

ESTUDIOS de LINGÜÍSTICA

*UNIVERSIDAD de
ALICANTE*

ANEXO 1

TENDENCIAS Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

Susana Pastor Cesteros y
Ventura Salazar García
(eds.)

**DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA ESPAÑOLA,
LINGÜÍSTICA GENERAL Y TEORÍA DE LA
LITERATURA**

Imprime: QUINTA IMPRESIÓN, S. L.
Hnos. Bernad, 10 bajo - 03080 Alicante

I.S.B.N.: 84-699-5301-X
Depósito Legal: A-923-2001

I.S.S.N.: 0212-7636 correspondiente a la colección
Estudios de Lingüística

Reservados todos los derechos. No se permite reproducir, almacenar en sistemas de recuperación de la información ni transmitir alguna parte de esta publicación, cualquiera que sea el medio empleado –electrónico, mecánico, fotocopia, grabación, etc.–, sin el permiso previo de los titulares de los derechos de la propiedad intelectual.

Estos créditos pertenecen a la edición impresa de la obra.

Edición electrónica:



Susana Pastor Cesteros
Ventura Salazar García
(eds.)

ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA

Christoph Ehlers
**Parámetros del orden de palabras
y transferencia. Factores internos
de la adquisición del alemán como
lengua extranjera**

Índice

Portada

Créditos

Christoph Ehlers

Parámetros del orden de palabras y transferencia.

Factores internos de la adquisición del alemán

como lengua extranjera 5

 Resumen 5

 Abstract 5

 1. Introducción 6

 2. El marco funcionalista 12

 3. Nuestro estudio 17

 4. Comparación con el inglés como L1 18

 5. El marco generativista 22

 6. La GU y la adquisición del OP alemán 24

 7. Conclusiones 33

 Referencias bibliográficas 36

 Notas 46

Parámetros del orden de palabras y transferencia. Factores internos de la adquisición del alemán como lengua extranjera

CHRISTOPH EHLERS

(Universidad de Sevilla)

Resumen

Tanto en el marco de la teoría de los principios y parámetros (Chomsky, 1981) como en el contexto de los estudios funcionalistas (Pienemann, 1989), el papel de la transferencia o influencia interlingüística en la adquisición de segundas lenguas se ha librado ya tiempos ha del sambenito conductista. Este artículo cotejará las distintas explicaciones del fenómeno del conocimiento previo en la interlengua de los aprendientes españoles del alemán, apoyándose en parte en datos obtenidos en un estudio propio.

Abstract

Acquisition studies realized in the frameworks of Principles and Parameters (Chomsky, 1981) and functionalist Natural Sequence

Hypothesis (Pienemann, 1989), both have delivered transfer from its behaviourist aftertaste. This article compares the explanations of the syntactic effects of previous L1 knowledge in the Interlanguage of Spanish learners of German as L2, based on a study with first year University students.

1. Introducción (nota 1)

El rasgo que quizás mejor caracterice la adquisición de una segunda lengua frente a la de la primera es la heterogeneidad de sus resultados. Las variables responsables de esta diversidad son de tipo externo (entorno formal o natural, metodología, factores sociológicos, tipo de aducto, etc.) e interno (grado de transferencia de la L1, factores cognitivos, diferencias individuales como creencias, afecto, edad, aptitud, estilo de aprendizaje, motivación, personalidad). El propio *status quo* refleja a la perfección la heterogeneidad también de la investigación actual: algunos estudiosos mantienen que el desarrollo tanto de la L1 como de la L2 está sujeto a unas restricciones de maduración neurofisiológica y que estos cambios biológicos reducen progresivamente la capacidad del adulto de aprender una segunda lengua. Es en este marco en que se discute la accesibilidad de los principios y parámetros de la Gramática Universal (GU) para el aprendiente adulto de una segunda lengua (White,

1989; Licerias, 1997), entendiéndose la GU como la dotación biológica que constituye el órgano mental del lenguaje. Los procesos internos también protagonizan otro enfoque cognitivista, formulado en gran parte fuera del aparato generativo y sin necesidad de postular argumentos nativistas sino tan sólo unas limitaciones de procesamiento inherentes a la estructura superficial de la lengua meta. Otros, en cambio, argumentan que son principalmente los factores psicosociales, tales como actitud, motivación o distancia cultural (el grado de asimilación de la cultura meta) los que determinan el éxito o el fracaso de la empresa, aunque hoy se asume que la incidencia de los factores sociales es más bien secundaria (cfr. Ellis, 1994: 31).

Hagamos abstracción de todos estos condicionantes, cada cual con su importante aparato de investigación, para centrarnos en dos factores internos, grado de transferencia de la L1 y evolución cognitiva. Ambos están implicados en el fenómeno que nos ocupa: la adquisición guiada del orden de palabras (OP) del alemán por aprendientes adultos hispanohablantes. Su interés para nosotros radica sobre todo en la relación entre el aducto didáctico, debidamente dosificado y ‘empaquetado’, y los mecanismos propios e inalterables del aprendiente. La discusión correspondiente se remonta hasta

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

el trabajo fundacional de Clahsen, Meisel y Pienemann, ‘ZISA’ (1981) acerca de la adquisición del alemán por trabajadores italianos y españoles. Estas investigaciones mostraban que los aprendientes pasan por un primer estadio en que colocan el verbo en posición de núcleo inicial (SVO), contraria al orden del alemán adulto (SOV) y también a las fases de adquisición del alemán como L1 (60-70% V-final). El debate gira en torno al origen de este sistema de interlengua (IL): influencia de la L1 –en los generativistas a través de la GU– o la explicación funcionalista mediante una “estrategia canónica del orden de palabras” (Clahsen y Muysken, 1986) que entronca en lo lingüístico con Dik (1981, 1997) y Givón (1984) y en lo psicológico con la psicología evolutiva de Piaget ([nota 2](#)).

Esboceemos brevemente el ‘fenómeno’ arriba aludido, el OP alemán. La característica más general de la serialización dentro de la oración alemana es el comportamiento completamente distinto de sus constituyentes nominales y verbales. Mientras los primeros poseen una considerable libertad de movimiento, relacionada con la riqueza de su sistema morfológico, los elementos verbales están firmemente anclados en una serie de posiciones gramaticalizadas. A diferencia del 45% de las lenguas del mundo, y entre ellas el español, que

presentan un orden no marcado SVO (Siewierska, 1994), el alemán posee, a primera vista, nada menos que tres órdenes posibles, todos ellos obligatorios en determinados contextos. El verbo finito debe aparecer en primer, segundo o último lugar de la oración, dependiendo del tipo de ésta, y el no-finito siempre en posición final y desgajado de su auxiliar o modal. [TP 1]

V-fin: (1) Ich glaube, *dass* Otto sich einen Helm gekauft hat.
“Creo que Otto se un casco comprado ha”

V-2: (2) Gestern *hat* Otto sich einen Helm gekauft.
“Ayer ha Otto se un casco comprado”

V-1: (3) *Hat* Otto sich wirklich einen Helm gekauft?
“¿Ha Otto se realmente un casco comprado?”

