

## La pidginización en estudiantes de francés: el empleo de las estrategias de simplificación

Aline Signoret Dorcasberro  
CELE UNAM

---

*Algunos principiantes de francés no logran hacer progresar las marcas de omisión que aparecen, de manera natural, al inicio de su adquisición; éstas permanecen en su sistema lingüístico a pesar de encontrarse en el mismo entorno pedagógico que los estudiantes que hacen evolucionar con flexibilidad su interlenguaje hacia la norma del francés. Tengo el interés de analizar el porqué de dicha desigualdad.*

*Intuyo que las actitudes que tienen los alumnos frente a la cultura francesa afectan notablemente su rendimiento. Por ello, este trabajo se centra específicamente en estudiar esta variable.*

*El estancamiento de las marcas de simplificación se puede observar en distintos niveles lingüísticos, sin embargo, mi estudio se basa específicamente en el desarrollo del sistema morfológico del presente del indicativo. Mi objetivo es, entonces, observar si existe una correlación entre el factor de actitud y la progresión de dichas marcas lingüísticas.*

*En este artículo pretendo describir los objetivos, las delimitaciones y los alcances de mi investigación.*

---

*Some beginning students of French do not make progress towards correcting the omission features that appear naturally in the initial stages of acquisition. Some of these features remain in their interlanguage even though they are in the same classroom environment as other students who do progress toward the standard norm of French regarding those linguistic elements. I am interested in analyzing the reasons for such differences.*

*My hypothesis is that the students' attitudes towards the French culture are related to their achievement; this study focusses on this variable.*

*Lack of development of simplification features can be observed at different linguistic levels; however, this study focusses specifically on the development of present tense morphology. The purpose of the study is to observe the relationship between the attitude factor and the progression of these linguistic features. This article describes the research objectives, limitations and scope.*

---

## I. Descripción del problema

### *I.a. Las simplificaciones restrictivas*

Durante mi práctica docente he observado que los alumnos de primer nivel de francés del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México, desarrollan un interlenguaje con numerosas marcas de omisión. Según Meisel (1980), estas marcas pueden resultar del intento del estudiante de comunicarse exitosamente cuando aún dispone de una competencia lingüística poco desarrollada. Con este fin lleva a cabo determinadas operaciones cognitivas; retrocede en su competencia transitoria que tal vez incluye ya las reglas y las categorías requeridas por la interacción, selecciona entonces los elementos que puede emplear de manera automática y/o inconsciente, y evita los conocimientos con los cuales se siente aún inseguro y que entorpecerían la comunicación. A estas operaciones de simplificación psicolingüística, el autor las llama *simplificaciones restrictivas*, y considera que son típicas de las etapas tempranas de la adquisición.

Al llevar a cabo las *simplificaciones restrictivas* el estudiante no omite cualquier elemento; por cuidar sus propósitos comunicativos, omite únicamente los elementos que no son indispensables para la comunicación. Los elementos gramaticales redundantes son algunos de ellos. Por ejemplo, el alumno puede evitar las flexiones verbales del presente del indicativo que denotan el modo, el tiempo y la persona, dado que puede expresarlos gracias a otras categorías de la frase: los sustantivos, a los adverbios de tiempo, etcétera.

En la estructura superficial, las *simplificaciones restrictivas* están representadas por marcas de omisión. Como resultado de este proceso de simplificación con fines comunicativos, los siguientes errores del discurso escrito son típicos del principiante de francés.

---

---

#### CATEGORÍA A: MARCAS DE OMISIÓN DE LAS DESINENCIAS DEL PRESENTE DEL INDICATIVO

- A. 1. Eliminación de la forma verbal dentro de la frase:
- mes parents ne pas rich (mes parents ne sont pas riches)
  - (mon père) ne pas jeune\* (mon père n'est pas jeune)
- A.2. Presentación de la raíz del verbo sin su morfología:
- je detest.\* (déteste)                      - je vai\_ (vais)                      - je sui\_\*(suis)
  - je te présent.\* (présente)
  - j'habit.\* (habite)
  - je te embrass.\* (embrasse)
  - je m'appel.\* (appelle)
  - il étudi.\* (étudie)
  - il travail.\* (travaille)

