

# **Convergencias teórico-metodológicas en el análisis del desarrollo de la morfología verbal de tiempo y aspecto en una L2**

*Rafael Salaberry*

University of Texas-Austin

La presente colección de artículos es una invaluable contribución a la discusión sobre el desarrollo de la morfología verbal de tiempo y aspecto en una lengua no nativa. En primer lugar, los artículos presentan datos y análisis de cuatro lenguas como L2: español, inglés, francés y portugués. En segundo lugar, hay una variedad de metodologías de recolección y análisis de datos lo que nos presenta con una visión más amplia del fenómeno de marcación de tiempo-aspecto en los verbos. Finalmente, y lo que es más importante, los resultados de cada uno de los diferentes artículos no siempre convergen en las mismas conclusiones, lo cual refleja la variedad de posiciones teóricas sobre los procesos de desarrollo de la morfología verbal de tiempo y aspecto. El presente comentario general presenta, en primer lugar, un breve resumen de los postulados teóricos principales que han guiado la investigación de tiempo y aspecto presentada en los artículos del presente volumen y, en segundo lugar, un análisis de aspectos metodológicos de los estudios a efectos de ofrecer mi propia interpretación de los resultados generales.

## **Marco teórico general**

El desarrollo de la morfología verbal de tiempo y aspecto en un idioma no nativo es un área de investigación muy fructífera. Este hecho está dado en parte por la notoria dificultad de los estudiantes para obtener un conocimiento y un uso acabado de dicho aspecto de la gramática de una lengua no materna (Coppieters 1987; Schmidt 1995; Schwartz 1993). Por ejemplo, Schwartz (1993: 159) señala que el uso de la morfología flexiva muestra la “mayor cantidad de variabilidad y el

**Rafael Salaberry**  
University of Texas-Austin  
University Station B3700  
Austin, TX 78712-1155  
Correo electrónico: salaberry@mail.utexas.edu

menor nivel de éxito”. Asimismo, es de destacar que el análisis de la adquisición de la flexión verbal en una lengua no nativa es un área de investigación sumamente importante puesto que varios estudios empíricos demuestran secuencias de desarrollo que pueden proveer evidencia sobre patrones generales en el desarrollo de una segunda lengua, condiciones que indicarían principios generales del proceso de adquisición. A continuación analizaremos una hipótesis que ha generado la mayor cantidad de estudios en esta área de investigación, así como extensiones y modificaciones a dicha hipótesis general.

El posible efecto de las clases del aspecto léxico (cf. Dowty 1979; Vendler 1967) —como variable independiente— en el desarrollo de la morfología verbal —como variable dependiente— ha llevado a Andersen (1986, 1991) a postular la hipótesis del aspecto léxico (HAL). De acuerdo con dicha hipótesis, el marcador perfectivo (pretérito) se utiliza por primera vez en la secuencia de desarrollo con los eventos puntuales (*chocar; alcanzar la cima*), luego con eventos que tienen un punto de terminación inherente (*construir una casa, escalar una montaña*), y finalmente con eventos que no tienen un punto de terminación inherente (*caminar, nadar*). Los verbos de estado (*vivir, amar*) serán los últimos tipos de verbos marcados con el pretérito en contextos del tiempo pasado. La utilización del marcador imperfectivo (imperfecto) sigue una evolución similar, pero en sentido opuesto a la del perfectivo, y con un ligero desfase en el tiempo (posterior al pretérito). La secuencia de adquisición anteriormente mencionada se presenta en forma gráfica en el cuadro 1.

Cuadro 1. Desarrollo secuencial de morfología verbal de pasado de acuerdo con clases léxico-aspectuales (adaptado de Andersen 1991).

	<b>estado</b>	<b>actividad</b>	<b>realización</b>	<b>logro</b>
1	tiene	juega	enseña	se parte
2	tiene	juega	enseña	se partió
3	tenía	juega	enseña	se partió
4	tenía	jugaba	enseñó	se partió
5	tenía	jugaba	enseñó enseñaba	se partió
6	tenía	jugaba jugó	enseñó enseñaba	se partió
7	tenía	jugaba jugó	enseñó enseñaba	se partió se partía

Si bien la HAL ha sido verificada con datos empíricos de muchos estudios, algunos otros han postulado modificaciones necesarias para poder explicar resultados aparentemente contradictorios al aplicar una interpretación explícita de esta hipótesis. Por ejemplo, algunos estudios han argumentado que las clases del aspecto léxico tienen un efecto significativo en el desarrollo de la morfología verbal de los estudiantes, más que nada durante las primeras etapas de adquisición (Ramsay 1990; Robison 1995). Sin embargo, otros estudios han mostrado que las clases del aspecto léxico tienen un efecto significativo en las etapas más avanzadas del desarrollo de la L2, mientras que en las primeras etapas predominaría el uso de un marcador único de tiempo pasado (Salaberry 1999, 2003): la hipótesis del marcador único de tiempo pasado (HMU). La anterior posición llevaría a una modificación importante de la HAL, en cuanto a la función que se otorga a las clases léxico-aspectuales en el “descubrimiento” de las terminaciones verbales de tiempo pasado, y, lo que es más importante, al posible papel de otras variables independientes en la determinación de secuencias de desarrollo específicas. En el análisis de los resultados de los estudios de este volumen, que se presenta a continuación, voy a identificar algunas de estas variables alternativas.

