

La adquisición de formas verbales irregulares en el extranjero

Audra Travelbee
Northern Arizona University

Primavera del 2008

Consejero: Dr. Joseph Collentine

Tabla de contenido

Introducción.....	2-3
El estado actual de la investigación de los estudios en el extranjero.....	3-7
ASL y la adquisición de la gramática.....	7-11
El estudio.....	11-22
Los participantes.....	11-13
La metodología.....	13-14
Los resultados.....	14-21
Discusión.....	21-25
Implicaciones en el aula.....	25-27
Anexos.....	28-29
Referencias.....	30

La adquisición de la una segunda lengua (ASL) en los contextos del estudio en el extranjero ha sido un enfoque importante en la investigación de dicho campo en los últimos veinte años. El propósito de los investigadores es contestar las preguntas: ¿Qué aspectos de la lengua se mejoran durante un programa en el extranjero? ¿En cuáles no se ve mejoramiento? Han descubierto que, en términos muy generales, la competencia oral experimenta la mayor cantidad de mejoramiento, mientras la competencia gramatical parece ser la competencia menos mejorada. Sin embargo, ¿Hay áreas de la gramática en específico en los cuales el estudio en el extranjero puede ser benéfico para el aprendiz de la L2? ¿Cuáles serían algunos factores que afectarían la adquisición de ciertos aspectos de la gramática?

Para determinar los factores que puede influir en la adquisición de la gramática, hay que considerar varias teorías de la adquisición. Una teoría popular tiene que ver con cuán saliente sea una forma. Aplicada específicamente a los verbos irregulares, Klein, Dietrich y Noyau afirman que “irregular verbs are typically frequent and the morphological differences are perceptually salient, compared to a regular ending such as –ed, which may be hard to process for many learners” (in Lafford & Salaberry 63). Las formas verbales irregulares son mucho más frecuentes en el habla cotidiana, entonces podemos concluir que el estudiante en el extranjero será expuesto con mucha frecuencia a estas formas y que serán salientes para él dado su naturaleza de no conformar con las reglas generales del uso de verbos. De esta conclusión viene la pregunta principal de esta

investigación: ¿Dado la frecuencia de uso y la forma saliente de los verbos irregulares, adquirirán estas formas con más éxito los estudiantes en el extranjero?

El estado actual de la investigación de los estudios en el extranjero

Según la mayoría de las investigaciones de los últimos veinte años, dos áreas que parecen mejorarse por el estudio en el extranjero son la competencia oral y la pronunciación. Segalowitz y Freed (2004, in Lafford & Collentine 2006) llevaron a cabo un estudio donde investigaron dos grupos de aprendices: un grupo asistiendo clases en su propio país y otro grupo participando en un estudio en el extranjero. Un pretest del estilo Oral Proficiency Interview (OPI) de su competencia oral mostró ambos grupos en el mismo nivel de conocimiento. El postest demostró un mejoramiento significativo en el grupo del estudio en el extranjero, sin embargo los estudiantes que tomaron clases en su propio país no demostraron ningún mejoramiento significativo en el postest.

Guntermann (1992, in Lafford & Collentine 2006) hizo otro estudio importante usando los voluntarios de la organización Peace Corps. Encontró que las personas que pasaron cuatro meses en el país extranjero pudieron llegar al nivel “Alto-intermedio” según la escala de OPI. Los que pasaron un año en el país extranjero lograron nivel “Avanzado/Alto-avanzado”.

Estos dos estudios indican que la competencia oral es un área en el cual los aprendices pueden beneficiar de un estudio en el extranjero.

La pronunciación es otro área donde se evidencia mejoramiento por estudiar en el extranjero. Varios investigadores han estudiado los efectos del estudio en el extranjero sobre la fonología y la fonética. Estos incluyen Simões (1996), Stevens (2001), Díaz-Campos (2004) y Díaz-Campos (2006). En su estudio, Simões (1996) encontró un

mejoramiento en la producción de las vocales por parte de los participantes de un estudio en el extranjero de cinco semanas. Stevens (2001) y Díaz-Campos (2004) observaron reducción de la aspiración de las oclusivas sordas, o sea los alófonos [p], [t], y [k], los cuales a menudo son sonidos problemáticos para los aprendices del español. En general todos estos investigadores percibieron algún tipo de progreso en las habilidades fonológicas de los aprendices (in Lafford & Collentine 2006).

Un área que parece carecer de mejoramiento en los programas del estudio en el extranjero es la gramática. Aunque algunos estudios han evidenciado mejoramiento gramatical, la mayoría han demostrado que no parece tener ventaja gramatical para los aprendices. DeKeyser (1986, 1990, 1991), en sus varios estudios, concluyó que el estudio en el extranjero tenía muy poca influencia en el desarrollo de la gramática, y que la competencia gramatical de los aprendices en el extranjero era equivalente o peor que sus homólogos del aula (in Lafford & Collentine 2006). Torres (2003, in Lafford & Collentine, 2006) tampoco percibió una ventaja en la adquisición de la gramática por los estudiantes en el extranjero en su estudio del uso de los clíticos.

Ryan y Lafford (1992) hicieron un estudio de los aprendices en el extranjero sobre las copulas ser y estar, imitando el estudio que hizo VanPatten (1987) en el aula. Se notó que este caso el estudio en el extranjero no tenía provecho puesto que el estudio de Ryan y Lafford rindió casi los mismos resultados que el estudio de VanPatten (in Lafford & Collentine 2006).

Un estudio donde los aprendices del aula salieron mejor que los que estudiaban en el extranjero se llevó a cabo por Collentine (2004, in Lafford & Collentine 2006).

Analizando varios ítemes morfosintácticos, observó más desarrollo por los aprendices del

aula en los aspectos gramaticales que la instrucción formal destaca. Según este estudio es posible concluir que la enseñanza en el aula ofrece algunos de sus propios beneficios.

Ahora bien, con toda esta evidencia negativa en cuanto a la adquisición de la gramática en los estudios en el extranjero establecida, vale la pena volver a las preguntas de la primera parte de este estudio: ¿Hay áreas de la gramática en específico en las cuales el estudio en el extranjero puede ser benéfico para el aprendiz de la L2? ¿Cuáles serían algunos factores que afectarían la adquisición de ciertos aspectos de la gramática?