A.3. Utilización de una categoría verbal que incluya menos información que el presente del indicativo:

Infinitivo	Participio pasado	Participio presente
- je te <u>écrire</u> (écris)	- j' <u>aimé</u> (aime)	- j' <u>espérant</u> (espere)
- je te <u>écrii</u> (écris)	- je <u>parlé</u> (parle)	- mon filles <u>entrant</u> (entrent)
- je <u>faiie</u> (fais)	- je te <u>écrivé</u> (écris)	- ils <u>travaillant</u> (travaillent)
- je <u>prendre</u> (prends)	- j' <u>préféré</u> (préféré)	
- je <u>attendre</u> (attends)	- elle <u>habité</u> (habite)	
	- nous <u>habité</u> (habitons)	
	- mes soeurs <u>étudié</u> (étudiant)	

A.4. Utilización de un verbo irregular en infinitivo y adopción de la flexión -er que es la marca del infinitivo de los verbos regulares del primer grupo:

- mon père aver 43 ans (a)

A.5. Utilización de una categoría lexicológica diferente al verbo.

- il á dix huit ans (a) - ma soeur ce tré joly (est) - i'attente(attends)

- elle et petit (est) - cette tres petit (il est)

- ma vie ces super (est)

A.6. Adaptación de la grafía a la fonía:

- je ve te présenter (vais)

- j'e deux soeur (ai)

- je ne se rien (sais)

- il e (est)

- il é (est)

- ne pas jeune\* (il n'est)

- je detest\_ \* (deteste)

- je te présent\_ \* (présente)

- j'habit\_ \* (habite)

- je te embrass\_ \* (embrasse)

- je m'appel\_ \* (appelle)

- il étudi\_ \* (étudie)

- il travail \_ \* (travaille)

- je sui \_ \* (suis)

A.7. Préstamo de otro idioma:

- elles van (vont) - elle est 46 ans (a)

- il es etudiant\*\* (est)

(\* ,\*\*): Las simplificaciones marcadas en cursivas tienen dos interpretaciones y, consiguientemente, están clasificadas en varios rubros. Las interpretaciones que están marcadas con un solo asterisco (\*) pertenecen a una misma categoría (categoría A o categoría B). En cambio, las simplificaciones que tienen dos asteriscos (\*\*) tienen una interpretación que pertenece a la categoría A y otra que pertenece a la categoría B.

---

Cuadro 1. Simplificaciones restrictivas de los alumnos principiantes de francés del CELE respecto a la flexión del presente del indicativo.

Cada uno de los enunciados de la categoría A presenta una marca de omisión particular; sin embargo, considerando que el objetivo de la actividad en los que fueron producidos requiere de la producción del presente del indicativo -los alumnos escribieron una carta a un corresponsal imaginario, presentándose y presentando a su familia-, se puede intuir que todas estas marcas tienen el mismo objetivo, el de omitir la morfología del presente del indicativo.

En los enunciados del tipo A.1 esta omisión se logra al eliminar la categoría del verbo dentro de la frase.

En los enunciados del tipo A.2, el alumno evita las flexiones del presente del indicativo al usar la raíz del verbo sin marcas morfológicas. Aplica esta operación tanto en los verbos regulares como en los irregulares.

En los enunciados del tipo A.3, la omisión consiste en adoptar una forma verbal cuya morfología incluye menos información que la del presente del indicativo. De esta manera, con la flexión del infinitivo, del participio pasado y presente, el alumno evita referirse a la acepción del modo y de la persona.

En los enunciados del tipo A.4, el alumno usa también un infinitivo -en este caso, el verbo *avoir*-, pero esta simplificación se distingue de la anterior por el hecho de que, además, generaliza la desinencia *-er* de los verbos regulares del primer grupo y la aplica a un verbo irregular.