Finalmente, otra hipótesis que ha guiado la investigación de la adquisición de marcación de verbos en pasado es la hipótesis de la narratividad (HN), la cual se basa en la distinción de los planos narrativos de primer plano y plano de fondo (Bardovi-Harlig 2000). Esta distinción narrativa sería universal dado que proviene de la diferenciación de la organización perceptual representada en la relación de figura y fondo (Wallace 1979:213). En cierta manera, sin embargo, la HN se superpone a la HAL ya que los criterios que determinan el primer plano, por ejemplo, no serían diferenciables de los criterios que determinan las clases léxico-aspectuales (eventos puntuales, completos, etc.). Si bien nuevas hipótesis continúan apareciendo (por ejemplo, la hipótesis basada en la teoría lingüística del minimalismo), las mencionadas anteriormente son las que brindan el marco de fondo a los trabajos incluidos en el presente volumen. Por lo tanto, a continuación analizo los resultados de estos estudios en conjunto, a efecto de poder trazar una perspectiva general de los resultados en términos del desarrollo de una visión integrada de los datos empíricos.

## Análisis del efecto de los valores aspectuales lexicales

En el primer artículo de este volumen, Margaret Lubbers Quesada analiza datos empíricos que contribuyen al debate sobre el posible efecto de un marcador único de tiempo pasado en las primeras etapas de desarrollo del español como segunda lengua. El grupo de informantes seleccionado por dicha autora está representado por un total de 30 estudiantes universitarios hablantes nativos de inglés. Los participantes fueron divididos en tres niveles de competencia en español de acuerdo con su experiencia académica con la L2 antes de llegar a su periodo de estudios en México: intermedio (un año de estudio), avanzado medio (dos años), y avanzado alto (tres años o más). Asimismo, el análisis incorpora datos de un grupo de control de 10 participantes cuya lengua materna es el español. Los datos para el estudio están basados en una narración oral en la cual los informantes describieron un día memorable en sus vidas. Es importante notar que las narraciones fueron grabadas una semana después de la llegada de los alumnos a México. En otras palabras, los resultados de Lubbers Quesada reflejan la experiencia de los estudiantes adquirida solamente en el aula.

El siguiente cuadro nos muestra la distribución de los marcadores de pasado (pretérito e imperfecto) en español de las ocurrencias de acuerdo con el nivel de competencia y la categoría verbal. Como era de esperarse, las narraciones más largas corresponden al nivel avanzado alto, mientras que las más cortas corresponden al nivel intermedio. Asimismo, es claro que todos los informantes utilizan el pretérito más que el imperfecto, aunque las proporciones de uso de dichos marcadores verbales de tiempo-aspecto varían de acuerdo con el nivel de experiencia: la proporción máxima de uso del pretérito-imperfecto se da con los estudiantes de nivel intermedio en una proporción de 9 a 1 (93 y 9 ocurrencias, respectivamente). Para los otros niveles de competencia dicha proporción es de aproximadamente 3 a 1 o 3 a 2.

Cuadro 2. Distribución del pretérito-imperfecto por nivel de competencia

	Intermedio	Avanzado-medio	Avanzado-alto	Hablantes nativos
Imperfecto	9	78	284	203
Pretérito	93	129	419	387
Total	102	207	703	590

Los datos del nivel intermedio muestran asimismo que de las 93 ocurrencias en el pretérito, 33% son verbos de estado, 17% son actividades, 23% realizaciones y 27% logros. Es decir, que el pretérito se utiliza como un marcador de pasado independientemente de la categoría léxica del verbo. Sin embargo, el análisis de los usos del imperfecto demuestra un incipiente uso de dicho marcador en correlación directa con los verbos de estado. En efecto, del total de 102 verbos marcados en el pasado, el imperfecto se utiliza en solamente nueve de ellos. De estos nueve casos de marcación con el imperfecto, ocho corresponden a verbos de estado.