Son destacables sobre todo tres características: V-final en oración subordinada introducida por complementante; V-finito y complementante están en distribución complementaria; V-2 en oraciones no incrustadas, con el efecto de la inversión entre verbo y sujeto cuando la oración comienza por otro constituyente que no sea el sujeto. (2).

En vista de estas particularidades, los contrastes paramétricos con el español serían los siguientes:

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
 de segundas lenguas**

<i>Parámetro</i> (nota 3)	<i>Español</i>	<i>Alemán</i>
<i>Orden básico</i>	SVO	SOV (XSVO)
<i>Tipo</i>	único	mixto
<i>V2 marcado</i>	sí	no
<i>Rigidez</i>	no	sí (no en SN)
<i>PRO-drop</i>	sí	no
<i>Principal Branching</i>	núcleo	núcleo final
<i>Direction (PBD)</i>	inicial	
<i>Tipo</i>	unidireccional	bidireccional
<i>Topic/subject-marked</i> (nota 4)	subject	topic

Tabla 2. Principales contrastes secuenciales entre alemán y español

Estos contrastes permitirían las siguientes interpretaciones, *a priori* y de la más variada afiliación teórica, del origen de las dificultades interlingüísticas, en las que se contempla la gran variedad de factores que mencionamos arriba:

2. El marco funcionalista

Basándose en datos de adquisición de las regularidades secuenciales del alemán, Pienemann (1989:40) recalca el elemento universalista de la AL2, en detrimento de la influencia de la L1:

“... Existe una serie de restricciones del procesamiento del habla que actúan en todo tipo de adquisición. Estas restricciones definen el margen de hipótesis posibles sobre la estructura de la lengua meta que un aprendiente es capaz de formular en un estadio evolutivo determinado. Estas limitaciones no pueden ser ignoradas o violadas por la instrucción formal u otras alteraciones en el aducto lingüístico [...] La *Hipótesis de Enseñabilidad* [*Teachability Hypothesis*] provee un marco para determinar una serie de condiciones necesarias para la enseñanza prediciendo lo que es enseñable en un determinado momento y lo que no lo es” (la traducción es mía).

La *hipótesis de enseñabilidad* de Pienemann se puede considerar prácticamente consolidada (nota 5). Existe, según Bolten (1998: 6), “una evidencia empírica masiva” de que los

aprendientes de cualquiera de las lenguas de partida investigadas siguen una secuencia establecida al adquirir el orden de palabras del alemán (cfr. Tab.4) y que una planificación didáctica que no tenga en cuenta estos factores internos del aprendiente está abocada al fracaso.

Con ello, los “errores” y dificultades que el Análisis Contrastivo (AC) clásico (Fries, 1945; Lado, 1957; Nickel, 1971; Di Pietro, 1976; Barth, 1987; Corcoll, 1994; Castell, 1997) (nota 6) intenta predecir casi exclusivamente sobre la base de las diferencias interlingüísticas habrán de verse bajo una luz completamente distinta: No son el producto de la transferencia de las estructuras de la lengua de partida a la lengua meta (nota 7), sino de unas limitaciones de procesamiento universales e inherentes a la complejidad de la estructura meta.

Sin embargo, el propio Pienemann señala que la influencia de la lengua de partida se puede manifestar de dos maneras: o en una alteración del orden de adquisición -altamente improbable- o en una mayor o menor velocidad de pasada por las distintas fases. Este comportamiento ha sido recogido recientemente en los estudios contrastivos de Habertzettel (1998) y Klein-Gunnewieck (1998). En los aprendientes de habla neerlandesa (Klein-Gunnewieck, 1998) se hizo notar claramente el efecto de la L1: produjeron desde el principio

Estudios de Lingüística

Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas

Nombre	Descripción	Ejemplos
Orden Canónico	Aprendientes de L1 romances (objetos proyecto ZISA) empiezan con SVO como hipótesis inicial sobre el OP alemán. Los adverbios aparecen en posición final.	Ich gehe ins Kino (Yo voy al cine)
Topicalización adverbial (TOPADV)	Los aprendientes ya saben colocar un adverbio en posición inicial. Pero aún no invierten sujeto y verbo, regla que adquirirán en fase 4.	*Heute ich gehe ins Kino (Hoy yo voy al cine)
Paréntesis verbal (PARENT)	Los aprendientes mueven la parte no-finita de los verbos compuestos al final de la frase, tal como exige la regla L2.	Ich will ins Kino gehen (Yo quiero al cine ir)
Separación del verbo no-finito.		
Inversión (INV)	Los sujetos aprenden que en caso de topicalización del adverbio y en interrogativas, el verbo antecede al sujeto.	Gestern bin ich ins Kino gegangen. (Ayer he yo al cine ido)
Verbo-final (V-FIN)	Se aprende que el verbo finito en las oraciones subordinadas va al final.	Ich glaube, dass ich heute ins Kino gehe. (Yo creo que yo hoy al cine voy)

Tabla 4. Secuencia de adquisición del OP alemán por aprendientes ingleses en entorno formal, idéntica a la de inmigrantes latinos en entorno natural (Cfr. Pienemann, Johnston y Brindley, 1988).

todas las estructuras secuenciales simultáneamente. La variación diacrónica consistía en el paulatino aumento de frecuencia y seguridad con las que se emitían las estructuras más difíciles, o sea, las situadas más altas en la jerarquía de dificultad. Vemos que se manifiesta con claridad el efecto de la L1 (holandés, cuyo orden de palabras es muy similar al del alemán) sobre la velocidad de adquisición.

Otra importante evidencia de la influencia de la L1 en la adquisición es aportada por el estudio de Haberzettel (1998), en el que se compara la adquisición de la posición verbal del alemán por hablantes del turco (SOV) y del ruso (SVO). En los dos casos se manifiesta un tipo de adquisición *maturacional*: los aprendientes no reestablecen de manera repentina los parámetros de la Gramática Universal, sino que la adquisición se desarrolla paulatinamente, en fases sucesivas de maduración paramétrica (nota 8). Pero es más importante para nosotros lo que *distingue* los datos de los aprendientes de estas dos lenguas de partida: como sospechamos, existen grandes diferencias en la velocidad y secuenciación de la adquisición entre los aprendientes turcos (SOV) y rusos (SVO). Asimismo, los aprendientes turcos investigados alteran la secuenciación canónica de Pienemann (1987) e invierten dos pasos, adquiriendo antes la posición verbal fi-

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
 de segundas lenguas**

nal en la subordinada (fase V) que la posición V2 en la oración principal (fase IV). Esta posibilidad de alteración de la secuencia de adquisición todavía es rechazada de plano por Ellis (1994: 302) y el propio Pienemann (1987).

