

# DESARROLLO DE LA COMPETENCIA GRAMATICAL EN ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

ARNULFO G. RAMÍREZ  
Universidad de Louisiana

## 1.0 Introducción

El concepto de competencia lingüística es uno de los aspectos fundamentales de la teoría general de la gramática desarrollada por Chomsky. Este concepto se relaciona con el conocimiento intuitivo de la lengua, el cual permite al hablante operar eficientemente en intercambios lingüísticos con otros miembros de la comunidad. El término «gramática» corresponde a la descripción de esta capacidad mental, la cual facilita la formación e interpretación de palabras, frases y oraciones (Radford, 1997: 1). En algunas ocasiones la manifestación de esta competencia gramatical se realiza de modo imperfecto debido a factores extralingüísticos: limitaciones de la memoria, distracciones o condicionamientos sociales. Esta competencia gramatical, al ser una actividad mental, no se puede observar directamente. Este conocimiento se suele examinar a través de la actuación lingüística entre los usuarios de la lengua empleando distintos procedimientos y tareas gramaticales. El desarrollo de la competencia gramatical ocurre durante el proceso de la adquisición de la lengua materna (Slobin, 1985; Elliot, 1991; Bloom, 1994; López-Ornat, 1994; Fletcher y MacWhinney, 1995). El desarrollo de esta capacidad lingüística entre estudiantes que aprenden una segunda lengua ha sido también un tema de gran interés entre muchos investigadores (Klein, 1986; White 1989; Larsen-Freeman y Long 1991; Ellis, 1994; Gass y Selinker, 1994; Brown, Malmkjaer y Williams, 1996).

1.1. Los estudios sobre el desarrollo de la competencia gramatical durante el proceso de aprendizaje de español como segundo idioma se han centrado en distintos aspectos de la lengua. Entre estos estudios figuran los trabajos sobre diferenciaciones de tipo léxico-semántico («ser» y «estar»: Van Patten, 1987; Gunterman, 1992; «por» y «para»: Lafford y Ryan, 1995), el uso de clíticos pronominales (Van Patten, 1987), la complejidad sintáctica (Lantoff, 1988); el

subjuntivo (Terrell, Baycroft y Perrone, 1987; Collentine, 1995), la omisión de pronombres personales (Liceras, 1989; PérezLeroux y Glass, 1997), los complementos del verbo (Bruhn de Garavito, 1997) y el orden de palabras en oraciones (González, 1997).

2.0. El propósito de este estudio es examinar el desarrollo de la competencia gramatical entre estudiantes universitarios con distintos niveles o distinto dominio del español como segunda lengua. El desarrollo de la competencia gramatical figura como uno de los aspectos importantes en las teorías actuales sobre las habilidades lingüísticas en una segunda lengua (Canale y Swain, 1980; Backman, 1990; Ellis, 1994). Canale y Swain (1980), por ejemplo, caracterizan el concepto de competencia gramatical como el dominio del sistema de reglas gramaticales, léxicas, ortográficas y fonológicas. El sistema de competencia gramatical es una parte del conocimiento amplio de la lengua, que además incluye el dominio de otras habilidades lingüísticas relacionadas con asuntos sociolingüísticos, textuales y estrategias de la comunicación (Coseriu, 1980).

2.1. En este trabajo se examina el desarrollo de la competencia lingüística teniendo en cuenta (1) la formación de distintos tipos oracionales, (2) la estructuración de unidades sintácticas (frases nominales, frases preposicionales, frases adverbiales), y (3) el uso de formas gramaticales (formas verbales, clíticos pronominales, indicadores deécticos, subordinadores). Este enfoque multidimensional permite establecer el desarrollo relativo entre los distintos elementos que forman el sistema gramatical y, al mismo tiempo, notar los cambios gramaticales que experimentan los estudiantes según el dominio de español.

2.2. Este estudio cuenta con cinco grupos de hablantes, diez participantes en cada nivel, lo cual hace un total de 50 individuos. El Grupo A (Básico) de estudiantes se seleccionó entre aquellos alumnos universitarios de habla inglesa que habían completado tres o cuatro semestres de estudios de lengua española. El Grupo B (Intermedio) incluye estudiantes con cinco o seis semestres de estudios de lengua y literatura española. El Grupo C (Avanzado) lo conforman estudiantes que cursaron siete u ocho semestres de estudios de letras españolas. El Grupo D (Superior) comprende un número de estudiantes hispanos de hogares bilingües y estudiantes anglófonos que han residido en países de habla hispana y que también se especializan en lengua y literatura española. El Grupo E (Nativo) consta de hispanoparlantes de diversos países (Cuba, El Salvador, España, Guatemala, México, Panamá, Puerto Rico y Venezuela) que residen en los Estados Unidos como estudiantes o profesionales. Para confirmar las diferencias entre los niveles lingüísticos de los primeros cuatro grupos, se pidió a estos participantes que hicieran una autoevaluación de su dominio relativo en español en cuanto a la comunicación oral y escrita.

2.3. Los participantes de cada grupo lingüístico construyeron veinte oraciones basándose en un número determinado de palabras básicas en cada caso. Los veinte ítems con las palabras básicas y las oraciones correspondientes según la respuesta más típica del grupo nativo son los siguientes:

- (1) Marta/dar/llave/Juan → Marta le da la llave a Juan.
- (2) casa/destruir/por/huracán → La casa fue destruida por el huracán.
- (3) edificio/venderse/poco/dinero → El edificio se vendió por poco dinero.
- (4) venir/mi/casa/tarde/jueves → Ven a mi casa el jueves por la tarde.
- (5) tener/irme/ahora → Tengo que irme ahora.
- (6) hace/3 horas/nosotros/estar/aquí → Hace 3 horas que nosotros estamos aquí.
- (7) donde/pensar/pasar/vacaciones → ¿Dónde piensas pasar las vacaciones?
- (8) me/gustar/traje/tú/mucho → Me gusta mucho tu traje.
- (9) querer/que/ustedes/venir/mi/fiesta → Quiero que ustedes vengan a mi fiesta.
- (10) haber/estudiantes/muchos/clase → Hay muchos estudiantes en la clase.
- (11) no/deber/tu/hacer/eso → No debes de hacer eso.
- (12) Carmen/tener/25 años/cuando/ir/Nueva York → Carmen tenía 25 años cuando fue a Nueva York.
- (13) ella/haber/ya/terminar/leer/cuento → Ella ya ha terminado de leer el cuento.
- (14) yo/no/saber/si/ellos/haber/llegado → Yo no sé si ellos han llegado.
- (15) hijos/mirar/televisión/madre/mientras/trabajar → Los hijos miran la televisión mientras que la madre trabaja.
- (16) no/ir/él/clase/porque/fiebre/tener → Él no fue a clase porque tenía fiebre.
- (17) mesa/haber/florero/cuyas/flores/marchitas/estar → En la mesa había un florero cuyas flores estaban marchitas.
- (18) Alberto/decir/que/le/gustar/universidad → Alberto dice que le gusta la universidad.
- (19) señora/anciana/que/le/dar/libro/vivir/sola → La señora anciana que le dio el libro vivía sola.
- (20) aunque/ser/12 noche/ lo/llamar/ella/por/teléfono → Aunque eran las 12 de la noche, lo llamó por teléfono.

