simple’, 3 de las veces en que aparecían en los ítems del experimento lo hacían emparejadas con otra serie del mismo tipo conceptual, y las restantes una o dos veces lo hacían como serie desparejada. Las series que representaban eventos pasados aparecían 4 veces repetidas a lo largo de los ítems, de ellas 3 emparejadas con otra serie del mismo tipo y una desparejadas. Las dos series que representaban eventos resultativos aparecían 2 veces repetidas, una de ellas emparejadas con otra serie del mismo tipo y la otra desparejada. De este modo, se consiguió una distribución razonablemente equilibrada de series de viñetas en condiciones de emparejamiento y desparejamiento a través de los ítems del experimento.

Por último, se manipularon de forma sistemática los criterios de contraste entre las series de viñetas emparejadas y desparejadas, para evitar repeticiones que pudieran dar pistas indeseadas a los participantes sobre el criterio subyacente de emparejamiento. En los ítems de series emparejadas por el uso del ‘present perfect simple’, se emplearon tres criterios de contraste: en el emparejamiento por el uso de pasado inconcluso, la serie desparejada representaba en 2 ocasiones un evento de experiencias de vida (ítems 16 y 21), en otras 2 ocasiones un evento de consecuencias en el presente (ítems 6 y 12), y en otras 2 ocasiones un evento resultativo de relleno (ítems 9 y 25); en el emparejamiento por el uso de experiencias de vida, la serie desparejada representaba en 2 ocasiones un evento de pasado inconcluso (ítems 7 y 11), en otras 2 ocasiones un evento de consecuencias en el presente (ítems 18 y 22), y en otras 2 ocasiones un evento de pasado (ítems 2 y 14); en el emparejamiento por el uso de consecuencias en el presente, la serie desparejada representaba en 2 ocasiones un evento de pasado inconcluso (ítems 13 y 17), en otras 2 ocasiones un evento de experiencias de vida (ítems 3 y 5), y en otras 2 ocasiones un evento de pasado (ítems 20 y 24). En lo que respecta a los ítems de series emparejadas por eventos pasados, la serie desparejada representaba en 2 ocasiones un evento de pasado inconcluso

(ítems 1 y 8) y en 4 ocasiones un evento de consecuencias en el presente (ítems 4, 15, 19 y 23). El lector podrá comprobar estos datos examinando con detalle el Anexo A.2.4.

Algunos de los ítems contenían referencias temporales en forma de fechas (años, meses), horas o el adverbio “ahora”, a fin de proporcionar a los participantes coordenadas temporales para la tarea de clasificación por emparejamiento y desparejamiento.

Procedimiento

El experimento fue administrado de forma individual. A cada participante se le explicaba que en cada ensayo se le mostrarían tres series de viñetas que representaban breves historias y se le pedía que clasificara las series de viñetas emparejando dos de ellas y separando la tercera, usando para la clasificación un criterio temporal. Se puso énfasis en que debían ignorar cualquier criterio que no tuviera en cuenta las características temporales de las historias; por ejemplo, se debían desechar criterios relativos a los personajes, a la valoración positiva o negativa de los eventos o a rasgos superficiales (como la forma o el tamaño de los objetos, etc.). Mientras se les explicaba el procedimiento, se les mostraban una o dos series de viñetas y se les pedía una respuesta, a fin de asegurarse de que habían entendido las instrucciones. Luego se les entregaba una hoja de repuestas (véase Anexo A.2.5.) en la que debían indicar las series de viñetas emparejadas (iguales) y la desparejada (diferente) y a continuación, anotar el criterio de clasificación (lo que hemos denominado aquí “tarea de explicación”). El experimento se administró a todos los participantes en español.

Diseño

En este estudio se empleó un diseño experimental para poner a prueba la hipótesis. Las variables independientes eran (1) la primera lengua hablada (L1) con dos niveles, “español rioplatense” y “castellano estándar peninsular”, y (2) el criterio de emparejamiento de series de viñetas, con cuatro niveles: eventos de pasado inconcluso, de experiencias de vida, de consecuencias en el presente y eventos pasados. Se trata, pues, de

un diseño factorial dos por dos (2x2). El diseño aplicado en esta prueba fue intersujeto, en tanto en cuanto participan dos grupos diferentes de sujetos, pero a la vez fue intrasujeto, en la medida en que todos los sujetos pasaron por todas las condiciones experimentales. Las variables dependientes fueron dos: proporción de “aciertos” en la tarea de elección y proporción de “aciertos” en la tarea de explicación. En principio, se trata de dos variables relacionadas asimétricamente, dado que la explicación correcta presupone una elección correcta, mientras que no ocurre así a la inversa. Por lo tanto, se espera que haya una proporción de aciertos igual o mayor en la tarea de elección que en la tarea de explicación.

Resultados

La Figura 7.3. y la tabla 7.3. muestran la proporción de respuestas correctas en la tarea de elección, según las 4 condiciones experimentales y el tipo de participante.

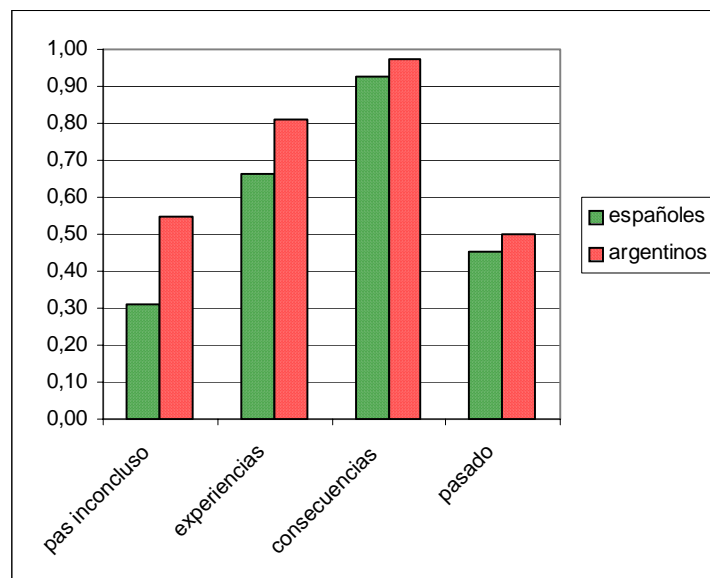


Figura 7.3. Proporción de aciertos en las respuestas a la tarea de elección de series de viñetas emparejadas según condición experimental y grupo de participantes.

	Pasado inconcluso	Experiencias de vida	Consecuencias en el presente	Pasado Simple
Españoles	0,31	0,67	0,93	0,45
Argentinos	0,55	0,81	0,98	0,50

Tabla 7.3. Proporción de aciertos en las respuestas a la tarea de elección de series de viñetas emparejadas según condición experimental y grupo de participantes.

Por otra parte, la Figura 7.4. y la Tabla 7.4. muestran la proporción de respuestas correctas en la tarea de explicación, también según las 4 condiciones experimentales y el tipo de participante.

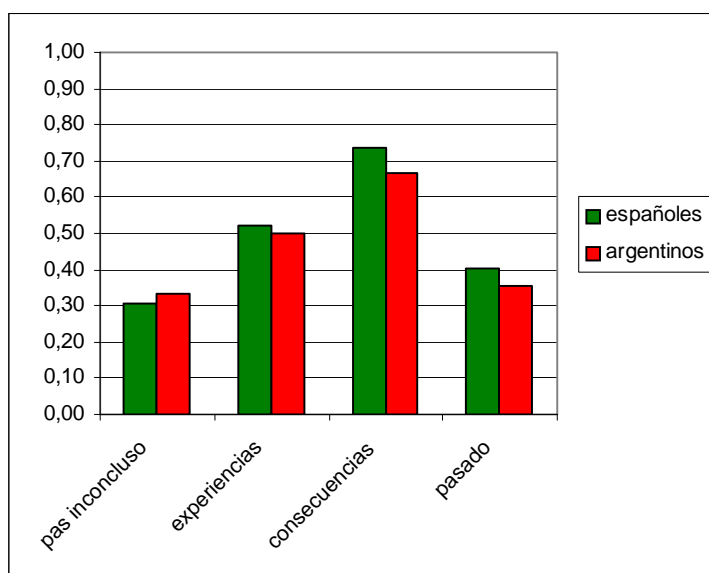


Figura 7.4. Proporción de aciertos en las respuestas a la tarea de explicación de series de viñetas emparejadas según condición experimental y grupo de participantes.

	Pasado inconcluso	Experiencias de vida	Consecuencias en el presente	Pasado Simple
Españoles	0,31	0,52	0,74	0,40
Argentinos	0,33	0,50	0,67	0,36

Tabla 7.4. Proporción de aciertos en las respuestas a la tarea de explicación de series de viñetas emparejadas según condición experimental y grupo de participantes.

Antes entrar en la exposición de estos resultados, es preciso comentar los criterios que se emplearon para categorizar las respuestas de explicación como correctas o incorrectas. Para las respuestas a ítems de la condición de eventos con pasado inconcluso, se daban por correctas aquellas explicaciones de elección de emparejamiento en las que se mencionara la existencia de sucesos inconclusos, de eventos que continuaban en el presente, de sucesos conducentes a un resultado actual que mantenía un hecho iniciado en el pasado o de eventos que mantenían una secuencia lógica de acontecimientos. Para las respuestas a ítems de la condición de experiencias de vida, se daban por correctas todas las respuestas que mencionaran experiencias o hechos vividos en el pasado por el o la protagonista de la historia, hechos vividos localizados en el pasado o eventos independientes ubicados en el pasado. Para las respuestas a ítems de la condición de consecuencias en el presente, se consideraron correctas las respuestas que mencionaran eventos con resultados o consecuencias en el presente o eventos con una hilación lógica a lo largo del tiempo. Por último, para las respuestas a ítems de la condición de eventos pasados, se dieron como válidas las respuestas que mencionaran hechos independientes, eventos localizados en el pasado o eventos que fueran experiencias pasadas del o la protagonista de la historia. De lo anterior, se desprende que algunos de los criterios empleados para considerar correctas las respuestas se utilizaron de forma compartida entre distintas condiciones experimentales; así, por ejemplo, las explicaciones que mencionaban eventos resultativos (para las condiciones de consecuencias y de pasado inconcluso), eventos independientes (para las condiciones de experiencias de vida y de eventos pasados) o eventos localizados en el pasado (también para las condiciones de experiencias de vida y de eventos pasados). Las explicaciones que no se ajustaran a estos criterios fueron calificadas como incorrectas.

Pasemos ahora a comentar los resultados del experimento. En primer lugar, como era previsible, hay diferencias significativas globales entre las respuestas en la tarea de elección (con una proporción media de 0,65) y las respuestas en la tarea de explicación (con una proporción media de 0,48) ($F_{(1,6)} = 32,7$, $p=0,001$), lo que indica que no siempre que los participantes realizaban un emparejamiento correcto de series de viñetas daban una explicación correcta a su elección.

Centrándonos en las respuestas en la tarea de elección, se aprecia una ligera ventaja global de los participantes argentinos (proporción de aciertos de 0,70) sobre los españoles (proporción de aciertos de 0,59), que fue marginalmente significativa ($F_{(1,6)} = 5,22$ $p < 0,07$).

Las comparaciones entre ambos grupos de participantes en cada una de las cuatro condiciones experimentales arrojaron los siguientes resultados: en la condición de pasado inconcluso, hubo una ventaja marginalmente significativa de los argentinos ($F_{(1,6)} = 4,84$, $p < 0,07$), mientras que en las restantes condiciones las diferencias fueron nulas (en experiencias de vida: $F_{(1,6)} = 1,65$, $p > 0,1$; y en consecuencias en el presente y en eventos pasados, ambas $F_s < 1$).

Por lo que respecta a las respuestas en la tarea de explicación, no hubo diferencias globales entre argentinos y españoles (con proporciones de aciertos de 0,46 y 0,49, respectivamente) ($F < 1$), como tampoco las hubo en ninguna de las cuatro condiciones experimentales, siendo todas las $F_s < 1$. En suma, la única diferencia que se ha registrado en este experimento entre los participantes argentinos y los participantes españoles fue en las respuestas de elección (emparejamiento de viñetas) en eventos de pasado inconcluso, con una ligera ventaja a favor de los argentinos. Sin embargo, a la hora de comparar a los dos grupos de participantes en la tarea de explicación, el rendimiento fue prácticamente idéntico.

Otro aspecto a destacar en estos resultados es el distinto rendimiento mostrado por ambos grupos de participantes en las diversas condiciones experimentales, esto es, en función de los tipos de eventos representados en las series de viñetas. Estas diferencias fueron significativas en la tarea de elección, tanto para los participantes españoles ($F_{(3,4)} = 25,79$, $p < 0,05$) como para los participantes argentinos ($F_{(3,4)} = 11,5$, $p = 0,02$), pero no lo fueron para ninguno de los dos grupos de participantes en la tarea de explicación (para los españoles: $F_{(3,4)} = 1,68$, $p > 0,1$; para los argentinos: $F_{(3,4)} = 1,41$, $p > 0,1$). A pesar de este último contraste entre las tareas de elección y explicación, parece bastante obvio que el rendimiento de ambos grupos fue paralelo en ambas tareas, mostrando proporciones más

altas de aciertos en la condición de consecuencias en el presente, seguida de experiencias de vida y eventos de pasado, siendo la condición de pasado inconcluso la que ofreció resultados más pobres.

Discusión

Los resultados de este experimento muestran una ausencia de diferencias entre participantes españoles y argentinos a la hora de explicar la elección de parejas en la tarea de clasificación ABX de series de viñetas. Estos resultados, considerados junto con los de los estudios de cuestionario, expuestos en el capítulo 6, y los de los dos experimentos anteriores descritos en este capítulo, dan crédito a la hipótesis que explica el problema de aprendizaje del ‘present perfect simple’ como un déficit localizado en el interfaz entre los niveles conceptual y lingüístico. Es importante subrayar que por sí solos, los resultados de este experimento no bastan para confirmar ninguna hipótesis, dado que se trata de resultados negativos, o sea, que muestran una ausencia de diferencias en las variables dependientes entre las condiciones experimentales. Resultados de este tipo valen para confirmar únicamente lo que los estadísticos denominan hipótesis nula. Sin embargo, si estos resultados se examinan junto con los de los estudios previos de esta tesis, permiten descartar la hipótesis del problema conceptual, que explica el problema de aprendizaje del ‘present perfect simple’ en términos de un déficit conceptual que afecta de manera más acusada a los hablantes del español rioplatense. Si la hipótesis conceptual fuera cierta, deberíamos haber encontrado diferencias entre españoles y argentinos, a favor de aquéllos, en las tareas de clasificación (elección y explicación) de las series de viñetas. Así pues, si descartamos la hipótesis conceptual, y una vez descartada también la que denominamos hipótesis del problema lingüístico, sólo queda como explicación alternativa la que ubica el problema en el interfaz entre los niveles conceptual y lingüístico. Por tanto, a falta de otras hipótesis plausibles, debemos mantener esta explicación.

Lo que los resultados de este experimento muestran es que no hay diferencias entre hablantes del español rioplatense y hablantes del castellano estándar peninsular en lo que respecta a la comprensión de eventos temporales que combinan rasgos semánticos de

Aspecto, Accionalidad y Resultado, y que en español estándar se expresan mediante el pretérito perfecto y en inglés británico mediante el 'present perfect simple'. Dado que los aprendices de inglés con el dialecto rioplatense como lengua nativa muestran un acusado problema de aprendizaje de los usos de este tiempo verbal, la única interpretación que cabe hacer de este déficit de aprendizaje es que la falta de un tiempo homólogo al 'present perfect simple' en la lengua nativa, como es el pretérito perfecto, produce un bloqueo en la activación de los rasgos conceptuales asociados a los usos de este tiempo verbal, lo cual dificulta su aprendizaje. Por el contrario, los hablantes nativos de español estándar peninsular no sufren este problema en una medida comparable, y ello se debe a que estos hablantes sí disponen en su lengua materna de un tiempo verbal que mantiene disponibles los rasgos semánticos pertinentes.