Estudio	Sujetos	L1	Recogida de datos
Pienemann (1984)	10 niños, 7-9 años	inglés	Entrevista oral
Pienemann (1987; 1989)	3 universitarios 39 universitarios	inglés inglés	Entrevista oral Habla espontánea
Ellis (1989)	20 universitarios	inglés	Habla espontánea
Jansen (1997)	200 ests. Secundaria	francés	Tareas escritas
Diehl (1998)	22 ests. Secundaria	holandés	Habla espontánea
Klein-Gunnewiek (1998)*	30 ests. Adultos	polaco y ruso	Habla espontánea
Haberzettl (1998)*			

Tabla 5. Los estudios empíricos que confirman (*sólo parcialmente) la Hipótesis Secuencial en la adquisición guiada del OP alemán.

De entrada hay que admitir que las diferencias tipológicas entre las dos lenguas primeras de nuestro estudio, inglés y español, con respecto al orden de palabras no son muy profundas. Ninguna de las dos conoce los fenómenos más característicos y distintivos del orden de palabras alemán (paréntesis verbal, inversión, verbo final). Sin embargo, las diferencias, sobre todo en cuanto a rigidez, sí pudieran tener algún alcance en forma de variaciones secuenciales en la in-

terlengua de los dos grupos de aprendientes comparados, pues rigidez y obligatoriedad del pronombre sujeto, según Hawkins (1986) y Comrie (1981), son un rasgo contrastivamente más importante que el propio orden básico.

3. Nuestro estudio

Los datos del estudio se recogieron en cuatro sesiones de conversación espontánea entre el autor y dos grupos de estudiantes universitarios, durante el curso 1998/1999. Cada grupo, de primer y segundo nivel, respectivamente, realizó dos sesiones de unos cincuenta minutos, con un intervalo de 3 meses (30 horas lectivas).

En términos generales, se cumple la predicción de Pienemann (1987) sobre la adquisición guiada del orden de palabras del alemán: la escala es implicacional, es decir, cada fase es “atacada” después de superada la anterior.

	Patro			Esther			Gema		
	1	2	<i>Dif</i>	1	2	<i>Dif</i>	1	2	<i>Dif</i>
TOPADV	(.08)*	1.	+92	(0.50)*	.13	.37	.33	.10	-.23
PARENT	.80	1.	+20	(1.*)	1.	=	0/	1.	+1.
INV	(1.)*	.20*	-.80	(0)	(.33)*	+.33	0/	(0)	=
V-FIN	(.0)	(.0)	=	(0)	(.50)*	+.50	0/	(0)*	=

Tabla 6. Comparación Grupo I (nivel primero) sesión primera (40 horas)/sesión segunda (70 horas).

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

Podemos observar que la secuencia de adquisición es claramente implicacional, es decir, las estudiantes, independientemente del grado heterogéneo de competencia, siguen invariablemente la misma escala sucesiva: SVO < TOPADV < PARENT < INV < V-FIN. Este resultado, por otro lado nada sorprendente, se ve refrendado en la tabla comparativa en la que se refleja el desarrollo diacrónico de la competencia sintáctica después de treinta horas más de clase. Como era de esperar, prevalecen las áreas donde se observan mejoras (5) frente a las de igualdad (4) y empeoramiento (3).

Especialmente significativo es el importante progreso en la estructura PARENT(es) verbal, que las tres aprendientes demostraron haber adquirido con todas las garantías empíricas del *criterio de emergencia*: más de tres apariciones en más de cinco contextos obligatorios. Este salto cualitativo sugiere que en estas aprendientes y en estas circunstancias (alemán como lengua extranjera en contexto guiado) la estructura PARENT había “madurado” entre las 40 y 70 horas de exposición al aducto.

4. Comparación con el inglés como L1

Comparando los resultados de la investigación de Jansen (1998), realizada con universitarios australianos aprendien-

Christoph Ehlers
Parámetros del orden de palabras y transferencia

	Grupo I (Jansen) n = 10		Grupo II (Ehlers) n = 4		Diferencia %
		%		%	
Nº oraciones	49		21		
SVO	+		+		
TOPADV	10,6	20,5	4,5	21,4	.09
PART	5 / 8	.60	2,5 / 4,5	.55	.05
INV	0,4 / 10	.05	1 / 15	.06	.01
V-FIN	0,1 / 3,5	.03	0 / 0,5	0	.03

Tabla 7. Comparación de nuestros resultados con los de Jansen (1998).

do alemán, observamos una fuerte coincidencia entre los resultados de ambos grupos, cuyas ligeras diferencias (en total, 8%) no pueden considerarse significativas. Excepción hecha de la fase TOPADV donde el grupo australiano sí se muestra mucho más productivo, aunque si consideramos el número de topicalizaciones con relación al número de oraciones producidas, la relación vuelve a equilibrarse. Hay que tener en cuenta, además, que en PARENT, donde más se diferencian los resultados de las fases claves, en el grupo de Jansen hay casi un 40% de datos no concluyentes (falta de apariciones y contextos obligatorios).

La gran similitud entre las sintaxis de las dos interlenguas inglés/alemán y español/alemán hace suponer que el efecto

de los rasgos distintivos de las dos lenguas de partida (inglés: no PRO-drop, orden fijo; español: PRO-drop, orden flexible) apenas deja rastro en la producción oral de los aprendientes. Creemos que las diferencias mínimas (siempre por debajo del 10 por ciento) difícilmente pueden deberse a las diferencias interlingüísticas.

El rasgo [PRO-drop] que el inglés parametriza en [-PRO-drop] es, a priori, el más implicado en la fase INV(ersión sujeto-verbo) (nota 9). Una lengua que no posee el pronombre sujeto obligatorio y cuyo orden, además, es más flexible, en un principio muestra más predisposición a la movilidad del sujeto. Pero las cifras interlingüísticas no avalan la trascendencia de este rasgo y la diferencia, aunque mínimamente a favor de los hispanohablantes, no puede considerarse significativa.

Algo parecido puede aducirse para la fase PARENT: el inglés conoce un fenómeno de posposición a la derecha llamado “preposition stranding” (“pied piping” en la literatura generativista) en que, en las interrogativas indirectas y las relativas (nota 10), la preposición regida por el verbo se sitúa al final de la oración, configurando así también una especie de paréntesis. De hecho, en aprendientes hispanohablantes del alemán que previamente han adquirido el inglés, no es rara

la confusión entre este rasgo y PARENT o V-FIN. Sin embargo, los aprendientes angloparlantes no alcanzan resultados significativamente mejores en este apartado.

