

DIVERSIDAD TIPOLOGICA Y ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS I: FLEXIÓN VERBAL Y ORDEN SINTÁCTICO*

LLUÏSA GRÀCIA
Universitat de Girona

RESUMEN

Los objetivos principales de este artículo son, en primer lugar, mostrar que los universales sobre la adquisición de segundas lenguas no son suficientes para explicar algunas de las diferencias encontradas en los datos producidos por los aprendices de distintas lenguas. Estos datos sólo pueden ser explicados teniendo en cuenta las diferencias tipológicas entre las lenguas implicadas en el proceso, tanto las L1 como las L2. En segundo lugar, mostraremos que no todas estas diferencias generan problemas del mismo tipo ni de la misma persistencia.

ABSTRACT

The main goals of this paper are, first, to show that universals on second language acquisition are not sufficient to account for some of the differences found in the data produced by learners of different languages. Instead, the data can only be explained by taking into consideration the typological differences between the languages involved in the process, both the L1 and the L2. Secondly, we will show that not all these differences generate problems of the same kind and persistence. Finally, we will see that some problems that at first glance could

* Este trabajo se ha beneficiado de una ayuda del Ministerio de Ciencia y Tecnología (BFF2003-04043). Agradecemos la colaboración de todas las personas que durante varios meses han hecho posible este trabajo, especialmente a D. Bartomeu, B. Crous, L. Garganta, C. Molas, R. Olmo, M. Orozco, L. Perpiñà, M. Vilosa y a los otros colaboradores del *Gabinet d'Assessorament Lingüístic per a la Immigració* de la Universitat de Girona. Gracias también a M. Mas y a todas las personas del *Consorci per a la Normalització Lingüística* que nos han facilitado el contacto con las personas entrevistadas, a quienes también agradecemos su colaboración, y a J.M. Brucart, L. Comajoan, M.L. Hernanz, F.X. Lamuela, J. Llisterri, G. Rigau, F. Roca, E. Serrat y A. Suñer por sus comentarios a versiones previas de este trabajo.

Finalmente, veremos que algunos problemas que a primera vista podrían parecer relacionados con un componente de la gramática, en realidad se deben analizar desde otro componente.

Primero, analizaremos los resultados de un estudio transversal basado en el análisis de los errores en la flexión verbal producidos por aprendices adultos de catalán y de español con el chino o el rumano como primera lengua. En segundo lugar, presentaremos los datos de los problemas de orden sintáctico de tres grupos de hablantes (chinos, rumanos y penyabíes). Concluiremos que, aunque la influencia de la L1 es clara en todos los casos, es más fuerte en la adquisición de la flexión verbal que en la del orden sintáctico.

Palabras clave: tipología, adquisición de segundas lenguas, flexión verbal, orden sintáctico, catalán, español, chino, penyabí, rumano.

seem to be related to a particular grammatical component should in fact be analyzed from another component.

First, we will analyze the results of a transversal study based on the analysis of the verbal inflection errors produced by adult Chinese and Romanian learners of Catalan and Spanish. Secondly, we will present the data on the syntactic word order problems in three groups of speakers (Chinese, Romanian and Punjabi). We will conclude that although the L1 influence is clear in all the cases, it is stronger in the acquisition of the verbal inflection than in the syntactic word order.

Keywords: typology, second language acquisition, verbal inflection, syntactic order, Catalan, Spanish, Chinese, Punjabi, Romanian.

I. INTRODUCCIÓN

1.1. *La influencia de la L1 en la adquisición de la L2*

El problema de la influencia de la L1 (o primera lengua) en la adquisición de la L2 (o segunda, tercera... lengua) ha sido muy debatido en la bibliografía sobre el tema y ha protagonizado los cambios de modelo en el estudio del aprendizaje o adquisición de una L2. Así, los defensores del llamado Análisis Contrastivo (Fries 1945, Weinreich 1953, Lado 1957) otorgaban un papel fundamental a la L1, que ejercía una influencia negativa o interferencia en el proceso de aprendizaje de una L2. Se consideraba que la interferencia se podía pronosticar mediante la comparación sis-

temática y contrastiva de la L2 y la L1 de los aprendices y que era especialmente importante cuando las dos lenguas implicadas tenían propiedades gramaticales muy distintas.

Tras observar que muchas de las predicciones de errores hechas por el análisis contrastivo no se cumplían y que, en cambio, se producían errores no previstos, se propusieron modelos como el llamado Análisis de Errores (Corder 1967) y otros que reducían considerablemente el papel de la L1 alegando que ésta no era el único factor que influía en el aprendizaje de una L2. El error, entonces, se consideraba importante porque proporcionaba evidencia del sistema de la lengua (la interlengua) que se estaba aprendiendo (Selinker 1972, Corder 1981).

Posteriormente se han propuesto teorías que intentan establecer las secuencias de aprendizaje que son comunes en todos los aprendices de una determinada L2, independientemente de sus L1 (Dulay y Burt 1974, Wode 1978). También se estudia hasta qué punto la adquisición de la L1 y la de la L2 son similares (Dulay, Burt y Krashen 1982, Bley-Vroman 1990) y, desde perspectivas universalistas como la gramática generativa, si los aprendices adultos de L2 tienen o no acceso a la gramática universal y, si lo tienen, si es directo o indirecto (Liceras 1996, White 1990, 2003, Hawkins 2001).

En este estudio asumimos, con autores como Larsen-Freeman y Long 1991, Gass 1996, y Odlin 2003 entre otros, que, si bien existen universales que guían la adquisición de una L2, la L1 también influye en este proceso. Partimos de la hipótesis de que los universales pueden dar cuenta de las semejanzas entre los procesos de adquisición independientemente de las lenguas implicadas, pero que son las propiedades tipológicas de la L1, juntamente con las de la L2, las que permiten explicar las diferencias que se dan entre grupos de aprendices de lenguas distintas. Será precisamente en este último punto en el que centraremos nuestra atención.

Para ver de qué modo puede influir la L1 en el aprendizaje del catalán y del español como L2, presentaremos los datos de un estudio transversal en el que se han analizado dos tipos de estructuras gramaticales en el habla de los aprendices: la flexión verbal y el orden de los constituyentes oracionales. Para el estudio de la flexión verbal hemos analizado datos de hablantes de chino y de rumano; el análisis de las cuestiones relacionadas con el orden sintáctico se basa en datos de hablantes de chino, de rumano y de penyabí.

1.2. *Objetivo y delimitación del estudio*

Más concretamente, los objetivos del presente trabajo son, en primer lugar, mostrar que, aun asumiendo que los universales sobre la adquisición de lenguas predicen y explican unos determinados comportamientos independientemente de las lenguas implicadas en el proceso, para dar cuenta de algunas de las diferencias que se detectan entre los grupos lingüísticos hay que recurrir a los contrastes tipológicos entre la L1 y la L2. Y en segundo lugar, queremos mostrar que no todas las diferencias tipológicas generan problemas de la misma envergadura y que, posiblemente, la persistencia de la interferencia en el proceso de adquisición tampoco es la misma.

En este trabajo presentaremos los resultados de un estudio transversal basado fundamentalmente en el análisis de las producciones erróneas y en su posible relación con la influencia de la L1 y con los universales. No abordaremos el tema de los otros muchos factores que afectan al aprendizaje ni analizaremos detalladamente la producción correcta de los hablantes, que sólo hemos tomado en consideración para valorar el porcentaje de errores producidos.

Utilizaremos el término *error* para referirnos a una producción que se desvía de la que es habitual en los nativos. Es decir, no hemos incluido aquellos casos en los que, a pesar de desviarse de la norma establecida para cada L2, la producción es también usada por un porcentaje significativo de los nativos (*habían coches*). En cualquier caso, no debe deducirse del uso del término *error* una valoración negativa ni peyorativa (cf. Moreno 2006).

1.3. *Muestra y procedimiento*

Las características generales de la muestra son las siguientes: a) tres personas que aprenden catalán y tres que aprenden español para cada una de las L1; b) los sujetos son adultos (17-45 años) con un nivel de L2 equivalente, en general, a un curso entre el básico 2 y el elemental 2; c) la mayoría de los sujetos habían recibido algún tipo de formación explícita para el aprendizaje de la L2; d) todos residen en la provincia de Girona y están expuestos a datos de las dos L2.

En todos los casos se ha tratado de la grabación, transcripción y codi-

ficación de entrevistas semiestructuradas con una parte narrativa, realizadas a aprendices de catalán o de español cuya primera lengua era una de las analizadas. Para la transcripción y codificación hemos utilizado el sistema CHILDES (MacWinney 2000). La elicitación del discurso narrativo se ha hecho a partir del material elaborado por Mayer 1969. La duración de las entrevistas oscilaba entre los 20 y los 30 minutos.