No obstante, los resultados del experimento dejan abiertas un par de incógnitas que quisiéramos comentar para terminar este apartado. Por una parte, es patente que el rendimiento de los sujetos en este experimento en ambas tareas fue bastante mediocre, especialmente en la tarea de explicación, donde apenas se alcanzó el 50 por ciento de respuestas correctas. Por otra parte, este bajo rendimiento se observa principalmente en las condiciones de eventos de pasado inconcluso y eventos pasados, con una proporción de aciertos de 0,32 y 0,38, respectivamente (frente a 0,51 y 0,70 en las condiciones de experiencias de vida y consecuencias en el presente, respectivamente). Una posible explicación del bajo rendimiento global obtenido y de la disparidad de resultados en las diversas condiciones experimentales podría radicar en la dificultad intrínseca de una tarea como la propuesta en este experimento. Como hemos comentado, los participantes recibían la consigna de emparejar dos series de viñetas y separar la tercera en virtud de un criterio temporal. Esta consigna, creemos, les dejaba una libertad de elección considerable, de ahí la proporción relativamente baja de respuestas acordes con el criterio esperado por la experimentadora. A tenor de los resultados, la comprensión de situaciones de pasado inconcluso y de eventos pasados resultó especialmente difícil. En el caso de los eventos de pasado inconcluso, esto podría deberse a la dificultad para representar mediante dibujos eventos que reunieran las características de ser continuados a lo largo del tiempo y de hallarse inconclusos en el momento presente. En el caso de los eventos pasados, esto

podría explicarse por una insuficiente definición de este tipo de eventos a partir de la mera presentación de una serie de tres viñetas que necesariamente tienen que representar hechos inconexos sin ninguna vinculación clara con el momento presente. En el otro extremo, encontramos que el mejor rendimiento se dio con los eventos de consecuencias en el presente, que resultan más sencillos de representar pictóricamente mediante una sucesión de episodios del mismo suceso que conducen a un claro desenlace.

Una cuestión marginal que, a nuestro juicio, tiene una significación menor, es el hecho de que los argentinos tuvieron un mejor rendimiento que los españoles en la tarea de elección en la condición de pasado inconcluso (véase Figura 7.3. y Tabla 7.3.). Aunque esta diferencia sólo fue marginalmente significativa y por ello no conviene magnificarla, lo cierto es que no podemos ofrecer ninguna explicación de este resultado.

Para terminar, debemos reconocer que aunque este experimento presenta, en líneas generales, unos resultados claros e inequívocos, la muestra de participantes fue más bien escasa (7 por cada grupo), lo mismo que el número y tipo de grupos de participantes. En este sentido, además de ampliar el número de participantes por grupo, sería recomendable incorporar una muestra de monolingües de inglés británico, así como sendas muestras de aprendices avanzados de inglés con distintos dialectos del español como lengua nativa, tal y como se hizo en los anteriores estudios de esta tesis.

Capítulo 8

Discusión general y conclusiones

Este capítulo intentará ser una recapitulación de los resultados generales de esta investigación. Estará, entonces, dedicado a una reflexión de carácter más general a partir de las conclusiones particulares que se han ido generando a lo largo del quehacer investigativo: un intento de sistematización que nos permitirá adentrarnos con mayor profundidad en nuestro problema, para luego, en segundo lugar, señalar futuras vías de investigación.

8.1. Recapitulación general del trabajo empírico

En este trabajo se han realizado cinco estudios empíricos, dos de ellos mediante cuestionarios y tres mediante experimentos: el cuestionario “Igoa-de Biase”, el cuestionario de Dahl, un experimento de juicios de gramaticalidad con detección de anomalías, un experimento de elicitación de oraciones a partir de estímulos visuales y un experimento no verbal con una tarea de clasificación ABX de series de viñetas. El objetivo de estos estudios fue poner a prueba la hipótesis central de nuestro trabajo, a saber, que las diferencias entre hablantes con distintos dialectos del español como lengua nativa en el grado de eficacia en el uso del ‘present perfect simple’ están relacionadas con las dimensiones conceptuales temporales activadas por la lengua madre en la mente de cada individuo y expresadas lingüísticamente. Es decir, este problema de aprendizaje viene definido básicamente por una dificultad de acoplamiento de rasgos conceptuales temporales concretos a una expresión lingüística específica, como la del ‘present perfect simple’ en inglés, tratándose básicamente de un problema de interfaz lingüístico-conceptual. De esta manera, las dificultades que afrontan los hablantes de español de acuerdo a la variedad dialectal que hablen son de distinto grado, en función de las posibilidades de flexibilidad o acoplamiento de estas dimensiones temporales a una forma temporal verbal específica como es el ‘present perfect simple’ o su homólogo en español, el ‘pretérito perfecto’.

Como lo hemos señalado a lo largo de este trabajo, y en particular en los capítulos 2 y 3, las explicaciones fundamentales que encontramos para dar cuenta del mejor rendimiento por parte de los hablantes de español estándar peninsular con respecto a los rioplatenses en los usos del ‘present perfect simple’ en experiencias de vida y consecuencias en el presente, así como el rendimiento similar en lo que respecta a los usos de pasado inconcluso, dependen de dos variables fundamentales. La primera de estas variables es la morfología y la semántica de este tiempo verbal en inglés y su distinto correlato en los dialectos del español peninsular y rioplatense, lo que se manifiesta en diferencias de uso del ‘pretérito perfecto’. En concreto, los usos del ‘present perfect simple’ en experiencias de vida y consecuencias en el presente encuentran un correlato bastante similar en el castellano estándar peninsular en la utilización cotidiana que se hace del pretérito perfecto del indicativo, pero no así en la variante rioplatense, dialecto en el que este tiempo verbal ha caído actualmente en desuso. Este tiempo verbal es extensivamente utilizado – y a veces sobreutilizado- en el español peninsular en lo que concierne al uso de experiencias de vida y muy especialmente al de consecuencias en el presente. Sin embargo, el destino parlante rioplatense es distinto, ya que si bien este tiempo verbal existe en su imaginario lingüístico, no es utilizado en ninguno de sus usos en el habla cotidiana y es remplazado sistemáticamente por el presente y sobre todo por el pretérito indefinido del indicativo. El pretérito perfecto resulta de una rareza semántica que hace que los porteños lo vean o equiparen al pasado o al presente indistintamente, de acuerdo a sus usos. Por este motivo, esperábamos que la flexibilidad cognitiva para acoplar las dimensiones conceptuales temporales que implican los diversos usos del ‘present perfect simple’ en inglés a su expresión lingüística, al menos en dos de sus usos, fuera menor en los porteños que en los españoles de habla estándar peninsular.

La segunda variable en la que puede residir la explicación de estas diferencias de rendimiento son las características de la parametrización semántica que posee el ‘present perfect simple’ con respecto a sus tres usos fundamentales, características que pueden facilitar o dificultar su incorporación, con cierta autonomía de su correlato en español, a través del pretérito perfecto. Con ello nos referimos a los cuatro parámetros fundamentales considerados en este trabajo (véase el capítulo 3 para un detallado desarrollo de este

análisis): la referencia temporal mixta, común a los tres usos, y sobre todo los parámetros binarios de Aspecto (perfectivo o imperfectivo), Accionalidad (télica o atélica) y Resultado (resultativo o no resultativo). Como se especificó en el capítulo 3, estos parámetros semánticos llevan aparejados unos correlatos lingüísticos o semánticos en algunos de los usos, como son la obligatoriedad de adverbios temporales del pasado inconcluso y la obligatoriedad de la cercanía temporal en el uso de consecuencias en el presente. ¿Puede esto dar cuenta de lo que sucede con el rendimiento relativamente alto de ambos grupos de aprendices en el uso del pasado inconcluso? Creemos que sí, ya que si bien el pasado inconcluso en el español - hablado por ambos grupos - es expresado a través del presente del indicativo, su adquisición en inglés no es tan trabajosa debido a que la mayoría de las veces se halla marcado por adverbios temporales muy precisos tales como 'for' y 'since', lo cual hace más sencilla su automatización y la generación espontánea de oraciones correctas debido a la evidencia de su marcación temporal. Algo similar puede ocurrir con el parámetro de cercanía temporal en las consecuencias en el presente, algunas veces evidenciado por el uso de 'just' en acciones recientemente ocurridas.

Los resultados obtenidos en este trabajo vienen a corroborar en términos generales las especulaciones anteriormente expuestas. En lo que sigue se hace una recapitulación de los principales resultados experimentales obtenidos, comparando los resultados, en primer lugar, de acuerdo al nivel de rendimiento y las diferencias existentes entre los distintos grupos y, en segundo lugar, de acuerdo a los distintos tipos de tareas empleadas en los cuestionarios y experimentos, es decir dependiendo de si se trata de tareas de comprensión o de producción.

En primer lugar, tomando en cuenta la información anteriormente descrita con detalle en los capítulos 6 y 7 – cuestionarios 'Igoa-de Biase' y Dahl, y experimentos de juicios de gramaticalidad y de elicitación de oraciones a partir de estímulos visuales –, resumiremos los resultados obtenidos de acuerdo a la comparación entre grupos. Estos resultados se hallan recogidos en la tabla comparativa 8.1. que reproducimos más abajo.

- Podemos concluir que el rendimiento de los monolingües ingleses es mejor que el del resto de los grupos en todas las condiciones, incluido el uso del ‘past simple’ y de los otros tiempos verbales como condiciones de control.

Tabla Comparativa		Pasado Inconcluso	Experiencias	Consecuencias
Cuestionario Igoa - de Biase	Aprendices españoles	0,82	0,90	0,85
	Aprendices argentinos	0,25	0,10	0,40
Cuestionario Dahl	Aprendices españoles	0,83	0,94	0,89
	Aprendices argentinos	0,53	0,31	0,09
Experimento de juicios de gramaticalidad	Aprendices españoles	0,66	0,62	0,74
	Aprendices argentinos	0,61	0,63	0,51
Experimento de elicitación de oraciones	Aprendices españoles	0,75	0,53	0,93
	Aprendices argentinos	0,88	0,35	0,48

Tabla 8.1. Proporción de aciertos en las respuestas a los cuestionarios “ Igoa-de Biase” y Dahl y a las tareas de detección de anomalías (Experimento 1) y elicitación de oraciones a partir de estímulos visuales (Experimento 2), según condición experimental y grupos de participantes.

- Por otra parte, como lo resume la tabla 8.1, los aprendices de inglés españoles presentan un rendimiento alto en todos los usos, muy superior en algunos casos al de los aprendices argentinos.
- Cabe destacar nuevamente el hecho de que los beneficios que obtienen los aprendices españoles y los aprendices argentinos son diferentes en los diversos usos del ‘present perfect simple’. Como ya lo hemos señalado previamente, la eficacia notable en los primeros y los resultados más bien pobres en los segundos se dan especialmente en los usos de consecuencias y experiencias de vida. En cambio, en el uso de pasado inconcluso los aprendices argentinos presentan un rendimiento un poco mejor, aunque si tomamos el conjunto de los cuestionarios y las tareas, sigue siendo inferior al de los españoles. Esto se debe

a los mismos motivos que señalamos anteriormente: a que si bien el pasado inconcluso es una categoría temporal que en español – peninsular y del Río de la Plata- se expresa a través del presente del indicativo, su adquisición y producción en inglés a través del ‘present perfect simple’ no resulta tan compleja para ninguno de los dos aprendices porque siempre viene marcada obligatoriamente por adverbios de tiempo como ‘since’ o ‘for’ (Ver capítulo 3, apartado 3.5). En relación a la buena ejecución de los aprendices españoles en los usos de experiencias de vida y de consecuencias del ‘present perfect simple’ esto se debe, como ya indicamos en los capítulos 6 y 7, a que la existencia y el uso cotidiano de un tiempo verbal homólogo morfológica y semánticamente en tales usos facilita la adquisición de los mismos. Esto explica, además, por contraste el bajo rendimiento de los aprendices argentinos en estos dos usos.

4. Las generalizaciones que se han hecho en el punto anterior deben matizarse con algunas excepciones notables, que aparecen señaladas en las cifras de la tabla 8.1. en letra **negrita y cursiva**. En primer lugar, hay que hacer notar que el rendimiento relativamente satisfactorio de los aprendices argentinos en el uso de pasado inconcluso tiene como excepción el pobre resultado obtenido en este uso en el cuestionario ‘Igoa-de Biase’. Algo parecido puede decirse de la baja puntuación de este grupo de participantes en esta prueba en el uso de experiencias de vida. Para entender estos resultados se puede apelar al hecho de que el cuestionario ‘Igoa-de Biase’ es una prueba de elección forzosa entre tres opciones, una de las cuales es “both” (es decir, las dos opciones de tiempo verbal son válidas). Esta opción atrajo la mayoría de las respuestas incorrectas, por lo que parece que actuó como distractor perjudicial para el rendimiento de los sujetos. En segundo lugar, también sorprende el bajo rendimiento de los aprendices argentinos en el uso de consecuencias del cuestionario Dahl. En este caso, y como ya señalamos en el apartado 6.3. del capítulo 6, es posible que el contexto proporcionado en la condición de consecuencias en este cuestionario fuera insuficiente para advertir la necesidad de usar el ‘present perfect simple’ en esta condición.

En segundo lugar centraremos ahora nuestra atención en los datos obtenidos por cada grupo de acuerdo a la lógica de las tareas, es decir, dependiendo de si se trataba de tareas de reconocimiento o tareas de producción. Estas son nuestras conclusiones:

1. En términos generales. los aprendices españoles y los aprendices argentinos tienen un peor rendimiento en las tareas de reconocimiento que en las tareas de producción.
2. En particular, en la tarea de reconocimiento del cuestionario “Igoa-de Biase”, los aprendices españoles tienen un rendimiento muy superior a los aprendices argentinos en los tres usos del present perfect simple, mientras que en la tarea de juicios de gramaticalidad su comportamiento es bastante similar en los tres usos, a excepción del de consecuencias en el presente. Más allá de las explicaciones sobre la flexibilidad cognitiva que implica el uso dialectal del español peninsular para adquirir el ‘present perfect simple’ en inglés, que ya hemos explicitado en varias ocasiones, la respuesta fundamental a estas diferencias puede hallarse en el formato y las características de la tarea. Por una parte, el cuestionario “Igoa-de Biase” es una prueba breve, es decir, menos exhaustiva en la cantidad de oraciones; y por otra parte, las oraciones usadas en esta prueba son cortas en su extensión, y presentadas sin ningún contexto previo, lo cual creemos hace más dificultoso incluso el reconocimiento de los usos adecuados del ‘present perfect simple’ a los hablantes rioplatenses.
3. En las tareas de producción en general, los aprendices españoles tienen un rendimiento superior a los aprendices argentinos. Y ambos grupos se comportan de manera bastante similar en ambas tareas, a excepción de la tarea de elicitación a partir de estímulos visuales, en la que los argentinos obtienen un rendimiento bastante alto y levemente superior al de los aprendices españoles en el uso de pasado inconcluso. La explicación a esto, ya reiterada otras veces, puede hallarse en la facilidad para incorporar y automatizar la producción de oraciones en este uso debido a la obligatoriedad de adverbios temporales, es

decir a su parametrización semántica. No resulta sorprendente tampoco que los aprendices argentinos obtengan un rendimiento más alto en el uso de consecuencias en el presente en la tarea de elicitación de estímulos visuales que en el cuestionario de Dahl. Esto se debe a que la mayoría de las respuestas espontáneas en este uso estaban acompañadas del adverbio 'just' que siempre se usa con el 'present perfect simple', lo cual automatiza su uso y al mismo tiempo hace evidente la idea de una acción recién ocurrida y muy cercana en el tiempo; nuevamente podemos hallar una respuesta en la manifestación lingüística de la parametrización semántica de este uso.

Finalmente, queda la incógnita de cómo se explica este problema particular de aprendizaje y cuáles son los datos en que se apoya esta explicación. En el capítulo anterior, planteamos tres posibles hipótesis, de las que a nuestro parecer la tercera es la más plausible.

En primer lugar, podríamos pensar que la dificultad por parte de los hablantes de español –en especial los rioplatenses- para incorporar el 'present perfect simple' en inglés consiste en un problema estrictamente conceptual. La ausencia de ciertas combinaciones de rasgos conceptuales de tiempo de las características del 'present perfect simple' - perfectividad, telicidad, resultado- se refleja en una morfología verbal defectiva en la lengua nativa, que debido a la ausencia del pretérito perfecto carece de un paradigma morfológico completo. La morfología verbal de la lengua nativa se transfiere entonces a la segunda lengua. La consecuencia inmediata de pensar en esta hipótesis como una posible explicación sería que debería haber problemas de comprensión de situaciones con rasgos conceptuales temporales asociados a los usos del pretérito perfecto *en hablantes que no dispongan de este tiempo en su lengua nativa*, es decir, en los rioplatenses por sobre los castellanos.

En segundo lugar este problema de aprendizaje se podría concebir como una transferencia "superficial" de la lengua nativa a la segunda lengua de tiempos verbales con referencia temporal mixta, lo que se traduciría en el uso del presente o del pretérito

indefinido en lugar del 'present perfect simple'. La implicación inmediata de esta hipótesis sería que este problema debería manifestarse en aprendices *principiantes* del inglés como segunda lengua, pero no así en los aprendices avanzados, dada su larga experiencia de aprendizaje de la segunda lengua.

