

## ADQUISICIÓN DEL RASGO [± PERFECTIVO] EN ESPAÑOL\*

**Guijarro-Fuentes, Pedro**

*Languages Subject Group  
Faculty of Social Sciences and Business  
Plymouth Business School  
University of Plymouth  
PLYMOUTH  
PL1 8AA UK  
Telephone: 00-44-1752-232891  
Fax: 00-44-1752-232249  
E-mail: P.Guijarro-Fuentes@plymouth.ac.uk*

*Recibido junio 2005; aceptado septiembre 2005*

*BIBLID[1133-682X (2005) 13; 129-145]*

### **Resumen**

Este estudio investiga la adquisición de la morfología verbal y de las propiedades semánticas del imperfecto e indefinido del español por parte de niños bilingües y por adultos de español como L2. El marco teórico que adoptaremos es el análisis generativista (de Miguel 1992; 1999; Giorgi y Pianesi 1997) según el cual el español difiere del inglés en la forma de codificar el Aspecto. Trece niños bilingües español/inglés y 14 niños de inglés/español junto con 9 adultos ingleses de nivel avanzado en español realizaron un *test* de nivel junto con una tarea de *Reconocimiento de Morfología verbal* y otra de *Gramaticalidad de Decisión Lógica*. Según los resultados, ningún participante confunde las formas verbales; aunque sí muestran ciertas dificultades a la hora de identificar las propiedades semánticas de ambos tiempos, las diferencias son entre los tres grupos significativas. Estos resultados reflejan la diferenciación paramétrica del español e inglés y la influencia cros-lingüística de una lengua sobre otra.

### **Abstract**

This study investigates the acquisition of verbal morphology and semantic entailments of the imperfect and preterite in Spanish by bilingual children and L2 adults. The framework adopted for our purposes is the one proposed by the generative grammar (de Miguel 1992; 1999; Giorgi y Pianesi 1997) according to it Spanish differs from English in the way of coding Aspect. 13 Spanish/English bilingual children and 14 English/Spanish bilingual children together with 9 advanced English adults of L2 Spanish took a placement test and a Morphological Recognition and a True Value Grammaticality judgement task. According to our results, none of the participants had any problems in recognizing the past verbal morphology; however, they have problems in order to identify the semantic-aspectual interpretation of both verbal forms, being the differences significant. On the one hand, we explain our results as a consequence of the parametric differences between English and Spanish, and, on the other, to the cross-linguistic influence of one language on the other.

### **Sumario**

1. Introducción.
2. Nuestro estudio.
- 2.1. Participantes.
- 2.2. Procedimiento y pruebas usadas.
- 2.3. Resultados.
3. Conclusiones generales y discusión.
4. Notas.
5. Referencias.
6. Apéndice A.

## 1. Introducción

En este estudio, analizaremos cómo los hablantes de español como L2 (segunda lengua) y los niños bilingües (español-inglés e inglés-español) adquieren la morfología verbal para codificar el tiempo y aspecto que tiene que ver con la existencia de dos tiempos verbales en español (imperfecto e indefinido) desde el punto de vista de la gramática generativa (Chomsky 1995). El estudio de tales formas verbales tanto en la gramática de niños bilingües como en la gramática de adultos de L2 en sus etapas finales puede contribuir a nuestra compresión de cómo se adquiere el español y cómo se adquiere el español en una situación de contacto con otra lengua. Sin embargo, y antes de adentrarnos a estudiar ambos aspectos, es importante resumir algunos de los trabajos realizados sobre el español como primera lengua, segunda lengua y también en contacto con el inglés por parte de hablantes bilingües<sup>1</sup>.

Durante la década de los años 70 se realizaron numerosos estudios en el marco de la adquisición de primeras lenguas sobre la adquisición de tiempo/aspecto. Más recientemente, sin embargo, ha habido un gran interés en relación a la adquisición de segundas lenguas y también dentro del bilingüismo. Los estudios en algunas lenguas romances (italiano, francés) e incluso inglés como primera lengua (L1) (Antinucci y Miller 1976; Bronckart y Sinclair 1973) apoyan la hipótesis de que el aspecto se adquiere antes que el tiempo, lo que se ha formulado como la hipótesis de la Primacía del Aspecto (Andersen y Shirai 1996). Sin embargo, los resultados del español como L1 (Jacobsen 1986) se diferencian de los arriba mencionados en tanto que el tiempo se adquiere antes que el aspecto; ello podría deberse a la metodología seguida en estos trabajos.

En relación a la adquisición del español como segunda lengua, los trabajos realizados (en el medio institucional (Salaberry 2000) y natural (Andersen 1991)) se han centrado en la investigación de la Hipótesis de la Primacía del Aspecto que sugiere que el aspecto léxico se adquiere antes que el aspecto gramatical. Estos estudios con la ayuda de datos orales (entrevisas orales, narración de películas) y producción escrita han investigado la producción de distintos predicados siguiendo la clasificación de Vendler (1967). Aunque no todos los estudios parecen ponerse de acuerdo, en lo que sí concuerdan es que el indefinido (forma defectiva) se adquiere primero y con eventos télicos (especialmente con los predicados de logro y cumplimiento); mientras que el imperfecto se adquiere en una etapa posterior y con predicados atéticos (o sea, con actividades y estados). Por el contrario, el trabajo de Montrul y Slabakova (2002) ha investigado la adquisición de tiempo/aspecto siguiendo otro tipo de metodología que tenía en cuenta tanto los aspectos morfo-fonológicos como los semánticos. A este respecto, Montrul y Slabakova tienen en cuenta recientes propuestas que han sido el centro de interés en los trabajos realizados dentro de la GU (Gramática Universal) según las cuales puede darse una disociación entre los aspectos formales y morfo-fonológicos. Por una parte, hay quienes han argumentado que los aprendices de una L2 a pesar de mostrar una competencia completa con respecto a las categorías funcionales, muestran una cierta variabilidad a nivel superficial en el uso de la flexión morfológica (Lardiere 1998; Prevóst y White 2000). Por otra parte, hay otros investigadores que argumentan que tales errores son indicios de importantes déficits en el conocimiento lingüístico, debido a un problema de competencia y no a un problema de realización (Hawkins y Chan 1997).