Haciendo un análisis más detallado, constatamos que en la distribución de los usos del tiempo pasado con los verbos de estado en particular, los estudiantes de nivel intermedio son los únicos que utilizan el pretérito más frecuentemente que cualquier otro nivel. En efecto como lo indica el cuadro 3, los estudiantes de nivel intermedio utilizan el pretérito 31 veces en comparación con ocho casos de uso del imperfecto.

Cuadro 3. Distribución del pretérito-imperfecto con los verbos de estado

	Intermedio	Avanzado-medio	Avanzado-alto	Hablantes nativos
Imperfecto	8	62	231	110
Pretérito	31	23	84	55
Total	39/102	85/207	315/703	165/590

En resumen, el pretérito es claramente el marcador de pasado básico para los estudiantes que tienen un año de experiencia de aprendizaje en el aula. El imperfecto parece iniciar su ingreso en el sistema de marcación de pasado en asociación con los verbos de estado. Sin embargo, esto sucede al mismo tiempo, o inmediatamente después de que el marcador único de pasado (es decir, el pretérito) ya ha sido utilizado como tal. En efecto, del total de verbos de estado marcados con el pasado, en 80% se usa el pretérito y sólo en 20% de ellos se usa el imperfecto. Este resultado confirma empíricamente el postulado básico de la HMU.

Al extender nuestro análisis a niveles de experiencia más avanzados, notamos que entre los estudiantes del nivel avanzado medio se constata un dramático ascenso en el uso del imperfecto con todas las categorías verbales, pero mayormente con los verbos de estado: 62 de un total de 85 ocurrencias (véase cuadro 3). Lo que es más importante aun: los estudiantes de nivel avanzado medio utilizaron 14 tipos

de verbos dinámicos (todos los verbos menos los de estados) para un total de 16 marcaciones del imperfecto en dichas categorías de verbos lexicales (véase cuadro 2 del artículo de Lubbers Quesada). Esta proporción es de casi uno a uno. Es decir, que cada uso del imperfecto está asociado con un tipo de verbo diferente. En claro contraste con este resultado, los mismos estudiantes utilizaron siete tipos de verbos de estado en 62 marcaciones de imperfecto con verbos estativos, lo que nos da una proporción de aproximadamente uno a siete. En otras palabras, el imperfecto es usado con un grupo selecto de verbos de estado (no más de siete), los que se conjugan frecuentemente con dicho marcador de pasado. Este dramático contraste en las proporciones de tipos de verbo y marcaciones verbales podría indicarnos que el uso del imperfectivo en este nivel no está necesariamente asociado con las propiedades léxico-semánticas del predicado verbal, sino probablemente con la frecuencia con que un número limitado de verbos de estado se marcan con el imperfecto. Es decir que, aparte de un efecto netamente lingüístico como lo es el postulado por la HAL, debemos considerar un efecto de tipo cognitivo relacionado con la mayor “perceptibilidad” de morfemas verbales y unidades léxicas de alta frecuencia de uso.

Finalmente, cuando evaluamos los resultados de los estudiantes de nivel avanzado-alto y de los hablantes nativos de español, notamos que 44% de todos los verbos marcados con el pretérito corresponde a la categoría de logros: véase el cuadro 4.

Cuadro 4. Distribución del pretérito-imperfecto con los verbos de la categoría, logros en porcentajes

	Intermedio	Avanzado-medio	Avanzado-alto	Hablantes nativos
Imperfecto	0%	3%	4%	6%
Pretérito	27%	24%	44%	47%

En otras palabras, es en el nivel de competencia más avanzado donde podemos notar una clara asociación de marcación verbal de pasado con la clasificación de verbos de acuerdo con su valor semántico-lexical. Este resultado es importante porque indica que el proceso de desplazamiento de la marcación verbal desde verbos télicos a verbos de estado se da aquí en el tercer nivel del grupo de estudiantes seleccionados. Es decir, estos datos son evidencia potencial para el argumento de

que la HAL tiene efecto después de un periodo en que la marcación del tiempo prima sobre la del aspecto lexical.

