

Transferencia y marcación*

Dinorah Lessa de Paula Scott
University of Illinois, Chicago

En este artículo se discute la aplicación de la hipótesis de la marcación de la Gramática Universal (GU) para explicar psicolingüísticamente el controvertido fenómeno de la transferencia de LI en la adquisición de segundas lenguas (AL2) por parte del individuo adulto.

La primera parte está dedicada a la definición de transferencia en los términos de la hipótesis de la marcación dentro del modelo de fijación de parámetros para la adquisición de lengua de la teoría chomskiana de "Government and Binding", conocida como de los principios y parámetros.

En la segunda parte se comentan los resultados de un estudio realizado con hablantes nativos (HN) del español aprendientes de portugués como lengua extranjera (LE), que proporcionan evidencias que apoyan la hipótesis de la marcación.

This article discusses the application of the markedness hypothesis from Universal Grammar (UG) theory to give a psycholinguistic explanation of the controversial phenomenon of LI transference in second language acquisition in adult learners. The first part of the article presents a definition of transference in terms of the markedness hypothesis as part of the model of parameter setting in second language acquisition in turn part of Chomsky's theory of Government and Binding or principles and parameters. The second part discusses the results of a study carried out with native speakers of Spanish learning Portuguese as a foreign language which supports the markedness hypothesis.

*NB: la primera parte de este artículo fue presentada como ponencia en la Mesa de Trabajo sobre Adquisición de Segundas Lenguas, en el III Simposio de Psicolingüística - Encuentro Anual de AMLA, 1992.

Introducción

La transferencia ha sido un tema muy controvertido entre los investigadores en el área de la AL2. Esta controversia se estableció más intensamente a partir de los años setenta cuando se empezó a tratar la transferencia más allá de la noción simplista sugerida por la hipótesis del análisis contrastivo (HAC) vigente en los años cincuenta y sesenta. Esto se debió principalmente a los cambios teóricos mayores ocurridos en la lingüística y en la psicología del aprendizaje en los años setenta y ochenta, como lo explica Odlin (1988). El análisis estructuralista de la gramática cedió lugar a la gramática generativa, mientras que la doctrina conductista de formación de hábitos fue reemplazada por la psicología cognoscitiva contemporánea, que enfatiza las capacidades creativas del pensamiento y del lenguaje.

Originalmente, la transferencia fue vista por los postulantes de la HAC, en los años cuarenta al sesenta, como interferencia de la L1 en el IL del aprendiente en su intento de producir la L2. Esta interferencia era entendida como la transferencia mecánica de estructuras y hábitos de la L1 y tenía un papel negativo en la AL2. La HAC sugería, además, que esta interferencia podría ser predicha por la comparación sistemática de L1 y L2 con miras a establecer las diferencias y similitudes entre las dos lenguas - donde hubiera similitudes, no habría problemas de adquisición (transferencia positiva); donde hubiera diferencias, se presentaría dificultad de adquisición y por lo tanto transferencia de las formas y estructuras de la L1 (transferencia negativa).

A partir de los años setenta, ya en la era chomskiana, la HAC fue rechazada por algunos investigadores (Richards, 1971; Dulay y Burt, 1974; Corder, 1971; *apud* Odlin, 1988), quienes encontraron que muchos de los errores atribuidos a la interferencia podrían ser explicados de otra manera y que no todos los errores previstos ocurrían en el IL del aprendiente de una L2. Así que la transferencia pasó a ser vista no como interferencia sino como uno de los mecanismos cognoscitivos que subyacen a la AL2, y ha sido desde entonces considerada un fenómeno importante de investigación. De esta manera se empeñó a estudiar lo que es transferible, **cómo**, **cuándo** y **por qué** ocurre la transferencia. Los errores de transferencia, antes considerados como obstáculos para la adquisición, ahora son explicados como factores de desarrollo (inter/intralenguales) (Dulay y Burt y Krashen, 1982), como expresión de una competencia transitoria (Corder, 1971) etcetera. En efecto, Kellerman (1979,1983) argumenta que la transferencia es un proceso cognoscitivo y que las similitudes y diferencias entre L1 y L2 no determinan lo que es transferible, sino los procesos de toma de decisión que subyacen a la AL2. Según Kellerman (1983), hay dos factores principales que interactúan en la determinación de lo que es transferible. El primero es la percepción que tiene el aprendiente de la distancia tipológica entre L1 y L2. El segundo es el grado de marcación lingüística de la estructura de la L1; de modo que si ésta es no marcada hay más probabilidad de transferirse al IL. Esto lo explica Kellerman basándose en la idea de que el adulto HN de una lengua dada tiene un sentido para lo que es marcado en su L1 que determina lo que es posible transferirse al IL.