2.4. Para cada tipo oracional se estableció el nivel de precisión gramatical según un «índice de exactitud» oracional. El índice considera los varios componentes sintácticos (frases nominales, frases preposicionales y frases adverbiales) y categorías gramaticales (formas verbales, clíticos pronominales, indicadores deícticos y subordinadores) que forman la oración. La cuantificación de los distintos componentes oracionales corresponde a los datos que se consideran por separado en otras secciones en la parte de «Resultados». El índice de exactitud oracional se calculó siguiendo una serie de pasos: primero, se cuantificó el número de participantes de cada uno de los cuatro grupos lingüísticos que formuló correctamente los diversos componentes de cada una de las veinte oraciones. Segundo, se computó un promedio de exactitud para cada grupo, basándose en la suma de todos los componentes oracionales realizados correctamente por los participantes del grupo. Finalmente, se añadieron los promedios

de exactitud de los cuatro grupos y se calculó un promedio global de precisión gramatical para cada oración.

### 3.0. Resultados

#### 3.1. Formación de tipos oracionales

La formación correcta de los distintos tipos oracionales (Alarcos Llorach, 1994; Martínez, 1996) según los niveles lingüísticos de los participantes se presenta en el Cuadro 1.

La actuación gramatical en el manejo de las once oraciones simples se establece a través de tres tipos de organización sintáctica: las oraciones con el orden de SN (sintagma nominal) + SV (sintagma verbal) (5 oraciones: 1, 2, 3, 8, 13), las oraciones con el orden SV + SN (4 oraciones: 4, 5, 6, 10) y las oraciones iniciadas con un marcador negativo o interrogativo (2 oraciones: 9, 18). Las nueve oraciones complejas cuentan con subordinadas nominales (2 oraciones: 9, 18), subordinadas adjetivas (2 oraciones: 17, 19) y subordinadas adverbiales (5 oraciones: 12, 14, 15, 16, 20). Entre las oraciones simples, las oraciones iniciadas por un marcador negativo o interrogativo son más fáciles de producir correctamente (76.8%) que las estructuras que empiezan con un SV (72.7%) o un SN (68.5%). Entre las oraciones complejas, las subordinadas nominales (84.5%) resultan ser más fáciles de estructurar correctamente que las subordinadas adverbiales (77.6%) o las subordinadas adjetivas (57.3%).

3.2. El desarrollo de la competencia gramatical en el nivel oracional corresponde al dominio lingüístico del grupo. En todos los casos se observa un aumento de precisión gramatical desde el Grupo A hasta el Grupo D. En algunos casos el aumento es más marcado que en otros. Por ejemplo, en las oraciones simples con la forma de SN+ SV la producción correcta va del 32.3% por el Grupo A (nivel básico) al 93.8% para el Grupo D (nivel superior). En las oraciones iniciadas con un marcador negativo e interrogativo, la producción de estructuras sin fallos gramaticales va del 57.4% en el Grupo A a un 96% en el Grupo D. En las oraciones complejas, la formación correcta de sustantivas nominales empieza con un 62 % por el Grupo A y llega 96.7% entre los participantes del Grupo D. El aumento es más notable con las sustantivas adjetivas, de un 35% en el Grupo Básico a un 87.5% en el Grupo Superior.

3.3. Dentro de cada agrupación oracional, existen distintos tipos de problemas gramaticales en cuanto al uso correcto de construcciones sintácticas (frases nominales, adverbiales y preposicionales) y de formas gramaticales (verbos, clíticos, deícticos y subordinadores). Los distintos tipos de problemas gramaticales se tratarán en las próximas secciones de resultados. La oración de cons-

**CUADRO 1**  
**FORMACIÓN DE TIPOS ORACIONALES**

Tipo oracional	Grupo lingüístico				
<b>SIMPLES</b>					
Tipo I: SN + SV	A	B	C	D	X
	% <sup>b</sup>	%	%	%	%
La casa fue destruida por el huracán (2)*	26,7	50	70	93,3	60
Ella ya habrá terminado de leer el cuento (13)	28	46	94	94	65,5
Me gusta mucho tu traje	25	72,5	92,5	97,5	71,9
Marta le dió la llave a Juan (1)	42	64	88	94	72
El edificio se vendió por poco dinero (3)	40	77,5	85	90	73,1
<b>X Total</b>	<b>32,3</b>	<b>62</b>	<b>85,9</b>	<b>93,5</b>	<b>68,4</b>
Tipo II: SV + SN					
Ven a mi casa el jueves por la tarde (4)	30	45	65	82,5	55,6
Hay muchos estudiantes en la clase (10)	40	80	83,3	93,3	74,2
Tengo que irme (5)	56,7	76,7	76,7	100	77,5
Hace tres horas que estamos aquí	72	78	86	98	83,5
<b>X Total</b>	<b>49,7</b>	<b>69,9</b>	<b>77,8</b>	<b>93,5</b>	<b>72,7</b>
Tipo III: NEG. o INTER. + SN					
No debes de hacer eso (11)	58	72	82	92	76
¿Dónde piensas pasar las vacaciones?	58	70	83,3	100	77,5
<b>X Total</b>	<b>57,4</b>	<b>71</b>	<b>82,7</b>	<b>96</b>	<b>76,8</b>
<b>X Total Simples</b>	<b>46,5</b>	<b>67,7</b>	<b>82,1</b>	<b>94,4</b>	<b>72,7</b>
<b>COMPLEJAS</b>					
Tipo I: Adjettivales					
En la mesa había un florero cuyas flores estaban marchitas (17)	26,7	30	38,3	80	43,8
La señora anciana que le dió el libro vivía sola (19)	43,3	65	80	95	76,8
<b>X Total</b>	<b>35</b>	<b>47,5</b>	<b>59,2</b>	<b>87,5</b>	<b>57,3</b>
Tipo II: Adverbiales					
Aunque eran las 12 de la noche, lo llamó por teléfono (20)	27,1	52,9	68,6	92,9	60,4
Yo no sé si ellos han llegado (14)	27,1	76,7	90	96,7	76,7
Él no fue a clase porque tenía fiebre (16)	55,7	74,3	81,4	95,7	76,8
Carmen tenía 25 años cuando fue a Nueva York (12)	70	80	90	98,3	84,6
Los hijos miran la TV mientras que la madre (15)	73,3	91,7	93,3	100	89,6
<b>X Total</b>	<b>53,9</b>	<b>75,1</b>	<b>84,7</b>	<b>96,7</b>	<b>77,6</b>
Tipo III: Nominales					
Quiero que venga a mi fiesta (9)	54	78	94	100	81,5
Alberto dice que le gusta la universidad (18)	70	93,3	91,7	95	87,5
<b>X Total</b>	<b>62</b>	<b>85,7</b>	<b>92,9</b>	<b>97,5</b>	<b>84,5</b>
<b>X Total Complejas</b>	<b>50,3</b>	<b>69,4</b>	<b>78,9</b>	<b>93,9</b>	<b>73,1</b>
<b>X Total Simples y Complejas</b>	<b>48,4</b>	<b>68,5</b>	<b>80,5</b>	<b>94,2</b>	<b>72,9</b>

a Número en paréntesis corresponde al orden de item en el cuestionario.

b Véase la Sección 2.4 sobre el método utilizado para establecer el índice de exactitud oracional.

trucción pasiva («La casa fue destruida por el huracán», 2) fue la más difícil de realizar correctamente (60%) dentro de la categoría oracional de tipo SN+SV. La oración con el «se» impersonal («El edificio se vendió por poco dinero», 3) fue menos problemática (73.1%). En la categoría sintáctica de SV+SN, la invitación con forma directa («Ven a mi casa el jueves por la tarde», 4) resultó ser más difícil (55.6%) que el asertivo («Hace tres horas que estamos aquí», 6) (83.5%). La actuación gramatical fue similar para las oraciones iniciadas por el marcador negativo (76%) y el interrogativo (77.5%). En dos de las oraciones (5 y 7), el comportamiento gramatical del Grupo Superior alcanzó el nivel de los hablantes nativos (100%) y en también casi todas las otras oraciones simples, con la excepción de la invitación (82.5%), el grado de precisión para este grupo fue del 90% (3) al 98% (6).