V-FIN finalmente, apenas presente en el aducto de los aprendientes, fue producido en un porcentaje ligeramente superior por los anglohablantes. La diferencia no es significativa, sin embargo puede deberse, como en las demás fases, al hecho de que en el grupo de Jansen participan aprendientes “de cursos de distintos niveles” (Jansen, 1998:2). Recordamos que el estudio de Jansen no es diacrónico sino transversal e implicacional, es decir, no busca describir una evolución sino el estadio individual de cada aprendiente, producto de las escalas por las que éste ha progresado. De ahí que la competencia fuertemente heterogénea de sus sujetos no distorsione los resultados. Más bien hay que darle la vuelta al argumento: a pesar de la heterogeneidad del grupo de Jansen, los datos muestran una identidad casi completa con nuestro grupo, mucho más homogéneo, con lo cual se vendría a confirmar de nuevo la Hipótesis Secuencial universalista de la adquisición de los rasgos gramaticales no sólo del alemán sino de cualquier otra lengua segunda ([nota 11](#)).

5. El marco generativista

La cuestión fundamental para los investigadores adscritos a este paradigma es la accesibilidad de la Gramática Universal (GU) y sus parámetros en la edad adulta. Y, si la respuesta fuera afirmativa ¿se pueden cambiar sus valores una vez fijados? ¿O es que, por el contrario, la GU ha dejado de servir y son otros módulos cognitivos los que adoptan la función del aprendizaje, como pueden ser los procesos generales de aprendizaje y el acceso a la retroalimentación negativa (*negative feedback*)? Siguiendo a Licerias (1992: 24-25), resumimos las tres posturas:

1. *Inexistencia de acceso a la GU. En el conocimiento de la L2 intervienen otras facultades distintas a la GU, como los mecanismos de resolución de problemas o de aprendizaje no lingüístico. (Clahsen y Muysken, 1986; Clahsen, 1990, 1994; Schachter, 1988; Meisel 1997).*

2. *Acceso directo a la GU.* Eliminando el problema del periodo crítico, los parámetros de la L2 se fijan de la misma manera que los de la L1, a la que no se recurre en absoluto. Esta hipótesis tiene escasa viabilidad para el aprendizaje de una L2 por adultos.

3. *Acceso indirecto a la GU*. La L1 tiene una función de intermediador entre la GU y la L2. Para White (1989), por ejemplo, la L1 se utiliza como hipótesis inicial con la que acercarse a la L2. Luego, el aprendiente es capaz de volver a fijar los parámetros en otro sentido.

Esta última opción es la más aceptada. Con ella quedarían explicadas sobre todo dos características del aprendizaje de una L2 que hemos abordado en la primera parte de este trabajo: por un lado, las *secuencias evolutivas*, pues los aprendientes pueden adquirir antes las reglas que reflejen principios universales (no marcadas) y después las que no (marcadas); y, en segundo lugar, el conocimiento de los universales lingüísticos puede estar relacionado, como apuntamos antes, con la *transferencia*: los aprendientes pueden transferir antes los rasgos de la L1 que reflejen principios de la GU que los que le sean ajenos. Esta última característica no debe confundirse con un modelo de la adquisición basado en la transferencia. Liceras (1992) señala que:

“El modelo de acceso indirecto a la GU implica que la L1 es la primera realización de la GU, aun vigente en el cerebro, que permite el acceso a las opciones de los parámetros que no se dan en esa L1, aun cuando el aprendiz utilice las opciones de

la L1 en las primeras etapas de la IL. En otras palabras, aunque el modelo paramétrico de adquisición aplicado a la L2 no se base en la transferencia, sí que reconoce que la L1, como capacidad cognitiva que es, juega un papel fundamental en la adquisición de la L2. El rechazo indiscriminado de la influencia de la L1, que se explicaba por la necesidad de separarse de las teorías conductistas del aprendizaje que habían hecho de la interferencia la clave para explicar la IL, ya no se siente como una necesidad. Por tanto, *la L1 vuelve a ocupar un papel central en la teoría de la adquisición de la L2*" (Liceras, 1992: 25, el subrayado es mío).

6. La GU y la adquisición del OP alemán

Por la visibilidad de las posiciones gramaticalizadas del verbo, el OP alemán ofrece un objeto de estudio muy apropiado para investigar la vigencia de la GU. Repasemos tres de las propuestas fundamentales en la bibliografía actual: Schwartz y Sprouse (1994, 1996), Vainikka y Young Scholten (1994, 1996) y Beck (1998).

a. Vainikka y Young Scholten (1994): Influencia Parcial de la L1. Vainikka y Young-Scholten (1994) investigan la adquisición (no-guiada) del alemán por hablantes nativos del turco y del coreano, siendo ambas lenguas nítidamente de núcleo final (nota 12). De ser cierta la asunción de Clahsen y Muysken (1986), los sujetos coreanos y turcos también deberían producir las secuencias VO (orden canónico) desde el principio. Si, por el contrario, su IL mostraba los rasgos V-final de sus respectivas L1, la hipótesis de Clahsen y Muysken se vería invalidada.

Las fases de maduración gramatical observadas fueron las siguientes:

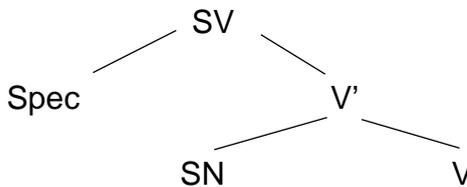
	Movimiento verbal	Sujeto cero	Concordancia
a. (S)OV ^{-fin}	no	Sí	No
b. (S)V ^{+fin} O(V ^{-fin})	Opcional	Sí	No
c. SV ^{+fin} O(V ^{-fin})	sí	No	Sí

Tabla 8. Fases de la adquisición del OP alemán por hablantes de turco y coreano.