Esta posición de Kellerman apunta apenas al **qué** es transferible. En cuanto al **cuándo** ocurre la transferencia, se debe considerar lo que sugieren los autores que explican el fenómeno de la transferencia como estrategia comunicativa. Estos autores afirman que la transferencia se da cuando el aprendiente, en su intento de producir la L2, y sin tener el suficiente conocimiento lingüístico para hacerlo, improvisa valiéndose de diferentes recursos, entre ellos, las formas de su L1.

Autores como Tarone (1980), Faerch y Kasper (1984) encontraron evidencias de estrategias comunicativas relacionadas con la transferencia que sólo pueden ser captadas en el comportamiento verbal del aprendiente.

El **cómo** y el **porqué** de la transferencia son explicados por los postulantes de la teoría de la GU para la AL2. La posición generativista para explicar las influencias de L1 en la AL2 se apoya en la hipótesis de la marcación. Dentro del marco teórico establecido por la gramática generativa, la marcación es entendida como un proceso interno del aprendiente y vista como una consecuencia de las propiedades de la GU. En este sentido contrasta con las definiciones de marcación encontradas en el enfoque tipológico de los universales lingüísticos (Comrie, 1981; Greenberg, 1986; *apud* Hawkins, 1987), que considera la marcación externamente por la observación de la frecuencia de ocurrencia de varias estructuras y las relaciones implicacionales entre ciertas estructuras en todas las lenguas del mundo. Además, el papel atribuido a la marcación en la adquisición (L1 y L2) es determinado según su definición puramente lingüística o si se considera sus correlatos psicolingüísticos. La definición lingüística de la marcación se refiere a las estructuras de una lengua que son excepcionales a las generalizaciones lingüísticas, o que no son frecuentes en las lenguas naturales, o muy complejas. Desde el punto de vista psicolingüístico, se considera el concepto de marcación para hacer predicciones sobre la adquisición de L1 y L2 asumiéndose que las propiedades **marcadas** (M) de una lengua son más difíciles de aprender que las **no marcadas** (NM), y que son adquiridas más tardíamente.

Aquí discutiremos el concepto de marcación asumido por la postura generativista que adopta los principios y parámetros de la GU, tal como se dan en la última versión de la teoría chomskiana de rección y ligamiento (Government and Binding) (Chomsky, 1981a). Aquí Chomsky concibe a la GU como una parte del cerebro humano biológicamente determinada. Esta teoría propone que los principios y parámetros de la GU constituyen un conocimiento innato que determina la AL1. La polémica entre los teóricos en el área de la AL2 se centra en la cuestión de la accesibilidad o no a la GU por parte del individuo adulto. Esta polémica ha levantado diferentes grupos de opiniones que varían desde aquellos que han encontrado que la GU no tiene ningún papel en la AL2 a los que llegan al extremo opuesto afirmando que ésta opera de la misma manera tanto en adquisición de L1 como de L2. Entre estas dos posiciones están los que atribuyen una influencia limitada de la GU en la AL2 debido a la intervención de otros factores.

La hipótesis de la marcación

White (1989) afirma que el papel de la marcación en la AL2 es visto bajo dos perspectivas. Una se basa en la distinción entre **gramática central** (GC) y **gramática periférica** (GP), y la otra en el **principio del subconjunto** (Psub).

