Un lugar para cada cosa y cada cosa... ¿en qué lugar?: La lengua materna, el input y las técnicas de obtención de datos[1]

Juana M. Liceras
University of Ottawa

Resumen

Nos ocupamos aquí de la representación y el procesamiento, en hablantes de distintas lenguas, de tres tipos de construcciones del español para mostrar las vías de aplicación a la enseñanza de lenguas segundas o extranjeras que nos ofrece esta investigación de corte "multilingüe" y en la que prestamos especial atención al papel de la lengua materna, el input y las técnicas de obtención de datos. Vamos a ocuparnos de cómo y por qué los hablantes nativos y no nativos difieren en la sensibilidad al género gramatical, en las preferencias por el referente sujeto o complemento de los sujetos implícitos frente a los explícitos y en la aceptabilidad de oraciones interrogativas complejas.

1. Introducción[2]

El papel de la lengua materna y del input han ocupado un lugar central en los estudios de adquisición de lenguas segundas o extranjeras y, de forma directa o indirecta, se han tenido siempre en cuenta en la enseñanza que se lleva a cabo en la formación de profesores, en la enseñanza que se lleva a cabo en el aula e incluso en la preparación de libros de texto y materiales de enseñanza. Sin embargo, raramente se ha tenido en cuenta la información que nos proporciona la investigación experimental en general y mucho menos la información ligada a las diferencias y similitudes que se encuentran en función de las distintas técnicas de obtención de datos.

En este trabajo acudimos a la investigación empírica ligada al género, las opciones anafóricas de los sujetos explícitos e implícitos y las interrogativas a larga distancia para ver qué podemos "filtrar" en relación con cada uno de estos tres aspectos citados que nosotros consideramos centrales en la enseñanza de lenguas segundas o extranjeras: el papel de lengua materna, el input y las técnicas de obtención de datos.

Cuando utilizamos el término "filtrar" lo hacemos partiendo del concepto de "genio" estructural de las lenguas que acuñó Sapir (1921) y del de "intuiciones" del hablante nativo que ha ocupado un papel central en la lingüística de corte chomsquiano (Chomsky 1966, 1981, 1986, 1995, entre otros).

Baker (1996), en su propuesta universalista sobre las diferencias paramétricas den-

1. Este trabajo se ha llevado a cabo gracias a la ayuda que nos han proporcionado el Canada-Europe Award Program of the International Council for Canadian Studies [10-CEA-A] y la Facultad de Humanidades de la Universidad de Ottawa.
2. Se puede acceder al vídeo de la conferencia a través del siguientes enlace: http://diobma.udg.edu/handle/10256.1/2690

tro de las que sitúa todas la lenguas naturales, se hace eco del término genio estructural de las lenguas para afirmar que Sapir tenía razón en que existe algo que las caracteriza y que es detectable, pero que no tenía razón cuando planteaba que era obvio. Concretamente, en relación con la adquisición de lenguas extranjeras, menciona que es normal que se nos acuse de no haber "felt... the spirit of a foreign language" (Baker 1996: 4). En otras palabras, no es fácil captar la idiosincrasia estructrural de las lenguas y por eso es importante que los que nos preocupamos por poner la teoría lingüística y la psicolingüística al servicio de la lingüística aplicada lo intentemos.

Las intuiciones del nativo, que han de estar forzosamente ligadas al genio estructural de la lengua, podemos abordarlas desde dos perspectivas diferentes: la de la gramaticalidad y la de la aceptabilidad. Vamos a partir del supuesto de que la gramaticalidad es patrimonio del lingüísta y la aceptabilidad del hablante nativo. En otras palabras, vamos a aceptar las propuestas que nos hacen los lingüistas sobre lo que es gramatical o agramatical en las construcciones del español de que vamos a ocuparnos, y vamos a incorporar en nuestras propuestas descriptivo-pedagógicas los patrones y niveles de aceptabilidad que se reflejan en los datos espontáneos y experimentales que hemos analizado.

Una dicotomía que no queremos abandonar, pese a lo mucho que se haya renegado de ella, es la que diferencia competencia de actuación. No sólo porque creemos que es muy importante desde el punto de vista teórico y desde el metodológico, sino también porque, como vamos a ver repetidamente, a la misma actuación pueden subyacer competencias diferentes.

Otra dicotomía, que acuñamos hace tiempo y de la que nos hemos hecho eco en distintas ocasiones (Liceras 1994, 1998) es la de la separación entre "teoricones" y "datosos" que ha estado presente en la investigación psicolingüística en general y en la investigación sobre la adquisición del lenguaje en particular.[3] Esta división sigue presente en el siglo XXI, pero con una diferencia: los "teoricones" que se ocupaban de los datos espontáneos y experimentales se han alejado un tanto de la teoría lingüística. De ahí que tengamos la sensación de que se ha superado la separación cuando en realidad lo que creemos que sucede es que hay mucho menos diálogo entre la teoría lingüística y la psicolingüística. Lo que nos preocupa ahora es que los psicolingüistas que nosotros incluíamos dentro de los "teoricones" porque tenían muy en cuenta la recogida y el análisis de datos para probar las propuestas de la teoría, por un lado, y para ampliar el campo de mira de la psicolingüística, por otro, se ocupan de testar principios de la psicolingüística como tal, pero no de la teoría lingüística. En el pasado, cuando abogábamos por el establecimiento de un diálogo constante entre los "teoricones" y los "datosos", lo hacíamos "mirando hacia atrás... sin ira". Ahora queremos plantear que la teoría lingüística siga ocupando un papel central en los trabajos de psicolingüística, y

3. El término "teoricones" lo acuñamos para referirnos a los modelos de adquisición dirigidos fundamentalmente a dar cuenta de la representación del lenguaje que subyace a la producción, es decir, por ejemplo, a todo el trabajo que se ha llevado a cabo dentro de la teoría de Principios y Parámetros de Chomsky (1981, 1986) que, además defienden la base genética de la capacidad lingüística (*nature*) y otorgan un papel relativamente marginal al medio (*nurture*). El término "datosos" lo acuñamos para referirnos a los representantes de modelos de adquisición cuyo objetivo central es dar cuenta de los mecanismos de procesamiento y producción que subyacen a la conducta lingüística, como es el caso de los principios operativos de Slobin (1986) o los mecanismos y el modelo de la competición de MacWhinney (1987).

lo hacemos, "mirando hacia atrás... sin nostalgia". Es decir, no se trata de volver a una etapa de falta de diálogo con los datos, sino de que la teoría lingüística siga ocupando un lugar central.

Lo que nos proponemos es, partiendo de las tres construcciones del español que hemos mencionado, mostrar como las propuestas de la teoría lingüística, las de la psicolingüística y los datos de la investigación empírica se pueden poner al servicio de los profesionales de la enseñanza de ELE en relación con: (i) la lengua materna (L1) o las lenguas maternas (L1s) y con las otras lenguas (segundas, terceras) de los hablantes e incluso con otras lenguas naturales, como es propio del planteamiento universal de la lingüística chomsquiana; (ii) el input; especialmente en relación con la manipulación del input como punto clave de la gramática descripivo-pedagógica por la que abogamos aquí y por la que hemos abogado en otros trabajos (Liceras, en prensa); y (iii) lo que nos aportan las técnicas de obtención de datos sobre (a) y (b).

2. La representación y el procesamiento del género gramatical en la mente del hablante nativo y del hablante no nativo: la alternancia de código y el llamado "criterio analógico"

Una forma indirecta de investigar cómo se representa y procesa el género gramatical en la mente del hablante nativo y no nativo consiste en analizar datos espontáneos y experimentales de alternancia de código en los que se cumpla (o no) el llamado "criterio analógico". El criterio analógico se cumple, por ejemplo, en la alternancia de código que tiene lugar entre un determinante español y un sustantivo inglés si hay concordancia de género entre dicho determinante y la traducción al español del equivalente del sustantivo inglés. Por lo tanto, en (1) se cumple claramente:

(1a) *la house (la casa)*
(1b) *el pencil (el lapiz)*

Y en (2) también se cumple, si tenemos en cuenta que el sustantivo inglés puede referirse a dos sustantivos diferentes del español.

(2a) *el cake - la cake (el pastel - la tarta/torta)*
(2b) *el plane - la plane (el avión - la avioneta)*

El criterio analógico no se cumple en (3), pero como en español el masculino se considera el género por defecto, los ejemplos de (3) son más aceptables que los de (4), donde el determinante femenino precede a un sustantivo que en español se clasifica como masculino.