Por último, los trabajos realizados en el campo del bilingüismo indican que los bilingües de inglés-español tienen problemas con la realización del aspecto léxico, y no con el aspecto

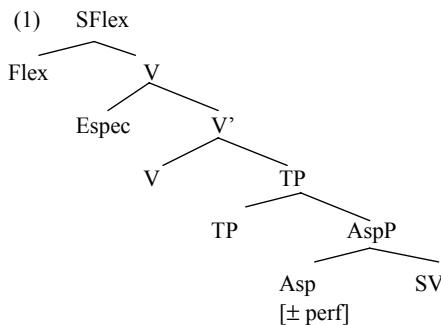
gramatical; una de las áreas gramaticales más propensas a la erosión o pérdida después de varias generaciones en contacto con el inglés. Es importante recordar a este respecto, que en estos trabajos (Montrul 2002; Silva-Corvalán 1991, 1994; Zentella 1997), el inglés es la lengua dominante. De ahí que nuestro estudio pueda aportar nueva luz sobre la adquisición del español por parte de bilingües; ya que tendremos en cuenta dos escenarios: uno en el que el español es la lengua dominante, y el otro donde el inglés lo es. Además, a diferencia de los estudios mencionados con anterioridad, nuestro estudio no incluirá bilingües adultos sino que se centrará únicamente en el desarrollo del lenguaje por parte de niños.

El presente trabajo se organiza en tres secciones de la siguiente forma: la primera sección describe el marco teórico adoptado, la segunda sección presenta el experimento llevado a cabo (descripción de los informantes, pruebas, procedimiento y análisis de los resultados) y la tercera y última sección presenta las conclusiones generales, indicando futuras direcciones.

### 1.1. Aspecto gramatical y semántico en español e inglés

El tiempo y aspecto, que son ambos marcadores de la temporalidad en un verbo, indican las distintas formas en las que una situación puede ser representada. Siguiendo la propuesta de Comrie (1976), el tiempo (una categoría deíctica temporal) localiza una situación en relación con otra. Por otro lado, el aspecto no tiene que ver con el momento en el que se emite el enunciado, o sea, es una categoría no-deíctica. El aspecto es el responsable de que una frase implique un evento completo o incompleto quedando representado en la clase verbal (o aspecto léxico). El aspecto léxico puede ser gramaticalizado y marcado por medio de la flexión verbal. En el caso concreto del español, éste se manifiesta a través de las desinencias verbales que indican bien el imperfecto o el indefinido.

Siguiendo el marco generativista, el aspecto gramatical forma parte de una categoría funcional AspP (Chomsky 1995) donde los rasgos [± perfectivos] son comprobados. Tales rasgos son [+interpretables] como se ilustra en (1):



Por otra parte, el aspecto léxico se refiere al *Aktionsart*, o sea, a las características inherentes de un verbo que describen una situación. Más concretamente, a la hora de explicar las diferencias entre el imperfecto y el indefinido del español, hay que tener en cuenta la clasificación propuesta por Vendler (1967) (Tabla 1).

Tabla 1. Tipos de predicados.

	Atélico		Télico	
	Estados	Actividades	Cumplimientos	Logros
Puntual	-	-	-	+
Télico	-	-	+	+
Dinámico	-	+	+	+

Basándonos en la Tabla 1, y si comparamos el español con el inglés, podemos clasificar los verbos en: estados (*creer* ‘to believe’) que son verbos sin una estructura interna de ningún tipo, actividades (que a su vez son eventos sin término como *correr* ‘to run’), cumplimientos (eventos que requieren tiempo como *leer un libro* ‘to read a book’) y logros (eventos que no requieren tiempo como *llegar* ‘to arrive’).

Antes de continuar, tenemos que señalar que la naturaleza aspectual de la oposición entre imperfecto/indefinido en español ha sido y es objeto de intenso debate: por una parte, hay quienes argumentan que tal contraste constituye una oposición temporal; por otra parte, hay quienes argumentan que es la única oposición aspectual del español (de Miguel 1999; García Fernández 1998, 2004; Leonetti y Escandell 2002).

El aspecto queda expresado morfo-sintácticamente en el verbo por medio de morfemas verbales perfectivos o imperfectivos que indican “... las diferentes formas de ver el constituyente temporal interno de una situación” (Comrie 1976: 3). Smith (1991/1997) denomina a este tipo de aspecto ‘aspecto de punto de vista’ que establece la diferenciación entre situaciones terminadas o completas y aquellas situaciones no terminadas o incompletas. Además tenemos que añadir que, el Aspecto perfectivo (Depraeter 1995) trata la situación desde fuera, con un inicio y un final, como se ilustra en (2a,b). Por otra parte, el Aspecto imperfectivo mira la situación desde dentro teniendo que ver con la estructura interna, pero sin especificar el inicio o final de la situación como en (3a,b).

- (2) a. Juan se comió el pastel. (Indefinido-perfectivo)  
 b. Juan ate the cake (Simple Past-perfective)
- (3) a. Juan comía un pastel. (Imperfecto-imperfectivo)  
 b. Juan was eating a cake (Past Progressive - imperfect)

Como podemos observar en (2a) y (3a), el español hace uso de la distinción [± perfectivo] que se manifiesta en las desinencias verbales de los tiempos del pasado (-ó (ind.)/-ía (imperf.)<sup>3</sup>. Pero, en (2b) y (3b) vemos que el inglés tiene que recurrir a otros mecanismos para expresar la distinción [± perfectivo].

Hay que recordar además que en español, con algunos verbos (e.j., saber, poder), la elección bien del imperfecto o del indefinido tiene otras consecuencias semánticas en el evento: estos verbos son estativos en el imperfecto (4a), pero eventivos en el indefinido (4b):

- (4) a. Juan conocía a Marfa.  
 “Juan (already) knew Mary”.
- b. Juan conoció a Marfa.  
 “Juan met Mary (for the first time)”.

El contraste entre indefinido e imperfecto también afecta la interpretación del sujeto con pronombres genéricos (de Miguel 1992) como se puede observar en (5a,b): *Se* en (5a) puede dar lugar tanto a una interpretación genérica (la gente en general) como específica, mientras que en (5b) sólo puede ser interpretado como específico.

