

ORDEN DE ADQUISICIÓN EN UNA SEGUNDA LENGUA: UN ESTUDIO SOBRE EL SUBJUNTIVO

ISABEL PEREIRA RODRÍGUEZ
Middlebury College (Madrid)

0. Introducción

En el campo de la adquisición de una segunda lengua (L2) se ha discutido desde distintos enfoques teóricos si se puede establecer un modelo del sistema de desarrollo gramatical que siguen los aprendientes de una lengua dada, tanto en adquisición natural como docente. En esta línea de investigación, una serie de estudios han examinado el rol de los universales tipológicos (Greenberg, 1966) en la adquisición de una L2 y en la instrucción de la L2.

Greenberg, 1966, propone que lo marcado lingüísticamente no es específico de una lengua, sino que se pueden establecer tipologías de lenguas que comparten la misma distribución de lo marcado para ciertos elementos gramaticales. Esta distribución se establece en términos de frecuencia, es decir, para aquellas lenguas en las que se pueda constatar la existencia de una determinada estructura gramatical, el elemento no marcado es aquel que aparece con mayor frecuencia en la mayoría de las lenguas y, el elemento marcado, es el menos frecuente en la mayoría de ellas. Greenberg comparó datos de distintas lenguas del mundo estableciendo correlaciones estadísticas que le permitieron proponer principios universales sobre aspectos como orden de palabras, sintaxis o morfología.

Greenberg señala a Jacobson, 1941, como el precursor de la teoría implicativa universal. La teoría de lo marcado en una categoría gramatical se convierte en implicativa cuando se demuestra que ese determinado elemento gramatical presenta un orden jerárquico de ocurrencia en las distintas lenguas del mundo que comparten esta propiedad gramatical, siendo por tanto una jerarquización universal. Por ejemplo, Greenberg, 1966, propone en el

principio universal #34 que, para las lenguas del mundo que expresan gramaticalmente el número, existe la siguiente jerarquía de universales lingüísticos: plural > dual > trial > paucal (en la que el símbolo > significa «más accesible que»). Esta predice que si una lengua posee una caracterización gramatical para «trial», posee también una categoría dual y plural, pero la jerarquía no predice nada sobre si la lengua expresa o no gramaticalmente la categoría «paucal». Por tanto, ésta es siempre una jerarquía unidireccional y es también una implicación tipológica definida en términos de frecuencia relativa en lugar de absoluta.

Asimismo, lo marcado en los universales tipológicos se correspondería con el nivel de facilidad o dificultad de procesamiento psicolingüístico de una categoría gramatical dada. Es decir, los elementos no marcados (más fáciles de procesar) se adquirirían antes que los marcados (más difíciles de procesamiento). Partiendo de esta base teórica, a continuación este estudio se centra en la relación entre las jerarquías tipológica y adquisicional.

1. Jerarquía tipológica y jerarquía adquisicional

Keenan & Comrie, 1977, propusieron la jerarquía tipológica implicativa para las oraciones de relativo: SU > DO > OI > OBL > GEN > OCOM (el símbolo > significa «más accesible que la siguiente» y las abreviaturas tienen las siguientes equivalencias: sujeto, objeto directo, objeto indirecto, caso oblicuo, de genitivo y objeto de comparación). Los autores argumentaron que hay un componente psicológico que explica esta escala de relativización ya que refleja directamente la facilidad o dificultad de comprensión, siendo las estructuras menos marcadas, las más fáciles de comprender y viceversa. Por lo tanto, esto vincula la escala implicativa sobre la relativización con el proceso lingüístico de adquisición de las oraciones relativas. En un experimento con niños ingleses entre 10 y 12 años Hawkins & Keenan, 1974, demostraron que los niños respondían correctamente a la relativización según la edad siguiendo la escala propuesta por los autores. En otras palabras, los más pequeños mostraron más aciertos en las posiciones menos marcadas (ej. relativas de sujeto y objeto directo), mientras que los mayores alcanzaron mayor número de aciertos en posiciones más marcadas (ej. caso oblicuo y objeto de comparación).

En investigaciones de inglés como segunda lengua (Gass, 1979, Hyltenstam, 1984, entre otros) se encontró confirmación a la hipótesis de que la propuesta de Keenan & Comrie, 1977, para las oraciones de relativo podía predecir el orden en que los diferentes tipos de oraciones de re-

lativo aparecían en sus datos sobre adquisición de la L2. Aunque estos investigadores recogieron datos de aprendientes de diferentes primeras lenguas, encontraron en sus estudios apoyo a que la escala de adquisición se mantenía aunque los aprendientes alcanzaran posiciones más o menos marcadas en la escala, dependiendo de si en su L1 existía o no la relativización.