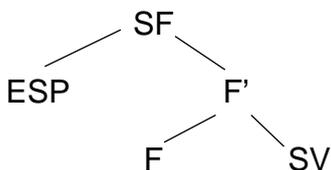
Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

Con ello, se invalidaría la hipótesis del orden canónico de Clahsen y Muysken, puesto que el orden inicial de los sujetos es claramente el de su L1: OV. Pero comentemos las fases:

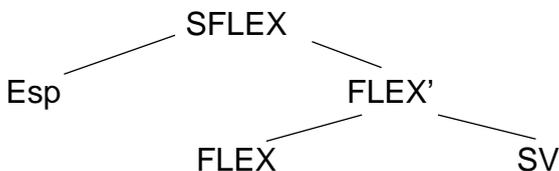
a. SV escueto: En la primera fase de “minimal trees” (nota 13), la transferencia se limita únicamente a las proyecciones léxicas (aquí SV) especificadas en cuanto a la posición del núcleo (“headedness” en la teoría X’). Las proyecciones funcionales FLEX y COMP no se encuentran todavía, ya que no se realizan fonéticamente. Van emergiendo en las siguientes fases, manifestándose en un aumento de las formas flexionadas y la realización fonética de los pronombres sujetos:



b. Proyección funcional aun no especificada. Surge una proyección funcional “infradeterminada”, cuyo núcleo sirve de lugar de destino para el movimiento verbal que todavía es opcional mientras que aún no es posible la concordancia sujeto verbo.

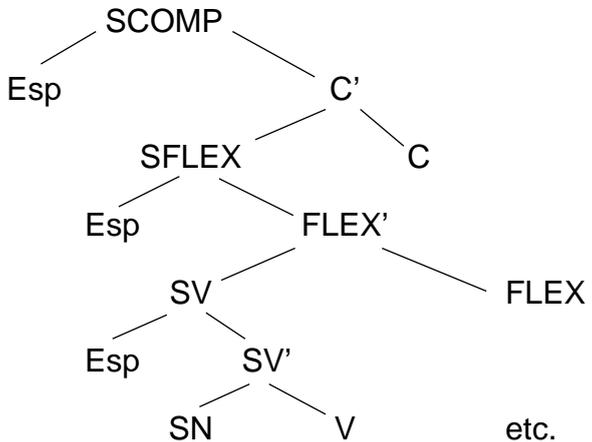


c. Sintagma FLEX. El sintagma funcional ya se ha consolidado plenamente. Los enunciados de los aprendientes ya se caracterizan por: concordancia sujeto-verbo, ascensión del verbo al segundo lugar y sujetos pronominales realizados. Por consiguiente, ya es posible la fijación del parámetro PRO-drop en el valor [-]. COMP aún no se manifiesta ya que apenas se producen oraciones incrustadas.



Sin embargo, las oraciones subordinadas (verbo final) no aparecen, a pesar de su existencia en ambas L1. Ello indica que en la adquisición de la L2, a diferencia de la adquisición de la L1, los sintagmas funcionales SFLEX y SCOMP son ambos de núcleo inicial. A diferencia del sintagma verbal transferido en la fase 1, ahora, con los sintagmas funcionales, no opera la transferencia desde la L1.

b. Schwartz y Sprouse (1994, 1996): Pleno Acceso a la GU con Plena Transferencia de la L1. Con respecto a la presencia de las categorías funcionales en la IL temprana, Schwartz y Sprouse (1994, 1996) dan otra explicación contraria. Según deducen de su corpus (nota 14), procedente de la adquisición del OP en un aprendiente turco del alemán, la influencia de la L1 es tan absoluta que también suministra las categorías funcionales de la GU en la IL. La representación del “estado inicial” de turcos y coreanos ya consta de árboles estructurales altamente complejos. En las dos lenguas, también las proyecciones funcionales COMP e INFL son de núcleo final.



Ej. turco: “Me Hasan qué comió pregunté”, me pregunté qué comería Hasan.

Ésta sería la representación de la fase (a), plenamente transferida de la L1. El hecho de que los aprendientes turcos no produzcan oraciones subordinadas con verbo final, tal como cabría esperar por la existencia de esta linearización su L1, no es debido, como afirman Vainikka y Young Scholten (1994), a la ausencia de COMP, sino a un proceso gradual de “acomodación al input” en cuya fase inicial el verbo es movido desde V⁰ (V-fin, L1) a C⁰ (V2, L2 en oraciones no subordinadas). El sujeto, a su vez, se mueve desde EspFLEX a EspSCOMP, movimiento prescrito por el filtro de caso nominativo de la GU.

El que los aprendientes no flexionen el verbo no significa que no sea finito. (ya distinguen finito/ no-finito en su L1). Sólo es que aún no dominan el paradigma morfológico de modo que lo que parece un infinitivo en (a.) en realidad sólo es una forma finita no conforme con la lengua meta. La morfofonología ha de ser aprendida, lo mismo que en la adquisición de la L1. Schwartz hipotetiza que las categorías están ahí, como en la L1 (Cfr. Hyams, 1994), pero aún no están léxicamente ocupadas o fonéticamente realizadas. La inexistencia fonética de un rasgo, según Schwartz, no es prueba suficiente de su ausencia absoluta.

Schwartz sigue con su argumentación a favor de su “Hipótesis de Influencia Absoluta” (y en contra de la “Hipótesis de Influencia Parcial”, tb. “Hipótesis de las estructuras mínimas”), o sea, defendiendo la disponibilidad de todas las categorías, léxicas y funcionales, desde el comienzo mismo de la adquisición de la L2: el conocimiento de las categorías funcionales o flexivas (COMP, FLEX) puede estar ya determinado en la entrada léxica de los verbos como *oír* o *querer*. Estos verbos transitivos seleccionan como argumentos o un nombre (Quiero un helado) o una proposición con categorías funcionales (Quiero [SFLEX comerme un helado] o Quiero [SCOMP que te comas el helado]). En este último caso, las categorías necesarias para la estructura oracional, COMP y FLEX, vendrían ya proyectadas desde el léxico como proyecciones funcionales.

Schwartz encuentra otro argumento a favor de la existencia inicial de las categorías funcionales de la GU por transferencia: son notorias las dificultades de los hablantes L1 francés para la colocación preverbal de los adverbios en L2 inglés. Teniendo una estructura-p común, su explicación estaría en la transferencia del parámetro de movimiento verbal al inglés (en francés, el verbo se mueve desde VP a FLEX).