A pesar de la cantidad de prueba al contrario, en algunos estudios sí se han observado beneficios gramaticales del estudio en el extranjero. Uno de estos se realizó por Guntermann (1992, in Lafford & Collentine, 2006). Otra vez usando los voluntarios del Peace Corps, midió el uso de las cópulas *ser* y *estar* y también el uso de las preposiciones *por* y *para*. Encontró más precisión en el uso de los dos. (Lafford y Ryan (1995) también observaron mejoramiento del uso de *por* y *para* en los contextos del estudio en el extranjero.)

Isabelli (2001, in Lafford & Collentine, 2006) estudió cinco aprendices intermedios del español durante un plazo de cinco meses. A través de los instrumentos del OPI y el SOPI (Simulated Oral Proficiency Interview), ella encontró un mejoramiento en las habilidades gramaticales de estos aprendices. Sin embargo, el hecho de que no había un grupo ‘control’ de aprendices en el aula en el estudio de Isabelli ni en el estudio de Guntermann hace que sea difícil asertar la existencia de beneficios concretos para la adquisición de la gramática en el extranjero.

Isabelli y Nishida (2005, in Lafford & Collentine, 2006) realizaron un estudio con resultados prometedores para la adquisición de la gramática en el extranjero. Analizaron

ambos estudiantes en el extranjero y en el aula, enfocándose específicamente en la adquisición del subjuntivo en las cláusulas complementarias. Observaron que, a través de nueve meses, los estudiantes del aula no experimentaron progreso significativo en el uso del subjuntivo ni en su habilidad de producir una sintaxis compleja, mientras los estudiantes en el extranjero mejoraron los dos. No obstante debe ser notado que todos los aprendices de este estudio eran de nivel avanzado, lo cual puede jugar un rol importante en su progreso.

Desafortunadamente la evidencia positiva de la investigación actual de este campo sobre la adquisición de la gramática en el extranjero no brinda mucho apoyo para sacar una respuesta a la pregunta original que si hay áreas de la gramática en específico en los cuales el estudio en el extranjero puede ser benéfico para el aprendiz de la L2. Se ha observado mejoramiento en algunos puntos discretos (las cópulas de ser y estar, las preposiciones de por y para, y el uso del subjuntivo), pero de estos no se ve un patrón significativo del cual se pudiera deducir una generalización sobre la adquisición de la gramática en el extranjero.

Con la segunda pregunta, (¿Cuáles serían algunos factores que afectarían la adquisición de ciertos aspectos de la gramática?), los estudios son un poco más útiles. Del estudio de Isabelli y Nishida (2005, in Lafford & Collentine, 2006), podemos postular que el nivel del estudiante antes de participar en un estudio en el extranjero es un factor en su adquisición de la gramática. A lo mejor existe un umbral de competencia, o sea una competencia mínima, para que el estudio en el extranjero sea benéfico. Parece que el plazo del estudio también tiene algo que ver. Desgraciadamente, el campo carece

de una cantidad adecuada de estudios de diferentes plazos para poder entender bien la influencia de este factor porque caso todos son de un semestre.

En resumen, la investigación actual no ofrece mucha oportunidad de contestar las preguntas que forman la base de esta investigación. Casi la única conclusión que podemos sacar es que son necesarios más estudios que se enfocan en la adquisición de la gramática en los estudios del extranjero. Por eso, la formación de este estudio está basada más en las teorías de la adquisición de la gramática en general dentro del campo de ASL, en vez de la investigación actual de los estudios en el extranjero.

ASL y la adquisición de la gramática

Dentro del campo de adquisición de una segunda lengua, la adquisición de la gramática ocupa un espacio sustancial. La llamada 'gramática' realmente consta de numerosos áreas más específicas de la adquisición de la lengua. Por eso, las investigaciones de la competencia gramatical normalmente tienden a enfocarse en uno o más aspectos específicos. En este estudio ese enfoque es la adquisición de las formas verbales, específicamente la diferencia entre la adquisición de formas regulares e irregulares.

Las investigaciones iniciales acerca de la diferencia entre la adquisición de los verbos regulares e irregulares conjeturaban que se involucraran dos mecanismos psicológicos distintos. Afirmaban que la adquisición de los verbos regulares dependiera de un sistema de reglas aplicadas, mientras las irregulares se aprendieran por memoria. Usando esta teoría como un punto de partida, Pinker y Price (1994) llevaron a cabo una investigación sobre los verbos regulares e irregulares en el pasado en la cual esbozaron su propia teoría de la adquisición. Afirmaron que la deducción inicial era un tanto ingenua,

es decir hay otros factores a considerar en cuanto a los procesos de adquisición de los dos tipos de verbos. Por ejemplo, postulan que “los irregulares (como ítems memorizados) deben de ser afectados por las propiedades de la memoria asociativa, tales como frecuencia y similitud.” (Pinker and Price, in Lima, Corrigan & Iverson, 1994). Destacan que la formación de los irregulares del pasado debe ser muy influida por frecuencia, puesto que los vestigios de la memoria se refuerzan por cantidades crecientes de exposición. Además, según ellos, las formas irregulares menos frecuentes son mucho más proclives a sobrerregularizarse en la producción. Hicieron tres experimentos que solicitaron a los participantes a producir formas regulares e irregulares. Notaron que en todos los experimentos una demora significativamente más larga al producir los verbos irregulares de baja frecuencia que los verbos de alta frecuencia. Esta diferencia no se observó en la producción de los verbos regulares.

Pinker y Price concluyeron según lo evidenciado que los irregulares del pasado son archivados en el cerebro como ítems léxicos. Stanners et al. (1979) afirmó algo similar. Encontró evidencia para afirmar que la raíz de los verbos regulares se registra en el cerebro como una sola entrada léxica, sin embargo con los verbos irregulares ambos la raíz y la forma irregular del pasado se registran como entrada léxicas distintas (Stanners et al. in Lima, Corrigan & Iverson, 1994).

Se debe notar que el estudio de Pinker y Price midió la diferencia entre la producción de regulares e irregulares en inglés por nativohablantes de esta lengua. De hecho, la mayoría de las investigaciones de este tema usan L1. Sin embargo, existen algunos estudios que han examinado esta diferencia por hablantes de una segunda lengua. Clahsen (1995) estudió el uso de los plurales por hablantes no-nativos de alemán.

Específicamente, analizó la precisión en la producción de los sustantivos plurales regulares e irregulares. Comprobó que en este caso los aprendices de alemán trataron las dos de distintas maneras.