Dentro de las agrupaciones de oraciones complejas, existen diferencias notables en la producción correcta de subordinadas adverbiales y adjetivas. Entre las subordinadas adjetivas, la oración con el transpositor «cuyas» (17) se mostró más difícil (43.8%) que la subordinada con el operador «que» (19) (70.8%). El grado de diferencia se mantuvo a través de los cuatro grupos lingüísticos de acuerdo con el dominio de la lengua. Entre las subordinadas adverbiales, se puede apreciar una graduación de dificultad en cuanto al uso correcto de los distintos subordinadores. El orden, siguiendo un continuo de más fácil a más difícil, es el siguiente: temporal («mientras», 89.6% y «cuando» 84.6%) > casual («porque», 76.8%) > condicional («si», 76.7%) > concesiva («aunque», 60.4%). En el caso de la subordinada concesiva, el desarrollo gramatical es más drástico al empezar con un 27.1% por el Grupo A y terminar con un 92.9% por el Grupo D. En las dos oraciones con subordinadores temporales (12, 15) la progresión gramatical es de casi un 30 % entre el Grupo A y el Grupo D. En las subordinadas nominales, la oración que requiere el verbo en subjuntivo (9) resulta algo más difícil (81.5%) que la oración con el verbo en el presente (18) (87.5%). Esta diferenciación también se observa a través de los grupos lingüísticos, que en la primera oración va de un 54% por el Grupo A a un 100% por el Grupo D, y en la segunda oración empieza con un índice de precisión del 70% y llega al 95% de exactitud.

#### 4.1. Estructuración de frases nominales

La estructuración correcta de las frases nominales, según los niveles lingüísticos de los participantes, se incluye en el Cuadro 2.

La actuación gramatical está basada en el uso adecuado de artículos y adjetivos con los respectivos sustantivos. El uso preciso de los adjetivos (80%) tiende a ser menos problemático que el uso de los artículos (70%). En el caso de

**CUADRO 2**  
**ESTRUCTURACIÓN GRAMATICAL DE FRASES NOMINALES**  
**SEGÚN DETERMINANTE**

Tipo de determinante	Grupo lingüístico				
	A	B	C	D	X
	%	%	%	%	%
<b>ARTÍCULOS</b>					
el cuento (13)	-	40	100	100	60
el edificio (3)	40	100	100	100	85
el jueves (4)	10	40	70	70	47,5
el libro (19)	40	90	90	100	80
la casa (2)	80	100	100	100	95
la llave (1)	10	40	80	100	57,5
la madre (15)	10	80	70	100	65
la señora (19)	50	80	90	100	80
(la) televisión (15)	100	100	100	100	100
la universidad (18)	80	100	100	100	95
las doce (20)	-	10	60	90	40
las vacaciones (7)	20	60	80	100	65
los hijos (15)	70	90	100	100	90
un florero (17)	-	10	20	50	20
<b>X Total Artículos</b>	<b>36,4</b>	<b>67,1</b>	<b>82,9</b>	<b>93,6</b>	<b>70</b>
<b>ADJETIVOS</b>					
flores ...marchitas (17)	50	60	60	80	62,5
muchos estudiantes (10)	40	80	90	100	77,5
señora anciana (19)	80	70	60	100	77,5
su/tu traje (8)	-	60	90	100	100
tres horas (8)	100	100	100	100	100
veinticinco años (12)	100	100	100	100	100
<b>X Total Adjetivos</b>	<b>61,7</b>	<b>78,3</b>	<b>83,3</b>	<b>96,7</b>	<b>80</b>
<b>X Total Determinantes</b>	<b>49,1</b>	<b>72,7</b>	<b>83,1</b>	<b>95,2</b>	<b>75</b>

los adjetivos, cinco de los seis ejemplos llegan a manejarse correctamente (100%) por el Grupo D. Los dos adjetivos que especifican tiempo («tres horas» y «veinticinco años») se emplean sin errores desde el primer nivel, Grupo A. El uso de los adjetivos posesivos («su o tu traje») y los adjetivos calificativos con el verbo «ser» («flores estaban marchitas») presentan más dificultades (62.5%) que el uso de construcciones adjetivales de tipo calificativo + nombre («muchos estudiantes») o nombre + calificativo («señora anciana»), ambos con un 77.5% de precisión gramatical. La actuación gramatical varía considerablemente con el uso de algunos artículos. El uso correcto del artículo indefinido («un florero») es sólo del 20% ante el uso preciso con palabras de frecuente uso entre esta población como «la universidad» (95%) o «la televisión» (100%). El uso correcto también se ve afectado por la terminación de la palabra que sirve como marcador de género tal como en «el edificio» (85%), «el libro» (80%), «la casa» (95%) y «la señora» (80%). Las palabras sin una indicación muy marcada para señalar el género o el número afectan el uso correcto de los artículos correspondientes como en el caso de «el jueves» (47.5%), «la llave» (57.5%) y «las doce» (40%).

4.2. El uso preciso de los artículos y de los adjetivos aumenta progresivamente de acuerdo con el nivel lingüístico del grupo. En el caso de los artículos el aumento va de un 36.4 % por el Grupo A a un 93.6% por el Grupo D. El uso correcto de los adjetivos empieza con un 61.7% entre los participantes del Grupo A y llega a un 96.7% de exactitud entre los del Grupo D. El manejo de los adjetivos está más desarrollado que el uso correcto de los artículos en los primeros dos niveles, Grupos A y B. Los Grupos C y D tienden a igualarse ante la estructuración precisa de ambos tipos de determinantes.

4.3. Los problemas gramaticales sobre el uso correcto de los artículos envuelven distintos tipos de errores y estrategias de aprendizaje de una segunda lengua. Entre éstos figuran los siguientes problemas: omisión del artículo (\*\_casa\_, \*«\_jueves», \*«\_llave», \*«\_vacaciones» ), asignación incorrecta de género (\*«el llave», \*«un llave», \*«los llave»), asignación incorrecta de número (\*«su vacaciones», \*«tu vacaciones» \*«un vacaciones»), confusión de categoría gramatical (uso de adjetivo por artículo: \* «mis jueves» > «el jueves»), confusión semántica (\* «a las jueves» guiándose en estructuras como «a las cinco») y traducción literal del inglés (\*«en jueves» de «on Thursday»). En cuanto al uso correcto de los adjetivos, se muestran tres tipos de problemas: omisión del adjetivo (\*«\_traje»), orden incorrecto de palabras («estudiantes muchos», \* «flores marchitas estar», \*«traje tu») y gramaticalización incorrecta (\*«traje de ti», \*«traje con tú», \*«traje contigo» en vez de «tu traje»).