Para resumir brevemente la “Hipótesis de la Influencia Absoluta” de Schwartz y Sprouse (1994): en el aprendiente no van madurando paulatinamente las estructuras funcionales necesarias (Vainikka y Young-Scholten, 1994), sino que las distintas posiciones funcionales ya existentes se van llenando poco a poco, acomodándose al aducto. En este proceso se van cambiando los valores paramétricos de la secuenciación en los sintagmas funcionales COMP y FLEX.

c. Beck (1998): The Local Impairment Hypothesis. A diferencia de los autores anteriores, Beck, en un estudio experimental con sujetos de L1 inglés y L2 alemán, defiende que el acceso a la GU en la primera fase de adquisición es sólo parcial. El parámetro utilizado en su estudio es el del ascenso verbal obligatorio: en inglés (español, turco, coreano), el verbo permanece en su posición generada en la base, mientras que en alemán asciende a V2 desde V-final. Las predicciones respectivas de los estudios anteriores son:

Vainikka y Young Scholten (1994, 1996):

Estado inicial: no hay ascenso

Primeras fases: ascenso opcional

Más tarde (cuando rasgo fuerza fijado en COMP): ascenso obligatorio

Schwartz y Sprouse (1994, 1996):

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

Primeras fases: no hay ascenso (no hay categorías funcionales)

Más tarde: ascenso obligatorio

Beck mantiene en su “perspectiva de la inhibición local” (Local Impairment View) que el movimiento de núcleo a núcleo (V2) pueda ser dificultado porque los aprendientes no tienen acceso a la parte del conjunto de rasgos bajo FLEX que les indique si la flexión es ‘fuerte’ o ‘débil’. En términos del “Programa Minimalista” son éstos los rasgos que exigen o prohíben el ascenso del verbo:

francés (rasgo fuerte) ascenso obligatorio:

(8) Il viens souvent a la ville

inglés (rasgo débil) ascenso imposible

(9) He often travels to Belgium

Encuentra evidencia en el breve tiempo de respuesta de sus sujetos ingleses a oraciones alemanas que no ascienden el verbo de V⁰ a FLEX⁰ a pesar de poseer ésta el rasgo [+ fuerte], lo cual resulta en oraciones agramaticales como (10):

(10) *Dann der Vater liest die Zeitung

Explica los datos asumiendo que los aprendientes principiantes no poseen categorías funcionales, sólo SV, y por tanto no pueden ascender el verbo, y que los aprendientes más

avanzados tienen acceso restringido al rasgo ‘fuerza’ de FLEX y por lo tanto sólo permiten ascenso opcional cuando es obligatorio.

7. Conclusiones

Hemos querido dilucidar el papel de la L1 en la adquisición del OP alemán a la luz de las teorías generativista y cognitivista. En el marco de la primera, que considera los datos como contribuciones al estudio del Modelo de Principios y Parámetros y la Teoría Minimalista, la discusión gira en torno a la accesibilidad de la GU en edad adulta. La mayoría de los trabajos confirma que las interlenguas de los adultos en ningún momento infringen los principios de la GU, aunque no necesariamente tengan que ser idénticas a los valores paramétricos de la L1 ni de la L2. En cualquier caso, la L1 suministra el valor inicial del que parte el aprendiente en la construcción de su interlengua. En la bibliografía (Haberzettel, 1998) se encuentran indicios suficientes para suponer que los nuevos valores paramétricos se fijan de manera paulatina y no tan instantánea como lo sugieren las metáforas del modelo.

Con respecto a la teoría cognitivista de la Hipótesis Secuencial, el presente estudio ha podido confirmar que la

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

sintaxis de la interlengua de los aprendientes hispanohablantes del alemán, en contexto de adquisición guiada, evoluciona conforme a las fases implicacionales descritas por Clashen *et al.* (1983) para la adquisición no-guiada. Asimismo, encontramos una amplia coincidencia con los resultados de otros estudios posteriores llevados a cabo por Pienemann (1987, 1988) que demuestran la validez de la *Hipótesis Secuencial* en contexto de adquisición guiada del alemán como lengua extranjera con aprendientes angloparlantes. Disponiendo de otro estudio muy reciente en el mismo área de investigación (Jansen, 1998), hemos podido comprobar de nuevo la cuasi-identidad de las secuencias de adquisición del orden de palabras de aprendientes hispano y angloparlantes.

A la vista de nuestros resultados, los aprendientes hispanohablantes muestran una evolución de su competencia sintáctica casi idéntica a la de los angloparlantes del grupo de control (Jansen, 1998). Ello a pesar del importante parámetro contrastivo de la *rigidez* del orden de palabras básico (inglés: fijo, español: flexible), que Odlin (1989) considera más determinante que el orden básico en sí. No hubo diferencias secuenciales significativas en la interlengua de los dos grupos.

El orden de palabras es un fenómeno gramatical de primer orden en la investigación de la adquisición del alemán. Una

parte importante de las investigaciones sobre cómo enseñar el alemán como lengua extranjera se centra en la relación entre la evolución propia e internalizada de los componentes de la gramática transitoria del aprendiente y la respuesta externa, el *feedback* por parte del profesor (nota 15). Actualmente, el peso se va desplazando hacia la aportación propia de los aprendientes y los mecanismos cognitivos y evolutivos básicamente impermeables a la intervención de cualquier tipo de instrucción. Esta visión, que concede cierta importancia a los procesos autónomos del aprendiente que se sustraen al control externo, todavía ha de ser calificada como “nueva” en el marco de la enseñanza institucional del alemán (Bolten, 1998: 3). La preponderancia de la enseñanza formal y gramatical, aparte de por la inercia propia del modelo conductista tradicional, es justificada por muchos profesionales y legos con la dificultad y complejidad inherente del alemán (cfr. Westheide, 1998). Pero la verdadera piedra de toque para la eficacia de la instrucción gramatical consiste en la producción oral espontánea. Y aquí, en la calidad de la comunicación oral, la instrucción gramatical incide de manera secundaria, como una más de una larga serie de variables. Por ello, la investigación de los procesos de adquisición actualmente se centra en primer lugar en la contribución psicolingüística del propio aprendiente, y, en un segundo término, en

la incidencia del tipo de tarea y de la clase de instrucción o control.

Referencias bibliográficas

BECK, M.L. (1998). "L2 acquisition and obligatory head movement", en *Studies of Second Language Acquisition*, 20, 311-348.

BOLTEN, H. (1998). "Gesamtbericht der Sektion 14: Zweitsprachenerwerb: Theorien und Unterrichtskonzepte", ("Informe de la sección 14: adquisición de segundas lenguas: teorías y conceptos didácticos"), *Actas del IDT*. Amsterdam, 1997 (en prensa).

CASTELL, A. (1997). *Gramática Alemana*. Madrid: Editorial Idiomas.

CHOMSKY, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.

CHOMSKY, N. y LASNIK, H. (1993). "Principles and Parameters Theory", en JACOBS, J., A. v. STECHOW, W. STERNEFELD y T. VENNEMANN (eds.), *Syntax: An International Handbook of Contemporary Research*. Berlin: de Gruyter.