(3a) *?el house (la casa)*
(3b) *?el box (la caja)*
(4a) **la book (el libro)*
(4b) **la finger (el dedo)*
Si bien puede cuestionarse la legitimidad de "filtrar" estos datos experimentales

para ponerlos al servicio de la enseñanza de ELE, no creemos que dicho cuestionamiento tenga fundamento porque está legitimado por un modelo de acceso léxico, muy establecido (por ejemplo, Costa y Santesteban 2005), según el cual el mecanismo de selección activa más de una representación léxica debido al transvase de activación del sistema semántico al nivel léxico. Según este modelo, el sistema semántico no activa sólo la palabra que se corresponde con el significado que se busca, sino que activa otros items relacionados semánticamente. Es decir, ante la foto del cachorro que figura debajo, el hispanohablante puede activar la palabra *perro*, la palabra *animal* u otras, y el hablante bilingüe puede activar además, la palabra *dog*, o la palabra *puppy* (*cachorro*) o la palabra *pet* (*mascota*).



Lo que nos interesa es dar cuenta de las diferencias entre los hablantes nativos y los no nativos para tratar de llevar a los no nativos a clasificar los sustantivos del español según el género. Para ello, y como la implementación del criterio analógico proporciona evidencia de que los hablantes de español, o los hablantes bilingües, muestran una clara preferencia por asignar a los sustantivos del inglés el género que se les asigna a los equivalentes del español (es decir tienden a clasificarlos según el género, como a los sustantivos del español) vamos a servirnos de datos que nos permiten mostrar cómo y por qué se cumple (o no) el criterio analógico en la producción espontánea y en los datos de juicios de aceptabilidad de niños bilingües (español-inglés) simultáneos y equilibrados y de adultos bilingües (español-inglés) con lengua dominante español o inglés (y también francés).

• Datos espontáneos. Niños bilingües simultaneous.

En los ejemplos de (5), tomados de Liceras *et al*. (2006), vemos que los niños bilingües español-inglés (5a,b,c,f); alemán-francés (5d) y francés-inglés (5e) producen, hemos de decir que sistemáticamente aunque no de forma abundante, Sintagmas Determinantes con el determinante en una lengua y el sustantivo en otra.

(5a) *Un rabbit*	(conejo)	[Mario 3;5 (Fantini 1985)
(5b) *OTRO book*	(libro)	[Manuela 1;9 (Deuchar CHILDES)]
(5c) *UN sheep*	(cordero-oveja)	[Leo 2;7 (Spradlin *et al*. 2003)]

(5d) *DAS$_{[neutro]}$ bateau*	(el barco)	[Ivar 2;00 (Köppe y Meisel 1995)]
(5e) *LE man*	(el hombre)	[Michael (Swain y Wesche 1975)]
(5f) *UNA bird*	(pájaro-paloma...)	[Lindholm and Padilla 1978]

Ahora bien, lo que hemos constatado (Liceras *et al*. 2005, 2008) es que en los casos en que sólo una de las lenguas tiene género gramatical y lo marca en el determinante (el español y el francés frente al inglés), la gran mayoría de los Sintagmas Determinantes mezclados tienen el determinante en español o francés y el sustantivo en inglés. Esto nos llevó a formular la Hipótesis de la Materialización de los Rasgos Formales (*Grammatical Features spell-out Hypothesis*) según la cual, en una mezcla de categoría funcional y categoría léxica, los bilingües van a elegir la categoría funcional que tenga rasgos más gramaticalizados (el género en el determinante del español o el francés frente al inglés). En el caso en que en las dos lenguas haya rasgos gramaticalizados (el italiano y el alemán o el francés y el alemán), eligirán indistintamente uno u otro determinante. Los datos que presentamos en Liceras *et al*. (2005, 2008) avalaban esta hipótesis.

Lo que no pudimos constatar es que el criterio analógico se implementara sistemáticamente en el caso de los niños, aunque sí en bastantes ocasiones asignaban el género del equivalente español al sustantivo inglés. Sin embargo, en el caso de los niños es aún más difícil que en el caso de los adultos saber qué item léxico del español compite con el item inglés cuando producen un Sintagma Determinante mezclado (véase la nota a pie de página número 3).

• Datos espontáneos. Adultos bilingües simultáneos. Estados Unidos.

Jake *et al*. (2002) analizaron datos de alternancia de código y encontraron que 161 casos de Sintagmas Determinantes con el determinante en español y el nombre en inglés y de esos 151 estaban marcados con género (los 10 que no lo estaban eran posesivos o nombres propios). De esos 151, 78 (un 52%) cumplían con el criterio analógico y de los 73 que no lo cumplían, 71 (casi el 100%) llevaban el artículo masculino. Algunos de los ejemplos figuran en (6).

(6a) *EL doorway*	(la entrada de la puerta)
(6b) *EL research*	(la investigación)
(6c) *EL vacuum*	(la aspiradora)
(6d) *EL weekend*	(el fin de semana)
(6e) *UNA broom*	(una escoba)

Obviamente estos bilingües tienen una clara preferencia por asignar el masculino por defecto. Es decir, aunque eligen el sustantivo español sistemáticamente ya que en el trabajo de estos autores no mencionan que haya ningún caso de determinante inglés y sustantivo español (según Meyers-Scotton, comunciación personal, no encontraron ninguno), aplican el criterio analógico en el 52% de los casos y no de forma categórica.[4]

4. No está claro cuál será el item léxico del español que cada bilingüe considere equivalente, o al que tenga acceso en el momento en que produce el Sintagma Determinante mezclado. Por lo tanto, conviene interpretar estos porcentajes con cautela. De hecho, en las pruebas experimentales que se llevan a cabo en estos momentos en nuestro Laboratorio de Investigación sobre la Adquisición del Lenguaje (http://artsites.uottawa.ca/larlab/) controlamos no sólo las equivalencias de los

• Datos espontáneos. Adultos bilingües simultáneos. Gibraltar.[5]

En el análisis de los datos de la tesis de Moyer (1993) encontramos la distribución de Sintagmas Determinantes con alternancia de artículo español y sustantivo inglés que figura en la Tabla 1. Como puede observarse, hemos separado los casos de sustantivos animados e inanimados porque son realmente los segundos los que nos proporcionan información clara sobre el estatuto del género en la mente de estos bilingües.

Tabla 1. Total de Sintagmas Determinantes con alternancia español/inglés [+criterio analógico] [-criterio analógico] de los datos de la tesis de Moyer (1993).

	[+criterio analógico]		[-criterio analógico]	
	[+ animado]	[- animado]	[+ animado]	[- animado]
El	20	41	2	39
Los	6	15	1	9
La	0	6	0	0
las	1	0	0	0
Total definido	27	62	3	48
un	4	26	0	15
unos	0	1	0	2
una	0	1	0	2
unas	0	1	0	0
Total indefinido	4	29	0	19
Otros SDet	0	8	0	6
Totales	31	99	3	73
TOTALES	130		76	

Como puede observarse en la tabla, hay muchos mas casos de Sintagmas Determinantes mezclados con sustantivo [-animado] y también hay muchos más casos en los que se cumple el criterio analógico que casos en los que no se cumple. La diferencia es estadísticamente significativa. Ejemplos de los sintagmas que produjeron los bilingües de Gibraltar figuran en (7).

(7a) *EL toilet paper* (el papel higiénico)
(7b) *LA washing machine* (la lavadora)
(7c) *UN English breakfast* (un desayuno inglés)
(7d) *EL new agency* (la nueva agencia)
(7e) *EL meeting* (la reunión)
(7f) *EL Christmas* (la Navidad)
(7g) *LA chronicle* (la crónica)
(7h) *LA opposition* (la oposición)

De los datos que hemos presentado se desprende que el criterio analógico está

items en español y en inglés al máximo sino que, además, al final de la prueba, les pedimos a los participantes, a partir de los dibujos utilizados en la prueba, que nos digan la palabra en español para esta forma asegurarnos de que el determinante que se asignaron al sustantivo inglés concuerda con ese equivalente del español y, si no es así, descartar el item.
5. Datos tomados de Liceras *et al*. (2006).

bastante enraizado en la producción de Sintagmas Determinantes mezclados de los hablantes bilingües, en estos datos de producción espontánea. En el caso de los bilingües de Gibraltar el criterio analógico se cumple significativamente en más casos que el masculino por defecto o la discordancia entre determinante femenino y sustantivo con equivalente masculino en español.

• Datos obtenidos a partir de una prueba de Juicios de Aceptabilidad.