5.1. Estructuración de frases preposicionales. La actuación gramatical con las frases preposicionales se presenta en el Cuadro 3.

**CUADRO 3**  
**ESTRUCTURACIÓN GRAMATICAL DE FRASES PREPOSICIONALES**

<i>TIPO DE FRASE PREPOSICIONAL</i>	Grupo lingüístico				
	A % <sup>a</sup>	B %	C %	D %	X %
a clase (16)	30	70	90	90	70
a Juan (1)	70	90	100	100	90
a Nueva York (12)	50	90	100	100	85
a mi casa (4)	50	70	100	100	80
a mi fiesta (9)	50	90	100	100	85
<b>X Total</b>	<b>50</b>	<b>82</b>	<b>98</b>	<b>98</b>	<b>82</b>
(de) hacer (11)	20	70	80	90	65
de leer (13)	-	-	100	70	42,5
de la noche (20)	-	60	60	90	52,5
<b>X Total</b>	<b>6,7</b>	<b>43,3</b>	<b>80</b>	<b>83,3</b>	<b>53,3</b>
en la clase (10)	50	90	90	90	80
en la mesa (17)	10	30	40	70	37,5
<b>X Total</b>	<b>30</b>	<b>60</b>	<b>65</b>	<b>80</b>	<b>58,8</b>
por el huracán (2)	-	50	90	100	60
por la tarde (4)	-	10	30	60	25
por poco dinero (3)	10	40	70	90	52,5
por teléfono (20)	40	90	90	90	77,5
<b>X Total</b>	<b>12,5</b>	<b>47,5</b>	<b>70</b>	<b>85</b>	<b>53,8</b>
<b>X Total</b>	<b>27,1</b>	<b>60,7</b>	<b>81,4</b>	<b>88,6</b>	<b>64,5</b>

El manejo preciso de los distintos elementos incluye adjetivos posesivos («mi casa», «mi fiesta»), adjetivos calificativos («poco dinero») y artículos («la noche», «el huracán») relacionados con preposiciones como «a», «de», «en» y «por». El uso preciso de las frases preposicionales encabezadas por «a» resulta más fácil (82%) de estructurar comparado con las frases iniciadas por «de» (53.3%), «en» (58.8%) o «por» (53.8%). Cuatro de las cinco frases regidas por «a» se utilizan sin problemas gramaticales desde el tercer nivel lingüístico, el Grupo C. Dos de los tres ejemplos de frases iniciadas por «de» («de leer» y «de la noche») presentan problemas para el Grupo A, ya que no se producen de forma aceptable. La frase «de leer» es aún difícil para el Grupo B, que tiende a tratar la preposición de manera opcional, como en el caso de la construcción «de hacer». La frase «en la mesa» con un 37.5% de precisión, resulta más complicada que «en la clase», con un 80% de exactitud. Esto se debe en parte al nivel de complejidad de las dos oraciones. La frase «en la mesa» opera dentro de una oración compleja con subordinación adjetiva (17) mientras que «en la clase» funciona en el contexto de una oración simple (10), en la cual el artículo «la» además no es obligatorio («en clase») como en el caso de «en la mesa». Dos de las cuatro frases regidas por la preposición «por» no se producen de forma aceptable en el Grupo A. Estos dos casos suponen el uso correcto de artículos («por el huracán» y «por la tarde»). El caso de «por poco dinero» (52.5%) resulta ser más problemático que la frase «por teléfono» (77.5%), que no requiere un determinante.

5.2. La estructuración precisa de las frases preposicionales aumenta progresivamente desde el 27.1% del Grupo A hasta el 88.6% del Grupo D. El aumento es más notable entre los Grupos A y B que entre los Grupos B, C y D. Por otra parte, en once de las catorce frases el Grupo D, y también en ciertos casos el Grupo C, llegan a un grado de exactitud entre el 90% y el 100%.

5.3. Los problemas sobre la estructuración gramatical de las frases preposicionales abarcan varios tipos de errores y estrategias de aprendizaje. Se manifiestan los siguientes problemas: omisión de la preposición (\* «\_\_ Juan», \* «\_\_ mi casa», \* «\_\_ leer», \* «\_\_ la mesa», \* «\_\_ poco dinero»), omisión de la preposición + artículo (\* «\_\_ mesa», \* «\_\_ \_\_ noche»), sustitución de preposición («por» o «en» en vez de «de» -- \*«en la noche», «para» por «por» en \* «para poco dinero»), uso incorrecto de género (\* «por la huracán»), cambio de categoría gramatical (adverbio por frase preposicional: «por la tarde» > «tarde») y traducción literal del inglés («por la clase» de «for the class» y «en la fiesta» de «at the fiesta»).

6.1. Estructuración de frases adverbiales. La actuación gramatical relacionada con las frases adverbiales se muestra en el Cuadro 4.

**CUADRO 4**  
**ESTRUCTURACIÓN GRAMATICAL DE FRASES ADVERBIALES**

<i>TIPO DE ADVERBIOS</i>	Grupo lingüístico				
	A	B	C	D	X
<b>Cualitativos</b>	%	%	%	%	%
A. gusta mucho (V + Adv) (8)	-	20	30	30	20
B. Gusta tu traje mucho (V+N+Adv) (8)	-	30	60	70	40
<b>Total A + B</b>	-	<b>50</b>	<b>90</b>	<b>100</b>	<b>60</b>
Vive sola (V + Adv) (19)	40	50	80	90	65
<b>X Total</b>	<b>20</b>	<b>50</b>	<b>85</b>	<b>95</b>	<b>62,5</b>
<b>Negativos</b>					
(Él) no fue (16)	80	100	90	100	92,5
(Tú) no debes (11)	60	70	90	90	77,5
(Yo) no sé (14)	10	80	100	100	72,5
<b>X Total</b>	<b>50</b>	<b>83,3</b>	<b>93,3</b>	<b>96,7</b>	<b>80,8</b>
<b>X Total Cualitativos y Negativos</b>	<b>35</b>	<b>66,7</b>	<b>89,2</b>	<b>95,9</b>	<b>71,7</b>

El uso preciso de los adverbios cualitativos (62.5%) tiende a ser más complicado que el empleo correcto de adverbios negativos (80.8%). El uso preciso de las frases negativas con la construcción de «no» + verbo es relativamente más fácil con el caso de «no fue» (92.5%) que con las frases «no debes» y «no sé» (72.5%). Esto puede ser debido al énfasis que se da en la enseñanza a algunos verbos irregulares comunes como «ir». Las dos construcciones cualitativas con un verbo + adverbio («gusta mucho» y «vive sola») se emplean a un nivel semejante de precisión entre los Grupos B, C y D respectivamente. La construcción «gusta tu traje mucho» (V+N+Adv) se utiliza más veces correctamente (40%) que la forma de «gusta mucho» (V+Adv) (20%). El Grupo A no utiliza correctamente ninguna de estas dos formas.

