

Publicado en: *RILCE. Revista de Filología Hispánica*, 14.2, p. 243-263. Pamplona: Universidad de Navarra, 1998.

Pero ¿qué gramática es ésta? Los sujetos pronominales y los clíticos en la interlengua de brasileños adultos aprendices de E/LE

Neide T. Maia González
Universidade de São Paulo

1. Introducción

 En el presente trabajo retomo una parte de mi tesis de doctorado intitulada “- *Cadê o pronome? - O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos.*” (González, 94, inédita)¹, en la que se observa el aparecimiento, en la interlengua de brasileños adultos aprendices del español, de un conjunto muy grande de construcciones que suponen el empleo de una forma pronominal, tónica o átona, plena o nula (una categoría vacía) y de formas pronominales átonas y/o sintagmas (pronominales y nominales) preposicionados (formas duplicadas o no). Este artículo se detendrá en el análisis de dos casos: aquellos en los que debería/podría o no aparecer un sujeto pronominal; y aquellos en los que debería/podría o no aparecer un pronombre átono (clítico), o incluso más de uno. El objetivo es observar el origen y las características de esa supuesta “gramática no nativa”, incluso para ver si se confirman las hipótesis sobre la adquisición de gramáticas de lenguas segundas² basadas en la teoría generativa. Como se verá, de la sorpresa a que nos llevó dicha observación nace la pregunta que está en el título del artículo: “Pero ¿qué gramática es ésta?”

Se parte del presupuesto de que hay un problema central en la adquisición de esa área de la gramática del español, al menos por parte de los hablantes del portugués

¹ La tesis fue elaborada bajo la tutoría de la Prof^a Dr^a Diana Luz Pessoa de Barros, del Departamento de Lingüística de la “Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo”, y defendida en abril de 1994. Está siendo sometida a análisis para publicación.

² Aunque la bibliografía establece diferencias esenciales, sobre las que no voy a detenerme aquí, entre lengua extranjera y segunda lengua, cuando se habla de lenguas segundas no se alude propiamente a situaciones de adquisición de segunda lengua en contextos naturales y tampoco a lo que se clasifica genéricamente como

brasileño, problema que engendra, como en una reacción en cadena, otros tantos, algunos de los cuales no siempre claramente asociables al primero. Éstos se manifiestan de modos muy variados: en la decisión de emplear o no un pronombre léxico en determinada estructura; en la elección de las formas pronominales adecuadas a cada caso, y de su colocación; en la opción por un determinado “lugar sintáctico”, es decir, por un determinado argumento, para la expresión de los varios casos semánticos; y, por supuesto, en todas las consecuencias que la opción por un determinado tipo de construcción trae para la estructura de la oración, de sus partes y, sobre todo, para la organización textual y discursiva.

Se levantará una hipótesis explicativa basada en una reinterpretación del fenómeno de la transferencia, ahora trabajada en un cuadro teórico distinto de aquel en que tiene origen, para mostrar que, al operar en otro nivel, sus efectos también son variados y no siempre claramente identificables.

2. Algunos fundamentos teóricos sobre el fenómeno de adquisición/aprendizaje de L2

Se mencionarán a continuación, de manera bastante rápida, algunos de los presupuestos teóricos sobre los que se asienta el trabajo, los cuales dan soporte a los análisis hechos posteriormente. Dichos presupuestos son los que permitieron formular la hipótesis central que después se puso a prueba.

2.1. El proceso de adquisición/aprendizaje de lenguas segundas es de carácter fundamentalmente cognitivo, paramétrico y selectivo.

Dicha visión asocia la Hipótesis de las Construcciones Creativas (Dulay & Burt, 74) con la Hipótesis Contrastiva, por supuesto ya en su versión débil, reformulada a la luz de una concepción no conductista de los procesos de adquisición de L2 (Liceras, 85, 86a, 86b, 88; Flynn, 87; Sharwood Smith, 88^a, 88b; White, 88, 89). Es, además, selectiva en los moldes de Lightfoot (91), para quien un organismo experimenta el medio circundante y selecciona estímulos relevantes a partir de criterios que ya están presentes internamente.

situaciones de bilingüismo. Se emplea la expresión como un correspondiente de lengua extranjera o de lo que hoy en español se conoce como “lengua añadida”, por oposición a la primera y nativa.

Entre estos criterios, se optó por incluir, a partir de Corder (83), el hecho de que los aprendices no solamente ya poseen una lengua, sino que, además, ya tienen la experiencia de haber aprendido una lengua. Se admite, entonces, que la relación entre *input* (aducto) y *output* (educto) es intermediada por el *intake* (toma de datos, nivel en el cual se procesa la selección). Éste es afectado por una serie de factores cognitivos entre los que se incluyen, según Liceras (85, 86a e 86b), el conocimiento lingüístico previo (de la L1 y/o de otras), las habilidades metalingüísticas y algunos aspectos de la gramática universal (GU); también intervienen en el proceso otros factores que actúan como filtros afectivos y socioculturales (Krashen, 82; Sharwood Smith, 88b).

2.2. En los procesos de adquisición/aprendizaje de lenguas segundas pueden ocurrir fenómenos de transferencia, que se manifiestan de formas muy variadas.

Los presupuestos asumidos en 2.1. hacen indispensable una revisión del concepto de transferencia, de modo a adecuarlo al nuevo cuadro teórico, una vez que dicho concepto nace en el seno del primer modelo del Análisis Contrastivo, apriorístico, tributario de la psicología conductista³. Así, ya no se la entiende como transferencia de hábitos, como un fenómeno de conducta; tampoco es posible considerarla la única y más importante fuente de “problemas” o “errores” en los procesos de adquisición/aprendizaje de lenguas segundas, como se creyó durante mucho tiempo. Además, se distinguen, de acuerdo con Corder (83), los casos de préstamo (*borrowing*), fenómenos de *performance* que suceden por presiones del acto comunicativo, de los casos de transferencia (*transfer*) propiamente dicha, ésta un **fenómeno de carácter cognitivo**, que sucede al nivel del *intake* y determina la selección y el procesamiento de los datos del *input* a partir de mecanismos internos, entre los que se incluyen, como apuntado en 2.1., no sólo la gramática de la L1, sino que, además, la experiencia de adquisición de la L1 y otros factores.