Además, estudios experimentales sobre la enseñanza de diferentes tipos de oraciones relativas (Doughty, 1988, Eckman, Bell & Nelson, 1988, Gass, 1882) demostraron que los alumnos (de varias primeras lenguas) instruidos en una categoría de relativización marcada, mostraron haber mejorado en su conocimiento no sólo de esa categoría marcada sino también en las categorías menos marcadas en la escala. Sin embargo este efecto desencadenante no se produjo en los alumnos que habían recibido instrucción en categorías menos marcadas. Zobl, 1983, 1985, propuso la hipótesis de que en una estructura demostrada implicativa, la exposición a los datos marcados de la misma activa el Mecanismo de Proyección por el cual se desencadena la adquisición no sólo de esos datos marcados sino también de los rasgos menos marcados. En sus estudios sobre la instrucción de adjetivos posesivos en francés como segunda lengua por anglohablantes, el grupo que recibió instrucción en la estructura más marcada (los adjetivos posesivos con entidades animadas) demostró mejorar también en la estructura propuesta como menos marcada (los adjetivos posesivos con entidades inanimadas), efecto que no se produjo en el grupo instruido en el elemento no marcado.

Estos estudios indican que la exploración de una jerarquía implicativa en la adquisición de las lenguas puede ser de gran interés pedagógico para esclarecer el orden de dificultad de ciertas estructuras para ser adquiridas. Sin embargo los estudios lingüísticos sobre las jerarquías implicativas están todavía en su «infancia», como señala Croft, 1990, dado que muy pocas estructuras gramaticales han sido estudiadas atendiendo a lo marcado tipológicamente. Esto ha hecho que los estudios de L2 se hayan enfocado en este pequeño número de estructuras que la teoría lingüística ha aportado. Pero no está claro que la dificultad que ofrecen las oraciones de relativo al aprendiente de español como L2, por ejemplo, sea especialmente relevante para la adquisición de esta L2 en particular.

Este estudio se plantea si la teoría de los universales tipológicos es también relevante para explicar la adquisición de una estructura gramatical cuando es una característica que se ha constatado como de especial nivel de dificultad en la experiencia pedagógica de la L2. Por ejemplo, los investigadores y docentes de español coinciden en señalar la adquisición tardía del subjuntivo. Además, esta dificultad aumenta cuando el subjuntivo es una característica sólo de la L2, como es el caso de la adquisición del subjuntivo español por anglohablantes. Por lo tanto, la investigación sobre la adquisición

de los diferentes usos del subjuntivo podría no sólo ayudar a la investigación empírica de L2, sino también puede ser fuente de evidencia para la teoría lingüística sobre lo marcado tipológicamente.

Sucintamente, en este estudio se presentan las investigaciones que se han hecho sobre la adquisición del presente de subjuntivo en español como primera lengua (L1). Asimismo, se comparan estos resultados con las investigaciones que existen sobre la adquisición del presente de subjuntivo español como L2 por hablantes de inglés como L1. Se propone, a continuación, una escala jerárquica sobre el uso del subjuntivo siguiendo las investigaciones tipológicas más generales que tratan también el subjuntivo.

2. La Jerarquía Implicativa y Adquisicional del Subjuntivo

Los estudios de Blake, 1983, Clark, 1985 y González, 1973, 1975, 1978, señalan que los niños usan el subjuntivo en cláusulas volitivas y de propósito a temprana edad (entre 2.6-4 años), y Gili Gaya, 1972, indica que es de propósito la que aparece antes en sus datos. Blake clasifica las cláusulas de anticipación temporal como las siguientes, como lo hace también Gili Gaya. Según el estudio de Blake, las oraciones de duda (posibilidad) aparecerían antes que las cláusulas evaluativas en las producciones de los niños. La adquisición tardía de las cláusulas concesivas es constatada en el estudio de Clark (para francés) y por Gili Gaya para español, adquisición que no ocurriría hasta los 10-12 años.

Brisk, 1972 y Floyd, 1983, realizaron estudios sobre la adquisición de español en niños bilingües de los Estados Unidos. Ellos coinciden en señalar que los primeros datos sobre el subjuntivo aparecen en las cláusulas volitivas y de propósito, apareciendo más tarde producciones como las del subjuntivo en cláusulas de posibilidad o evaluativas.