En los enunciados del tipo A.5, la omisión morfológica se muestra en la adopción de una categoría lexicológica diferente al verbo. Se observa en efecto que, en lugar de la forma verbal requerida, el alumno utiliza palabras funcionales (preposiciones *-a-*; conjunciones *-et-*; adjetivos demostrativos *-ce, cette, ces*) o palabras de contenido (sustantivos *-attente*).

En los enunciados del tipo A.6, el alumno adapta la grafía a la fonía -escribe como oye-, y evita así la regla morfológica del presente del indicativo.

En los últimos enunciados de la categoría A, el alumno omite las marcas morfológicas del presente del indicativo al efectuar la transferencia de un elemento de un idioma distinto a LE; en *elle van, il es* adopta las desinencias del español -lengua materna-, mientras que en *elle est 46 ans* adopta una estructura lexical de otra lengua extranjera, en este caso del inglés ("*she is 46*").

### ***1.b. Las simplificaciones elaborativas***

Conforme avanza el semestre, la mayoría de los alumnos hacen progresar estos rasgos lingüísticos hacia la norma del francés; paulatinamente abandonan dichas marcas de omisión que les sirvieron para comunicarse, y producen los errores de la categoría B que reflejan un mecanismo de elaboración de hipótesis y de construcción de reglas a partir del *input*. En efecto, en un segundo momento de la adquisición, el alumno recurre al *input*, capta entonces la información sistemática de su entorno lingüístico y, con base en ésta, elabora hipótesis cada vez más complejas; reemplaza ciertos elementos simplifica-

dos de su interlenguaje por los que han sido modelados a partir de la lengua meta y, gradualmente, reformula y reestructura estos elementos para lograr manejarlos conforme a las reglas de la segunda lengua. De esta manera, absorbe los rasgos que son específicos del idioma meta, asimila los rasgos periféricos y/o marcados que son los que se desarrollan gracias al contacto con los modelos incluidos en el *input* (Zobl, 1984). A este otro tipo de errores, Meisel los llama *simplificaciones elaborativas*, y considera que caracterizan las etapas intermedias y tardías del desarrollo del interlenguaje.

En la estructura superficial, las *simplificaciones elaborativas* están representadas por marcas de generalización. Los errores señalados en el cuadro 2 caracterizan así el interlenguaje del alumno de primer nivel de francés, al final del semestre.

Los enunciados de la categoría B permiten intuir que el alumno está construyendo el sistema morfológico del presente del indicativo. En esta construcción aplica operaciones de diferente índole.

En los enunciados de tipo B.1, el estudiante generaliza una de las desinencias del verbo conjugado y la aplica a contextos de este mismo verbo en donde no ha desarrollado aún las formas requeridas. Se observa que lleva a cabo esta operación para los verbos de diferentes grupos, y tanto para los verbos regulares como irregulares.

En los enunciados de tipo B.2, el alumno conjuga un verbo como lo requiere el entorno sintáctico de la frase -a la primera persona del singular-, sin embargo, utiliza un verbo cuya carga semántica no equivale a este contexto -utiliza el auxiliar “*être*” en vez del auxiliar “*avoir*” o viceversa-. Su proceso de simplificación consiste entonces en generalizar el uso de una forma verbal cuya morfología ya maneja, a contextos que requieren de una flexión que le hace falta consolidar.

En los enunciados de tipo B.3, el estudiante emplea la conjugación regular del presente del indicativo en francés -es decir, la conjugación de los verbos del primer grupo, de los verbos que terminan en *-er* al infinitivo-, en vez de la conjugación regular de los verbos del segundo y tercer grupo (como en *finir* y *décrire*) y en vez de la conjugación de los verbos irregulares (como en *pouvoir*).

En el apartado B.4, el alumno aplica simultáneamente dos flexiones regulares; éstas podrían ser la de la tercera persona del singular (*e* y *t*), o, de la primera persona (*e*) y de la tercera persona (*t*).

En el apartado B.5, el estudiante generaliza una de las flexiones irregulares de los verbos del tercer grupo, la flexión *-x* y la aplica a un contexto en donde se requiere de una flexión regular, *-s*.