Cambiando el enfoque de L2 a inglés, en el segundo artículo de este volumen, Marilyn Buck investiga la influencia del aspecto lexical en la interpretación de valores aspectuales de temporalidad y permanencia. En sus conclusiones al respecto Buck argumenta que “los resultados del estudio sobre la interpretación del aspecto progresivo en inglés en el presente muestran que los estudiantes se fijan más en el aspecto léxico del verbo y sus complementos que en la morfología del verbo”. Esta afirmación, sin embargo, debe ser analizada con precaución. En primer lugar, es importante notar que las oraciones utilizadas por Buck pueden ser clasificadas de acuerdo con la cantidad de información relevante para la categorización temporal de dichas oraciones. En este sentido, tanto el uso de frases adverbiales como el de conjugaciones verbales provee información potencialmente útil para describir las oraciones como temporales o permanentes. Por ejemplo, en la oración *She's working on a research project this month*, tenemos la confluencia de dos fuentes de información, y por lo tanto, una probabilidad más alta de que los estudiantes seleccionen la respuesta adecuada. Otro factor adicional, que podría considerarse como una subclasificación dentro de la categoría de información morfológica, es la “visibilidad” de diferentes valores inflexionales. En particular, es posible argumentar que la forma progresiva (*are looking, is working*) es más perceptible y notable desde un punto de vista cognitivo que la forma del presente simple (*do, run, smokes*). De hecho, Buck reporta que el análisis introspectivo de otro grupo de estudiantes demuestra que “Las interpretaciones muchas veces resultaron correctas, sobre todo en las oraciones que tenían el verbo en la forma progresiva.” De ser así, deberíamos agregar un tercer elemento de informatividad a los dos mencionados anteriormente: perceptibilidad de la morfología verbal. En efecto, el análisis de la posible correlación de la cantidad de información que contiene cada oración con el porcentaje de respuestas correctas se confirma con el resumen presentado en el cuadro 5.

Una de las partes más interesantes del estudio de Buck es el análisis introspectivo de las opiniones de los estudiantes sobre las oraciones modelo utilizadas en la primera parte del estudio descrita anteriormente. Para ello, la autora contó con 12 estudiantes de inglés de tercer semestre de instrucción (un nivel más avanzado que el de los participantes en la primera parte del estudio). Dividió a los 12 estudiantes en grupos de dos y les pidió que leyeran las oraciones anteriores, que decidieran si

Cuadro 5. Correlación de cantidad de información relevante sobre actualidad y porcentajes de respuestas correctas

Oración	Cantidad de información	% correcto
<i>She 's working on a research... .</i>	<i>Morf. + adv. temp. + perc</i>	85%
<i>We run 3 miles every morning.</i>	<i>Morf. + adv. temp.</i>	75%
<i>They're looking for a new house.</i>	<i>Morf. + perc</i>	74%
<i>I do my homework in the library.</i>	<i>Morf.</i>	51%
<i>He smokes a pipe.</i>	<i>Morf.</i>	62%

representaban acciones temporales o permanentes y que, finalmente, explicaran el porqué de sus determinaciones. Las opiniones de los participantes fueron grabadas y posteriormente transcritas para su estudio. El análisis de las opiniones de los estudiantes lleva a Buck a concluir que “Los reportes verbales parecieron reflejar la presencia del aspecto léxico en la interpretación de las distinciones aspectuales” y, en forma más general, que “el aspecto léxico tuvo influencia en la percepción e interpretación del aspecto, mientras que la morfología verbal que señala el aspecto gramatical no fue tomada en cuenta”.

La conclusión anterior, sin embargo, puede ser demasiado categórica si tenemos en cuenta que la interpretación de los protocolos de opiniones admite diversas lecturas. En particular, veamos más en detalle un patrón obvio en la transcripción de los protocolos seleccionados por la autora como representativos: el uso de información extralingüística (no necesariamente de aspecto lexical) en la fundamentación de las selecciones de categorías temporales o permanentes. En efecto, los estudiantes enfocan su atención en aspectos lexicales no relevantes, o, al menos, no representados necesariamente en la información lingüística de cada una de las oraciones materia del estudio. Por ejemplo, de los tres comentarios que Buck considera representativos del análisis de la oración *They're looking for a new house*, todos ellos hacen referencia al hecho de que “la casa finalmente se encuentra”, y por consiguiente, la acción es interpretada por todos los participantes como temporal. En la oración experimental anterior, sin embargo, no hay ninguna referencia al hecho de que dicha casa se encuentre; al menos no hay ninguna referencia contenida en la información lingüística de dicha oración. Este argumento es, en efecto, puntualizado por la autora, quien establece correctamente que “en la expresión lingüística de la oración la situación es atética”. Es obvio, no obstante, que los comentarios de los estudiantes hacen referencia constante a interpretaciones

pragmáticas, extralingüísticas: la expectativa de que la búsqueda normalmente llevaría a una conclusión “fructífera”. En resumidas cuentas, el estudio de Buck demuestra los efectos de una variedad de factores tanto lingüísticos —como el aspecto lexical o de la cantidad de información sobre temporalidad-aspectualidad—, como extralingüísticos, como es el caso de la interpretación de la realidad en un contexto más amplio que el de la frase o la proposición verbal.