La distinción GC-GP fue formulada originalmente en los estudios de la AL1 donde se observó que los principios y parámetros abiertos de la GU constituyen el estado inicial del aprendiente, y que la GC resulta de la fijación de estos parámetros abiertos con base en el input. La GC varía de una a otra lengua puesto que no todos los principios y parámetros son fijados y realizados en las diferentes lenguas naturales. Esta GC es considerada NM debido a que es adquirida con un mínimo de evidencia positiva. Por otro lado, hay propiedades de las lenguas que no son directamente reflejos de los principios y parámetros de la GU. Estas propiedades son los fenómenos lingüísticos idiosincrásicos, específicos de cada lengua, los cuales se sitúan fuera de la GC, NM, formando una periferia M que varía considerablemente de lengua a lengua. En los diferentes estudios realizados se encontró que la adquisición de la GC es más fácil porque es el resultado de la interacción de los datos del input con los principios y parámetros internos del aprendiente, mientras que la GP tiene que ser aprendida sin el apoyo facilitador de la GU. Estas gramáticas cuentan con dos tipos de evidencia - **positiva** y **negativa** que potencialmente les sirven de input. La evidencia positiva indica lo que es posible en la lengua meta y consiste en enunciados a los cuales el aprendiente está expuesto. La evidencia negativa indica lo que no es posible en la lengua meta y consiste en información sobre la no gramaticalidad de los enunciados.

Por otra parte, en la AL2, la investigación realizada ha constatado una relación entre **marcación** y adquisición. Al analizar los resultados de diferentes estudios llevados a cabo en los Estados Unidos con aprendientes de inglés de diferentes Lis, White (1989) encuentra que hay por lo menos tres posiciones en que el concepto de marcación ha sido aplicado a la AL2 en términos de la distinción GC-GP. Las tres posiciones asumen que los aspectos NM de una lengua tienen un estatus especial en la AL2. La primera posición representada por Mazurkwich propone que las estructuras NM aparecen primero en la gramática del IL del aprendiente de L2, sin importar los valores (M y NM) de su L1. La segunda posición postulada por Liceras encuentra que las estructuras NM de L1 son más propensas a transferirse a la GIL de aprendiente. Finalmente, Phinney presenta evidencias de que las formas NM son más fáciles de adquirir.

De estas tres posiciones consideraremos más de cerca la de Liceras (1985). Para ella, la transferencia de las estructuras NM de L1 se da por el hecho de que el aprendiente percibe las estructuras M en su propia lengua y detecta si la L2 tiene o no este tipo de estructuras. Si la L2 tiene efectivamente esas estructuras, el aprendiente tiende a transferir las estructuras NM que corresponderían a su L1.

Liceras propone, además, que en el IL del aprendiente de una L2 puede ocurrir transferencia del parámetro fijado en la L1. Para explicar este hecho la autora se basa en

la **hipótesis de los filtros**, introducida originalmente en el modelo extendido de la teoría lingüística de la GU, que fue precursora de los principios y parámetros. Esta hipótesis implica la existencia de un mecanismo que filtra, a nivel de la estructura superficial, las secuencias generadas por la gramática del hablante y señala aquellas consideradas no gramaticales. En un estudio sobre los filtros en la AL2, Licerias (1985,1986) encontró que cuando L1 contiene la fijación de un valor NM de determinado filtro (parámetro) y la L2 requiere uno M, el aprendiente tiene dificultad en adquirir este valor M de la L2 y tenderá a transferir el valor NM de su L1 a la gramática del IL.

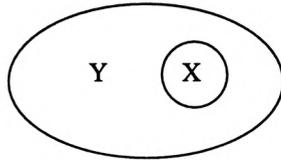
Las hipótesis de Licerias intentan integrar propiedades de L1, L2 y la marcación sin dejar de reconocer que muchas otras influencias interactúan en la AL2. Sin embargo, a diferencia de los trabajos de Licerias, otros investigadores han encontrado evidencias de transferencia de propiedades M de la L1 y han constatado que algunas propiedades NM no se transfieren en determinados contextos.

