

Un estudio transversal del nivel de adquisición de la interrogación en inglés con alumnos de 8º de EGB

Maria Rosa Torras i Cherta
Universidad de Barcelona

Abstract

Research into the acquisition of interrogation has shown that learners use transitional constructions following a predictable sequence before attaining the target forms. Nevertheless a great amount of this research has been carried out with natural and mixed learners and very little with learners who depend exclusively on classroom input.

In this study the verbal production of interrogatives by 72 learners of English as a F.L. is described and analysed. The analysis shows that: a) learners use a lot of “routines”, b) learners recombine chunks of not analysed with creative language, and c) only when they have exhausted the memorized “routines” they start producing creative language which reflects the natural stages in the acquisition of interrogation.

Introducción

La adquisición de la interrogación ha sido objeto de investigación tanto en estudios de adquisición de la L1 (Klima & Bellugi 1966; Brown 1968; McNeill 1970; Felix 1980a) como de la L2 (Huang 1971; Butterworth 1972; Felix 1976; Ravem 1974; Cazden et al. 1975; Gillis & Weber 1976; Wode 1978a; Shapira 1978; Adams 1978; Cancino et al. 1978).

El trabajo ya clásico de Klima & Bellugi (1966) sirvió como punto de referencia para los trabajos aplicados a la adquisición de la L2¹. Estos trabajos identifican unos estadios secuenciales en la adquisición de las reglas de la interrogación en inglés como L2 en marcos naturales.

Tanto en los estudios citados como en el nuestro la atención se ha dirigido a las preguntas Yes/No (se espera respuesta afirmativa o negativa) y las preguntas Wh- (se espera recibir información en la respuesta). Damos a continuación una breve y limitada descripción de las reglas del inglés para la formación de estos dos tipos de preguntas. Remitimos al lector a la obra de Greenbaum & Quirk (1990) para una descripción más completa.

1) Las *preguntas Yes/No* se forman colocando el operador delante del sujeto y dando a la pregunta una entonación ascendente. Si hay más de un auxiliar el primero se coloca delante del sujeto y en caso que en el núcleo verbal no haya un elemento que funcione como operador se introduce *do*. El verbo *be* (lexical) y *have* (lexical) funcionan como operadores.

2) Las *preguntas Wh-* se inician con un pronombre interrogativo invirtiendo el orden entre sujeto y operador y se pronuncian con entonación descendente. Si no hay auxiliar se introduce *do* que actúa de operador. *Be* y *have* como verbos lexicales se comportan igual que en las preguntas Yes/No.

Ellis (1984:33) configura un perfil de desarrollo en relación a la adquisición de las estructuras interrogativas del inglés (L2) basándose en los datos aportados en los trabajos anteriormente citados y que sigue las siguientes fases:

1) Se produce en primer lugar un estadio “no-comunicativo” en el que no se dan preguntas espontáneas sino que se repite la pregunta formulada por alguien. Parece que este comportamiento es más propio de niños que de adultos.

2) Las primeras producciones espontáneas tienen en la entonación ascendente la única señal interrogativa, siendo en muchos casos telegráficas o proposicionalmente reducidas. Aparecen ya en esta fase preguntas *Wh-* aunque funcionan como fórmulas memorizadas:

two cat? (Huang and Hatch 1978)
Jim, you finish? (Huang 1971)
What's this? (Huang and Hatch 1978)

3) A continuación aparecen preguntas *Wh-* creativas pero sin la inversión o uso del auxiliar:

What you study? (Cazden et al. 1975)
What you eating? (Ravem 1970)
What time? (Ellis 1985)

Empieza a darse la inversión en preguntas Yes/No y la utilización del auxiliar *do*, aunque estas últimas producciones pueden deberse aún a la aplicación de fórmulas:

Are you a nurse? (Ellis 1985)
Do you like? (Cancino et al. 1978)

4) La inversión tanto en preguntas Yes/No como en preguntas *Wh-* va ganando terreno. La cópula se invierte de manera más regular en las preguntas *Wh-*. En las preguntas Yes/No la inversión con *be* precede a la inversión con el auxiliar *do*:

Know you? (Wode 1978)
it's (=is) my fishing pole in the water? (Wode 1978a)
What are he doing now? (Ravem 1974)
Do you work in the television? (Ellis 1985)

5) Por último empiezan a producirse preguntas indirectas pero inicialmente con inversión:

I know where are you going (Ellis 1985)

No disponemos de muchos datos sobre la adquisición de la interrogación del inglés LE en un contexto de enseñanza formal². Los únicos trabajos que nos han aportado alguna luz son los de Felix (1981) y Ellis (1984).