### **La influencia de los planos de narración**

Beatriz Granda amplía la perspectiva de los dos estudios anteriores al evaluar también, además de la influencia del aspecto lexical, la influencia del plano de narración en el uso de los marcadores verbales de tiempo y aspecto en español. El análisis del estudio de dicha autora provee datos adicionales que aportan información relevante para evaluar el posible efecto de variables independientes además del mencionado, del aspecto lexical. Sin duda, el análisis de Granda de la marcación verbal de los verbos de estado en el plano de fondo de una narración parece indicar el efecto extendido de un marcador único de pasado (en este caso el pretérito) tal cual lo propone la HMU. Concretamente, presenta un modelo de análisis del discurso narrativo e identifica el uso de los verbos de estado en primer plano y plano de fondo en un corpus de 68 narraciones (36 hablantes nativos de español y 32 alumnos de español de nivel relativamente avanzado).

Los resultados de este estudio muestran que los verbos de estado que aparecen en la línea secuencial del primer plano narrativo son poco frecuentes en ambos grupos de participantes. Dichos ejemplos de verbos de estado en primer plano son de dos tipos en cuanto a las características de su significado aspectual: ingresivos o egresivos. En algunos casos indican el momento puntual en que se ingresa en un estado (aspecto ingresivo) y son así percibidos como eventos completados con un cambio de estado como en el siguiente ejemplo (en cursivas):

[...] Después de este día *supe* que sí podría vivir en la ciudad de México.

El otro tipo de verbos de estado que aparecen en la línea secuencial narrativa son verbos, como el del ejemplo siguiente, en cursivas, en el cual se conserva el significado aspectual durativo del verbo léxico, pero se señala la terminación del estado.

[...] los hombres se molestaron por el ruido y amenazaron con matar a los gatos más ruidosos [...] *Hubo* tranquilidad por las noches hasta que durante una fiesta, de las ya ocasionales, un hombre persiguió a un gato violinista...

Por otro lado, Granda puntualiza que el uso del copretérito o imperfecto con verbos de estado es el más frecuente en el plano de fondo. Sin embargo, advierte que los estudiantes de español cometen errores significativos en la marcación de los verbos estativos en el plano de fondo. Por ejemplo, el siguiente texto muestra la consistencia con la que el pretérito ocupa el espacio del copretérito para marcar los verbos de estado (casos en negritas y con asterisco):

30. [...] *Me levanté* temprano aquel día (16 de julio, 2000) y *fui* al cuarto de mi hermana para investigar su progreso con mi vestido. ¡Qué fantástico! **Era** de oro y negro, apretado, largo y perfecto. La parte \*enfrente **era** muy modesta y \* **cubrió** todo salvo mis hombros pero cuando di una media vuelta, toda mi espalda \***era** descubierta. No \***pude** esperar más. *Fui* a la fiesta y todos *comentaron* que bonita **era**. *Cené* con unas amigas y sus parejas y *me divertí* bastante a pesar de que no \***tuve** pareja.

Granda concluye que “Si bien la mayoría de los textos narrativos producidos por los alumnos de español muestran el uso del copretérito con estados para las funciones del plano de fondo de las narraciones, *son más frecuentes los usos no adecuados de esta combinación prototípica que los usos no adecuados de la combinación de estados con pretérito para el primer plano de las narraciones.*” Dicha conclusión nos hace pensar que es posible la influencia de marcación verbal de la L1 en la cual la utilización del pasado simple en verbos de estado no difiere, ya sea que el verbo de estado sea parte del primer plano, o del plano de fondo.

### **Los efectos de la instrucción en el desarrollo de la morfología de tiempo pasado**

Finalmente, en los dos últimos artículos de este volumen especial, tanto Akerberg como Van Messen analizan las dificultades de transferir el aparato de contraste semántico de español como L1 a una L2 tipológicamente similar (portugués y francés respectivamente). Akerberg, en particular, analiza una condición de aprendizaje de diferencias aspectuales poco estudiada en la literatura sobre adquisición de tiempo

y aspecto: las diferencias en uso del pretérito perfecto con respecto al pretérito en portugués (*tenho feito* vs. *fiz*, respectivamente) en estudiantes cuya lengua materna es el español. Como lo indica Akerberg, el perfecto en portugués, a pesar de su aparente paralelo con respecto al uso del perfecto en español (por ejemplo, ambas son formas perifrásticas que contrastan con una forma sintética perfectiva), tiene diferencias sutiles a nivel de interpretación semántica que dificultan su adquisición en la ausencia de una intervención pedagógica explícita. Akerberg nota que el perfecto compuesto en español está más avanzado en su proceso de evolución hacia la unificación de formas perfectivas y compuestas, meta que ya se ha alcanzado en el francés, en el cual el *passé composé* funciona a nivel de la lengua oral como la forma perfectiva que contrasta con la imperfectiva. De hecho, como apunta Akerberg, esta situación es aun más compleja dado que en las variantes americanas este proceso de unificación está más retrasado que en las variantes europeas del español. Mientras que el portugués (y algunas variantes del español americano) estarían en la etapa 2 (uso aspectualmente durativo o iterativo), el español europeo está ya en una etapa 3 (relevancia de acción para el momento presente), y en algunos casos ya en la cuarta y última etapa de evolución en que—al igual que en francés—se neutraliza la oposición perfecto-perfectivo.

