

LA TEORÍA LINGÜÍSTICA Y LA TEORÍA DE LA ADQUISICIÓN DE LENGUAS EXTRANJERAS

MARTA BARALO
Universidad Antonio de Nebrija

Es bien conocido por los estudiosos del tema, que el desarrollo de una teoría lingüística mentalista, innatista, de carácter generativo, a lo largo de más de cuarenta años, ha desencadenado paralelamente una fructífera línea de investigación de la adquisición de las lenguas. Este marco teórico ha proporcionado unas hipótesis de trabajo y una metodología de investigación científica, que ha permitido una comprensión más profunda de los procesos cognitivos que subyacen tanto a la adquisición de la lengua materna (LM, L1), como a la adquisición de las lenguas no nativas (LE, L2).

La relación entre ambas teorías tiene un carácter bidireccional: por un lado, la teoría lingüística guía y restringe las hipótesis que el investigador de la adquisición de una lengua intenta probar, proporcionándole instrumentos de análisis del desarrollo de los diferentes estadios de la lengua, y del conocimiento último, o estadio final que se debe adquirir. Por otro, los estudios de la adquisición de una lengua particular proporcionan la evidencia empírica, a favor o en contra de un modelo lingüístico teórico específico.

La investigación de la adquisición de lenguas extranjeras, como una de las ramas de la Psicolingüística, tomó forma en los años setenta, cuando la visión del lenguaje como *construcción creativa* desplazó a la concepción de la adquisición como mera formación de hábitos. A partir del surgimiento de una nueva teoría lingüística y psicolingüística, basada en la propuesta de Chomsky sobre la existencia de una gramática universal (GU), entendida como una dotación genética, innata, que hace posible la adquisición del lenguaje, los investigadores empezaron a plantearse los problemas de la adquisición de una L2 a la luz de los trabajos que se estaban realizando en la adquisición de L1 y dentro del mismo marco teórico en que éstas se llevaban a cabo.

Si la teoría de la adquisición de lenguas se plantea como objetivo explicar cómo se adquiere el conocimiento lingüístico, deberá poder explicar primero en qué consiste ese conocimiento, esto es, qué sabe un hablante cuando puede

comunicarse en una lengua dada; y es justamente la teoría lingüística la que podrá proporcionarle esa explicación.

El hecho de que los modelos lingüísticos chomskianos hayan ido evolucionando casi década a década, no invalida, sino que, muy al contrario, refuerza esa doble relación entre la teoría lingüística y la teoría de la adquisición. Recordemos que fueron los datos de aprendibilidad de una lengua, entre otros aspectos teóricos y empíricos, los que llevaron a abandonar el Modelo transformacional por otro más económico, conocido como Modelo de principios y parámetros (Chomsky 1981), y que ya ha sido reformulado con nuevas propuestas, las del Proyecto minimalista (Chomsky 1981 y sgtes.)

Este trabajo se enmarca dentro de un modelo teórico universalista, formal, explícito, que ofrece las herramientas de análisis necesarias para ser capaz de describir no sólo el conocimiento nativo del que aprende (LM) y el de la lengua objeto/meta de la adquisición (LO), sino también la posibilidad de analizar el sistema no nativo, esto es, la interlengua (IL), como un sistema lingüístico en sí mismo, sujeto a los principios generales de las lenguas naturales (Adjèman 1982).

Entendemos que la gramática no nativa, la de la IL, es un sistema autónomo, independiente, aunque estrechamente relacionado con la LM y la LO.

1. Objetivos

Dentro de este marco teórico, nos proponemos investigar la adquisición de un aspecto de la morfología léxica del español como lengua extranjera (L2), por adultos, en relación con los procesos de formación de palabras, en concreto de los adverbios terminados en *mente*.

Se trata de comparar la competencia de los hablantes no nativos con la de los hablantes nativos de español, por un lado, y de comparar la competencia de los hablantes de tres lenguas maternas diferentes (francés, inglés, alemán), por otro, para tratar de investigar qué aspectos del conocimiento y uso de estas palabras derivadas responden a principios universales del lenguaje y cuáles pueden estar mediatizados por la lengua materna (L1).

El interés de la investigación radica en la aportación que pueda hacer a la teoría lingüística y a la teoría de la adquisición, por un lado; y a la gramática descriptiva del español nativo y no nativo, por su utilidad pedagógica, por otro.

La elección de los adverbios terminados en *-mente* como campo del estudio obedece a varios motivos.

En primer lugar, se debe a nuestro interés por abordar la investigación de un aspecto de la adquisición del léxico del español/LE, el de la morfología derivativa, es decir, de las entradas léxicas complejas que han sufrido un proceso de derivación mediante la aplicación de reglas de formación de palabras

(RFP). Las palabras derivadas del tipo de (1) proyectan un conocimiento lingüístico abstracto y complejo en cuanto a las restricciones categoriales y semánticas que el hablante debe poseer para poder reconocerlas como palabras existentes, palabras posibles o palabras imposibles o incorrectas en la lengua que está usando:

- (1)
- a. [[posible] mente]
 - b. *[[im [posible]] mente]
 - c. *[[cansable] mente]
 - d. [[in [cansable]] mente]
 - e. *[[potable] mente]

La segunda razón de la elección de los adverbios en *-mente*, como un caso de palabras derivadas, tiene que ver con la complejidad del conocimiento lingüístico que supone su adquisición, ya que afecta a los diferentes niveles y módulos del sistema computacional del lenguaje. El hablante no sólo conoce intuitivamente que la regla de formación de palabras (RFP) que permite la derivación de adverbios en *-mente* está sujeta a las restricciones categoriales, flexivas y semánticas, como se ejemplifica en (1); reconoce, también, las diferentes clases semánticas de estos adverbios que se corresponden con paráfrasis diferentes, como en (2) y (3) y sabe que estas diferencias semánticas se corresponden con diferentes incrustaciones sintácticas y con diferentes abarques sintáctico-semánticos en las oraciones en las que aparecen, como en los casos de (4):

- (2)
- a. El profesor actuó *correctamente*.
 - b. El profesor actuó *con corrección*.
 - c. El profesor actuó *de manera correcta*.
- (3)
- a. Un niño *físicamente* débil.
 - b. Un niño *con un físico* débil.
 - c. *Un niño *de manera física* débil.
- (4)
- a. La niña está *correctamente* sentada.
 - b. La niña trazó el círculo *correctamente*.
 - c. *Correctamente*, la niña cedió su asiento al anciano.

El conocimiento que el hablante nativo tiene de las Reglas de Formación de Palabras (RFP) pertenece a un campo donde se dan especificaciones idiosincrásicas, pero, al mismo tiempo, contiene generalizaciones en todas las lenguas que podrían estar constreñidas por principios universales. En el subcomponente morfológico hay regularidades similares a las de la sintaxis y casos en que los dos conjuntos de regularidades están conectados y afectan a nuestro tema de investigación. Si analizamos los ejemplos de las columnas [A] y [B] de (5) en su doble dimensión, vertical y horizontal, podremos obser-

var esas evidentes regularidades de la sintaxis y de las Reglas de Formación de Palabras¹:

(5)[A]	[B]
a. <i>Delegó su trabajo rápidamente.</i> <i>She delegated the work speedily.</i>	Su <i>delegación</i> del trabajo fue <i>rápida</i> . Her <i>delegation</i> of the work was <i>speedy</i>
b. <i>Comunicó el mensaje eficientemente.</i> <i>He communicated the message efficiently</i>	Su <i>comunicación</i> del mensaje fue <i>eficiente</i> . His <i>communication</i> of the message was <i>efficient</i> .

En la dimensión vertical, las dos columnas ejemplifican las regularidades de la sintaxis: [A] con sus tres estructuras S V O Adv.; [B] con sus tres estructuras S V Adj., con el sujeto realizado con una frase nominal que tiene un determinante posesivo y un modificador pospuesto con la preposición *de/of*. Pero las columnas también ilustran las regularidades de la formación de palabras: en [A] los dos verbos en *-ar/-ate* y los adverbios en *-mente/-ly*; en [B] los dos nombres en *-ción/-ation*. En la dimensión horizontal, las columnas muestran la correspondencia entre *she* y *her* en (5)a., *he* y *his* en b., y el hecho de la presencia de adverbios en [A] y de adjetivos en [B]. En el ámbito de la formación de palabras, es evidente la correspondencia entre el verbo transitivo en *-g/car/-ate* de [A] y el nombre abstracto en *-ción/-ation* de [B], y la correspondencia de los adverbios en *-mente/-ly* de [A] y los adjetivos de [B].

Sin embargo, las regularidades de la formación de palabras son, a veces, más limitadas que las regularidades de la sintaxis, como se puede observar en las correspondencias de (6), donde en vez del adverbio en *-mente/-ly* podemos encontrar una paráfrasis de significado similar:

- (6) a. La *distribución* de los muebles (que él hizo) fue *difícil*.
His *rearrangement* of the furniture was *difficult*.
- (Él) *distribuyó* los muebles *con dificultad*.
He *rearranged* the furniture *with difficulty*.
- b. El *rechazo* (que ellos hicieron) de sus objeciones fue *hostil*.
Their *dismissal* of his objections was *hostil*.
- (Ellos) *rechazaron* sus objeciones *de manera hostil*.
They *dismissed* his objections *in a hostile manner*.

¹ La presentación de estas regularidades y los ejemplos del inglés están tomados de Quirk *et al.* 1992.

Creemos, por los datos presentados en (5) y (6), que los adverbios en *-mente* constituyen una buena muestra de las relaciones que se establecen entre los diferentes niveles y módulos del sistema computacional del lenguaje. En este sentido, se podría plantear la hipótesis de que los hablantes de L2, por una parte, puedan dominar la morfología de las palabras derivadas como los nativos una vez que hayan adquirido la regla de formación de palabra correspondiente, con sus restricciones positivas y negativas; pero que, por otra, tengan más problemas con la interpretación de esas palabras complejas en el dominio sintáctico-semántico cuando las procesan, debido a las diferentes incrustaciones y alcances que puedan tener en la LO (español) y en la LM.

Una tercera razón para la elección de los adverbios en *-mente* está relacionada con la problemática de los mecanismos que hacen posible la adquisición de una lengua extranjera. La adquisición de estas palabras complejas se puede analizar como si estuviera basada solamente en la exposición directa a la lengua, es decir, en la evidencia positiva. Normalmente esta clase de palabras no forma parte del programa de español/LE y, por tanto, su conocimiento por parte de los hablantes no nativos no se deberá a un estudio reflexivo y consciente de esta parcela de la L2. Uno de los aspectos más debatidos en teoría de la adquisición es el papel que la evidencia negativa, entendida como instrucción y corrección, puede desempeñar en este proceso. Por esta razón nos ha parecido interesante trabajar con una parte del léxico derivado español que no forma parte de los programas habituales de la enseñanza institucional. Al hacerlo así, estaremos en condiciones de aislar la variable de la instrucción, entendida como evidencia negativa².