En adquisición del español L2 en adultos, Collentine, 1993, Stokes, 1988 y Terrel, Baycroft & Perrone, 1988, aportan datos sobre aprendientes estadounidenses del español, y en particular en los dos últimos trabajos mencionados tras una estancia de estudio en un país hispano. Sus resultados muestran que el subjuntivo es usado primero por los aprendientes, también, en cláusulas de propósito y volición. Terrel y sus colaboradores señalan además que los aprendientes usan con mayor acierto el subjuntivo en cláusulas temporales que en cláusulas de posibilidad o evaluativas. Por lo tanto, basándonos en los estudios revisados se puede proponer la siguiente escala de adquisición:

Figura 1. Jerarquía Adquisicional sobre los Usos del Subjuntivo

VOL, PRO > TEMP > POS, EVAL > OPI, CONC

Nota: El símbolo > significa «...más accesible que...» El significado de las abreviaturas es el siguiente en el orden presentadas: volición, propósito, temporales de anticipación, posibilidad, evaluación, opinión y concesión.

En cuanto a la jerarquía tipológica de los usos del subjuntivo, ésta no ha sido propuesta por ninguno de los estudios publicados sobre el subjuntivo. Sin embargo, una serie de investigadores aportan datos sobre la existencia y uso del subjuntivo en diferentes lenguas del mundo. Los estudios de Bybee, 1985, Bybee, Pagliuca & Perkins, 1994, Givón, 1994 y Palmer, 1986, han sido las principales fuentes usadas. Estos estudios ofrecen datos sobre diferentes lenguas arábigas, indoeuropeas, australianas, nativo-americanas y africanas. Sobre el subjuntivo, se han recogido datos de 36 lenguas diferentes y sobre esta base se presenta la siguiente escala de accesibilidad para el subjuntivo. Nótese que la escala no presenta todas las posibles funciones del subjuntivo (por ejemplo del subjuntivo español) sino sólo aquellas que se han podido constatar en los estudios mencionados. A continuación, se muestran en una tabla los datos obtenidos.

Figura 2. Jerarquía Implicativa sobre el Subjuntivo

VOL, PROP > POS, TEMP, EVAL > OPI, CONC > IND, CAU

Nota: El símbolo > significa «...más accesible que...» El significado de las abreviaturas es el siguiente en el orden presentadas: volición, propósito, posibilidad, temporales de anticipación, evaluación, opinión, concesión, estilo indirecto, causales.

Tabla 1 (Pereira, 1995)
Patrones lingüísticos sobre los Usos del Subjuntivo

Lengua	Vol	Pro	Pos	Temp	Eval	Opi	Conc	Ind	Cau
Abkhaz		+					+		
Amharic	+								
Armenio	+	+	+	+					
Atchin	+	+							
Baluchi			+						
Bemba	+		+						
Vasco	+	+							
Dakota	+								
Francés	+	+	+		+	+	+		
Fula	+	+		+					
Alemán						+		+	+
Griego (C)	+	+	+	+			+		+
Griego (M)	+	+	+			+			
Guaymi		+							
Gugada		+							
Gugu-Yalanji	+	+			+				
Halia									
Inuit	+	+			+			+	
Italiano	+	+	+	+	+	+	+		+
Kanakuru		+							

Lengua	Vol	Pro	Pos	Temp	Eval	Opi	Conc	Ind	Cau
Latín	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Maasai	+	+							
Motu	+								
Muera	+								
Ngiyambaa		+			+				
Nakanai	+	+							
Ruso	+	+	+						
Eslavo	+	+							
Español	+	+	+	+	+	+	+	-	+
Sirio	+	+		+					
Tigre	+	+							
Trukese	+	+	+						
Touareg	+	+							
Yessan-Mayo	+	+							
Yagaria	+	+							
Yupik							+		

Nota: El símbolo + significa que la lengua dada utiliza el subjuntivo en ese contexto específico. Si no hay un símbolo significa que no se ha encontrado información sobre el uso del subjuntivo en ese determinado contexto. El cuadro se basa en la información obtenida en los siguientes estudios: Borrego, Asencio & Pietro, 1985, p. 148; Bybee, 1985, pp. 186-187. Bybee, Perkins & Pagliuca, 1994, pp. 187, 220, 222, 226, 227, 229, 231. Chung & Timberlake, 1985, p. 245. Givón, 1994, p. 287. Palmer, 1986, pp. 43, 66, 113, 114, 132, 139, 146, 151, 152, 161, 174-177, 185-187.

Las categorías de volición y propósito aparecen como las menos marcadas en la escala porque se constataron en veintisiete lenguas respectivamente, coincidiendo su uso en veintidós de ellas. Por esta razón se incluyen estas dos categorías dentro del mismo grupo, sin predecir por tanto cuál sería la más básica.