Una de las consecuencias concretas de este desfase en el significado semántico de las variantes del presente perfecto en español y en portugués es que el último tiene un uso semántico mucho más restringido que la variante del español. En concreto, el presente perfecto en portugués es mayormente durativo e iterativo y por lo tanto tiende a ser descalificado en su uso con verbos puntuales y télicos. Es decir, el presente perfecto en portugués expresa “una situación durativa y repetida en el pasado con posibilidad de seguir en el presente y en el futuro”. En términos de adquisición, Akerberg aduce que “La tarea de los alumnos... consiste en aprender a restringir las condiciones para el empleo del PC en portugués e ir ampliando las posibilidades para el empleo del PS”. Akerberg argumenta asimismo que existe una posible secuencia de desarrollo del conocimiento de usos del presente perfecto en portugués con base en datos contextuales como lo son la frecuencia del uso de adverbios como *ainda nao* o *nunca* con el pretérito sintético. A efectos de evaluar empíricamente la posible secuencia de desarrollo del conocimiento de usos del presente perfecto en portugués, Akerberg analiza datos de hablantes de español de México que aprenden portugués como segunda lengua. El instrumento de recolección de datos consta de tres partes diferenciadas por el tipo de actividad

requerida en cada una de ellas. La primera parte del *test* consta de 20 reactivos del tipo llenar espacios en el cual se daban dos opciones de conjugación del predicado verbal (perfecto o perfectivo). La segunda parte del *test* era muy similar a la primera con la excepción de que se presentaban las opciones en la forma de dos oraciones completas que se diferenciaban en cuanto a la conjugación del verbo principal. Finalmente, la tercera parte del *test* presentaba oraciones en español que debían ser traducidas al portugués.

Los resultados del estudio de Akerberg están basados en datos proporcionados por 110 estudiantes y un grupo de control de 30 informantes cuya lengua materna es el portugués. Las respuestas del grupo de control (los hablantes nativos de portugués) confirman que la mayoría de las selecciones corresponden al pretérito simple y no a la forma compuesta: 11 de 20 casos de la parte I, y siete de 10 casos, respectivamente, para las secciones II y III. Los resultados de los estudiantes muestran una diferencia significativa en los porcentajes de uso correcto del pretérito simple de la parte III comparados con los resultados de uso correcto del pretérito simple de las secciones I y II del mismo *test*. Para las partes I y II los estudiantes proveen respuestas correctas en el entorno de aproximadamente 50%. En comparación, las respuestas correctas de la parte III oscilan en un promedio de alrededor de 20%. La única excepción a esta tendencia general, explica Akerberg, está probablemente dada por características específicas de un grupo pequeño de estudiantes con un alto nivel de competencia en portugués, no necesariamente representado en la clasificación por niveles de los informantes. Una de las conclusiones más significativas de este resultado es que, en palabras de Akerberg, “las hipótesis iniciales de que iba a haber una progresión según el nivel de estudios de los alumnos no se dieron”. Tampoco se observó un efecto significativo de los adverbios como *aknda n̄o* o *nunca* en cuanto a la posible facilitación de interpretación del pretérito simple (en claro contraste con el argumento que presenté para evaluar los resultados de Buck anteriormente).

Ahora bien, para entender la tendencia general de los resultados dada en todos menos uno de los grupos de estudiantes seleccionados por Akerberg, debemos analizar las diferencias entre las partes del test. La sección III del test requiere la traducción de español a portugués de oraciones en tiempo pasado que contienen en todos los casos el presente perfecto. En cambio, las secciones I y II requieren la selección de una versión de una oración que se presenta con el verbo conjugado con el presente perfecto y también conjugado con el pretérito simple. En principio,

es posible argumentar que la influencia de la L1 se haga más fuerte en las condiciones en que los informantes tienen acceso directo, explícito a ejemplos de su L1 (las secciones I y II), a diferencia de casos en que el estudiante no tenga acceso a dichos ejemplos, como en la sección III. Por lo tanto, la sección III del *test* genera la mayor cantidad de discrepancias en las selecciones de los hablantes no nativos comparados con los nativos. Asimismo, y desde el punto de vista opuesto, se puede afirmar que en condiciones en que la L1 es menos directa o explícita (sección III), los informantes están menos influenciados por transferencia de la L1. Dados los resultados relativamente negativos en cuanto a la sensibilización de los estudiantes a las restricciones de uso del presente perfecto en portugués, Akerberg realizó una intervención pedagógica directa en uno de los grupos que participara en su estudio. Los resultados de la instrucción indican que la identificación de la diferencia entre portugués y español en cuanto al uso del pretérito simple es corregida con la sensibilización del hispanohablante a la diferencia formal entre las dos lenguas.