- CLASHEN, H., J.M. MEISEL, M. PIENEMANN (1983). *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübinga: Narr.
- COMRIE, B. (1981). *Language Universals and Linguistic Typology. Syntax and Morphology*. Oxford: Blackwell. Versión española: *Universales del lenguaje y tipología lingüística*. Madrid: Gredos, 1988.
- CORCOLL, B. y R. (1994). *Programm. Alemán para hispanohablantes*. Barcelona: Herder.
- CORDER, S.P. (1967). "The significance of learners' errors", en *International Review of Applied Linguistics (IRAL)*, 9, 161-170. Versión española en LICERAS (1992), 31-40.
- DAVIES, A., CRIPPER, C. y HOWATT, A. (eds.) (1984). *Interlanguage*, Edinburgo: Edinburgh Univ. Press.
- DIEHL, E. (1998). Sin título, en BOLTEN (1998), en prensa.
- DÍAZ, L. y PÉREZ, C. (Coords.) (1997), *Views on the Acquisition and Use of a Second Language, Proceedings of EUROSLA 7*, Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- DIK, S.C. (1981). *Functional Grammar*. Dordrecht: Foris,.

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

- DIK, S.C. (1997). *The Theory of Functional Grammar*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- DI PIETRO, R. (1971) *Estructuras Lingüísticas en Contraste*. Madrid, Gredos, 1986.
- ECKMAN, F. (1977), "Markedness and the the Contrastive Hypothesis", en *Language Learning*.
- EHLERS, C. (1999), "La evolución sintáctica en el aprendizaje del alemán por hispanohablantes", en YANGUAS, A. y F. SALGUERO (eds.), *Estudios de lingüística descriptiva y comparada, Actas del III. Simposio Andaluz de Lingüística General*. Sevilla: Publicaciones de Lingüística General, 109-120.
- ELLIS, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- FAERCH, C. y G. KASPER (1986). "Cognitive dimensions of language transfer", en KELLERMAN, E. y M. SHARWOOD-SMITH (eds.), *Crosslinguistic Influence and Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- FELIX, S. (1987). *Cognition and Language Growth*. Dordrecht: Foris.

FELIX, S. y W. WEIGL (1991). "Universal Grammar in the Classroom, the effects of formal instruction on second language acquisition", en *Language Learning*, 7, 162-80.

FISIYAK, J. (ed.) (1990). *Further Insights into Contrastive Analysis*, Amsterdam & Filadelfia: John Benjamins.

FRIES, C.C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: Univ. of Michigan Press.

GASS, S. y J. ARD (1984). "Second language acquisition and the ontology of language universals", en RUTHERFORD, W. (ed.), *Language Universals and Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.

GAUGER, K.H. y N. CARTAGENA (1991). *Gramática contrastiva alemán-español*, 2 tomos. Múnich: Langenscheidt.

GIVÓN, T. (1984). "Universals in discourse structure and second language acquisition", en RUTHERFORD, W. (ed.), *Language Universals and Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.

GREENBERG, J.H. (ed.) (1963). *Universals of Language*. Cambridge (Mass): M.I.T. Press.

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

- HABERZETTEL, S. (1998). Sin título, en BOLTEN (1998), en prensa.
- HAWKINS, J. (1983). *Word Order Universals*. Nueva York: Academic Press.
- HAWKINS, J. (1986), *A Comparative Typology of English and German. Unifying the Contrasts*. Londres: Croom Helm.
- HEIDELBERGER PROJEKT 'PIDGIN-DEUTSCH' (1975). *Sprache und Kommunikation ausländischer Arbeiter*. Kronberg (Ts): Scriptor.
- HOBERG, U. (1981). *Die Wortstellung in der geschriebenen deutschen Gegenwartssprache*. Munich: Hueber.
- HONG, U. (1995). "Agreement and Null Subjects in German L2 development: New evidence from from reaction-time experiments in German", en *Second Language Research*, 11, 57-87.
- JAMES, C. (1980). *Contrastive Analysis*. Londres: Longman.
- JANSEN, L. (1998). "Erwerb der deutschen Wortstellung im gesteuerten deutschen Spracherwerb - Ergebnisse der Forschung und Implikationen für den Unterricht", Sin título, en BOLTEN (1998), en prensa.

- KELLERMAN, E. (1978). "Giving learners a break: naive language intuitions as a source of predictions about transferability", en *Working Papers on Bilingualism*, 15, 59-92.
- KELLERMAN, E. (1983). "Now you see, now you don't", en GASS, S. y SELINKER (eds.), *Language Transfer in Language Learning*, Rowley (Mass.): Newbury House.
- KLEIN-GUNNEWIECK, J. (1998). Sin título, en BOLTEN (1998), en prensa.
- KOSTER, J. (1986), "The relation between pro-drop, Scrambling and Verb-Movements", en *Groningen Papers in Theoretical and Applied Linguistics*, TTT, 1, Universidad Groninga.
- KRASHEN, S.D. (1981). *Second language learning and second-language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- LADO, R. (1957), *Linguistics across Cultures, Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor: University of Michigan Press. Trad. española: *Lenguas y Culturas*, Madrid, Paraninfo, 1973.
- LI, C.N. y THOMPSON, S.A. (1976). "Subject and topic: a new typology of language", en LI, C.N. (ed.) (1976), *Subject and Topic*. Nueva York: Academic Press.

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

LICERAS, J. MUÑOZ (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.

LICERAS, J. MUÑOZ (1996), *La adquisición de las segundas lenguas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis.

LICERAS, J. MUÑOZ (1997). "The Now and Then of L2 Growing Pains", en DÍAZ, L. Y PÉREZ, C. (coords.) (1997), *Actas de EUROSLA*, 2, Barcelona Universitat Pompeu Fabra.

MEISEL, J.M. (1980). "Strategies of second language acquisition: more than one kind of simplification", en *Wuppertaler Arbeitspapiere zur Sprachwissenschaft*, 3, 1-53.

MEISEL, J.M. (1997). "The acquisition of syntax of negation in French and German": Contrasting first and second language development", en *Second Language Research*, 13, 227-263.

MUYSKEN, P (1986). "The availability of Universal Grammar to adult and child learners - the study of the acquisition of German word order", en *Second Language Research*, 2, 93-119.

NICKEL, G. (ed.) (1971). *Papers in Contrastive Linguistics*, Cambridge: CUP.

ODLIN, T. (1991). "Word-order transfer, metalinguistic awareness and constraints on foreign language learning", en VAN PATTEN, B. y J. LEE (eds.), en *Second Language Acquisition - Foreign Language Learning*. Clevedon Avon: Multilingual Matters.

PIENEMANN, M. (1981). *Der Zweitsprachenerwerb ausländischer Arbeiterkinder*. Bonn: Bouvier.

PIENEMANN, M. (1984). "Psychological constraints on the teachability of languages", en *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 186-214.

PIENEMANN, M. (1987). "Determining the influence of instruction on L2 speech processing", en *Australian Review of Applied Linguistics*, 10, 43-83.

PIENEMANN, M. (1989), "Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypothesis", en *Applied Linguistics*, 10, 52-79.