Para los objetivos de este trabajo hemos tratado conjuntamente los datos de los hablantes de una misma L1, sin distinguir dos grupos a partir de las L2, puesto que para los temas tratados no se han observado, en general, diferencias significativas entre los aprendices de catalán y los de español.

1.4. *Estructura del estudio*

En el segundo apartado presentaremos unos datos de tipo morfológico relacionados con la flexión verbal, tanto de persona y número como de tiempo, aspecto y modo. Una vez expuestos los problemas más frecuentes, se relacionarán con la estructura gramatical de las respectivas L1. Finalmente, y antes de las conclusiones, en el tercer apartado abordaremos un tema claramente sintáctico, el orden de los constituyentes oracionales, que muestra que las grandes diferencias tipológicas entre la L1 y la L2 no implican necesariamente dificultades de una magnitud equivalente. Observaremos también que otras diferencias relativas al orden sintáctico tienen un peso más importante en el aprendizaje de segundas lenguas, incluso cuando las lenguas implicadas son relativamente poco distantes en este punto.

II. LA FLEXIÓN VERBAL

Aunque la flexión verbal es un aspecto de las L2 que, en general, resulta complejo de adquirir independientemente de las lenguas implicadas y aunque se ha demostrado que al principio se siguen unas pautas universales (cf. Bybee 1991, Perdue 1991, Andersen 1991, Andersen y Shirai 1996, Klein y Perdue 1997, etc.) no por ello hay que rechazar la idea de que las propiedades morfológicas de la L1 influyen en la adquisición de la L2. Todos los hablantes entrevistados presentaban muchos proble-

mas de flexión verbal, fuera cual fuera su primera lengua, y en Gràcia y Serrat 2003 y Serrat, Gràcia y Perpiñà 2008 hemos aportado datos que van en esta dirección basados en niños árabes, chinos, soninkés y tagalos aprendices de catalán.

En este trabajo presentaremos datos de dos grupos de hablantes adultos cuyas L1 son el chino o el rumano. La elección de estas lenguas se debe al hecho de que en los estudios anteriores habíamos analizado casos en los que las L1 tenían una morfología verbal muy distinta de la románica. Hacía falta, pues, contrastar aquellos resultados con los de aprendices de una lengua con una flexión verbal mucho más cercana a la de las L2. Por ello hemos decidido contrastar ahora dos casos extremos: el chino, como representante de una lengua aislante, y el rumano, una lengua con una flexión verbal más similar a la de las L2.

2.1. *Tipos de errores por grupos lingüísticos*

A priori, partiendo de las propiedades de las L1, se podría suponer que los hablantes de rumano producen un número menor de errores de flexión verbal que los chinos. Y, efectivamente, esto es lo que se desprende del análisis de nuestros datos: un 7,76 % de las formas producidas por el grupo rumano son incorrectas, mientras que en el grupo chino el porcentaje asciende al 16,73 %, cosa que ya podría indicar una cierta influencia de la L1. Sin embargo, lo más relevante del estudio es la distribución de estos errores. El análisis cualitativo de los datos pone de manifiesto que los errores de ambos grupos son de tipos distintos y que es ahí donde se puede apreciar realmente la influencia de la L1. Veamos cómo se distribuyen los errores de cada tipo en cada comunidad.

2.1.1. Persona y número: el grupo rumano. En la tabla 1 se puede observar que los errores en los que se usa una forma personal por otra son más numerosos que aquellos en los que una forma no personal ha sustituido a una personal (X = Y se debe leer «usó X en lugar de Y»):

TABLA 1 ERRORES EN FORMAS PERSONALES
VS. FORMAS NO PERSONALES (RUMANO)

| | | |
|---|----|---------|
| formas no personales = formas personales | 8 | 10,25 % |
| 3sg. = otras formas personales | 39 | 50,00 % |
| otras formas personales = otras formas personales | 31 | 39,75 % |

Porcentajes sobre el número total de errores de persona y número del grupo rumano [78]

Es decir, los hablantes de rumano, cuya lengua se flexiona en persona y número de un modo muy similar a las L2, concentran la mayor parte de los problemas en el uso de las formas personales, pero recurren poco a las formas sin flexión de persona como sustitutos de las personales. Dicho de otro modo: aunque a veces lo hagan incorrectamente, usan morfemas de persona en las formas verbales.

2.1.2. La persona y el número: el grupo chino. En contraposición a los datos de hablantes de rumano, en la tabla 2 observamos que en el grupo chino el uso de formas no personales en lugar de formas personales es más frecuente que el de una forma personal por otra:

TABLA 2 ERRORES EN FORMAS PERSONALES
VS. FORMAS NO PERSONALES (CHINO)

| | | |
|---|----|---------|
| formas no personales = formas personales | 65 | 52,84 % |
| 3sg. = otras formas personales | 39 | 31,71 % |
| otras formas personales = otras formas personales | 19 | 15,45 % |

Porcentajes sobre el número total de errores de persona y número del grupo chino [123]

2.1.3. Tiempo, aspecto y modo (TAM): el grupo rumano. En la tabla 3 observamos que los casos en los que se ha usado una forma no marcada temporal o aspectualmente por otra que sí tiene alguna marca son muy pocos, mientras que son numerosos los errores de confusión de formas marcadas con morfemas de TAM:

TABLA 3 ERRORES EN FORMAS MARCADAS
VS. NO MARCADAS EN TAM (RUMANO)

| | | |
|-------------------------------|----------|-------------------|
| infinitivo por otras | 8 | 8,70 % |
| presente indicativo por otras | 35 (-10) | 38,04 % (27,17 %) |
| formas marcadas por otras | 49 (+10) | 53,26 % (64,13 %) |

Porcentajes sobre el número total de errores de TAM del grupo rumano [92]

Hay que tener en cuenta, sin embargo, que 10 de los 35 errores de uso incorrecto del presente (por el imperfecto) se deben, como veremos, a cuestiones sintácticas relacionadas con la correlación de tiempos en la subordinación y la influencia de la L1 y no a un posible uso del presente como forma básica o no marcada. Así, el porcentaje de errores que podrían deberse a la falta de flexión es, como máximo, del 35,87 % (8,70 % + 27,17 %), frente al 64,13 % de errores debidos al uso incorrecto de una forma flexionada.

2.1.4. Tiempo, aspecto y modo (TAM): el grupo chino. En el caso de los aprendices chinos, un análisis detallado nos muestra que la gran mayoría de los errores se encuentran en el uso sobreextendido del presente (o tema verbal) y del infinitivo por otras formas (71,70 %) y son menos frecuentes las confusiones entre formas marcadas temporal o aspectualmente, que representan un 28,3 % frente al 64,13 % del grupo rumano:

TABLA 4 ERRORES EN FORMAS MARCADAS
VS. NO MARCADAS EN TAM (CHINO)

| | | |
|-------------------------------|----|---------|
| infinitivo por otras | 46 | 43,40 % |
| presente indicativo por otras | 30 | 28,30 % |
| formas marcadas por otras | 30 | 28,30 % |

Porcentajes sobre el número total de errores de TAM del grupo chino [106]

Vemos pues que los resultados del análisis de los datos del grupo chino contrastan con los de los aprendices rumanos. Mientras los chinos tienden a producir formas no marcadas en lugar de formas marcadas y producen pocos casos de confusiones entre formas marcadas, el comportamiento de los rumanos es el inverso (cf. tabla 3 vs. tabla 4).

A continuación presentaremos algunos ejemplos de errores producidos por hablantes de rumano y por hablantes de chino. Empezaremos con aquellos que atañen a los morfemas de persona y número y luego abordaremos los que están relacionados con el TAM.

2.2. Descripción de los errores distribuidos por grupos lingüísticos

2.2.1. Persona y número: el grupo rumano. Los problemas de flexión de persona y número más frecuentes en los datos del grupo rumano los encontramos en el uso de la 3sg. por la 3pl. o la 1sg.

La mayoría de los errores de usos de la 3sg. por otras se circunscriben a unos casos muy concretos. En (1) vemos que se usa la 3sg. en lugar de la 3pl. En casi todos los casos encontrados, el verbo de la frase lleva en la L2 el sujeto pospuesto y, en varios aspectos, se comporta como un objeto (verbos inacusativos) —como en (1b)—, o bien, el sujeto está lejos del verbo o aparece en forma de pronombre relativo —como en (1a,c)—. Otros trabajos (cf. Fernández 1997, pp. 86-88, para el español L2) han observado que en estos contextos es muy frecuente que los individuos no hagan concordar en plural el verbo con el sujeto. Algunas de las construcciones producidas corresponden a la forma habitual en algunas variedades del catalán (aunque no lo sea en la que el sujeto está aprendiendo). La estructura de (1b), por ejemplo, coincide con la variante noroccidental del catalán. Este hecho nos revelaría que una parte de los «errores» son construcciones perfectamente integrables dentro de la gramática de la L2 (las convenciones de transcripción se han simplificado al máximo para facilitar la lectura):

- (1) a. *DON: i: me agrada el: tevedós, setentaytres perquè es fan pel·lícules antigues.
 *LAP: antigues.
 *DON: que a mi me *agrada* molt.
- b. *ELR: allà *falta* diners, el dia que allà tinguis els diners, com jo per exemple, sigui la mitat però que jo tingui aquí
- c. *ELR: i: si sé la possibilitat de venir aquí, he vingut.
 *ELR: perquè hem tingut uns senyors que són grans, que són veterans [/] i a mi me *coneixia* de molt petita i nos *ha volgut* ajudar.