Un aspecto central en los estudios de adquisición de LE es el papel que la LM puede desempeñar en el proceso de adquisición de la L2, proyectando sus estructuras al sistema de la interlengua (IL), como transferencia positiva o negativa, según factores tales como la representación gramatical de los dos sistemas lingüísticos en cuestión, los mecanismos de procesamiento, la percepción de la distancia lingüística que el hablante perciba entre la lengua materna y la lengua objeto, entre otros.

La morfología, la sintaxis y la semántica de estos adverbios derivados se distancian en grados diferentes en cada una de las lenguas elegidas para este estudio con respecto a la LO (español): los adverbios en *-mente* comparten características muy similares con los adverbios en *-ment* del francés; comparan bastantes características con los adverbios en *-ly* del inglés, que son más productivos; y sólo algunas con los adverbios en *-weise* del alemán, lengua en la que son mucho más restringidos. Podríamos suponer, entonces, que si la LM realmente desempeña un papel crucial en la adquisición de L2, los hablantes

² El control de la evidencia negativa no puede ser total y absoluto, dado que los hablantes pueden haber recibido correcciones en su producción oral o en las redacciones.

franceses de español deberían tener menos problemas en la adquisición del adverbio en *-mente* en español puesto que su LM es muy próxima a la L2, tanto en los aspectos morfológicos como en los léxico-semánticos. Es probable, por tanto, que en la IL española de los aprendices franceses se produzca un proceso de transferencia positiva. Por el contrario, los hablantes alemanes de español podrían encontrar mayor dificultad para su adquisición. Los hablantes ingleses, por su parte, podrían mostrar fenómenos de transferencia de su LM a la IL española y de sobregeneralización de la regla adquirida. Queremos decir con esto que los datos de la IL española de los hablantes de inglés, francés y alemán nos podrían servir de base para analizar si se producen fenómenos de transferencia, permeabilidad y fosilización. Y más interesante aún, si fuera así, podríamos analizar en qué grado, cómo y por qué se producen estos fenómenos característicos de los sistemas interlingüísticos.

De los datos obtenidos en este trabajo, esperamos poder extraer ciertas conclusiones sobre los procesos cognitivos que subyacen en la adquisición de una lengua segunda y sobre el modo en el que se procesan y analizan las estructuras morfo-léxicas por parte de los no nativos.

2. La adquisición de LE

Como decíamos al comienzo, las relaciones entre la teoría lingüística y la teoría de la adquisición del lenguaje han dado lugar en las últimas décadas a un fructífero campo de investigación donde los resultados de una han permitido refinar los de la otra, recíprocamente. El desarrollo de la teoría lingüística nos ha proporcionado los instrumentos necesarios para describir y comprender mejor la lengua-I (interiorizada) del hablante nativo y del no nativo. Sobre la base de ese conocimiento ha sido posible plantear hipótesis semejantes en cuanto a los procesos de adquisición de L1 y de L2, entendidos ambos como procesos de construcción creativa.

Según el modelo teórico chomskiano, ese módulo de conocimiento específicamente lingüístico, descrito metafóricamente como *órgano mental* (Chomsky 1975, 1981, 1986, 1989; Lightfoot 1982), está constituido por principios universales y parámetros no especificados, de manera que el contacto con los datos de la lengua a la que está expuesto permitirá al niño seleccionar el valor adecuado de los parámetros para su lengua particular. Es importante tener en cuenta que la teoría concibe el parámetro como un conjunto o racimo de propiedades que se implican unas a otras: cuando el niño encuentra en los datos algún elemento que le permite adquirir una de esas propiedades

³ Para una discusión sobre la formulación de los parámetros y su funcionamiento en la adquisición de L2 *vid.* Liceras 1991.

desencadenantes, adquiere conjuntamente las otras propiedades asociadas a él, simplificando y facilitando la tarea de adquisición de la lengua. Aunque los principios de la GU son universales, esto no significa que todos los principios operan necesariamente en todas las lenguas³. Además, ciertos principios pueden diferir en el modo en que funcionan de una lengua a otra, en un número limitado de opciones, posiblemente binarias. Estas diferencias de los valores de los parámetros no tendrían que ser aprendidas, ya que implican propiedades muy complejas y sutiles, que se supone corresponden a la dotación innata de la GU. Esto es, sobre la base de los datos a los que está expuesto, el niño debe llegar a un sistema internalizado, una gramática, que le permita comprender y producir todas las oraciones posibles de su lengua, lo que constituye su conocimiento de la lengua, su competencia lingüística. Pero esta gramática es tan compleja que no habría modo de adquirirla sin un conocimiento previo de alguna clase, dadas las características de los datos del aducto a los que está expuesto el niño en el curso de la adquisición. La solución propuesta a este problema lógico es que la adquisición de la gramática debe estar mediatizada por la GU. Aunque a menudo se usan los términos GU y DAL (Dispositivo de Adquisición del Lenguaje) como si fueran sinónimos intercambiables, parece razonable pensar que la GU es sólo una parte del DAL, que además tendría que contar con otros tipos de elementos aún no formulados definitivamente por la teoría. Es importante notar que la GU es necesaria pero no suficiente para que tenga lugar la adquisición. Al menos tres elementos son necesarios para ello (Hilles 1991):

- a) los datos desencadenantes, es decir, los datos del entorno, el aducto lingüístico necesario para que se desarrolle el sistema. Son elementos externos al organismo y, por tanto, a la GU, pero imprescindibles para su funcionamiento.
- b) un mecanismo regulador, biológico o cognitivo, que haga posible la fijación de los parámetros. Los datos de L1 y de L2 sugieren que los parámetros no se fijan ni simultánea ni instantáneamente, por lo que ese mecanismo podría ser un calendario biológico de la madurez o, posiblemente, una jerarquía cognitiva tal que haga que la fijación de un parámetro licencie la fijación de otro.
- c) algún tipo de algoritmo para la proyección de los datos desencadenantes sobre el valor de los parámetros, del tipo del Principio del Subconjunto, por ejemplo, sugerido por algunos autores.

Este módulo del lenguaje procesa los datos del aducto (entrada) y el ducto (salida); de este procesamiento pasa al procesador central, que no es un dominio específico y admite información conjunta de varias áreas, tales como la memoria, el conocimiento del mundo real y las creencias. Aún dentro del módulo del lenguaje, parece que existen diferentes subdominios, parcialmente independientes unos de otros, pero que interactúan de algún modo: la GU, la gramática específica de una lengua, el analizador (*parser*) del lenguaje, los

principios de aprendizaje del lenguaje. Con el propósito de presentar estas varias posibilidades de una forma más clara, podríamos imaginarlas como están representadas en el esquema (7), que propone White 1989:

(7)	<i>Módulo del lenguaje</i>	<i>Procesador central</i>
	GU> Gramática L1	Memoria
	Analizador del lenguaje	Creencias
	Principios de aprendizaje del lenguaje	Pragmática
		Conocimiento del mundo real
		Resolución de problemas
		etc.
	<i>Módulos perceptuales</i>	
	Visión, audición, etc.	

Es posible que la interacción de los módulos sea diferente en la adquisición de L1 y de L2 y que la relativa carencia de éxito de los que aprenden L2 sea atribuible a cambios en la interacción modular o en la interacción de los subcomponentes del módulo del lenguaje, más que a la falta de actuación de los principios de la GU.

La adquisición del lenguaje es un proceso creativo: los niños forman palabras innovadoras que constituyen una clara evidencia de que no aprenden de memoria ni se limitan a repetir lo que escuchan. Pero esas innovaciones de los niños, que a veces hacen daño al oído adulto, parecen estar restringidas por reglas morfológicas que rigen también la gramática de los adultos⁴.

La tarea de los que aprenden una LE se parece, en este sentido, a la tarea del niño que aprende la LM, aunque difiere en muchos otros aspectos. Si los datos del aducto a los que está expuesto el que aprende una L2 también están subdeterminados y él debe construir un sistema que analizará esos datos y proyectará la gramática de su IL, entonces es posible que la GU también juegue un papel, es decir, que los principios lingüísticos innatos medien en la adquisición de L2. Pero el problema de aprendizaje en la adquisición de la L2 es también diferente al de la adquisición de L1 en aspectos importantes que hay que tener en cuenta. Como señala Bley-Vroman 1989, el aprendizaje de la lengua extranjera difiere de la lengua materna en varios sentidos: el grado de éxito final; el carácter y la uniformidad de los sistemas resultantes; la falta de éxito en muchos casos; la fosilización; la indeterminación de las intuiciones; la importancia de la instrucción y de la corrección y el papel de los factores

⁴ Por ejemplo, en nuestro estudio encontramos adverbios del tipo *decreblemente* o *segundamente*, que son innovaciones que se ajustan a la regla derivativa, pero no encontramos formaciones que no la cumplan. Lo mismo se puede decir de los participios irregulares *escrito*, *morido* o de los verbos denominales como *pitufar*.

afectivos. El punto de partida, el estado previo a la adquisición de L2, presenta también una diferencia fundamental: el aprendiz adulto ya posee el conocimiento de una lengua, su lengua materna, y posee, también, un poderoso sistema de resolución de problemas generales y abstractos, no en vía de desarrollo como en el caso del niño, sino que, en el adulto ya está completamente desarrollado su sistema cognitivo.

Si los aprendices de L2 internalizan y proyectan en su IL una gramática que va más allá de los datos del *input* de esa L2 en aspectos relevantes, podría ser que fuera la GU, a través de la gramática de su LM, la que les permitiera alcanzar ese conocimiento. Nuestro estudio se basa en esta última hipótesis, esto es, si la competencia morfológica de los que adquieren español/L2 manifiesta un conocimiento subyacente, implícito, no consciente de los procesos de formación de palabras (de las reglas y de sus restricciones), podemos suponer que de alguna manera la GU está disponible para facilitar este proceso de adquisición.

3. La competencia morfológica

De acuerdo con la concepción modular de la Gramática, podemos entender la competencia morfológica como una parte de la competencia léxica del hablante, constituida por el conocimiento que el hablante tiene de los principios que rigen la formación de nuevas palabras, de la estructura interna de las palabras complejas y de la relación formal entre determinadas palabras de su lengua (Varela 1990).