Finalmente podríamos caracterizar nuestro problema como un déficit ubicado en el interfaz lingüístico-conceptual. Según ello, la ausencia del pretérito perfecto en la lengua nativa bloquea la activación de rasgos conceptuales temporales asociados al tiempo homólogo en la segunda lengua, el 'present perfect simple'. Como consecuencia de ello, la comprensión –no mediada por el lenguaje– de situaciones con rasgos conceptuales temporales asociados a los usos del pretérito perfecto debería ser equivalente para todos los aprendices, con independencia de su lengua nativa. En otras palabras, si se emplea una tarea no lingüística de comprensión de eventos temporales en función de sus características semánticas, quedaría cancelado el bloqueo producido por variables lingüísticas y, por consiguiente, la comprensión de tales eventos debería ser similar para todos los participantes.

Seguidamente ilustramos estas hipótesis tomando como referencia el modelo de producción de oraciones de Levelt (1989), tal y como lo presenta Bock en una revisión posterior (Bock, 2002). Este modelo representa un intento por comprender qué procesos cognitivos intervienen en la transformación de intenciones comunicativas no verbales en acciones verbales. Como dice Bock, “estos procesos deben traducir las percepciones o los pensamientos en sonidos haciendo uso de las estructuras y las unidades de un código que constituye la gramática de una lengua”. El modelo, que se muestra en la Figura 8.1., está estructurado en tres niveles o componentes: los componentes conceptual, gramatical y fonológico. El componente conceptual se encarga de generar una representación del significado del enunciado; es una representación pre-verbal del mensaje que el hablante desea comunicar. El componente gramatical hace referencia a los mecanismos cognitivos que se emplean para seleccionar y ordenar las palabras del enunciado y para ajustarlas a sus contextos gramaticales. La codificación fonológica, por su parte, se refiere a los

mecanismos que se emplean para seleccionar y ordenar los sonidos y para ajustarlos a sus contextos fónicos.

La figura 8.1, que vemos en la página siguiente, es una adaptación del modelo de Levelt-Bock a uno de los usos del ‘present perfect simple’, el de pasado inconcluso. Muestra la sucesión de procesos que abarcan desde la selección de los rasgos semánticos del evento (en este caso, la combinación -PERFECTIVO, -TÉLICO, -RESULTATIVO) en el nivel conceptual, siguiendo, ya en el componente gramatical, con la selección de una pieza léxica (el verbo “to work” -trabajar) que se ha de insertar en una posición sintáctica (la del nudo del verbo de la oración “V”). A continuación, se desencadenan los procesos morfológicos de selección de una forma verbal (la de ‘present perfect simple’), que en el uso que nos ocupa suele ir asociada a un sintagma adverbial adjunto al sintagma verbal. Así pues, en el proceso de “formación de constituyentes” se activa una representación del sintagma verbal SV con dos constituyentes subordinados, el verbo V y el sintagma adverbial SAdv. Finalmente, el componente fonológico codifica la secuencia de fonemas y la estructura prosódica del enunciado (silabificación, ritmo y acento).

Siguiendo este esquema, el *locus* del problema de aprendizaje del ‘present perfect simple’ podría situarse en el presente modelo de procesamiento bien en el nivel conceptual o bien en la conexión entre la representación conceptual y la codificación gramatical, y en particular, el subcomponente morfológico, es decir, en el interfaz lingüístico-conceptual. En el primer caso, lo que encontraríamos es que para los hablantes rioplatenses, y en alguna medida para los hablantes de castellano estándar peninsular, habría un déficit en las representaciones conceptuales para los eventos con referencia temporal mixta (pasado-presente), lo que les inhabilitaría para recuperar las formas verbales de pretérito perfecto y de ‘present perfect simple’. En el segundo caso, el déficit de los hablantes de español afectaría a la conexión entre las representaciones conceptuales de los eventos de referencia temporal mixta y las representaciones morfológicas de los tiempos verbales correspondientes, quedando debilitadas tales conexiones. Como resultado de ello, las representaciones conceptuales de dichos eventos quedarían asimismo debilitadas cuando hubieran que ser formuladas o comprendidas por mediación del lenguaje.

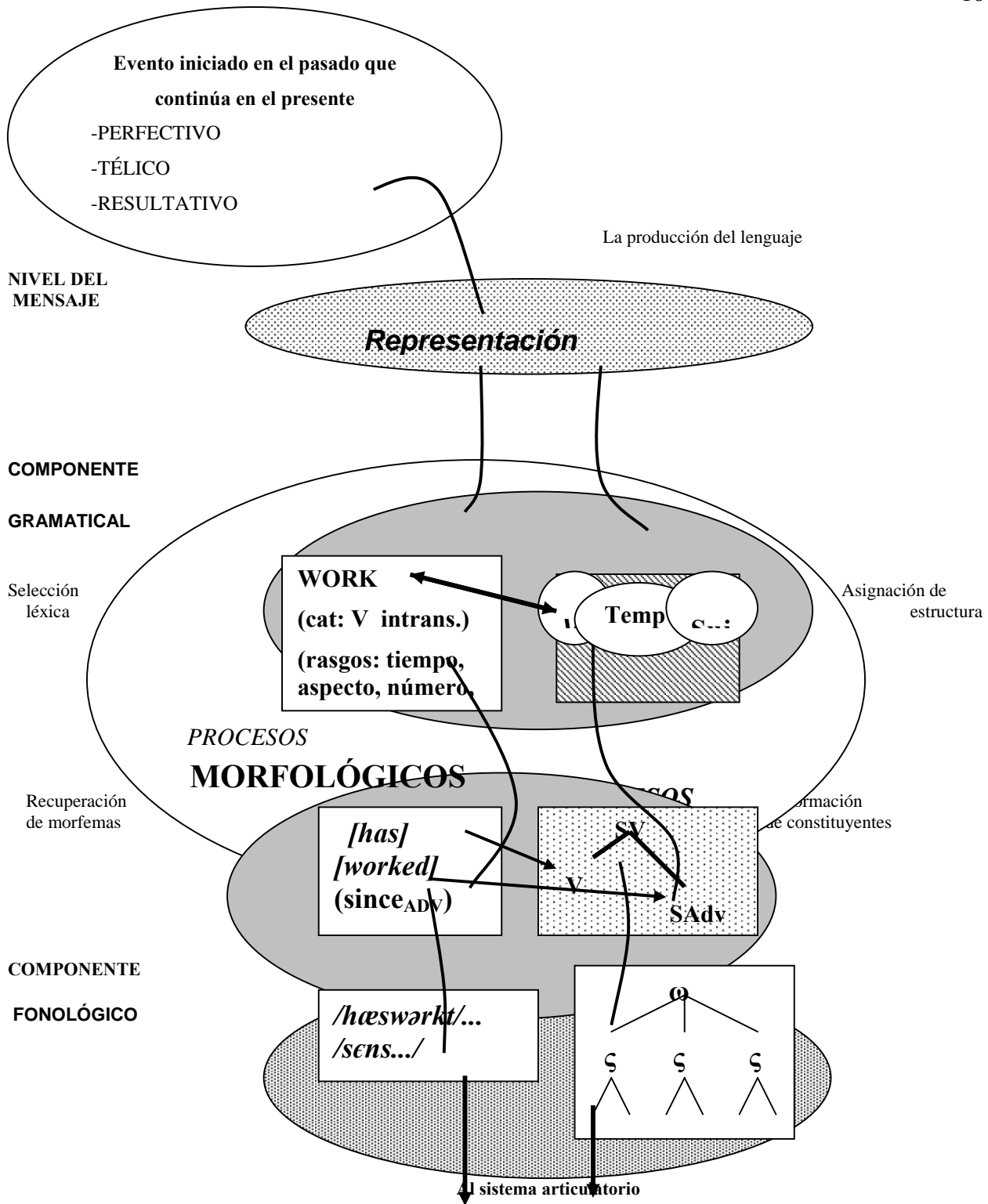


Figura 8.1. Esquema de “Levelt” sobre la arquitectura cognitiva de la producción del lenguaje, aplicado al ejemplo de la formulación del uso de pasado inconcluso del ‘present perfect simple’. (Adaptado de Bock, 2002).

El último experimento de este trabajo, descrito en el capítulo 7, fue diseñado para contrastar estas dos posibilidades mediante el uso de una tarea no verbal de clasificación de series de viñetas. Los resultados de ese experimento mostraron que no había diferencias entre hablantes de español rioplatense y de castellano estándar peninsular a la hora de clasificar las series de viñetas utilizando criterios puramente conceptuales. Lo que este último experimento puso de manifiesto es que cuando se suprime toda restricción lingüística sobre la tarea conceptual, el rendimiento de los participantes queda equiparado. Sin embargo, cuando hay mediación lingüística, como sucede en los experimentos 1 y 2 y en los estudios de cuestionario, aparecen diferencias de rendimiento entre los hablantes españoles y los hablantes rioplatenses. Tomados en conjunto, estos resultados apoyan la hipótesis del interfaz lingüístico-conceptual.

A esta conclusión se le puede oponer una objeción, y es que no hay una garantía absoluta de que la tarea de clasificación de series de viñetas sea una tarea exclusivamente conceptual sin “contaminación” lingüística alguna. Siempre cabe la posibilidad de que los participantes hicieran una formulación lingüística encubierta al realizar sus juicios de emparejamiento de series de viñetas. No obstante, esta objeción podría hacerse de cualquier tarea no verbal de las que habitualmente se emplean en los estudios sobre las relaciones entre pensamiento y lenguaje (Gleitman y Papafragou, 2005). Una forma de paliar esta objeción y obtener evidencia convergente a favor de la hipótesis del interfaz lingüístico-conceptual podría consistir en emplear otras tareas complementarias a la utilizada en el Experimento 3, como por ejemplo presentar a los sujetos las series de viñetas ya clasificadas y emparejadas y pedirles que buscaran un criterio para justificar el emparejamiento. Con ello se emplearía una modalidad de tarea basada en el *reconocimiento* de criterios de emparejamiento, que sería complementaria a la tarea del Experimento 3, basada en la *producción* de tales criterios.

8.2. Conclusiones teóricas

Ha llegado el momento ahora de reflexionar sobre el camino teórico recorrido. A continuación, en un intento de sistematización, enumeraremos las ideas principales que han

orientado este trabajo, así como las conclusiones que se desprenden de él.

1. Este trabajo ha querido ser un intento teórico y metodológico para pensar los problemas de aprendizaje de segundas lenguas, para a partir de ello poder explorar posibles acercamientos didácticos a la enseñanza de segundas lenguas y considerar futuras vías de investigación. Creemos que es indispensable comprender la naturaleza de los distintos problemas de aprendizaje que afrontan los aprendices de segundas lenguas para poder pensar así una práctica concienzuda de la docencia. Para ello, consideramos necesario primero, desde un punto de vista teórico, estudiar los mecanismos de adquisición del lenguaje en general, para luego pensar de qué manera puede ser incluida en este contexto la adquisición de una segunda lengua. Para ello es necesario pensar un marco de trabajo abarcativo y exhaustivo en el que sean considerados diferentes planos de análisis. Como afirman Bialystok y Hakuta, “la tarea que tiene una teoría sobre la adquisición de segundas lenguas es determinar la interacción entre lo universal y las condiciones únicas que definen cada instancia en la que una persona intenta aprender un segundo idioma. En otras palabras, cada situación particular es definida por su propio carácter y moldeada por los individuos particulares, las lenguas y las posibilidades: es construida y será reconstruida desde la misma textura del lenguaje, del cerebro, de la mente, del individuo y de la cultura.” (Bialystok y Hakuta, 1994, p. 219).
2. La gramática generativa ha constituido el marco teórico fundamental en el que se ha enmarcado nuestro trabajo para pensar la adquisición del lenguaje en general y de las segundas lenguas en particular. Sin embargo, resulta indispensable prestar particular atención al aspecto semántico e incluir una teoría conceptualista que permita dar acabadas cuentas del significado al interior de la gramática generativa. En este sentido, Jackendoff (2002) ha representado un gran aporte teórico, así como también algunas propuestas que cuestionan y reformulan el relativismo lingüístico, tales como la de Slobin (1996, 2001).

3. Este trabajo ha considerado los problemas conceptuales de adquisición de segundas lenguas como diferenciados de aquellos otros, de tipo fonológico, léxico o sintáctico, porque creemos que tales distinciones nos permiten pensar la verdadera naturaleza de los problemas de aprendizaje de segundas lenguas y, de acuerdo con ello, las distintas aproximaciones pedagógicas y didácticas para abordarlos. El ‘present perfect simple’ para los hablantes de español –en particular los del dialecto rioplatense- resulta un caso paradigmático o representativo, ya que su adquisición implica activar y acoplar categorías conceptuales de tiempo a una expresión lingüística verbal que no está presente en su lengua nativa. Lo mismo podría pensarse de muchos otros casos, tales como las dificultades en la adquisición del subjuntivo en español para los hablantes de inglés. Es importante comprender que la dificultad esencial en la adquisición de este tipo de saberes radica en su dimensión conceptual, y no así en su complejidad sintáctica o morfológica, como sucede con otras estructuras, tales como la incorporación de auxiliares en las formas interrogativas y negativas en inglés o el orden de las palabras. También es importante tener en cuenta que la consecuencia más inmediata de esta dificultad es que los aprendices evitan su uso y prescinden de su incorporación –lo que sucede en el caso rioplatense-, o tienden a sobreutilizarlo o a emplearlo de forma incorrecta –como ocurre, aunque en menor medida, en el caso del español peninsular- cuando deben producir estructuras en inglés.
4. Para reforzar estas ideas hemos explorado también las características formales y conceptuales del pretérito perfecto, tiempo homólogo al ‘present perfect simple’ en español, para ver de qué manera la existencia de un tiempo verbal de tales características en español podía facilitar o no la activación de un concepto temporal de las características del ‘present perfect simple’ en los hablantes de español de distintos dialectos y su acoplamiento a una expresión lingüística. Hemos considerado también una posible parametrización conceptual del ‘present perfect simple’ a partir de una reformulación de las propuestas de Reichenbach (1947) y Klein (1992), para ver de qué manera esto favorece o

dificulta la adquisición del 'present perfect simple' en los hablantes de español de ambos dialectos.

5. Una vez explorado el pretérito perfecto en español y el 'presente perfect simple' como tiempos verbales, en lo que se refiere a sus características formales, y una vez comprendidos los tipos de dificultades que acarrea su aprendizaje en inglés, es posible pensar un acercamiento didáctico para su adquisición. Y por tratarse de un problema conceptual, debemos recurrir a estrategias metacognitivas como son las de cambio conceptual. Las capacidades metacognitivas favorecen, de hecho, el rendimiento cognitivo y su adquisición puede tener implicaciones educativas de gran alcance. Como sostienen Schneider y Pressley (1989), la enseñanza es más efectiva cuando a los individuos se les enseña explícitamente cómo funciona una estrategia y las condiciones bajo las cuales utilizarla, y cuando ellos atribuyen a la estrategia las mejoras de su rendimiento. Previamente fue necesario definir de qué manera se concibe el concepto de aprendizaje al interior de la gramática generativa, para ello adherimos a las ideas de Cook (1985, 1991, 1992, 1993), y a su propuesta de las multicompetencias, en donde la Gramática Universal forma parte integrante de los procesos de aprendizaje.
6. Una vez comprobadas las dificultades de aprendizaje del 'present perfect simple' en aprendices de inglés con las dos variedades dialectales del español como lengua nativa, el castellano peninsular estándar y el español del Río de la Plata, y habiendo distinguido estas dificultades de aprendizaje en función de los usos particulares del 'present perfect simple' y del dialecto nativo del aprendiz, resultaba finalmente necesario proponer una explicación de los problemas de aprendizaje observados, en términos de la activación relativa de categorías conceptuales de tiempo. Esta explicación se ha ilustrado mediante el modelo de 'Levelt' de producción de oraciones, para ubicar nuestro problema particular de aprendizaje en el interfaz lingüístico-conceptual.

7. Finalmente, consideramos que para que los aprendices incorporen adecuadamente el uso del 'present perfect simple' deberán efectuar un cambio en sus estructuras conceptuales, ya que deberán activar diferentes valores para un mismo parámetro. Deberán aprender. Por ello el tipo de cambio conceptual al que adherimos en este trabajo es el propuesto por Keil (1998, 2002), llamado *desplazamiento de la relevancia*. Los niños y las niñas, así como los adultos, alcanzan a menudo formas de comprensión absolutamente novedosas porque comprueban la relevancia, para un nuevo conjunto de fenómenos, de un sistema explicativo ya presente.