En (2) mostramos ejemplos de uso de la 3sg. por la 1sg.:

- (2) a. *MAO: ¿vivías en el campo?
 *COC: sí, pero esto sólo cuatro años, antes *estuvo* en el ciudad
- b. *GAB: y el catalán lo entiendo pero <no puedo> [//] me cuesta hablar.
 [...]
 *GAB: es que *empezó* con el castellano y ahora +...
 *MAO: te es más fácil, ¿no?
 *GAB: sí, sí, sí.
- c. *LAP: vale, e: com te dius?
 *DON: em *diu* Don.

Los de (2a, b) representan a una serie de 7 errores en los que hablantes rumanos aparentemente usan la tercera persona singular del indefinido español en lugar de la primera. El error se produce en casos en los que la primera persona tiene desinencia *-e / -é*. Es posible que se haya asociado el final en *-o / -ó* de la tercera persona singular del indefinido con el final en *-o* de la primera del presente. Por lo tanto, la aparición de la tercera persona por la primera no puede en este caso atribuirse al hecho de que la 3sg. sea la forma no marcada del paradigma. Más adelante hablaremos de las dificultades del grupo rumano para formar y usar el indefinido español.

El caso de (2c), con el verbo *dir-se* ‘llamarse’, es frecuente en hablantes de rumano. A simple vista podría parecer una recuperación de la raíz verbal de la forma usada por la entrevistadora, sin embargo creemos más plausible que se relacione con la forma de las construcciones equivalentes en su L1, que pueden ser como la de (3), en la que se usa el verbo *a zice* ‘decir’ en 3sg. y la persona nombrada aparece como un pronombre de dativo:

- (3) Îmi zice Radu
 me dice Radu
 Me llamo Radu

Hemos detectado 5 casos en los que se usa una 3pl. por una 3sg. En todos ellos el sujeto es colectivo (*gente, familia: la vida és molt maca, perquè la gent saben viure*) y la aparición del verbo en plural es frecuente también entre los hablantes nativos y, en el caso del catalán, aceptado por

la normativa. Por esta razón en este trabajo no los hemos considerado errores.

Vemos, pues, que la mayoría de los errores relacionados con la persona y el número verbal producidos por el grupo de hablantes de rumano son casos en los que se ha usado una forma personal por otra (no una forma no personal por otra personal) y que en muchas ocasiones son errores que se dan en construcciones muy determinadas y, a veces, relacionadas con el funcionamiento de la L1.

2.2.2. Persona y número: el grupo chino. En la tabla 2 se ha visto que las formas no personales, especialmente el infinitivo, y la 3sg. del presente de indicativo son dos de las vías más recurridas para realizar las formas verbales románicas. En el caso de la 3sg. del presente, hay que tener en cuenta que suele coincidir con la raíz o el tema verbal «desnudo», sin ningún otro morfema, y, por lo tanto, quizás es lo más parecido a sus formas verbales invariables (Klein, Dietrich y Noyau 1995 hablan de «formas básicas»). Podría pues pensarse que en realidad los hablantes chinos no usan una forma personal (la 3sg.) sino la parte léxica del verbo (cf. Valentini 1992); recordemos que Benveniste 1946 la consideraba la «no persona», por oposición a la primera y a la segunda. Este mismo razonamiento, sin embargo, ya hemos observado que no era adecuado para la mayoría de los errores del grupo rumano:

- (4) a. *MAO: ¿conoces otros sitios?
*HUW: *conoce* sitios, f: +...
- b. *MAO: ¿ha sido fácil o difícil?
*YIN: m, fácil pero +...
*MAO: ¿ves?
*YIN: pero no puedo, no *habla*, muy difícil.
- c. *XUE: xxx m cuando *lleja* libro xxx.
*BEC: quan *llegeixes* un llibre +...
- d. *XUE: sí, porque <todos> [/] todos personas *habla* castellano.
- e. *SOL: m:, tallarines, arròs, que són unes ingredient típic del menjar xinès, <això> [/] aquestes element *és* indispensable, ¿no?

Como se puede apreciar, una forma equivalente a la 3sg. ha sustituido a la 1sg. (este tipo de error supone el 25,20 % del total de los de persona y número del grupo chino) y, en los dos últimos casos, a una 3pl. Si bien

en (4e), con el verbo irregular *ser*, se usa claramente la 3sg., en los otros podría pensarse que es el tema verbal. En (4c), la forma *lleja* corresponde a *llegeixo*, con el incremento *-eix-* propio de algunos verbos de la tercera conjugación. Esta forma, sin embargo, se ha asimilado a una de la primera y se ha añadido a la raíz la vocal temática *-a-* (la forma correcta de 3sg. sería *llegeix*, con el incremento pero sin vocal temática).

En cuanto al uso de formas no personales, destacamos el del infinitivo, que tampoco está marcado aspectualmente, a diferencia del gerundio y del participio (volveremos sobre ello más adelante). El uso del infinitivo por la 3sg. supone un 20,32% de los errores de persona y número del grupo chino. Como se ve en (5), el infinitivo puede aparecer en lugar de distintas personas: 1sg., en (5a); 3sg., en (5b), o 3pl., en (5c):

- (5) a. *MAO: ¿cuándo has empezado a estudiar castellano?
 *MEG: no *entender*.
- b. *TIL: surt un mussol.
 *BEC: mussol.
 *TIL: i la nen té por i *caure*.
- c. *XUE: y <en China> [ʃ] en China, cuando yo era en China y también en la escuela, también *enseñar*, un escuela +/.
 *BEC: t'ensenyaven castellà?
 *XUE: sí, especial, escuela no como todos escuela, especial de escuela m'ensenyava una mica de +...

Esta sobreextensión de la 3sg. (o tema verbal) y del infinitivo a otras formas personales se podría relacionar con las teorías que defienden que en los primeros estadios de la adquisición de una L2 la morfología no es funcional y que se recurre a formas no flexionadas (cf. Perdue 1991, Andersen 1991, Klein y Perdue 1997). Nuestros hablantes, en general, no están en el primer estadio de adquisición de la L2 y ya utilizan correctamente formas personales, pero la dirección de los errores cometidos por el grupo chino es la prevista por las teorías (uso de una forma no marcada por una marcada). Esto implicaría suponer que el grupo rumano está en un estadio más avanzado o bien, quizás conjuntamente, que la L1 influye en la rapidez a la hora de superar esta etapa. Las diferencias que se intuyen entre hablantes de niveles algo distintos de una misma L1 nos permiten suponer que la hipótesis podría ser adecuada, pero sería necesario hacer estudios longitudinales para confirmarla.

En (6) y (7) mostramos algunos ejemplos de uso del gerundio o del participio en el lugar de una forma personal (en ambos casos, corresponden a un 5,69% del total de errores de persona y número en el grupo chino). En éstos es posible suponer que se ha elidido un auxiliar, *estar* para el gerundio (*mirando* = *está mirando*) o *haber* para el participio (*tirado* = *ha tirado*), que serían los elementos portadores de la flexión de persona y número. Volveremos sobre esta cuestión al tratar del tiempo y el aspecto:

- (6) a. *MAO: se ha asustado, muy bien, y aquí?
[...]
*YIN: ella *mirando*, miedo, correr.
- b. *MAO: hm, qué hacen?
*YIN: para casa, para casa, e rana mucho familia *mirando* adiós.
- (7) a. *YIN: abejas, perro, e:, qué hace?
*MAO: ha tirado, no?, el +...
*YIN: ah, sí, *tirado* esto, esto mucho, éste miedo para árbol sube
- b. *MEG: y luego *buscado* la habitación de todos y la perrito e <la> [//] lo en cabeza dentro de la botella.

Parece, pues, que el hecho de que la L1 de los hablantes chinos sea aislante les dificulta el aprendizaje de una conjugación, la adjunción de morfemas de persona a una raíz o tema verbal, cosa que no les sucedía a los hablantes rumanos.