Ambos hablantes de L1 y L2 participaron en el estudio de Beck (1997), en el cual analizó el tiempo de reacción para producir verbos regulares e irregulares. Muy similar a los estudios de Pinker y Price, ella también observó que en cuanto a los verbos regulares, la frecuencia del verbo no influyó en el tiempo de reacción, mientras los irregulares de alta frecuencia solicitaron un tiempo de reacción más corto que los irregulares de baja frecuencia.

Miranda y Yaden (2001) examinaron los verbos regulares e irregulares usando hablantes de español como segunda lengua. Encontraron que, entre los regulares y los irregulares, los regulares se produjeron más rápidamente. Sin embargo, al analizar la producción de los irregulares de alta y baja frecuencia, no se encontró una diferencia estadísticamente significativa. Una posible explicación de este resultado sorprendente puede ser la falta de bastantes datos. Las investigadores sólo se analizaron las instancias donde el hablante produjo una forma correcta del verbo y sólo un 36% de los verbos irregulares de baja frecuencia se produjeron correctamente.

Finalmente, Yaden (2003) hizo un estudio de 15 hablantes de español como L2 de nivel intermedio o avanzado. Es notable que cada participante de este estudio había estado en un país hispanohablante por lo menos dos meses. Ella estudió el tiempo de reacción de la producción de verbos regulares e irregulares de alta y baja frecuencia. Basado en la teoría de Pinker que los regulares se aprenden por reglas y los irregulares por memoria, Yaden propuso que no se observara una diferencia en el tiempo de reacción

de los regulares de alta y baja frecuencia, pero en los irregulares sí la observaría. Específicamente, que los irregulares de alta frecuencia se producirían más rápidamente que los de baja frecuencia. Los resultados demostraron una diferencia en el tiempo de reacción de ambos tipos de verbos en cuanto a la frecuencia, aunque la diferencia era casi tres veces más grande en los irregulares. Otro resultado sorprendente era que, aunque había una diferencia en el tiempo de reacción de los irregulares de alta y baja frecuencia, la diferencia no era estadísticamente significativa. Parecido al estudio de Miranda y Yaden (2001), los hablantes del español como L2 produjeron muy pocas formas correctas de los verbos irregulares de baja frecuencia. Algo interesante es que un 54% de estos verbos fueron sobrerregularizados. Observaron que si el aprendiz no pudo encontrar el verbo irregular en su léxico, simplemente aplicó la regla de los regulares (seo en vez de soy, sabo en vez de sé). También observaron casos donde el aprendiz aplicó la morfología irregular, pero de una manera incorrecta (yago [de yacer] en vez de yazco, fuerzco [de forzar] en vez de fuerza). Esta observación es interesante porque evidencia que los irregulares no solamente son memorizados, pero que son conectados según patrones similares, lo cual apoya el modelo emergentista. Como ya se mencionó, Pinker y Price concluyeron que las formas irregulares son archivadas en el cerebro como separados ítems léxicos. Los emergentistas van un paso más y dicen que estos ítems léxicos no sólo se archivan en el cerebro pero que son interconectadas según diferentes asociaciones o similitudes. Los resultados de Yaden parecen apoyar ambos Pinker y Price y la teoría emergentista.

Según los estudios de Pinker y Price, Yaden y otros, podemos concluir lógicamente dos cosas. Primero, definitivamente existe una diferencia en la adquisición

de los verbos regulares y los verbos irregulares. La mayoría de la investigación de esta área apoya la teoría que los verbos regulares se adquieren y se producen por un sistema de reglas aplicadas, mientras los verbos irregulares son memorizados y archivados en el léxico como ítems separados de su forma infinitivo. La segunda conclusión es que, en cuanto a los verbos irregulares, la frecuencia del verbo influye en su adquisición y producción. Esto es un poco más difícil de comprobar según los estudios debido de varios factores externos, sin embargo casi todos los estudios observaron alguna diferencia en la producción de irregulares de alta y baja frecuencia.

Otro factor a considerar en la adquisición de los verbos regulares e irregulares es la notabilidad. Según Teoría de Notabilidad Fonética (Principal of Phonetic Saliency) de Wolfram (1985), los verbos irregulares son más salientes que los verbos regulares en términos de su fonética. Esto facilita que se adquieran más temprano en el desarrollo gramatical del aprendiz.

Si aplicamos todas estas ideas a la área del estudio en el extranjero, es lógico suponer que la experiencia de estar en un país hispanohablante influirá en la adquisición de los verbos irregulares. Hay muchos irregulares que se usan con altísima frecuencia en el habla (hacer, decir, dar, ser, ir, etc). Mi hipótesis es que el estar expuesto a estos verbos irregulares con tanta frecuencia, en combinación con su naturaleza de ser fonéticamente salientes, provee mucha oportunidad de memorizar y archivar estas formas en el léxico. En los siguientes páginas pongo este hipótesis a prueba.

El estudio

Participantes

15 estudiantes de nivel universitario participaron en este estudio, el cual se llevó a cabo durante un programa en el extranjero en Cuernavaca, México de cinco semanas. Todos participaron en este programa con el propósito de estudiar el español como segunda lengua. Todos los participantes son nativohablantes del inglés y varían en su nivel de conocimiento previo del español desde principiante (dos semestres de español en la universidad) hasta avanzado (cinco semestres del español en la universidad). Todos tenían entre 18 y 27 años. Había 12 mujeres y 3 hombres.

Durante su estadía en Cuernavaca, los estudiantes tomaron clases de gramática y conversación en una universidad internacional. El nivel de instrucción varió según el conocimiento previo del estudiante. El siguiente cuadro ilustra el nivel de conocimiento previo del español de los 15 participantes (SIP representa un programa intensivo de un semestre que lleva al estudiante a un nivel similar a 202).