- (5) a. Se bebía (imperf.) mucho en este bar.  
b. Se bebió (pret.) mucho en este bar.

Más concretamente, y como se puede notar en (5a-b), ambos predicados son idénticos, pero hay, sin embargo, una clara variación en la forma verbal flexiva elegida. La elección de bien el imperfecto (forma **-ía**) o bien del indefinido (forma **-ió**) tiene que ver con la presencia del *Se* impersonal.

Por último, siguiendo la propuesta de Giorgi y Pianisi (1997), el imperfecto, a diferencia del indefinido, puede conllevar valores modales adicionales. El imperfecto puede expresar una acción futura como en (6):

- (6) Mañana visitaba la reina la ciudad.  
“Tomorrow the queen would visit the city”.

En (6) el significado sería el de que “se suponía que la reina visitaría mañana la ciudad”.

El otro uso modal del imperfecto es el conocido *imparfait preludique*, es decir, el imperfecto que se registra particularmente en el lenguaje de los niños como en (7):

- (7) Juguemos a que yo era (imperfecto) el rey y tú la reina.  
“Let’s play that I was the king and you the queen”.

En resumen, Giorgi y Pianesi (1997) afirman que las lenguas se diferencian paramétricamente en la forma de codificar la flexión morfológica. Siguiendo la propuesta teórica de Giorgi y Pianesi (1997), asumimos que el aspecto se codifica en una categoría funcional *Asp* que se encuentra por encima de Tiempo *P* donde los rasgos [ $\pm$  perfectivo] son comprobados a través de la morfología de los dos tiempos del pasado en español<sup>14</sup>. Esta categoría funcional en inglés se representa con diferentes valores. El inglés no muestra tal distinción entre imperfecto e indefinido, y las formas del pasado son todas perfectivas. Sin embargo, eso no significa que el inglés no posea otros mecanismos para expresar la imperfectividad. Para tal fin, el inglés hace principalmente uso de otras formas léxicas como *used to* o *would*. Por tanto, la diferencias paramétricas entre ambas lenguas se deben a la diferencia que existen en cuanto a los rasgos formales asociados con tales categorías funcionales. Estas diferencias parámetricas podrían explicar la interferencia cros-lingüística encontrada en el presente estudio como veremos en la parte de los resultados y discusión (ver en las secciones 2.3 y 3) tal y como apunta Sánchez (2004).

Teniendo en cuenta el análisis lingüístico presentado anteriormente, serán dos las preguntas de investigación que trataremos de contestar en el presente estudio:

- 1.- En primer lugar, ¿existen diferencias significativas entre los dos grupos de niños bilingües y el de hablantes de nivel avanzado de español en la comprensión del contraste entre imperfecto e indefinido tanto a nivel morfológico como semántico?

2.-En segundo lugar, ¿tales diferencias se encuentran sólo a nivel morfológico, o sólo a nivel semántico? o lo que es lo mismo, ¿hay alguna evidencia de disociación entre los aspectos formales y morfo-fonológicos?

## 2. Nuestro estudio

Nuestro objetivo es comparar los niveles de competencia en relación a las propiedades morfo-fonológicas del español por parte de hablantes de nivel avanzado y de niños bilingües en la adquisición del español. Para ello, nos inspiramos en los trabajos realizados por Montrul (2002) y Montrul y Slabokova (2002). Sin embargo, hay que señalar que hasta la fecha casi todos los estudios realizados se han llevado a cabo con hablantes americanos de español como L2 (Montrul y Slabakova 2002, entre otros), o bien con bilingües de segunda o tercera generación (Montrul 2002; Silva-Corvalán 1991, 1994).

### 2.1. Participantes

Para este estudio estudiamos 9 hablantes de nivel avanzado de español que eran estudiantes en el Instituto Cervantes de Manchester, UK. La edad a la que comenzaron a estudiar español varía entre los quince y los treinta años (media 22, desviación estándar 6.28). La edad de los participantes oscila entre los 34 y los 60 años (media 44; desviación estándar 10.12). Además de dos grupos de niños bilingües: 13 de español/inglés y 14 de inglés/español. En el momento de realizar el estudio, todos los niños poseían el mismo nivel de español de acuerdo con el *test* de nivel que hicieron. La Tabla 2 muestra que no habría una diferencia significativa entre los tres grupos, dándose el caso de que casi todos los participantes obtuvieron un resultado por encima del 90% de exactitud.

Tabla 2. *Test de nivel (máximo=43).*

	Avanzado (N=9)	Bilingües Grupo 1 (n=13)	Bilingües Grupo 2 (n=14)
<b>Media</b>	40.22	39.62	37.57
<b>Desviación Típica</b>	2.54	2.81	3.90
<b>Variación</b>	39-42	35-43	33-43

Todos los niños bilingües tenían la misma edad (formando un grupo homogéneo): media 9.73, desviación estándar 1.55, Grupo 1; media 10.25, desviación estándar 1.65 Grupo 2.

En cuanto a los niños del primer grupo, todos proceden de 6 familias españolas-inglesas residentes en España. Los niños de estas familias son hijos de inmigrantes de primera generación, siendo la madre inglesa y el padre español. Los niños del segundo grupo son descendientes de 8 familias inglesas-españolas, siendo la madre española y el padre inglés en dos de los casos. El nivel educacional y ocupacional de las familias, tanto de las residentes en España como de las residentes en UK, son parecidos. En ambos grupos tanto el padre como la madre son hablantes fluidos tanto de español como de inglés. Todos los niños bilingües han sido ex-

puestos al español y al inglés desde su nacimiento. Sin embargo, la diferencia de exposición a una lengua más que a la otra viene determinada por el lugar de nacimiento y escolarización. En el caso del primer grupo, todos los niños nacieron en España y la educación la reciben en español siguiendo el diseño curricular establecido por el gobierno de España. En cambio, los niños del segundo grupo (inglés/español) nacieron en Inglaterra y la escolarización es en inglés. En el caso de los niños nacidos en Inglaterra, el español que hablan es el que aprenden en casa juntamente con el inglés. Por el contrario, el grupo de niños bilingües español-inglés (grupo 1) ha recibido instrucción en español siendo el español su lengua más dominante, pues es la lengua que hablan tanto fuera como dentro del entorno familiar. El inglés es menos dominante. Por tanto, la diferencia en términos de exposición a una lengua u otra radica fuera del entorno familiar e *input* que los niños puedan recibir. Todos los niños participaron de forma voluntaria y realizaron todas las tareas en el hogar familiar<sup>5</sup>.