El hablante nativo de una lengua percibe una relación entre una palabra del lexicon y otra u otras piezas léxicas relacionadas con ella por su similitud fónica y su parentesco semántico, debido a la regularidad que presentan estas relaciones. En el caso de los adverbios terminados en *-mente*, el hablante relaciona el adjetivo *posible* con el adverbio *posiblemente*, de la misma manera que puede relacionar el adjetivo *evidente* con el adverbio *evidentemente*, y así sucesivamente hasta una larga lista de entradas léxicas que muestran una constante productividad. El conocimiento intuitivo del nativo le permite reconocer cuál es el primitivo, cuál es la palabra derivada, cuál es el afijo añadido, y qué tipos de relaciones semánticas mantiene éste con la base. Su competencia morfológica le permite también distinguir qué palabras son posibles y cuáles no pueden formarse o cuáles no existen en su lengua aunque podrían ser posibles. Y no sólo esto. Conoce, además, que las reglas derivativas se aplican en un determinado orden que está preestablecido por la subcategorización propia de cada afijo. Su competencia morfológica le permite conocer que la distribución de los afijos está sujeta a reglas que él domina perfectamente, de manera no consciente, por supuesto, y le permite distinguir que una palabra como la de (8) está bien formada en español porque respeta las condiciones de buena

formación impuestas por esas reglas y principios y que una palabra como (9) está mal formada, no entra dentro de las palabras posibles del español, porque no respeta las condiciones de buena formación:

- (8) institu]_V cion]_N al]_A mente]_{Adv}
 (9) *institu]_V al]_A mente]_{Adv} cion]_N

Todo este conocimiento intuitivo del hablante nativo constituye, dentro del modelo teórico que nos sirve de marco para nuestra investigación, la competencia morfológica, que entendemos como un aspecto específico de su competencia léxica.

Cuando el hablante (y el lingüista) descubre que una palabra consta de más de un constituyente establece una relación de identidad o de similitud semántica y fonológica entre una subparte de una palabra y una subparte de otra. Esto es, cuando se aprende una palabra morfológicamente compleja, se conecta esta forma con un material léxico existente sobre la base de su significado y su forma fonológica. La palabra no se desmembra físicamente, pero se identifican sus partes. Podemos suponer que el almacenamiento y la organización del léxico están sujetos a principios universales que garantizan una serie de habilidades comunes a todos los hablantes, del tipo de las propuestas por Bybee 1988, como la habilidad para almacenar cadenas de material lingüístico en una representación semántica y fónica, para formar conexiones de esta naturaleza entre sus partes y para conceptualizar la estructura interna de una palabra compleja como un conjunto de relaciones con otras palabras. Estas relaciones varían en el grado en que se establecen como consecuencia de la naturaleza y cantidad de rasgos fónicos y semánticos que comparten.

El sufijo *-mente*, -considerado como tal porque no existe como palabra independiente en la lengua con el significado que aporta al adverbio derivado-, se adjunta mediante una RFP a un adjetivo base en posición terminal, es decir que, después de su adjunción no puede realizarse ninguna otra derivación. Esta formación carece de flexión, tanto de género como de número; es invariable. El resultado de la aplicación de la RFP es una palabra de categoría adverbio y no de categoría adjetivo; es decir, la RFP deriva una clase de palabra con propiedades gramaticales distintas del adjetivo que le sirve de base para el proceso de derivación. Zagona 1989 sostiene que estos adverbios derivados son compuestos endocéntricos, y su núcleo es el adjetivo de la base. Bosque 1986, que también interpreta esta formación como un proceso de composición, propone el tratamiento de *-mente* como la cabeza del compuesto, basándose en la posibilidad de su supresión en construcciones coordinadas y en el supuesto de que sólo las cabezas pueden suprimirse, como en *directa y profundamente; pobre pero dignamente*. Estos casos de estructuras de frases coordinadas, en los que se omite *-mente* en el primer elemento, pueden evidenciar la presencia de un elemento nulo o vacío, como (10):

- (10) [[directa]_{Adj} [Ø]_{Adv} { y } [[profunda]_{Adj} mente]]_{Adv}.

El comportamiento de *-mente*, en este caso, podría equipararse al de otros sujetos del español según el Parámetro del Sujeto Nulo. La riqueza de flexión del español legitima la aparición de una categoría vacía y esa riqueza podría estar presente en la flexión femenino-singular del adjetivo base.

Resumiendo, es posible aceptar que la estructura morfológica de los adverbios en *-mente* del español tiene una serie de propiedades gramaticales semejantes a la de los compuestos endocéntricos⁵. Sin embargo, resulta más coherente su interpretación como palabra derivada, si tenemos en cuenta la competencia morfológica del hablante nativo y no nativo, que no parece percibir la existencia de una palabra independiente de la categoría Nombre (nivel X⁰) en la terminación *-mente*. Además, no la asocia con la perfrasis etimológica *mente sana/mente fácil*, como hemos podido comprobar con los datos de una prueba de paráfrasis.

En teoría, todo adjetivo calificativo puede permitir la adverbialización en *mente*. Sin embargo, en la práctica es fácil comprobar que hay muchos más adjetivos que adverbios en *-mente*. No existen, en español, restricciones fonológicas para su formación ni tampoco morfológicas. Esta RFP tiene una restricción sintáctica clara: *-mente* sólo se agrega a un adjetivo y nunca a un verbo o un sustantivo.

Los adjetivos simples tienen una gran productividad, pero podemos señalar una serie de restricciones negativas de diversa índole semántica que no permiten la formación de adverbios en *-mente*. Entre ellos se encuentran los que indican cualidad física: forma, tamaño, color, dimensión, salvo que tengan una significación literal y otra metafórica:

- (11) a. *alto* (literal): elevado de una superficie o posición:
*Saltó altamente.
- b. *alto* (metafórico): elevado moralmente; profundo:
Fue altamente valorado.

Tampoco permiten la adverbialización los clasificadores y los nominales, ni los de rasgo [+estativo] o los situacionales:

- (12)
- | | |
|-------------|-------------------|
| republicano | *republicanamente |
| protestante | *protestantemente |
| enfermo | *enfermamente |
| joven | *jovenmente |

⁵ La R.A.E. señala que «por estas particularidades acentuales, morfológicas y sintácticas, y además por el hecho de afectar a toda una clase extensa de palabras, la formación en *-mente* se separa de la composición y de la derivación» (p. 201, ap. 2.4.10). El subrayado es nuestro.

Con respecto a los adjetivos derivados, Scalise 1988 analiza una lista de 65 sufijos derivativos que forman adjetivos y comprueba que sólo 20 de ellos son capaces de permitir la formación de adverbios en *-mente*. Consigue así la evidencia empírica de que, a pesar de la gran productividad de *-mente*, no se puede sostener que todo adjetivo se puede adverbializar con este procedimiento. Los sufijos *-oso*, *-al*, *-ario*, *-ico*, se adjuntan sólo a Nombres, tanto abstractos como concretos, pero los adjetivos derivados permiten la adverbialización solamente cuando el N de la base es abstracto o tiene un segundo significado abstracto o metafórico:

(13)	ambicioso	ambiciosamente
	ansioso	ansiosamente
	confidencial	confidencialmente
	voluntario	voluntariamente

como se deduce de:

boscoso	*boscosamente
polvoroso	*polvorosamente
forestal	*forestalmente

Al igual que en los adjetivos simples, los adjetivos derivados que refieren a tiempo favorecen la formación con *-mente*: *semanalmente*, *finalmente*. La adjunción de *-mente* a los adjetivos derivados de verbos (*-ble*, *-do*, *-ante*, *-ente*, *-ivo*...) también está sujeta a restricciones de tipo semántico y aspectuales y sólo se puede licenciar si el adjetivo de verbal pierde los rasgos de carácter verbal:

(14)	risible	risiblemente
	brillante	brillantemente

como se deduce de:

flotante	*flotantemente
evitable	*evitablemente

Es importante recalcar un fenómeno morfológico frecuente en el proceso de adverbialización de los adjetivos de verbales, especialmente en los adjetivos en *-ble*: dentro de una escala evaluativa que va del término positivo al negativo (antonimia semántica), los adjetivos de idéntica base léxica carecen, en muchos casos, de un adverbio en *-mente* para el adjetivo base positivo y sí lo tienen, en cambio, para la base antonímica prefijada con *-in* (*-des*, *-a*). La posibilidad de adverbialización del adjetivo se desbloquea si se le adjunta el prefijo negativo, debido a la derivación semántica que sufre y que le hace

perder los rasgos verbales que se mantienen en el adjetivo deverbal positivo (Moignet 1963):

(15)	*evitablemente	inevitablemente
	*creíblemente	increíblemente
	*calculablemente	incalculablemente

4. Hipótesis sobre la competencia morfológica y el papel de la LM en la IL española

Hemos visto que la formación de estos adverbios, existentes o posibles en español, está sujeta a una serie de restricciones categoriales y léxico-semánticas que forman parte de la competencia morfológica, tanto generativa como descriptiva, de los hablantes. Este conocimiento del hablante nos lleva a recordar el llamado *problema lógico de la adquisición del lenguaje*, es decir, el hecho paradójico de que los datos del aducto al que están expuestos los que adquieren una lengua no contienen de forma manifiesta o evidente la información gramatical necesaria para el procesamiento de esos datos. En otras palabras, ¿cómo reconoce y combina el hablante los morfemas que contienen esas palabras?, ¿sabe el hablante que *-mente* sólo se puede agregar a bases adjetivas?, ¿cómo sabe qué palabras son adjetivos?, ¿cómo selecciona rasgos semánticos tales como [+/-abstracto] o [+/-temporal] o [+/-estativo]?

La estructura interna de los adverbios en *-mente*, como sugiere la ordenación de los morfemas descrita antes, no se corresponde con un orden estrictamente lineal, sino que sus constituyentes se relacionan entre sí de acuerdo con un orden jerárquico. La adquisición de este conocimiento, creemos, se hace posible por la existencia de unos principios y reglas, entendidos como innatos, que se parametrizan o se especifican para las lenguas naturales por la interacción con el léxico particular de cada una y sus propiedades idiosincrásicas. En concreto, estos principios se refieren al almacenamiento léxico y a las RFPs. Parece bastante claro, por otro lado, que los ítems léxicos imponen varios requisitos (o restricciones) sobre las estructuras en las que ellos se encuentran y que tienen propiedades que forman parte del conocimiento del hablante de esos ítems léxicos (Pesetsky 1990). Parte de ese conocimiento es la disponibilidad de los ítems para los procesos morfológicos.

En relación con la adquisición de una L2, podemos preguntarnos en qué consiste el conocimiento de la IL, y en este caso, el conocimiento morfológico. La respuesta podría ser la misma que se propone para la adquisición de L1: el que aprende una L2 deberá construir la gramática interiorizada (G-I) de esa lengua, o mejor, de esa IL, sea a partir de la GU, sea a partir de la L1. Es decir, podemos pensar que la GU desempeña un papel en la adquisición de ese conocimiento, que la GU permanece activa no sólo en la construcción de la gramá-

tica de L1, sino también en la de la L2. El que aprende una L2 intenta llegar a un sistema que esté de acuerdo con la LO; para ello usa, al menos inicialmente, los principios y los valores de los parámetros fijados en la L1, en un estado provisorio de su IL; pero luego podrá refijar el valor, si éste es diferente, cuando haya tomado los datos desencadenantes suficientes del aducto de la LO. Lo que resulta más interesante es preguntarse si el conocimiento de la LM y de las lengua/s extranjera/s se adquiere de forma similar, y si ese conocimiento tiene propiedades comunes. Podemos asumir que la competencia morfológica de una lengua no nativa también está representada en la forma de una gramática internalizada, aunque esto no se debe interpretar como que la gramática internalizada de la L1 y de la IL sean idénticas en su contenido ni en el modo en que esta gramática se ha internalizado. Cuando hablamos de representación gramatical se puede pensar en algo estático, pero la competencia no puede ser estática. Es decir, aunque la forma y el contenido de la producción lingüística sean los mismos en un hablante español y en un inglés/francés/alemán, ambos pueden tener una competencia diferente y, además, pueden haber recurrido a procedimientos diferentes, tal como lo ejemplifica Liceras 1986. La hipótesis de la IL implica, de una parte, que la adquisición de una lengua no nativa es también un proceso sistemático, de construcción creativa y regido por principios y reglas; de otra, reconoce que la adquisición de L2 es diferente de la adquisición de la L1 (Adjèman 1982).