El uso del subjuntivo en oraciones que expresan posibilidad fue constatado en once lenguas, en siete, en oraciones temporales anticipativas y también en siete, en oraciones evaluativas. Sin embargo, con la excepción del latín y las lenguas romances, la información es incompleta acerca de las lenguas que usan el subjuntivo para estas funciones. Estas tres funciones se presentan como la segunda posición de la escala, sin predecir tampoco cuál de ellas sería más marcada, pero presentando a las tres como categorías marcadas frente a las del primer grupo, los usos del subjuntivo en oraciones volitivas y de propósito.

El tercer grupo de esta jerarquía lo forman los usos del subjuntivo en oraciones que expresan opinión y concesivas, siendo constatado este uso en seis y siete lenguas respectivamente. Sin embargo los datos sobre su uso aparecen aislados en algunas lenguas como el yupik para concesión y en cláusulas de opinión tiene un uso muy reducido en lenguas como el español o francés.

Por último, el subjuntivo es usado en cláusulas indirectas o causales en un reducido número de lenguas, sólo tres, presentando dos de ellas el uso del subjuntivo en ambas estructuras. Estas construcciones ocupan por tanto el lugar más marcado en la jerarquía presentada.

Esta es una propuesta de jerarquización provisional puesto que el estudio completo sobre el uso del subjuntivo en las lenguas del mundo no existe todavía. Sin embargo, una prueba a favor de estas predicciones es la similitud que ofrecen los estudios de adquisición de primera y segunda lengua sobre el uso del subjuntivo en español con la propuesta tipológica. En la adquisicional, las cláusulas de anticipación temporal aparecen en una segunda posición y la escala tipológica ofrece poca información sobre los usos más marcados del subjuntivo. Sin embargo, no hay alteraciones importantes sobre el orden implicativo que una y otra reflejan.

3. Hipótesis de Trabajo sobre el Subjuntivo

A partir de las dos jerarquías propuestas, la tipológica y la adquisicional, se realizó un estudio (Pereira, 1995) sobre las seis primeras categorías propuestas en la siguiente posición: VOL, PRO > POS, TEMP, EVAL > CONC. El estudio se centró en la enseñanza del Presente de Subjuntivo en los usos evaluativos, y, siguiendo los estudios anteriores (ej. Zobl, 1983), se investi-

gó la hipótesis de que esta instrucción tendría un efecto en la adquisición del uso del subjuntivo en cláusulas evaluativas y en otras estructuras menos marcadas, como propósito y volición. Sin embargo, este efecto no se predice para las cláusulas más marcadas que las evaluativas, es decir, las cláusulas concesivas¹.

Los sujetos fueron 68 estudiantes de español de tercer semestre de la Universidad de Illinois. Se les dividió en dos grupos: el grupo experimental, que recibió instrucción en el uso del subjuntivo en cláusulas evaluativas, y el grupo de control, que no recibió instrucción explícita sobre el subjuntivo. El grupo experimental recibió dos sesiones de 50 minutos sobre este uso específico del subjuntivo². El efecto de la instrucción se midió en la comparación de los resultados obtenidos por los sujetos entre un pretest, antes de la instrucción, y 2 posttests, el primero de los cuales se realizó inmediatamente después del período de instrucción y el segundo, un mes más tarde. En estos tests, los sujetos realizaron dos tipos de pruebas escritas: una prueba de juicio gramatical, para medir el conocimiento sobre el subjuntivo de los sujetos, y otra prueba en la que tenían que completar unos diálogos con la forma verbal adecuada, con el fin de medir la producción (aunque controlada) del subjuntivo. La prueba de juicio gramatical presentaba el mismo número de ítems gramaticales y agramaticales. Ambas pruebas contenían ejemplos del uso del subjuntivo en las seis categorías propuestas para análisis (volición, propósito, posibilidad, evaluación anticipación-temporal y concesión), así como ítems de distracción. Se prepararon tres versiones diferentes de cada prueba para que los sujetos no obtuvieran la misma prueba en las diferentes sesiones de examen. Asimismo, las diferentes categorías de ítems se distribuyeron al azar (Véanse en Apéndices A y B ejemplos de estas pruebas).

Los resultados de las pruebas se sometieron a análisis estadístico. Los Anovas realizados en ambas pruebas no mostraron una diferencia significativamente importante entre los grupos experimental y de control. Sin embargo, un apoyo limitado a la hipótesis propuesta se encontró en los resultados de un análisis descriptivo sobre el nivel de dificultad de los diferentes ítems del subjuntivo, aunque el efecto de la instrucción fue pequeño. Es decir, este efecto se midió por la proporción de aciertos para cada ítem (p-values) en ambas pruebas y en cada sesión de examen.