También había dos grupos de hablantes monolingües de español (uno de 9 adultos y otro de 10 niños<sup>6</sup>), aunque de sus resultados no informaremos aquí debido a limitaciones de espacio.

## 2.2. Procedimiento y pruebas usadas

Además de la prueba de nivel y un cuestionario con preguntas sobre información general, se llevaron a cabo dos tareas escritas: una de Reconocimiento de Morfología verbal y otra de Gramaticalidad de Decisión Lógica. La prueba de Reconocimiento Morfológico<sup>7</sup> fue diseñada para medir el conocimiento de la morfología verbal del Imperfecto/Indefinido. Los participantes tenían que seleccionar una de las dos opciones dadas como se ilustra en (8). La elección de los verbos junto con las cuatro clases de predicados anteriormente mencionados estaba equilibrada, los participantes eran presentados con 16 formas en imperfecto y 16 en indefinido.

- (8) Esta mañana me desperté/me despertaba a las seis. Me levanté/me levantaba y fui/iba al baño.

La Prueba de Gramaticalidad de Decisión Lógica (Crain y Thornton 1998; Montrul 2002; Montrul y Slabakova 2002) nos permitió investigar si los sujetos a estudiar habían adquirido las distinciones semánticas asociadas con ambos tiempos del pasado en español. En esta prueba se incluyeron cuatro condiciones: cambio de significado de los verbos, contraste entre acciones habituales/puntuales, interpretación específica/genérica de los sujetos y usos modales del imperfecto. En esta prueba, los *items* constaban de un contexto seguido de una frase (ver Apéndice A). Cada informante tenía que indicar si la frase era verdadera o falsa dependiendo del contexto precedente marcándolo por medio de un círculo como se ilustra en (9a,b).

- (9) a. Lisa quiere ir al teatro. Lisa tiene un nuevo coche de marca alemana, pero no quiere conducir porque no encuentra el carnet de conducir.

Lisa caminó al teatro.

V

F

- b. Lisa quiere ir al teatro. Lisa tiene un nuevo coche de marca alemana, pero no quiere conducir, porque no encuentra el carnet de conducir.

Lisa caminaba al teatro.

V

F

La prueba fue construida con el mismo número de *items* para cada una de las condiciones, 56 *items* (28 verdaderos y 28 falsos): 16 oraciones para cambio de significado (Condición A), 16 para contraste entre acción habitual y acción puntual (Condición B), 8 para cambio de significado modal (Condición C) y 16 para la condición de sujeto genérico o específico (Condición D). Para cada categoría, aparecían 4 verbos en indefinido y 4 en imperfecto. La prueba incluía también 8 distractores, otros tiempos verbales (4 verdaderos y 4 falsos). Los juicios fueron controlados a través de un vocabulario simple para asegurar que los participantes estuvieran familiarizados con el vocabulario y no tuvieran problemas de comprensión. Todos los *items* fueron distribuidos al azar.

Para el análisis de los resultados, para ambas tareas usamos una escala binaria: se dio 1 punto si la respuesta era la correcta y 0 si la respuesta era la incorrecta.

### 2.3. Resultados

Para el análisis de los datos se efectuó un análisis de varianza (ANOVA). Con este análisis se examinaron las diferencias significativas entre los tres grupos y los rasgos temporo-aspectuales (ver apartado 1.1). Los resultados de ambos *tests* se presentan teniendo en cuenta la media y la desviación típica.

*Tabla 3. Contraste morfológico: imperfecto versus indefinido.*

Grupo	Imperfecto		Indefinido	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
<b>Bilingües Español/Inglés (n=13)</b>	13.92	2.29	15.15	1.55
<b>Bilingües Inglés/Español (n=14)</b>	14.36	1.86	15.00	1.57
<b>Avanzado (9)</b>	12.67	2.12	15.11	0.78
<b>Total (36)</b>	13.75	2.14	15.08	1.25

Con los datos obtenidos se realizó un diseño factorial mixto (3x2), con Grupo (avanzado/ español-inglés/ inglés-español) como factor Inter-grupos y formas morfológicas (imperfecto/ indefinido) como factores Intra-grupos. Los resultados de la Tabla 3 muestran que hubo diferencias significativas en la distinción de los dos tiempos del pasado ( $F(1,33)=18.00$ ;  $p<.000$ ), aunque no se observaron diferencias significativas de Grupo ( $F(2,33)=0.91$ ,  $MCE=4.03$ , No significativo).

A luz de los análisis, podemos afirmar que los tres grupos de participantes no tienen ningún problema en lo referente a las formas verbales que corresponden a estos tiempos verbales del español, aunque reconocen de forma más fácil las formas y usos del indefinido que las del imperfecto. Si comparamos los tres grupos, los niños bilingües español/inglés se asemejan más a los no-nativos, no siendo ese el caso con los niños bilingües inglés/español. Una de las posibles explicaciones para tales resultados es que el inglés, su lengua dominante, no posee tal contraste verbal temporal.

Seguidamente expondremos los resultados de la Prueba de Gramaticalidad de Decisión Lógica. Nos centraremos en primer lugar en los resultados que tienen que ver con la distinción semántica de los verbos estativos y eventivos.