8.3. Perspectivas futuras

Finalmente, cabe hacer unas últimas reflexiones sobre todo lo que aún no se ha escrito o investigado. Este es una responsabilidad que sin duda excede a nuestro trabajo. A continuación, entonces, enumeraremos aquellas cuestiones que sería relevante tener en cuenta, para profundizar en nuestro objeto de estudio:

1. Sería sumamente provechoso que las investigaciones futuras dediquen esfuerzos a profundizar en la línea de investigación que propone este trabajo: estudiar los problemas conceptuales de aprendizaje de segundas lenguas al interior de la gramática generativa, poniendo a prueba distintas hipótesis en este género bajo diferentes condiciones experimentales: individuos de distintas edades, con distinto nivel de instrucción, con competencias en diversas lenguas y en distintos niveles. Esto podría constituir una ventana a la comprensión del papel que juega el significado en el lenguaje, al interior de un enfoque generativo.
2. También sería de gran utilidad estudiar los problemas conceptuales de aprendizaje de distintas lenguas de acuerdo a la lengua nativa hablada y a la nueva lengua a aprender. Por ejemplo, los problemas que tienen los nativos hablantes de inglés para incorporar el subjuntivo, la distinción entre tiempos

verbales perfectivos e imperfectivos, entre el verbo “ser” y el verbo “estar” en español y otras cuestiones.

3. Un acercamiento heurístico, a través de un análisis cualitativo exhaustivo, podría arrojar mucha información sobre la particularidad de los tipos de errores cometidos y nos permitiría profundizar sobre los mecanismos de adquisición de segundas lenguas.
4. Sin duda, incorporar y ampliar las tareas de tipo no lingüístico contribuiría a reafirmar los postulados esenciales de esta tesis acerca de la naturaleza conceptual de los problemas de aprendizaje. Nosotros entendemos que nuestro problema, en particular, trata esencialmente de una dificultad localizada en el interfaz lingüístico-conceptual, por tratarse de un problema de acoplamiento de rasgos temporales a expresiones lingüísticas, y para ello las tareas de tipo no lingüístico contribuirían a confirmar estas presunciones, confirmando la existencia de rasgos conceptuales temporales de carácter universal, independientemente de la lengua hablada. En este sentido, sería imprescindible contrastar diversas tareas al objeto de buscar evidencia convergente; así, como ya señalamos en el apartado 8.1., si se emplea una tarea no lingüística, como la de clasificación ABX, sería interesante contrastarla con una tarea complementaria, como la de explicación de viñetas previamente clasificadas.
5. Finalmente con respecto a los posibles acercamientos didácticos para la adquisición de estructuras en segundas lenguas de tipo conceptual y que acarrearán problemas de aprendizaje, sería interesante poner a prueba distintas formas de instrucción, con sus correspondientes condiciones de control, y comparar la eficacia del cambio conceptual como modelo a considerar para aportar soluciones curriculares.

* * * * *

Así llegamos al fin. Las reflexiones teóricas, así como el quehacer metodológico de este trabajo, han intentado contribuir a reconciliar distintos enfoques y puntos de vista. Desde esta perspectiva, consideramos que la adquisición de una segunda lengua puede –y debe– pensarse en el debate actual de manera amplia y exhaustiva: contemplando el cerebro, la mente, el individuo y la cultura como partes inseparables de un todo integrado. Tarea demasiado ambiciosa, podría pensarse. ¡No!, nos alejamos de toda arrogancia rioplatense, preferimos pensar que se trata de un present(e) perfect(o) (simple).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcos Llorach, E. (1947). Perfecto simple y compuesto en español. *RFE* 31, págs. 108-139.
- Alarcos Llorach, E. (1999). *Real Academia Española. Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Andersen, R. (1983). Introduction. A language acquisition interpretation of pidginization and creolization. En R. Andersen (Ed.), *Pidginization and creolization as language acquisition*. London: Newbury House.
- Andersen, R. (1991). Developmental sequences: The emergence of aspect marking in second language acquisition. En T. Huebner y C.A. Ferguson (Eds.), *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories*. (pp. 305-324). Amsterdam: John Benjamins.
- Anderson, J.R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bhatt, R.M y Hancin-Bhatt, B. (1996). Transfer in L2 grammars. *Behavioural and Brain Sciences*, 19, 715-716.
- Behrens, H. (2001). Cognitive-conceptual development and the acquisition of grammatical morphemes: the development of time concepts and verb tenses. En M. Bowerman y S. C. Levinson (Eds.), *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bertinetto, M.B. y Delfitto, D. (2000). Aspect vs. Actionality: Why they should be kept apart. En Ö. Dahl. (Ed.), *Tense and Aspect in the Languages of Europe*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bhardwaj, M., Dietrich, R., y Noyau, C. (1988). *Final report of second language acquisition by adult immigrants: an additional activity of the European Science Foundation, vol. V: Temporality*. Estrasburgo, Paris, Heidelberg y Londres: NOW Humanities.
- Bialystok, E., y Hakuta, K.(1994). *In other words: The science and Psychology of Second Language Acquisition*. Nueva York: Basic Books.

- Bley-Vroman, R. (1989). What is the logical problem of foreign language learning ?. En J. Schachter y S. Gass (Eds.), *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Nueva York: Henry Holt and Co.
- Boas, F. (1911). *Introduction to Handbook of American Indian Languages*. Bulletin 40, Part I, Bureau of American Ethnology. Washington DC: Government Printing Office. (Reimpreso en F. Boas 1996. *Introduction to Handbook of American Indian Languages*/J.W. Powell, *Indian linguistic families of America North of Mexico*, ed. P. Holder. Lincoln: University of Nebraska Press).
- Boas, F. (1938). *Language*. En F. Boas, *General Anthropology*. Nueva York: Health.
- Bock, K. (2002). Producción del lenguaje. En R.A. Wilson y F. Keil (Eds.), *Enciclopedia del MIT de ciencias cognitivas (2 vol.)*. Madrid: Síntesis.
- Carey, S. (1991). Knowledge acquisition: Enrichment or conceptual change? En S. Carey y R. Gelman, (Eds.), *The Epigenesis of Mind: Essays on Biology and Cognition. Jean Piaget Symposium Series*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 257–291.
- Carey, S., y Spelke, E. (1994). Domain-specific Knowledge and conceptual change. En L.A. Hirschfeld y S.A. Gelman (Eds.), *Mapping the mind*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Cartagena, N. (1999). Los tiempos compuestos. En I. Bosque Muñoz y V. Demonte Barreto (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Cap. 45, Vol. 2. Madrid: Editorial Espasa Calpe. S.A., pp. 2941-2947.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. (1983). *Reglas y Representaciones*. Mexico D. F.: Fondo de Cultura Económica.

- Chomsky, N. (1986). *Knowlwdge of language: Its nature, Origin and Use*. Nueva York: Praeger.
(Trad. esp.: *El conocimiento del lenguaje*. Madrid: Alianza. 1989.)
- Chomsky, N. (1988). *Language and problems of knowledge: The Managua Lectures*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. (2000). *New horizons in the study of language and mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chi, M., Feltovich P. J., y Glaser R. (1981). Categorization and representation of physics problems by experts and novices. *Cognitive Science* 5: 121–152.
- Chi, M. (1992). Conceptual change within and across ontological categories: Examples from learning and discovery in science. *Minnesota Studies in the Philosophy of Science* 15: 129–186.
- Cipria, A. y Roberts, C. (1996). Spanish imperfecto and pretérito: Truth conditions and akionsart in a Situation Semantics. En Jae-Hak Yoon y Andreas Kathol (Eds.), *Papers in Semantics: OSU Working Papers in Linguistics 49*, Columbus, Ohio: The Ohio State university Department of Linguistics, págs. 43-70.
- Clahsen, H. (1988). Parameterized gramatical theory and language acquisition: A study of the acquisition of verb placement and inflection by children and adults. En S. Flynn y W. O'Neil (Eds.), *Linguistic Theory in second language acquisition* (págs. 47-75). Dordrecht: Kluwer.
- Clahsen, H. y Muysken, P. (1986). The avilability of universal grammar to adult and child learners. A study of the acquisition of German word order. *Second Language Research*, 2, 93-119.
- Cook, V. (1985). Chomsky's universal grammar and second language learning. *Applied linguistics*, 6, 1-18.

- Cook, V. (1991). The poverty - of – the – stimulus argument and multi competence, *Second language research*, 7 (2), 103-117.
- Cook, V. (1992). Evidence for multi-competence. *Language learning*, 42 (4), 557- 91.
- Cook, V. (1993). *Linguistics and second language acquisition*. Londres: Macmillan.
- Criado De Val, M. (1955). *Índice verbal de la Celestina*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas : Patronato Menéndez y Pelayo : Instituto Miguel de Cervantes.
- Dahl, Ö. (2000) (Ed.), *Tense and Aspect in the Languages of Europe*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Dahl, Ö. (2002). Tiempo y aspecto. En R.A. Wilson y F. Keil (Eds.), *Enciclopedia del MIT de ciencias cognitivas (2 vol.)*. Madrid: Síntesis.
- DeGraff, M. (1996). UG and acquisition in pidginization and creolization. *Behavioural and Brain Sciences*, 19, 723-724.
- De La Cruz, J., y Trainor P. (1989). *Gramática Inglesa*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Dowty, D. (1979). *Word Meaning and Montague Grammar: The Semantics of Verbs and Times in Generative Semantics and in Montague's PTQ*. Dordrecht: Reidel.
- Dowty, D. (1987). *Aspect and Aktionsart*. Ms., The Ohio State University.
- Eguren, L. y Fernández Soriano, O. (2004), *Introducción a una sintaxis minimista*. Madrid: Gredos.
- Elman, J.L., Bates, E..A., Johnson, M.H., Karmiloff-Smith, A., Parisi, D. y Plunkett, K. (1996). *Rethinking Innateness: A Connectionist Perspective on Development (Neural Networks and Connectionist Modeling)*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Epstein, D.S., Flynn S., y Martohardjono, G. (1996). Second Language Acquisition : Theoretical and experimental issues in contemporary research. *Behavioural and Brain Sciences*, 19, 677-758.

- Fernández Lagunilla, M. F., y Anula, A. (1995). *Sintaxis y Cognición: Introducción al conocimiento, el procesamiento y los déficits sintácticos*. Madrid: Síntesis.
- Flynn, S. (1996). A parameter-setting approach to second language acquisition. En W.C. Ritchie y T.K. Bhatia, *Handbook of second language acquisition*. Londres: Academic Press.
- Fodor, J. A. (1981). The present status of the innateness controversy. En *Representations*. Cambridge, MA: MIT Press, pp. 257–316.
- Fodor, J. A. (1983). *Modularity of Mind*. Cambridge, MA: MIT Press. [Traducción española. *La modularidad de la mente*. Madrid: Morata, 1986].
- Franco, M.O. (1999). Adquisición del género en lengua francesa por niños españoles. *Journal for the Study of Education and Development: Infancia y Aprendizaje*, 88, 58-61.
- Frazier, L. (2002). Modularidad y lenguaje. En R.A. Wilson y F. Keil (Eds.), *Enciclopedia del MIT de ciencias cognitivas (2 vol.)*. Madrid: Síntesis.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Gentner, D. y Toupin C. (1988). Systematicity and surface similarity in the development of analogy. *Cognitive Science* 10: 277–300.
- Gleitman, L., y Papafragou, A. (2005). *Language and thought*. En K. Holyoak y R. Morrison, (Eds.), *Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning*, 633-661. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gopnik, A. y H. M. Wellman. (1994). The theory theory. En L. A. Hirschfeld y S. A. Gelman, (Eds.), *Mapping the Mind: Domain Specificity in Cognition and Culture*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 257–293.

- Hornstein, N. (1981). The study of Meaning in Natural Language: Three approaches to Tense. En N. Hornstein y D. Lightfoot (Eds.), *Explanation in Linguistics: The logical problem of language acquisition*. Londres: Longman.
- Huddleston, R. y Pllum, G.K. (2003). *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Humboldt, W. Von. (1836). *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts* (Abhandlungen der Akademie der Wissenschaften zu Berlin). Berlin: Dümmlers Verlag. [Traducción española. *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano*. Barcelona: Anthropos, 1990.]
- Inhelder, B. y Piaget J. (1958). *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*. Nueva York: Basic Books. [Traducción española. *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós, 1972.]
- Jackendoff, R. (2002). *Foundations of language: Brain, meaning, grammar, evolution*. Nueva York: Oxford University Press.
- Karmiloff-Smith, A. (2002). Modularidad de la mente. En R.A. Wilson y F. Keil (Eds.), *Enciclopedia del MIT de ciencias cognitivas (2 vol.)*. Madrid: Síntesis.
- Keil, F. C. (1998). Cognitive science and the origins of thought and knowledge. En R. M. Lerner, Ed., *Theoretical Models of Human Development*. vol. 1 de *Handbook of Child Psychology*, 5ª ed. Nueva York: Wiley.
- Keil, F. (2002). Cambio conceptual. En R.A. Wilson y F. Keil (Eds.), *Enciclopedia del MIT de ciencias cognitivas (2 vol.)*. Madrid: Síntesis.
- Kemler, D. G. y L. B. Smith. (1978). Is there a developmental trend from integrality to separability in perception? *Journal of Experimental Child Psychology* 26: 498–507.
- Kenny, A. (1963). *Action, emotion and will*. Nueva York: Springer.

- Klein, W. (1992). The present perfect puzzle. *Language*, 68(3), 525-552.
- Klein, W. (1994). *Time in Language*. Londres: Routledge.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Londres: Longman.
- Kubarth, H. (1992). El uso del pretérito simple y compuesto en el español hablado en el español hablado de Buenos Aires. En E. Luna Traill (coord.), *Scripta philológica in honorem Juan M. Lope Blanch*. México: Universidad Autónoma de México, págs. 553-566.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lenz, R. (1920). *La oración y sus partes. Estudios de gramática general y castellana*. Santiago de Chile, Nascimento, 4ª. ed.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Lightfoot, D. (1995). Why UG needs a learning theory? Triggering verb movement. En A. Battye e I. Roberts (Eds.), *Clause structure and language change*. Oxford: Oxford University Press.
- Lope Blanch, J.M. (1961). Sobre el uso del pretérito en el español de México. *Estudios sobre el español de México*. México: UNAM, págs. 131-143, 2ª ed. de 1983.
- Lucy, J. A. (2002). Hipótesis del relativismo lingüístico. En R.A. Wilson y F. Keil (Eds.), *Enciclopedia del MIT de ciencias cognitivas (vol.1)*. Madrid: Síntesis
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second-language learning*. Londres: Edward Arnold.
- McLaughlin, B., B., Rossman, R. y McLeod, B. (1983). Second language learning: an information-processing perspective. *Language learning*, 33.
- Meara, P. (1983). 'Introduction', en P. Meara (ed.), *Vocabulary in a second language*. Londres: CILTR. Pp. i-iv.

- Mourelatos, A.P. (1981). Events, processes and states. En P.J. Tedeschi y A. Zaenen (Eds.), *Syntax and semantics*: Vol. 14. *Tense and aspect* (págs. 191-212). Nueva York: Academic Press.
- Otero, C.P. (1984). *La revolución de Chomsky. Ciencia y Sociedad*. Madrid: Tecnos.
- Pinker, S., y Prince. A. (1988). On language and connectionism: Analysis of a parallel distributed processing model of language acquisition. *Cognition* 28: 73–193.
- Quirk, R., Greenbaum S., Leech. G. y Svartvik J., (2000). *A comprehensive grammar of the English Language*. Londres: Longman Group UK Limited.
- Ramsey, W. (2002). Conexionismo: cuestiones filosóficas. En R Wilson & F Keil (Eds.), *Enciclopedia del MIT de ciencias cognitivas*. Madrid: Síntesis.
- Ramsey, W., y S. Stich (1990). Connectionism and three levels of nativism. *Synthèse*, 82: 177–205.
- Real Academia Española (Comisión de Gramática). (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa - Calpe.
- Reichenbach, H. (1947). *Elements of Symbolic Logic*. Nueva York: Free Press.
- Rodríguez Moneo, M. (1999). *Conocimiento Previo y Cambio Conceptual*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Rojo, G. (1974). La temporalidad verbal en el español. *Verba I*, 68-149.
- Rumelhart, D., J. McClelland, y PDP Research Group. (1986). *Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructure of Cognition*. Vol. 1, *Foundations*. Cambridge, MA: MIT Press. [Traducción española. *Introducción al Procesamiento distribuido en Paralelo*, Madrid, Alianza, 1992.]
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. Londres: Barnes & Noble .