Como elemento cognitivo en el proceso de adquisición en curso, la transferencia puede revelarse de modos muy diferenciados, razón por la que se postula la existencia de por lo menos dos caras de la transferencia, aunque en realidad es posible reconocer al

³ Razón por la que algunos autores critican el empleo del término transferencia y prefieren sustituirlo por otras expresiones; entre los que critican la utilización de ese término se encuentra Corder (83), que procura determinar, ya en ese nuevo cuadro teórico, **un papel para la lengua materna** en la adquisición de otras lenguas, desde su punto de vista un factor claramente cognitivo en dicho proceso.

menos una más, si incluimos ahí los casos de inhibición (*avoidance*)⁴. En síntesis, la transferencia no es, necesariamente, lo que conduce de modo inevitable a una interlengua calcada en la lengua materna, sino un elemento cognitivo que intermedia el contacto con la lengua meta y produce efectos variados en la interlengua, uno de los cuales, solamente, puede llegar a ser el de una interlengua calcada en la L1.

3. Las caras de la transferencia en el proceso de adquisición/aprendizaje observado

De acuerdo a los presupuestos teóricos apuntados, se defiende que el proceso de adquisición/aprendizaje del español (en adelante **E**) por parte de hablantes nativos del portugués brasileño (en adelante **PB**) ocurren ciertos fenómenos de transferencia que afectan la comprensión de los valores y la producción de construcciones con pronombres personales plenos o nulos.

Se trata, al mismo tiempo, de la influencia de un conjunto de propiedades de un área en “tensión”, en los términos de Kato & Tarallo (86), de la gramática del **PB** y, más aún, del propio proceso de adquisición de dicha área de la gramática del **PB** por los hablantes de esa lengua, sobre la interlengua (**IL**) de aprendices del **E** como lengua extranjera. Dicha influencia produce efectos variados y difusos, que pueden resultar tanto en **construcciones que aproximan la gramática de la IL de la gramática de la L1**, en función de cierto grado de insensibilidad a los datos del *input*, como en **construcciones que distancian la gramática de la IL tanto de la L1 como de la L2**⁵.

⁴ En la tesis, *avoidance* se tradujo al portugués como *evitamento*. En aquel momento, el Prof. Carlos Franchi, eminente lingüista brasileño, observó que el vocablo elegido en portugués aludía a estrategias deliberadas, lo que no corresponde a la totalidad de los casos en que una forma no aparece en la producción de los estudiantes. Licerias (1992), en un trabajo que no fue posible consultar en el momento de redactar la tesis, traduce el término al español como “inhibición”, palabra que alude a fenómenos al menos no necesariamente decorrentes de opciones deliberadas. Hoy el análisis de nuevos casos permite pensar que suceden fenómenos de ambos tipos, pero ya no es posible determinar, en los datos recogidos para aquel trabajo, cuáles son de una o de otra naturaleza.

⁵ No es posible discutir aquí la complicadísima cuestión de lo que puede significar definir **una gramática** de una determinada lengua; y esto es mucho más complicado en el caso de lenguas que suponen grados de variación tan grandes como el portugués, aun si consideramos solamente el **PB**, y el español. Sin embargo, por los estudios consultados, parece haber ciertas tendencias predominantes en el **PB**, por un lado, y en el español, por otro. La heterogeneidad del español parece tener muy poco que ver con la opción entre (o la preferencia por) formas pronominales plenas o nulas para la expresión de los argumentos del verbo, hecho que facilitó, de cierta manera, la realización del trabajo. Como quiera que sea, queda claro que esa diferencia fundamental entre las dos “lenguas” que entran en contacto en el proceso de adquisición/aprendizaje que se observa merece más estudios, que incluso partan de puntos de vista teóricos distintos. Vale recordar una característica del español mencionada de modo algo apresurado por Lorenzo

4. Construcciones con pronombres personales plenos y nulos en el PB y en E y sus efectos en la IL de los brasileños que aprenden el español

En la tentativa de proceder a una descripción contrastiva de esa área de la gramática del **PB** y del **E**, siempre a partir de estudios ya hechos sobre las dos lenguas (y sus variedades) que no se pueden mencionar aquí en su totalidad, es posible asumir la existencia de una diferencia fundamental entre ambas: cada una de ellas presenta **una distinta asimetría**⁶ en lo que se refiere al empleo de formas pronominales plenas o nulas para la expresión del sujeto y de los complementos del verbo, aunque estas distintas asimetrías se extienden a otras categorías funcionales que sin embargo no es posible contemplar aquí.

De forma sintética, se puede decir, siempre a partir de los varios estudios consultados, que mientras el **PB** es una lengua de sujeto pronominal predominantemente pleno y que privilegia las categorías vacías o las formas tónicas para la expresión de los complementos, el **E** es claramente una lengua de sujetos pronominales predominantemente nulos y de complementos clíticos abundantes, a veces duplicando (o quizás duplicados por) una forma tónica. Esa diferencia fundamental - con todos los efectos que de ella se derivan - se irradia, en los dos casos, y afecta a una serie de construcciones correlacionadas en cada una de las lenguas, hecho que parece reforzar la conveniencia de un abordaje paramétrico.