Aunque los hablantes avanzados de L2 construyen una gramática de la IL que parece tener parámetros fijados, tal vez en esa apariencia radiquen los posibles problemas o diferencias que encontremos en la producción morfoléxica no nativa. El proceso de adquisición de L2 presenta varias diferencias con respecto al proceso de adquisición de la LM. Una diferencia fundamental, ya señalada, es el hecho de que, cuando se adquiere una L2, ya se ha internalizado la L1, y el conocimiento que implica el haber adquirido la gramática de la L1 va a influir, de algún modo, en el proceso de adquisición de L2. Además, el desarrollo cognitivo de la inteligencia general puede desencadenar otros procesos de aprendizaje y otros tipos de hipótesis en los adultos no siempre tan eficaces como los de los niños para la adquisición de una lengua (Felix 1987 entre otros), por lo que la competencia no nativa no será igual a la nativa.

Estudios sobre las diferencias entre la competencia nativa y casi-nativa (Coppieters 1987) han proporcionado indicios sobre las diferencias entre la actuación y la gramática que subyace a ella: los datos indican que los hablantes casi nativos divergen menos en los rasgos formales (basados en principios de la GU) que en los aspectos cognitivos y funcionales de la gramática.

Restringiendo nuestras hipótesis a una parcela de la adquisición, el de la competencia morfológica, podemos preguntarnos si los niños, cuando adquieren su lengua materna o los adultos que aprenden una L2 deben aprender la disponibilidad para los procesos morfológicos de formación de palabras complejas sobre una base de ítem por ítem, uno a uno, aisladamente o lo hacen de

otra manera más económica y más universal. La hipótesis más fuerte, pero también la más atractiva, es suponer que la adquisición de la competencia morfológica de los no nativos puede estar constreñida por principios o reglas de la GU, sea porque acceden directamente a ella, sea a través de la propia L1. Si los adultos que aprenden una L2 no acceden a ese principio porque ya no está disponible o no lo usan, diferirán en la formación de las palabras en *mente* con respecto a los hablantes nativos. No estamos planteando que la diferencia entre competencia nativa y no nativa se deba a la existencia de un período crítico que impida el acceso a la GU en el sentido tradicional (Lenneberg 1966)⁶, sino que los procesos y mecanismos cognitivos que subyacen a la adquisición de una lengua por niños y adultos pueden ser divergentes en algunos aspectos (Felix 1987; Clashen 1988; Coppieters 1987)⁷.

En las tres lenguas maternas elegidas para realizar la investigación: inglés, francés y alemán existen adverbios derivados de adjetivos, del tipo de los que estudiamos aquí, pero con características un poco diferentes.

En el caso del francés, por tratarse de una lengua romance con un estrecho parentesco con el español, el prefijo de origen latino, *-ment*, utilizado para esta regla de formación es el mismo que en español; está sujeto a las mismas restricciones categoriales y léxico-semánticas y tiene una productividad similar. La diferencia morfológica más notoria es que no se adjunta sistemáticamente a la base neutra (adjetivo en *-e* o consonante) o a la base femenina (adjetivos con alternancia *-o/-a*) como en español. Si atendemos al papel que pueda jugar la lengua materna en la adquisición de estos ítems léxicos, podemos suponer que, si se produce transferencia, ésta será positiva, en el sentido de que facilitará la adquisición en la interlengua de los hablantes francófonos, ya que la RFP implicada será semejante en cuanto al orden distribucional de los morfemas constituyentes y a las restricciones que impone la base. Además, habrá una percepción positiva de la distancia lingüística, aunque esto puede llevar a que no perciban el rasgo [+ femenino] del español como obligatorio, por esa confianza de que todo es igual.

En el caso del inglés, la adjunción del sufijo *-ly* para derivar adverbios a partir de adjetivos es relativamente semejante al proceso del español desde el punto de vista morfológico, pero las restricciones fonológicas y las léxico-

⁶ Discusiones recientes (El trabajo de Flynn y Manuel con la respuesta de Birdsong, en Eubank 1991) han puesto de manifiesto que, si bien es evidente que existen efectos que dependen de la edad en la adquisición de L2, no parece que exista realmente un período crítico en la pubertad, rápido y definitivo, que impide el acceso a la GU a los que pasaron esta etapa. Los cambios cruciales ocurren más bien alrededor del primer año de vida del niño, lo que no tiene ninguna relación con la diferencia de los procesos de adquisición del lenguaje en niños y adultos.

⁷ En este sentido no conviene olvidar la incidencia que pueden tener otros factores, independientes de la teoría lingüística, tales como la cantidad y calidad de la exposición al aducto de la LO, la motivación, la estructura neurológica o la edad de comienzo de la adquisición de la L2.

semánticas son algo diferentes. El sufijo adverbial *-ly* se considera tan productivo en inglés que Quirk *et al.* 1992 lo equiparan con los flexivos (aunque esto no significa, por supuesto, que realmente lo sea). El significado de *-ly* se puede parafrasear de tres maneras básicas:

(16)	«in a ... manner»	calm	calmly
	«to a ... degree»	extrem	extremely
	«in a ... respect»	personal	personally

Desde el punto de vista de las restricciones semánticas, en general, no licencian la RFP los adjetivos típicamente estativos. La influencia de la L1 inglesa en la IL española podría dar lugar a un fenómeno de sobregeneralización, y por tanto, a la producción de adverbios en *-mente* inexistentes en español.

En el caso de los hablantes nativos de alemán la situación es diferente a las anteriores. Existe en esta lengua la posibilidad de derivar algunos adverbios que refieren al ámbito de la modalidad, mediante una RFP mucho más restringida en su productividad y uso que en el español, el francés y el inglés. La formación de estos adverbios está limitada por restricciones morfológicas, semánticas y sintácticas, ya que depende no sólo de la restricción categorial sino también de su incrustación y abarque sintáctico y semántico en la oración. El sufijo correspondiente a la RFP que deriva adverbios modales a partir de un Adjetivo es *-weise*. En alemán, las palabras en *-weise* también constituyen una clase abierta, como corresponde a un sufijo derivativo. Convendría señalar que el adjetivo que sirve de base al proceso de la RFP también puede tener valor adverbial sin sufrir el proceso derivativo de adjunción de *-weise*⁸, como se puede observar en los ejemplos siguientes:

- (17)
- a. Er handelt *klug*. (Adverbio; modo objetivo)
El actúa inteligente.
 - b. Er handelt *in kluger weise*. (SP; modo objetivo)
El actúa de modo inteligente.
 - c. Er handelt *klugerweise*. (Adverbio modal, perspectiva del hablante)
(Para mf), él actúa inteligentemente.

Los adverbios en *-weise* funcionan, en la mayoría de los casos, como operadores de la opinión sobre la circunstancia que valoran, sea desde la perspectiva del sujeto, sea desde el punto de vista del hablante-emisor. En los casos en que en español usamos un adverbio de modo como adjunto al SV, el alemán prefiere la utilización de la forma base del adjetivo como un predicativo con valor adverbial, y no la forma derivada con *-weise*⁹.

⁸ En alemán, las formas de los adjetivos sin flexión de género, número o caso se usan predominantemente como adverbios.

Desde el punto de vista morfológico, el proceso de formación del adverbio se realiza normalmente sobre la forma del comparativo del adjetivo, con el sufijo *-er*, como se esquematiza en (18) y se ejemplifica en (19):

- (18) [[[klug]_{Adj.} -er]_{Adj.} -weise]_{Adv.}
 (19) klugerweise «inteligentemente»
 seltsamerweise «extrañamente»
 fälschlicherweise «falsamente»

Sin embargo, las restricciones semánticas que acompañan esta RFP son mayores que en español. No todos los adjetivos con el rasgo [+ dinámico/-estativo] licencian la formación en *-weise*; sólo lo permiten los adjetivos con valores semánticos emotivos, del tipo de *glücklicherweise* (felizmente) y valorativos, como *klugerweise* (inteligentemente).

Los adverbios en *-weise* pueden tener valores atributivos que no se expresan en español con un adverbio en *-mente*, como en las oraciones siguientes:

- (20) Die Strasse ist strichweise markiert.
 La calle está hecha con rayas.

En la IL española de los hablantes alemanes podría darse una transferencia de la L1 de manera que, en estos casos, *sobregeneralizaran* el uso de las formas en *-mente* para construcciones agramaticales del tipo de:

- (21) *La calle está hecha rayadamente.

En alemán, los adverbios temporales del tipo de *diariamente*, *anualmente*, etc. no se forman con *-weise*, sino con el sufijo *-lich*, que deriva adjetivos a partir de nombres, como: *wöchentlich* (*semanal/semanalmente*).

A partir de los casos presentados, podemos suponer que el posible fenómeno de transferencia del alemán a la IL española no generará un superconjunto de adverbios en *-mente*, debido a que la productividad y el uso de este proceso de la RFP es más restringido, en la mayoría de los casos, que en la lengua objeto y que, si acaso, podrá influir de forma restrictiva, generando un subconjunto de este tipo de derivados, dado que en español se trata de una RFP con mayor productividad que en su lengua materna. En este caso, los datos obtenidos probablemente nos indicarán que los hablantes alemanes admiten

*En español también se usa el adjetivo con valor de adverbio con ciertos verbos, del tipo de:

1. Habla *claro*.
 2. Corre *fuerte*.

Para una descripción más exhaustiva *vid.* Alcina y Blecua 1975, Fernández Ramírez 1986, *Esbozo de la RAE* 1978, Bosque 1989.

como palabras existentes en español un número significativamente menor de adverbios en *-mente* que el aceptado por los informantes nativos, los francófonos y los anglófonos. Pero nuestra hipótesis se refiere sólo a una tendencia general, desde un criterio cuantitativo. No podemos descartar, desde un punto de vista cualitativo, la posibilidad de encontrar ciertos usos predicativos o atributivos que no son posibles en español.