¹ Los resultados de este estudio se adelantaron en el III Coloquio Internacional sobre las lenguas en la Europa Comunitaria (Amsterdam, noviembre 1997) que publicará sus actas en fecha próxima.

² En el diseño de actividades para la instrucción se siguió el modelo de Van Patten, 1992. Las actividades dirigían la atención de los alumnos hacia el uso del subjuntivo meta en la comprensión de esta estructura en el input que recibían, en lugar de en la producción de la misma. Para más amplia información, véase Pereira (1996).

En el análisis de los ítems de la prueba de juicio de gramaticalidad, sólo los ítems gramaticales mostraron un efecto de la instrucción (frente a los agramaticales). Los sujetos del grupo experimental mostraron mejorar su conocimiento del uso subjuntivo-meta, el uso evaluativo, así como en el uso del subjuntivo en cláusulas de volición y propósito en los posttests que siguieron a la instrucción. Este efecto se constató en el primer posttest para todas las categorías del uso del subjuntivo presentadas. Sin embargo, en el segundo posttest, sólo un pequeño efecto se mantuvo en las categorías menos marcadas. Las figuras 3 y 4 a continuación muestran estos resultados:

Figura 3 Incremento en p-values desde el Pretest al Posttest 1 en los Items Gramaticales de la Prueba de Juicio Gramatical

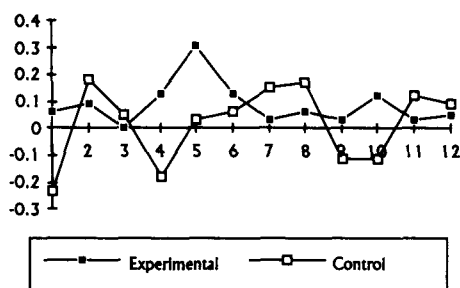
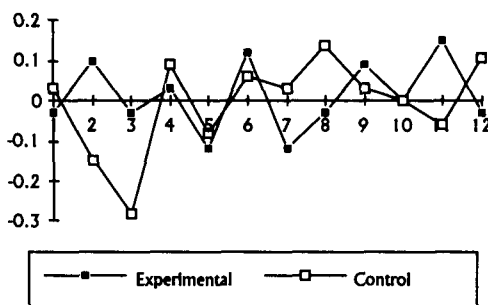


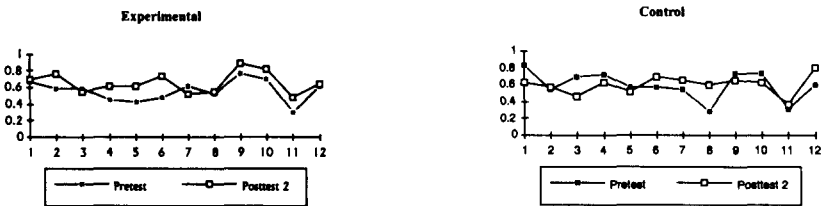
Figura 4. Incremento en p-values desde el Posttest 1 al Posttest 2 en los Items Gramaticales de la Prueba de Juicio Gramatical



Nota: El axis Y representa la diferencia entre los p-values del Pretest y el Posttest 1 (Figura 3) y entre el Posttest 1 y el Posttest 2 (Figura 4). El axis X representa el número de ítems que se corresponden con las categorías de subjuntivo estudiadas como sigue: 1 & 2 = Volición, 3 & 4 = Propósito, 5 & 6 = Posibilidad, 7 & 8 = Anticipación Temporal, 9 & 10 = Evaluación, 11 & 12 = Concesión.

Sin embargo, considerando los resultados obtenidos en el test anterior al experimento y el último posttest, en el grupo experimental se observa que cierto efecto de la instrucción se conserva para todos los ítems (con la excepción del 7), mientras que el grupo de control presenta una variación al azar entre ambos tests, como muestra la figura 5.

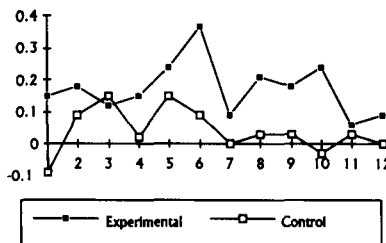
Figura 5. Comparación entre los P-values Obtenidos entre el Pre-test y el Posttest 2 en los Ítems Gramaticales de la Prueba de Juicio Gramatical



Nota: El axis Y representa la diferencia entre los p-values del Pretest y el Posttest 2. El axis X representa el número de ítems que se corresponden con las categorías de subjuntivo estudiadas como sigue: 1 & 2 = Volición, 3 & 4 = Propósito, 5 & 6 = Posibilidad, 7 & 8 = Anticipación Temporal, 9 & 10 = Evaluación, 11 & 12 = Concesión.