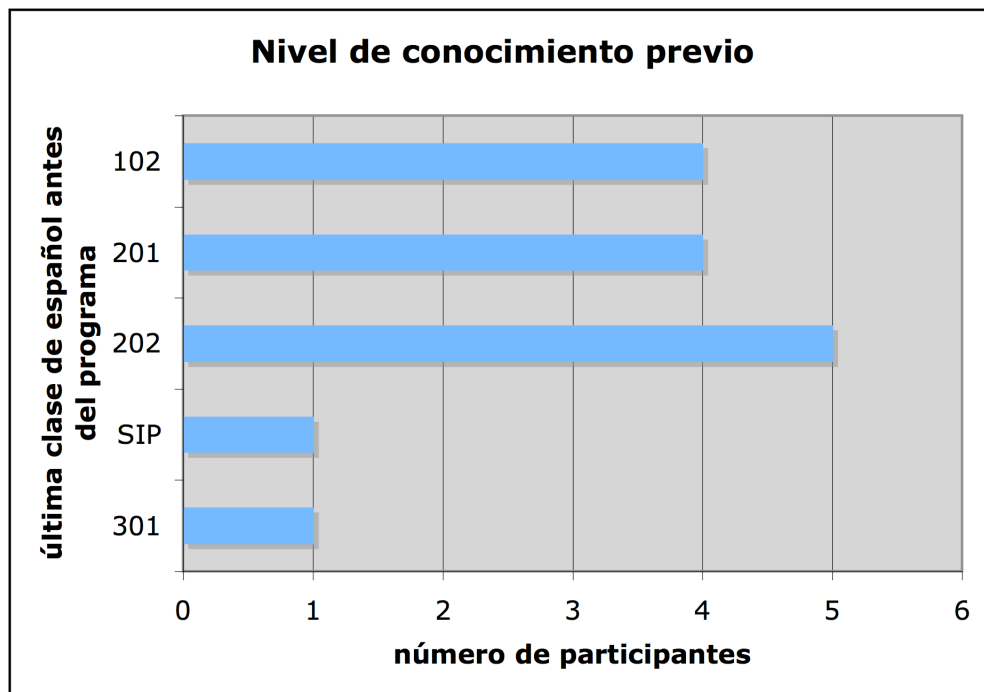


Gráfico 1

Los estudiantes hicieron varios tipos de actividades incluso algunas explícitas (llenar el espacio, emparejar términos, subrayar errores) y algunas implícitas (describir un evento en el pasado, hablar de su pasatiempo favorito). A veces los estudiantes recibieron instrucción explícita, por ejemplo cómo usar el subjuntivo por medio de un cuadro de conjugaciones y otro cuadro de los diferentes ítems que causan una cláusula subjuntiva. Otras veces recibieron instrucción implícita, por ejemplo en sus clases de conversación. Puesto que los estudiantes se quedaron con familias mexicanas, también recibieron considerable insumo implícito en casa.

Metodología

El propósito de este estudio fue medir la diferencia en el conocimiento de las formas verbales irregulares antes y después de pasar cinco semanas en un país hispanohablante. El estudio se enfocó en medir tres formas irregulares: el pretérito, el subjuntivo y el participio pasado. Para lograr este fin los estudiantes hicieron dos pruebas la primera semana y la última semana de su estadía en México. En ambos casos la investigadora principal estuvo presente para administrar las pruebas. La primera prueba fue un juzgado gramatical. Los estudiantes recibieron una lista de 24 oraciones en español (ver anexo A). En 12 de las oraciones aparecieron formas verbales irregulares viables (escrito, tenga, fueron) y en las otras aparecieron formas inventadas (dayas, decí, saba). Las instrucciones requerían que los estudiantes pusieran un círculo en las formas inventadas. El propósito de este instrumento fue medir el reconocimiento de las formas

verbales irregulares para sacar una impresión de la cantidad de conocimiento implícito adquirido por los participantes durante las cinco semanas.

En la segunda prueba, los estudiantes leyeron un párrafo que describió una aventura en México. El párrafo contenía 33 blancos con un infinitivo en paréntesis después (ver anexo B). Los estudiantes tuvieron que conjugar el verbo en paréntesis (cada blanco requería una forma irregular del verbo). Esta prueba midió el conocimiento explícito de los participantes por hacer que conjugaran un verbo en el infinitivo. Según la antedicha discusión sobre la adquisición de los verbos regulares e irregulares de la primera parte de esta investigación, se supone que los estudiantes salieran mejor en la primera prueba que en la segunda. Según Pinker y Price (1994) los estudiantes usan la memoria para adquirir los verbos irregulares, mientras usan un sistema de reglas con verbos regulares. Se puede concluir que la tarea de reconocimiento será más exitosa que la de conjugación de infinitivos si la herramienta principal usada es la memoria.

Las dos pruebas fueron leídas por dos nativohablantes del español y un hablante del español de nivel alto-avanzado. Confirmaron que las oraciones y el párrafo eran libres de errores gramaticales y estaban de acuerdo en cuanto a las respuestas correctas.

Los resultados

Juzgado gramatical

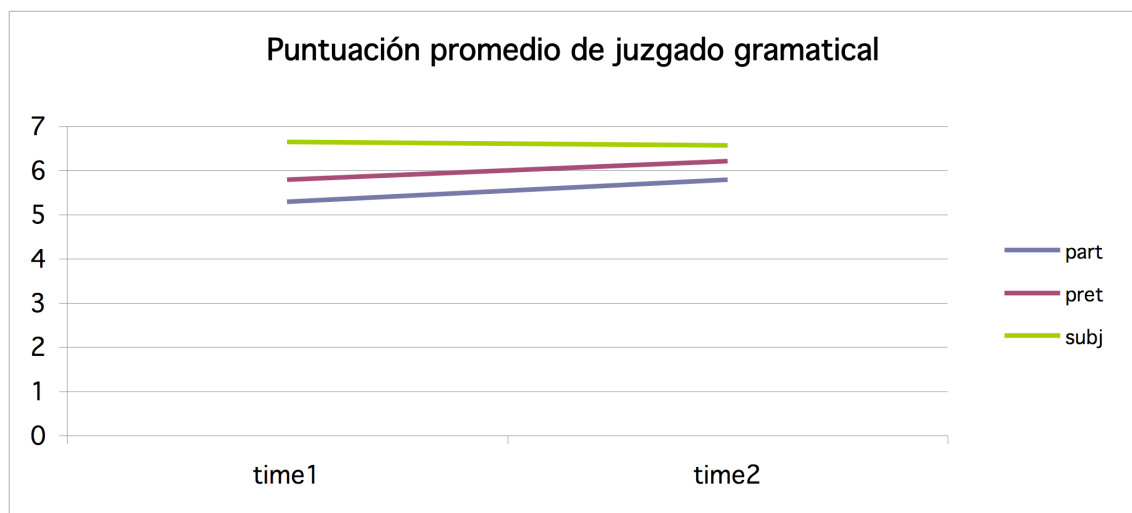
La prueba del juzgado gramatical contenía 24 ítems en total. Había 8 ítems para cada uno de las formas irregulares que se deseaba medir (el participio pasado, el pretérito y el subjuntivo). Cuadro 1 demuestra la puntuación promedio (de 8 puntos) para cada una de las formas.