En la producción de los estudiantes brasileños aparecen, entonces, distintos “problemas” que se supone deriven de dicha diferencia, entre los cuales vale la pena subrayar los siguientes: los valores, involuntariamente asumidos o neutralizados, del

(80) en un trabajo suyo poco mencionado y estudiado, en el que el autor establece una no siempre muy clara relación entre ciertas marcas del *semblante* (materialidad) de la lengua con lo que designa como *talante* (algo interno, del orden de la disposición). Pese a las críticas que se puedan hacer al trabajo, al menos una de las intuiciones de Lorenzo sobre el español parece ser fundamental para los que estudiamos esa lengua en contraste con otras lenguas románicas y, en especial, con el portugués, sobre todo el de Brasil. Según el autor, el español manifestaría cierta tendencia a la *oblicuidad*, que explica la proliferación de construcciones que van desde el “*me gusta el invierno*” hasta el “*se me murió el perro*”. Tal afirmación, desde cierto punto de vista peligrosa y poco clara, merecería ser estudiada con más atención, desde perspectivas teórico-explicativas variadas, una vez que contempla un conjunto muy grande de construcciones que habitualmente traen problemas para la adquisición del español como lengua extranjera, no sólo por parte de brasileños, sino que por parte de hablantes de otras lenguas, según indican varios estudios ya hechos.

⁶ La expresión “distinta asimetría” fue tomada de Tarallo (93a), que la emplea en un artículo en el que compara el portugués brasileño con el portugués peninsular.

empleo abusivo del sujeto pronominal pleno; la utilización de construcciones con infinitivos flexionados⁷ y de infinitivos con sujetos antepuestos sancionados justamente por la posibilidad de flexión de esta forma del verbo; una clara preferencia por las formas tónicas introducidas por **para/a** en el caso de los objetos indirectos (**para** que presentará problemas, por ejemplo, con los verbos **pedir, decir, preguntar, mirar** etc.); una significativa preferencia por las formas (tónicas) del demostrativo (**esto, eso**) o por la forma **así** en lugar del **lo** átono; una preferencia por la construcción [**de** + pronombre personal tónico] en lugar de ciertos posesivos, sin discriminación de los usos especificados para cada una de las formas de expresión de la posesión en español; una variabilidad en el empleo de las construcciones reflexivas y pronominales (que aparecen muchas veces sin el correspondiente reflexivo), de las pasivas (predominan, por ejemplo, las con **ser**), de las impersonales e indeterminadas (entre otras cosas, se emplean poquísimas las impersonales con **se**); de las construcciones con **se** intransitivador del tipo “la puerta se cerró”, “la comida se acabó” (que raramente aparecen con el **se**); el bajísimo nivel de uso de los dativos éticos, de interés y posesivos (casi siempre sustituidos por un pronombre posesivo); el orden preferencial de los constituyentes, no siempre el más adecuado a las preferencias del español; el modo de empleo de las construcciones dislocadas y/o topicalizadas y sus eventuales duplicaciones, raras en la muestra, hecho que sugiere que la regla subyacente es la de elegir entre la forma tónica y la átona, con una marcada preferencia por la tónica; el predominio de las relativas con **que**, con pérdida de las eventuales preposiciones exigidas por el verbo; alteraciones en la colocación pronominal, sobre todo cuando se trata de clíticos en principio de oración, en formas perifrásticas del verbo y en locuciones verbales.

5. Qué revelaron los datos de la interlengua analizada⁸

Además de una enorme variabilidad en las hipótesis de los aprendices, característica de las gramáticas no nativas según Liceras - variabilidad que está presente inclusive en

⁷ Cabe recordar que el portugués posee una forma de infinitivo con flexión de persona.

⁸ Cabe aclarar que no se incluirán en este trabajo los datos estadísticos que presenta la tesis, en la que se analizó la frecuencia relativa de cada uno de los casos analizados.

etapas evolutivas distintas - los casos que se encuentran con más frecuencia en la IL de los aprendices observados son los que se presentan a continuación⁹.

5.1. Estrategias que aproximan la gramática de la IL de la gramática de la L1, generalmente más comunes en las primeras etapas del aprendizaje

5.1.1. Una tendencia indiscriminada al empleo del sujeto pronominal pleno, con la consiguiente pérdida de los valores contrastivos en general asociados a la utilización de estas formas en español - problema serio y generalmente persistente -, a veces con efectos graves sobre la interpretación de las relaciones anafóricas y de correferencia, como se puede observar en los ejemplos (1) y (2):

(1) Mientras **mi hermano** había ido a beber agua, **él** escuchó un ruido y (Ø)¹⁰ percibió (...)

(2) **Ellos** se respetaban, sin embargo **Salvador y su mujer** se han separado porque (Ø) tenían problemas de comunicación.

El empleo indiscriminado del sujeto pronominal parece tener a veces una especie de **efecto de compensación** en relación al no empleo de los complementos clíticos, como tal vez en (3) y (4), lo que podría indicar la importancia de algún intento de explicación fonético/fonológica o prosódica del fenómeno¹¹:

⁹ Deliberadamente, los datos de producción analizados no se obtuvieron a partir de *tests* aplicados *ad hoc*. Se observó la producción de estudiantes universitarios que siguen el Curso de Letras de la Universidade de São Paulo, con habilitación en Lengua Española y Literaturas Española e Hispanoamericana, durante los cuatro años de sus estudios. Las construcciones se produjeron, en general espontáneamente, en diferentes situaciones, de forma que fue posible poner a prueba las varias hipótesis e intuiciones en contextos variados. Analizamos datos de producción oral espontánea; producción oral dirigida, en situaciones de mayor o menor formalidad; producción escrita con distintos grados de formalidad, incluso trabajos de literatura, y en respuestas a ejercicios, ya veces específicamente sobre los temas observados, a veces sobre otros temas. Cabe aclarar también que hacemos la transcripción literal de las formas producidas, sin corregir los eventuales errores de varios tipos que puedan contener.

¹⁰ Como el problema central tiene que ver con empleo o no de formas pronominales personales en distintos contextos, se utilizará esta señal todas las veces que haya una forma pronominal no fonológicamente realizada, corresponda ésta o no a un empleo aceptado por la gramática del español.