Si tenemos en cuenta los dos supuestos fundamentales que señalamos a continuación, podremos hacer hipótesis más concretas sobre la adquisición de este aspecto de la morfología del español L2. Estos supuestos son:

- A) que el submódulo morfológico de la GU, que contiene los principios que rigen y construyen los procesos de formación de palabras, podría seguir desempeñando su papel en la adquisición de una L2. Estos principios tienen que ver con tres aspectos fundamentales: con la construcción de la estructura léxico-conceptual de las entradas; con el almacenamiento léxico y sus interconexiones en cuanto a la información fonológica, morfológica, sintáctica y semántica contenida en él; y con las RFP, entendidas como procesos ordenados-por-niveles, dentro del sistema computacional del lexicón.
- B) que los datos disponibles del español son lo suficientemente claros como para desencadenar el funcionamiento del proceso derivativo de la RFP en cuestión, sin que los posibles casos de transferencias característicos de las primeras etapas de la IL lleguen a fosilizarse.

Dados estos supuestos, podemos plantear las siguientes hipótesis:

- 1) Los hablantes de español/L2 construirán el lexicón mental de su IL en base a los mismos principios y reglas que los hablantes nativos; por tanto, conocerán las restricciones categoriales y semánticas a las que está sujeta la RFP en *-mente*. Se espera que no violen estas restricciones en las palabras que creen. Claro está que podrían crear palabras posibles según la RFP, pero que sean palabras no existentes en la lengua por razones diferentes, estilísticas o semánticas.
- 2) La creatividad léxica es una estrategia común de los hablantes de L1 y de L2 ante un problema léxico, esto es, ante una situación de uso en la que no disponen de la palabra o expresión adecuada en el léxico ya almacenado. Por tanto, si esa creatividad se basa en las mismas reglas, las creaciones léxicas de los no nativos no variarán cualitativamente de las de los nativos. Las variaciones que se alejen de la norma nativa se deberán antes a una falta de conocimiento suficiente que a peculiaridades de la estructura del lexicón de la IL.
- 3) La influencia de la L1 en el procesamiento del lexicón de L2 se manifestará en un porcentaje significativo de creaciones léxicas basadas en la lengua materna o en otras L2 que conozca el hablante. Las diferencias de producción de adverbios en *-mente*, entre los nativos y no nativos podrían deberse a influencias de la lengua materna en dos aspectos:

- diferencias idiosincrásicas de las lenguas en cuestión por lo que se refiere a los adjetivos que sirven de base a la RFP o a los afijos implicados; por ejemplo: podrían aceptar **amadamente*, a partir de *lovely*, asignándole el significado «con amor», por una transferencia fonética (por la forma) o semántica (por el significado de la raíz).
- sobregeneralización de las características del adjetivo base, debido a que parecen prescindir de los rasgos semánticos del adjetivo y atienden a sus características morfológicas; por ejemplo, asocian adjetivos terminados en *-ble* al sufijo *-mente*, por lo que podrían aceptar casos como **potablemente* frente a *posiblemente*¹⁰.

La ausencia de diferencias significativas en la producción y uso de los adverbios podría interpretarse como un indicio de que la adquisición y almacenamiento del léxico en L1 y en L2 están estrechamente interconectados y sujetos a los mismos principios en cuanto a la información contenida y a su organización.

5. El estudio experimental

5.1. Recogida de datos: para poder describir este tipo, el conocimiento morfológico en la IL española de hablantes de inglés, francés y alemán/LM¹¹, -comparados con un grupo de control de 10 nativos-, diseñamos una prueba de producción léxica que contenía cincuenta ítems léxicos, de los cuales veinte eran adjetivos que admiten, por sus rasgos semánticos, la adverbialización en *-mente* (i.e. #1final, #34tranquilo, #37mensual); veinticinco eran adjetivos que no licencian esta formación por restricciones semánticas (i.e. #17rojo, #26calvo, #20casado), salvo que el hablante y el oyente los interpreten como una creación singular con significados metafóricos, y cinco de ellos eran palabras distractoras que no pertenecen a la categoría adjetivo (#7pensar, #32lejos) y que, por lo tanto, no permiten la adverbialización por razones categoriales¹².

Los informantes debían leer las palabras dadas en una lista y formar, en

¹⁰ El hablante nativo podría aceptar o producir formaciones que violan aparentemente las restricciones semánticas, pero se trataría más bien de recursos idiosincrásicos, del tipo de juegos de palabras o de efectos estilísticos, con la complicidad del interlocutor.

¹¹ Todos los informantes eran adultos, con un dominio del español correspondiente a un nivel intermedio, alto y avanzado, que se encontraban en España estudiando E/LE, y que no tenían conocimientos de lingüística por su profesión.

¹² Conviene señalar que algunos adjetivos pueden ser utilizados con una significación más abstracta o metafórica en un determinado contexto y que podemos encontrar hablantes nativos, con una mayor tendencia a la creatividad, que crean palabras que normalmente se consideran como no existentes en la lengua pero posibles en determinados contextos, y que los interlocutores aceptan con una cierta complicidad. Es el caso, por ejemplo, de: Se trasladó a Japón, pero vive *madriñamente*.

caso de que lo creyeran posible, una palabra terminada en *-mente*, tomando como base para la formación la palabra leída. A continuación, debían escribir una oración que contuviera esa palabra formada, utilizándola en cualquier posición dentro de la oración. Si ellos pensaban, por el contrario, que no era posible formar una palabra existente en español terminada en *-mente*, debían trazar una línea en el espacio correspondiente. A continuación presentamos los resultados de la prueba realizada por los cuarenta informantes agrupados en cuatro grupos de diez. Corresponden a hablantes nativos (10) y a hablantes no nativos cuyas lenguas maternas son: inglés (10), francés (10) y alemán (10).

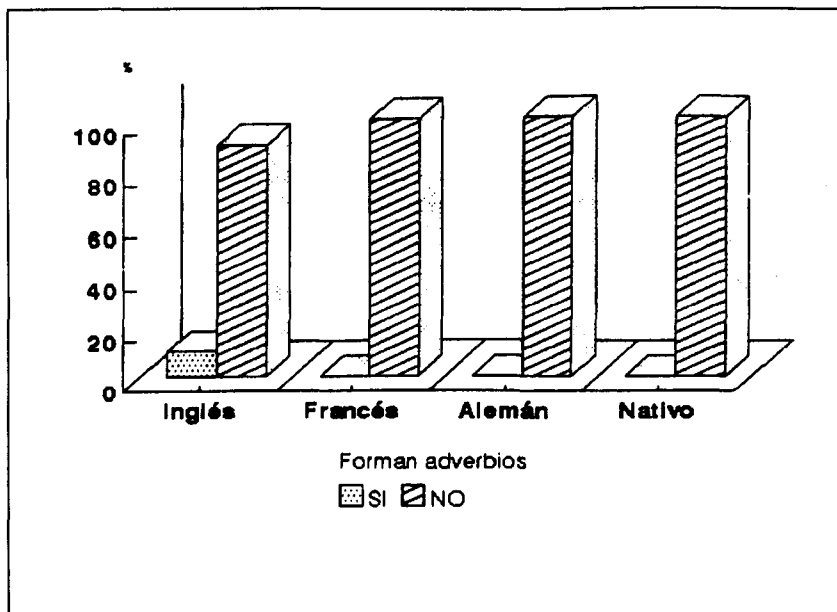
5.2. Presentación y análisis de los resultados

5.2.1. Restricción categorial

El sufijo *-mente* sólo se puede adjuntar a una base [+adj.]. Se presentaron cinco palabras [- Adj.] para que aplicaran la RFP: #7*pensar*, #13*lugar*, #23*canCIÓN*, #32*lejos*, #38*cerca*.

La similitud de respuestas entre los nativos y los no nativos, y entre los tres grupos de no nativos entre sí, resulta evidente.

Gráfico 1: restricción categorial



En el gráfico podemos observar que la totalidad de los hablantes nativos (100%), de los franceses (100%) y de los alemanes (100%), y el 90% de los ingleses, no forma un adverbio en *-mente*, es decir, conocen la restricción categorial y, por tanto, bloquean la derivación. En el caso del inglés/LM, un solo informante formó la palabra **cercamente* y la utilizó en la frase *Mi dentista vigila cercamente mis hábitos higiénicos*. Se podría pensar que este informante habría confundido el adverbio *cerca* con el adjetivo *cercano*, y no habría distinguido la diferencia entre la derivación posible *cercanamente* y la derivación agramatical **cercamente*¹³, que viola la restricción categorial a la que está sujeta la RFP de los adverbios en *-mente*. Sin embargo, el contexto en el que ha usado la palabra no tiene mucho que ver con esta interpretación semántica. La perfrasis correspondiente, en español, sería *de cerca*, significado que corresponde al adverbio *nearly* del inglés, por lo que podría interpretarse como un caso de transferencia de la relación forma/significado de la LM a la IL. Aunque los ejemplos analizados no son muy numerosos (5 palabras, 10 informantes, 3 lenguas = 150 ejemplos de actuación de los no nativos), los datos resultantes (1 entre 150) permiten pensar que las muestras de lengua, esto es, el aducto al que han estado expuestos los hablantes que aprenden español, han sido suficientes, por la simple evidencia positiva, para que infieran la restricción categorial que la RFP impone a su base para derivar adverbios en *-mente*¹⁴.

5.2.2. Restricciones semánticas negativas

El sufijo *-mente* impone al adjetivo de la base unas restricciones semánticas que impiden la aplicación de la RFP correspondiente cuando ese adjetivo contiene una combinación de rasgos semánticos que podrían resumirse en [+concreto], [+espacial], [+estativo]. Las diferencias globales entre los cuatro grupos de informantes, sobre el total de 25 adjetivos propuestos, esto es, sobre 250 instancias (25 palabras, 10 sujetos) para cada lengua, están representadas en el gráfico 2.

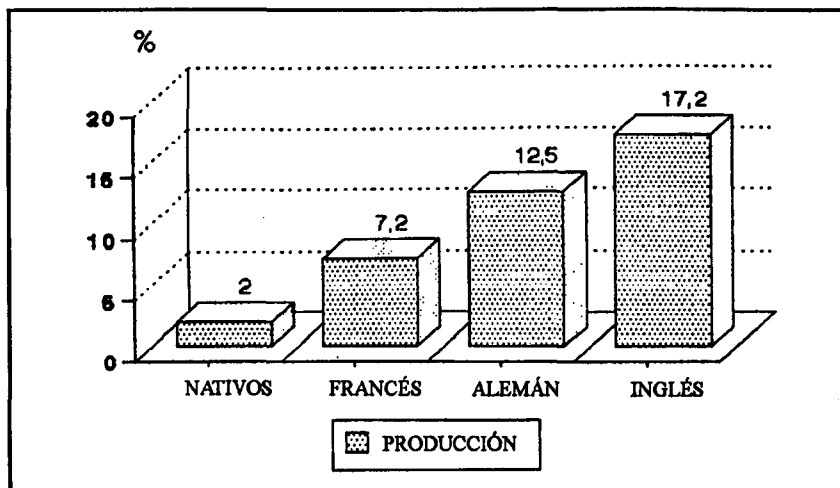
La diferencia entre nativos y la totalidad de no nativos en su conjunto resulta estadísticamente significativa con una ($p < 0,001$).