Con objeto de comprobar, por un lado, si los bilingües con español como lengua dominante no sólo tienden a producir Sintagmas Determinantes mezclados que cumplen el criterio analógico, sino que también prefieren las mezclas en que se cumple dicho criterio y, por otro, si los bilingües con el inglés o francés como lengua dominante se acercan a esa preferencia a medida que tienen un mayor dominio del español se administró una prueba de Juicios de Aceptablidad (Liceras *et al.* 2008) a varios grupos de aprendices de español y a un grupo de hispanohablantes que estudiaban inglés en una universidad española. Los resultados de la prueba figuran en el Gráfico 1, donde podemos observar que la preferencia por el criterio analógico (*matching*), las columnas de color rojo, se ve claramente en el caso de los hispanohablantes y también de los aprendices de español que tienen el francés como lengua dominante, pero no en el caso de los aprendices de español cuya lengua dominante es el inglés.

Podemos observar también que los francófonos son mucho menos generosos en su aceptabilidad de los items con alternancia de código que los otros dos grupos. No sabemos si esto se debe a que estaban hacienda juicios de aceptabilidad sobre mezclas en las que un item era de la lengua segunda y otro de la tercera, es decir, al contrario de los otros dos grupos, ni el sustantivo ni el determinante aparecían en su lengua dominante, o si se debe a que la formación escolar en francés sea más prescriptiva y eso lleve a que haya un mayor rechazo de las mezclas. En cualquier caso, lo que está claro es que prefieren la alternancia con criterio analógico y hemos de decir que la diferencia con respecto a la alternancia en que no hay criterio analógico es significativa (Liceras *et al*. 2008).

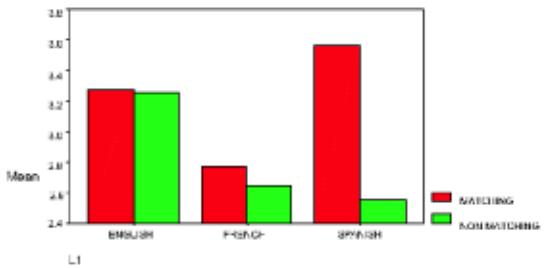

Gráfico 1. Preferencia por los items [+criterio analógico] / [-criterio analógico] según la L1 (Liceras et al. 2008).

Además, y como puede verse en el Gráfico 2, el nivel de aceptabilidad de los items en que el determinante es femenino y el equivalente del sustantivo es masculino (*la book*, por ejemplo), y que figuran en color morado, es bajísimo por parte de los hispanohablantes cuando se compara con el nivel de aceptabilidad de los casos en que se cumple el criterio analógico (M-M) y (F-F). Los hablantes de francés como lengua dominante también tienen muy poca tolerancia por los casos de determinante femenino y sustantivo masculino (F-M) como *la book,* pero no son como los hispanohablantes en lo que se refiere al masculino por defecto (*el house*), ya que lo consideran más aceptable que los casos de criterio analógico con determinante femenino (*la house*).

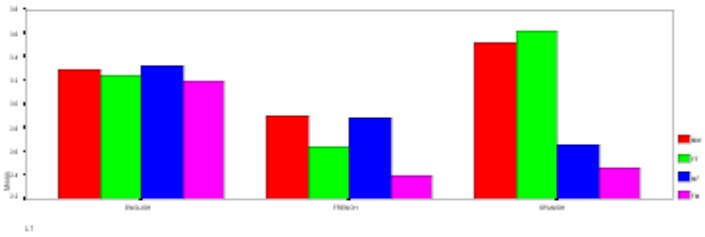

Gráfico 2. Preferencia por los items [+criterio analógico] / [-criterio analógico] según el género del determinante y la L1 (Liceras et al. 2008).

Los anglófonos difieren de los dos grupos en que no tienen preferencia alguna por ninguno de las cuatro mezclas posibles. En otras palabras, no parecen mostrar ningún tipo de sensibilidad al género que el determinante español pueda imponerle al sustantivo inglés.

De los datos que hemos presentando se desprende que:

1. El hablante nativo de español clasifica los sustantivos según el género y por eso tiende a imponer la clasificación de los sustantivos del español a los sustantivos del inglés, es decir, prefiere que haya concordancia con el artículo del español.

2. Existe un fuerte rechazo de de la mezcla Det femenino + N "masculino". Es decir, cuando no se cumple el criterio analógico porque el determinante es femenino, que es la marca por excelencia de género en español, va seguido de un sustantivo inglés cuyo equivalente español es masculino, la aceptabilidad de la mezcla es muy baja.

3. En términos de acceso léxico podemos decir que el nivel de activación de los items de la L1 puede incidir en que los sustantivos de la otra L1 (en el caso de los bilingües equilibrados) o de la L2 (la lengua que no tiene género gramatical), se clasifiquen según el género de la L1 que tiene género gramatical.

A la vista del comportamiento de los hablantes nativos y de los anglófonos, ¿podemos pensar en algún tipo de intervención pedagógica que utilice la alternancia de

código para sensibilizar a los anglófonos a clasificar los sustantivos del español según el género gramatical?

Si el hablante nativo clasifica los sustantivos según el género se puede pensar en "jugar" a poner género a los sustantivos del inglés (o de otra lengua que no clasifique los sustantivos según el género gramatical), a través de un determinante que lo marque de forma explícita como los artículos o de un adjetivo.[6]

3. Patrones de preferencia en el procesamiento de las relaciones anafóricas: ¿las intuiciones del nativo en terreno movedizo?

La formulación de la Hipótesis de la Posición del Antecedente (*Position of Antecedent Hypothesis*) de Carminati (2002) ha puesto en el centro de la investigación de las lenguas [+sujeto nulo] una serie de problemas ligados no a las relaciones gramaticales *per se,* sino a las preferencias de procesamiento en casos de ambigüedad que despliegan los hablantes de esas lenguas. Obviamente, los estudios de las interlenguas se han preguntado si los que adquieren estas lenguas como lenguas segundas o extranjeras son sensibles a estas preferencias. No sólo eso, y dado que las relaciones anafóricas también están presentes en le caso de las lenguas [-sujeto nulo], parece importante contar también con datos empíricos sobre las preferencias de los hablantes de estas lenguas.

La problemática en cuestión radica en la aparente ambigüedad que se genera en el caso de (8a) donde el sujeto del verbo la oración subordianda, *veía*, es un sujeto implícito, como en el caso de (8b) donde el sujeto de *veía* es explícito, pero, en principio, también puede tener como referente al sujeto (*Juan*) o al complemento (*Luis*) de la oración principal.

(8a) *Juan hablaba con Luis mientras ___ veía la televisión*
(8b) *Juan hablaba con Luis mientras* ***él*** *veía la televisión*

Es más, en ambos casos, tanto el sujeto implícito de (8a) como el pronombre *él* de (8b) podrían, por lógica, tener como referente a una persona que no fuera ni *Juan* ni *Luis*.

En una serie de pruebas *on-line* y *off-line* que se han llevado a cabo en español (Alonso-Ovalle *et al*. 2002; Jegerski *et al*. 2011), italiano (Belletti *et al*. 2007; Sorace and Filiaci 2006; Kraš 2008a, 2008b) y catalán (Mayol y Clark 2009; Bel 2010) se ha constatado lo siguiente:

• Tanto los hablantes nativos como los no nativos muestran una clara preferencia por el sujeto de la oración principal como referente del sujeto implícito de la subordinada como muestran los índices de (9a).

(9a) ***Juan***$_i$ *hablaba con Luis mientras* ***pro***$_i$ *veía la televisión*

6. Por supuesto que se puede pensar en distintos tipos de actividades y que van a tener que ser diferentes si tanto la L1 como la lengua objeto clasifican los sustantivos de acuerdo con un criterio formal como el género (pero con tres géneros en lugar de dos como es el caso del alemán) o con otros criterios (el caso del swahili).

• Como se muestra en (9b), los hablantes nativos (pero no los no nativos) prefieren el complemento de la principal o bien un referente que no está mencionado (el índice "k") cuando el sujeto es pronominal, pero no eligen el sujeto *Juan* como referente del pronombre, al contrario de lo que sucede en (9a).

(9b) Juan$_i$ hablaba con **Luis**$_j$ mientras **él**$_{j/k}$ veía la televisión

Hablamos de preferencias que se considera que están ligadas a cómo se procesan las categorías vacías y las pronominales y no hablamos de opciones categóricas. Los casos de representación gramatical y no de procesamiento con respecto a estas categorías estarían representados en (10) ya que, como podemos observar en (10c) y en (10d) donde la categoría vacía (el pronombre implícito) no es una opción, de forma que (10b) y (10e) son la contrapartida gramatical de (10c) y (10d).