*Tabla 4. Contraste entre verbos estativos y eventivos (Condición A).*

Grupo	Estativo				Eventivo			
	Falso (Indefinido)		Verdadero (Imperfecto)		Verdadero (Indefinido)		Falso (Imperfecto)	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
<b>Bilingües Español/ Inglés (n=13)</b>	1.92	0.76	2.69	0.48	3.31	0.63	3.00	0.71
<b>Bilingües Inglés/ Español (n=14)</b>	1.71	0.73	2.50	0.65	2.57	0.51	2.79	0.80
<b>Avanzado (9)</b>	2.22	0.67	2.67	1.00	3.22	1.09	3.33	0.50
<b>Total (36)</b>	1.92	0.73	2.61	0.69	3.00	0.79	3.00	0.72

Realizamos un diseño de varianza mixto (3x2x2), con Grupo (español-inglés/ inglés-español/avanzado) como factor Inter-grupos y condición A (contraste verbos estativos/eventivos) como factores Intra-Grupo y Tiempo (imperfecto/indefinido). Como podemos observar en la Tabla 4, se observaron efectos significativos de Grupo  $F(2,33)=4.48$ ,  $p<.019$ , y de Aspecto (contraste entre estativos/eventivos)  $F(1,33)=32.84$ ,  $p<.000$ . Además, se encontraron diferencias significativas en el contraste temporal imperfecto/indefinido  $F(1,33)=10.06$ ,  $p<.003$ . Hay también que señalar que hubo interacción significativa entre los rasgos de tiempo y de aspecto  $F(1,33)=8.56$ ,  $p<.006$ , aunque ese no fue el caso entre grupo y rasgos aspectuales ( $F(2,33)=0.52$ , MCE=0.59, No Significativo) ni entre grupo y rasgos temporales ( $F(2,33)=0.70$ , MCE=0.39, No significativo).

Los participantes no tienen problema alguno a la hora de usar el indefinido con los verbos eventivos, aunque sí con el uso del imperfecto con los verbos estativos. Además, y aunque no hay diferencias significativas de grupo, es importante indicar que los no-nativos adultos y el grupo de niños bilingües español/inglés se asemejan, no siendo tal la situación con los niños bilingües inglés/español. Estas diferencias de competencia podrían explicarse si tenemos en cuenta que en el caso de los niños bilingües inglés/español, el inglés es su lengua dominante.

Tabla 5. Contraste entre acciones habituales y puntuales (Condición B).

Grupo	Habitual				Puntual			
	Falso (Indefinido)		Verdadero (Imperfecto)		Verdadero (Indefinido)		Falso (Imperfecto)	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
<b>Bilingües Español/Inglés (n=13)</b>	2.38	0.96	2.92	0.76	2.92	1.04	2.38	0.96
<b>Bilingües Inglés/Español (n=14)</b>	2.79	0.97	2.07	1.00	2.93	0.73	2.07	0.62
<b>Avanzado (n=9)</b>	2.89	1.05	3.22	0.67	3.44	0.73	2.67	1.22
<b>Total (36)</b>	2.67	0.99	2.67	0.96	3.06	0.86	2.33	0.93

Para la Condición B (Tabla 5), se llevó a cabo un diseño de varianza mixto (3x2x2), con Grupo (español-inglés/inglés-español/avanzado) como factor Inter-grupos y Condición B (contraste acciones habituales/puntuales) como factores Intra-Grupo y Tiempo (imperfecto/indefinido). De los resultados se puede observar que no hubo efectos significativos ni de Grupo ( $F(2,33)=2.62$ , MCE=1.47, No significativo) ni de contraste Aspectual (acción habitual/puntual) ( $F(1,33)=0.06$ , MCE=0.33, No significativo), pero sí de contraste Temporal (imperfecto/indefinido) ( $F(1,33)=7.21$ ,  $P<.011$ ). Se encontraron, sin embargo, interacciones dobles significativas tanto de Grupo/Tiempo  $F(2,33)=4.05$ ,  $p<.027$  como de Aspecto/Tiempo verbal  $F(1,33)=5.69$ ,  $p<.023$ ; aunque no hubo interacción triple significativa.

De estos análisis podemos inferir que el grupo de hablantes no-nativos y niños bilingües español/inglés no tienen problemas a la hora de reconocer los valores semánticos que corresponden al imperfecto/indefinido, no siendo ese el caso para el grupo de niños bilingües inglés/español. Una de las posibles explicaciones es que al ser el inglés su lengua dominante, el inglés no posee tal contraste verbal temporal. En cuanto a las distinciones semánticas, contraste entre acciones habituales/puntuales, queda claro que las acciones habituales están bien establecidas en la lengua de los tres grupos, aunque no las acciones puntuales.

Tabla 6. Usos modales del imperfecto (Condición C).

Grupo	Modal			
	Falso (indefinido)		Verdadero (imperfecto)	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
<b>Bilingües Español/ Inglés (n=13)</b>	2.69	0.75	2.69	0.85
<b>Bilingües Inglés/ Español (n=14)</b>	2.79	0.80	2.36	0.74
<b>Avanzado (n=9)</b>	3.33	0.71	3.00	0.87
<b>Total (36)</b>	2.89	0.78	2.64	0.83

En cuanto a la Condición C (Tabla 6) realizamos un diseño de varianza mixto (3x2), con Grupo (español-inglés/inglés-español/avanzado) como factor Inter-grupos y Condición C (usos modales del imperfecto) como factores Intra-Grupo. Al igual que para la Condición B, no se encontró ningún efecto significativo ni de grupo ( $F(2,33)=2.30$ ,  $MCE=0.89$ , No significativo) ni de uso modal del imperfecto ( $F(1,33)=3.15$ ,  $MCE=0.35$ , No significativo); por lo tanto, no hubo ninguna interacción significativa.

Tenemos que señalar que a los tres grupos les resultó más fácil identificar los *items* que eran falsos (presencia del indefinido) que los *items* que eran verdaderos (presencia del imperfecto), especialmente en el caso de los niños bilingües inglés/español. En los otros dos grupos la diferencia fue casi nula.

Tabla 7. Contraste entre sujetos genéricos y específicos (Condición D).