En cuanto a la prueba de producción controlada, los resultados del análisis sobre el nivel de dificultad de los diferentes ítems entre el pretest y el posttest 1 muestran que el grupo experimental mejoró no sólo en el uso del subjuntivo meta sino también en los otros usos presentados. La figura 6 visualiza estos resultados.

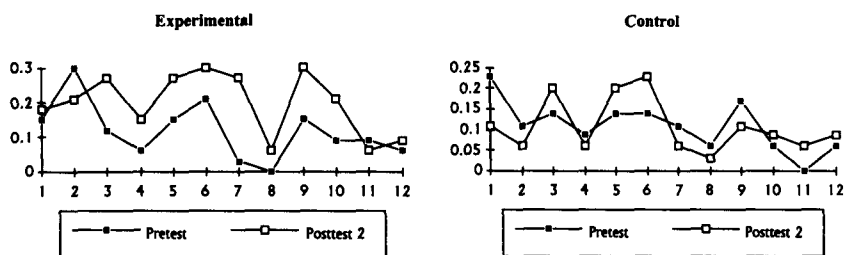
Figura 6 Incremento en p-values desde el Pretest al Posttest 1 en la Prueba de Producción controlada



Nota: El axis Y representa la diferencia entre los p-values del Pretest y el Posttest 1. El axis X representa el número de ítems que se corresponden con las categorías de subjuntivo estudiadas como sigue: 1 & 2 = Volición, 3 & 4 = Propósito, 5 & 6 = Posibilidad, 7 & 8 = Anticipación Temporal, 9 & 10 = Evaluación, 11 & 12 = Concesión.

El efecto de instrucción no se mantuvo entre el posttest 1 y el 2. Sin embargo, comparando los resultados entre el pretest y el posttest 2 se observa un comportamiento mejor en el grupo experimental en casi todos los ítems (con la excepción del 2 y el 11). Se observó también un efecto de generalización en el uso del subjuntivo en el posttest 1 en los ítems distractores que disminuye en el posttest 2. La figura 7 muestra los resultados comparados entre el Pretest y el Posttest 2.

Figura 7 Comparación entre los p-valores del Pretest y el Posttest 2 en la Prueba de Producción controlada



Nota: El axis Y representa la diferencia entre los p-valores del Pretest y el Posttest 2. El axis X representa el número de ítems que se corresponden con las categorías de subjuntivo estudiadas como sigue: 1 & 2 = Volición, 3 & 4 = Propósito, 5 & 6 = Posibilidad, 7 & 8 = Anticipación Temporal, 9 & 10 = Evaluación, 11 & 12 = Concesión.

Este análisis sobre el nivel de dificultad de los diferentes ítems en la prueba de producción controlada en particular, permitió además observar los dos efectos siguientes en los datos recogidos que apoyan la jerarquía sobre el uso del subjuntivo que ha sido propuesta:

1. En el grupo experimental, la variación observada en los resultados de los ítems de la misma categoría es mayor en los ítems de las categorías más marcadas en la escala propuesta, como posibilidad, anticipación-temporal o evaluación (los ítems del uso del subjuntivo en cláusulas concesivas muestran poca variación, pero hay que tener en cuenta que el uso del subjuntivo demostrado en esta categoría es muy reducido en todos los tests). Según Tarone, 1983, el sistema lingüístico de los aprendientes refleja mayor sistematicidad en ciertas variantes de una regla cuando se usa en lenguaje formal o controlado. El hecho de que el resultado obtenido en el uso del subjuntivo menos marcado, como volición y propósito, presente menos variación entre los ítems de la misma categoría parece indicar que los estudian-

tes han elaborado un sistema gramatical para estos ítems, o al menos, su elaboración es mayor que para las categorías más marcadas de la jerarquía propuesta.

2. Si se observa las figuras 6 y 7, entre los diferentes test, vemos que el grupo de control muestra mayor vacilación en sus respuestas sobre los subjuntivos menos marcados y una pequeña variación en el uso más marcado del subjuntivo. Esto parece indicar que en el grupo de control, el que no recibió enseñanza sobre el subjuntivo, hay también un cierto reconocimiento o duda sobre la necesidad del uso del subjuntivo en las categorías menos marcadas (volición y propósito) del que no parecen percatarse en las más marcadas.