(10a) ***pro*** *no sabemos qué a qué hora sale el avión, ¿quién lo sabe?*
(10b) ***Yo*** *lo sé*
(10c) *****pro*** lo sé
(10d) **Pedro lo sabe y **pro** lo sé también*
(10e) *Pedro lo sabe y **yo** lo sé también*

Si comparamos los ejemplos de (8) y (9) por un lado y los de (10) por otro, es obvio que en el primer caso no podemos hablar de agramaticalidad si alguien considera que el referente del sujeto implícito de la subordinada es el complemento de la principal mientras que en (10c) y (10d) es imposible producir un sujeto implícito aunque pudiera tomarse el hablante como antecedente. Parecería pues que hay intuiciones ligadas a la representación gramatical, e "intuiciones" ligadas a las preferencias de procesamiento. Estas últimas no se mencionan, que sepamos, en las gramáticas descriptivas y, sin embargo, forman parte de la competencia nativa que el aprendiz aspira a lograr y que el formador de profesores y el propio profesor de lenguas segundas o extranjeras debe manejar.

Cuando se ha hablado del genio estructual de la lengua y de las intuiciones del nativo, han sido las características morfosintácticas de las lenguas lo que se ha barajado, la pregunta que nos hacemos ante los ejemplos anteriores es en qué medida se pueden poner en relación con el genio del español. La respuesta parece obvia: en la medida en que el español es una lengua [+sujeto nulo]. Es una característica muy general y parece que incluso dentro de las lenguas de sujeto nulo las preferencias de los hablantes varían, bien sea debido al tipo de verbos (no todos establecen la misma relación ni con el complemento ni, desde luego, con la subordinada) o la pragmática. Ahora bien, está claro que el sujeto implícito elige, como ha apuntado Carminati (2002) el referente estructural que ocupa un lugar más destacado (el sujeto).

Por lo tanto, cuando hablamos de que nos encontramos aquí ante un caso en que las intuiciones del nativo parecen estar en terreno movedizo, a lo que en realidad apuntamos es a que se trata de preferencias mediadas por el procesador y esa es la razón de que haya variación dentro de la tendencia a que los juicios se emitan preferentemente como

hemos indicado arriba. A la vista de que los aprendices de la lengua no se comportan como los nativos en el caso de los sujetos pronominales, ¿podemos decir que se debe a que transfieren las preferencias de la L1? Realmente no parece que pueda ser un caso claro de transferencia puesto que en inglés no existen las dos opciones. Sería más bien, como en la superproducción de sujetos explícitos que también caracteriza el lenguaje de los aprendices de español, una falta de conocimiento del valor que tienen los sujetos pronominales en español.[7]

Sin embargo, hemos detectado lo que consideramos un caso interesante de trasferencia de la opción sujeto implícito/explícito del español al inglés cuando los bilingües con español como lengua dominante tenían que elegir el referente de un sujeto inglés débil (neutral) y de uno enfático, como se indica en los ejemplos de las dos tareas que llevaron a cabo: una de Producción y una de Juicios de Aceptabilidad.[8]

• Tarea de producción

(11a) *María had lunch with Ana while **she** was visiting the city*
Who was visiting the city?
(11b) *Susan sang to Louisa while **SHE** sat on the sofa*
Who sat on the sofa?

Se trataba aquí de elegir un antecedente y a los participantes se les decía que el pronombre con mayúsculas tenía valor enfático y debía interpretarse como tal. La idea era que este sujeto se intepretara, como ha propuesto, entre otros, Montalbetti (1984), como el sujeto explícito del español.

• Tarea de Juicios de Aceptabilidad

(12) *Alex cooks for John while **HE** listens to music*
Who is listening to music?
Alex / John / Neither Alex nor John but rather someone else
1 2 3 4 5

Los participantes veían una de las tres opciones de elección de referente y tenían que dar una puntuación a esa respuesta según la consideraran totalmente natural (5) o totalmente inaceptable (1).

En la tarea de Producción, el Grupo de L1 español / L2 inglés eligió una mayor cantidad de referentes sujeto con pronombre neutral que con pronombre enfático, y la diferencia fue significativa ($F(1,17) = 6.242$ $p=0.023$). Es decir, el pronombre neutro equivale a las preferencias por el antecedente sujeto del pronombre implícito en español. Es decir, los hablantes nativos de español diferencian entre neutral y enfático, como

7. En Liceras (en prensa), y desde la perspectiva de la gramática descriptivo-pedagógica, tratamos el tema del posible uso "ilícito" de los sujetos implícitos y explícitos del español.
8. Se trata del proyecto "Null and overt subjects: Anaphora in native, non-native grammars and code-mixing systems" de nuestro Laboratorio de Investigación sobre la Adquisición del Lenguaje (http://artsites.uottawa.ca/larlab/en/research/). Estos resultados se discuten, por ejemplo, en Valenzuela, Liceras y López-Morelos (2011) y Valenzuela *et al*. (2012).

se ha propuesto en algunos análisis sintácticos del inglés, aunque es algo que los datos experimentales de Carminati (2002) no parece que avalaran los nativos de inglés.

En la prueba de Juicios de Aceptabilidad se produjo la misma tendencia, pero en este caso la diferencia no resultó significativa.

En la línea de lo datos de Carminati (2002), el grupo de L1 inglés no establece esta diferencia en ninguna de las dos pruebas. Esto nos ha llevado a proponer que los hispanohablantes transfieren las dos opciones de su lengua al inglés, de forma que el pronombre neutral se equipara con el sujeto implícito (el vacío) y el pronombre enfático con el sujeto explícito. Se trata de un caso interesante de transferencia que va más allá de la morfosintaxis ya que el uso de los sujetos pronominales explícitos del español está regulado por la pragmática y, en el caso que nos ocupa, se hace extensivo a las preferencias de procesamiento.

4. La lengua materna, el input y las técnicas de obtención de datos: las interrogativas complejas en las lenguas del mundo

Vamos a mostrar como funcionan tres tipos de interrogativas complejas en algunas lenguas indoeuropeas para ilustrar lo que nos dicen los datos experimentales sobre el papel de la lengua materna, el input y las técnicas de obtención de datos en la percepción de dichas estructuras por parte de los hablantes nativos y los no nativos y especular sobre cómo se puede incorporar en la enseñanza de ELE el conocimiento que nos proporcionan estos datos.

• Interrogativas complejas QU- (*complex wh-questions*)

Un ejemplo de interrogativa compleja típica del español es el que figura en (13).

(13) *¿A quién piensas que ha conocido Marsias?*

En lenguas como el alemán, y en los contextos mismos en que se usaría (13) –aunque no hay acuerdo sobre si con los mismos verbos y con sustantivos del mismo tipo (Felser 2004, Bruening 2006), además de interrogativas equivalentes a la de (13) se utilizan las llamadas preguntas de "abarque" (*scope*), como la que figura en (14) que, como se indica en (14b), es agramatical en español y en muchas otras lenguas.

• Interrogativas complejas QU- de "abarque" (*scope complex wh-questions*)

(14a) *Was glaubst du wen Marsias getroffen hat?*
(14b) **¿Qué piensas a quién ha conocido Marsias?*

Como puede verse en (14), en lugar de figurar delante del verbo principal, el pronombre interrogativo se queda en el complementante de la oración subordinada y en primera posición figura QUÉ, que se repite independientemente del constituyente que lleve el foco interrogativo, es decir cualquiera que sea la palabra QU-. Por lo tanto, si la

palabra QU- es un adjunto de tiempo o de lugar, también aparecería QUÉ en primera posición, como se indica en (15) y (16).

(15a) *Was sagt Maria, wann Carlitos geboren werden soll?*
(15b) **¿Qué dice María cuando debería nacer Carlitos?*
(16a) *Was glaubt Bea, wo Leandro sein Auto parken könnte?*
(16b) **¿Qué cree Bea dónde podría aparcar Leandro su coche?*

De nuevo el equivalente español de esta interrogativa es agramatical como lo es el ejemplo de (16b). Ahora bien, no lo sería si fueran dos preguntas separadas *¿Qué dice María? ¿Cuándo debería nacer Carlitos?* o *¿Qué cree Bea? ¿Dónde podría aparcar Leandro su coche?* o la versión con "abarque" de (14a) que figura en (17):

(17) *¿Qué piensas? ¿A quién ha conocido Marsias?*

De hecho, los lingüistas no se ponen de acuerdo en cómo analizar esas construcciones en las lenguas en que son posibles. Para algunos lingüistas (van Riemsdijk 1983; McDaniel 1989 y otros autores en Lutz *et al*. 2000) estas interrogativas "de abarque" deben recibir el mismo análisis que los equivalentes que son gramaticales en español y también en alemán, es decir de los ejemplos de (18). En ese caso, la representación sería la que figura (19).

(18a) *Wen glaubt du dass Marsias getroffen hat?*
(18b) *¿A quién piensas que ha conocido Marsias?*
(19) *Was glaubt [IP du [CP wen$_i$ [IP Marsias t$_i$ getroffen hat]*
que piensas tu a quién Marsias conocido ha
¿A quién piensas que ha conocido Marsias?