2.2.3. Tiempo, aspecto y modo: el grupo rumano. Como se ha dicho anteriormente, los errores de los aprendices rumanos se encuentran mayoritariamente en la confusión entre formas con información de tiempo, aspecto y modo. En muchos de ellos se utiliza el presente por otras formas, en la mayoría de las ocasiones por el imperfecto (un 16,30% de los errores de TAM del grupo rumano), o bien el perfecto por el pasado compuesto / indefinido (también un 16,30% de los errores de TAM de este grupo).¹ A continuación exponemos algunos ejemplos. En los primeros, el presente ha sustituido a un imperfecto:

¹El indefinido español (*cantó*) corresponde al pasado compuesto catalán (*va cantar*), y el perfecto español (*ha cantado*), al perfecto catalán (*ha cantat*). En este trabajo no aparece ninguna forma de pasado simple catalán (*cantà*), que tiene un uso restringido a la lengua escrita culta. Por ello aludiremos al pasado compuesto simplemente como *pasado*.

- (8) a. *CAN: e: el mes de gener quan <vaig> [/] e: vaig anar a Romania,
<vaig> [/] e: vaig anar a Institut Cervantes de Bucarest.
*DAB: sí.
*CAN: i vaig preguntar si hi ha un diccionari.
*CAN: em va dir que no.
- b. *MAO: un ciervo
*DOD: ah, ciervo, vale, pensaba que *es* algo igual con mi país

El uso sobreextendido del presente en los hablantes de rumano, en general, no se tiene que relacionar con las dificultades morfológicas para conjugar que puedan tener los aprendices chinos sino con un factor sintáctico: el uso de los tiempos y modos verbales en las frases compuestas, especialmente en la subordinación, que es diferente del de las dos L2. En efecto, en rumano no se da la correlación de tiempos que se da en catalán y en español cuando el verbo principal está en pasado. Así, en las frases anteriores un hablante nativo hubiera usado el imperfecto: *vaig preguntar si hi havia un diccionari / pensaba que era algo igual*. En rumano, en cambio, la forma verbal usada en estos contextos sería el presente de indicativo, como se ve en los ejemplos siguientes:

- (9) a. Credeam că *e* diferit
creía que es distinto
Creía que era distinto
- b. Am întrebat dacă *e* un dicționar
he preguntado si es un diccionario
Pregunté si había un diccionario

En los siguientes ejemplos se ha utilizado un presente de indicativo en lugar de otro tiempo o modo:

- (10) a. *ELR: clar, jo al principi a mi m'ajuda molt perquè aixís jo me'n podia més entendre amb ell.
- b. *MAO: y tú hiciste esos otros cuatro años?
*COC: sí, de colegio, y lo *acabo*, y todo bien.
- c. *COC: que lo guarda allí para que no se *va*, pero al final se va.

En (10a, b) se ha usado un presente en lugar de un pasado / indefinido. El error de (10b) podría estar relacionado con los de (2a, b) y con las dificultades para realizar el indefinido. En rumano el uso del indefinido está

muy restringido y por ello, cuando el contexto lo permite, a veces recurren al presente, el tiempo menos marcado y más «atemporal». En (10c), el presente de indicativo ha sustituido a un presente de subjuntivo. En este caso, el uso del indicativo por el subjuntivo no parece responder a una influencia de la L1, puesto que en rumano este tipo de oraciones finales se construye también con el verbo en subjuntivo y, además, precisamente la 3sg. es la única que tiene una forma distinta de las del indicativo:

- (11) ca să nu plece (indicativo: pleacă)
 para. que no se.vaya
 Para que no se vaya

Se trataría, pues, de un error debido a la dificultad de conjugar el verbo en subjuntivo en la L2. Este dato podría ser interesante desde el punto de vista de la secuencia de aprendizaje: parece que primero se adquieren las formas de indicativo, a pesar de que en la L1 también haya subjuntivo.

Otro de los errores más frecuentes de aprendices rumanos entrevistados es el uso del perfecto por el pasado en catalán:

- (12) a. *LAP: i quan vas arribar aquí +...
 *DON: em:, *m'he adonat* <que:> [/] que no, que: és millor <si> [/]
 si parlo català porque la gent parla més català
 b. *ELR: i: si sé la possibilitat de venir aquí, *he vingut*.
 c. *ELR: i des d'aquell dia per força ja *m'he posat* a parlar, a dins no sé ni jo com, però clar per força ja *has començat* a parlar.
 *ELR: al principi *he parlat* espanyol, perquè: tothom quan arribes aquí veu que ets estrangers te parla espanyol, és veritat o no?

Estos errores son debidos al hecho de que el pasado (indefinido) en rumano se usa sólo en las narraciones escritas; en la lengua oral usada habitualmente se utiliza el perfecto, como se ve en el ejemplo de (13):

- (13) Ieri am primit telegrama (Avram 1997, p. 226)
 ayer he.recibido telegrama.el
 Ayer recibí el telegrama

Hemos visto, pues, que la mayor parte de los errores en el TAM verbal de los hablantes rumanos que aprenden catalán o español no son de susti-

tución de una forma con marcas de tiempo, aspecto y modo por otra sin estas marcas, sino de usos incorrectos de las formas, a menudo como consecuencia del valor, del uso y de la sintaxis de los tiempos y modos en la L1.

2.2.4. Tiempo, aspecto y modo: el grupo chino. Como ya hemos avanzado al hablar de las formas personales, la producción románica de los hablantes de chino presenta unas características bastante distintas de la de los rumanos. La mayor parte de los errores consisten en usar el presente de indicativo (o la raíz/tema verbal) o el infinitivo para cualquier otro tiempo o modo (un 71,7 % de los errores de TAM). Mostramos algunos ejemplos de usos inadecuados de las formas no personales en (14), (15) y (16):

- (14) a. *YIN: ella mirando, miedo, *correr*.
 b. *XUE: una pedra, también *buscar* el dracota.
 [...]
 *XUE: i *cridar* <el> [/]/ la granota.
 c. *XUE: quan jo e: era en Xina e: quan <nos-0> [/] e nosaltres a escuela e: <cada> [/] <cada any> [/] cada any té una: festa como todos esto, <todo> [/] todo *jugar* a futbol, basketball i todos [/] +...
 d. *BEC: per què aniries a aquests llocs?
 *BEC: què és el que t'agrada?
 *TIL: perquè e: jo no *mirar* aquests e: place@eng.
 e. *MAO: qué le ha pasado al niño?
 *YIN: *tirar* suelo.

En los dos primeros ejemplos el infinitivo equivale a un presente (esto sucede en el 31,13 % de los errores de TAM producidos); en (14c), a un imperfecto y en (14d, e), a un perfecto.

Por lo que concierne al uso de las otras dos formas no personales, el gerundio y el participio, hay que decir que son mucho menos frecuentes. Algunos de estos ejemplos ya se han comentado al hablar de la flexión de persona. En algunos casos se puede suponer que se ha elidido el auxiliar de la forma perifrástica (visto desde el punto de vista de la L2): *haber/ha-ver* del perfecto, como en (15), y *estar* de la perífrasis progresiva de gerundio, como en (16), que también podrían equivaler a un presente:

- (15) a. *MEG: y luego que *salido* una búho, no que xxx, y está asustado
 b. *YIN: abejas, perro, e:, qué hace?

- *MAO: ha tirado, no?, el +...
 *YIN: ah, sí, *tirado* esto, esto mucho, éste miedo para árbol sube
- c. *BEC: què ha passat?
 *TIL: el pot <s-0> [//] <de-0> [/] <densat?> [/] *densat*.
- (16) a. *MAO: hm, y aquí?
 *YIN: ciervo *corriendo*.
- b. *YIN: el perro también, rana *mirando* niña.
- c. *XUE: després también <surt de> [/] surt <de su> [//] <de la seu cat-0> [//] de la seva casa amb el gos m: <bos-0que> [/] bosque?
 *BEC: al bosc.
 *XUE: al bosc <todos busca-0> [//] tots *buscant* # +...

Es interesante notar que se han encontrado algunos errores en la formación de las formas compuestas o perifrásticas, cosa que indicaría que el hablante está aprendiendo a construirlas y ya no usa una forma simple, pero todavía no ha conseguido dominar la formación de las complejas:

- (17) a. *MAO: aquí en el tronco, en el bosque, quién se queda?
 *MEG: ah +...
 *MAO: las otras ranas.
 *MEG: ah, sí, *está mira*.
 *MAO: están mirando al chico.
- b. *SOL: les granoteta i <va> [/] va ver@cast <que> [/] que ja *ha trobar* la seva família +...

En el primer ejemplo se combina el auxiliar *estar* de la perífrasis progresiva con valor de presente con un presente. En (17b), se hace una mezcla de las dos formas catalanas del pasado perfectivo: el perfecto *ha trobat* y el pasado *va trobar*.