4. Conclusión

Los resultados obtenidos en el estudio sobre el efecto de la enseñanza de un elemento marcado en la adquisición del subjuntivo en español no encontraron apoyo estadísticamente significativo a la hipótesis de que la enseñanza de un elemento marcado tiene un efecto no sólo sobre ese elemento sino que se extiende a los elementos menos marcados de la jerarquía propuesta. Sin embargo, un apoyo limitado se encuentra en el análisis descriptivo sobre el nivel de dificultad entre los diferentes ítems presentados. Aunque el efecto constatado para la enseñanza fue pequeño, es interesante observar que este efecto se produjo en la dirección propuesta sobre la jerarquía implicativa de lo marcado para el uso del subjuntivo.

Por lo tanto, a pesar de sus limitaciones, este estudio sugiere que la investigación en la adquisición de la L2 puede contribuir al presente conocimiento sobre la teoría lingüística de lo marcado tipológicamente. La escala del subjuntivo propuesta en este estudio es, sin embargo, todavía especulativa, necesitándose mayor número de datos sobre el uso del subjuntivo en aprendientes a distintos niveles de adquisición, así como de otras lenguas que también tengan esta característica.

BIBLIOGRAFÍA

- BLAKE, R., 1980, *The acquisition of mood selection among Spanish speaking children: Age 4 to 12*. Tesis doctoral, University of Texas at Austin.
- BORREGO, J., ASENCIO, J.G. y PRIETO, E., 1986, *El subjuntivo: valores y usos*, Madrid, SGEL.
- BYBEE, J. L., 1985, *Morphology*, Philadelphia, PA: John Benjamins Press.
- , PAGLIUCA, B., & PERKINS, R., 1994, *The grammaticalization of tense, aspect and modality in the languages of the world*, Chicago, University of Chicago Press.

- CHUNG, S., & TIMBERLAKE, A., 1985, «Tense, aspect and mood». En T. SHOPEN (ed.), *Language typology and syntactic description*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 202-258.
- CLARK, E. V., 1985, «The acquisition of Romance languages, with special emphasis on French». En D. I. SLOBIN (ed.), *The cross-linguistic study of language acquisition*, Hillsdale, NY: Erlbaum, pp. 702-782.
- COLLENTINE, J. G., 1993, *The development of complex syntax and the selection of mood by foreign language learners of Spanish*. Tesis doctoral, University of Texas at Austin.
- CROFT, W., 1990, *Typology and universals*, Cambridge U. K., Cambridge University Press.
- DOUGHTY, C., 1988, *The effects of instruction on relativization in English as a second language*. Tesis doctoral, University of Pennsylvania.
- ECKMAN, F., BELL, L. & NELSON, D., 1988, «On the generalization of relative clause instruction in the acquisition of English as a second language», *Applied Linguistics*, 9, pp. 1-20.
- GASS, S., 1979, «Language transfer and universal grammatical relations», *Language Learning*, 29, pp. 327-344.
- , 1982, «From theory to practice». En W. Rutherford & M. Hines (ed.), *TESOL '81*, Washington, D.C., TESOL, pp. 129-139.
- GILI GAYA, S., 1972, *Estudios de lenguaje infantil*, Barcelona, Bibliograf.
- GIVÓN, T., 1994, «Irrealis and the subjunctive», *Studies in Language*, 18, pp. 265-337.
- GONZÁLEZ, G., 1973, «Expressing time through verb tenses and temporal expressions in Spanish: Age 2.0-4.6», *The Journal for the National Association for Bilingual Education*, 7, pp. 69-82.
- , 1975, «The acquisition of grammatical structures by Mexican American children». En E. HERNÁNDEZ CHÁVEZ, A. D. COHEN & A. F. BELTRAMO (eds.), *El lenguaje de los chicanos*, Arlington, VA: Center for Applied Linguistics, pp. 220-237.
- , 1978, *The acquisition of Spanish grammar by native Spanish speaking children*, Rosslyn, VA: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- GREENBERG, J. H., 1966, *Language universals, with special reference to feature hierarchies*, The Hague: Mouton.
- HYLLTENSTAM, K., 1984, «The use of typological markedness conditions as predictors in second language acquisition: The case of pronominal copies in relative clauses». En R. ANDERSEN (ed.), *Second languages: A cross-linguistic perspective*, Rowley, MA: Newbury House, pp. 39-60.
- KEENAN, E. L. & COMRIE, B., 1977, «Noun phrase accessibility and universal grammar», *Linguistic Inquiry*, 8, pp. 63-99.
- PALMER, F. R., 1986, *Mood and modality*, Cambridge: Cambridge University Press.
- PEREIRA, I., 1995, *Markedness and SLA: An experiment in the Spanish subjunctive*. Tesis doctoral. University of Illinois at Urbana Champaign.
- , 1996, «El uso del input estructurado en actividades de clase. En *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, ed. Universidad de León, pp. 297-303.
- STOKES, J. D., 1988, «Some factors in the acquisition of the present subjunctive in Spanish», *Hispania*, 71, pp. 705-710.