Según otros lingüistas (Dayal, 1994, 2000; Felser, 2004; Bruening, 2006), las interrogativas "abarque" son el equivalente de dos interrogativas, como se muestra en (20).

(20) *[Was$_i$ glaubst du t$_i$] [Wen$_i$ Marsias t$_i$ getroffen hat?]*
qué piensas tu a quién Marsias conocido ha
¿Qué piensas? ¿A quién ha conocido Marsias?

Una interpretación como la de (20) del equivalente español, haría que se aceptara este tipo de construcción.

• Interrogativas complejas QU- con "copia"

También son propias del alemán, aunque parece que en el lenguaje coloquial y no en todas las variedades de esta lengua, las interrogativas QU- complejas con "copia" (*copy*), como las que figuran en (18), y de nuevo la estrategia de la copia se podría aplicar en el caso de todos los constituyentes QU-.

(18a) *Wen glaubst du wen Simon getroffen hat?*

(18b) **¿A quién piensas a quién ha conocido Simon?*

Con las interrogativas de "copia" parece haber más acuerdo en que nos encontramos ante un equivalente exacto de las que son gramaticales en español, las de (19), lo cual no obsta para que algunos también defiendan el análisis que supone la existencia de dos preguntas como en (20).[9]

A las que son típicas del español vamos a denominarlas de larga distintancia (LD) a partir de ahora y a las que se han denomindos "intermedias" (*medial*) porque el constituyente interrogativo aparece sólo en el complementante intermedio, es decir en el de la subordinada, en el caso de las de "abarque" y tanto en el intermedio como a larga distancia en las de "copia", las denominaremos "ABARQUE" y "COPIA" respectivamente.

• Las interrogativas complejas (LD, ABARQUE y COPIA) en el español y el alemán nativo y no nativo.

Ha sido en la primera década de este siglo cuando se ha despertado interés por estas construcciones entre los estudiosos de la interlengua. En un primer lugar el objetivo central era investigar si, tal como se había constatado en el caso de los niños que adquirían el inglés como L1 (Thornton 1990), los adultos aprendices de inglés (Gutiérrez 2005; Schulz 2006; Slavkov 2006, 2009) también producían y aceptaban los tres tipos de construcciones independientemente de que sólo las LD fueran gramaticales en inglés.[10] Una respuesta afirmativa se interpretaba como confirmación del acceso por parte de los adultos a los principios de la Gramática Universal (Chomsky 1981, 1986)[11]. Se planteaba incluso si se trataba de una estrategia de la interlengua en el supuesto de que esas construcciones fueran menos marcadas que las LD (Slavkov 2009). El problema es que todos los trabajos se centraban en el inglés L2 y que la aceptación o producción de interrogativas ABARQUE y COPIA era siempre muy baja (no excedía al 15%) y nunca aparecía –y hasta la fecha no sabemos que se hayan encontrado ejemplos–, en datos producidos de forma espontánea. Si a eso se añade que nunca se tenía claro, en los casos de las tareas de producción guiada, en qué medida la propia tarea provocaba la producción de ese tipo de construcciones –ese ha sido también un contencioso cuando se han discutido los datos de los niños de Thornton (1990)–, estaba claro para nosotros que se necesitaba seguir adelante con esa investigación y que se debía abordar el problema desde otros frentes, es decir, ir más allá de la auto-satisfacción que les producía a los investigadores recurrir al acceso a la Gramática Universal para dar cuenta de la aceptación o producción de construcciones que no son propias de la L1 (la transferencia no da cuenta de su presencia) ni tampoco figuran en el input que se recibe de la L2 (no existen en inglés).

9. Para un análisis de las interrogativas "abarque" y "copia" en varias lenguas véanse los trabajos que se recogen en Lutz, Uli, Gereon Müller and Arnim von Stechow (2000).
10. En otros trabajos como los de Wakabayashi y Okawara (2003) y Yamane (2003) se investiga específicamente si los hablantes de japonés L1 producen construcciones ABARQUE y COPIA en el inglés L2.
11. El tema del acceso a la Gramática Universal por parte de los adultos ha sido objeto constante de debate en el campo de la interlengua. Este tema se discute en muchos de los trabajos de adquisión que se han llevado a cabo dentro del marco chomsquiano. El planteamiento general puede verse, por ejemplo, en Liceras (1986), Strozer (1994), Liceras (1996) o más recientemente en Liceras, Zobl y Goodluck (2008), por citar algunos trabajos.

De cualquier forma, e incluso si se produjeran en el lenguaje espontáneo y con una mayor incidencia, no serían las únicas construcciones que no forman parte ni de la L1 ni de la L2 de los hablantes de una interlengua dada. De hecho, unas construcciones que comparten con las interrogativas que nos ocupan lo que se denomina "dependencia a larga distancia", son las las relativas con pronombres reasuntivos,[12] que sí que surgen sistemáticamente en la producción espontánea de la interlengua de hablantes cuya L1 no las tiene y tampoco son gramaticales en la L2 (por ejemplo en el inglés de los hispanohablantes como ya discutimos en Liceras, 1986).[13]

En nuestro Laboratorio de Investigación de la Adquisición del Lenguaje (http://artsites.uottawa.ca/larlab/en), decidimos poner en marcha el proyecto "Dependencias de Larga Distancia: El estatuto de los pronombres reasuntivos y las interrogativas QU- complejas" (*Long-Distance Dependencies: The status of complex wh-questions and resumptive pronouns in native and non-native grammars*). Hasta la fecha, hemos investigado qué hacen los hablantes de español, inglés, alemán y checo como L1 y como L2 (Liceras *et al*. 2011; Liceras, Alba de la Fuente y Walsh 2011; Walsh 2009) si se les pide que indiquen el nivel de aceptabilidad de los tres tipos de construcciones. Vamos a resumir aquí los resultados de una prueba de Juicios de Aceptabilidad realizada por hablantes nativos y no nativos de español y de alemán y lo vamos a hacer teniendo en cuenta el papel de la transferencia, del input positivo (pero no formal)[14] y de las técnicas de obtención de datos utilizadas.

Para abordar el tema de la transferencia, contamos con los hablantes de checo que aprenden español y alemán como L2 frente a hablantes de inglés-francés que aprenden español y alemán. En el primer caso, es decir, si la L1 es el checo, se espera que haya transferencia en el español y que en alemán se refuerce la transferencia porque también reciben input de ABARQUE y COPIA.

Para abordar el tema del input contamos con los dos mismos tipos de aprendices, los ingleses-franceses y los checos, pero en este caso lo importante es cómo se compor-

12. Se denominan así porque ambas construcciones, como planteamos en Liceras (2010) contienen sintagmas que establecen una dependencia entre un elemento QU- en la claúsula principal y un elemento en la claúsula subordinada, como se muestra en (i) and (ii), donde el objeto de *love* es una categoría vacía con dependencia de *who*, como muestra el índice que comparten.
(i) Who$_i$ *do you think the students love* ec$_i$*?*
¿A quién tu piensas los estudiantes aman ___?
(ii) *That is the teacher* who$_i$ *the students like* **ec**$_i$
Esa es la profesora a quien los estudiantes aman ____
Las oraciones de (iiia) y (iiib), de ABARQUE y COPIA respectivamente, que son gramaticales en alemán, son alternativas a la (i). En (iv), la versión de la relativa de (2) con pronombre reasuntivo, que es gramatical en árabe, por ejemplo, el hueco (la categoría vacía) está ocupado por el pronombre reasuntivo.
(iiia) **What* do you think *who* the students like **ec**?
(iiib) **Who* do you think *who* the students like **ec**?
(iv) *That is the teacher *who* the students like *her*
Eso supone que estos dos casos de "dependencias a larga distancia", las interrogativas ABARQUE y COPIA, por un lado, y las relativas con pronombres reasuntivos, por otro, se diferencian en que en las segundas el hueco está lleno lo cual, dependiendo de los análisis, puede constituir una diferencia importante en términos de la complejidad de la representación y del procesamiento de los dos tipos de oraciones. Y esta es la razón por la que es interesante comparar su estatuto en las interlenguas.
13. Nos referimos al sujeto de oraciones como *That is the lady that* she *is very* que se encuentran sistemáticamente en el inglés de los hablantes de lenguas de sujeto nulo como es el caso de los hispanohablantes (Liceras 1986). En Liceras (en prensa) abordamos este tipo de relativas desde la perspectiva de la gramática descriptivo-pedagógica.
14. Por input directo pero no formal entendemos el input al que están expuestos los aprendices en la clase o en cualquier situación en la que estén en contacto con la lengua objeto pero que no está ligado a explicaciones formales o ejercicios en el aula. Es decir, se trata de construcciones que no forman parte de la instrucción en el aula.

tan con el alemán porque los ingleses-franceses no se puede hablar de transferencia: es decir, se les va a comparar con los nativos para ver si el mero input positivo que reciben en el aula (sin input formal en absoluto) les acerca a los hablantes nativos.