Un aspecto interesante de estos usos del gerundio y del participio es que, aunque sean incorrectos en cuanto a la forma verbal, mantienen en la inmensa mayoría de los casos el valor aspectual de la oración en la que aparecen: el gerundio se encuentra en estructuras imperfectivas y el participio en perfectivas. Paralelamente, también se observa que el participio corresponde a verbos de aspecto inherente perfectivo o télico (*tirar, salir*) mientras que el gerundio aparece con verbos de aspecto inherente imperfectivo como las actividades (*correr, mirar, buscar*). Algunos autores afir-

man que las formas imperfectivas de los verbos se adquieren primero en los verbos que expresan actividades y no es hasta más avanzado el proceso de adquisición cuando se aprenden las correspondientes a verbos télicos; inversamente, las formas perfectivas se aprenden antes en los verbos télicos que en los de actividad (cf. Andersen 1991, Giacalone Ramat 2003, Comajoan y Pérez Saldanya 2003).

El mantenimiento del valor aspectual de la forma verbal al que hemos aludido se puede relacionar con el hecho de que en chino la marca aspectual prevalece sobre la temporal. En esta lengua el aspecto se materializa a través de una serie de morfemas como los ejemplificados en (18); *le* indica que la acción se ve como concluida (aspecto perfectivo), y *zài*, en cambio, expresa el aspecto durativo, una acción vista en proceso:

- (18) a. Tā bǎ chē mǎi - le (Li y Thompson 1981, p. 194)
 él part. coche vender - asp.
 El vendió/ha vendido el coche
- b. Lǐ sī zài jiě shì wén fǎ (Li y Thompson 1981, p. 218)
 Lisi asp. explicar gramática
 Lisi explica/está explicando/explicaba gramática

El respeto por el aspecto a que aludíamos antes también se refleja en los errores que afectan a la confusión de formas personales. Si bien son frecuentes los casos de uso del presente de indicativo por distintos tiempos (recordemos que también podría pensarse, para la 3sg., que se trata del tema verbal), lo más usual es que sustituya al imperfecto de indicativo, una forma también imperfectiva, como se observa en (19) (un 15,10% de los errores de TAM son de este tipo):

- (19) a. *MEG: la chico no sabe qué es y luego hablando, antes la ciervo *está* durmiendo, ahora ya *está*, cómo se, levanta +...
- b. *MAO: antes era de Japón?
 *HUW: sí, antes *está* en Japón, a Japón pero ahora es de China, sí.
- c. *BEC: <quan:> [/] quan vas arribar aquí a Espanya <tu coneixies l'existència de Catalunya> [//] n'havies sentit a parlar a Laos de Catalunya?
 *BEC: sabes +...
 *SOL: no, no, no, <no *tinc*> [/] no *tinc* e: la idea de que existien.

Paralelamente, también encontramos algún ejemplo de confusión entre el perfecto y el pasado, aunque estos casos son mucho menos frecuentes que los anteriores, probablemente porque se resuelven con la forma de participio. En (20) presentamos un ejemplo de este tipo de error:

- (20) *SOL: m., <Tai-0> [/] Tailàndia hi teníem un camp de refugiat que *ha agafat* tot aquesta refugiat que sortia de Lao, de Vietnam i de Camboia.

Quisiéramos destacar que en otros estudios realizados con niños soninkés y tagalos, con una L1 en la que también predomina el aspecto sobre el tiempo, el uso del perfecto por el pasado era más frecuente, quizás porque los niños recurrían menos al participio sin auxiliar.

2.3. *Recapitulación*

A pesar de que haya unos universales que guíen las secuencias de aprendizaje de la flexión verbal y den cuenta de las características de los primeros estadios, a la luz de los datos aportados parece bastante evidente que el tipo morfológico al que pertenece cada una de las dos lenguas implicadas en el proceso es un factor importante para explicar la distribución de los errores en aprendices de nivel postbásico (cf. también Grandi 2003).

Los datos presentados muestran que los errores de los hablantes de chino implican en su mayor parte el uso de una forma sin marcas de flexión (como en su L1) por otra marcada, lo que se podría interpretar como una persistencia de la fase inicial. En cambio, los problemas del grupo rumano, con una L1 que distingue formas verbales de un modo similar al de las L2, tienden a concentrarse en el uso inadecuado de una forma marcada por otra y han superado (excepto uno) la fase inicial.

Es importante hacer una distinción entre, por una parte, los problemas de construcción de formas verbales con flexión y, por otra parte, el uso de estas formas condicionado por cuestiones sintácticas como la concordancia o la correlación temporal y el uso de tiempos y modos. Así, los hablantes de chino presentan más dificultades a la hora de flexionar que los de rumano, lo que parece relacionarse con el carácter aislante de su L1 en contraposición al tipo morfológico flexivo del rumano. Por otra parte, los errores de los aprendices rumanos están más relacionados con

el valor y el uso de determinadas formas verbales en ciertas construcciones sintácticas, a menudo influenciadas por la L1. Así, en el grupo chino prevalece el problema de la construcción de formas mientras que en el rumano, el del uso. Esta distinción, sin embargo, a veces puede resultar poco definida.²

Finalmente, quisiéramos apuntar que el mantenimiento del valor aspectual a pesar de las dificultades para escoger las formas temporales adecuadas que hemos observado en los aprendices del grupo chino y de otros grupos en cuya L1 prevalece el aspecto por encima del tiempo también se podría relacionar con las propuestas que defienden que el aspecto se adquiere antes que el tiempo y que la persona porque ocupa un lugar más alto en la jerarquía de relevancia [aspecto / tiempo / modo / número / persona] (cf. Bybee 1991, Andersen 1991, Andersen y Shirai 1996, y, para los aprendices chinos de italiano, Valentini 1992). Este hecho, que se considera universal, se manifiesta de un modo mucho más evidente cuando los aprendices parten de una lengua en la que las distinciones se basan fundamentalmente en el aspecto (cf. el grupo chino vs. el grupo rumano).

III. EL ORDEN DE LOS CONSTITUYENTES SINTÁCTICOS

Una de las diferencias tipológicas más evidentes entre las lenguas es la que hace referencia al orden sintáctico, fundamentalmente a la posición del núcleo de los sintagmas respecto de los otros elementos del constituyente. Así, las llamadas lenguas VO tienden a situar el núcleo del sintagma a la izquierda mientras que las lenguas OV lo sitúan a la derecha.

En este apartado presentaremos los datos extraídos del habla catalana y española de sujetos cuya L1 es el rumano, el penyalbí o el chino. La elección de las lenguas está relacionada con las distintas propiedades sintácticas que exhiben sus oraciones y que comentaremos sumariamente a continuación. Centraremos la atención en el orden de los constituyentes oracionales que incluyen el verbo y sus argumentos (en oraciones simples

² En Gràcia 2005 se sugiere que en algunas oraciones catalanas emitidas por hablantes de tagalo el verbo no concuerda con el sujeto sino con el elemento que actúa como tema. En la L1 es el valor semántico de este elemento el que condiciona la flexión del verbo. Así, la dificultad de estos aprendices sería más sintáctica que morfológica.

y en la principal) y, al final, nos referiremos brevemente al orden de los elementos dentro del sintagma.

3.1. *El orden de los constituyentes oracionales en las tres LI*

De las lenguas que hemos analizado en este trabajo, el rumano es considerado una lengua con un orden básico SVO, aunque en el discurso es muy frecuente encontrar órdenes distintos debido a la anteposición (o posposición en algunos casos) del elemento temático. El penyabí, en cambio, es una lengua SOV, con el núcleo de los sintagmas en posición final. En cuanto al chino, se ha tratado también como una lengua que sintácticamente tiende a ser SOV pero, según autores como Li y Thompson 1981, p. 26, con una tendencia a convertirse en SVO, al menos la variante mandarina. Parece, sin embargo, que el orden de los constituyentes oracionales del chino está más conectado a factores discursivos (tema en posición inicial) que a cuestiones puramente sintácticas. A continuación presentamos algunos ejemplos de oraciones en rumano, penyabí y chino:

- (21) Andrei începe examenul (Avram 1997, p. 303)
 Andrei empieza examen.el
 Andrei empieza el examen
- (22) Măi ó nüü kataab dittii (Bhatia 1993, p. 89)
 yo él a libro di
 Yo le di un libro (a él)
- (23) a. Wǒ zài mǎi shū le (Li y Thompson 1981, p. 21)
 yo part. comprar libro part.
 Yo compro *un* libro
- b. Wǒ bǎ shū mǎi le
 yo part. libro comprar part.
 Yo compré *el* libro
- c. Shū wǒ mǎi le
 libro yo comprar part.
 El libro, lo compré
- d. Wǒ shū mǎi le
 yo libro comprar part.
 Yo compré **EL LIBRO** (y no el periódico)

A pesar de su espectacularidad, esta diferencia sintáctica aparentemente no provoca las mismas dificultades en el proceso de aprendizaje del español y del catalán como L2 que las que provocan otras propiedades gramaticales como la flexión. Así, el porcentaje de errores de orden de los constituyentes oracionales respecto al número de secuencias analizadas es (como máximo) del 0,21 % en el grupo rumano (3 errores), del 0,56 % en el penyabí (9 errores) y del 0,60 % en el chino (8 errores).