En los últimos enunciados, el alumno muestra que ha construido parcialmente la marca morfológica del presente del indicativo dado que maneja ciertos constituyentes (como en *-omme*, *-omms*, *-oms*) pero omite otros (*-s*, *-e*, *me* = *-ommes*).



marcas permanecen en su sistema lingüístico a pesar de recibir el mismo *input* y de encontrarse en el mismo entorno pedagógico que los estudiantes que hacen evolucionar con flexibilidad su interlenguaje hacia la norma del francés. El hecho de haber recabado las marcas de omisión *-y/o simplificaciones restrictivas-*, y las marcas de construcción *-y/o simplificaciones elaborativas-*, en el mismo momento, al final del semestre 1996/1, confirma este fenómeno. De esta forma, llevé a cabo una investigación cuyo objetivo es el de analizar el porqué *-a pesar de tener el mismo maestro, método, actividades, input, ambiente, etcétera-* ciertos alumnos hacen evolucionar las marcas de omisión de su interlenguaje inicial, mientras que otros se resisten a abandonar estos elementos.

## II. Explicación del fenómeno psicolingüístico

Para entender la desigualdad que se observa en la progresión lingüística de los alumnos principiantes del CELE, me baso en uno de los modelos teóricos que se utilizan para analizar y explicar las marcas de simplificación lingüística que se fijan en el discurso de inmigrantes que adquieren una segunda lengua (L2) en situaciones de contacto, en situaciones bilingües y/o en condiciones naturales, sin entrenamiento lingüístico. Se trata del *modelo de la aculturación* de Schumann (1978). En un trabajo de 1986, este autor plantea que su propuesta explicativa puede también ser empleada para entender el desempeño lingüístico de otros grupos, por ejemplo, de estudiantes que adquieren una lengua extranjera (LE) en una situación formal.

### 11.a. El modelo de aculturación

En su modelo, Schumann plantea que determinados factores sociales *-como por ejemplo las actitudes que desarrollan las dos comunidades una hacia la otra-*, y determinados factores psicológicos, son los responsables de que la situación de aprendizaje sea desventajosa para el desarrollo de L2, y de que el interlenguaje permanezca en una etapa *pidginizada*.

Si los factores son negativos, y por ende la situación también, los dos grupos en contacto construyen una distancia social y psicológica importante, es decir, una falta de *solidaridad social* uno hacia el otro, y una falta de *receptividad o apertura psicológica* hacia la otra comunidad. A causa de su distancia social y psicológica marcada, o de la falta de solidaridad social y de apertura psicológica, el grupo del alumno no desea aculturarse, no desea *integrarse social y psicológicamente* al grupo de la lengua extranjera. Por ello, no propicia las ocasiones para interactuar con los miembros del grupo de L2 y recibe un *input* escaso de la lengua meta. Además, vive un bloqueo cognitivo que le impide convertir el *input* en *intake* *-el intake es, como lo planteó Corder en 1967, la porción del input que percibe el individuo y que incorpora a su interlenguaje-*. Por ese *input* pobre y por ese bloqueo mental, tiene dificultad en hacer progresar su interlenguaje

más allá de las primeras etapas de la adquisición. De esta manera, al igual que en la literatura que discute la formación de los *pidgins* -al igual que Bickerton (1975,1977) y que Andersen (1983)-, Schumann (1986) considera que la persistencia de un sistema *pidginizado* es el resultado de la adquisición que se realiza a partir de un *input* restringido, o de una falta de receptividad cognitiva que impide convertir el *input* en *intake*.

Otro de los factores que provoca que el interlenguaje se paralice en una etapa simplificada, es el hecho de que, por vivir una resistencia socioafectiva que le impide acercarse e interesarse en el grupo huésped, al igual que en el caso de los hablantes de los *pidgins*, el alumno necesita únicamente transmitir información básica con la segunda lengua -información denotativa y referencial-; por esta restricción funcional, el alumno se contenta con manejar un sistema simplificado de L2 dado que éste satisface sus necesidades comunicativas (Schumann, 1978). Si este contexto sociolingüístico persiste, el estudiante fosiliza su sistema lingüístico en esta etapa simplificada o *pidginizada*.