La prueba de Juicios de Aceptabilidad es bastante diferente de las que se habían utilizado en los estudios del inglés, ya que las preguntas sobre las que se tienen que pronunciar los participantes formar parte de un diálogo, como se indica en (21).

Se les presentaba un diálogo y luego una pregunta formulada a partir de la última intervención y se les pedía que juzgaran la aceptabilidad de la pregunta dándole una puntuación entre 1 y 9.

(21) Ejemplo de item de la prueba de Juicios de Aceptabilidad
Juan:–Sergio va hablando mal de Eva.
Bea: –¿Ah, sí? ¿Qué dice?
Juan:–Dice que Eva lo ha insultado en público.

(a) ¿A quién dice Sergio que ha insultado Eva?	[LD]	Lista A
(b) ¿Qué dice Sergio a quién ha insultado Eva?	[ABARQUE]	Lista B
(c) ¿A quién dice Sergio a quién ha insultado Eva?	[COPIA]	Lista C

1 = totalmente inaceptable, suena raro
3 = relativamente inaceptable, pero no completamente
5 = dudoso, no puedo decidirme
7 = relativamente aceptable, pero no tanto como el (9)
9 = totalmente aceptable, suena bien

Los participantes sólo veían una de las tres interrogativas posibles (ya que cada una de las construcciones formaba parate de una lista diferente, A, B y C) para cada uno de los items. Había interrogativas de sujeto, objeto directo, adjuntos de tiempo y adjuntos de lugar, como se indica en (22). Sólo se utilizaron objetos directos con el rasgo [+animado] (que se realizaban con A QUIÉN) para evitar que coincidiera en español el QUÉ de ABARQUE con el QUÉ del constituyente objeto directo.

(22) Prueba de Juicios de Aceptabilidad de contrucciones interrogativas complejas

	Verbos	*pensar*	*decir*	*creer*
SUJETO	(8)	(8)	(8)	24
OBJETO DIRECTO	(8)	(8)	(8)	24
CUÁNDO	(8)	(8)	(8)	24
DÓNDE	(8)	(8)	(8)	24
				Total 96

La prueba está estructurada de acuerdo con la llamada técnica "*latin square*" y consta de 96 items (Liceras, Alba de la Fuente y Walsh 2011). Es decir, es una prueba compleja en la que los diálgos actúan como distractores, y es larga. Esto puede dar cuenta, sobre

todo, de la falta de juicios categóricos que se produjeron en el caso de los hablantes nativos. La prueba de alemán era exactamente igual, pero con algunos cambios relacionados con la naturalidad de los diálogos y con el caso de los verbos de los objetos directos para asegurar que regían acusativo.

Por lo que se refiere al español, en los Gráficos 3 y 4 se muestran los resultados de la prueba. Como podemos ver, el patrón es muy claro en ambos casos ya que, como era de esperar, la aceptabilidad de las construcciones LD, las que son gramaticales en español, es significativamente más alta que la de las construcciones de ABARQUE y COPIA.

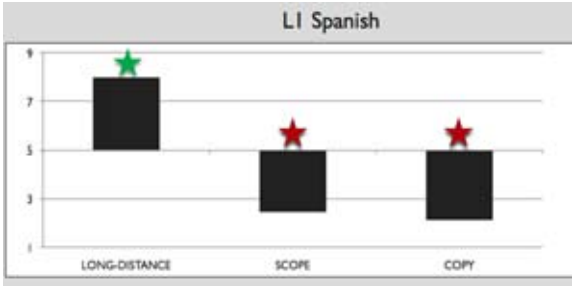

Gráfico 3. Aceptabilidad de interrogativas LD, ABARQUE y COPIA por Adultos hablantes nativos de español.

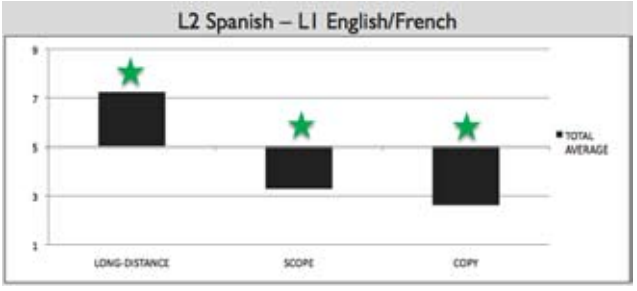

Gráfico 4. Aceptabilidad de interrogativas LD, ABARQUE y COPIA por adultos ingleses y franceses aprendices de español

El rechazo de ABARQUE y COPIA es exactamente igual (las estrellas rojan indican que la diferencia no es significativa, pero si lo es con respecto a la verde) por parte de los nativos y los no nativos. La única diferencia es que en el caso de los L2, y dentro del rechazo, es menor en el caso del ABARQUE. Esto puede deberse a que interpreten esas oraciones como dos y ello lleve a que algunas les resulten aceptables.

En el Gráfico 5 podemos ver que los adultos checos que aprenden español se comportan de forma muy diferente de los franceses e ingleses, ya que aceptan al mismo

nivel las LD y las de ABARQUE (que no son gramaticales en español) y rechazan (con diferencia significativa respecto de las otras dos) las de COPIA. Es decir, la transferencia de la L1 parecería que juega un papel en el caso del ABARQUE, pero no de la copia. Ahora bien, hemos de precisar que en checo (Slowik, comunicación personal) las construcciones de COPIA no resultan naturales en absoluto –las gramáticas prescriptivas no mencionan ni estas construcciones ni las de ABARQUE– y, de hecho, los datos que hemos obtenido de hablantes nativos de checo (Liceras *et al.* 2011) confirman esterechazo de la COPIA.



Gráfico 5. Aceptabilidad de interrogativas LD, ABARQUE y COPIA por adultos checos aprendices de español

Por lo tanto, si comparamos los juicios de aceptabilidad de los hablantes nativos de español y los de los dos grupos de hablantes no nativos (Gráfico 6), vemos que los hablantes de francés-inglés, las dos lenguas en las que que, como en español, sólo son gramaticales las interrogativas LD, este grupo de L2 presenta el mismo patrón que los nativos. Es decir, la transferencia positiva juega un papel definitivo independientemente de que la tarea fuera compleja y de que no se habla de las interrogativas complejas en las clases de ELE.



Gráfico 6. Aceptabilidad de interrogativas LD, ABARQUE y COPIA por hablantes nativos de español y hablantes de español L2 de L1 francés-inglés y de L1 checo.

Lo que resulta interesante es que los juicios de los nativos no sean categóricos ni en la aceptación de las LD ni en el rechazo de los otros dos tipos de interrogativas.

Esto parece indicar que la prueba en sí, y suele ser el caso con los juicios de aceptabilidad en general, pero creemos que aún es más importante aquí, puede invitar a que se interpreten las oraciones y, al ser interpretables, se acepten. También es posible que, en determinados casos, tanto las de ABARQUE como las de COPIA se interpreten como dos oraciones. Finalmente, es posible que se rechacen algunas LD por problemas relacionados con el uso de los verbos, el vocabulario, la coherencia de los diálogos, etc. Todavía no hemos llevado a cabo un análisis de items que nos permita, tal vez, aclarar algunos de estos puntos.

También cabe destacar que los checos son mucho menos generosos en sus juicios de aceptabilidad (aceptan a un nivel más bajo las LD y rechazan a un nivel más bajo las de COPIA). Es posible que esto se deba a que tengan un nivel más bajo que los ingleses y franceses y eso lleve a que sus juicios sean más indeterminados.

Por lo que se refiere al input positivo no formal, la comparación de los datos de los nativos de alemán (Gráfico 7) con los de L1 inglés, francés y español (Gráfico 8) muestra que dicho input juega un papel porque el patrón de los nativos y los nativos es exactamente el mismo: aceptan las LD y las de ABARQUE y rechazan las de COPIA. La diferencia entre ambos grupos radica en que hay más aceptación de ABARQUE que de LD por parte de los nativos, pero ocurre lo contrario en el caso de los no nativos. Esto se puede explicar por lo arraigada que parece estar la construcción de ABARQUE en el alemán nativo y por la posible influencia de la L1 (sólo las LD son gramaticales) en el caso de los no nativos. Hay menos rechazo de la COPIA por parte de los nativos, pero, como indican las estrellas, la diferencia con respecto a las LD y las de ABARQUE es significativa tanto en el caso de los nativos como de los no nativos y, por lo tanto, estamos sólo ante una tendencia y no se puede confirmar una diferencia.