- Sapir, E. (1924). The grammarian and his language. *American Mercury*. (Reimpreso en 1958, *Selected Writings of Edward Sapir in Language, culture and personality*, D.G. Mandelbaum (Ed.). Berkeley/Los Angeles: University of California).
- Schachter, J (1989). Testing a proposed universal. En J. Schachter y S. Gass (Eds.), *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schneider, W. y Pressley, M. (1989). *Memory Development between 2 and 20*. Nueva York: Springer.
- Schumann, J. (1982). Simplification, transfer and relexification as aspects of pidginization and early second language acquisition. *Second language learning*, 32, 337-366.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10: 209-30.
- Selinker, L., y Gass, S. (1988). *Workbook in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Slobin, D.I. (1973). Cognitive prerequisites for the development of grammar. En C.A. Ferguson y D.I. Slobin (Eds.), *Studies of child language development*. Nueva York: Holt Rinehart Winston.
- Slobin, D.I. (1985). Crosslinguistic evidence for the language-making capacity. En D.I. Slobin (Ed), *The crosslinguistic study of language acquisition: Vol. 2. Theoretical issues*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Slobin, D.I. (1996). From "Thought and Language" to "Thinking for speaking". En J. J. Gumperz y S. C. Levinson (Eds), *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Slobin, D.I. (2000). Verbalized events: A dynamic approach to linguistic relativity and determinism. En S. Niemeier y R. Dirven (Eds.), *Evidence for linguistic relativity*. Amsterdam: John Benjamins (pp. 107-138)

- Slobin, D.I. (2001). Form- function relations: how do children find out what they are?. En M. Bowerman y S.C. Levinson (Eds), *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Slovan, S. A. (1996). The empirical case for two systems of reasoning. *Psychological Bulletin*, 119(1), 3–22.
- Smith, L. B., Jones S.S. y Landau B. (1996). Naming in young children: A dumb attentional mechanism? *Cognition*, 60: 143–171.
- Soars, J. y Soars, L. (2000). *New Headway: Intermediate Student's book*. Oxford: Oxford University Press.
- Stenson, N. (1990) Phrase structure congruence, government, and Irish-English code-switching. In R. Hendrick (Ed.), *Syntax and Semantics*, vol. 23. Nueva York: Academic Press, Inc. pp. 167-197.
- Strozer, J. (1992). Non-native language acquisition from a principles and parameters perspective. En H. Campos y F. Martinez Gil (Eds.), *Current studies in Spanish linguistics*. Georgetown University Press.
- Vendler, Z. (1967). *Linguistics in Philosophy*. Ithaca, Nueva York: Cornell University Press.
- Walker, E. y Elsworth, S. (1994). *Grammar Practice for Intermediate Students*. Essex: Longman.
- Werner, H. y Kaplan, B. (1963). *Symbol Formation: An Organismic-Developmental Approach to Language and the Expression of Thought*. Nueva York: Wiley.
- White, L. (1986). Implications of parameter variation for adult second language acquisition : an investigation of the pro-drop parameter. En V.J. Cook (Ed.), *Experimental approaches to second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Whorf, B. L. (1956). *Language, Thought and Reality*. Cambridge, MA: MIT Press.

Wiser, M. y S. Carey. (1983). When heat and temperature were one. En D. Gentner y A. Stevens, (Eds.), *Mental Models*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Anexos

Materiales Experimentales

En estos anexos presentamos la totalidad de textos y materiales gráficos experimentales de todos los estudios llevados a cabo.

A.1.- Estudios con cuestionarios.

A.1.1. Estudio 1: Tarea de reconocimiento. Cuestionario Igoa - de Biase en inglés.

1- My name is Peter. I ... 24 years old and I live in Madrid.

a- will be b- am c- Both

2- I ... here since 1971.

a- have lived b- have been living c- Both

3- I ... about this for some time now.

a- have known b- know c- Both

4- The children... a movie while I was having a bath.

a- watched b- were watching c- Both

5- I ... my brother very well. He is incapable of doing such things!!!!

a- have known b- know c- Both

6- How many times ... him since he went to Edinburgh?

a- did you see him b- have you seen him c- Both

7- When I phoned her she ... her homework.

a- did b- was doing c- both

8- She ... in this school since 1984.

a- teaches b- has taught c- Both

9- He is the best actor in America. He ...three Oscars.

a- has won b- won c- Both

10- Mary will be ready in an hour and she ... us at he bar then.

a- will meet b- met c- both

11- Oh! You a shave! You look strange without a beard!

a- have had b- had c- Both

12- She ... as teacher for many years, until she decided to become a writer.

a- worked b- has worked c- Both

13- I think I ... him somewhere before.

a- saw b- have seen c- Both

14- I agree: I ...you should apologize.

a- don't think b- I am not thinking c- both

15- The bottle's empty – someone...all the milk.

a- drank b- has drunk c- Both

16- He ... to Paris next June.

a- will go b- is going c- Both

17- He ... in London for six years and then moved to Los Angeles.

a- has lived b- lived c- Both

18- He ... as a teacher and in his free time he takes photographs.

a- has worked b- works c- Both

19- She is exhausted. She ... flowers all morning.

a- has collected b- has been collecting c- Both

20- I couldn't get in to the car, because the children ... the car keys.

a- have hidden b- had hidden c- Both

21- He ... an Oscar in 1982.

a- won b- has won c- Both

22- I ... Titanic last week.

a- saw b- have seen c- Both

23- He ... a shave last week and nobody recognised him.

a- has had b- had c- Both

24- Don't phone her just now. She ... to her boss.

a- talks b- is talking c- both

25- I ... him since he started working here.

a- never trusted b- have never trusted c- Both

10- María estará lista en una hora y nos ----- en el bar.

- a- encontrará b- encuentra c- Ambas

11- ¡O! ¡Te -----! ¡Qué raro que estás sin la barba!

- a- has afeitado b- afeitaste c- Ambas

12- Ella ----- de maestra por muchos años hasta que se convirtió definitivamente en escritora.

- a- trabajó b- ha trabajado c- Ambas

13- Creo que lo ----- en otro sitio.

- a- ví b- he visto c- Ambas

14- Estoy de acuerdo, yo ----- que debas disculparte.

- a- no creo b- no estoy creyendo c- Ambas

15- La botella está vacía – alguien se ----- toda la leche.

- a- bebió b- ha bebido c- Ambas

16- Se ----- a Paris el próximo junio.

- a- irá b- va a ir c- Ambas

17- El ----- en Londres unos seis años y luego se mudó a Los Ángeles.

- a- ha vivido b- vivió c- Ambas

18- El ----- de professor y en su tiempo libre saca fotos.

- a- ha trabajado b- trabaja c- Ambas

19- Está agotada. ----- flores toda la mañana..

- a- ha juntado b- ha estado juntando c- Ambas

20- No pude entrar al coche, porque los niños me ----- las llaves.

a- han escondido b- habían escondido c- Ambas

21- El ----- un Premio Oscar en 1982.

a- ganó b- ha ganado c- Ambas

22- La semana pasada ----- "Titanic".

a- ví b- he visto c- Ambas

23- La semana pasada se ----- la barba y nadie lo reconoció.

a- ha afeitado b- ha afeitado c- Ambas

24- No la llames ahora porque ----- con su jefe.

a- habla b- está hablando c- Ambas

25- Yo, desde que comenzó a trabajar aquí, nunca ----- en él.

a- confié b- he confiado c- Ambas

A. 1. 3. Estudio 2: Tarea de producción. Cuestionario de Dahl en inglés.

1- (A goes to the hairdresser's and comes back two hours later. When B sees her she says in surprise:)

B: Oh!! What a change!! You HAVE your hair cut. You look great!!

2- (A tells B)

I think I VISIT my mother tomorrow.

3- (A is looking at his car and says:)

I HAVE this car for sixteen years and it is in a perfect condition.

4- (Question: Is the king still alive?)

No, he DIE last June.

5- (A is cutting onions and she accidentally cuts one of her fingers and shouts:)

B: Ouch! I CUT my finger.

6- (A tells B)

I usually PLAY golf on Sundays.

7- (Question: When Columbus ARRIVE at America for the first time?)

Answer: He ARRIVE in America in 1492.

8- (A asks B: Can you swim in this lake?)

Yes, I SWIM in it at least several times.

9- (Question: What do you know about this book?)

Answer: Only that Cervantes WRITE it.

10- (A guide presenting his home town to tourists.)

Our town BE FOUNDED in 1550.

11- (Question: Your sister still BE at home?)

Answer: No, she already GO AWAY.

12- (The baby wakes up one hour earlier than expected and starts screaming. Mother -in another room-:)

Oh! No! He WAKE up.

13- (A asks B: You BE to Australia (ever in your life)?)

A: Yes, I BE there several times.-

14- (A is watching T.V. and suddenly she hears about a terrible accident in the Pacific and claims:)

Oh God! A plane CRASH in the middle of the ocean.

15- I WORK as a waitress for fifteen years and then I MOVE to London and START writing stories for children.

16- (Question: I was told you always forget your umbrella somewhere. Is it true?)

Answer: Yes, this year I LOSE five umbrellas.

17- (A tells B)

I can't help you now! I MAKE dinner.

18- (A has just seen the king arrive. The event is totally unexpected)

A: The king ARRIVE!

19- (A tells B)

I never EAT sushi before.

20- (A tells B)

I think the Queen OPEN a new hospital tomorrow.

21- (A is still living in this town.)

A: I LIVE here for seven years.

22- (A is talking to a friend about her maths exercise)

We PRACTICE these exercises for months.

23- (A tells B)

My husband is not very sociable. He never VISIT his friends.

24- (A is visiting a town she used to live in several years ago; now she lives somewhere else.)

A: I LIVE here, so I know every street here.

25- (A tells B)

The next train LEAVE at 10.

26- (A comes from the kitchen very agitated and tells B what he has just seen happen)

A: The dog EAT our cake!

27- (Question: You HEAR their new record?)

Answer: Yes, it's great.

28- (A tells B)

I MEET many interesting people in my life.

29- (A tells B)

He BE a very cooperative person, he is always willing to help others.

30- (A tells what she has heard from her father. Nothing shows that she would not believe it.)

A: My father TELL me that when he BE a child, schools BE better than nowadays.

31- (A tells B)

When we arrived at the party, everybody HAVE a good time.

32- (A tells B about her friend Mary)

Mary is my best friend. I KNOW her since we were twelve.

33- (A tells B)

My father WORK on a very interesting project at the moment.

34- (A tells B)

I TAKE a shower when the bomb exploded.

35- (A meets B's sister. Later A moves to the town where B and B's sister live. Still later, B asks

A: When you came to this town a year ago, did you know my sister? A answers:)

Yes, I MEET her.

36- (A tells B about his brother who is in prison)

He BE in prison now for ten years.

37- (A married her husband in June, almost thirty years ago. It is July and A is telling B about her anniversary)

A: Paul and I BE MARRIED for thirty years now.

38- (A is at a bar waiting for a friend)

I WAIT for two hours now, I will leave in five minutes.

A.1.4. Estudio 2: Tarea de producción. Cuestionario de Dahl en español.

1- (A va a la peluquería y regresa dos horas más tarde. Cuando llega B la ve y le dice con sorpresa:)

B: ¡O! ¡Qué cambio! ¡Te CORTAR el pelo! ¡Pareces una modelo!

2- (A le comenta a B)

A: Creo que mañana VISITAR a mi madre.

3- (A está mirando a su coche y dice:)

Yo TENER este coche desde hace 16 años y todavía está en perfecto estado.

4- (¿Vive todavía el rey?)

No, el rey MORIR en Junio.

5- A está cortando cebollas y accidentalmente se corta un dedo y grita:)

B: Ay! Me CORTAR un dedo.

6- (A le dice a B)

A: Yo JUGAR normalmente los domingos al golf.

7- (Pregunta: ¿Cuándo LLEGAR Colón a América por primera vez?)

Respuesta: Colón LLEGAR a América en 1492.

8- (A le pregunta a B ¿ Se puede nadar en este lago?)

B: Sí, yo NADAR en el muchas veces.

9- (Pregunta: ¿Qué sabes de este libro?).

Respuesta: Solamente que Cervantes lo ESCRIBIR.

10- (Un guía está presentando su pueblo a los turistas.)

Nuestro pueblo SER FUNDADO en 1550.

11- (Pregunta: ¿Sigue tu hermana en casa?)

Respuesta: No, ya se IR.

12- (El niño se despierta una hora antes de lo esperado y comienza a gritar. La madre en el otro cuarto exclama:)

¡O! ¡No! El niño se DESPERTAR.

13- (A le pregunta a B: ¿Tu ESTAR en Australia alguna vez en tu vida?)

B: Sí, (Yo) ESTAR muchas veces. (A le dice a B)

14- (A está mirando televisión y repentinamente escucha acerca de un terrible accidente en el Pacífico y exclama:)

¡O! ¡Dios mío! Un avión se ESTRELLAR en el medio del océano.

15- (A le dice a B)

A: Yo TRABAJAR de camarera durante 15 años y después me MUDAR a Londres y EMPEZAR a escribir historias para niños.

16- (Pregunta: Me han dicho que siempre te dejas los paraguas en cualquier parte. ¿Es verdad?)

Respuesta: Sí, este año PERDER cinco paraguas.

17- A: No puedo ayudarte ahora! (Yo) HACER la cena.

18- (A acaba de ver al rey llegar. El evento resulta completamente inesperado)

A: ¡El rey LLEGAR!

19- (A le dice a B)

Yo nunca antes COMER sushi.

20- (A le dice a B)

Creo que la reina INAUGURA mañana un hospital nuevo.

21- (A continua viviendo en este pueblo)

A: Yo VIVIR aquí desde hace 7 años.

22- (A le está hablando a una amiga sobre sus ejercicios de matemáticas)

Nosotros PRACTICAR estos ejercicios durante meses.

23- (A le dice a B)

A: Mi marido no es muy sociable. El nunca VISITAR a sus amigos.

24- (A está visitando el pueblo donde solía vivir hace muchos años atrás; ahora vive en otro sitio)

A: Yo VIVIR aquí, por eso conozco cada una de las calles de este pueblo.

25- (A le dice a B)

A: El próximo tren SALE a las diez.

26- (A viene de la cocina muy agitada y le cuenta a B lo que acaba de ver)

A: ¡El perro se COMER nuestra tarta!

27- (Pregunta: ¿ Tu OIR el último disco de esta nueva banda?)

Respuesta: Sí, es genial.

28- (A le dice a B)

A: Yo CONOCER gente muy interesante en mi vida.

29- (A le dice a B)

A: El SER un ser muy solidario, que siempre está dispuesto a ayudar a los demás.

30- (A cuenta lo que ha escuchado de su padre. No tiene motivos para no creerle)

A: Mi padre me CONTAR que cuando el SER un niño, las escuelas SER mejores que hoy en día.

31- (A le dice a B)

Cuando llegamos a la fiesta, todo el mundo se DIVERTIR.

32- (A le dice a B)

María es mi mejor amiga. Nosotras SER amigas desde los doce años.

33- (A le dice a B)

A: Mi padre TRABAJAR en un proyecto muy interesante actualmente.

34- (A le dice a B)

A: Yo TOMAR una ducha cuando la bomba explotó.

35- (A se encuentra a la hermana de B. Tiempo después A se muda al pueblo donde B y su hermana viven. Una vez transcurrido cierto tiempo B le pregunta a A: ¿Cuándo viniste a este pueblo hace un año, conociste a mi hermana?)

A: Sí, que la CONOCER.

36- (A le cuenta a B sobre su hermano que está en la prisión)

El ESTAR en prisión por diez años.

37- (A se casó con su marido en Junio, hace ya más de treinta años. Es el mes de julio y A le está contando a B sobre su aniversario)

A: Pablo y yo ESTAR CASADOS desde hace treinta años.

38- (A está en el bar esperando un amigo)

Hace ya dos horas que ESPERAR a María, me marcharé en cinco minutos. -

A.2.- Estudios con experimentos.

A.2.1. Experimento 1: Tarea de juicios de gramaticalidad (detección de anomalías).

En la siguiente tabla se muestra la distribución aleatoria de las 100 oraciones del Experimento 1. La primera columna de números indica el orden de administración de los ítems y la segunda, la numeración de los ítems según su categoría (véase el capítulo 7 del texto para una descripción de las categorías).