Algunos autores, como Dulay y Burt 1974, Perdue 1991 y Klein y Perdue 1997, sostienen que la transferencia del orden sintáctico de la L1 a la L2 es nula o insignificante y que se ha observado una tendencia general en los primeros estadios de adquisición de cualquier L2, independientemente de la L1, a configurar las oraciones declarativas simples siguiendo el orden SVO, que se justificaría por motivos discursivos y semánticos (tema + agente inicial).

En el caso de L2 como el catalán o el español, que tienen un orden sintáctico de los constituyentes oracionales relativamente libre y sujeto a cuestiones discursivas, a menudo es difícil determinar hasta qué punto algunas producciones de aprendices son anómalas. Como veremos, en algunos casos la construcción resulta muy extraña pero es probable que el problema no resida tanto en su orden (OV, por ejemplo, en casos de tematización) como en la construcción misma (la falta de clítico en la estructura tematizada).

Si observamos la cantidad de errores de orden de constituyentes de la oración producidos por los hablantes de cada comunidad lingüística y los comparamos con los que ellos mismos han producido en la flexión verbal, podremos ver que la diferencia es muy notable, cosa que *a priori* podría interpretarse como una influencia mínima de la L1.

3.2. Descripción y análisis de los errores

3.2.1. El grupo rumano. En (24) tenemos los ejemplos del rumano:

- (24) a. *COC: es que tengo una diploma y ahora puedo *enseñar a niños pequeños deporte*.
 b. @Comment: durant uns segons l'entrevistada observa les vinyetes
 *CAN: aquí *llança aquest hom*, llança <una> [/]/ un full o què és això?

- c. *CAN: són de diferents llocs.
 *CAN: són marroquís, em: són belgues, són <de> [//] alemanys,
 <són e:> [/] *són e: molts <castell-0ans> [//] espanyols que parlen
 castellà* i <intenta> [//] ara que viu aquí i intenta <de> [/] de aprendre el català.

En (24a) se coloca el OI antes del OD, aun siendo más complejo el primero que el segundo. Esto es debido al hecho de que en rumano el verbo *enseñar* rige dos acusativos y, en casos como éste, el que equivaldría al dativo español precede al que sería el acusativo. En el ejemplo (24b), esperaríamos que el sujeto *aquest hom(e)* apareciera delante del verbo. Esta posposición del sujeto no parece tener relación con ninguna característica de la L1, sino que más bien se podría relacionar con el tipo de discurso en el que ha sido pronunciado: el hablante observa el dibujo y focaliza su discurso a partir de la acción (el verbo) y de su autor (el sujeto).³ En el último caso, (24c), situaríamos el cuantificador *molts* como sujeto antes del verbo *són* (*molts són espanyols que parlen castellà*), aunque también podría tratarse de un error en el uso del verbo existencial *haver-hi*, que es sustituido por *ser*, como en otras ocasiones (*hi ha molts espanyols que parlen castellà*).⁴

3.2.2. El grupo penyabí. Por lo que respecta a los aprendices penyabés, cuya lengua es SOV, hemos detectado los errores de (25):

- (25) a. *MAO: y aquí tienes amigos que hablen panjabi?
 *JON: sí, amigo mío *aquí vive # #* todo.
 b. *MAO: qué estás tú solo aquí o has venido con tu familia +...
 *JON: sí.
 *JON: e *mío familia aquí vivino*.
 c. *MAO: y: allí en la India hablabas panjabi?
 *PAK: panjabi y hindi també.
 [...]
 *PAK: y luego la esto: español.

³ En (24b), además, el hecho de que aparezca un locativo delante del verbo también puede influir en la posposición del sujeto, como ocurre en casos del tipo *Aquí duermen los niños* (mostrando una habitación).

⁴ En rumano un mismo verbo, *a fi*, se usa tanto para las construcciones atributivas como para las locativas y las existenciales.

- *PAK: y *catalán también entiendo*, pero *hablar # un poco cuesta*.
- d. *AMK: jo sé, però no explicar.
 *LAP: bueno [/] ni una mica, ni: no sé, les verdures com les feu +...
 *AMK: *cebes e:, m:, tallar, i tomaques: i alls: i xxx m: fregir primer*.
- e. *MAO: en Pakistán también se habla panjabi?
 *JON: no, nada.
 *JON: *panjabi sí hablar gente*.
- f. *MAO: te gustan los animales?
 [...]
 *JON: e: todo, *todo yo gusta*.
- g. *MAO: has ido al cine aquí o:, o en India +/.
 *JON: a la indian@eng. película <gus-Otan> [/] gustan en la aquí, e *español película yo gusta*.
- h. *LAP: en què consisteix aquesta festa?
 [...]
 *BAS: però *celebren ells l'arribada de xxx dels hindús*.

En los dos primeros ejemplos claramente se ha situado el complemento de régimen verbal *aquí* delante del verbo, siguiendo el orden OV. En (25c), en la primera parte aparece el orden OV y en la segunda parte el complemento *un poco* también aparece antepuesto al verbo. Hay que señalar, sin embargo, que el orden OV (*catalán también entiendo*) podría ser un orden adecuado en una estructura tematizada, pero con la elisión del artículo definido del objeto y la ausencia de clítico (*el catalán también lo entiendo*). Es decir, el hablante ordenaría adecuadamente los elementos de la frase según el discurso en la que se encuentra inserida, pero no construiría adecuadamente la construcción tematizada (omisión del clítico y del artículo). En los ejemplos (25d, e) encontramos casos parecidos, la anteposición del objeto sin clítico que podría querer ser una tematización. Hay que hacer notar que en penyabí se puede tematizar un complemento situándolo al principio de la oración sin que aparezca ningún pronombre reasuntivo en la construcción (Bhatia 1993, p. 159).

En (25f, g) vemos dos casos de oraciones con el verbo al final y los dos argumentos delante del verbo, como en penyabí. La particularidad de estos casos es que el verbo es *gustar* y lo que corresponde a nuestro OI aparece en la forma pronominal del nominativo. En penyabí las oraciones con

el verbo equivalente a *gustar* se pueden construir de dos maneras. En una, como en (26a), el experimentador aparece como dativo en la posición típica del sujeto, y el tema, en la posición preverbal de objeto concordando con el verbo, puesto que el constituyente inicial contiene una posposición que impide la concordancia. Sin embargo también es posible una estructura como la de (26b), con el mismo orden que la anterior pero con el experimentador sujeto en caso no marcado y concordando con el verbo:

- (26) a. menũ: pacc^hami: sangi:t pasand fiε (Bhardwaj 1995, p. 71)
yo.a occidental música gusto ser.3sg.
Me gusta la música occidental
- b. mẽ pacc^hami: sangi:t pasand karda: fiε
yo occidental música gusto hacer ser.1sg.
Me gusta la música occidental

Es interesante observar que las dos construcciones del penyabí se asemejan, salvando las diferencias, a dos de las posibles estructuras del español. (26a), aunque con el verbo al final, sería equivalente a *Me gusta la música occidental*, con un dativo inicial y un sintagma nominal concordando con el verbo. (26b) se parecería a la forma coloquial *Yo me gusta la música occidental* en el sentido de que el experimentador aparece al inicio de la oración y en caso nominativo (aunque en penyabí concuerda con el verbo y en español no). Es difícil determinar claramente de qué modo ha intervenido la L1 del hablante en la producción de (25f, g), aunque intuimos que interfiere de alguna manera. Hay que tener en cuenta, también, que las construcciones españolas con verbos psicológicos que rigen un dativo son especiales en muchos sentidos (cf. Belletti y Rizzi 1988, Rigau 1990) y por esto suelen resultar difíciles de aprender para aquellas personas en cuya L1 funcionan de un modo distinto.

Finalmente, en (25h) encontramos una estructura VSO, que nos resulta extraña, pero que no hemos podido relacionar con la L1 del hablante.

3.2.3. El grupo chino. A continuación observaremos las construcciones de los hablantes de chino:

- (27) a. *MAO: qué es lo que te gusta ver?
*YIN: xxx, casi toda, habla televisión, m: *català yo no entendo*.

- b. *SOL: allà tothom ja se parla en castellà, no?, i la primera cosa és +...
 *SOL: bueno, *aquesta llengua ha d'aprendre* quan arriba a Catalunya i veu que la gent també parla la mateixa +...
- c. *MAO: el ciervo.
 *YIN: *el ciervo niño con perro tira* al suelo.
- d. *MAO: la rana ya no está.
 *YIN: sí, no está.
 *MAO: a ver qué pasa?
 *YIN: *todo mira*, no está.
- e. *YIN: ah, sí, tirado esto, esto mucho, éste miedo *para árbol sube*
- f. *BEC: no hi vas al cine, aquí.
 *XUE: no, sólo a el [//] l'anque passat e:: el meu pare i jo e: anàvem un cinema de aquí, de Olot, perquè un chico toma piano.
 *BEC: tocava el piano.
 *XUE: xxx, sí, *a escoltar va yo*.
- g. *MAO: todo son casas, no hay pisos.
 *MEG: no hay piso, *es que nosotros, pobre son*, todo son casas.
- h. *SOL: em: sembla que som quinze.
 *BEC: Déu n'hi do, està molt bé.
 *SOL: sí, aquest any tenim, bueno, alumna *que xxx conflictiva serà*.
 *BEC: menys conflictius.