Lo que estos datos nos muestran claramente es que hay algo en el input de alemán que han recibido en el aula (o por otros medios) que ha llevado a los hablantes de inglés, francés y español a juzgar estar oraciones como si fueran hablantes nativos, pese a que no han recibido input formal alguno en relación con estas construcciones. Es muy posible que el papel de *WAS* en alemán y el propio genio del alemán lo expliquen. En este caso, el genio del alemán radicaría en la independencia del rasgo que se realiza en QU- que lleva a que sean tan productivos los items del tipo ***irgendwer*** (**quien**quiera), como sugiere Travis (2008) haciéndose eco del análisis de Cheng (2000).[15]

15. Se ha propuesto que la presencia de este tipo de unidades léxicas, junto con el movimiento de QU- (que aparezca fuera de la posición canónica en que se general el constituyente en la oración, es decir al frente en el complementante y no en posición sujeto, objeto, etc. de la subordinada) son los dos requisitios necesarios para que una lengua tenga interrogativas de ABARQUE y de COPIA. Estos requisitios los cumplen tanto el alemán como el checo. El japonés, sin embargo, una lengua en la que también son muy productivos los items como *irgendwer* (Cheng, 2000), como se muestra en (i) no hay interrogativas de ABARQUE ni de COPIA porque los constituyentes que llevan foco interrogativo no se mueven de su posición canónica (no hay movimiento QU-).

(i)	unidad léxica	palabra QU-	cuantificador indefinido
japonés	***dare***	***dare-Ø***	***dare-ka***
alemán	***wer***	***wer-Ø***	***irgend-wer***

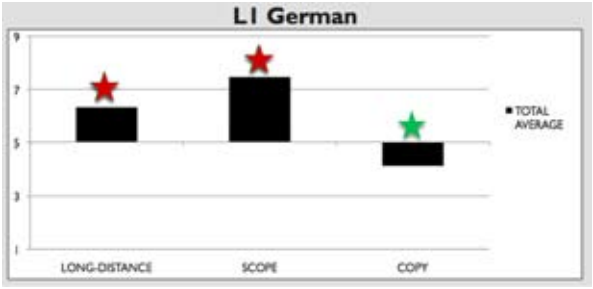

Gráfico 7. Aceptabilidad de interrogativas LD, ABARQUE y COPIA por hablantes nativos de alemán.

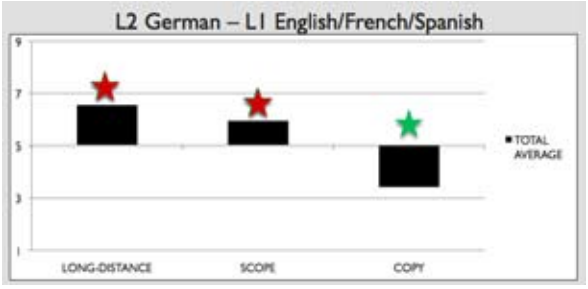

Gráfico 8. Aceptabilidad de interrogativas LD, ABARQUE y COPIA por hablantes no nativos de alemán con L1 inglés, francés y español.

Finalmente, si comparamos al grupo nativo de alemán con el grupo no nativo de L1 checo (Gráfico 9) vemos que el patrón es exactamente el mismo: mayor aceptabilidad de ABARQUE, seguido de LD y sin diferencia significativa y rechazo de COPIA. Aquí ni siquiera se diferencian en la tendencia a aceptar más las interrogativas LD que los nativos, como sucedía con la otra L2, y es de esperar porque la transferencia del checo puede jugar un papel que no juega en dirección opuesta en el caso de los L2 de L1 francés, inglés o español.



Gráfico 9. Aceptabilidad de interrogativas LD, ABARQUE y COPIA por hablantes no nativos de alemán con L1 checo.

Por lo tanto, al comparar a los nativos de alemán con los dos grupos de no nativos (Gráfico 10) lo que vemos es que la única diferencia significativa se produce en el grado de aceptación de ABARQUE entre los nativos de alemán y los no nativos de alemán de L1 inglés, francés y español. Es decir, en este sentido, todavía no se comportan como hablantes nativos, pese a que la aceptabilidad es obvia frente al rechazo.



Gráfico 10. Aceptabilidad de interrogativas LD, ABARQUE y COPIA por hablantes nartivos de alemán y hablantes no nativos de checo y de ingles, francés y español.

Teniendo en cuenta que estamos ante aprendices de nivel avanzado, podemos predecir que más contacto con el alemán puede llevarlos a captar el "genio" de esta lengua sin necesidad de input formal. Ahora bien, es posible que sólo se perciba en la aceptabilidad y nunca en la producción o en la rapidez con la que se procesen estas construcciones, algo que sólo podremos saber si llevamos a cabo pruebas experimentales *off-line* que nos permitan medir el tiempo y pasarles las pruebas a hablantes de alemán L2 de nivel muy avanzado o casi nativo.

5. CONCLUSIONES

Si bien el lector puede hacer sus propias inferencias y especular sobre cómo se pueden usar en ELE los análisis y datos que hemos presentado, vamos a concluir con una breve referencia a la relación de esos análisis y datos y la formación de profesores de ELE y el posible uso en el aula.

En primer lugar, creemos que queda claro que es importante aprovechar la transferencia positiva que se destaca en: (i) que los franceses que rechacen la alternancia de código entre un determinante femenino del español y un nombre inglés cuyo equivalente español es masculino; (ii) la fuerza que tiene el valor enfático del pronombre sujeto explícito del español para los hispanohablantes que les lleva a transferirla al pronombre enfático del inglés, de forma que prefieren que tenga un referente complemento y no sujeto; (iii) que los hablantes de inglés y francés que, independientemente de la complejidad de la tarea, rechacen las construcciones de ABARQUE y de COPIA con la misma fuerza que los hablantes nativos.

Por lo que se refiere al input, parece que es muy importante el input positivo ya que, de alguna manera para nuestra sorpresa, ha llevado a los hablantes de inglés, francés y

español a captar el genio del alemán en lo que se refiere a la aceptación de las construcciones de ABARQUE. Pero queremos hacer hincapié en que, en la formación de profesores, y tal vez en determinados tipos de programas, el input formal es muy importante y, a veces, puede ser la única forma de acercar al hablante no nativo a las intuiciones del hablante nativo.

De cara a llevar al no nativo a captar el genio de la lengua objeto y a acercarse a las intuiciones del nativo, creemos que es muy importante filtrar los elementos que constituyen propuestas de aprendibilidad en los análisis lingüísticos. En los temas de los que nos hemos ocupado aquí, se trataría de conseguir que el hablante no nativo clasifique los sustantivos del español según el género, capte el valor enfático del sujeto pronominal explícito (fuerte) y discrimine claramente que el español no es una lengua en la que son productivas las unidades léxicas del tipo *irgend**wer*** **(quien**quiera**)**. Y para ello no tenemos rubor alguno en proponer que se contemple la posibilidad de llevar a cabo juegos "lingüísticos" y juegos "metalingüísticos".

Bibliografía

ALONSO-OVALLE, L, Ch. CLIFTON, S. FERNÁNDEZ SOLERA y L. FRAZIER (2002): "Null vs. Overt Pronouns and the Topic-Focus Articulation in Spanish", *Journal of Italian Linguistics*, 14(2), 151-169.

BAKER, M. (1996): *The Polysynthesis Parameter*, Oxford y New York: Oxford University Press.

BEL, A., J. PERELA y N. SALAS (2010): "Anaphoric devices in written and spoken discourse" en S. Vernón y M. Alvarado (dir.), *Develomental aspects of written language: Special Isue of Written Language and Literary*, 13(2), 236-259.

BELLETTI, A., E. BENNATI y A. Sorace (2007): "Theoretical and developmental issues in the syntax of subjects: Evidence from near-native Italian", *Natural Language and Linguistic Theory*, 25, 657-689.

BRUENING, B. (2006): "Differences between the wh-scope-marking and wh-copy constructions in Passamaquoddy", *Linguistic Inquiry*, 37(1), 25-49.

CARMINATI, M. N.: *Processing of Italian subject pronouns*. Tesis doctoral. Universidad de Massachusetts.

CHENG, L. (2000): "Moving just the feature", en U. Lutz, G. Müller y A. von Stechow (dir.), *Wh-scope marking*, Amsterdam: John Benjamins, 77-99.

CHOMSKY, N. (1966): *Topics in the theory of generative grammar*, The Hague: Mouton.

CHOMSKY, N. (1975): *Reflections on language,* New York: Pantheon Books.

CHOMSKY, N. (1981): *Lectures on government and binding*, Dordrecht: Foris.

CHOMSKY, N. (1986): *Knowledge of language: its nature, origins, and use*, New York: Praeger.