Cuadro 1. Resultados del juzgado gramatical.

Forma	Promedio pretest	Promedio postest
Participio pasado	5.3 (DE 1.49)	5.8 (DE 1.37)
Pretérito	5.8 (DE 1.48)	6.2 (DE 1.25)
Subjuntivo	6.6 (DE 1.08)	6.6 (DE 1.28)

Gráfico 2 ilustra los cambios en los promedios de cada forma. Se ve que había un ligero mejoramiento en el reconocimiento de las formas del participio pasado y el pretérito, mientras el subjuntivo no experimentó un cambio. Ningún cambio fue estadísticamente significativo ($F=0.38$; $df=2,78$; $p=0.68$).

Gráfico 2. Resultados del juzgado gramatical.



Párrafo con blancos

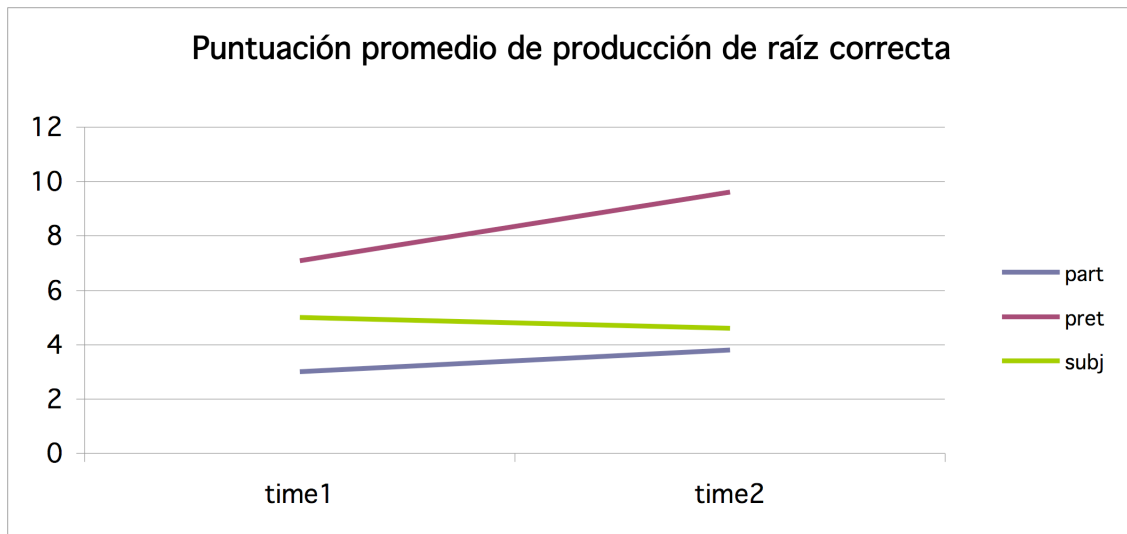
La prueba del párrafo contenía 33 blancos seguidos por un verbo irregular en el infinitivo. Había 11 ítems para cada uno de las formas que se deseaba medir. El análisis de los datos midió la producción de la raíz correcta según el verbo provisto (saber:sepa, tener:tuve). El propósito de este análisis era saber cuántas raíces irregulares se adquirieron durante la estadía en México. Cuadro 2 demuestra la puntuación promedia para cada una de las formas.

Cuadro 2. Resultados del párrafo con blancos.

Forma	Promedio pretest	Promedio postest
Participio pasado	3.0 (DE 3.18)	3.8 (DE 2.68)
Pretérito	7.1 (DE 3.91)	9.6 (DE 2.13)
Subjuntivo	5.0 (DE 3.23)	4.6 (DE 2.77)

Gráfico 3 ilustra los cambios en las puntuaciones promedios. Muy parecido al juzgado gramatical, había cambios positivos en las formas del participio pasado y el pretérito, mientras el subjuntivo experimentó un cambio negativo. Otra vez, el análisis indicó que ningún cambio fue significativo ($F=1.77$; $df=2,84$; $p=0.18$).

Gráfico 3. Resultados del párrafo con blancos



Aunque el análisis de los resultados no indicó un cambio significativo, el gráfico indica cierta tendencia de mejora en la forma del pretérito. Un análisis de prueba-T que comparó solo los promedios de pretest y posttest del pretérito demostró una mejora significativa ($t=2.81$, $df=14$; $p=0.01$) en la forma del pretérito.

Además de las estadísticas, un análisis cualitativo de algunos ítems individuales también puede brindar información importante e interesante acerca de los efectos de la estadía en el extranjero. Seleccioné dos ítems de cada una de las tres formas que se midieron y comparé las respuestas del pretest y el posttest.

Subjuntivo: ejemplo #1

Pretest

Respuesta

Número de participantes
con esa respuesta

Posttest

Respuesta

Número de participantes
con esa respuesta

<i>sepas</i>	3	saba	4
sepa	3	sepa	3
saber	2	<i>sepas</i>	2
supas	1	sabes	2
supiste	1	sabas	1
sabo	1	supes	1
sabes	1	saber	1
supe	1	supa	1
sa	1		
sube	1		

Subjuntivo: ejemplo #2

Prestest

Postest

Respuesta	Número de participantes con esa respuesta	Respuesta	Número de participantes con esa respuesta
<i>esté</i>	4	esta	3
este	3	<i>esté</i>	3
estaba	3	está	2
esta	1	estareí	2
está	1	este	2
estará	1	estaba	1
estoy	1	estará	1
estuve	1	estuvó	1

Lo que vemos con estos dos ejemplos es que había menos precisión en el postest. En el primer ejemplo los participantes produjeron 7 respuestas en el postest que son formas de saber que no existen (saba, sabas, supes, supa) mientras en el prestest se

produjeron 4 (supas, sabo, sa, sube). En el segundo ejemplo hay 8 respuestas que son formas de estar que no existen (esta, estareí, este, estuvo) en el posttest y solo 4 en el pretest (este, esta). También el primer ejemplo muestra mucho más ultraregularización del verbo en el posttest.