Si analizamos con más detalles los porcentajes de producción de adverbios

¹³ En una entrevista posterior le preguntamos a este informante qué expresión le sonaba mejor: *cercamente* o *cercanamente* y eligió, sin dudar, la segunda, es decir, la correcta.

¹⁴ No hemos encontrado datos que muestren que los hablantes violen estas restricciones categoriales produciendo palabras agramaticales, o imposibles, ni en la LM, ni en LE, aún en estadios no muy avanzados de su adquisición. Antes de la preparación del experimento piloto, leímos 300 redacciones que contenían algún adverbio en *-mente*, redactadas por estudiantes de español L2 de nivel intermedio y avanzado, de ocho lenguas maternas diferentes, y no encontramos ningún error por violación de la restricción categorial.

Gráfico 2



de los informantes nativos frente a cada uno de los grupos no nativos con LM diferente, también encontramos diferencias significativas en todos los casos, aunque los porcentajes son distintos:

- La diferencia entre los nativos y los franceses es de 5,2% y resulta significativa con una ($p < 0,01$).
- La diferencia entre los nativos y los alemanes es de 10,5% y resulta significativa con una ($p < 0,001$).
- La mayor diferencia se da entre los nativos y los hablantes de inglés, en un 15,2%, con el valor significativo de ($p < 0,001$).

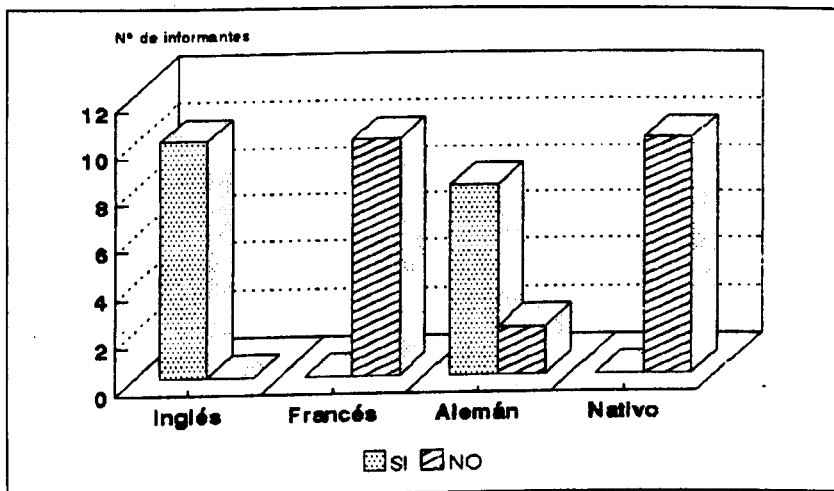
Comparando los porcentajes de producción de adverbios de los distintos grupos no nativos entre sí, tomando como referencia al grupo de hablantes de inglés/LM, obtenemos una diferencia significativa entre éstos y los franceses con una ($p < 0,01$) y una diferencia no significativa con los alemanes.

A partir de estos datos globales, podemos inferir que la variabilidad de las intuiciones morfológicas de los hablantes no nativos es significativamente mayor (en distintos grados, según la LM) que la variabilidad de las intuiciones nativas.

Si analizamos más detenidamente los tipos morfológicos de los adjetivos propuestos encontramos que, en los adjetivos simples (del tipo de *verde*, *viejo*, *enfermo*), la unanimidad de las respuestas es total en todos los grupos, a excepción del adjetivo *contento*. Éste es, justamente, el que se sitúa en el último lugar de la tabla por ser el que presenta mayor diferencia de aceptación de la RFP con respecto a los nativos.

En el esquema siguiente se pueden observar las diferencias de producción de los distintos grupos con respecto a este adjetivo.

Gráfico 3: Productividad de la RFP para *contenido*



Fácilmente se constata la diferencia entre los ingleses (100% de producción) y los alemanes (80% de producción), por un lado, frente a los nativos y los franceses, por otro, que no producen **contentamente* en ningún caso. El rasgo semántico que caracteriza este adjetivo es [+estativo] y este rasgo lo diferencia, al mismo tiempo, de otros adjetivos de su mismo campo semántico, del tipo de *feliz* o *alegre*, que son [-estativo], por lo que licencian la derivación *alegremente* y *felizmente*. Se podría suponer, aunque no lo hemos constatado, que los informantes de LM inglesa y alemana no han adquirido de forma total el conjunto de rasgos que integran la estructura conceptual correspondiente a *contenido*¹⁵, sea porque no han tenido datos suficientes en su contacto con el español, sea porque haya un proceso de transferencia de su L1.

En cuanto a los adjetivos derivados, la mayor variabilidad en los juicios de los informantes se da en los adjetivos en *-ico* y en *-ble*. Estos dos sufijos reflejan un comportamiento diferente en el caso de los nativos. Entre los adjetivos en *-ico*, las únicas derivaciones realizadas por los nativos corresponden a *esférico* (1 caso) y a *silábico* (4 casos), y fueron usados en enunciados perfectamente aceptables, del tipo *Analiza las palabras silábicamente*, *El péndulo giraba esféricamente*.

El sufijo *-ble* también ofrece peculiaridades interesantes. La productividad de la RFP de adverbios en *-mente* sobre la base de adjetivos derivados en *-ble*

¹⁵ No sabemos si aceptarían como gramaticales las estructuras *está contento/*es contento*, del mismo modo que *está feliz/es feliz/alegre*.

está limitada, en español, a aquellos casos en los que el adjetivo sufre un proceso de derivación semántica y pierde su connotación de potencialidad pasiva. Los cuatro adjetivos presentados mantienen este carácter verbal, como se observa en (22):

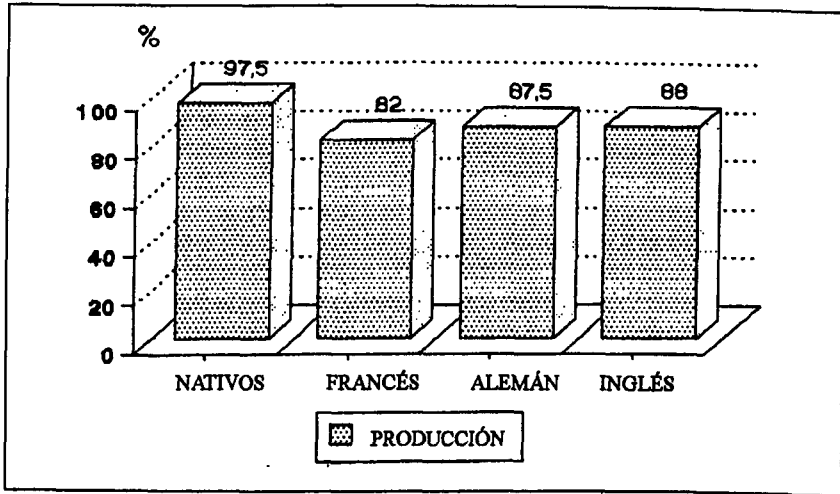
- | | | |
|------|-------------|--------------------------|
| (22) | demostrable | que puede ser demostrado |
| | creíble | que puede ser creído |
| | olvidable | que puede ser olvidado |
| | criticable | que puede ser criticado |

Si analizamos los datos de producción de adverbios sobre los adjetivos propuestos, nos encontramos con la siguiente situación: los nativos reconocen el carácter verbal de estos adjetivos en el sentido de que conservan su significado de potencialidad pasiva y no derivan ningún adverbio. Estamos ante el 100% de cumplimiento de la restricción negativa (sobre un total de 40 posibilidades, no derivan ninguna). Por el contrario, todos los grupos no nativos derivan algunos adverbios a partir de estos adjetivos. Pero la falta de cumplimiento de la restricción negativa en cada grupo no nativo es diferente. Otra vez son los informantes de LM inglesa los que derivan un mayor número de adverbios a partir de estos adjetivos (50%), aunque también lo hacen los alemanes (34%) y los franceses (20%) en un porcentaje menor. En ninguno de los tres grupos podemos pensar que se trate de un proceso de transferencia de la L1 a la IL, ya que no existen los adjetivos correspondientes en *-ly*, *-ment* o *-weise*. Parece claro que se trata de un fenómeno de sobregeneralización del mecanismo computacional de la RFP en el que no se han tenido en cuenta las restricciones semánticas. La explicación para esta sobregeneralización probablemente radica en el mismo fenómeno que estamos estudiando: los informantes no nativos han adquirido la RFP que deriva adjetivos deverbales en *-ble*, es decir, han adquirido el mecanismo de funcionamiento de la regla, pero no han estado expuestos a los datos de la lengua en una cantidad suficiente como para conocer también la especificidad de la derivación semántica de algunos de esos adjetivos, que son justamente los únicos que licencian la adjunción del *-mente*.

5.2.3. Restricciones semánticas positivas

Los adjetivos que permiten la aplicación de la RFP para derivar adverbios en *-mente* poseen ciertos rasgos semánticos que podríamos sintetizar en [+abstracto], [+temporal], [-estativo]. En la prueba incluimos 20 adjetivos con estas características. Los resultados de esta parte de la prueba se presentan a continuación:

Gráfico 4: Producción de adverbios en *-mente*



Si atendemos a los porcentajes de producción de adverbios comprobamos que éstos son muy altos en todos los grupos de no nativos, pero en los nativos lo son más todavía, rozando casi el 100%, tal como se presenta en el gráfico 5. Los hablantes no nativos parecen más conservadores en el sentido de que tienen más reservas que los nativos para aplicar la RFP. Éstos se manifiestan más seguros en sus juicios y hay mayor uniformidad en su producción. Analizando cada adjetivo por separado, comprobamos que los hablantes nativos no muestran un comportamiento homogéneo sólo en un adjetivo (de los 20 propuestos). Se trata de un caso verdaderamente excepcional: *inolvidablemente* fue producido por un 50% de los informantes nativos, frente a un 60% de los no nativos. Es el único caso de esta lista en el que los no nativos tienen un porcentaje mayor de producción que los nativos. Este adverbio sólo admite una posición dentro de la estructura oracional (como adjunto de un SAdj) con un valor semántico intensificador muy específico. Normalmente, los hablantes utilizan recursos de intensificación más frecuentes y generales, como el superlativo, o intensificadores del tipo de *muy* o *extraordinariamente*.

Los resultados de esta prueba sugieren que la frecuencia de uso de las entradas léxicas puede ser un factor importante en el proceso de adquisición del léxico, que influye tanto en almacenamiento como en la recuperación de las palabras. Con los adverbios de uso muy frecuente en el habla cotidiana, del tipo de *generalmente* y *perfectamente*, el porcentaje de producción de los no nativos es idéntico al de los nativos (100%), mientras que el porcentaje disminuye de manera significativa en los adverbios menos frecuentes y de significado más específico, como *equivocadamente* (43%). Comparando los resultados

de los tres grupos de no nativos entre sí, no encontramos diferencias significativas en la producción de adverbios en *-mente* a partir de adjetivos que licencian esta formación. Tampoco en este caso podemos responsabilizar a los procesos de transferencia de la L1 las pequeñas diferencias entre ellos en la IL española: los franceses, que son los que tienen internalizado un sistema lingüístico más próximo a los nativos, son los que más se distancian de éstos, aunque en porcentajes irrelevantes.