¹¹ Aunque aparentemente no podamos detenernos mucho aquí en la compleja cuestión del empleo del sujeto pronominal pleno o nulo - tema que merecería un trabajo específico -, ya que son muchos los casos que debemos considerar en el artículo, cabe llamar la atención hacia el hecho de que, desde cierto punto de vista, el empleo de pronombres sujetos y de clíticos guarda una estrecha relación en la interlengua observada. No nos olvidemos de que estamos hablando de algún tipo de asimetría en la expresión de los argumentos a la izquierda y a la derecha del verbo. En el trabajo de tesis citado, aún sin haber tenido ningún contacto con estudios que abordan la importancia de la prosodia en la adquisición de la lengua, se hizo referencia a esa especie de efecto compensatorio del empleo casi indiscriminado del sujeto pronominal en relación a las construcciones con clíticos nulos. Dicho fenómeno merece un reanálisis que tenga en cuenta la relación entre hechos sintácticos y hechos fonológico-prosódicos, especialmente en la línea de lo que se suele designar como *filler sounds*, es decir, sonidos de relleno, “guardadores de lugar”. En Brasil, los trabajos de Abaurre, Galvez y Scarpa sobre las relaciones entre fonología y sintaxis y sobre su papel en la adquisición de la lengua podrán apoyar interesantes estudios sobre este (y otros) aspecto(s) de la adquisición del español por parte de brasileños. Además, como se verá más adelante, en aquel trabajo, ya se

(3) (Ø) No sé si **yo** (Ø) caso o si **yo** (Ø) compro una bicicleta.

(4) Entrega(Ø) a Berta el paquete de revistas que está sobre la mesa, pues **ella** (Ø) necesita hoy mismo.

5.1.2. Tendencia a no emplear, es decir, a borrar los clíticos complementos, como en (5), parte de (6), y en (7) y (8):

(5) (Ø) Les voy a prestar un disco para que ustedes (Ø) escuchen.

(6)

Alumno 1: - (Ø) Sólo voy a bailar la música especial.

Alumno 2: - Entonces (Ø) tienes que **pedir**(Ø) (Ø) **a los músicos**.

Alumno 1: - Yo pensaba que ésa era la música especial pero (Ø) no (Ø) es.

(7)

Profesor: - ¿Viste la película de Almodóvar?

Alumno: - (Ø) (Ø) (Ø) Vi. (donde el primer (Ø) corresponde a la supresión de **Sí**.)

(8) Si (Ø) querías el dulce, ¿por qué (Ø) no me (Ø) pediste?

Igualmente, hay una tendencia a no emplear los clíticos atributos, como en parte de (6), o a sustituirlos por otras formas de realización, como en (9), (10) y (11), lo que a veces implica una reorganización total de la construcción, como en (12), en la que el efecto en cadena provocado por el sintagma preposicional [**para** + pronombre tónico], pronombre éste que también funciona como sujeto del infinitivo, es, se podría decir, desastroso:

(9) Entonces la señora vino a recibir(Ø) **a nosotros**.

(10) (Ø) Me solicitó que (Ø) (Ø) acompañara **ella** al baño.

(11) Si él empezó a buscar empleo, significa que él siguió haciendo **eso**.

(12) María quería ver a Antonio. Entonces ella (Ø) pidió **a Juana** que (Ø) (Ø) dijera **para él** pasar.

Se incluyen aquí los casos de no empleo de duplicaciones, como en (12), (13), (14), (15), (16) y (17), construcciones que algunas veces coinciden con una forma sancionada por la gramática vigente de la lengua meta, como en (18); también se incluye aquí la preferencia por las formas tónicas en lugar de las átonas, especialmente para la expresión del objeto indirecto, como en (13), (16) y (19), estrategia

levantaba la hipótesis de una aproximación a la lengua meta por la sonoridad, lo que refuerza aún más la necesidad de estudios de dicha naturaleza.

que se observa también en las construcciones reflexivas, como en (20), lo que hace suponer una regla subyacente de opcionalidad entre las formas tónicas y las átonas:

- (13) (Ø) (Ø) Preguntó **para mí** si (Ø) podía explicar(Ø) dónde quedaba la farmacia.
- (14) **Los días más felices de mi vida**, yo (Ø) pasé con mi familia.
- (15) Me gustan los perros, los gatos, los caballos, las aves. **A todos ellos** yo (Ø) encuentro muy buenos.
- (16) **A mí** no (Ø) hace diferencia escucharla.
- (17) Los maridos son aquéllos que siempre (Ø) entienden **todo**.
- (18)
Profesor: - ¿Entonces, tienes ganas de hacer el trabajo sobre ese tema?
Alumno: - **Ganas** (Ø) no tengo, pero como (Ø) tengo que hacer un trabajo (...)
- (19) Si el sombrero te gustó, (Ø) debías comprar(Ø)**lo para ti**.
- (20) Entonces (Ø) decidió dar(Ø) un regalo **a sí misma**.

También se observa una preferencia por las construcciones alternativas a las de dativo posesivo aceptadas por la gramática, como en (21), (22), (23) y (24).

- (21) **A mí** siempre **mi cabeza** (Ø) duele.
- (22) **Me** duele también **mi** pie.
- (23) Él rompió la cara **de ella**.
- (24) Yo **estoy con** dolor de cabeza.

5.1.3. Supresión de clíticos anafóricos, como en (25), (26), (27), (28) y (29), o su empleo indiscriminado, con la consiguiente dilución de los valores marcados de ciertas construcciones con esos clíticos, como en (30), (31), (32) y (33), donde se neutralizan las diferencias entre las formas pronominales y las no pronominales, o incluso se confunden los distintos valores de las construcciones con y sin esos clíticos, como en (34) y (35). Como consecuencia se encuentran serios problemas de régimen verbal en estos casos, como en (27), (28), (29) y (34):

- (25) (Ø) (Ø) **Miró al espejo** y (Ø) vio que (Ø) estaba vieja. (donde se cruzan dos formas: “**mirarse en** el espejo.” con “**mirar a** alguien.”)