Pretérito: ejemplo #1

Pretest		Posttest	
Respuesta	Número de participantes con esa respuesta	Respuesta	Número de participantes con esa respuesta
<i>puse</i>	7	<i>puse</i>	9
ponía	2	pone	2
pone	1	ponía	2
pude	1	puso	1
ponge	1	poní	1
puso	1		
ponga	1		
pusí	1		

Pretérito: ejemplo #2

Pretest		Posttest	
Respuesta	Número de participantes con esa respuesta	Respuesta	Número de participantes con esa respuesta
<i>dijeron</i>	6	<i>dijeron</i>	8
digan	2	dijo	2
dicen	2	dijen	2
dijieron	1	dijieran	1

dice	1	decemos	1
digue	1	no reply	1
decen	1		
digieron	1		

De acuerdo con las estadísticas, los dos ejemplos del pretérito muestran una mejora en la precisión de la producción de la forma. Había menos varianza en el posttest, sin embargo vemos que en el ejemplo dos casi todas las respuestas son formas diferentes del posttest. También es notable que vemos otra vez la ultraregularización en el posttest (poní).

Participio pasado: ejemplo #1

Prestest		Postest	
Respuesta	Número de participantes con esa respuesta	Respuesta	Número de participantes con esa respuesta
<i>vuelto</i>	7	<i>vuelto</i>	7
volvido	7	volvido	3
v	1	volve	1
		vuelaba	1
		vuelví	1
		vuelve	1
		vuelvé	1

Participio pasado: ejemplo #2

Prestest	Postest
-----------------	----------------

Respuesta	Número de participantes con esa respuesta	Respuesta	Número de participantes con esa respuesta
dicho	6	dicho	4
dice	3	decho	4
digo	1	decido	3
decho	1	decir	3
decir	1	diciendo	1
dije	1		
decimos	1		
dicemos	1		

El participio pasado es tal vez la más interesante de las tres formas. En general esta forma experimentó mucho más ultraregularización (volvido, decido). En el primer ejemplo vemos destaca que había mucha más varianza en el posttest. Muy parecido a los ejemplos del subjuntivo, los participantes tendieron a producir más formas inexistentes en el posttest. En el ejemplo 1, había un número igual de respuestas con formas inexistentes en el pretest y el posttest, sin embargo en el pretest 7 de estas respuestas eran casos de ultraregularización (volvido), mientras en el posttest solo 3 eran formas ultraregularizadas y las otras eran formas completamente erróneas (vuelve, vuelaba, vuelví, vuelvé). En el ejemplo dos vemos 2 respuestas con formas inexistentes en el pretest y 7 respuestas con formas inexistentes en el posttest.

Discusión

El análisis de este estudio revela varios resultados interesantes. Empezando con el juzgado gramatical, vemos que no había casi ninguna diferencia en los promedios del pretest y el posttest. Las formas del participio del pasado y el pretérito experimentaron

una mejora muy leve (+0.5 y +0.4, respectivamente), mientras el subjuntivo no experimentó ningún cambio. Este resultado fue inesperado; la hipótesis era que los participantes saldrían mejor en esta parte porque es una tarea de reconocimiento. Como se vio en la antedicha discusión de la adquisición de la gramática, la mayoría de los investigadores están de acuerdo que los verbos irregulares son adquiridos por la memoria, a diferencia de los verbos regulares que se adquieren por aplicación de reglas (Pinker y Price 1994, Stanners et al. 1979, Clahsen 1995, Beck 1997, Miranda & Yaden 2001, Yaden 2003). Sin embargo, los resultados de este estudio demuestran que la habilidad de reconocer formas irregulares en realidad no se mejoró en estos participantes durante cinco semanas en México. ¿Significa esto que los aprendices no usan la memoria para adquirir las formas irregulares? En mi opinión es dudable. Es más probable que hubiera otros factores que influyeran en los resultados, por ejemplo la cantidad y tipo de insumo que recibieron los participantes. Es posible que cinco semanas no sean suficiente tiempo para darles la cantidad de insumo necesaria para adquirir las formas. También debemos tener en cuenta que la mayoría del insumo a que los participantes fueron expuestos era insumo oral, pero la tarea requería que reconocieran formas escritas. Es posible que esta falta de concordancia en el insumo y la producción haya acausado puntuaciones negativas.

La parte de los resultados tal vez más notable es el análisis de la producción de la raíz correcta puesto que en esta parte había un cambio significativo. Al analizar sólo la producción de la raíz irregular apropiada (tuv para tener, sep para saber), el pretérito experimentó un cambio positivo en la puntuación promedio del pretest y el posttest (+2.5). El participio del pasado también experimentó un cambio positivo, aunque no significativo

(+0.8). El subjuntivo experimentó un cambio negativo (-0.4). Es particularmente interesante que era el pretérito la forma que experimentó el cambio significativo. Como ya se mencionó, las dos áreas que tienden a mejorarse en el extranjero son la competencia oral y la pronunciación (Guntermann 1992, Simões 1996, Stevens 2001, Díaz-Campos 2004, 2006, Segalowitz & Freed 2004). Parte de la competencia oral incluye la habilidad narrativa, y el pretérito es un tiempo verbal usado principalmente para narrar. A cualquier participante de un estudio en el extranjero se le exige narrar en varias situaciones cada día. Entonces podemos concluir que estos participantes están experimentando mucha más presión de producir el pretérito que el subjuntivo y el participio del pasado. Al volver a la hipótesis original de esta investigación: que las formas verbales irregulares se mejorarían durante una estadía en el extranjero debido a la alta frecuencia y su naturaleza saliente en el insumo, parece que estos factores son menos importantes que las exigencias en la producción. Es decir, en contradicción total a Krashen (1980), según los resultados de este estudio aparenta que no es el insumo sino la producción que importa en la adquisición de estas formas.