En (27a-1, b) se puede observar que el complemento directo, que se interpreta como definido, aparece en posición preverbal, tal como ocurre en chino —cf. (23b, c)—. En el primero de estos ejemplos, además, el sujeto explícito *yo* se sitúa entre el objeto y el verbo, como corresponde a una construcción tematizada —como en (23c)—. Nótese que en ninguno de estos casos se ha realizado el pronombre de acusativo correspondiente al sintagma tematizado, que es obligatorio en español, y, por lo tanto, se podría pensar que más que un error en el orden de los constituyentes se trata de un error en la construcción de estructuras tematizadas (que en chino no llevan pronombre reasuntivo) como hemos observado antes para algunas secuencias producidas por hablantes penyabíes (cf. también Valentini 1992, p. 173 para casos de hablantes de chino). En el ejemplo de (27c) el complemento directo aparece delante del verbo porque se interpreta como definido pero sin estar tematizado —como en (23b)— y el sujeto, que es el tema, está en posición inicial. El objeto directo *todo* de (27d) y los complementos preposicionales de (27e, f) se han colocado

delante del verbo como también sucedería en chino. En el caso de *todo*, además, se ha elidido el clítico que exige este pronombre en español (*lo mira todo*). Finalmente, en (27g, h) aparecen atributos antepuestos al verbo. Se da el caso de que en ambas oraciones el sujeto ha sido tematizado o tiene la forma de un relativo, pero no parece que esto se pueda atribuir a una influencia de la L1.

3.3. Algunas observaciones sobre otros problemas de orden

Aunque, como se ha visto, no hemos detectado grandes dificultades en el orden de los constituyentes oracionales de los hablantes, hay determinadas estructuras sintagmáticas que resultan más problemáticas. A continuación ejemplificaremos brevemente algunos de estos casos con datos que provienen del corpus actual o de estudios anteriores.

En primer lugar, el orden modificador - núcleo verbal o nominal que encontramos en las lenguas eslavas —ucraniano en (28a)—, en chino (28b) o en penyabí (28c) se reproduce en su habla románica:

- (28) a. Aquesta nena seu i molt plora
 Què més m'agrada? (=Què m'agrada més?)
 Más hablo ucraniano
 en un tranquilo sitio
- b. otro trabajo aquí igual sirve (=sirve igual)
 és un oficial llenguatge
- c. el meu marit molt telefonar-li
 español película yo gusta

La estructura complemento posposicional - núcleo nominal del penyabí parece ser el origen de las construcciones de (29), con una estructura calcada de la L1 —cf. (30)—:

- (29) gel de jocs (=jocs de gel / neu)
 eso de segon (=segon d'eso)
 no sabe programa nombre (=el nombre del programa)

- (30) faaras daa baadshaa (Bathia 1993, p. 82)
 Persia de rey
 El rey de Persia

Finalmente, algunos hablantes de chino producen repetidamente construcciones como las siguientes:

- (31) a. *MEG: antes sube una, esto cómo se llama?
 *MAO: un ciervo.
 *MEG: un *ciervo arriba*.
 [...]
 *MEG: ah, *ciervo arriba*. (=encima del ciervo)
- b. *MEG: un agujero, sí, dice <lo> [//] la rana y <la> [//] lo perrito ha visto una +...
 *MEG: *árbol arriba*, tiene una, cómo se dice +...
 *MAO: un enjambre de abejas, no?
- c. *MEG: <y> [/] y la chico estaba <asusta-0> [/] asustado <la búho> [//] a un búho y están subido *una de piedras arriba* y coge lo, no sé de qué es +...

En estas construcciones, el elemento preposicional aparece como una posposición, siguiendo su L1:

- (32) shū zài zhuō zi shàng (Zhou 1999, s.v. sobre)
 libro en/ser mesa arriba
 El libro está encima de la mesa

También se dan casos como los de (33):

- (33) *MAO: muy bien, cuando quieras +...
 *MEG: sí, un chico y ha cogido una, cómo se dice éste?
 *MAO: una rana.
 *MEG: una rana, sí, en la botella e:h y con los perros ha visto *los botella dentro de la rana*.

Este hablante chino (más de seis años de residencia en Cataluña) parece que, siguiendo el orden de su L1, ordena los elementos señalados en el orden inverso a como lo haría un nativo (*la rana dentro de la botella*, y no *la botella dentro de la rana*), cosa que tergiversa absolutamente el significado:

- (34) Tā kàn dào le píng zi lǐ de qīng wā
 él ver part. botella dentro part. rana
 Ha visto la rana dentro de la botella

También cabría la posibilidad de interpretar que está intentando construir una frase relativa, antepuesta al núcleo nominal como en su L1, enlazada a éste por *de* (la partícula usada en chino también es *de* [tə]) y con el verbo locativo elidido: *ha visto la rana (que está) dentro de la botella*.

3.4. Recapitulación

Si comparamos los datos aportados en esta sección con los de la sección anterior podemos comprobar que, efectivamente, incluso para los hablantes cuya primera lengua es tipológicamente distinta a la L2 en este sentido, el orden de los constituyentes oracionales mayores del catalán y del español resulta más fácil de adquirir que los aspectos relacionados con la flexión. Esto llevaría a pensar que la adquisición de un determinado tipo de categorías gramaticales (funcionales, en la terminología de la gramática generativa) es más compleja que la de las estructuras sintácticas que implican elementos léxicos. Sin embargo, creemos que, por varios motivos, es necesario ser prudentes y no precipitarse defendiendo una afirmación como ésta.

En primer lugar, quisiéramos insistir en algo que ya hemos apuntado antes: el catalán y el español son lenguas SVO pero bastante flexibles en el orden de los constituyentes de la oración, que puede variar para adecuarse al orden discursivo tema - rema.⁵ El hecho de que las L2 no sean de orden rígido puede haber influido en el bajo número de errores detectados y, además, algunas secuencias marcadas como erróneas, como ya se ha dicho, pueden ser órdenes correctos pero tematizaciones mal construidas por falta de clítico. Harían falta más estudios basados en hablantes de lenguas SOV (flexibles y no flexibles) para poder afirmar con rotundidad que la influencia de la L1 en este aspecto sintáctico es mínima. Por el momento, hay varios trabajos clásicos que demostrarían lo contrario (D. Bickerton y T. Givón 1976, B. Jansen, J. Lalleman y P. Muyskens 1981, Luján, Minaya y Sankoff 1984, etc.).

⁵ Ahora dejamos de lado otros factores sintácticos que comportan órdenes distintos de SVO, como el tipo de verbo, los clíticos pronominales, los interrogativos, etc.

En segundo lugar, y en nuestra opinión lo más importante, el hecho de que se den errores claros de orden dentro de los sintagmas avalaría la idea de que el orden de los elementos en la sintaxis de la L1 (fundamentalmente, la posición del núcleo en los sintagmas) se puede transferir a la L2. En estos casos, las L2 de nuestros informantes tienen un orden rígido, que no puede variar por factores discursivos (excepto la posición de los adjetivos respecto al nombre, pero que tiene valores distintos). En estas construcciones, pues, se dan errores que sólo se pueden atribuir a la L1: los hablantes de lenguas con núcleo al final del sintagma (chino y penyabí) en algún estadio de su aprendizaje de la L2 transfieren este orden al catalán o al español. Y los hablantes de lenguas eslavas (en nuestro caso el ucraniano), que son básicamente de núcleo inicial como las L2, tienden a seguir su lengua en el orden adjetivo - nombre, aunque éste represente un caso marcado en una lengua de este tipo.⁶

Finalmente, el hecho de que los hablantes de chino y los de penyabí presenten más errores que los rumanos también parece indicar que la L1 tiene algún peso. Es posible que la influencia negativa de la L1 en el orden sintáctico sea menos fuerte y que dure menos tiempo que, por ejemplo, en el caso de la flexión, pero no creemos que se pueda afirmar a ciencia cierta que no hay transferencia o que ésta es mínima. Los datos aducidos más bien parecen avalar la idea de que las diferencias o las semejanzas tipológicas repercuten en el aprendizaje de las L2.

IV. CONCLUSIONES

En este trabajo hemos partido del análisis de los datos obtenidos de aprendices de catalán y de español L2, cuyas L1 eran tipológicamente distintas. El primer objetivo que nos habíamos propuesto era encontrar evidencias que demostraran que la L1 tiene alguna influencia en la adquisición de la L2, asumiendo que existen unos universales que guían las primeras fases del proceso independientemente de las lenguas implicadas.