6.2. El uso preciso de las frases adverbiales aumenta progresivamente desde un 35% por el Grupo A a un total de 95.9% de exactitud por el Grupo D. El aumento con las construcciones adverbiales cualitativas es más notable con un 20% por el Grupo A a un 95 % por el Grupo D. El uso correcto de formas negativas empieza con 50% por el Grupo Básico y llega a un 96.7% con el Grupo Superior. Las frases adverbiales llegan a ser utilizadas a un grado de exactitud del 90% al 100% por los participantes del Grupo D y en algunos casos también por los del Grupo C e incluso por el Grupo B en una ocasión.

6.3. Los problemas asociados con la formulación correcta de las frases adverbiales se muestran en varias áreas. Algunos de los fallos están relacionados con el orden de palabras (\* «quiero traje tu mucho»), cambio de categoría gramatical (uso de verbo por nombre: \* «trajar» por «traje») y traducción literal del inglés (\* «me gusta... muy mucho» de «I like. . .very much» y \* «Me gusta trajar con tu mucho» de «I like to work with you a lot»). Otros problemas están asociados con la flexión verbal (\* «no vas» o \* «no irá» por «no va», \* «no sabo» o \* «no sabere» por «no sé», \* «no debo» o \* «no deber» por «no debes»).

### 7.1. Uso de formas verbales.

El uso adecuado de formas verbales en las oraciones según criterios de forma y uso correcto se presenta en el Cuadro 5.

Los verbos compuestos son más difíciles (47.50 %) de utilizar correctamente que los verbos de forma simple, ya sean los de la primera (79.7%), la segunda (62.8%) o la tercera (70%) conjugación. Entre los verbos compuestos la construcción pasiva («ser destruida») es más trabajosa (25%) frente a la construcción de verbo + infinitivo («pensar pasar»), que resulta ser la menos complicada (67.5%). Las construcciones verbales con participio («haber llegado» y «haber terminado») no se producen correctamente en el Grupo A, y ambas construcciones tienden a mantenerse con un índice similar de dificultad a través de los cuatro grupos, con un 47.5% y 50% de grado de exactitud respectivamente. La construcción verbal con «que» (en «tener que ir») supone un nivel de dificultad de un 47.4 % semejante al uso correcto de «haber llegado» con un 47.5 % de grado de precisión. El nivel preciso de producción entre los verbos de la primera conjugación es de un 80% a un 92.5% en siete de los nueve casos. Los dos ejemplos del verbo «estar» se manejan en los niveles más bajos de exactitud. Los dos verbos ocurren en el contexto de cláusulas subordinadas, el uno (6) en una subordinada nominal (75%) y el otro (17) en una subordinada adjetival (45%). La diferencia que existe entre los dos usos del verbo «estar» (45% vs. 75%) en cuanto a la precisión gramatical es mayor que la que hay entre los otros verbos de doble incidencia, como en el caso de «dar» (1) y «dar» (19) (82.5%) o «gustar» (8) (80%) y «gustar» (18) (90%).

**CUADRO 5**  
**USO DE FORMAS VERBALES**

Forma verbal	Grupo lingüístico				
<i>PRIMERA CONJUGACIÓN</i>	A	B	C	D	X
	%	%	%	%	%
dar (1)	40	90	100	100	85,5
dar (19)	70	70	90	100	82,5
estar (6)	80	60	60	100	75
estar (17)	30	30	30	90	45
gustar (8)	50	90	90	90	80
gustar (18)	60	100	100	100	90
llamar (20)	50	90	80	100	80
mirar (15)	80	100	90	100	92,5
trabajar (15)	80	80	100	100	90
<b>X Total</b>	<b>60</b>	<b>78,9</b>	<b>82,2</b>	<b>97,8</b>	<b>79,7</b>
<i>SEGUNDA CONJUGACIÓN</i>					
deber (11)	60	70	90	90	77,5
hacer (10)	30	70	70	90	65
haber (17)	20	20	50	90	45
hacer (6)	10	50	80	100	62,5
querer (9)	60	90	100	100	87,5
saber (14)	30	80	100	100	77,5
ser (20)	-	10	40	80	32,5
tener (12)	-	-	70	100	42,5
vender (3)	50	80	80	90	75
<b>X Total</b>	<b>28,9</b>	<b>52,2</b>	<b>75,6</b>	<b>93,3</b>	<b>62,8</b>
<i>TERCERA CONJUGACIÓN</i>					
decir (18)	50	80	70	100	75
ir (16)	80	100	70	90	85
venir (4)	60	60	60	100	70
venir (9)	10	30	80	100	55
vivir (19)	30	60	80	90	65
<b>X Total</b>	<b>46</b>	<b>66</b>	<b>72</b>	<b>96</b>	<b>70</b>
<i>CONSTRUCCIONES VERBALES</i>					
haber llegado (14)	-	40	70	80	47,5
haber terminado (13)	-	30	70	100	50
pensar pasar (7)	50	50	70	100	67,5
ser destruida (2)	-	-	20	80	25
tener que ir(me) (5)	20	30	40	100	47,4
<b>X Total</b>	<b>14</b>	<b>30</b>	<b>54</b>	<b>92</b>	<b>47,5</b>
<b>X Total</b>	<b>37,7</b>	<b>57,5</b>	<b>71,9</b>	<b>94,9</b>	<b>65,6</b>

El nivel de precisión entre los verbos de la segunda conjugación varía entre el 32.5% y el 87.5% de exactitud. Tres de los verbos («haber», «ser» y «tener») se emplean a niveles más bajos del 50% de precisión. Los verbos «deber», «querer», «saber» y «vender» se producen correctamente a niveles del 75% al 87.5%. Hay una desigualdad notable entre los dos usos del verbo «haber», el uno (10) con un 65% y el otro (17) con un 45% de nivel de exactitud. La realización correcta del verbo «haber» con la flexión del imperfecto (17) resulta ser más problemática que el uso de la forma impersonal (10) en la oración sin sujeto.

El uso de verbos de la tercera conjugación varía menos en el nivel de precisión. Entre los cinco verbos de esta categoría, el verbo «venir» es el más dificultoso (55%) mientras que el verbo «ir» es el mejor ejecutado (85%). Los verbos «decir», «venir» y «vivir» se realizan a niveles del 65% y 75% de exactitud.

7.2. El uso preciso de las formas verbales aumenta paralelamente al nivel lingüístico del grupo, desde un 37.7% por el Grupo A a un 94.9% por el Grupo D. El aumento es menos significativo entre los verbos de la primera conjugación, desde un 60% a un 97.8%, y es más notable entre los verbos compuestos, que empiezan con un 13.3% en el Grupo A y llegan a un 93.3% con el Grupo D. El desarrollo gramatical entre los verbos de la segunda conjugación va de un 31.3% a un 92.5% y el nivel de exactitud entre los verbos de la tercera conjugación va de un 46% a un 96%. El manejo correcto entre los cuatro grupos lingüísticos está mejor establecido con los verbos de la primera conjugación que con las otras formas verbales. En algunos verbos de la segunda conjugación («ser» y «tener») y en ciertas formas verbales («haber llegado», «haber terminado» y «ser destruida»), la producción correcta comienza con el Grupo B, desarrollándose a niveles que no sobrepasan un grado de 50% de exactitud.