### *II.a. 1. Los aportes de Meisel al modelo de la aculturación*

El modelo de Schumann ofrece un marco de discusión que pone en relación factores de diferente naturaleza -sociales, psicológicos, afectivos y lingüísticos-. Omite, en cambio, la descripción de los mecanismos cognitivos que subyacen en las diferentes progresiones lingüísticas de los alumnos. Los planteamientos de Meisel (1980) pueden complementar este modelo al aportar esta dimensión cognitiva, y al explicitar las estrategias psicolingüísticas que utiliza el alumno en las diferentes etapas del desarrollo de la lengua meta. Enriquecido de estos aportes, *el modelo de la aculturación* ofrece un sistema de relación en donde ciertos *factores sociopsicológicos* determinan las *estrategias cognitivas* que utiliza el alumno para el desarrollo de su interlenguaje, y éstas, a su vez, definen el *producto lingüístico* que éste construye.

Desde la lógica de Schumann, se puede pensar que el alumno que no desea aculturarse emplea insistentemente la *simplificación restrictiva* en etapas en donde se esperaría que empezara a construir las reglas de su sistema aproximativo a partir del *input*. En otras palabras, el alumno que no desea aculturarse insiste en construir su interlenguaje a partir de operaciones psicolingüísticas que en un inicio eran naturales e idóneas. Se puede considerar entonces que, además del *input* restringido, de la falta de apertura psicológica y cognitiva que permite convertir el *input* en *intake*, de una reducción funcional de L2, el estancamiento del interlenguaje en una etapa *pidginizada* puede también ser provocada por el uso reiterado de las simplificaciones restrictivas.

Con el fin de lograr mayor claridad, en el siguiente esquema se presenta una síntesis de los factores sociales, psicológicos y cognitivos, que influyen negativamente en el desarrollo lingüístico de un alumno que no desea aculturarse.

FACTORES PSICOLÓGICOS Y SOCIALES DESFAVORABLES

(p.e. existen actitudes negativas de las dos comunidades en contacto):

La situación de aprendizaje en donde se encuentra el alumno es adversa a su adquisición de L2

=

SU DISTANCIA SOCIAL Y PSICOLÓGICA SON IMPORTANTES:

No muestra una solidaridad social, o una apertura psicológica, hacia la comunidad de L2

=

NO TIENE EL DESEO DE ACULTURARSE:

No tiene el deseo de integrarse social y psicológicamente a la comunidad de L2

=

- PROPICIA POCO LAS SITUACIONES DE CONTACTO CON LOS HABLANTES NATIVOS Y, POR ENDE, RECIBE Y PROCESA UN *INPUT* RESTRINGIDO

- NO TIENE UNA RECEPTIVIDAD COGNITIVA QUE LE PERMITA CONVERTIR EL *INPUT EN INTAKE*

- UTILIZA L2 ÚNICAMENTE CON FINES COMUNICATIVOS

- USA REITERADAMENTE LAS ESTRATEGIAS DE LA SIMPLIFICACIÓN RESTRIC-TIVA

=

SU INTERLENGUAJE SE ESTANCA EN UNA ETAPA *PIDGINIZADA* Y EN SU SISTEMA LINGÜÍSTICO PERSISTEN LOS RASGOS NO-MARCADOS (como los ejemplos de la categoría A)

- Cuadro 3. Los factores sociales, psicológicos y cognitivos que influyen en el desarrollo lingüístico de un alumno que no desea aculturarse.

### III. Delimitaciones de esta investigación

#### *IIIa. El factor actitud*

Durante mi labor docente, he notado e intuido que las representaciones y las reacciones emotivas que tienen los alumnos frente a la cultura francesa afectan notablemente su rendimiento lingüístico. Por ello, sin descartar el posible efecto que puedan tener otros factores mencionados por Schumann -p.e. el patrón de dominación social entre los dos grupos, las estrategias de integración del grupo del alumno, su grado de encierro y de cohesión, el choque lingüístico y cultural del alumno, su empatía, etc.-, en el trabajo que realicé mi interés se centra específicamente en analizar la relación que existe entre la variable de *actitud* y el desarrollo del *sistema flexional del presente del indicativo* en el interlenguaje de los principiantes de francés del CELE.