5.3. Discusión de los resultados

Hemos evaluado el comportamiento de los informantes no nativos frente al de los nativos en tres tipos diferentes de restricciones para la aplicación de la RFP que deriva adverbios en *-mente*.

Con respecto a las restricciones categoriales, la homogeneidad de los resultados obtenidos en todos los grupos lingüísticos permite aceptar¹⁶ la hipótesis inicial de nuestro estudio: la restricción categorial que el sufijo impone a la base forma parte de una restricción general del submódulo morfológico que guía o restringe la afijación en general en el proceso de adquisición de la L1 y que funciona de manera semejante en la adquisición de la L2. De hecho, ni los niños que adquieren la LM, ni los adultos que aprenden una LE reciben instrucción explícita o formal sobre las restricciones categoriales que los afijos imponen a su base y, sin embargo, no hay datos, ni en L1 ni en L2, que muestren que los hablantes violen estas restricciones, produciendo palabras agramaticales o imposibles en una lengua determinada. No sabemos de qué modo adquiere el niño el conocimiento de las entradas léxicas, sean palabras simples, raíces o afijos, con todos sus rasgos semánticos, categoriales, fonológicos. La adquisición de una entrada léxica supone la adquisición de un concepto relacionado con una forma, entendiendo «concepto» como una representación mental que puede corresponder al significado de una expresión lingüística (forma).

Siguiendo a Jackendoff 1992, podríamos establecer un paralelismo entre la propuesta de Chomsky 1986 que distingue la Lengua-I(nteriorizada) de la Lengua-E(xteriorizada) y hablar de Conceptos-I *versus* Conceptos-E. Esto es, para explicar la adquisición del conocimiento conceptual podemos valernos de argumentos semejantes a los planteados para la adquisición de la sintaxis. La creatividad del lenguaje, es decir, el hecho de que un hablante oyente pueda entender y producir un número infinito de oraciones que nunca ha oído antes, implica que en la mente del hablante debe existir una estructura de información codificada, que consta de un conjunto finito de primitivos y de

¹⁶ Dado que la casuística no es muy extensa, no nos atrevemos a considerar que la hipótesis está confirmada pero pensamos que una investigación más extensa obtendría los mismos resultados.

principios que los combinan. Cuando usamos el lenguaje producimos y procesamos una variedad infinita de estructuras sintácticas que expresan una variedad indefinida de Conceptos-I (pensamientos o ideas). Estos conceptos nos permiten realizar tareas variadas, como comprobar la corrección y la coherencia de la oración con otros conocimientos lingüísticos y extralingüísticos, formular respuestas, traducir la oración a otra lengua, etc. De esto podemos suponer que el repertorio de conceptos expresados por las oraciones no se puede codificar en la mente como una simple lista (del tipo de los diccionarios), sino que ese repertorio también estará organizado como un conjunto finito de primitivos mentales y un conjunto finito de principios combinatorios que describen el conjunto indefinido de conceptos posibles que las oraciones expresan. La creatividad de la formación de los conceptos léxicos supone, entonces, que las estructuras léxico-conceptuales deben ser composicionales y que tenemos una dotación innata, una GU de conceptos (un subsistema particular de la organización combinatoria del cerebro), que nos permite construir conceptos léxicos, tantos como necesitemos¹⁷, guiados por las Reglas de Buena Formación Contextual. Ahora bien, estas Reglas no se aprenden porque son el fundamento sobre el que se basa el aprendizaje. Lo que se podría discutir es el grado de innatismo de las Reglas, pero siempre tendrá que haber un sustrato innato desde el que pueda iniciarse el aprendizaje.

Los resultados obtenidos en nuestra prueba hacen pensar que la construcción del lexicón de L2 también está sujeta a estos principios universales invariantes que caracterizan la adquisición del significado léxico en la L1. Las diferencias de producción de adverbios de los no nativos frente a los nativos puede deberse a que ciertas estructuras léxicas no están todavía suficientemente consolidadas en la IL española. Lo que no parece probable es que los principios que dominan o restringen la competencia léxico-conceptual no nativa sean diferentes a los de la nativa. Las investigaciones realizadas¹⁸ proporcionan numerosas pruebas de que la clave para la organización del lexicón mental es la raíz o la palabra primitiva. Los psicolingüistas están seguros de que, en algún punto del procesamiento léxico (punto de unicidad), los oyentes pueden reconocer la diferencia entre raíces y afijos; esto es, pueden descomponer las palabras morfológicamente complejas si la estructura interna es parte de su competencia morfológica.

¹⁷ En esta discusión nos basamos en la propuesta de Jackendoff 1992, cap. 2 y 3, que revisa los argumentos de Fodor 1983, quien niega la composicionalidad léxica. Hemos preferido la teoría composicional de Jackendoff para la interpretación de nuestros datos porque, en principio, ofrece posibles soluciones tanto a la creatividad léxica como a la adquisición. Este autor identifica la noción de Concepto-I con la noción formal de *constituyente conceptual*, como se postula en la Semántica Conceptual.

¹⁸ Existen abundantes pruebas de que la estructura morfológica está representada en el lexicón mental, tanto en el área de investigación de los errores del habla (Stemberger 1985), como en los estudios basados en el fenómeno *punta de la lengua* (Brown y Mc Neill 1966), citados por Hall 1992.

Por los datos que tenemos y por la propia lógica del modelo, parece que la adquisición de una L2 se rige por los mismos principios invariantes, tanto en el acceso como en la producción de los elementos léxicos, que la adquisición de L1. Aun dando por fundada esta afirmación, los resultados de nuestra investigación nos muestran tres aspectos interesantes que necesitan algún tipo de explicación:

- a) entre los hablantes nativos y los no nativos existen diferencias estadísticamente significativas en la producción de adverbios en *-mente*, a partir de adjetivos que no los licencian;
- b) en términos de porcentajes absolutos las diferencias entre las IL de los hablantes de inglés, francés y alemán con respecto al español no son iguales;
- c) las variaciones en la IL son diferentes entre los tres grupos de no nativos, en relación a las restricciones semánticas que el afijo impone a la base.

Estas diferencias nos podrían inducir a pensar que los datos confirman las hipótesis iniciales basadas en el papel que podría desempeñar la LM con respecto a la transferencia de las palabras morfológicamente complejas de la L1 a la IL española: los franceses se diferencian de los nativos en un 5,2% con respecto a la aplicación de la RFP, los alemanes en un 10,5% y los ingleses en un 15,2%, en relación a las restricciones semánticas negativas.

Sin embargo, refinando un poco el análisis cualitativo de nuestros datos, nos encontramos con que el adjetivo *contento* (el que marca las mayores diferencias entre nativos y franceses *versus* ingleses y alemanes) existe exactamente igual (en forma y significado) en francés que en español, y no permite la derivación en *-ment*, por lo que se podría tratar de un proceso de transferencia positiva a la LO. No resulta claro achacar a un proceso de transferencia negativa la formación de **contentamente*, realizada por el 100% de los ingleses y el 80% de los alemanes, teniendo en cuenta que la transferencia se da, más bien, en los rasgos y no en unidades léxicas como tales.

El otro caso que diferencia a los tres grupos lingüísticos entre sí y con respecto a los hablantes nativos de español, es el de los adjetivos en *-ble*. Tampoco es posible explicar la formación de palabras como **demostrablemente* por un proceso de transferencia de la L1 a la L2, ya que estos adjetivos existen en las LM respectivas y no permiten la formación de adverbios en *-ment* o en *-ly*. Si tenemos en cuenta que la RFP de adverbios en *-mente* es semejante en francés y en español, y que, por el contrario, la RFP de adverbios en *-ly* en inglés es más productiva y tiene menos restricciones que en español, parece posible inferir que los hablantes de inglés transfieren parte de su conocimiento léxico a la IL. La cuestión que surge de inmediato es en qué casos se produce esa transferencia. Por los datos que tenemos, parece claro que la transferencia no se produce de una manera directa, esto es, ítem de L1 a ítem de L2. Lo que podría influir (transferir a) en la IL, en el caso del inglés/LM, es la productivi-

dad de una RFP semejante, productividad que lleva a un fenómeno de sobregeneralización de la regla adquirida. La explicación más coherente que podemos dar a estos datos es que en la IL se producen fenómenos de sobregeneralización, esto es, un superconjunto de palabras de determinado tipo con respecto al conjunto de la LO, y que sólo puede ser restringido por una mayor exposición al aducto de la LO, o por medio de la evidencia negativa (instrucción y corrección).

La frecuencia de uso es otro factor importante en el proceso de adquisición de las entradas léxicas. Los resultados de la prueba indican claramente que, cuanto más común (o frecuente) es el adverbio, más se aproximan (o coinciden totalmente) las derivaciones de los no nativos y de los nativos.

6. Conclusiones

En este trabajo se ha descrito y analizado un aspecto de la competencia morfológica de la IL española con el objeto de conocer mejor sus características y contribuir de esta manera a dos cuestiones fundamentales: por un lado, explicar la relación bidireccional entre la teoría lingüística y la teoría de la adquisición del lenguaje; por otro, mejorar la información de las gramáticas pedagógicas dedicadas a los que aprenden español como lengua extranjera.

No hay lugar a dudas de la importancia que tiene contar con una teoría lingüística explícita que permita describir aspectos profundos, y muchas veces sutiles, del lexicón y la gramática de los sistemas no nativos como tales sistemas lingüísticos, y compararlos con el sistema nativo. Los resultados de nuestro estudio experimental, analizados a la luz de ambas teorías, nos han permitido constatar semejanzas y diferencias entre el sistema de la lengua y de la IL españolas, con respecto a los aspectos morfológicos y semánticos de las palabras complejas, y en particular de los adverbios en *-mente*. Además, han puesto en evidencia que todos los informantes no nativos conocen las restricciones categoriales impuestas por la RFP. Dado que el aducto se caracteriza por su pobreza y falta de determinación para este tipo de conocimiento, podemos considerar que la adquisición del léxico de L2 implica, entre otras cosas, su almacenamiento etiquetado en categorías gramaticales, constreñido por los mismos principios que hacen posible el almacenamiento léxico de la L1. La representación mental del sufijo *-mente* en la IL contiene toda la información necesaria para que la RFP que lo adjunta a adjetivos de determinadas características funcione de manera cualitativamente semejante al sistema nativo. La transparencia semántica y la productividad de esta derivación favorece su adquisición. De hecho, las diferencias de la producción no nativa no se han dado en adjetivos con el rasgo semántico [+concreto] o [+espacial] sino en algunos adjetivos con el rasgo [+estativo], que implica un tipo de conocimiento sintáctico-semántico, como ocurrió también en los adjetivos derivados en *-ble*.