White (1989) propone que las hipótesis que Mazurkwich y Licerias utilizan en términos de la distinción GC-GP podrían ser igualmente aplicadas a los parámetros. En efecto, diferentes estudios comentados por White (1989) presentan evidencias de que el aprendiente de L2 fija primero un parámetro con valor NM, independientemente del hecho de que esta fijación sea o no requerida por la L2. Además, según White el hecho de que el valor del parámetro sea o no marcado en la L1 no influye en su adquisición.

Como se puede ver, estas hipótesis basadas en la distinción GC-GP no están lo suficientemente comprobadas como para hacer predicciones definitivas acerca de la transferencia. Veremos enseguida cómo la definición del principio del subconjunto (*Psub*) lleva a diferentes predicciones sobre el fenómeno de la transferencia en la AL2, sin dar a las estructuras NM el estatus que tienen en la distinción GC-GP.

El **Psub** tiene su origen en la hipótesis de Berwick (1987), Rinker (1986), Wexler (1988) (*apud* White, 1989) de que el aprendiente de L1 es guiado por una hipótesis conservadora, la cual determina que un concepto semántico dado sólo puede tener una única realización sintáctica y morfológica en la lengua meta. Esta hipótesis surgió de la observación de que el niño, para poder detectar la no gramaticalidad de ciertas estructuras en la lengua aprendida, tendría que contar con la presencia de evidencia negativa en el input. Dado que este tipo de evidencia no siempre está disponible (o si está, no hace uso de ella), se supone entonces que el niño debe ser un tipo de aprendiente conservador (Baker, 1979b; *apud* White, 1989). Es decir, el niño empieza con las hipótesis más conservadoras, las más compatibles con el input. Las frases no gramaticales no ocurren en el input, por lo tanto no serán hipotetizadas como posibles estructuras de la lengua aprendida. De esta manera la AL1 puede ser procesada con base solamente en la evidencia positiva disponible en el input. Berwick, Wexler y Manzini (1987; *apud* White 1989) proponen una versión de esta hipótesis conservadora, reformulada como el **Psub**, para explicar cómo es que en la AL1 se adquiere el valor correcto de un parámetro a pesar de que el dato en el input sea ambiguo. En este sentido, el **Psub** es un principio de aprendizaje que determina el orden en que se dan las hipótesis formuladas por el aprendiente.

La propuesta del **Psub** presupone que las lenguas naturales, durante la adquisición, permiten dos o más gramáticas que se encuentran en una relación subconjunto (X)/superconjunto (Y). Es decir, las dos gramáticas generan el mismo subconjunto de frases (X) y una de ellas genera otras frases adicionales (Y), como se ilustra enseguida.



X representa el subconjunto de frases generadas por las dos gramáticas. Y representa el superconjunto de frases adicionales formando una gramática diferente a la de L2. Las gramáticas en este tipo de relación cumplen con la condición del subconjunto. Esta condición establece una definición de marcación en que los valores M requieren más evidencia positiva en el input para que se fije el parámetro. La fijación del parámetro que da lugar a la lengua del subconjunto (X) implica un valor NM. Por otra parte, el valor que genera la lengua del superconjunto (Y) es M y requiere más evidencia positiva relevante en el input para que se fije el parámetro correspondiente a la lengua del subconjunto. El **Psub** funciona cuando el aprendiente sabe, de alguna manera, cual parámetro debe fijar para que resulte la lengua del subconjunto. En este caso, el valor del parámetro es NM y el **Psub** es nada más que una instrucción dada al aprendiente para probar primero este valor NM. Por otro lado, se puede considerar que el **Psub** es lo suficientemente poderoso como para computar todas las posibilidades de fijación de parámetros, indistintamente, cada vez procesa el input.