CHOMSKY, N. (1995): *The Minimalist Program*, Cambridge, MA: The MIT Press.

COSTA, A. y M. SANTESTEBAN (2005): "Lexical access in bilingual speech production: evidence from language switching in highly proficient bilinguals and L2 learners", *Journal of Memory and Language*, 50, 491-511.

DAYAL, V. (1994): "Scope marking as indirect wh- dependency", *Natural Language Semantics*, 2, 137-170.

DAYAL, V. (2000): "Scope marking: cross-linguistic variation in indirect dependency", en U. Lutz, G. Müller y A. von Stechow (dir.), *Wh-scope marking*, Amsterdam: John Benjamins, 157-193.

FELSER, C. (2004): "Wh-copying, phases, and successive cyclicity", *Lingua*, 114, 543-574.
GUTIÉRREZ, M. J. (2005): *The Acquisition of English LD Wh-questions by Basque/Spanish Bilingual Subjects in a School Context*. Tesis doctoral. Universidad del Pais Vasco.
JAKE, J. L., C. M. MYERS-SCOTTON y S. GROSS (2002): "Making a minimalist approach to codeswitching work: Adding the Matrix Language", *Bilingualism: Language and Cognition*, 5 (1), 69-91.
JEGERSKI, J., B. VANPATTEN y G. KEATING (2011): "Cross-linguistic variation and the acquisition of pronominal reference in L2 Spanish", *Second Language Research,* 27(4), 481-507.
KRAŠ, T. (2008a): *Acquisition of the lexicon–syntax interface and narrow syntax by child and adult Croatian learners of Italian*. Tesis doctoral. Universidad de Cambridge.
KRAŠ, T. (2008b): "Anaphora resolution in near-native Italian grammars: Evidence from native speakers of Croatian", en L. Roberts, F. Myles y A.e David (dir.), *EUROSLA Yearbook* 8, Amsterdam: John Benjamins, 107-134.
LICERAS, J. M. (1986): *Linguistic theory and second language acquisition: the Spanish non-native grammar of English speakers*, Tübingen: Gunter Narr.
LICERAS, J. M. (1994) "Atando cabos: pedagogía y ciencias cognitivas en el estudio del español como lengua segunda", *Proceedings of the Congreso de la Lengua Española.* Madrid: Instituto Cervantes, 472-496.
LICERAS, J. M. (1998): "On the specific nature of non-native grammars: the whys, whens, wheres and...hows", en J. Fernández González y J. de Santiago Guervós (dir.), *Issues in Second Language Acquisition and Learning, LYNX,* 6, 58-96.
LICERAS, J. M. (2010): "Long-distance Dependencies: Learnability theory and the status of resumptive pronouns and complex wh-questions in non-native grammars". Manuscrito. Universidad de Ottawa.
LICERAS, J. M. (en prensa): "El saber ocupa, ¿qué lugar?: El acceso indirecto a las intuiciones del nativo", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada,* 11 (número especial).
LICERAS, J. M., A., ALBA DE LA FUENTE y L. WALSH (2011): "Complex Wh-questions in Non-native Spanish and Non-native German: Does Input Matter?", en L. A. Ortiz-López (dir.), *Selected Proceedings of the 13th Hispanic Linguistics Symposium*, Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 139-149.
LICERAS, J. M., R. FERNÁNDEZ FUERTES, S. PERALES, R. PÉREZ-TATTAM y C. MARTÍNEZ (2006): "L2A and the pidgin/creole *continuum*: the pidginization/nativization hypothesis revisited", Trabajo presentado en el Congreso 16 de EUROSLA (*European Second Language Association*), Universidad Boğaziçi, Turquía, Septiembre 13-16.
LICERAS, J. M., R. FERNÁNDEZ FUERTES, S. PERALES, R. PÉREZ-TATTAM y K. T. SPRADLIN (2008): "Gender and Gender Agreement in the bilingual native and the non-native grammar: a view from child and adult functional-lexical mixings", *Lingua*, 118(6), 827-851.
LICERAS, J. M., M. SLOWIK, A. ALBA DE LA FUENTE y L. WALSH (2011). "Complex wh-questions in the L2 Czech grammar of English and German speakers: On the role of input, transfer and data elicitation tasks", Trabajo presentado en el Congreso 11 de GASLA (*Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference)*, Universidad de Washington, Seattle, Marzo 25-27.
LICERAS, J. M., K. T. SPRADLIN y R. FERNÁNDEZ FUERTES (2005): "Bilingual early functional-lexical mixing and the activation of formal features", *International Journal of Bilingualism,* 9 (2), 227-252.

LICERAS, J. M., H. ZOBL y H. GOOKLUCK (2008): *The role of formal features in second language acquisition*, London/New York: Lawerence Erlbaum Associates.

LUTZ, U., G. MÜLLER y A. VON STECHOW (2000): *Wh-Scope Marking*, Amsterdam: John Benjamins.

MACWHINNEY, B. (1987): *Mechanisms of language acquisition*, Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

MAYOL, L. y R. CLARK (2010): "Pronouns in Catalan: Games of partial information and the use of linguistic resources", *Journal of Pragmatics*, 42(3), 781-799.

MCDANIEL, D. (1989): "Partial and Multiple WH-Movement", *Natural Language and Linguistic Theory*, 7, 565-604.

MONTALBETTI, M. (1984): *After binding: On the interpretation of pronouns*. Tesis doctoral. Massachussets Institute of Technology.

MOYER, M. (1993): *Analysis of code-switching in Gibraltar*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

VAN RIEMSDIJK, H. (1983): "Correspondence Effects and the Empty Category Principle", en Y. Otsu *et al*. (dir.), *Studies in Generative Grammar and Language Acquisition*, Editorial Committee, Tokyo, 5-16.

SAPIR, E. (1921): *Language: An introduction to the study of speech*, New York: Harcourt, Brace and Company. ISBN 0-246-11074-0. ASIN: B000NGWX8I.

SCHULZ, B. (2006): *Wh-scope marking in English interlanguage grammars: Transfer and Processing Effects on the Second Language Acquisition of Complex Wh-Questions*. Tesis doctoral. Universidad de Hawaii.

SLAVKOV, N. (2006): "Medial wh-words and inversion phenomena in complex questions: the case of Canadian French speakers acquiring L2 English", en *9th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference* (GASLA-9), Sommerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 218-232.

SLAVKOV, N. (2009): *Medial wh- and inversion phenomena in the English interlanguage of French and Bulgarian speakers*. Tesis doctoral. Universidad de Ottawa.

SLOBIN, D. (1986): *The crosslinguistic study of language*, vol. II, Theoretical issues, Hillsdale, N.J: Lawerence Erlbaum.

SORACE, A. y F. FILIACI (2006): "Anaphora resolution in near native speakers of Italian", *Second Language Research* 22(3), 339-368.

STROZER, J. (1994): *Language Acquisition after Puberty*, Washington: Georgetown University Press.

THORNTON, R. (1990): *Adventures in Long-Distance Moving: the Acquisition of Complex Wh-questions*. Tesis doctoral. Universidad de Connecticut, Storrs.

TRAVIS, L. (2008): "Lexical Items and Zero Morphology", en J. M. Liceras, H. Zobl y H. Goodluck (dir.), *The role of formal features in second language acquisition*. London/New York: Lawerence Erlbaum Associates, 22-47.

VALENZUELA, E., J. M. LICERAS, E. ACEVEDO, A. ALVAREZ, I. GOUNDAREVA y L. Patricia LÓPEZ-MORELOS (2012): "Ambiguous anaphora resolution in code-switched sentences", Trabajo presentado en el *Hispanic Linguistics Symposium* (HLS-12), Universidad de Florida en Gainsville, Octubre 25-28.

VALENZUELA, E., J. M. LICERAS, y P. LÓPEZ-MORELOS (2011): "Interpreting ambiguous anaphora: a bidirectional (English-Spanish) study", Trabajo presentado en el *Hispanic Linguistics Symposium* (HLS-11), Universidad de Georgia, Octubre 6-9.

WAKABAYASHI, S. e I. OKAWARA (2003): "Japanese learner's errors on long distance wh-questions", en S. Wakabayashi (dir.), *Generative Approaches to the Acquisition of English by Native Speakers of Japanese*, New York: Mouton de Gruyter, 215-245.

WALSH, L. (2009): *Wh-Medial Constructions in Second-Language Acquisition of Spanish*. Memoria de Máster. Universidad de Ottawa.

YAMANE, M. (2003): *On the Interaction of First-language Transfer and Universal Grammar in Adult Second Language Acquisition: WH-movement in L1-Japanese and L2-English Interlanguage*. Tesis doctoral. Universidad de Connecticut.