Finalmente, en su artículo “Efectos de la intervención didáctica en la adquisición de las distinciones aspectuales de la lengua francesa”, Van Messem estudia el efecto de diferentes tipos de enseñanza en la adquisición del *passé composé* y el *imparfait* en dos narraciones y un *cloze-test* en francés, en estudiantes hispanohablantes de diferentes niveles de estudio. A efectos de evaluar sus hipótesis en forma empírica, la autora realizó un estudio basado en el análisis de datos recogidos con tres actividades escritas en francés como L2: narraciones de dos secuencias del film de cine mudo *Tiempos modernos*, de Chaplin (*Alone and hungry* y *Something occurred...*+y un relato tipo *cloze*, basado en otro episodio del mismo film \*Chaplin encabeza una manifestación obrera\*<sup>4</sup>). Las tres narrativas anteriormente descritas representan la variable dependiente utilizada para medir el conocimiento y el aprendizaje de las distinciones aspectuales representadas en el *passé composé* y el *imparfait*. Las narraciones fueron administradas antes del comienzo de la intervención pedagógica, e inmediatamente después de dicha intervención. En total, se analizaron 800 narraciones escritas y 400 relatos tipo *cloze*. Los participantes en el estudio fueron clasificados de acuerdo con dos niveles de competencia con base en un examen. Asimismo, se practicaron cuatro condiciones experimentales de intervención pedagógica: intervención enfocada en el *input* sin explicación, intervención enfocada en el *input* con explicación, intervención enfocada en el *output*, y finalmente se incluyó un grupo de control, el cual no recibió ningún tipo de intervención didáctica enfocada en el uso del *passé composé* y el *imparfait*.

Los resultados del análisis de las narraciones de ficción muestran un efecto positivo de la intervención pedagógica, aunque no exista una ventaja preferencial para ninguno de los grupos experimentales en forma categórica. De hecho, se dan casos en que los efectos a favor de una intervención didáctica y en contra de otra en determinados niveles de competencia o tiempo verbal se invierten en otros niveles o tiempos verbales. De todas formas, el grupo que recibiera intervención basada en la producción de las formas verbales bajo estudio (*output*) parece ser el que muestra un efecto positivo más consistente y general, lo cual, como lo puntualiza Van Messem: "...habría favorecido el aumento de corrección morfosintáctica y de uso en ambas formas gramaticales y en los dos grupos de aprendientes". Por otro lado, con respecto a los resultados del relato tipo *cloze*, si bien la intervención pedagógica tuvo un efecto positivo para los estudiantes del nivel inicial, no fue el caso para los estudiantes de nivel más avanzado. En efecto, el cuadro 1 de Van Messem muestra que el nivel de base de 40% de mejoría del grupo de control es superado por la mejoría de los grupos que recibieron intervención pedagógica (entre 64% y 72%). En contraste, sin embargo, el cuadro 2 muestra que entre los estudiantes del grupo avanzado el grupo de control tuvo el mayor índice de mejoría (64%) con respecto a los grupos que recibieron instrucción (entre 48% y 52%). En conclusión, el estudio de Van Messem trae a colación la difícil tarea de determinar qué tipo de intervención pedagógica es más útil para generar cambios no sólo en la conceptualización de contrastes semántico-discursivos, como se da en la distinción del *passé composé-imparfait*, sino también en su distinción a nivel morfológico, tal como lo expone dicha autora en su análisis de las posibles asociaciones de formas perifrásticas y sintéticas en ambas lenguas.

## **Conclusión**

El análisis de los resultados de los cinco estudios incluidos en este volumen especial nos brinda la oportunidad de evaluar (1) la validez de las hipótesis que actualmente consideramos como las más viables para entender la evolución de adquisición de los marcadores verbales de tiempo y aspecto, y (2) los factores metodológicos que influyen grandemente en la evaluación de los datos empíricos obtenidos de cada estudio. Si bien el campo de estudio de la adquisición de segundas lenguas ha logrado grandes avances en varias áreas, y en particular en el área de la evolución de los marcadores verbales de tiempo-aspecto en la L2, es sumamente importante