Así como se cuestiona la accesibilidad del adulto a la GU al adquirir una L2, también se debate si el **Psub** opera o no en el aprendiente adulto de L2. Las opiniones igualmente se dividen en tres grupos. Hay los que sugieren que el **Psub** funciona en la AL2 de la misma manera que en la AL1, es decir, el aprendiente fija los parámetros que dan como resultado la lengua del subconjunto a menos que exista evidencia contraria. White (1989) se refiere a esta postura como la **hipótesis del subconjunto**. Opuestamente a esta posición están los que proponen una **hipótesis de la transferencia**, la cual asume que el adulto aprendiente de una L2 no puede aplicar el **Psub** directamente a los datos de la L2. En lugar de eso, va a ser influido por su L1. Cuando la L1 adopte un valor de parámetro que genere una forma en la lengua del superconjunto, el aprendiente supondrá, erróneamente, que este valor es también adecuado a la L2. Entre las dos posiciones están los que argumentan que cuando los parámetros de la GU tienen dos o más valores que se someten a la condición del subconjunto, el aprendiente va a tomar el valor que no es ni determinado por el **Psub**, ni el que se encuentra en su L1. En lugar de eso, adoptará un valor permitido por la GU y posible en todas las lenguas.

White (1989) menciona varios estudios (Zobl, 1988; Birdsong, 1989; Finer y

Broselow, 1986) realizados para averiguar la operación del **Psub** en adultos aprendientes de L2, específicamente en los casos de parámetros binarios. Los resultados sugieren que el **Psub** no opera efectivamente en el adulto y que el aprendiente no empieza por fijar el parámetro más compatible con los datos de L2, sino que adopta la fijación de parámetros con consecuencias sobregeneralizadas y, en algunos casos, basados en su L1. Observa White que el hecho de que el **Psub** no funcione en el adulto que adquiere una L2 no quiere decir que éste no tenga acceso a la GU. En todos los estudios mencionados, las evidencias demostraron que el aprendiente adopta un valor de parámetro permitido por la GU aunque no sea el valor requerido por la L2. Esto tampoco quiere decir que el adulto esté permanentemente comprometido con una gramática de L2 inadecuada. Las evidencias en el input pueden provocar cambios en la gramática del IL del aprendiente acercándola a la gramática de L2. Estos cambios se dan cuando el aprendiente reajusta el parámetro fijado en la L1 a los valores M de la L2. Existen casos en que este reajuste no ocurre nunca, supuestamente por la falta de input relevante, así como por la incapacidad del aprendiente para hacer uso de las evidencias disponibles. La falta de reajuste de parámetro lleva al aprendiente al uso de estructuras sobregeneralizadas del superconjunto, cuando se requiere estructuras del subconjunto, caracterizando una gramática del IL más distante de la de L2. Dichas sobregeneralizaciones se deben al no funcionamiento del **Psub** en el adulto impidiéndole el análisis más conservador compatible con el input de L2. Esto significa que se requiere evidencia negativa para el reajuste de parámetros binarios. A fin de que se dé tal reajuste puede que sea necesario hacerle explícito al aprendiente (a través de corrección, de concientización explícita de la gramática de L2, que ciertas estructuras no son gramaticales en la L2, o que ciertas interpretaciones del input no son posibles en la L2. No obstante, no se puede garantizar que la evidencia negativa sirva como alternativa de input a la gramática del IL en circunstancias donde no se dispone de evidencia positiva. En el caso de aprendientes avanzados, cuando se da el reajuste de parámetro, no aparecen las estructuras del superconjunto, diferentes de la gramática de la L2. No se sabe si esto se deba a la evidencia negativa en el input o al súbito efecto de evidencia positiva disponible al aprendiente en las últimas etapas de adquisición.