Grupo	Sujeto Genérico				Sujeto Específico			
	Falso (Indefinido)		Verdadero (Imperfecto)		Verdadero (Indefinido)		Falso (Imperfecto)	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
<b>Bilingües Español/ Inglés (n=13)</b>	2.31	0.75	2.62	0.77	2.69	0.75	2.38	0.87
<b>Bilingües Inglés/ Español (n=14)</b>	2.57	0.85	2.07	0.73	3.00	0.96	2.71	1.07
<b>Avanzado (n=9)</b>	1.89	1.05	3.00	1.00	3.22	1.09	3.00	1.12
<b>Total (36)</b>	2.55	0.84	2.28	0.79	2.97	0.88	2.69	1.00

Para la Condición D (Tabla 7) se llevó a cabo un diseño de varianza mixto (3x2x2), con Grupo (español-inglés/inglés-español/avanzado) como factor Inter-grupos y Condición D (con-

traste entre sujetos genéricos/específicos) como factores Intra-Grupo y Tiempo (imperfecto/indefinido). En la Tabla 7 se puede observar diferencias significativas de Grupo  $F(2,33)=5.25$ ,  $p<.010$ , de Aspecto  $F(1,33)=12.90$ ,  $p<.001$ , y de Tiempo  $F(1,33)=4.59$ ,  $p<.040$ . Tenemos además que señalar que hubo tan sólo una interacción significativa de Grupo y Aspecto  $F(2,33)=5.75$ ,  $p<.007$ . No hubo triple interacción significativa.

Los participantes no tienen problemas a la hora de reconocer los usos de sujetos específicos con el indefinido, pero sí los usos del imperfecto con sujetos genéricos. De nuevo, los dos grupos que muestran el mismo nivel de competencia son los de nivel avanzado y los niños bilingües cuya lengua dominante es el español, siendo los niños bilingües inglés/español los que difieren de forma significativa. Sin embargo, los que mejor reconocen esta Condición D son los de nivel avanzado. Una de las explicaciones posibles es que quizás este grupo se encuentre en un nivel más avanzado cognitivamente que los otros dos grupos de niños bilingües.

### **3. Conclusiones generales y discusión**

El objetivo primordial de este estudio era estudiar la adquisición de los aspectos formales asociados con la categoría *AspP* en español, y ver si existe alguna conexión entre la adquisición de las propiedades morfo-fonológicas (desinencias verbales explícitas) de ambos tiempos imperfecto/indefinido y las propiedades semánticas asociadas que tienen que ver con el hecho de que el español posee la distinción  $[\pm \text{perfectivo}]$ . Como respuesta a las dos preguntas de investigación propuestas para este estudio tenemos que indicar, por una parte, que los dos grupos que muestran tener la misma competencia son los no-nativos de nivel avanzado y los niños bilingües español/inglés. Por otra parte, los tres grupos muestran los mismos modelos adquisitivos para los aspectos morfo-fonológicos. Con todo, podemos detectar distinto grado de dificultad en relación a las cuatro condiciones consideradas: para la Condición A, B, C ambos grupos (o sea, tanto avanzados como bilingües español/inglés) muestran un alto grado de sensibilidad con respecto a ellas comparados con el grupo de niños inglés-español. Para la Condición D, el grupo de niños inglés-español, que podrían estar más condicionados por la influencia del inglés, creemos que hacen uso del rasgo [-progresivo] de la categoría funcional *ProgP* del inglés que podría enmascarar la adquisición del rasgo [-perfectivo] que corresponde al español. De ahí que concluyamos que hayan reconocido esos valores semánticos de forma más clara que los otros dos grupos.

Concretamente, y teniendo en cuenta los resultados de la prueba de Reconocimiento Morfológico con respecto a los dos grupos de niños bilingües, estamos en posición de afirmar que el indefinido se adquiere antes que el imperfecto (ver Tabla 3); pues parece ser que el rasgo [-perfectivo] de la gramática española que marca la imperfectividad no ha sido adquirido totalmente. En general, los resultados de esta prueba indican que ni los niños bilingües ni los adultos no-nativos tienen problemas a la hora de reconocer las terminaciones verbales que corresponden al imperfecto y al indefinido.

Por otra parte, los resultados de la segunda prueba muestran que los participantes se comportan de forma diferente con respecto a la primera prueba, dado que se observan diferencias notables entre ellos. Asimismo, se observan diferencias para cada una de las condiciones semántico-aspectuales que tienen que ver con ambos tiempos del pasado como indicamos anteriormente. Es importante recordar a este respecto que tanto el cambio de significado de los

predicados como la distinción entre acciones habituales/puntuales son muy prominentes en el *input* (tanto en la clase para los hablantes no-nativos, como en el medio natural para los niños bilingües), no siendo ése el caso para los usos modales del imperfecto y la distinción entre sujetos genéricos/específicos cuyos usos son menos frecuentes; lo que podría indicar una pobreza de estímulo lingüístico para estos aprendices de español. Lo que sí podemos afirmar de forma categórica es el hecho de que ninguna de las gramáticas de los tres grupos es completa con respecto a la gramática de los hablantes monolingües; lo que podría indicar casos de simplificación del sistema temporo-aspectual tal y como señaló Silva-Corvalán (1991, 1994). Tanto los hablantes no-nativos como los dos grupos de niños bilingües del presente trabajo se comportan de forma parecida a otros cuya lengua materna es el inglés (Montrul y Slobakova 2002).

En el caso de los dos grupos de niños bilingües, nuestra explicación para estos resultados coincide parcialmente con la idea de que aquellas propiedades paramétricas (por ejemplo, la categoría *AspP*) que no son activadas en la L1, debido a que una lengua sea más débil que la otra cuando hay contacto de lenguas, pueden ser inaccesibles en la adquisición del lenguaje en etapas más avanzadas, especialmente debido a los efectos de la edad (o periodo crítico (Lennerberg 1967)). Dicho de otra forma, y aunque no afirmamos de forma categórica que los rasgos de las categorías funcionales no sean accesibles, sí afirmamos que el acceso a la GU puede decaer con la edad, especialmente en ciertas áreas. A pesar de ello, no podemos olvidar que en el caso de los niños bilingües, éstos pueden encontrarse en una etapa transitoria en la distribución de tales formas y usos del pasado en español, de ahí que no sean capaces de representar la morfo-fonología aspecto-temporal en su gramática como lo haría un monolingüe español. Hay que señalar que los resultados del grupo de avanzados (o sea, angloparlantes adultos) podrían plantear problemas para nuestras explicaciones, pues recordemos que estos participantes tienen el inglés como su lengua dominante y, sin embargo, su comportamiento no se asemeja a los niños bilingües inglés/español como cabría de esperar. Una de las posibles explicaciones para tales diferencias se podría deber al hecho de que los adultos de nivel avanzado podrían poseer los procesos cognitivos necesarios que les facilitarían el análisis de las diferencias que existen entre el español e inglés al poder usar el conocimiento de su lengua materna o de la instrucción explícita recibida en clase.