El alumno puede desarrollar actitudes frente a diferentes componentes del escenario pedagógico, puede desarrollar actitudes frente a la situación de aprendizaje, al maestro, al método, al contenido de éste, etc.; no obstante, mi análisis considera únicamente

las actitudes que el estudiante muestra frente a la *cultura francesa*. A pesar de reconocer la importancia y la riqueza de los diferentes países francófonos para la enseñanza del francés, en el mismo sentido que los principales objetivos del Departamento de Francés del CELE, por *cultura francesa* se denota a la cultura de Francia.

### ***III.b. El elemento lingüístico estudiado***

Las marcas de omisión del interlenguaje temprano son variadas y pertenecen a los diferentes niveles lingüísticos, pero, este trabajo se centra en el nivel morfológico y estudia únicamente la eliminación o la evolución de las flexiones del presente del indicativo del sistema verbal del francés.

Mi interés por este tiempo verbal se explica por el hecho de que es uno de los campos lingüísticos que permite observar con claridad la transformación, o el estancamiento, de las simplificaciones restrictivas en simplificaciones elaborativas.

Además, es un elemento lingüístico indispensable para aquél que pretende desarrollar una competencia comunicativa en esta lengua. Esa importancia se debe a razones semánticas y morfológicas. En efecto, debido a su gran espectro semántico, es la conjugación más usada en este idioma (Bérard y Lavenne, 1991). Es, por otro lado, un soporte morfológico para las conjugaciones de otros tiempos verbales dado que éstas se derivan de él -es el caso, por ejemplo, del imperativo, del participio presente, del copretérito y del subjuntivo (Jaussaud, 1986).

Finalmente, el interés por esta regla lingüística proviene del hecho de que es un elemento central para los alumnos principiantes de este idioma; en efecto, durante los cursos básicos éstos ocupan gran parte de su tiempo y de su esfuerzo cognitivo para desarrollar este sistema, con el fin de poder llevar a cabo uno de los principales objetivos sociolingüísticos y pragmáticos de este nivel, es decir, la realización del acto de habla de *presentarse-identificarse*.

### ***III.c. Etapas de la investigación***

Para llevar a cabo esta investigación -es decir, para analizar si existe o no una correlación entre las actitudes y el desarrollo flexional del francés-, diseñé un cuestionario -según el procedimiento de los *rangos sumariados* de Likert (1932)- para medir las actitudes de los alumnos principiantes de francés.

Elaboré, además, una prueba de elicitación para recabar los datos lingüísticos que reflejan los dos fenómenos de simplificación arriba citados. Este ejercicio consiste en escribir una carta a un amigo imaginario presentándose y presentando a la familia. De esta forma, la actividad se centra en una de las funciones del presente del indicativo, en la función de *dar una información* acerca de sí mismo -acerca de la identidad, la nacionalidad, los gustos, la situación familiar, etcétera.

La actividad se realizó en poco tiempo -30 minutos-, con el fin de obtener marcas lingüísticas representativas del francés vernáculo, y/o del estilo menos monitoreado, que es, según Labov (1970) y Tarone (1982,1983), el estilo más adecuado para los estudios lingüísticos dado que es el más sistemático y estable de todos los estilos.

Se recabaron los datos lingüísticos en forma escrita dado que la mayoría de los morfemas del presente del indicativo son átonos; por esta razón, desde la variante oral, no se podría saber si el alumno omite estos morfemas o si los ha interiorizado en su interlenguaje. Por otra parte, la similitud fonética de ciertos morfemas gramaticales impediría visualizar cuándo el alumno está utilizando el infinitivo de los verbos del primer grupo (er = /e/), el participio pasado de estos mismos verbos (é = /e/) o la flexión de la segunda persona del plural del presente del indicativo (ez = /e), dado que en la cadena hablada las desinencias de estas tres formas están representadas por el mismo fonema, el de la *e* cerrada del francés.