7.3. Los problemas asociados con el uso adecuado de formas verbales se deben a varias causas. El problema más común está relacionado con la flexión verbal, a veces en forma de una «aproximación» léxica del verbo y en otras ocasiones con el uso equivocado de otras formas del mismo verbo. Los siguientes ejemplos reflejan estas tendencias: \*«da, doy» > da; \*«da, de» > das; \*«decío, dija, dije, dijo» > dice; \*«destruí, destruye» > destruida; \*«está, estás» > están; \*«guste, gustió, gustar» > gusta; \*«ha, haba, habe, había, hay» > habrá; \*«haben, haber, habo, haya» > han; \*«ha, habe, habes, haben, habo, haya» > hay; \*«iba, voy» > fui; \*«llames» > llama; \*«miramos, mire» > miran; \*«piensas, pense, pienses» > piensas; \*«querer» > quiero; \*«sabere, sabo, sabia» > sé; \*«es, fue, era, sea, ser, seré» > son; \*«tengo, tuve, tuvo» > tenía; \*«termina, terminada, terminan, terminar, terminas» > terminado; \*«vedió, venda, vendo» > vende; \*«ven, vení» > viene; \*«vives, vivi, vivir» > vive; \*«vas» > voy. Otras dificultades incluyen la omisión del verbo (\*«[hay], [habrá terminado], [llama], [son]») o un elemento de la frase verbal (\*«tengo \_\_, hay [han] \_\_, habe [habrá]»), confusión semántica («venir» por «ir»: \*«yo vendré» y

«estar» por «ser»: \*«estaba destruíó [destruida]») y traducción del inglés (\*«está pensando de» de «are thinking about» y \*«estaba pensando en donde» de «I was thinking about where»).

8.1. Uso de clíticos pronominales. El uso preciso de los clíticos pronominales se muestra en el Cuadro 6.

**CUADRO 6**  
USO DE CLÍTICOS PRONOMINALES

GRUPO DE CLÍTICOS	Grupo lingüístico				
	A	B	C	D	X
	%	%	%	%	%
irme (5)	50	100	90	100	85
le da (1)	-	-	60	70	32,5
le dió (19)	10	10	40	80	35
le gusta (18)	50	80	80	70	70
lo llama (20)	40	40	70	100	62,5
me gusta (8)	50	90	100	100	85
se vende (3)	60	90	90	80	80
<b>X Total</b>	<b>37,1</b>	<b>58,6</b>	<b>75,7</b>	<b>85,7</b>	<b>64,3</b>

El nivel general de precisión para este sistema lingüístico es de un 64.3%. El reflexivo en «irme» y el dativo en «me gusta» son las formas más fáciles de emplear con un grado de 85% de exactitud. El «se» impersonal en «se vende» se utiliza correctamente a un nivel del 80%. El uso del acusativo «lo» en «lo llama» resulta ser más problemático (62.5%) que el manejo del dativo «le» en «le gusta» (70%). El uso de «le» en «le da» (32.5%) y «le dio» (35%) presenta mayores dificultades.

8.2. El desarrollo gramatical en el uso apto de los clíticos tiende a corresponder al nivel lingüístico del grupo. El aumento general va de un 37.1% por el Grupo A a un 85.7% por el Grupo D. El desarrollo más significativo es con el uso del dativo «le» en el caso «le dio», que no se realiza correctamente hasta en el Grupo C (60%) y en la construcción de «le dio», con uso limitado hasta la producción del Grupo D (80%). Dos de los clíticos («le gusta» y «se vende») no siguen el patrón típico de desarrollo gramatical entre los grupos. En tres de los siete ejemplos de clíticos («irme», «me gusta» y «lo llama») se llega a un nivel de 100% de precisión. En el caso del reflexivo «irme» el nivel de 100% se consigue

desde el Grupo B, y en el manejo del dativo «me gusta» el máximo grado de precisión se logra desde el Grupo C. El uso correcto del acusativo en «lo llama» va desde un 40% por los Grupos A y B a un 100% por el Grupo D.

8.3. Los problemas relacionados con el uso preciso de los clíticos abarcan varios tipos de errores del proceso de aprendizaje. Entre los fallos figuran la omisión del clítico (\*«[le] da», \*«[se]», \*«ir[me]»), omisión del verbo (\*«le [dio]»), omisión del clítico + verbo (~ «[se vende]», \*«[le dio]», \*«[lo llame]»), uso incorrecto de género (\*«la dio» > le dio a Juan), sustitución incorrecta de clítico (\*«me» > le, \*«irse» > irme), flexión del infinitivo (\*«iba» > ir[me]), y flexión incorrecta verbal (\*«le dar, doy» > le dio; \*«le gustar, guste, gustó» > le gusta; \*«lo llamá, llames» > lo llama, llamó; \* «me gusto» > me gusta).

9.1 Uso de indicadores deícticos. La incorporación de los indicadores deícticos (Levinson, 1983; Yule, 1996) de tipo personal, espacial y temporal se presenta en el Cuadro 7.

**CUADRO 7**  
USO DE INDICADORES DEÍCTICOS

Tipo de indicador	Grupo lingüístico				
	A	B	C	D	X
<b>PERSONAL</b>					
	%	%	%	%	%
él (16)	80	100	50	90	80
ella (13)	60	90	100	100	87,5
ella (20)	60	90	70	80	75
ellos (14)	80	70	90	100	85
nosotros (6)	80	80	90	90	85
tú (11)	60	50	50	90	62,5
ustedes (9)	70	90	90	100	87,5
yo (14)	50	90	80	100	80
<b>X Total</b>	<b>67,5</b>	<b>82,5</b>	<b>77,5</b>	<b>93,8</b>	<b>80,3</b>
<b>ESPACIAL</b>					
aquí (6)	90	100	100	100	97,5
dónde (7)	100	100	100	100	100
eso (11)	90	100	100	100	97,5
<b>X Total</b>	<b>93,3</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>98,3</b>
<b>TEMPORAL</b>					
ahora (5)	100	100	100	100	100
tarde (4)	100	90	100	100	97,5
ya (13)	80	70	100	100	87,5
<b>X Total</b>	<b>93,3</b>	<b>86,7</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>95</b>
<b>X Total</b>	<b>84,7</b>	<b>89,7</b>	<b>92,5</b>	<b>97,9</b>	<b>91,2</b>

El uso de los indicadores espaciales (98.3%) y temporales (95%) es muy semejante en cuanto a la incorporación en las distintas oraciones. Los pronombres personales se emplean a un nivel del 80.3%. La variación en el manejo de los pronombres a niveles menores del 100% no supone necesariamente un fallo gramatical sino que se puede ver como un intento para reducir la redundancia de «persona» que indica la flexión verbal. Dentro de una escala de reducción entre los distintos tipos pronominales, el pronombre «tú» (62.5%) es la forma más frecuentemente omitida. El orden de los otros pronombres según el aumento de apariciones en las distintas oraciones es el siguiente: «ella»(20) (75%)> «yo» y «él» (80%) > «ellos» y «nosotros» (85%)> «ella» (13) y «ustedes» (9)(87.5%). Este orden refleja una tendencia a omitir los pronombres singulares antes que las formas plurales.