(26) En el cine (Ø) (Ø) **sentamos** juntos y (Ø) (Ø) **dimos** las manos.

(27) (Ø) (Ø) **Encontré con** Patricia y (Ø) aproveché (...)

(28) (Ø) No puedo **olvidar(Ø) de** la invitar.

(29) Él quería saber quién (Ø) **había reído de él.**

(30)

Profesor: - ¿A qué hora te vas?

Alumno: - (Ø) (Ø) **Voy** a las ocho.

(31) Lo mismo **se pasó** con la lengua.

(32) (Ø) Voy a **volver(Ø)** loco con esos trabajos.

(33) Muchas cosas **se quedaron** por hacer.

(34) ¡Que (Ø) **te aproveches!**

(35) **Se quedaron** unos pocos amigos de aquel tiempo. (muy ambiguo: ¿**permanecieron** o **sobraron**, como quería de hecho decir el estudiante que produjo la frase, según me reveló cuando lo consulté?)

El dativo ético raramente aparece, como en (36), y cuando se podría interpretar de esta manera alguna construcción producida, el recurso a la intuición de quien la produjo no lo confirmó, como en (37):

(36) No (Ø) **vayas** a perder ese cuaderno. (en la que hubiera quedado muy bien un **me.**)

(37) ¿Qué **te** piensas (Ø)?

El **se** intransitivador raramente aparece, como en (38) y (39), transformando los verbos en formas posiblemente transitivas, con sujetos agentes¹²:

(38) La ventana (Ø) **cerró** con el viento.

(39) El teatro (Ø) **llenaba** todas las noches y cuando (Ø) **acababa** el espectáculo todos aplaudían mucho.

En general desaparece el clítico de las construcciones factitivas, como en (40):

¹² Éste es un fenómeno muy común en el portugués brasileño, explicado como un caso típico de estructura de [tópico + comentario]. Así, son comunes construcciones del tipo: *Esta casa bate vento* y *O carro furou o pneu.*

(40) Mi madre, al contrario que yo, es muy vanidosa. Todas las semanas (Ø) va a la peluquería, (Ø) (Ø) **hace** las uñas, (Ø) (Ø) **tiñe** los cabellos.

5.1.4. Se observa una preferencia casi categórica por las pasivas con **ser** sobre las pasivas con **se** y sobre otras construcciones alternativas que supondrían el empleo de un clítico duplicador, como las llamadas impersonales activas (como: “Al niño lo adoptaron cuando tenía seis meses.”). Es lo que ocurre en (41), (42), (43) y en (44), en la que se da un cruce interesante de las dos formas de la pasiva:

(41) (...) ella va a ser el palco donde las cuestiones van a **ser resueltas**.

(42) Otro aspecto importante es saber apreciar los momentos de soledad. Ellos pueden **ser aprovechados** para que uno haga una reflexión sobre su vida.

(43) (...) las reglas existen para **ser rotas**.

(44) (...) “se podía esperar otro ascenso más”, es decir, otro ascenso **se podía ser esperado**. (lo que aparece entre comillas es cita de un texto literario escrito en español, que el estudiante analizaba en su trabajo; es por lo menos sintomática la paráfrasis en la que se cruzan o superponen la pasiva con **se** del texto original y la pasiva con **ser** preferida por el que escribe o al menos le resulta más transparente en términos de comprensión.)

Hay una neutralización de las pasivas e impersonales con **se**, fenómeno común en el español actual, como en (45) y (46):

(45) En un enunciado sólo **se debe analizar las relaciones** (...)

(46) **Se puede aprender muchas cosas**.

En las indeterminadas/impersonales¹³, se observa una preferencia por las construcciones que no impliquen el empleo de **se**, como en (47) y en parte de (48):

(47) Yo quería ir a la piscina, pero como (Ø) **dice** que hoy va a llover entonces (Ø) voy a quedarme en casa. (que remite al “diz que hoje vai chover” del PB.)

¹³ No vamos a discutir aquí cuestiones de nomenclatura gramatical, pero a título de aclaración vale decir que las construcciones que habitualmente clasificamos de *indeterminadas* en portugués, que distinguimos de las *impessoais*, se incluyen en la gramática del español entre las impersonales.

(48) Usted simplemente no respetó las leyes de tránsito, ya que es obligatorio **quedarse** primero al lado del coche que (\emptyset) **desea** pasar. (construcción que merecería un análisis detenido del empleo de las formas de impersonalidad gramatical.)

5.1.5. Aparecen varios casos “problemáticos” de construcciones con relativos, con el uso casi categórico de **que**, acompañado o no de un pronombre copia, como en (49) y (50). Casos que equivalen a los de las denominadas *relativas cortadoras* (Tarallo, 93b,) del portugués brasileño aparecen con considerable frecuencia, como en, (51) y (52):

(49) (...) y entonces aquel muchacho **que** yo nunca había hablado **con él** se acercó y (...)

(50) Es una novela **que** el argumento **de ella** es (...)

(51) Cuando (\emptyset) voy a una fiesta **que** (\emptyset) no conozco a nadie (...)

(52) El libro **que** (\emptyset) hablé no está en la biblioteca.

También es común la sustitución de las construcciones que supondrían el empleo de relativos por formas estructuralmente más sencillas (coordinadas, por ejemplo), como en (53) y (54). Cabe recordar que aunque los estudios sobre el español contemporáneo registren una pérdida del valor pronominal de los relativos y su sustitución por el super-relativo **que** (Lope Blanch, 86), con el consiguiente empleo de clíticos marcadores de caso/función, justamente dicho fenómeno, considerado por algunos como de (re)duplicación de relativos, es considerablemente raro en la muestra de interlengua de los estudiantes brasileños observada, razón por la cual se incluyó este ítem en el presente artículo:

(53) Él sabe que (\emptyset) debe ir, pues tienen noticias importantes para él. **Él espera ésas.**

(54) Avisaron que había una bomba **y que ella** se explotaría si (...) (en la que cabe observar también el empleo del **se**.)