PIENEMANN, M., M. JOHNSTON y G. BRINDLEY (1988). "Constructing an acquisition-based procedure for asses-

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

sing second language acquisition”, en *Studies in Second Language Acquisition*, 10, 217-43.

PINKER, S. (1994). *The Language Instinct. How the Mind Creates Language*. Oxford: OUP. Trad. esp.: *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid: Madrid.

SCHMIDT, U.A. (1996). “Grammatik, Syntax und syntaktische Verfahren”, en *Zielsprache Deutsch*, 27/2, 54-63.

SCOVEL, T. (1988). *A Time to Speak: a Psycholinguistic Enquiry into the Critical Period for Human Speech*. Rowley (Mass.): Newbury House.

SCHWARTZ, B.D. y R.A. SPROUSE (1994). “Word order and nominative case in non-native language acquisition. A longitudinal study of (L1 Turkish) German Interlanguage”, en HOEKSTRA, T. y B.D. SCHWARTZ (eds.), *Language acquisition studies in generative grammar*. Amsterdam: John Benjamins.

SCHWARTZ, B.D. y R.A. SPROUSE (1996). “L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access Model” [edición especial], en *Second Language Research*, 12, 40-72.

- SIEWIERSKA, A. (1994). "Word order and linearization", en ASHER, R.E. (ed.), *The Encyclopedia of Language and Languages*, Oxford: Pergamon, 4993-4999.
- VAINIKKA, A. y M. YOUNG-SCHOLTEN (1994). "Direct Access to X-bar Theory. Evidence from Corean and Turkish adults learning German", en HOEKSTRA, T. y B.D. SCHWARTZ (eds.), *Language acquisition studies in generative grammar*. Amsterdam: John Benjamins, 265-316.
- VAINIKKA, A. y M. YOUNG-SCHOLTEN (1996). "Gradual development of L2 phrase structure", [edición especial] en *Second Language Research*, 12, 7-39.
- WESTHEIDE, P. (1998). Sin título, en BOLTEN (1998), en prensa.
- WHITE, L. (1989). *Universal Grammar and Second Language Acquisition*, Amsterdam: John Benjamins.
- WINKLER, I. (1998). Sin título, en Bolten (1998), en prensa.

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

1 Este artículo se basa en un trabajo previamente publicado (Ehlers, 1999).

2 Nuestras referencias son, por un lado, los estudios llevados a cabo en el marco de la Teoría de los Principios y Parámetros (Chomsky, 1981) sobre la adquisición del orden de palabras (OP) del alemán (Clahsen, 1994; Haberzettel, 1998; Meisel, 1997; Schwartz y Sprouse, 1994 y 1996, Vainikka y Young-Scholten, 1994; Beck, 1998) y los trabajos basados en la *Hipótesis Secuencial* de Pienemann (1989) sobre el mismo fenómeno (Jansen, 1998; Klein-Gunnewieck, 1998).

3 Sobre los parámetros de la Gramática Universal en la adquisición de una L2. Véase también Liceras (1992, 1996, 1997) y White (1989).

4 Esta distinción tipológica (Li y Thompson, 1976) le sirve a Schmidt (1996) para presentar un interesante enfoque explicativo del OP alemán: mientras muchos idiomas, así llamados *de sujeto prominente* ('subject-marked') regulan su OP según criterios estrictamente internos a la oración, el alemán pertenece a las lenguas *de tópico prominente* ('topic-marked') que integran las estructuras temáticas del texto en su orden básico oracional. En este caso, la estructura tópico-comentario del texto repercute profundamente sobre el orden de los constituyentes de la oración, haciendo que el verbo conjugado, en su función de "topic-marker", ocupe indefectiblemente su segundo lugar.

5 Las confirmaciones –algunas sólo parciales– más recientes de la hipótesis secuencial para el contexto de la enseñanza guiada provienen de Boss (1998), Diehl (1998), Jansen (1998) y Winkler (1998), todos en Bolten (1998).

Notas

6 La *Gramática* de Castell (1997) contiene muchos comentarios contrastivos, mientras que el clásico de Gauger y Cartagena (1991) constituye un exhaustivo tratado lingüístico. Otros estudios de AC español-alemán realizados en España son Wotjak, G., A. Regales *et al.* (1988): “Studien zum Sprachvergleich Deutsch/Spanisch”, ed. por SEPA, Apdo. 32, 47080 Valladolid, y Pietsch, A. y Wolff, J. (1989), Manual del profesor para *Maite lernt Deutsch*, ed. por Tandem Fundazioa, Apdo. 864, 20080 Donostia/San Sebastián. Ambos entroncan con Vorderwülbecke (1976). Sobre AC en general, véase también James (1980) y Fisiak (1990).

7 Sobre transferencia del OP, véase también Kellerman y Sharwood-Smith (1986) y Odlin (1991).

8 Cfr. Felix (1987) y Felix y Weigl (1991) para las restricciones maturationales de la adquisición paramétrica.

9 Véase Hawkins (1986) para la estrecha relación diacrónica en el alemán entre el surgimiento del pronombre sujeto obligatorio y la fijación de la posición verbal en segundo lugar.

10 Recordar la ingeniosa frase “Daddy, what did you bring that book that I don’t want to be to read *to out of up for*?” (cit. de Pinker, 1994).

11 Para el alemán, cfr. Winkler (1998) con respecto a la adquisición de la movilidad del sujeto como condición previa para la adquisición paulatina del sistema flexivo nominal. Pienemann mismo (1987: 58) demuestra la estrecha interrelación entre la adquisición del orden de palabras y de la morfología verbal. Lo cual viene a confirmar la adquisición gradual y psicolingüísticamente preestablecida por las res-

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

tricciones universales del procesamiento de los rasgos gramaticales de toda L2 en toda situación de adquisición, guiada y no guiada.

12 Kayne (1994) propone un orden subyacente universal SVO. Por consiguiente, las lenguas V-final (alemán, turco, coreano etc.) mueven el objeto (y cualquier otro constituyente del SV) a la posición ESPECIFICADOR de alguna proyección funcional por encima de SV (no existe ningún movimiento a la derecha). Esta hipótesis también es adoptada por Chomsky (1994) en su Programa Minimalista.

13 Se establecen el menor número de proyecciones y posiciones posibles en cada fase evolutiva, o sea, sólo las estrictamente necesarias.

14 Procedente del proyecto de la Fundación de las Ciencias Europea (1988), *Second Language Acquisition by Adult Immigrants. A Additional Activity of The European Science Foundation. Final Report*. Estrasburgo, Nimega. Resulta muy interesante comparar las conclusiones formales de Schwartz (1994) con las funcionales de Klein y Perdue (1992) sobre el mismo corpus.

15 Sobre el efecto de la instrucción, véase también Buczowska y Weist (1991).