que futuros estudios tengan en cuenta las limitaciones de otros anteriores, tanto teóricas como metodológicas. Dicha evaluación es necesaria a efectos de llevar adelante un programa de investigación que comience a avanzar a pasos más acelerados hacia el desarrollo de una teoría de adquisición de N4<sup>o</sup> a u<sup>a</sup> eqo r rglc {"i gpgtrk| cdrŋ0'Guuq"ugt<sup>a</sup> "r qukdng"gp"rc"o gf kf c"gp"s wŋ"rc"dcug"f g"f cqu"uqdtg"grl vgo c"gp"ewgukp"cræpeg"wp"pkxgrŋ'o |pko q"f g"guwf lqu"et|kqu0'Gp"guvŋ"ugp|kf q."ŋqu" guwf lqu"r tgugpvcf qu"gp"guvŋ"xqŋwo gp"vŋgp"wpc"lpekf gpekc"uwo co gpvŋ"r qukkxc" gp"grl|cxæpeg"f g"rcu"lpxgukŋ cekqpŋu"f grŋ'f gucttqmŋ"f g"vŋgo r q"} {"cur gevŋ"gp"wpc"N4. tal como se propone en este comentario general del volumen.

## Referencias

- ANDERSEN, R. (1986), "El desarrollo de la morfología verbal en el español como segundo idioma", *Cf s wkukep|f grŋrŋpi wlg'ð* 'Ces wkuŋi "q'f c'rŋkŋ wci go. J. Meisel, Fráncfort: Klaus-Dieter Vervuert Verlag, pp. 115-138.
- ANDERSEN, R. (1991), "Developmental sequences: The emergence of aspect marking in second language acquisition", *Et quæwt t gpvu"kp"ugeqpf "rcpi wci g"ces wkuŋkŋqp" cpf "rŋpi wkuŋe"y gqtŋgu*. T. Huebner and C. A. Ferguson (eds.), Amsterdam: John Benjamins, pp. 305-324.
- ANDERSEN, R. y Y. SHIRAI (1994), "Discourse motivations for some cognitive acquisition principles", *Uwf lgu'kp"Ugeqpf 'Ncpi wci g"Ces wkuŋkŋqp*. 16, pp. 133-156.
- B ARDOVI-HARLIG, K. (2000), *Vgpug"cpf "cur gev'kp"ugeqpf "rcpi wci g"ces wkuŋkŋqp<ŋt o . " o gcpŋpi . "cpf "wug*. Ann Arbor: Blackwell.
- COPPIETERS, R. (1987), "Competence differences between native and near-native speakers", *Ncpi wci g*. 63, pp. 544-573.
- DOWTY, D. (1979), *Y qtf "o gcpŋpi "cpf "O qpwi wŋ"i t co o ct*. Dordrecht: D. Reidel.
- KLEIN, W. (1994), *Vko g'kp"rcpi wci g*. Londres: Routledge.
- RAMSAY, V. (1990), "Developmental stages in the acquisition of the perfective and the imperfective aspects by classroom L2 learners of Spanish", tesis doctoral inédita, University of Oregon.
- ROBISON, R. (1995), "The aspect hypothesis revisited: a cross sectional study of tense and aspect marking in interlanguage", *Crrŋkf 'Nŋpi wkuŋeu*. 16, pp. 344-371.
- SALABERRY, R. (1998), "The development of aspectual distinctions in classroom L2 French", *Ecpcf kcp'O qf gtp'Ncpi wci g'Tgxky*. 54:4, pp. 504-542.

- SALABERRY, R. (1999), "The development of past tense verbal morphology in classroom N Spanish", *Crrrkf 'Npi wanku* 20:2, pp. 151-178.
- SALABERRY, R. (2000), *Vj g'f gxgrro gpv'ql'r ciw'vgpug'o qtrj qri ('k'N'Urcpkj*. Amsterdam: John Benjamins.
- SALABERRY, R. (2003), "Tense-aspect in verbal morphology", *J kurcpk*. 3:86, pp. 559-573.
- SCHMIDT, R. (1995), "Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning", *Cwgpwkp"cpf"cy ct gpgu'kp"lqt gki p'rcpi wci g"ngctpkpi*. R. Schmidt (ed.), Manoa: University of Hawaii, pp. 1-63.
- SCHWARTZ, B. (1993), "On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behavior", *Uwfkgu"kp"Ugeqpf"Ncpi wci g"Ceswukwkp*. 15, pp. 147-163.
- VENDLER, Z. (1967), *Npi wanku"kp"Rj kquqrj {*, Ithaca, Nueva York: Cornell University Press.
- WALLACE, S. (1982), "Figure and ground: the interrelationships of linguistic categories", *Vgpug/cur gev' dgy ggp"ufpvz"cpf"rtci ocwku*, P. Hopper (ed.), Amsterdam: John Benjamins, pp. 201-233.