5.1.6. La colocación de los clíticos obedece con frecuencia a las reglas del portugués brasileño, habiendo influencia alternada de la norma escrita - como en (55), construcción en la que se evidencia el rechazo por el clítico en principio de oración, caso que aparece siempre con mucha fuerza, y (56) - y de formas empleadas en la oralidad:

(55) **Pasáronse** muchos días hasta que (...)

(56) Él lo formula en el presente y entonces él **vuélvese** al pretérito.

Son especialmente problemáticas las siguientes colocaciones: próclisis en principio de oración, en general rechazada, como en (55); pronombre antepuesto a formas impersonales del verbo (infinitivo y gerundio), como en (57) y (58); posición del clítico en locuciones verbales, como en (59), (60) y (61) y en tiempos compuestos, como en (62) y (63)¹⁴:

(57) No era una buena opción **se quedar** allí.

(58) (...) un sueño que (Ø) tuve el otro día con ella y él **me traicionando**.

(59) (Ø) Dijo que él **iba a me llamar**.

(60) (Ø) Tengo que **me acostar** temprano

(61) (Ø) Creo que ella **está me traicionando**.

(62) Ustedes **habían me dicho** otra cosa.

(63) El piloto y el rehén **habían se quedado**.

5.2. Principales casos considerados *avoidance* (¿evitamento o inhibición?)

5.2.1. Dativo posesivo [véase el ejemplo (21)].

5.2.2. Dativo ético [véase el ejemplo (36)].

5.2.3. El *se* intransitivador y factitivo [véanse los ejemplos (38), (39) y (40)].

5.2.4. Las llamadas impersonales activas, que nunca aparecen.

5.3. La otra cara de la transferencia. Pero ¿qué gramática es ésta?

En una determinada etapa del proceso de adquisición/aprendizaje, los clíticos comienzan a aparecer en abundancia, por todo lado, en la IL de los aprendices. La hipótesis asumida es la de que el hecho de que estos clíticos empiecen a aparecer en la IL no implica necesariamente la asimilación de las reglas subyacentes que controlan su empleo en la L2, y ni siquiera, en muchos casos, la captación (interpretación) de su función y de su

¹⁴ En el trabajo original se analizan esos casos a la luz del concepto de dirección de cliticización.

referencia. Lo que sucede se explicaría, entonces, por el hecho de que, tal vez como consecuencia de algunas estrategias empleadas por los profesores en la enseñanza formal (dirigir la atención de los aprendices hacia esas construcciones y en especial hacia su aspecto formal y a las reglas que las explican; hacer correcciones excesivas; exagerar en la dosis de los ejercicios gramaticales de sustitución y de rellenado de lagunas, entre otras), los clíticos pasan a ser **una gran marca** - por no decir **la marca** - de la lengua que están aprendiendo, es decir, ganan una saliencia, al menos como ruido, que el estudiante pasa a tener en cuenta. Así, se hace imperativo usarlos, aunque aleatoriamente, para *não cometer erros* y para tener la sensación de estar de hecho *falando espanhol*¹⁵.

El resultado de todo esto es una IL mimética, o supuestamente mimética, desde el punto de vista de la sonoridad, pero muchas veces sin una gramática claramente identificable, lo que para algunos puede querer decir que la gramática de la IL puede pasar por períodos de crisis, períodos endémicos de *nonconformism* (inadecuación a la GU), pero que tiende a reestructurarse a lo largo del tiempo (Sharwood Smith, 88a); para otros, sin embargo, ello puede querer decir que nada (o al menos no todo) en la IL es, rigurosamente, natural¹⁶.

Para las cuestiones que se analizan aquí, al menos parece ser verdad que, aun cuando los clíticos empiezan a aparecer, el filtro que selecciona el *intake* continúa activo. Los *tests* hechos con los estudiantes que produjeron esas construcciones fueron categóricos a este respecto. De ahí el título dado a este trabajo: **Pero ¿qué gramática es ésta?**

De hecho nos estamos preguntando si cabe decir que hay **una gramática**, que además no viole la GU, en las construcciones que vamos a comentar a continuación, o si correspondería más pensar en una aproximación mimética y fragmentaria a la lengua meta.

¹⁵ Cito aquí un fragmento de una charla mantenida con algunos alumnos que en aquel momento concluían el primer semestre de lengua española, y que en la tesis apareció como epígrafe de un capítulo. - *Depois de seis meses de aulas de espanhol, como vocês definiriam essa língua?* - les pregunté. - *Ah... é uma língua cheia de ditongos e...hummm... de umas palavrinhas... hummm..., me lo, te lo, ... que eu nunca sei bem pra que servem* - contestó una alumna. - *A gente só sabe que atrapalha* - añadió otro alumno, que fue inmediatamente apoyado por los demás.

¹⁶ Recordemos que el campo de los estudios en adquisición de lenguas segundas es altamente dependiente del reconocimiento de que esas lenguas pueden ser adquiridas, de que las interlenguas son lenguas naturales y de que, consecuentemente, se pueden describir y analizar. Cuestiones de esta naturaleza habitualmente se plantean cuando se analiza (y las interpretaciones son las más variadas) la accesibilidad de la Gramática Universal y su eventual papel en los procesos de AL2.