El uso de los tres indicadores espaciales es muy parecido. El indicador «donde» de tipo interrogativo lo emplean por igual (100%) todos los participantes de los cuatro grupos. El locativo «aquí» y el demostrativo «eso» lo incorporan al mismo nivel (100%) tres de los Grupos B, C y D, que da un resultado del 97.5% entre los niveles lingüísticos. En el caso del indicador temporal «ahora», ninguno de los grupos elimina la forma en las oraciones (100%). La eliminación de las otras dos formas para indicar puntualidad, «tarde» (97.5%) y «ya» (87.5%), no es muy marcada.

9.2. La incorporación de los indicadores deícticos tiende a aumentar de acuerdo con el nivel lingüístico del grupo. El aumento es mínimo con las formas espaciales y temporales, desde un 93.3% por el Grupo A a un 100% por el Grupo D. El aumento entre los indicadores personales va de un 67.5% por el grupo de nivel básico a un 93.8% por el grupo de nivel superior.

9.3. La omisión de los pronombres personales en las oraciones de este estudio no afecta a la competencia gramatical ya que la flexión verbal específica la «persona». La omisión se puede ver desde una perspectiva semántica. Los pronombres funcionan a veces para enfatizar la persona, el «quién» de la oración («Hace tres horas que estamos aquí» > «Hace tres horas que nosotros estamos aquí») o sirven para reducir la ambigüedad («Aunque es [son] [las] 12 [de la] noche, lo llama por teléfono» > «Aunque es [son] las 12 de la noche ella lo llama por teléfono»). La omisión de los indicadores espaciales afecta al grado de especificación según criterios pragmáticos (Givon, 1989). Esto se puede ver con la indicación de localidad («Nosotros estamos tres horas hagamos [haciendo] el trabajo» vs. «Nosotros estamos aquí tres horas haciendo el trabajo») o de tiempo («Ella ha termina [terminado] leyendo [de leer] el cuento» vs. «Ella ya ha terminado de leer el cuento»).

#### 10.1. Uso de subordinadores

La incorporación correcta de los distintos tipos de subordinadores no resulta problemática en siete de los nueve casos en el estudio. Los resultados pueden consultarse en el Cuadro 8.

**CUADRO 8**  
**USO DE SUBORDINADORES**

TIPO DE SUBORDINADOR	Grupo lingüístico				
	A	B	C	D	X
	%	%	%	%	%
aunque (20)	60	70	80	100	77,5
cuando (12)	100	90	100	100	97,5
cuyas (17)	50	30	30	100	52,5
mientras (15)	100	100	100	100	100
porque (16)	100	100	100	100	100
que (9)	80	90	100	100	92,5
que (18)	80	100	100	100	95
que (19)	80	90	100	100	92,5
si (14)	90	100	100	100	97,5
<b>X Total</b>	<b>82,2</b>	<b>85,6</b>	<b>90</b>	<b>100</b>	<b>89,5</b>

El uso preciso con las formas «cuando», «mientras», «porque», «que» y «si» ocurre entre un nivel de 92.5% y 100% de exactitud. El transpositor adjetival «cuyas» (52.5%) es la forma utilizada con menos exactitud seguida por el subordinador adverbial «aunque» (77.5%). Dos de los subordinadores adverbiales «cuando» y «si» se manejan de manera similar (97.5%). Los otros dos tipos «mientras» y «porque» se emplean a un nivel del 100% por cada uno de los grupos lingüísticos.

10.2. La incorporación precisa de los subordinadores en las oraciones tiende a corresponder al dominio lingüístico del grupo. El desarrollo general de esta categoría gramatical va de un 82.2% por el Grupo A a un 100% por el Grupo D. El grupo superior incorpora todos los subordinadores correctamente (100%) ante el Grupo C, que utiliza siete de los nueve transpositores con exactitud y el Grupo B, que maneja cuatro de las formas con toda precisión.

10.3. Los problemas relacionados con el uso correcto de los subordinadores comprenden distintos tipos de fallos. El error más común es la omisión del subordinador (\* «[aunque], [cuyas], [que]»). Otras dificultades se deben a faltas ortográficas (\* «anque» > aunque, \* «cuango» > cuando), uso incorrecto de género (\* «cuyos» > cuyas) y cambio de categoría gramatical (subordinador ---> adjetivo: \* «había flores cuyas y marchitas»).

## 11.0. Conclusión

11.1. La actuación lingüística entre los estudiantes universitarios permite establecer los siguientes patrones de comportamiento gramatical en español como segunda lengua:

1. El nivel de precisión gramatical en la producción de oraciones simples (72.7%) y en la de oraciones complejas (73.1%) es semejante.
2. El grado de variación entre los tres tipos de oraciones simples (de 68.4% a 76.8%=8.3) es menor que la diferencia entre los tres tipos de oraciones complejas (de 57.3% a 84.5%=27.2).
3. El nivel de precisión en el uso de algunas formas gramaticales pariguales («estar» [6]=75% vs. «estar» [17]=45%; «haber» [10]=65% vs. «haber» [17]=45%; «venir» [4]=70% vs. «venir» [9]=55%; «en la clase» [10]=80% vs. «en la mesa» [17]=37.5%) varía según el tipo oracional.
4. La estructuración correcta de las frases nominales (75%) y las frases adverbiales (71.7%) es comparable y menos problemática que la realización precisa de las frases preposicionales (64.5%).
5. La actuación gramatical en el uso preciso de los clícticos pronominales (64.3%) y las formas verbales (65.6%) es paralela.
6. La incorporación adecuada en las oraciones de los distintos indicadores deícticos (91.2%) y los subordinadores (89.5%) es similar.
7. La precisión gramatical aumenta progresivamente de acuerdo con el nivel lingüístico del grupo. Estos aumentos se pueden observar en los distintos tipos oracionales y categorías gramaticales: oraciones simples (Grupo A=46.5%, B=67.6%, C= 82.1, D=94.4%), oraciones complejas (Grupo A=50.3% B=69.4% C=78.9%, D=93.9%)> frases nominales (Grupo A=49.1%, B=72.7%, C=83.1%> D=95.2%), frases preposicionales (Grupo A=27.1 %, B=60.7%, C=81.4%, D=88.6%), frases adverbiales (Grupo A=35%, B=-66.7%, C=89.2%, D=95.9%) formas verbales (Grupo A=37.7%, B=57.7%, C=71.9%, D=94.9%), clícticos pronominales (Grupo A=37.1%, B=58.6%, C=75.7%, D=85.7%), indicadores deícticos (Grupo A=84.7%, B=89.7%, C=92.5%, D=97.9%)> y subordinadores (Grupo A=82.2%, B=85.6%, C=90%, D=100%).
8. Los problemas gramaticales abarcan errores de varios tipos: (1) errores intralingüales, motivados por la misma lengua como nuevo sistema lingüístico para aprender (flexión verbal, uso de clícticos, asignación de género y confusión o sustitución de categorías gramaticales) (Selinker, 1992; Ellis, 1994), (2) errores interlingüales, motivados por la interferencia de patrones lingüísticos del inglés (traducciones literales, transferencia de formas gramaticales) (Odlin, 1989) y (3) errores debidos al uso de estrategias de la comunicación (aproximaciones léxicas, respuestas incompletas, simplificación u omisión de categorías gramaticales) (Bialystok, 1990).