Se aplicaron ambos instrumentos a 30 principiantes de francés -aproximadamente al 15% de los alumnos de primer nivel del CELE- durante el semestre 1999-1, para recabar los datos necesarios a esta investigación. Estoy terminando de efectuar un análisis de frecuencias de las simplificaciones restrictivas y de las simplificaciones elaborativas existentes en las producciones escritas de los alumnos y, posteriormente, calcularé la correlación que existe entre los datos lingüísticos y psicológicos. Esta correlación será el sustento para confirmar o rechazar las hipótesis de este trabajo.

El tipo de estudio que se está efectuando en esta investigación es entonces un estudio confirmatorio, *ex-post-facto*, transversal, y cuantitativo.

### ***IIIe. Intereses de esta investigación***

Este análisis puede ayudar a entender el desarrollo del interlenguaje en francés y puede ayudar a conocer los inicios de la progresión natural de la morfología verbal antes mencionada. Además, esta investigación no sólo permite comprender el desarrollo del interlenguaje como un proceso lingüístico, sino también como un proceso psicolingüístico en donde intervienen múltiples factores como pueden ser las actitudes. Este proyecto puede, también, enriquecer el campo de estudio de “la adquisición del francés”. Se espera que los datos generados por esta investigación puedan, además, alimentar la discusión sobre los universales del lenguaje y la adquisición de una lengua extranjera, y sobre el fenómeno del estancamiento lingüístico o de la persistencia de las omisiones arriba citadas.

Este trabajo puede enriquecer los campos de la sociolingüística y de la pragmática al participar en la discusión acerca de los sistemas simplificados, de las causas que provocan su estancamiento, y de la importancia de reflexionar sobre el cómo promover su evolución de manera que sus usuarios puedan efectuar actos pragmáticos variados y complejos en una diversidad de géneros discursivos y de registros para que desarrollen

un instrumento de comunicación y de acción en L2/LE que les permita lograr la inserción y la movilidad en el tejido social de determinada comunidad o país.

### **Bibliografía de referencia**

- ANDERSEN, R. W. (1983) "Introduction: A language acquisition interpretation of pidginization and creolization". En: R.W. Andersen (ed): **Pidginization and Creolization as Language Acquisition**. Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts, pp. 1-58.
- BÉRARD, E. y LAVENNE, C. (1991) **Grammaire utile du français**. Hatier-Didier, Paris.
- BICKERTON, D. (1975) **Dynamics of a Creole System**. Cambridge University Press, London, New York.
- \_\_\_\_\_. (1977) "Pidginization and creolization: Language acquisition and language universals". En: A.Valdman (ed): **Pidgin and Creole Linguistics**. Indiana University Press, Bloomington, pp. 49-69.
- CORDER, S. (1967) "The significance of learner's errors". **International Review of Applied Linguistics 5**, pp. 161-70.
- JAUSSAUD, F. (1986) **Comment dire? Apprendre à conjuguer**. Clé International, Paris.
- LABOV, W. (1970) "The study of language in its social context". **Studium Generale**, 23: 30-87.
- LICKERT, R. (1932) "A technique for the measurement of attitudes". En: **Archives of Psychology** 140, pp. 44-53.
- MEISEL, J.M. (1980) "Linguistic simplification". En: S.W. Felix (ed.): **Second Language Development**. Gunter Narr Verlag Tübingen, 13-40.
- SCHUMANN, J. H. (1978) **The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition**. Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts.
- \_\_\_\_\_. (1986) "Research on the acculturation model for second language acquisition". En: **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, pp. 379-93.
- TARONE, E. (1982) "Systematicity and attention in interlanguage". En: **Language Learning** 32, pp. 69-82.
- \_\_\_\_\_. (1983) "On the variability of interlanguage systems". En: **Applied Linguistics** 4/2, pp. 143-63.
- ZOBL, H. (1984) "Cross-language generalisations and the contrastive dimensions of the interlanguage hypothesis". En: A. Davies, C. Cramer y A. P. R. Howatt (eds): **Interlanguage: Proceedings of the Seminar in Honour of Pit Corder**. Edinburgh, Edinburgh University Press 14, pp. 79-97.