5.3.1. Fenómenos de supergeneralización de reglas de la L2

5.3.1.1. Aparece un clítico catafórico duplicando un objeto oracional, como en (64). A veces se nota el peso que tienen ciertas fórmulas de la oralidad, asimiladas en pequeños diálogos, que aparecen incorporadas como un fragmento, o incluso como un ítem léxico, en una construcción compleja, sin las transformaciones sintácticas necesarias, como en (65), (66) y (67):

(64) (Ø) **Se lo dije** a Carlos **que** el profesor no iba a venir y él (...)

(65) (Ø) **Lo siento que** (Ø) no vengas a verme.

(66) (Ø) Se fueron, pero (Ø) todavía hablaban, (Ø) ya no **lo sé sobre qué**.

(67) (...) de modo que (Ø) **no lo creo que** (Ø) esté enfadado.

También es común el empleo de un clítico catafórico duplicando un objeto oracional, como en (68) y (69). La hipótesis es la de que ciertos pares de clíticos fueron aprendidos como un bloque (otra vez al estilo de un fragmento o de un ítem léxico) y que el aprendiz tiene alguna dificultad en disociarlos. A veces esos pares también se asocian a ciertos verbos, como **decir**, por ejemplo, y a otros que introducen estilo indirecto. Lo que estaría forzando la utilización de estas formas es, quizás, más la memoria auditiva que propiamente la aplicación de reglas gramaticales:

(68) Dísel**la la verdad** a tu amigo, (...)

(69) (...) entonces (Ø) **se lo tomas el teléfono** y...

5.3.1.2. El mismo pronombre aparece en dos posiciones en una locución verbal, como en (70) y (71):

(70) (Ø) **Te** vas a reír**te**. (en la que no se sabe si el primer **te** es una repetición del segundo o si el estudiante empleó, equivocadamente, el verbo **reírse**.)

(71) No **se** deben usarse productos que contaminen el agua.

5.3.2. Fenómenos de distorsión de reglas de la L2

En estos casos, aparecen uno o más clíticos, uno de los cuales al menos no posee función ni referencia recuperable/identificable en el contexto. Tal vez se trate de un fenómeno de generación indebida de clíticos, puro ruido, en que nuevamente pesa la aproximación a la lengua por la sonoridad¹⁷: Pertenecen a esta clase los ejemplos que se transcriben a continuación:

(72) Los secuestradores intentan entrar a un país al que no **les** pueden entrarse.

(73) (...) otro ascenso **se** podría ser esperado.

(74) Él dijo que (\emptyset) me llamaba, pero aunque (\emptyset) **me lo** llame no voy.

(75) Él dice que (\emptyset) viene a verme, pero si él viene a vérmelo, (\emptyset) no lo recibo.

(76) Asistirá mucha gente a un cursillo que inician y que **te lo** interesará muchísimo.

(77) Eso no **me lo** interesa.

(78) Yo creo que él se va a disculpar, pero aunque (\emptyset) **se lo** disculpe (...) (construcción que se puede confundir tranquilamente con una impersonal.)

(79) (...) a punto de volver al periódico, sin quitármelo de los ojos por más de (...)

(80) **Se les** pareció falta de educación.

Algunas veces las construcciones son problemáticas y pueden incluso llegar a tener un efecto gracioso, como:

(81) Clara quería ir al aeropuerto. Entonces (\emptyset) **se le** agarró un taxi (...)

¹⁷ Cabe considerar, no obstante, que este tipo de aproximación sonora sugiere la instalación del “habla del loro”, una vez que es difícil detectar allí una “gramática”, o sea, una función para esas partículas que sí constituyen ruido. Cabría mencionar aquí también ciertas observaciones hechas por Jurgen Meisel en conferencias pronunciadas en la USP y en la UNICAMP en el primer semestre de este año: el investigador defiende el empleo de una estrategia de focalización de las propiedades superficiales, lineales, y no estructurales, por parte de los aprendices adultos, en el aprendizaje formal de una L2.

Hay casos, como (82) y (83), en los que el artículo se confunde con un clítico; son casos que refuerzan la hipótesis de una aproximación a la lengua meta por la sonoridad:

(82) Se pueden escuchá**selas** voces por toda la casa.

(83) (Ø) Voy a llamar a Antonio y contá**selo** que dijo Teresa sobre el trabajo...

6. A modo de conclusión

Aun admitiendo la posibilidad de otros tipos de interpretación para los fenómenos aquí apuntados (así como para otros encontrados en la muestra y que quedaron fuera de este artículo), parece cierta la necesidad de que los investigadores redimensionen el papel de la L1 y en ciertos casos de otras lenguas anteriormente adquiridas/aprendidas (eso que se viene designando como **transferencia**) como un factor cognitivo en los procesos de adquisición/aprendizaje de lenguas segundas. Hechos como los últimos apuntados parecerían instalarnos - al menos en el caso de la adquisición/aprendizaje del español por parte de los hablantes adultos del portugués brasileño, en situación de enseñanza formal - en lo que Sharwood Smith (88a e 88b) clasifica de *Inductive Principle Scenario*, un escenario de *Cognitive problem Solving*, en el que se abre espacio para la *Free Generalization Strategy*. Dicha estrategia implica no sólo **generalizaciones no inhibidas de propiedades estructurales de la L1**, sino que también **generalizaciones irrestrictas de ciertas propiedades estructurales percibidas de la L2**, además de una correspondiente **insensibilidad a la ausencia de evidencias que confirmen dichas supergeneralizaciones**, lo que explicaría, a su vez, el alto grado de **fosilización** que encontramos en la IL de brasileños que aprenden el español.

Estos hechos, tan cambiantes como recurrentes a lo largo de varios procesos de adquisición observados, pueden encontrar respuestas, según parece, mucho más en lo que Kellerman (79) clasifica como “distancia percibida entre las lenguas”. Dicha percepción, que puede cambiar a lo largo de un mismo proceso, parece pesar más que una supuesta “distancia real” entre dos lenguas, una distancia que quizás puede valer para los lingüistas y

para sus análisis, pero que no vale necesariamente para los aprendices¹⁸. De ahí la relatividad del valor, para efectos de enseñanza, de las gramáticas contrastivas al viejo estilo. Efecto tan relativo como el que pueden tener el recurso excesivo a la explicación y a los ejercicios gramaticales, y a la corrección y focalización exageradas.