1	29	Listen!!! Number 73!!! You won the prize!!!	
2	81	While I was walking down the road, I heard someone screaming.	
3	20	I know this town like the back of my hand. I walk every street in it.	
4	78	He is so in love. He adores her.	
5	37	My boyfriend is living abroad and I really miss him. I have been very sad.	
6	12	I am an expert in red wine. I drink red wine from almost every part of the world.	
7	53	Roger can never find his glasses. He is still looking from them.	
8	44	Last summer I went to Germany. I met two youngs girls from Berlin.	
9	5	Chess is his greatest passion. He started playing it when he was ten and plays ever since then.	
10	64	If I had known Dan's plans, I would never have follow him.	
11	62	Jim reads a lot. He especially likes to reading mystery novels.	
12	7	I live in Brighton, I live in the same house since my mother died.	
13	51	Mary wasn't feeling very well. She went her father to see the doctor.	
14	84	It was so beautiful last night! Did you see the moon?	
15	31	I had a terrible day yesterday. I have worked very hard.	
16	14	I love the book Tina gave me as a birthday present, but I will change it as I already read it.	
17	90	Even though I was only five, I could already read and write.	
18	75	They are identical twins. They have exactly the same colour eyes.	
19	43	When David was at the bookshop, the friendly shop assistant showed him one books.	
20	24	My eyes are very irritated. I read in a very bad light lately.	
21	58	John is a famous criminal. The police chased to him for a long time	

22	33	Her husband died last month. She has cried a lot at his funeral.	
23	10	I am not tired. Even though, I was walking since I woke up this morning.	
24	71	She is a very religious woman. She always goes to mass on Sundays.	
25	46	They live in a very wealthy neighbourhood. They know a man who own three cars.	
26	93	Let's see a different film. I have already seen "Mystic River".	
27	79	I wake up at ten everyday and have breakfast in bed.	
28	3	She is still locked in her bedroom. I can hear her sobbing and panting. She is crying since she heard the news this morning.	
29	17	I know this place. I was here before.	
30	38	It is my daily routine. I have usually eaten breakfast at 9.	
31	52	My friend Linda is very kind. She gave to me a sweater for my birthday.	
32	99	You are late! The play has started!	
33	35	I had a very busy afternoon yesterday. I have played golf after the meeting.	
34	54	Peter is very naughty. I keep telling him to pay attention at the teacher.	
35	1	I am the oldest employee in this company. I work here since 1964.	
36	63	Rose finally made up her mind. She is going to travelled to the United States.	
37	42	He met a friend from Alabama who doesn't speaks Spanish.	
38	83	I left home at 8 and got there at 12.	
39	18	It is a complete new experience. This is the first time I eat Sushi!!	
40	100	We'll have to walk. We have missed the bus!	
41	69	Dora has some guests for lunch. She asked Susan to cooking a meal for them.	
42	85	I did this sort of work when I was an apprentice.	
43	26	The ship is sinking. The captain asked for help.	
44	73	I am English and I live in Manchester.	
45	98	The clock seems to be slow. In fact it has stopped!	
46	23	Her eyes are red and swollen. She cried a river.	
47	30	I am worn out. I walked 10 miles!	
48	65	It was an emergency. The driver was urgently operate after the accident	
49	59	Ronnie likes marijuana. He always smokes his pipe to his friends.	
50	16	It seems they have been very cooperative people and active charity members. They send money to the poor all over the world many times.	

51	87	Shakespeare wrote a lot of plays but he also wrote poetry.	
52	47	Lucy and Adam were at the bus stop. They was waiting for a friend.	
53	91	Let's see "Batman Begins"! I haven't seen it yet!	
54	21	I am completely exhausted today. I work on many different things without a break.	
55	55	The passenger was disabled. When he wanted to get off the taxi, he asked the driver open the door.	
56	76	She wants to be a movie star. She wants to live in Hollywood.	
57	2	I first tried Rioja wine when I was a teenager and it is the only wine that I drink since then.	
58	41	John is lost. He don't know how to get to the station.	
59	9	He's well off. He won millions of dollars gambling, since he moved to Las Vegas in 1998.	
60	66	It was a tragedy. Most of the boats at the harbour sank during the storm.	
61	40	I was really tired after the excursion, because we have walked a lot.	
62	72	He is lazy. He never wants to do anything.	
63	28	I am full. I eat a lot.	
64	96	He is trying to give up smoking. He hasn't smoked for two weeks.	
65	57	Mary is deeply in love with her boyfriend. She kissed on the balcony passionately.	
66	6	The Red Cross is still helping the victims of the war. They sent food and fuel since the conflict started.	
67	50	There was a big riot after the football match The police arrested two men who were completely drunks.	
68	36	They are very nice people. Every Christmas they have usually sent us a card.	
69	82	He died last June, and his son inherited a fortune.	
70	8	I won't change now!! I eat the pasta cooked in the same way since I was ten years old.	
71	89	I spoke to Susan yesterday. She told me she was extremely ill.	
72	15	Jim is a very experienced world cup soccer player. He already played four international tournaments.	
73	95	This is my house. I have lived here since 1982.	
74	68	Three schoolchildren went to the mountains and they got losted in the woods.	

75	34	I was obsessed with roses last year and I have read many interesting books about gardening.	
76	86	Chopin lived abroad when he was young. He actually composed some of his music in Majorca.	
77	22	I feel dizzy. I drank enough!	
78	27	She must be furious with you, silly boy!! You are really rude to her!!	
79	56	When the class began, the teacher asked to the students to open the books.	
80	60	The road was closed. The workers were building out a new bridge.	
81	25	Paul is absolutely exhausted now, he played four football matches in a row!	
82	94	In your life, have you ever been in love?	
83	61	Greg's dog is very lazy. It always sitting at the doorway.	
84	4	It is taking me ages to finish this book. I am reading it since October.	
85	45	Peter is a very hard working person. He work ten hours every day.	
86	88	I met him last November, and he was working in a restaurant.	
87	77	Her greatest passion is horse-riding.	
88	11	I am a very experienced translator. I worked for many international companies all over the world.	
89	48	Bob has just come out of the shopping centre. He has just bought a pair of shoe made of leather.	
90	39	Last year was a great year for him. He has won two Oscars.	
91	67	Mary was depressed. She didn't won the prize at the contest.	
92	92	She hates travelling, she has never been abroad.	
93	19	He is the best actor in America. He won three Oscars.	
94	80	We sometimes visit friends and they sometimes visit us.	
95	49	They kids are still at the canteen. The teacher are waiting for the class to begin.	
96	74	She is 22 years old and works as a secretary for IBM.	
97	13	She is feeling better now, although she cries for her lost friends many times.	
98	70	I had never seen this play before. It was wrote by a famous French writer.	
99	32	I love all kinds of Rioja wine. I have usually drunk red wine.	
100	97	I wonder where he is. I haven't seen him for several years.	

A.2.2. Experimento 2: Tarea de elicitación de oraciones a partir de estímulos visuales.
Comentarios y preguntas correspondientes..

A continuación se muestra una relación de comentarios y preguntas que acompañan a las 20 series de viñetas utilizadas en el experimento de elicitación de oraciones. Entre corchetes se indica el tiempo verbal adecuado a cada ítem. El orden de numeración refleja el orden de administración de los ítems del experimento.

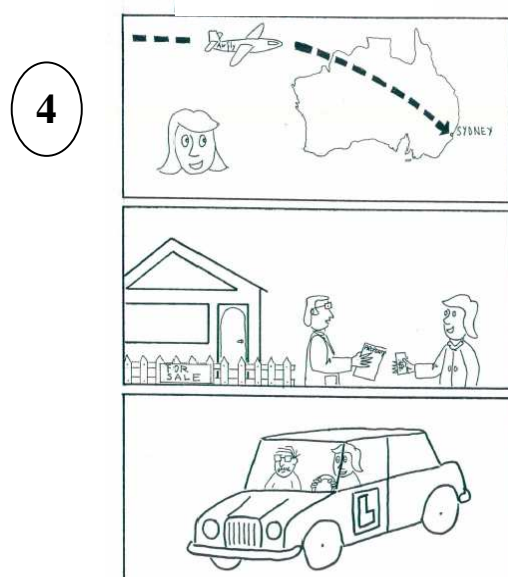
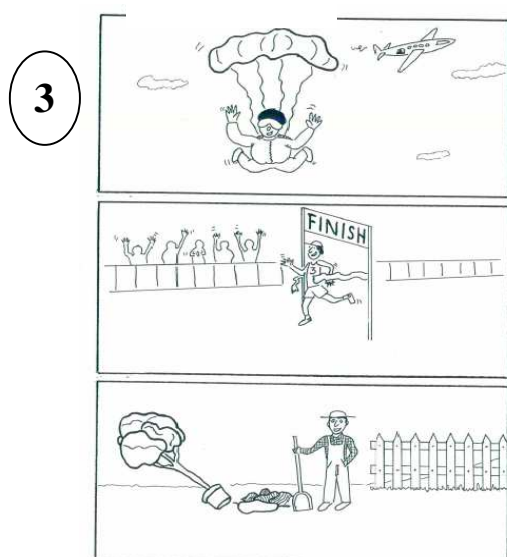
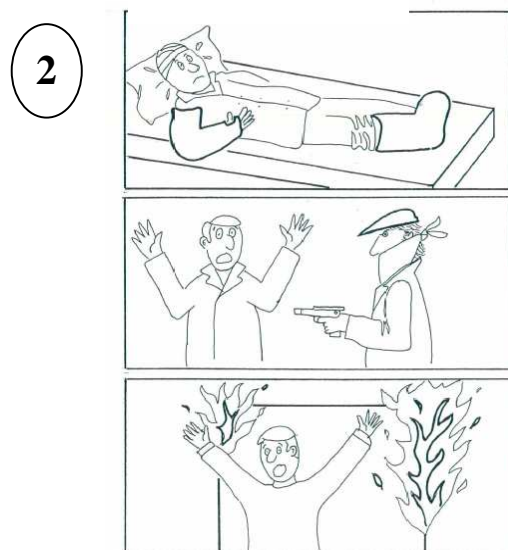
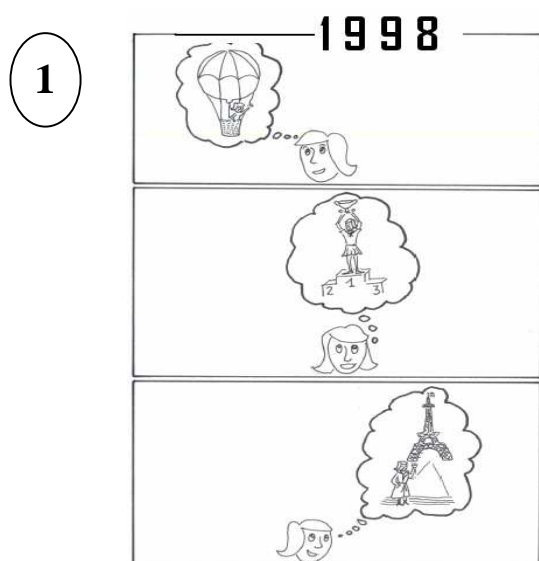
- 1 The year 1998 was a very special year in Mary's life. She is remembering some important events. Can you mention one of them starting with the words: In 1998...? **[pasado simple]**
- 2 These are some of Peter's worst experiences in life. Imagine they are not true. Can you mention one of them using the word "never"? **[experiencias de vida]**
- 3 These are some of Peter's best experiences in life. Imagine they are not true. Can you mention one of them using the word "never"? **[experiencias de vida]**
- 4 These are some of Mary's plans for next year. Can you mention one of them? **[futuro]**
- 5 Imagine you are now on the street looking at this scene. Why are the boys laughing? **[consecuencias en el presente]**
- 6 What is Mary doing at the moment? **[presente continuo]**
- 7 Sue and Paul are still married. For how long ... ? **[pasado inconcluso]**
- 8 These are some of the most important events of the last century. Can you mention one of them starting with the words: in 199... ? **[pasado simple]**
- 9 Peter is still waiting for a friend. For how long ... ? **[pasado inconcluso]**
- 10 So far these are some of Mary's wonderful experiences this year, what is happening? Just mention one of them. **[experiencias de vida]**
- 11 Peter went on holidays to Costa Rica last year. Can you mention one of the things he did there starting with the words: Last year ...? **[pasado simple]**

- 12 Imagine you are now on the street looking at this scene. Why is the girl shocked?
[consecuencias en el presente]
- 13 This is the Queen's agenda for next month. Can you mention of her plans starting with the words: "Next month ..." **[futuro]**
- 14 Tom still lives in the same house. For how long ... ? **[pasado inconcluso]**
- 15 You can see now this girl in her kitchen. Why is the girl crying? **[consecuencias en el presente]**
- 16 What is the man doing? **[presente continuo]**
- 17 John is still chopping wood. For how long ... ? **[pasado inconcluso]**
- 18 Why is the girl so happy? **[consecuencias en el presente]**
- 19 Can you mention one of Tim's activities yesterday? **[pasado simple]**
- 20 Sue is still on holidays. She is very excited because for the very first time she is visiting different parts of the planet . Can you mention one of these places starting with the words: "This is the first time" **[experiencias de vida]**

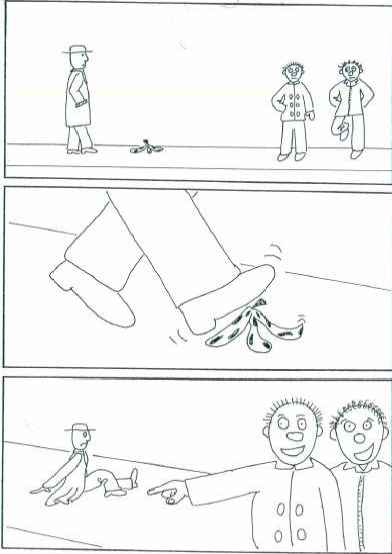
A.2.3. Experimento 2: Tarea de elicitación de oraciones a partir de estímulos visuales.

Series de viñetas empleadas en el experimento.

A continuación se muestra una relación de las 20 series de viñetas utilizadas en el experimento de elicitación de oraciones. El orden de numeración es el mismo al empleado en el Anexo anterior (A.2.2.) y refleja el orden de administración de los ítems del experimento.