11.2. Las tareas que se emplean para caracterizar la competencia gramatical ponen en juego una serie de factores lingüísticos y extralingüísticos como el dominio de la lengua entre los participantes, los tipos de ítems en la prueba, las actividades mentales pertinentes y los métodos de evaluación (Ellis, 1991). La perspectiva cognoscitiva enfatiza que son muchas las actividades mentales (prestar atención, reconocer, detectar, estar consciente, darse cuenta) que intervienen durante el proceso de adquisición (Tomlin y Villa, 1994). Las pruebas gramaticales de tipo metalingüístico, en las cuales los participantes tienen que decidir si una oración es correcta vs. incorrecta o aceptable vs. inaceptable son útiles, pero, a la vez, introducen ciertos problemas relacionados con aspectos psicométricos y el uso de algunas estrategias de aprendizaje (Tarone, Gass y Cohen, 1994). Este estudio requiere la construcción de tipos oracional los cuales exigen el uso de técnicas horizontales (frases nominales, preposicionales y adverbiales) y técnicas verticales (formas verbales, clítics, deícticos, subordinadores). El uso de estas dos técnicas lingüísticas determinan la *hechura* básica de una lengua (Moreno Cabrera, 1994: 91). La formación de estructuras sintácticas por participantes con distintos niveles de dominio lingüístico nos indica no sólo cómo se desarrolla la competencia gramatical, sino también qué elementos gramaticales de la oración se realizan de manera semejante a la actuación de los nativos.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALARCOS LLORACH, EMILIO, 1994, *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.
- BACKMAN, LYLE F., 1990, *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford, Oxford University Press.
- BIALYSTOK, ELLEN, 1990, *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second Language use*, Oxford, Blackwell.
- BLOOM, PAUL, 1994, *Language Acquisition: Core Readings*, Cambridge, Massachusetts, MIT Press
- BROWN, GILLIAM, KIRSTEN MALMKJAER y JOHN WILLIAMS (eds.), 1998, *Performance and Competence in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BRUHN DE GARAVITO, JOYCE L. S., 1997, «Verb complementation, coreference, and tense in the acquisition of Spanish as a second language». En Pérez-Leroux y Glass (eds.), *Contemporary Perspectives on the Acquisition of Spanish, Vol 1: Developing grammars*, Somerville, Massachusetts, Cascadilla Press, pp. 167-188.
- CANALE, MICHAEL y MERRIL SWAIN, 1980, «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47.
- COLLENTINE, JOSEPH, 1995, «The development of complex syntax and mood-selection abilities by intermediate-level learners of Spanish», *Hispania*, LXXVIII, pp. 122-135.

- COSERIU, EUGENIO, 1980, *Text-linguistik: Eine Einführung*, Tübinga, Gunter Narr.
- ELLIOT, ALISON, 1981, *Child Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ELLIS, RON, 1991, «Grammaticality judgements and second language acquisition», *Studies in Second Language Acquisition*, XIII, pp. 161-186.
- , 1994, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- FLETCHER, PAUL y BRIAN MACWHINNEY (eds.), 1995, *The Handbook of Child Language*, Oxford, Blackwell.
- GASS, SUSAN M. y LARRY SELINKER, 1994, *Second Language Acquisition: An Introductory Course*, Hillsdale, New Jersey, Erlbaum.
- GIVON, TALMY, 1989, *Mind, Code and Context: Essays in Pragmatics*, Hillsdale, New Jersey, Erlbaum.
- GONZÁLEZ, NORA, 1997, «A parametric study of Spanish 1-2 acquisition: Interpretations of Spanish word order», En Pérez-Leroux y Glass (eds.), *Contemporary perspectives on the acquisition of Spanish, Vol. 1: Developing grammars*, Somerville, Massachusetts, Cascadilla Press, pp. 133-148.
- GUNTERMANN GAIL, 1992, «An analysis of interlanguage development over time: Part II, ser and estar», *Hispania*, LXXV, pp. 1294-1303.
- KLEIN, WOLFGANG, 1986, *Second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LAFFORD, BARBARA y JOHN RYAN, 1995, «The acquisition of lexical meaning in a study abroad context: The Spanish prepositions por and para», *Hispania*, LXXVIII, pp. 528-538.
- LANTOFF, JAMES, 1988, «The syntactic complexity of written Spanish texts in Spanish as a foreign language: A markedness perspective», *Hispania*, LXXI, pp. 933-940.
- LARSEN-FREEMAN, DIANE y MICHAEL H. LONG, 1991, *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, London, Longman.
- LEVINSON, STEPHEN C., 1983, *Pragmatics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LICERAS, JUANA, 1989, «On some properties of the 'pro-drop' parameter: Looking for missing subject in non-native Spanish», En Gass y Schacter (eds.), *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 109-133.
- LÓPEZ-ORNAT, SUSANA, et. al., 1994, *La adquisición de la lengua española*, Madrid, Siglo XXI.
- MARTÍNEZ, JOSÉ, 1996, *La oración compuesta y completa*, Madrid, Arco Libros.
- MORENO CABRERA, JUAN CARLOS, 1994, *Fundamentos de sintaxis general*, Madrid, Síntesis.
- ODLIN, TERENCE, 1989, *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- PÉREZ-LEROUX, ANA TERESA y WILLIAM R. GÍASS, 1997, «OPC effects on the 1-2 acquisition of Spanish», En Pérez-Leroux y Gíass (eds.), *Contemporary Perspectives on the Acquisition of Spanish, Vol 1: Developing Grammars*. Somerville, Massachusetts, Cascadilla Press, pp. 149-165.
- RADFORD, ANDREW, 1997, *Syntax: A Minimalist Introduction*. Cambridge, Cambridge University Press.
- SELINKER, LARRY, 1992, *Rediscovering Interlanguage*, London, Longman.
- SLOBIN, DAN, 1985, *The Cross-Linguistic Study of Language Acquisition*, Hillsdale, New Jersey, Erlbaum.

- TARONE, ELAINE E., SUSAN M. GASS y ANDREW D. COHEN (eds.), *Research Methodology in Second Language Acquisition*, Hillsdale, New Jersey, Erlbaum.
- TERREL, TRACY, BERNARD BAYCROFT y CHARLES PERRONE, 1987, «The subjunctive in Spanish interlanguage: Accuracy and comprehensibility», En Van Patten, Dvorak y Lee (eds.), *Foreign Language Learning: A Research Perspective*, New York, Newbury House, pp. 19-32.
- TOMLIN, RUSSELL y VICTOR VILLA, 1994, «Attention in cognitive science and second language acquisition», *Studies in Second Language Acquisition*, XVI, pp. 183-203.
- VAN PATTEN, BILL, 1987, «Classroom and naturalistic language acquisition: A comparison of two case studies in the acquisition of clitic pronouns in Spanish», En Morgan, Lee y Van Patten (eds.), *Language and Language Use: Studies in Spanish*, Lanhan, Maryland, University Press of America, pp. 241-262.
- VAN PATTEN, BILL, 1987, «Classroom Learners' acquisition of ser and estar. Accounting for developmental patterns», En Van Patten, Dvorak y Lee (eds.), *Foreign language learning: A research perspective*, New York, Newbury House, pp. 61-75.
- WHITE, LYDIA, 1989, *Universal grammar and second language acquisition*, Amsterdam, John Benjamins.
- YULE, GEORGE, 1996, *Pragmatics*, Oxford, Oxford University Press.