- , 1990, «Some factors in the acquisition of the present subjunctive in Spanish: A re-analysis», *Hispania*, 73, pp. 805-806.
- TARONE, E., 1983, «On the variability of interlanguage systems», *Applied linguistics*, 4, pp. 143-163.
- TERRELL, T., BAYCROFT, B. & PERRONE, C., 1987, «The subjunctive in Spanish interlanguage: Accuracy and comprehensibility». En B. VAN PATTEN, D. DVORAK & J. F. LEE (eds.), *Foreign language learning: A research perspective*, Rowley, MA: Newbury House Publishers, pp. 19-31.
- ZOBL, H., 1983, «Markedness and the projection problem», *Language Learning*, 33, pp. 293-313.
- , 1985, «Grammars in search of input and intake». En S. GASS & C. MADEN (eds.), *Input in second language acquisition*, Rowley, MA: Newbury House Publishers, pp. 329-344.
- VANPATTEN, B., 1992, «Second language acquisition and foreign language teaching: Part 2», *The Modern language Journal*, 23, pp. 23-27.

Apéndice A

Ejemplo de la prueba de juicio gramatical

Instructions: Read each of the following sentences carefully. After reading each, determine whether the sentence is good (G) or bad (B) based on the grammatical structure of the sentence and circle the corresponding letter. Do not use truth value or your opinion about characters and people used in the sentences to make your determination. You should decide the grammaticality of each sentence based strictly on what you know about the Spanish grammar.

- G B 1. Maite espera salir pronto de vacaciones para las islas Vírgenes.
- G B 2. No dudo Luis ser aceptado en Columbia con su excelente récord académico.
- G B 3. Los estudiantes insisten para el profesor hacer exámenes más fáciles.
- G B 4. No me agrada que Luis encienda las luces de la casa durante el día.
- G B 5. El cine vale cinco dólares, pero aunque valer más dinero, yo voy.
- G B 6. Dudo que él beba veinte cervezas en cada fiesta.
- G B 7. Cuando el dictador caiga, el país será libre.
- G B 8. Es mejor que la gente pueda expresar sus ideas libremente.
- G B 9. Frances no vive en Champaign, pero aunque viva aquí, yo no la veo.
- G B 10. Mi madre vive en el campo, pero aunque vive en la ciudad, nunca sale de casa.
- G B 11. Tan pronto como María vuelve, quiero verla en mi oficina.
- G B 12. Ignacio no desea que su ex-novia vuelva con él.
- G B 13. Jaime maneja rápido para que su hermano no pierda el tren.
- G B 14. Es obvio Magic Johnson es más alto que otros jugadores.

Apéndice B
Ejemplo de la prueba de producción controlada

Instructions: Read each of the following dialogues and complete each blank with the appropriate form of the verb provided according to the context.

1. En la clase de español

Estudiante 1: ¿Qué dice el profesor? no le entiendo...

Estudiante 2: Él quiere que aquel estudiante _____ (cerrar) la puerta.

2. En el bar

Cris: ¿Dónde está Luis?

Francis: En el teléfono. Está llamando a María para que _____ (ir) al cine con él.

3. En la librería

Estudiante 1: ¿Has comprado el libro de física? Los estudiantes comentan que es un libro carísimo.

Estudiante 2: Sí, es verdad que este libro _____ (ser) carísimo, cuesta 60 dólares.

4. En el camping

Paula: ¡Todavía no se ha levantado Luis!

Filo: Claro que no, ¿no le conoces? El dice que tiene el ritmo de la naturaleza, no del reloj.

Cuando _____ (salir) el sol, entonces Luis se levantará

5. En la joyería

Paloma: Mira Tony, el anillo de siempre. ¿Por qué nadie lo comprará?

Tony: Es probable que esa joya _____ (valer) mucho dinero.

6. En la iglesia

Leo: Oye, ¿aquella del coro no es Lola?, ¡no sabía que Lola tenía talento para cantar!

Milagros: Sí, sí, canta muy bien, pero pocas veces lo hace en público. A ella sólo le gusta _____ (cantar) en el coro de la iglesia.