El análisis cualitativo de los resultados también muestra algunos patrones interesantes. Para empezar, vemos que había menos precisión en el posttest. Lo que es más, había más producción de formas inexistentes en el posttest. La excepción a esto son los ejemplos del pretérito, el cual también experimentó una mejora general en la parte del análisis cuantitativo. Sin embargo, aún con el pretérito las formas producidas en el posttest eran casi todas diferentes a las respuestas del pretest. ¿Qué significan estos resultados? Para empezar, obviamente había más variación de forma después de la estadía en México. Es posible que los estudiantes experimenten confusión porque lidean

con más formas al final de la estadía. Es decir, muchos de los participantes no habían llegado a estudiar el español de nivel intermedio o avanzado antes de ir a México, y por eso se enfrentaron con formas verbales nuevas mientras estuvieron allí. Es posible que estas formas nuevas hayan interferido con el conocimiento gramatical que tenían antes de salir. Howard (2006) encontró resultados similares a esto cuando estudió el uso de la tercera personal plural por aprendices del francés en Irlanda. Comparó estudiantes en el aula con otros que pasaron un año escolar en una universidad francesa. Howard concluyó que “una variabilidad considerable sigue caracterizando los estudiantes del estudio en el extranjero.” (Howard 2006, 18). Sin embargo, también nota que estos estudiantes son de un nivel más avanzado que su homólogos en el aula en cuanto al uso de la morfología verbal del pasado. Además, Howard comentó lo siguiente: “while much work done in relation to the study abroad learner’s grammar suggests a limited effect for study abroad v. the foreign language classroom, we should be aware that the effect for study abroad should not simply be considered in terms of increased accuracy, but that grammatical development may be much more complex, and emerge in more subtle ways, e.g. in terms of less prototypical use of certain grammatical markers...” (Howard 2008, correspondencia personal). Siguiendo esta idea, es posible que esta etapa de variación aumentada es otro paso en el camino de la adquisición. Puede ser que esta variación es una manifestación de lo que McLaughlin denomina “reestructuración” (McLaughlin 1990). Propone que los aprendices experimentan un descenso en su habilidad cuando se enfrentan con conceptos complejos nuevos hasta que puedan comprenderlos, y que es una etapa natural de su desarrollo. Entonces es posible que la variación observada en el

postest de este estudio, aunque resultó en puntuaciones más bajas, realmente es algo positivo: una indicación de progreso.

Otro fenómeno que se observó en el análisis cualitativo fue la ultraregularización de verbos. De acuerdo con los hallazgos de Yaden (2003), algunos participantes aplicaron las reglas de los verbos regulares si no sabían la forma irregular. En cada forma verbal había ejemplos de esto en, incluyendo decí, poní, pona, saba, escribido, morido, vido, decido, cubrido, y ponido. Sobre todo el participio del pasado experimentó más ultraregularización que las otras formas. El uso de la ultraregularización por los participantes con verbos irregulares desconocidos apoya la teoría que los aprendices usan un sistema de reglas para conjugar los verbos regulares mientras los irregulares son producidos por recuperación de una entrada en su léxico. Si los participantes no podían acceder esta entrada, solucionaron el dilema por aplicar la regla de un verbo regular.

Implicaciones en el aula

Los resultados de este estudio indican que hay varias implicaciones que considerar. Vimos en los resultados del juzgado gramatical que quizás hay una desconexión entre el insumo que recibe el aprendiz (casi completamente oral) y sus exigencias en la producción de estas formas (una tarea escrita). Es posible que los participantes de la estadía en México no hayan recibido el apoyo visual necesario para llegar a una adquisición completa de estas formas. Esto refuerza la importancia de proveer insumo de una manera multimodámica (Lafford, Lafford & Sykes (2007).

La tarea del párrafo con blancos nos demostró que había una mejora significativa en la habilidad de estos participantes de producir raíces irregulares en el pretérito, el cual se usa para describir acciones del pasado. Puesto que hay fuertes exigencias en el

aprendiz para narrar en el pasado durante una estadía en el extranjero, la mejora en el pretérito puede ser atribuida a la alta cantidad de producción de esta forma. Esto tiene implicaciones importantes porque la mayoría de los métodos de la enseñanza de la L2 tienden a enfocarse en el insumo que recibe el aprendiz y no en lo que él produce.

En el análisis cualitativa de los resultados vimos que hay más varianza y producción de formas inexistentes en el posttest que en el pretest. Estos resultados están de acuerdo con los resultados de los participantes del estudio de Howard. Sin embargo, Howard propone la idea de que el desarrollo gramatical puede ser mucho más complejo de lo que pensamos, y que quizás no debemos medirlo solo en términos de mejor precisión en la producción de la forma. Es posible que la varianza observada en este estudio indique progreso – los aprendices están conscientes de más formas verbales, lo cual les causa confusión. Las exigencias gramaticales del estudiante en el extranjero y el estudiante en el aula son muy diferentes. En el extranjero, el aprendiz está expuesto a todas las formas verbales a la misma vez y tiene que producirlas así también. Sin embargo, en el aula en su propio país, aprenden y producen las formas separadas. La varianza que observamos en los estudiantes en el extranjero indica que necesitamos desarrollar herramientas que les van a ayudar a estos aprendices con lidiar con tantas formas verbales a la vez.

En resumen, el insumo es un factor importante en el desarrollo gramatical del aprendiz de la L2, sin embargo no debemos descartar la importancia de la producción. Además, necesitamos considerar la manera en que requerimos que los aprendices produzcan. Si les limitamos a producir sólo una forma verbal a la vez (por ejemplo, hablar de qué hiciste ayer, usando todo pretérito), tendrán más dificultad cuando se

enfrenten con tareas de todas las formas combinadas (por ejemplo, una conversación con su familia anfitriona durante una estadía en el extranjero). La varianza observada en el posttest de este estudio nos indica que estos participantes tuvieron dificultad con este tipo de tarea. Sin embargo, no indica necesariamente que su habilidad gramatical no se haya desarrollado, sino que es otra etapa en su progreso de la adquisición. Así, tal vez la implicación más importante sea la necesidad de reevaluar lo que consideramos 'progreso'. La estrecha definición de mejoramiento en precisión parece ser equivocada; de hecho una peor precisión podría indicar precisamente el contrario: desarrollo gramatical. Si éste es el caso, necesitamos ser preparados, como profesores, de reconocer estas etapas en el desarrollo de nuestros alumnos y tener listas las herramientas necesarias para guiarlos hacia la adquisición.

Anexo A

Name: _____

Last Spanish class taken at NAU: _____

Parte 2. Circle the verbs whose forms are conjugated incorrectly.