Aclara White (1989) que ambas perspectivas -distinción GC-GP y **Psub**- carecen de experimentación más amplia y convincente. Asimismo, hay algunas limitantes en torno al concepto de marcación. El hecho de la existencia de diferentes criterios para definir la marcación (GC-GP, Psub, frecuencia tipológica, complejidad lingüística, etcétera) ha provocado cierta confusión para decidir lo que es M y NM. Además, hay un problema de circularidad en el concepto de la marcación psicolingüística: un parámetro o estructura NM es adquirido o fijado primero, y un parámetro o estructura que sea fijado primero es NM. Sin embargo, la hipótesis de la marcación y el modelo de fijación de parámetros ofrecen una alternativa de explicación a los casos de transferencia de L1 arrojando más luz sobre las implicaciones que pueda tener este complejo fenómeno en la AL2.

Aplicación de la hipótesis de la marcación

En un estudio por mí realizado (DePaula Scott, 1993) con HN del español aprendientes de portugués como LE, la hipótesis de la marcación se presenta como una alternativa para explicar un error que aparece en el interlenguaje (EL) de estos aprendientes. El error consiste en el uso del Pretérito Perfecto Compuesto (PPC), como en (1), en contextos que requieren el uso del Pretérito Perfecto Simple (PPS), como en (2).

(1)* Ainda não tenho terminado meu trabalho.

(2) Ainda não terminei meu trabalho.

Construcciones del tipo (1) aparecen regularmente en la producción tanto oral como escrita de los aprendientes de portugués como LE y se dan en todas las etapas de adquisición. Asimismo, son notables por su permanencia en el IL del aprendiente, a pesar de que haya suficiente evidencia positiva en el input. Es decir, aunque la forma correcta aparezca frecuentemente en el input, el error no desaparece del IL.

En la adquisición de idiomas con sistemas lingüísticos tan cercanos, como es el caso del español y el portugués, la cuestión de la transferencia es de crucial importancia. Muchos de los errores que aparecen en el IL de aprendientes de una u otra lengua son atribuidos a la transferencia o interferencia, sin que se consideren otros aspectos como son, por ejemplo, los procesos psicolingüísticos subyacentes a la adquisición de una L2. Antes de entrar a la problemática de la adquisición de la forma de L2 en cuestión, se hace necesario definir la marcación lingüística de las formas involucradas en el fenómeno lingüístico aquí enfocado.

En un estudio contrastivo del uso del PPS/PPC en portugués y del Pretérito (P) y Antepresente (AP) del español (DePaula, *op. cit.*) se pudo encontrar que el uso del PPS es lingüísticamente M en ciertos contextos específicos, donde expresa aspecto imperfectivo con valor puntual por la presencia del modificador “ainda não”, debido a que se trata de una peculiaridad del portugués (en todos los demás contextos el PPS expresa perfectividad). Por otro lado, en español, el parámetro para el uso del P establece que éste expresa perfectividad en cualquier tipo de contexto. De esta manera, el uso del PPS en los contextos mencionados anteriormente, es incompatible con el parámetro fijado en español, el cual determina qué es el AP que debe ser usado en este tipo de contexto. Ahora bien, este uso del AP en el español puede ser considerado NM puesto que no presenta complejidad lingüística relevante.

Así descrito el fenómeno lingüístico involucrado en la producción del error enfocado, se puede explicarlo desde la perspectiva de la distinción GC-GP y del funcionamiento del **Psub** en el individuo adulto de la GU, como lo propone White (1989, *op. cit.*).

Los resultados del estudio que realicé con 15 HN del español aprendientes de portugués como LE, alumnos avanzados del programa de lenguas del CELE-UNAM (mencionado anteriormente) apuntan a tres procedimientos utilizados por los sujetos que

pueden ser explicados por la hipótesis de la marcación de la GU. En uno de estos procedimientos, el sujeto se apoya en el parámetro establecido en la L1 para el uso del P y del AP. En otro, el sujeto utiliza lo que los generativistas llaman sentimiento de la gramaticalidad (en este caso de la gramática de L2). Finalmente, en el tercer procedimiento, el sujeto usa la estrategia de aprendizaje de poner atención a los modificadores adverbiales presentes en los enunciados a que fueron expuestos. Veamos algunos ejemplos de estos tres procedimientos extraídos de fragmentos de los protocolos obtenidos por las técnicas introspectivas de reporte verbal del pensamiento en voz alta y entrevista retrospectiva empleadas en el estudio.