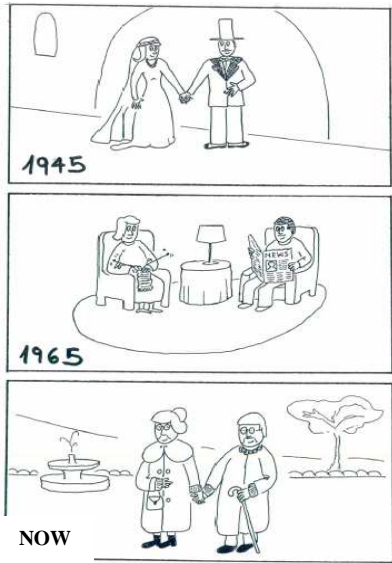
5



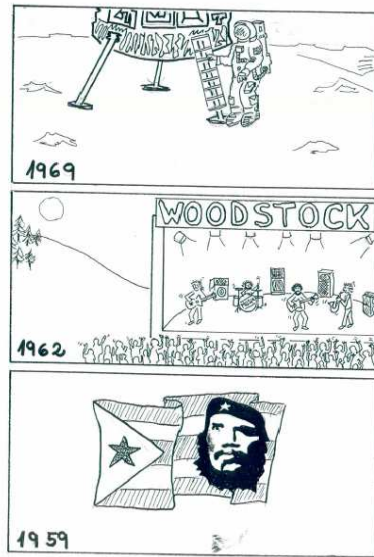
6



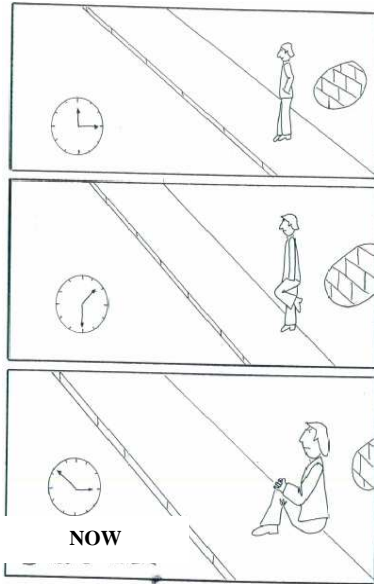
7



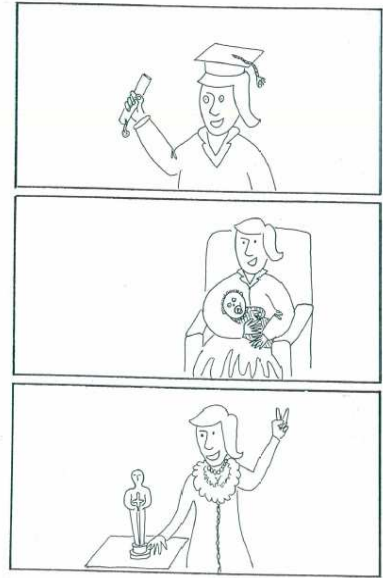
8



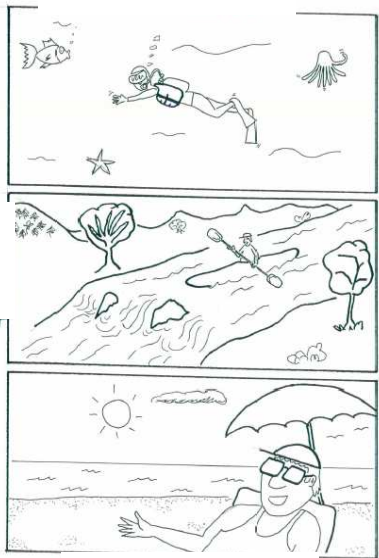
9



10



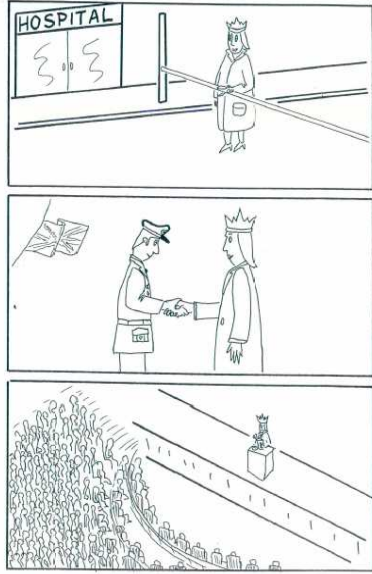
11



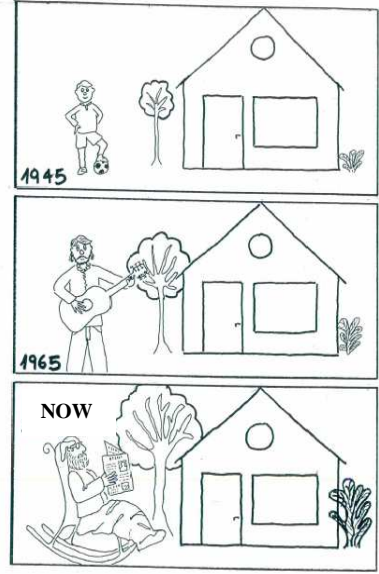
12



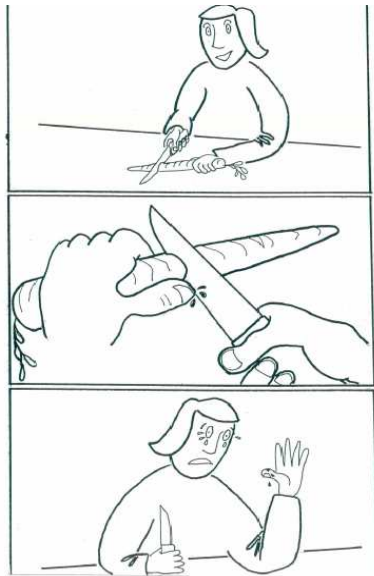
13



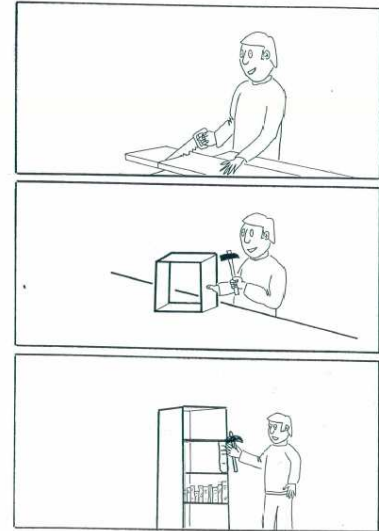
14



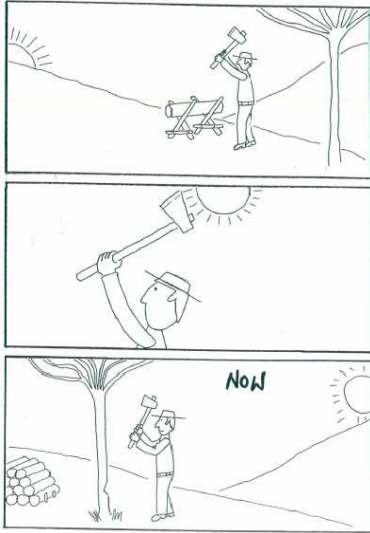
15



16



17



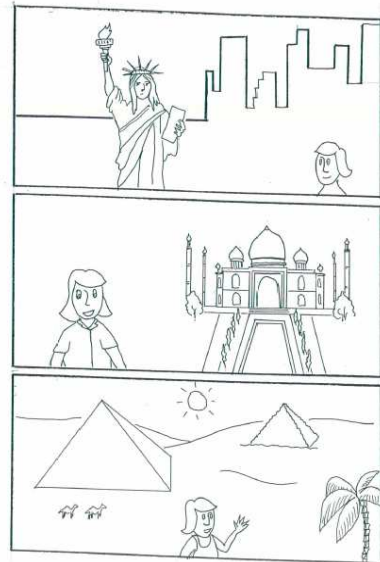
18



19



20

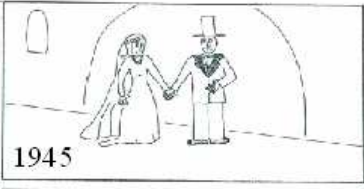
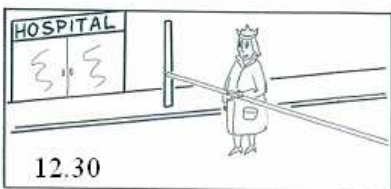




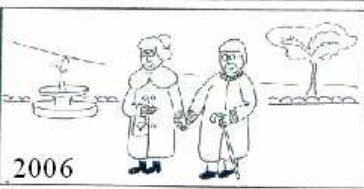
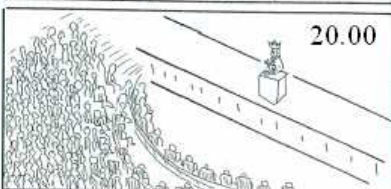



A.2.4. Experimento 3: Tarea de clasificación ABX de series de viñetas.

A continuación se muestra una relación completa de los ítems empleados en el experimento de clasificación de series de viñetas. En cada serie de viñetas se indica con una letra el tipo conceptual al que pertenece la serie, lo cual servirá al lector para conocer las viñetas que deberían ir emparejadas según el criterio temporal relevante para el experimento. El orden de numeración refleja el orden de administración de los ítems del experimento.

Leyenda: U = pasado inconcluso; E = experiencia de vida; C = consecuencias en el presente; P = pasado; R = ítem resultativo de relleno.

1 **U** **P** **P**

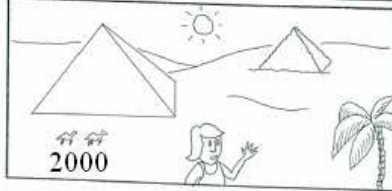
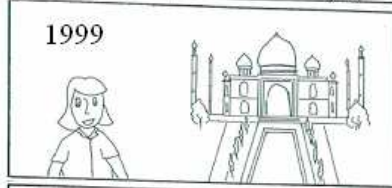
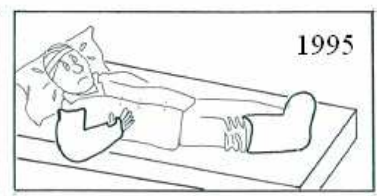
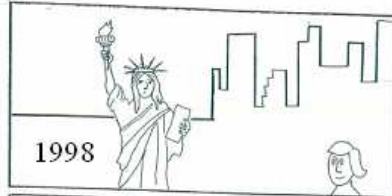
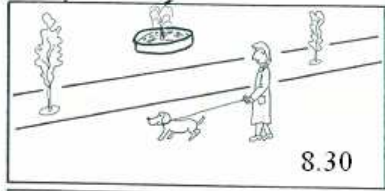
 1945	 12.30	 Agosto 2005
 1965	 16.00	 Octubre 2005
 2006	 20.00	 Diciembre 2005

2

P

E

E

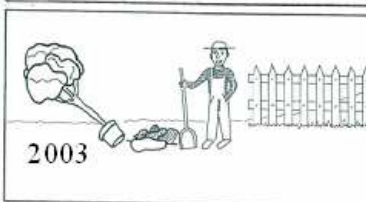
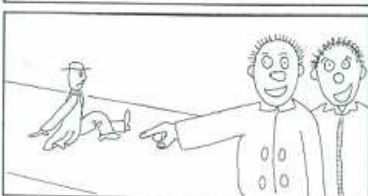
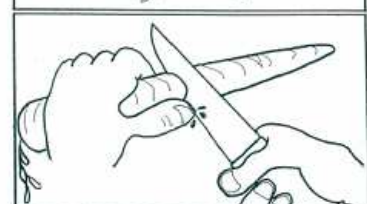
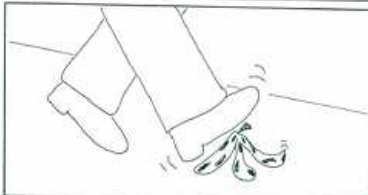
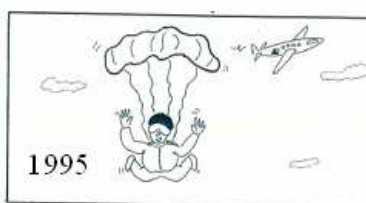


3

C

E

C

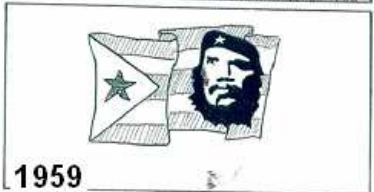
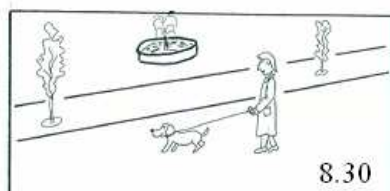
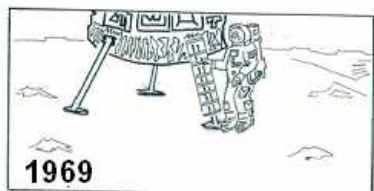


4

P

C

P

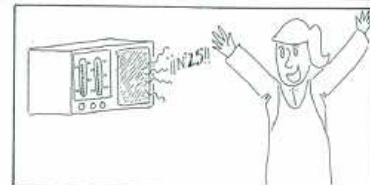
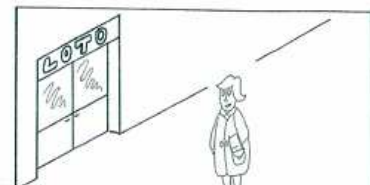
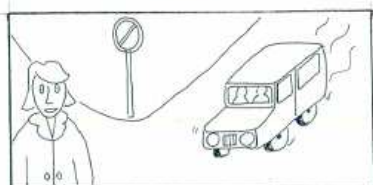


5

E

C

C



6

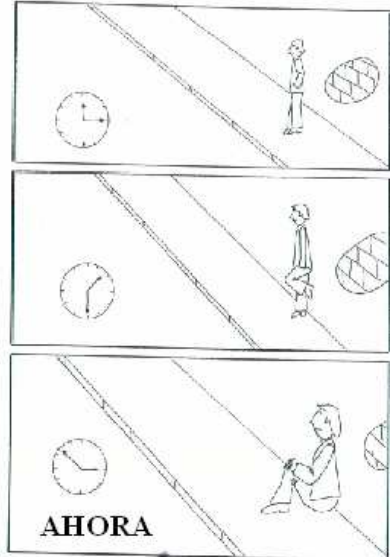
C



U

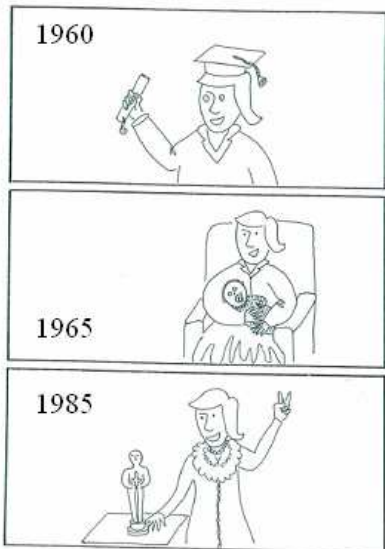


U

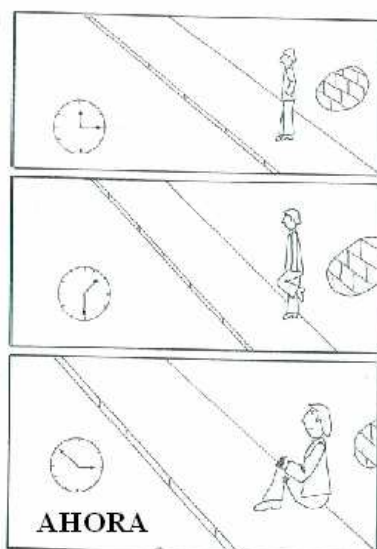


7

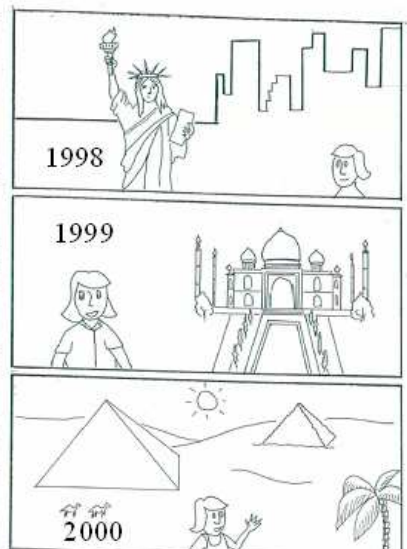
E



U



E

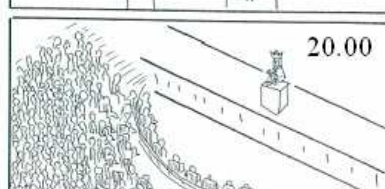
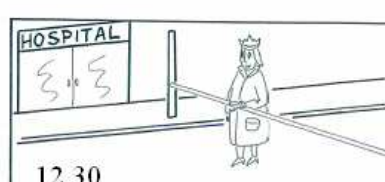
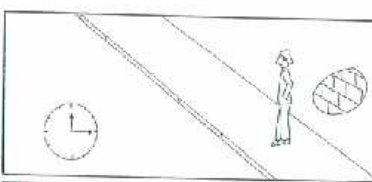
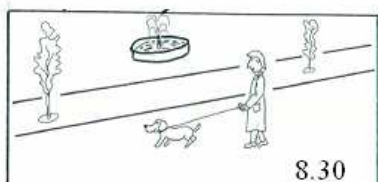


8

P

U

P

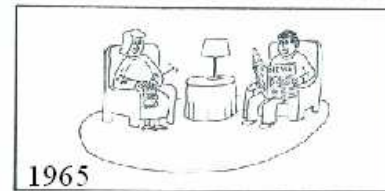
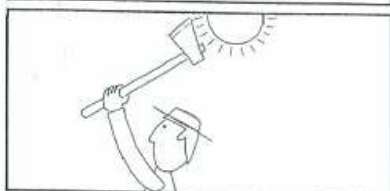
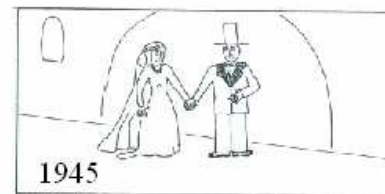
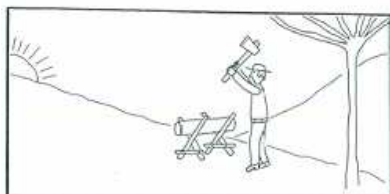


9

U

R

U

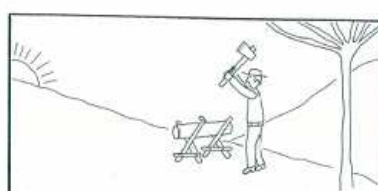
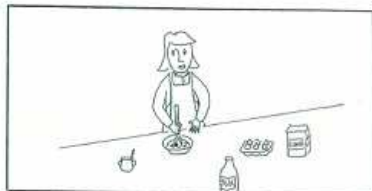


10

R

R

U

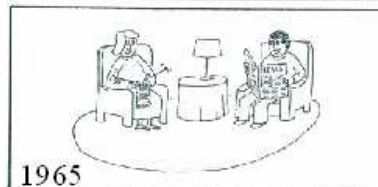
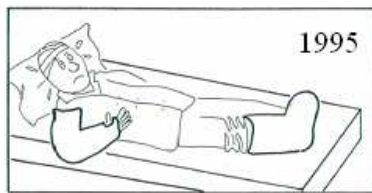


11

E

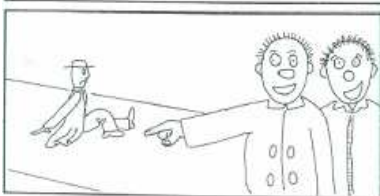
E

U

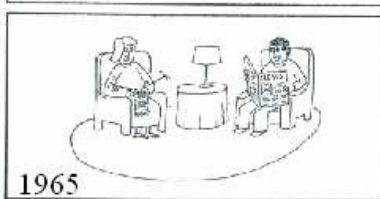
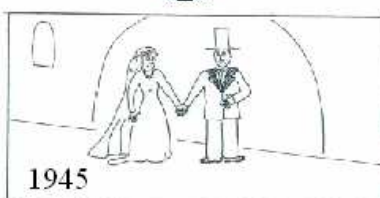