1. Yo te llevo al cine con tal de que me dayas dinero para la gasolina.
2. ¿Te mostré el regalo que me dio Mario?
3. Las víctimas del ataque estaban cubridas en sangre.
4. Ana espera que su novio no esté con Paulina.
5. Ya te decí a qué hora el la clase mañana.
6. Muchas personas me han dicho que el amor es ciego.
7. Roberto siempre me pide que le hazca favores.
8. La semana pasada Juan estó enfermo por tres días.
9. Tengo dos abuelos que están vivos y dos que están moridos.
10. Ojalá que habea mucha gente en la fiesta esta noche.
11. Todos fueron al concierto de Juanes anoche.
12. Ella había puesto los libros en la mesa pero cuando volvió no estaban allí.
13. Mi papá está buscando un asistente que sea listo y organizado.
14. Cuando viajamos a París hacimos muchas cosas.
15. ¿Has visto la película nueva de Brad Pitt?
16. No quiero que mi mamá saba donde fui ayer.
17. ¿Es cierto que ayer tuviste que ir al doctor?
18. Mis hermanos han volvido a Alemania tres veces este año.
19. Antes de que vayamos a Puerto Vallarta, necesitamos llamar al hotel.
20. Mi amigo te vio el viernes en el mercado.
21. El autor Carlos Fuentes ha escrito muchos libros famosos.
22. Marisela quiere encontrar un abrigo que tenga bolsillos hondos.
23. ¿Gabriela, dónde poniste los zapatos que compré ayer?

Había muchos platos rompimos en el suelo después del terremoto

Anexo B

Name: _____

Last Spanish class taken at NAU: _____

Parte 1: Escribe la forma correcta del verbo en paréntesis.

Una aventura en México

Hace tres años, yo _____ (**tener**) la oportunidad de participar en un programa de estudio en el extranjero en Querétaro, México. He viajado y he _____ (**ver**) muchos lugares, pero estaba muy nerviosa antes de salir porque nunca había vivido en un país diferente. Antes de salir, _____ (**tener**) que hacer muchas cosas. Compré ropa y artículos de baño, _____ (**ir**) a visitar a mi abuela y _____ (**dar**) toda la información de cómo contactarme a mis padres. También _____ (**hacer**) una cita con el doctor. Informé a la secretaria "Necesito ver el doctor para que me _____ (**dar**) las vacunas.". Cuando llegué, _____ (**decir**) al doctor "Busco una medicina que _____ (**ser**) para la náusea en caso de que la comida no _____ (**estar**) buena y me _____ (**hacer**) enferma." El doctor me contestó "Sí, es importante que _____ (**tener**) algo en caso de que te _____ (**poner**) enferma. Yo tengo una medicina para tí. Pero quiero que _____ (**saber**) que solo la debes tomar si estás muy enferma porque es fuerte." Yo _____ (**ver**) que la advertencia estaba _____ (**escribir**) en la botella también. Yo _____ (**poner**) la botella en mi maleta para traerla conmigo.

Cuando llegué a la Ciudad de México con mis compañeros del programa, era necesario ir directamente al hotel. El director del programa nos había _____ (**decir**) antes de salir "Quiero que ustedes _____ (**ir**) directamente al hotel cuando lleguen y que _____ (**tener**) mucho cuidado. Mi teléfono celular ya no funcionaba y yo pensaba que estaba _____ (**romper**), pero mi amigo me informó que era porque no había servicio. Luego todo el grupo _____ (**ir**) a cenar, pero tres amigos y yo _____ (**ir**) a un restaurante en el zócalo, porque era famoso y todavía estaba _____ (**abrir**). Mis amigos me _____ (**decir**) "No creemos que _____ (**haber**) un restaurante mejor en toda la ciudad.". Entramos y nos sentamos en el techo donde había un patio con mesas. Las mesas estaban _____ (**cubrir**) con manteles elegantes y sobre ellas se había _____ (**poner**) velas. Nunca había _____ (**ver**) un restaurante así en mi vida. Estábamos _____ (**morir**) de hambre y pedimos la cena. Comimos muchísimo y volvimos al hotel.

El próximo día me _____ (**poner**) muy enferma. _____ (**estar**) en la cama todo el día. Pero, tomé las pastillas y en dos días me sentí mucho mejor. Las próximas seis semanas eran maravillosas y era el verano más divertido de mi vida. He _____ (**volver**) a México dos veces más y tengo ganas de vivir allá.

Referencias

- Clahsen, H. (1997). The representation of participles in the German mental lexicon: Evidence for the dual-mechanism model. In G. Booij and J. Van Marle (Eds.), *Yearbook of morphology (73-95)*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Bruhn de Garavito, J. (2003). 'Knowledge of tense in the mental representation of L2 Spanish.' P. Kempchinsky (ed). Proceedings of the 5th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese. Somerville: Cascadilla Press.
- Howard, M. (2006). The expresión of number and person through verb morphology in advanced French interlanguage. *Internacional Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 44, 1, 1-22.
- Lafford, B. & Collentine, J. (2006). The effects of study abroad and classroom contexts on the acquisition of Spanish as a second language. In B. Lafford and R. Salaberry (Eds.), *Spanish 2nd Language Acquisition: From Research Findings to Teaching Applications (103-126)*. Washington DC: Georgetown University Press.
- Lafford, B., Lafford, P. & Sykes, J. (2007). Entre dicho y hecho... An assessment of the application of second language acquisition and related research to the creation of Spanish CALL materials. *CALICO Journal* 24, 3, 497-530.
- Lai, C., & Zhao, Y. (2005). The importance of input and the potencial of technology for enhancing input. In Y. Zhao (Ed.), *Research in technology and second language learning: Developments and directions*. Michigan: Michigan State University.
- McLaughlin, B. (1990). Restructuring. *Applied Linguistics*, 11, 2, 113-128.
- Pinker, S. & Prince, S. (1994). Regular and irregular morphology and the psychological status of rules of grammar. In D. Lima, R. Corrigan & G. Iverson (Eds.), *The reality of linguistic rules (321-352)*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Wolfram, W. (1985). Variability in tense marking: A case for the obvious. *Language Learning*, 35, 2, 229-253.
- Yaden, B. (2003). Mental Representations of Spanish Morphology: Rules or Analogy? in Theory, Practice, and Acquisition: Papers from the 6th Hispanic Linguistics Symposium and the 5th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese. Edited by Paula Kempchinsky and Carlos-Eduardo Piñeros. Somerville, MA: Cascadilla Press.