(3) Sujeto B:

I. (...) A ver si te acuerdas ¿cómo fue que razonaste para llegar a decidir, aquí, por la forma compuesta y no por la simple?, aquí, del verbo.

SB. Sí, me acuerdo; lo que pasa es que no escogí la forma del pasado simple, porque pensé que éste se utiliza para una acción que comenzó y terminó en el pasado. Y no tiene mucho que ver con el presente; en el caso de esta oración me da la idea que es continua; bueno, de que es vigente aún en el presente, de que empezó en el pasado y todavía tiene cierta influencia en el presente, de que aún es actual; por eso elegí la forma compuesta.

Es interesante notar aquí cómo el sujeto B llega a explicitar la regla del parámetro establecido en el español para la expresión del aspecto verbal. Este ejemplo evidencia el procedimiento identificado como aquel en que el sujeto se basa en el parámetro de la L1 cuando se enfrenta con una forma M en la L2.

El ejemplo (4) enseguida demuestra la evidencia del procedimiento en que el sujeto se apoya en el **sentimiento de gramaticalidad** para la L2.

(4) Sujeto C:

(P Y. Bueno, vamos a ver la número cinco; aquí optaste por la forma simple PPS); dice ainda não paquei a conta de luz” A ver, ¿cómo fue que razonaste esto?

SC. ¿Sabe qué me pasa?, me sonó muy raro el “tenho pagado”. Cuando me encuentro con esta forma, me cuesta mucho que me entre.

Aquí el sujeto C se decide por usar el PPS por sentir que el PPC suena raro. Esta percepción del sujeto C muestra su sensibilidad para la evidencia positiva en el input donde aparece el PPS en estos tipos de contexto y no el PPC. La opción de usar el PPS se basó en el sentimiento para la gramaticalidad de la L2 sugerida por los generativistas - otro de los procedimientos identificados en los resultados del estudio.

Por último, veamos el ejemplo (5) en el cual se observa la evidencia del uso de la estrategia de poner atención en los modificadores adverbiales presentes en s enunciados a que fueron expuestos los sujetos.

(5) Sujeto C:

Y. Aquí decidiste por la forma simple; a ver, entonces, ¿cómo se te ocurrió elegir la forma simple y no la compuesta?

SC. Fue porque, ya desde algunos semestres, aprendí que cuando la oración comienza con el “ainda não” el verbo siempre va en pasado. Fue algo que aprendí desde hace tiempo, por eso no me causó ninguna confusión; no es como en el español, que dice todavía no tengo; se usa más en el presente del verbo. Eso sí lo aprendí, lo diferencié desde hace tiempo.

Veremos en el ejemplo (6), que se trata de fragmentos del reporte verbal del pensamiento en voz alta, cómo el sujeto C utiliza la estrategia de poner atención a los modificadores para llegar a la formulación de la regla de L2.

(6) Sujeto C:

a)... el cinco dice, “ainda não paguei a conta de luz, ainda não tenho pago a conta de luz, ainda não paguei”. Con el “ainda não”, según me acuerdo, va la forma simple. Sí, es muy común esta forma: “ainda não paguei, ainda não pensei, ainda não tive”. Siempre es pasado con el “ainda não”, ya está bien.

b) Diez, “não sei quantas vezes escrevi para minha irmã e até agora ela não me respondeu.” No se cuantas veces escribí a mi hermana, até agora ela não me .es. “respondeu” .hasta ahora correspondería más o menos a “ainda não”, ela não me respondeu até agora”, entonces si fuera “ainda”... también queda en el pasado.

c) la nueve, hasta hoy no saqué, licencia de motorista, “até hoje não tenho tirado”, es até hoje não tirei. até hoje podría corresponder al “ainda não. até hoje”. por ejemplo...(pausa) ¿qué es lo que pasa con el “ainda não”?, ¿qué diferencia habría?, a ver (...)

d) "estou procurando apartamento mas até agora não encontrei nada, estou procurando apartamento mas até agora não tenho encontrado nada”, es la misma duda, si el “até agora” equivale al “ainda não”, vamos a considerarlo que sí. pero no estoy seguro.