Por fin, vale la pena decir que si este trabajo no tiene (ni quiere tener) ninguna intención didáctica, ojalá pueda por lo menos ayudar a revelar, a aclarar ciertos hechos y a apuntar al menos lo que la enseñanza no debe ser.

Referencias bibliográficas

- ABAURRE, M. B. M.. “Fonologia: a gramática dos sons”. *Letras* 5. Santa Maria, UFSM, 1993, 9-24.
- ABAURRE-GALVES-SCARPA. “A interface fonologia/sintaxe. Evidências do português brasileiro para uma hipótese top-down na aquisição da linguagem (inédito, mimeo, s/d).
- CORDER, P. “A role for the mother tongue”. En: GASS, S. & SELINKER, L. (eds.) *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Massachussets, Newbury House, 1983, 85-97.
- DULAY, H. & BURT, M. “Natural sequences in child second language acquisition”. *Language Learning*, 1974, [24], 37-53.
- FLYNN, S. “Contrast and Construction on a Parameter-Settingn Model of L2 Acquisition”. *Language Learning*, 1987, [1:37], 19-62.
- GALVES, C. & ABAURRE, M. B. M. “Os clíticos no português brasileiro. Uma abordagem sintático-fonológica”. Versão preliminar. Campinas, mimeo,1992.
- GONZÁLEZ, Neide T. Maia. *Cadê o pronome? - O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos*. FFLCH/USP, 1994, inédita.

¹⁸ En los procesos de adquisición del español por parte de brasileño, la experiencia nos viene mostrando que los aprendices en general parten de una hipótesis de que el español les resulta transparente y fácil, por ser muy, pero muy semejante al portugués. Poco tiempo después, esa hipótesis cambia totalmente: las lenguas ya no se consideran tan semejantes, lo que lleva a que algunos opten por inventar un español totalmente distinto de su lengua materna y a no valerse del procedimiento económico de las tranferencias positivas; la distancia entre las lenguas crece o entonces se la ve como el peor de todos los obstáculos para un buen aprendizaje, lo que no deja de ser verdad. En estos casos, lo que podría constituir un factor positivo y facilitador - y de hecho al principio lo es - termina por ser el mayor obstáculo para el alcance de una fluencia semejante a la de un nativo. Es lo que explica también el alto índice de fosilización que se observa entre los estudiantes brasileños.

- KATO, M. & TARALLO, F. "Anything YOU can do in Brazilian Portuguese". En JAEGGLI, O. & SILVA-CORVALÁN, C. (eds.) *Studies in Romance Linguistics*. Dordrecht, Foris, 1986., 343-358.
- KELLERMAN, E. "Transfer and not transfer: where are we now?" *Studies in Second Language Acquisition*, 1979, [2:1], 37-58.
- KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon Press, 1982.
- LICERAS, J. M. - "The role of intake in second language acquisition". En: GASS, S. M. & MADDEN, C. G. (eds.) *Input in Second Language acquisition*. London, Newbury House, 1985, 354-373.
- LICERAS, J. M. *Linguistic Theory and Second Language Acquisition. The Spanish Nonnative Grammar of English Speakers*. Tübingen, Narr, 1986a.
- LICERAS, J. M. "La teoría lingüística y la adquisición del español como lengua segunda". En: MEISEL, J. (ed.) *Adquisición de lenguaje. Aquisição da linguagem*. Frankfurt, Vervuert, 1986b, 156-181.
- LICERAS, J. M. "Adquirir, aprender y enseñar el español como lengua extranjera". *Actas de las Primeras Jornadas Pedagógicas de ASELE*. Madrid, 1988, 47-60.
- LIGHTFOOT, D. *How to set parameters: arguments from language change*. Cambridge, Massachusetts, The MIT Press, 1991.
- LOPE BLANCH, J. M. *Estudios de lingüística española*. México, UNAM, 1986.
- LORENZO, E. "Sobre el talante y el semblante de la lengua española (1978)". En su: *El español y otras lenguas*. Madrid, SGEL, 1980, 09-26.
- SCARPA, E. M. "Sons preenchedores e guardadores de lugar: entre fatos sintáticos e prosódicos na aquisição da linguagem". (inérito, mimeo, s/d).
- SHARWOOD SMITH, M. "L2 acquisition: logical problems and empirical solutions". En: PANKHURST, J. et alii (eds.) *Learnability and Second Languages: a Book of Readings*. Dordrecht, Foris, 1988^a, 09-35.
- SHARWOOD SMITH, M. "On the role of linguistic theory in explanations of second language developmental grammars". En: FLYNN, S. & O'NEIL, W. (eds.) *Linguistics in Second Language Acquisition*. Dordrecht, Kluwer, 1988b, 173-198.
- TARALLO, F. "Diagnosticando uma gramática brasileira: o português daíquem e dálém-mar ao final do século XIX". En: ROBERTS, I. & KATO, M. (orgs.) *Português brasileiro. Uma viagem diacrônica*. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1993^a, 69-105.

- TARALLO, F. “Sobre a alegada origem crioula do português brasileiro: mudanças sintáticas aleatórias”. In: ROBERTS, I. & KATO, M. (orgs.) *Português brasileiro. Uma viagem diacrônica*. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1993a, 35-68.
- WHITE, L. “Linguistic theory and second language acquisition. En su: *UG and Second Language Acquisition*. Fotocopia sin referencias, 1989.
- WHITE, L. “Universal grammar and language transfer”. En: PANKHURST, J. et alii (eds.) *Learnability and Second Languages: a Book of Readings*. Dordrecht, Foris, 1988a, 36-60.