Para ello hemos escogido dos de las diferencias tipológicas más clásicas en los estudios lingüísticos: la distinción morfológica entre lenguas aislantes y lenguas flexivas (chino *vs.* rumano, catalán y español) y la

⁶Cf. Fernández 1997, p. 181 ss. para más datos en este mismo sentido.

distinción sintáctica entre lenguas SVO o de núcleo inicial, y SOV o de núcleo final (rumano, catalán y español vs. chino y penyabí). Los datos aportados parecen demostrar que, efectivamente, la L1 tiene una influencia en el proceso de aprendizaje de la L2, puesto que las diferencias cuantitativas y, especialmente, las cualitativas entre la producción de los distintos grupos de aprendices no se podrían explicar partiendo sólo de los universales que pueden haber sido pertinentes en un primer estadio del proceso.

Por otra parte, hemos sostenido que no todas las diferencias tipológicas actúan del mismo modo ni con la misma intensidad y persistencia: mientras que las dificultades relacionadas con elementos puramente gramaticales como los morfemas de flexión verbal todavía perduran con una cierta fuerza, las diferencias sintácticas que conciernen al orden de los elementos dentro de la oración o de los sintagmas tienen una influencia negativa mucho menor.

Finalmente, hemos observado que no todos los errores que aparentemente se pueden atribuir a un componente o a un aspecto de la gramática están realmente relacionados con él. Algunos supuestos errores de flexión verbal de los aprendices rumanos no se deben a problemas morfológicos sino a cuestiones sintácticas, a diferencia de lo que sucede con la producción de los aprendices chinos. De igual modo, algunos aparentes problemas de orden sintáctico de aprendices chinos y penyabíes en realidad son problemas para la realización de elementos gramaticales como el artículo definido y el pronombre reasuntivo en estructuras tematizadas.

Así pues, concluimos que un análisis gramatical detallado de los datos, que tenga en cuenta aspectos gramaticales que van más allá de aquel que se aborda, permite afirmar que, efectivamente, las propiedades tipológicas y estructurales de la L1 se transfieren, en mayor o menor grado, a la L2.

BIBLIOGRAFÍA

- Andersen, R.W. 1991: «Developmental Sequences: the Emergence of Aspect Marking in Second Language Acquisition», en Huebner, T. y Ferguson, Ch. A. (eds.), *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories*, Ámsterdam, John Benjamins, pp. 305-324.
- y Shirai, Y. 1996: «The Primacy of Aspect in First and Second Language

- Acquisition: the pidging-creole connection», en Ritchie, W. C. y Bathia, T. K. (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*, Nueva York, Academic Press, pp. 527-570.
- Avram, M. 1997: *Gramatica pentru toți*, Bucarest, Humanitas.
- Belletti, A. y Rizzi, L. 1988: «Psych-Verbs and Theta-Theory», *Natural Language and Linguistic Theory* 6, pp. 291-352.
- Benveniste, É. 1946: «Structure des relations de personne dans le verbe», *Bulletin de la Société de Linguistique* 43 (también en É. Benveniste 1966: *Problèmes de Linguistique Générale I*, París, Gallimard, pp. 225-236).
- Bhardwaj, M. R. 1995: *Colloquial Panjabi*, Londres, Routledge.
- Bhatia, T. 1993: *Punjabi*, Londres, Routledge.
- Bickerton, D. y Givón, T. 1976: «Pidginization and Syntactic Change: from SXV and VSX to SVX», en Stever, S.; Walker, C. y Mufwene, S. (eds.), *Papers from the Parasession on Diachronic Syntax*, Chicago, Chicago Linguistic Society, pp. 9-39.
- Bley-Vroman, R. 1990: «The Logical Problem of Foreign Language Learning», *Linguistic Analysis* 20, pp. 3-49.
- Bybee, J. 1991: «Natural Morphology: the Organization of Paradigms and Language Acquisition», en Huebner, T. y Ferguson, Ch. A. (eds.), *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories*, Ámsterdam, John Benjamins, pp. 67-91.
- Comajoan, L. y Pérez Saldanya, M. 2003: «Gramaticalització i adquisició de segones llengües: l'adquisició de la morfologia de passat», *Caplletra* 35, pp. 123-152.
- Corder, S. P. 1967: «The Significance of Learners Errors», *International Review of Applied Linguistics* 5, pp. 161-170.
- 1981: *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press.
- Dulay, H. y Burt, H. 1974: «Natural Sequences in Child Second Language Acquisition», *Language Learning* 23, pp. 245-257.
- Burt, M., y Krashen, S. 1982: *Language Two*, Nueva York, Oxford University Press.
- Fernández, S. 1997: *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- Fries, Ch. 1945: *Teaching and learning english as a foreign language*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Gass, S. 1996: «Second language acquisition and linguistic theory: the role of language transfer», en Ritchie, A. W. y Bhatia, T. (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*, Nueva York, Academic Press, pp. 317-345.
- Giacalone Ramat, A. 2003: «Gerunds as Optional Categories in Second Language-

- ge Acquisition», en Giacalone Ramat, A. (ed.), *Typology and Second Language Acquisition*, Berlín, Mouton de Gruyter, pp. 181-220.
- Gràcia, L. 2005: *El tagal. Estudi comparatiu entre la gramàtica del català i la del tagal*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar i Família.
- y Serrat, E. 2003: «Immigració i adquisició de segones llengües: una aproximació als errors en la morfologia verbal», *Caplletra* 35, pp. 153-168.
- Hawkins, R. 2001: *Second Language Syntax: a Generative Introduction*, Oxford, Blackwell.
- Jansen, B., Lalleman, J. y Muyskens, P. 1981: «The alternation hypothesis: acquisition of Dutch word order by Turkish and Moroccan foreign workers», *Language Learning* 31, pp. 315-336.
- Dietrich, R. y Noyaux, C. 1995: *The acquisition of temporality in a second language*, Àmsterdam, John Benjamins.
- Klein, W. y Perdue, C. 1997: «The basic variety», *Second language research* 13, pp. 301-347.
- Lado, R. 1957: *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*, Ann Arbor, University of Michigan.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. 1991: *An introduction to second language acquisition*, Londres, Longman.
- Li, Ch. y Thompson, S.A. 1981: *Mandarin Chinese. A functional reference grammar*, Berkeley, University of California Press.
- Liceras, J.M. 1996: *La adquisición de las lenguas segundas y la gramàtica universal*, Madrid, Síntesis.
- Luján, M., Minaya, L. y Sankoff, D. 1984: «The universal consistency hypothesis and the prediction of word order acquisition stages in the speech of bilingual children», *Language* 60, pp. 343-371.
- MacWinney, B. 2000: *The Childes Project*, Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Mayer, M. 1969: *Frog, where are you?*, Nueva York, Dial Books for Young Readers.
- Moreno, J.C. 2006: *De Babel a Pentecostés. Manifiesto plurilingüista*, Barcelona, Horsori.
- Odlin, T. 2003: «Cross-linguistic Influence», en Doughty C.J. y Long, M. (eds.), *The handbook of second language acquisition*, Oxford, Blackwell, pp. 436-481.
- Perdue, C. 1991: «Cross-linguistic comparisons: organizational principles in learner languages», en Huebner T. y Ferguson, Ch. A. (eds.), *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories*, Àmsterdam, John Benjamins, pp. 405-422.
- Rigau, G. 1990: «Les propietats d'agradar: estructura temàtica i comportament sintàctic», *Caplletra* 8, pp. 7-19.

- Selinker, L. 1972: «Interlanguage», *International Review of Applied Linguistics* 10, pp. 209-231.
- Serrat, E., Gràcia, L. y Perpiñà, L. 2008: «First Language Influence is Second Language Acquisition: the case of Immigrant L1 Soninké, Tagalog and Chinese Children Learning Catalan», en Pérez-Vidal, C. y otros (eds.), *A Portrait of the Young in the New Multilingual Spain*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 200-219.
- Valentini, A. 1992: *L'italiano dei cinesi*, Milán, Guerini.
- Weinreich, U. 1953: *Languages in Contact*, La Haya, Mouton.
- White, L. 1990: «Another look at the logical problem of foreign language learning: a replay to Bley-Vroman», *Linguistic analysis* 20, pp. 50-63.
- 2003: *Second language acquisition and universal grammar*, Nueva York, Cambridge University Press.
- Wode, H. 1978: «Developmental Sequences in Naturalistic L2 Acquisition», en Hatch, E. (ed.), *Second Language Acquisition*, Rowley, Newbury House, pp. 101-117.
- Zhou, M. 1999: *Diccionari català - xinès, xinès - català*, Barcelona, Enciclopèdia Catalana.