Ahora bien, estos tres procedimientos pueden ser explicados dentro de la lógica del modelo de fijación de parámetros para la adquisición de una lengua, apoyada por los postulados de la teoría del aprendizaje. Según la hipótesis de la marcación en este modelo, como se discutió en este artículo, el aprendiente de L2 transfiere el valor NM del parámetro fijado en la L1 cuando está confrontado con una forma M de la L2. Esta hipótesis sugiere que, mientras no sea capaz de reajustar el parámetro de la L1 para la L2, el aprendiente transfiere el valor NM de la L1 a su interlenguaje. En cambio, al basarse en el sentimiento de gramaticalidad para la L2 y optar con la forma correspondiente a la gramática de la L2, los sujetos en el estudio aquí visto demostraron evidencias de que el **Psub** está funcionando en interacción con la evidencia positiva en el *input*. Por otro lado, la teoría del aprendizaje explica que la utilización de ciertas estrategias de aprendizaje llevan al

aprendiente a producir un error de transferencia cuando la regla de L2 no es clara. Asimismo, puede utilizar ciertas estrategias de aprendizaje como poner atención a los modificadores adverbiales en los enunciados, ser capaz de formular la regla de la L2 (aun cuando ésta no es clara) y llegar a la adquisición de la forma de L2 a que corresponde esta regla.

Así que lo que argumentamos en este artículo es que las evidencias encontradas en el estudio aquí referido apoyan la aplicación de la hipótesis de la marcación de la GU, para explicar el fenómeno de la transferencia de L1 en la adquisición de L2 en los casos específicos de formas M de la L2. Es obvio que mucha más investigación se hace necesaria para la comprobación de hipótesis. Sin embargo, representa una alternativa de explicación del complejo fenómeno de la adquisición de L2, que combinada con otras consideraciones a cerca del cómo se adquiere una lengua, presupone una teoría de adquisición de L2, que parte de la GU y explica el IL del aprendiente como un reflejo del procesamiento de los datos del *input* que se expresan en la formulación de hipótesis, como lo sugiere el modelo de fijación de parámetros de la GU para la adquisición de una lengua.

Bibliografía

- CHOMSKY, N. (1981a) "Principles and parameters in syntactic theory". En: Hornstein y Lightfoot (eds.) **Explanation in linguistics: the logical problem of language acquisition**. Londres, Longman,
- COMRIE, B. (1976) **Aspect: an introduction to the study of verbal aspect**. Cambridge, Cambridge University Press.
- CORDER, S.P. (1971) **Error analysis and interlanguage**. Oxford, Oxford University Press.
- DEPAULA SCOTT, D. (1993) **El error en el portugués como lengua extranjera: transferencia de L1 y principios de la GU**. Tesis de maestría en lingüística aplicada. UACP y P y CELE-UNAM. México
- DULAY, H.; BURT, M. y KRASHEN S. (1982) **Language Two**. Oxford, Oxford University Press.
- FAERCH, C., HA ASTRUP, y PHILLIPSON, R. (1984) **Language learner and language learning**. Multilingual Matters LTD.
- HAWKINS, J. (1978) "Implicational universals as predictors of language acquisition". En: **Linguistics** 25, 453-473.
- KELLERMAN, E. (1979) "Transfer and non-transfer: where are you now?" En: **Studies in Second Language Acquisition** 2, 377-57.
- ____ (1983) "Now you see it, now you don't". En: Gass, S. y Selinker, L. (eds.) **Language transfer in language learning**. Rowley, Newbury House Publishers.
- LICERAS, J. (1986) **Linguistics theory and second language acquisition**. Tübingen, Narr.
- ODLIN, T. (1988) **Language transfer**. Cambridge, Cambridge University Press.
- WHITE, L. (1989) **Universal grammar and second language acquisition**. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.