12

C



U

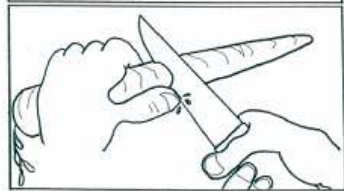


U



13

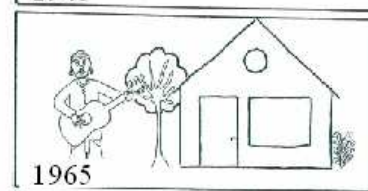
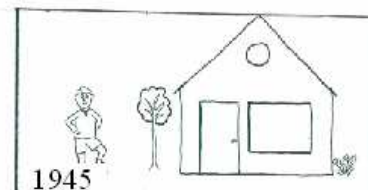
C



C



U

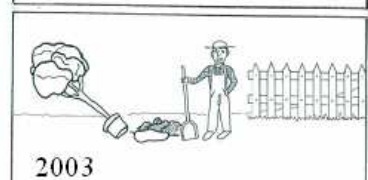
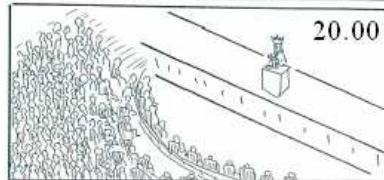
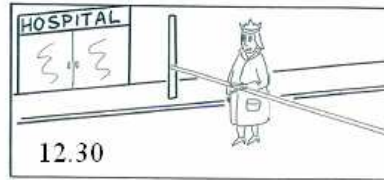


14

E

P

E

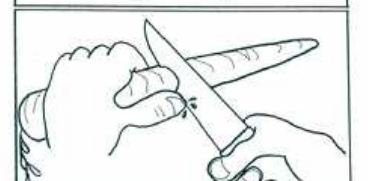
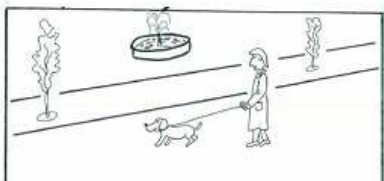
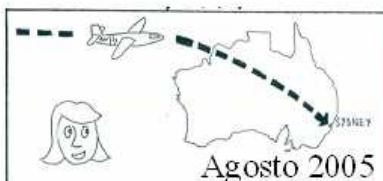


15

P

P

C

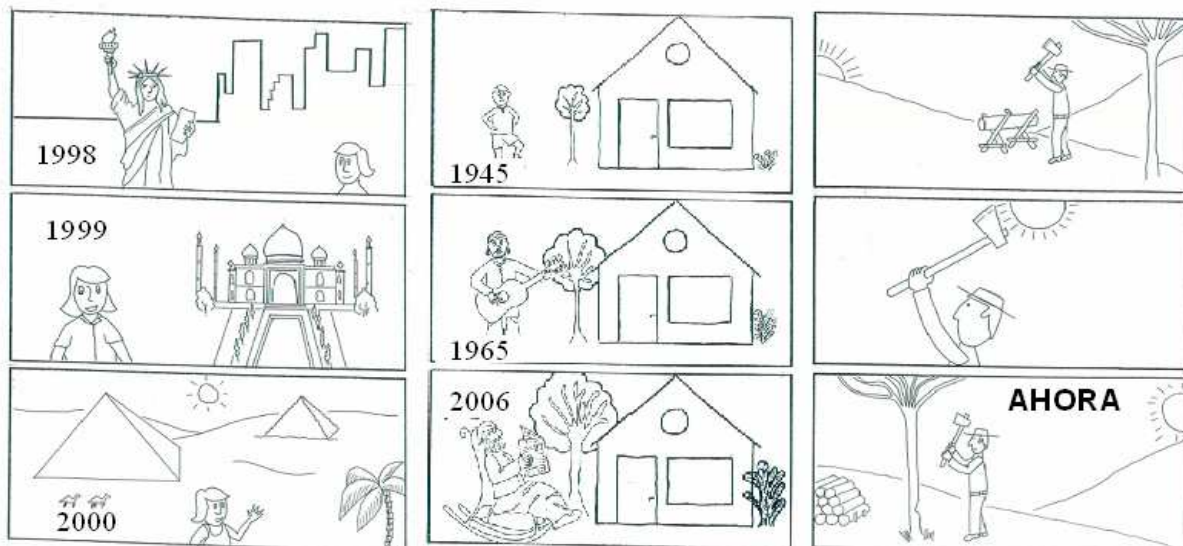


16

E

U

U

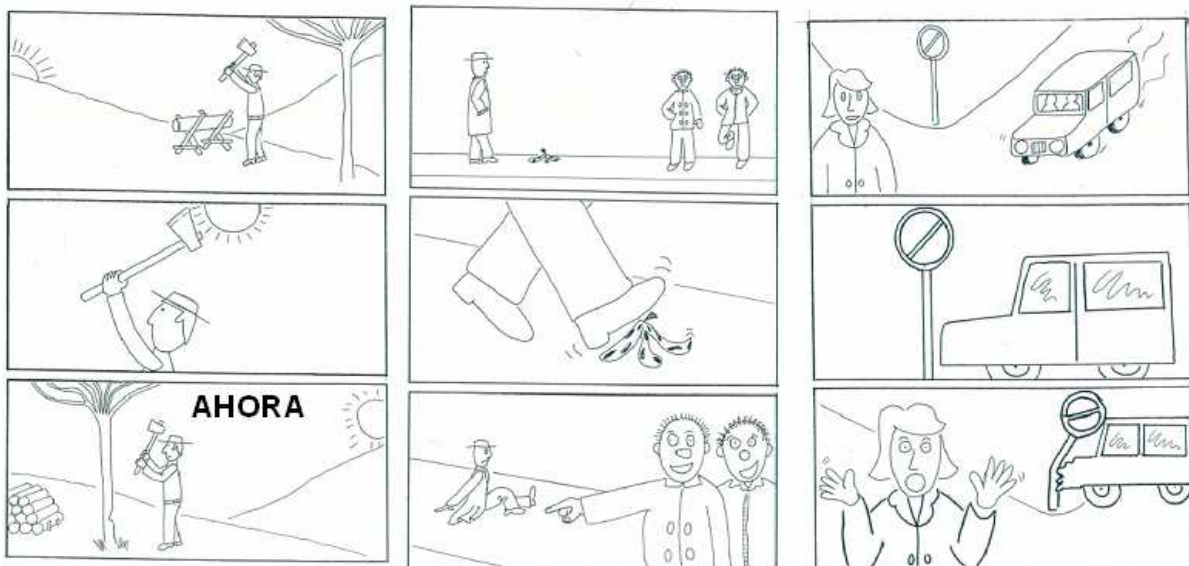


17

U

C

C

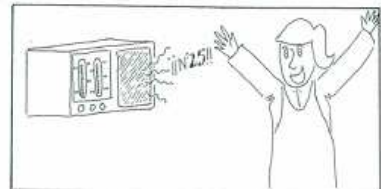
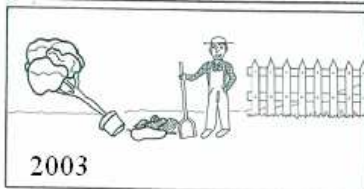
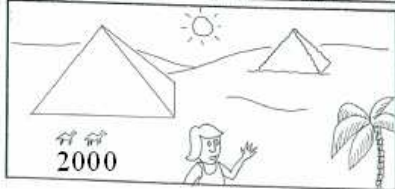
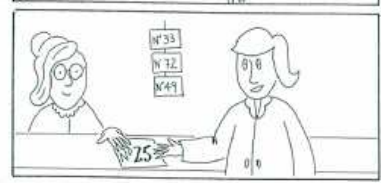
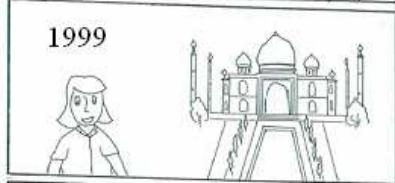
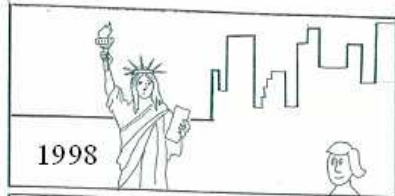


18

E

E

C

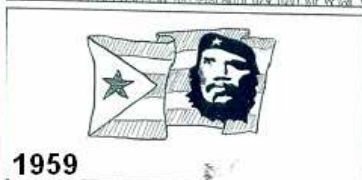
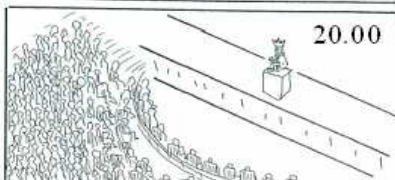
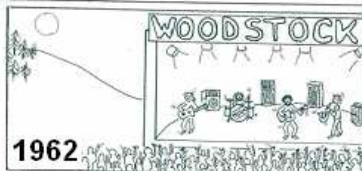
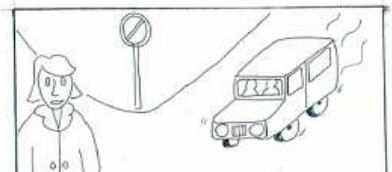
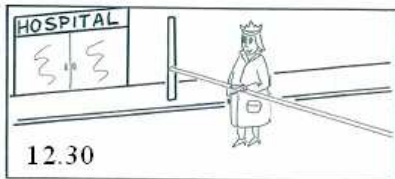


19

P

P

C

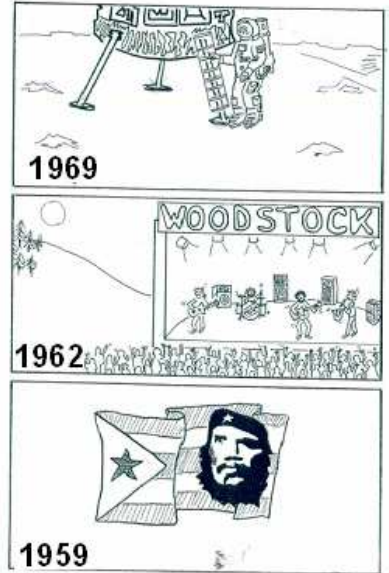
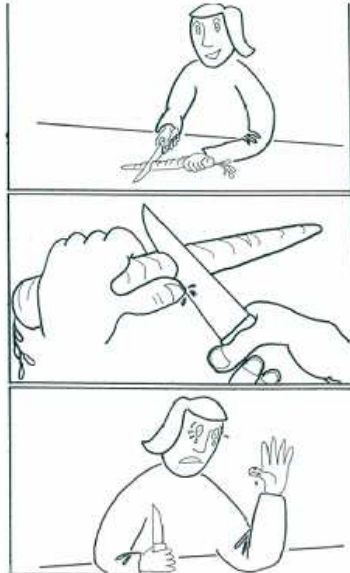
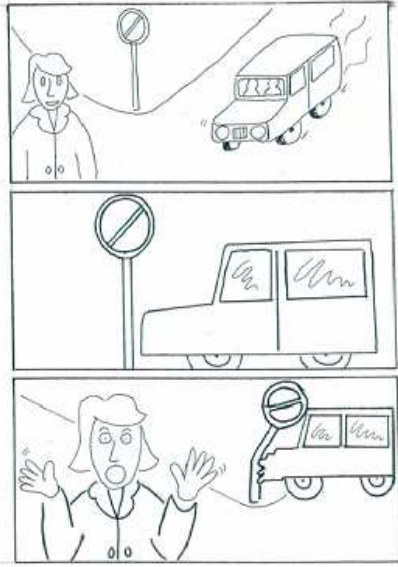


20

C

C

P

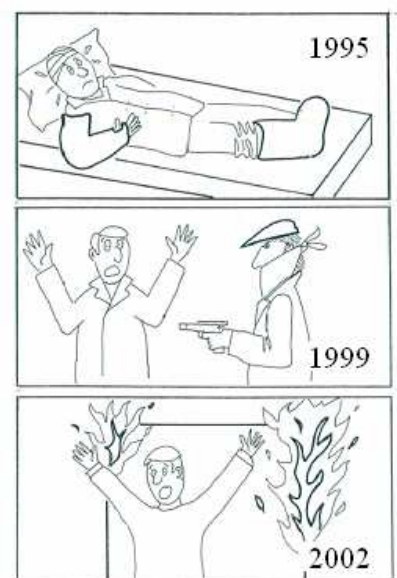
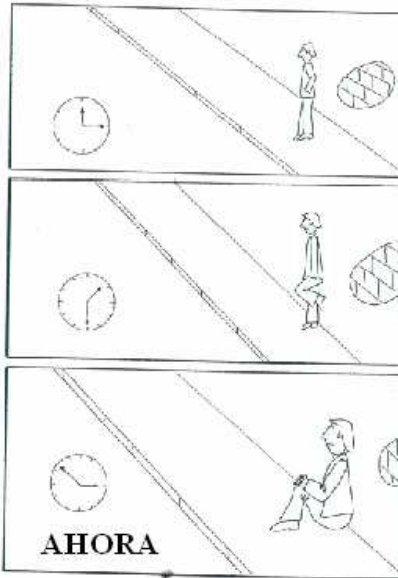
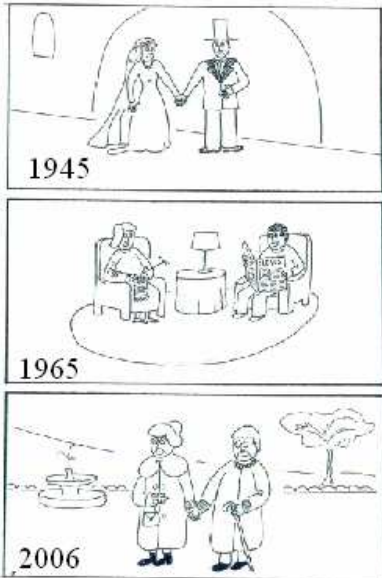


21

U

U

E

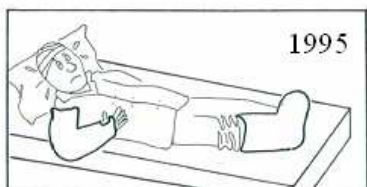


22

E

E

C

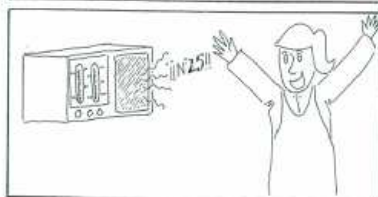
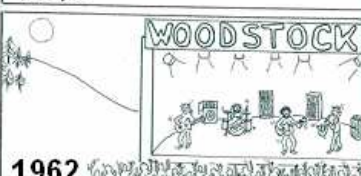
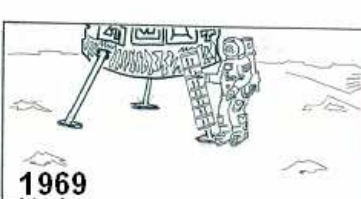


23

C

P

P

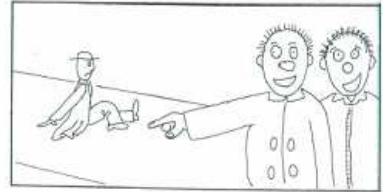
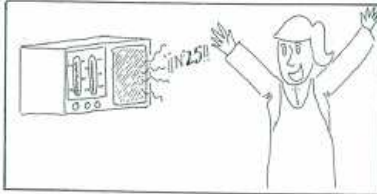
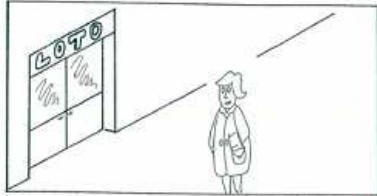


24

C

P

C

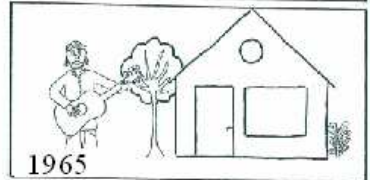
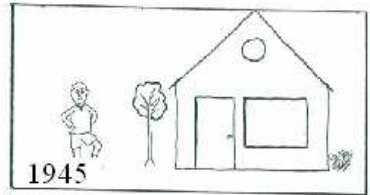
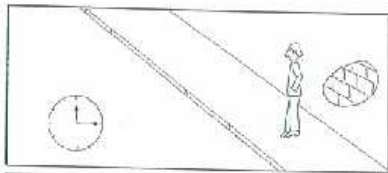


25

U

R

U



A.2.5. Experimento 3: Hoja de respuestas.

Nombre: _____ **Primera lengua** _____
Segunda lengua _____ **Elemental** ____
Medio ____
Superior ____

	iguales	diferente	EXPLICACIÓN
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			

	iguales	diferente	EXPLICACIÓN
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			