Con todo, creemos que nuestros resultados apuntan hacia la existencia de dos gramáticas (inglés-español) con cierta influencia cros-lingüística (inglés sobre el español). Por consiguiente, podemos argumentar que las dos gramáticas coexisten en un mismo individuo bilingüe al estar sometido al dominio de una lengua sobre otra, a pesar del hecho de no coincidir en las propiedades de un fenómeno gramatical en concreto (categorías temporo-aspectuales). De ahí que se pueda observar una influencia cros-lingüística precisamente en las áreas que son también problemáticas (aunque en una menor medida) para los adultos no-nativos del español (Andersen 1991).

Lo que también parece estar claro es que, aunque nuestros resultados muestran una fuerte conexión entre aspecto gramatical y léxico, todas las implicaciones semánticas asociadas con ambos tiempos verbales no parecen haberse adquirido de forma conjunta con el tiempo. Además, y en caso de los niños bilingües, podemos afirmar que estos resultados parecen sugerir que la adquisición de los aspectos morfo-fonológicos preceden a la adquisición de los aspectos semánticos, aunque no podemos afirmar si dicha adquisición tiene lugar de forma gradual. Para

ello, tendríamos que disponer de otros participantes bilingües con edades más tempranas. Sin embargo, lo que también dejan claro nuestros resultados es que las propiedades semánticas no parecen mostrar ningún desarrollo por etapas.

Para concluir, nuestros resultados indican que tanto los estudiantes de nivel avanzado como los dos grupos de niños bilingües muestran diferencias de competencia con respecto a los hablantes monolingües de español, lo que confirma los resultados de estudios anteriores (Montrul y Slabakova 2002). Sin embargo, creemos que algunas deficiencias de representación mostradas por algunos participantes podrían deberse al efecto de la edad (Hawkins y Chan 1997); pues nuestros resultados parecen indicar que algunos subcomponentes lingüísticos son más sensibles al efecto de la edad (aspectos léxicos) que otros (aspecto gramatical).

Sin embargo, a la hora de interpretar nuestros resultados debemos ser cautelosos, pues, dado que hemos usado dos pruebas de papel y lápiz, uno podría pensar que estamos forzando a los niños a emitir juicios gramaticales que podrían requerir ir más allá de su competencia lingüística. Sin embargo, la razón del uso de tales pruebas experimentales radica en el hecho que de esa forma los participantes no pueden usar ninguna estrategia para evitar el uso de las formas verbales (tanto su forma como su contenido semántico) que estamos investigando. Para futuros trabajos, sería, por tanto, interesante estudiar las categorías léxicas específicas teniendo en cuenta el contexto discursivo en el que estas formas verbales aparecen, y su frecuencia, con el uso de diferentes pruebas para la recogida de los datos. Asimismo, futuros estudios deberían tratar de precisar, de forma más concreta, la naturaleza de las representaciones incompletas que se manifiestan en este dominio gramatical por parte de bilingües donde una de las lenguas es más dominante que la otra, incluyendo al igual otros aspectos gramaticales con la ayuda de un estudio longitudinal.

#### 4. Notas

\*.

1. Por limitaciones de espacio, no se ha podido presentar un análisis más detallado de estos estudios. Pero aquellos lectores interesados pueden consultarlos en la sección de referencias.
2. La traducción es nuestra.
3. Para los fines del presente trabajo, asumimos la forma **-ía** como caso prototípico, neutro, puesto que también existe la forma **-aba**.
4. de Miguel (1992) propone que el nudo TP está por encima de Asp. A pesar de ello, no creemos que la cuestión de la posición del TP sea relevante para los resultados del presente trabajo.
5. En el caso de los adultos no-nativos que también participaron de forma voluntaria, todas las tareas se llevaron a cabo dentro de la clase con una duración de 30 minutos máximo.
6. Debido a limitaciones de espacio, no mostraremos los resultados de los adultos y niños monolingües; pero a aquellos lectores interesados les referimos a autores (en prensa) y a autores (2004) para una descripción más completa de todos los participantes. Sin embargo, nos gustaría añadir que de acuerdo con nuestros resultados hubo diferencias significativas entre los niños monolingües y bilingües en cuanto a la adquisición de las propiedades aspectuales asociadas con el imperfecto e indefinido; pero no en cuanto a las propiedades morfológicas donde no se encontró diferencia alguna.
7. *Test* inspirado en un *test* usado por Salaberry (2000).

#### 5. Referencias

- ANDERSEN, ROGER. 1991. Developmental sequences: The emergence of aspect marking in second language acquisition. In: Thom Huebner y Charles A. Ferguson (Eds.),

- Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories*, 305-324. Amsterdam: Benjamins.
- ANDERSEN, ROGER Y YASUHIRO SHIRAI. 1996. The primacy of Aspect in first and second language acquisition: the pidgin-creole connection. In: William C. Ritchie y Tej K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition*, 41-60. Hilldesviación estándarale, NJ: Erlbaum.
- ANTINUCCI, FRANCESCO Y RUTH MILLER. 1976. How children can talk about what happened. *Journal of Child Language* 3, 169-189.
- Autores. en prensa. Tiempo y Aspecto: estudio comparativo entre nativos y no-nativos de nivel avanzado de español. *Hispanic Research Journal*.
- Autores. 2004. Adquisición de las propiedades morfosintácticas del español por parte de niños bilingües en etapas avanzadas. *Estudios de Sociolingüística* 5, 107-128.
- BRONCKART, JEAN PAUL Y H. SINCLAIR. 1973. Time, tense, and aspect. *Cognition* 2, 107-130.
- CHOMSKY, NOAM. 1995. *The Minimalist Program*. MIT Press.
- COMRIE, BERNARD. 1976. *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CRAIN, STEPHEN Y ROSALIN THORNTON. 1998. *Investigations in Universal Grammar*. Cambridge, MA: MIT Press.
- DE MIGUEL, ELENA. 1999. "El aspecto léxico". In: I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Capítulo 46. Madrid: Espasa-Calpe.
- DE MIGUEL, ELENA. 1992. *El aspecto en la sintaxis del español: perfectividad e impersonalidad*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- DEPRAETERE, ILSE. 1995. On the necessity of distinguishing between (un)boundedness and (a)telicity. *Linguistics and Philosophy* 18, 1-19.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, LUIS. 1998. *El aspecto grammatical en la conjugación*. Madrid: Arcos/Libros.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, LUIS. 2004. *El pretérito imperfecto*. Madrid: Gredos.
- GIORGI, ALEXANDRA Y FABIO PIANESI. 1997. *Tense and Aspect: From Semantics to Morphosyntax*. Oxford University Press.
- HAWKINS, ROGER Y CECILIA CHAN. 1997. The partial availability of Universal Grammar in second language acquisition: the 'failed functional features hypothesis'. *Second Language Research* 13, 187-226.
- JACOBSEN, TERESA. 1986. "¿Aspecto antes que tiempo? Una mirada a la adquisición temprana del español". In: Jürgen Meisel (Ed.), *Adquisición del lenguaje-Aquisição a linguagem*, 97-114. Frankfurt: Klaus-Dieter Vervuert Verlag.
- LARDIERE, DONNA. 1998. Dissociating syntax from morphology in a divergent end-state grammar. *Second Language Research* 14, 359-375.
- LENNERBERG, ERIC. H. 1967. *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- LEONETTI, MANUEL Y M. VICTORIA ESCANDELL VIDAL. 2002. On the Quotative Readings of Spanish Imperfecto. *Cuadernos de Lingüística* 10, 135-154.
- MONTRUL, SILVINA. 2002. Competence and performance differences between monolinguals and 2nd generation bilinguals in the Tense/Aspect domain. In: James F. Lee, Kimberly L. Geeslin y J. Clancy Clements (Eds.), *Structure, Meaning, and Acquisition in Spanish*, 93-114. Cascadilla Press.

- MONTRUL, SILVINA Y ROUMYANA SLABAKOVA. 2002. The L2 acquisition of morphosyntactic and semantic properties of the aspectual tenses Preterite and Imperfect. In: Ana T. Pérez-Leroux y Juana Liceras (Eds.), *The acquisition of Spanish Morphosyntax: L1/L2 Connection*, 115-151. Dordrecht: Kluwer.
- PREVÓST, PHILIPPE Y LYDIA WHITE. 2000. Missing surface inflection or impairment in second language acquisition? Evidence from Tense and Agreement. *Second Language Research* 16, 103-134.
- SALABERRY, RAFAEL. 2000. *The development of past tense morphology in L2 Spanish*. Philadelphia: Benjamins.
- SANCHEZ, LILIANA. (2004). Functional convergence in the tense, evidentiality and aspectual systems of Quechua Spanish bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition* 7, 147-162.
- SILVA-CORVALÁN, CARMEN. 1991. Spanish language attrition in a contact situation with English. In: Herbert Seliger y Robert Vago (Eds.), *First Language Attrition*, 151-171. Cambridge: Cambridge University Press.
- SILVA-CORVALÁN, CARMEN. 1994. *Language Contact and Change: Spanish in Los Angeles*. Oxford: Oxford University Press.
- SMITH, CARLOTA. 1991/1997. *The Parameter of Aspect*. Dordrecht: Kluwer.
- VENDLER, ZENO. 1967. *Linguistics in Philosophy*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- ZENTELLA, ANA CECILIA. 1997. *Growing Up Bilingual*. Puerto Rican Children in New York. Malden, MA: Blackwell.

## Apéndice A:

Ejemplos de algunos de los *items* usados en la Prueba de Gramaticalidad de Decisión L6-gica.

### Condición A

(1) Ana escucha la radio cada mañana. La amiga de Ana que trabaja en la radio le cuenta la noticia sobre el robo de unos 15 millones de pesetas en uno de los bancos de la ciudad.

Ana sabía la noticia.                    T                    F

(2) Ana escucha la radio cada mañana. La amiga de Ana que trabaja en la radio le cuenta la noticia sobre el robo de unos 15 millones de pesetas en uno de los bancos de la ciudad.

Ana supo la noticia.                    T                    F

### Condición B

(3) Lisa quiere ir al teatro. Lisa tiene un nuevo coche de marca alemana, pero no quiere conducir porque no encuentra el carné de conducir.

Lisa caminó al teatro.                    T                    F

(4) Lisa quiere ir al teatro. Lisa tiene un nuevo coche de marca alemana, pero no quiere conducir, porque no encuentra el carné de conducir.

Lisa caminaba al teatro.                    T                    F

### Condición C

(5) Carmen tiene una hija pequeña, Lucía. Todos los días Carmen le cuenta cuentos. Después del colegio Carmen y Lucía juegan juntas y se inventan cuentos nuevos.

Lucía era la princesa y Carmen la reina. T F

(6) Carmen tiene una hija pequeña, Lucía. Todos los días Carmen le cuenta cuentos. Después del colegio Carmen y Lucía juegan juntas y se inventan cuentos nuevos.

Lucía fue la princesa y Carmen la reina. T F

### Condición D

(7) Plymouth es una ciudad muy popular porque tiene muy buenas playas y bares. Muchos estudiantes eligen la Universidad de Plymouth por las facilidades que ofrece la ciudad: tiendas de ropa, bares, discotecas, etc. Pero el alcalde de la ciudad decide cerrar muchos bares.

Se bebía mucho en los bares de Plymouth. T F

(8) Plymouth es una ciudad muy popular porque tiene muy buenas playas y bares. Muchos estudiantes eligen la Universidad de Plymouth por las facilidades que ofrece la ciudad: tiendas de ropa, bares, discotecas, etc. Pero el alcalde de la ciudad decide cerrar muchos bares.

Se bebió mucho en los bares de Plymouth. T F