Las creaciones léxicas de los informantes no nativos reflejan una variación y una inseguridad mayores que los nativos, tanto intraindividual como entre los individuos de un mismo grupo lingüístico, en relación con las restricciones semánticas que la RFP en *-mente* impone al adjetivo base. Sin embargo, las diferencias, aunque a veces significativas en su aspecto cuantitativo, no parece que lo sean en lo cualitativo. Esto es, las divergencias frente a la actuación nativa se producen más por una falta de conocimiento de las peculiaridades semánticas del ítem léxico que por una organización diferente del lexicón mental. Esta inferencia se basa en el hecho de que, en los ejemplos de uso más frecuente en la IL, la producción es prácticamente similar a la nativa, tanto en los adjetivos que no permiten la derivación como en los que sí la permiten. Uno de los efectos más importantes y mejor conocidos en el almacenamiento, acceso y reconocimiento léxico es el efecto de la frecuencia de la palabra. Las palabras de uso más frecuente guardan una mayor fuerza o intensidad en el lexicón, mientras que las que no se usan pierden esa fuerza (Bybee 1988). Efectivamente, la seguridad y consistencia de las intuiciones no nativas resultaron significativamente mayores en los adverbios de uso frecuente en la lengua. La producción de los franceses fue la más semejante a la nativa y la de los anglófonos fue más alta (generaron un superconjunto con respecto a la norma de la LO). Entendemos que la percepción de la distancia lingüística fue un factor facilitador en el caso del francés, en el aspecto morfológico y semántico de los adverbios, ya que sus paráfrasis también se aproximaron notoriamente más a los nativos que los anglófonos, que fueron los que más se inhibieron. El caso de los alemanes es quizá la prueba más clara de que la adquisición de la RFP se vio facilitada por la disponibilidad de los principios que constriñen la construcción del lexicón: sus producciones y paráfrasis se asemejan a las de los nativos, sin diferencias significativas con los otros grupos, sin que podamos hablar de transferencia de su LM.

Las diferencias entre la creación léxica nativa y no nativa puede explicarse por otra tendencia característica de la IL: la sobregeneralización de una RFP adquirida, esto es, su aplicación en adjetivos que semánticamente no lo admiten, pero que el hablante no nativo no domina lo suficiente. Quizá en este aspecto de las restricciones semánticas radica lo más idiosincrásico de esta RFP; de ahí la posibilidad de sobregeneralizar como estrategia ante una situación que no domina totalmente, pero sin que se viole ningún principio de la GU (ni la categorización de la base, ni el ordenamiento de las reglas por niveles, por ejemplo). Esta diferencia en la competencia léxico-semántica de los no nativos puede deberse no sólo a desconocimiento de la palabra en el sentido de que es un ítem que todavía no se ha adquirido, sino a aspectos más substanciales de la adquisición de L2: la pobreza de la información situacional paralela, necesaria para la adquisición de la entidad forma-significado que caracteriza a la L2, frente a la riqueza de la información situacional en la L1 (Coppieters 1987; Klein 1991; Hyams 1991). Esto significa que las representaciones mentales son menos firmes, en especial para las palabras de uso poco frecuente.

Con respecto al papel de la L1 en los procesos de transferencia, hemos constatado que los errores que marcan la diferencia entre el lexicon nativo y no nativo son raramente atribuibles a la transferencia de los elementos léxicos de la L1 a la IL. Muy pocos casos de nuestro estudio se podrían explicar por este proceso (cf. **cercamente/ nearly*). En la mayoría de los casos parece tratarse de un fenómeno de sobregeneralización de la RFP adquirida (cf. **demostrablemente, *creblemente*) o por la falta de seguridad y consistencia de la estructura léxico-conceptual del adjetivo que sirve de aducto al proceso de derivación (cf. **contentamente*). Por otro lado, todos los grupos de informantes han reconocido las mismas clases semánticas de adverbios en *-mente* que los nativos, mediante la propuesta de paráfrasis semejantes. Además, no hemos encontrado diferencias intergrupales significativas entre los no nativos (cuantitativamente, los anglófonos fueron los que más se inhibieron), si bien ya se dejó constancia de las variaciones interindividuales, mayores en los no nativos, y atribuibles a la menor consistencia de sus intuiciones lingüísticas.

No hemos encontrado datos de producción que permitan pensar que la adquisición de esta RFP se ha llevado a cabo por un proceso inductivo basado en la analogía, proceso que implica un período largo de exposición a la lengua y una gran cantidad de aducto para que se pueda producir la inferencia de las relaciones analógicas entre las palabras que contienen el mismo afijo. Por ello, llegamos a la conclusión de que el que aprende L2 dispone de principios invariantes que constriñen las hipótesis posibles para el almacenamiento y el procesamiento léxico.

BIBLIOGRAFÍA

- ADJÈMIAN, C., 1982, «La spécificité de l'interlangage et l'idéalisation des langues secondes». En J. Guéron y S. Sowley (eds.). *Grammaire transformationnelle: théorie et méthodologies*, Vincennes, Université de Paris VIII. Traducido en Liceras, J. M. (ed.) 1992, pp. 297-320.
- , 1983, «The transferability of lexical properties». En Gass y Selinker (eds.). *Language Transfer in Language Learning*, Rowley, Newbury House, Mass, pp. 74-90.
- AITCHISON, J., 1988, «All paths lead to the Mental Lexicon». En S. Flynn y W. O'Neil. *Linguistic Theory in Second Language Acquisition*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, pp. 61-79.
- ALCINA, J. y J. M. Blecua, 1975, *Gramática Española*, Barcelona, Ariel.
- ANDERSON, S., 1992, *A-Morphous Morphology*, Cambridge University Press.
- BLEY-VROMAN, R., 1989, «What is the logical problem of foreign language learning?». En S. Gass, S. y J. Schachter (eds.). *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.

- BOSQUE, I., 1986, «Constricciones morfológicas sobre la coordinación», *Lingüística Española Actual*, 9, pp. 83-100.
- , y M. Pérez Fernández, 1987, *Diccionario inverso de la lengua castellana*, Madrid, Gredos.
- , 1989, *Las categorías gramaticales*, Madrid, Síntesis.
- BYBEE, J. L., 1988, «Morphology as Lexical Organization». En M. Hammond, y M. Noonan. *Theoretical Morphology: Approaches in Modern Linguistics*, London, Academic Press, pp. 119-141.
- CLASHEN, H., 1988, «Parameterized grammatical theory and language acquisition». En Flynn y O'Neill (eds.). *Linguistic Theory in Second Language Acquisition*, pp. 97-115.
- COPPIETERS, R., 1987, «Competence differences between Native and Fluent Non Native Speakers», *Language*, 63, pp. 544-73.
- CHOMSKY, N., 1975, *Reflexions on Language*, New York, Pantheon Books.
- , 1981, *Lectures on Government and Binding*, Dordrecht, Foris.
- , 1986, *Knowledge of Language. Its Nature, Origin and Use*, New York, Pantheon.
- , 1989, «Some Notes on Economy of Derivation and Representation», *MIT Working Papers in Linguistics*, 10, pp. 43-74.
- DERWING, B. y R. Skousen, 1989, «Morphology in the Mental Lexicon: a New Look of Analogy», *Yearbook of Morphology*, 2, pp. 55-71.
- EUBANK, L., 1991, *Point/Counter Point: Universal Grammar in the Second Language*, Cambridge, John Benjamin.
- FELIX, S., 1987, *Cognition and Growth*, Dordrecht, Foris.
- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, S., 1986, *Gramática española: el verbo y la oración*, Volumen ordenado y preparado por I. Bosque, Madrid, Arco Libros.
- FLYNN, S. y W. O'Neil (eds.), 1988, *Linguistic Theory in Second Language Acquisition*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- FODOR, J., 1983, *The Modularity of Mind*, Cambridge, Mass, MIT Press.
- HALL, C., 1992, *Morphology and Mind*, Londres, Routledge.
- HILLES, S., 1991, «Access to Universal Grammar in Second Language Acquisition». En Eubank (ed.), pp. 190-209.
- HYANS, N., 1991, «Seven no-so-trivial trivia of language acquisition». En Eubank (ed.), pp. 71-89.
- JACKENDOFF, R., 1975, «Morphological and semantic regularities in the lexicon», *Language*, 51, pp. 639-71.
- , 1983, *Semantics and Cognition*, Cambridge, Mass, MIT Press.
- , 1990, *Semantic Structures*, Cambridge, Mass, MIT Press.
- , 1992, *Languages of the Mind*, Cambridge, Mass, MIT Press.
- KLEIN, W., 1991, «Seven Trivia of Language Acquisition». En Eubank (ed.), pp. 49-70.

- LENNEBERG, E., 1966, *Biological Foundations of Language*, New York, Wiley.
- LICERAS, J. M., 1986, *Linguistic Theory and Second Language Acquisition*, Tübingen, Gunter Narr Verlag.
- , 1988, «L2 Learnability: Delimiting the domain of Core Grammar as Distinct from the Marked Periphery». En S. Flynn y W. O'Neil (eds.). *Linguistic Theory in Second Language Acquisition*, Dordrecht, Kluwer, pp. 199-224.
- , 1991, «¿Gramática o gramáticas?». En C. Hernández et al., *El español de América*, volumen III, Salamanca, Junta de Castilla y León, pp. 1335-1340.
- , 1992, *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor.
- LIGHTFOOT, D., 1982, *The Language Lottery: Towards a Biology of Grammars*, Cambridge, Mass, MIT Press.
- MOIGNET, G., 1963, «L'incidence d'adverbe et l'adverbilisation des adjectifs», *Travaux de Linguistique et de Litterature*, I, pp. 176-194.
- PESETSKY, D., 1990, *Experiencier Predicates and Universal Alignment Principles*, Cambridge, MA, MIT Press.
- PIATELLI-PALMARINI, M., 1980, *Language and Learning: the debate between Chomsky and Piaget*, Cambridge, Mass, Harvard University Press.
- QUIRK, R. et al., 1992, *A Comprehensive Grammar of the English Language*, 10.^a edición, Londres, Longman.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA 1978, *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española*, Madrid, Espasa Calpe.
- ROEPER, T. y E. Williams (eds.), 1987, *Parameter setting*, Dordrecht, Reidel.
- SCALISE, S., 1988, «El sufisso mente», MS, Universidad de Venecia.
- STEMBERGER, J. P., 1985, *The lexicon in a model of language production*, New York, Garland.
- TSIMPLI, I. A. y A. Roussou, 1991, «Parameter-resetting in L2?», *UCL Working Papers in Linguistics*, 3, pp. 149-169.
- VARELA, S., 1990, *Fundamentos de Morfología*, Madrid, Síntesis.
- WHITE, L., 1989, *Universal Grammar and Second Language Acquisition*, Amsterdam, J. Benjamins.
- ZAGONA, K., 1989, «Mente adverbs. Compound interpretation and the Projection Principle», MS, University of Washington.