El estudio de Felix (1981) se llevó a cabo con 35 estudiantes de inglés LE en el contexto escolar alemán. Felix recoge los datos durante el desarrollo de las clases lo

que implica que su corpus lingüístico incluya producciones lingüísticas “modeladas”, resultado de la realización de los ejercicios que habitualmente se practican en clase y producciones creativas que en algún momento podían emitir los alumnos de manera espontánea.

A pesar de la gran presencia de estructuras “modeladas”, Felix detecta emisiones lingüísticas que constituyen formas idiosincrásicas a las que los aprendices no han estado expuestos anteriormente.

It's big shoe? (Felix 1981)

It's a pencil big? (Felix 1981)

Felix asegura que estas construcciones, aunque aceptables en inglés, no son un reflejo de la instrucción formal recibida, ya que el profesor había insistido regularmente en que las preguntas Yes/No (con *be*) siempre se formaban aplicando la inversión.

Al cabo de dos meses empezaron a aparecer estructuras interrogativas con inversión al mismo tiempo que se daban los primeros ejemplos de preguntas Wh- sin inversión.

What they are picking? (Felix 1981)

What you are doing? (Felix 1981)

El estudio de Felix dispone de pocos datos de producción espontánea ya que según afirma él mismo la actuación del profesor era la de bloquear inmediatamente las formas que se desviaban de los patrones modelo. A pesar de ello no es posible evitar que los aprendices emitan formas idiosincrásicas, reflejo del procesamiento interno.

El estudio de Felix sobre la adquisición de la interrogación es interesante ya que es el único de que disponemos realizado con sujetos cuya exposición al inglés depende exclusivamente del contexto formal de la clase, pero presenta limitaciones por lo que respecta a la composición del corpus lingüístico y a la duración del estudio -abarca sólo un año-, lo que no permite establecer de manera completa un perfil de desarrollo de la interrogación.

El segundo estudio es el de Ellis (1982, 1984). En realidad los sujetos de este estudio no pueden considerarse estrictamente aprendices de inglés LE como los del estudio anterior ya que se encontraban en Inglaterra y por tanto en un entorno donde el inglés es la lengua de comunicación. Sin embargo Ellis circunscribe su estudio al ámbito de adquisición de lenguas en el contexto de la clase, puesto que los sujetos del estudio carecían de las oportunidades habituales de acceso a la lengua a causa de sus condiciones sociales -inmigrantes- quedando todo el *input* lingüístico reducido al contexto de la clase. Sin embargo Ellis reconoce que el contexto de la clase de sus sujetos no es el mismo que el de los sujetos del estudio de Felix ya que el inglés, aparte de enseñarse como asignatura, se utilizaba como lengua vehicular en otras asignaturas como educación física, pretecnología, etc. Dado que sólo disponemos del estudio de Felix sobre adquisición de la interrogación con aprendices de LE en el contexto del aula y que este estudio no nos proporciona un perfil de desarrollo describiremos el que Ellis nos da para sus sujetos con el fin de utilizarlo como referencia comparativa al analizar la interrogación de los sujetos de nuestro estudio. El perfil sigue las siguientes fases:

- 1) Una primera fase de imitación en que el alumno repite las preguntas del profesor.

2) Preguntas que siguen el orden declarativo y la entonación ascendente. Al principio estas emisiones no tienen verbo.

3) Utilización de fórmulas tanto en preguntas Wh- (What's this?) como en preguntas Yes/No (Can/Have...?)

4) Aparecen de manera simultánea preguntas Wh- y preguntas Yes/No creativas aunque abundan más las primeras. Las preguntas Wh- aparecen primero sólo con la palabra interrogativa Wh-, después sin inversión y paulatinamente se va introduciendo la inversión.

5) La regla de inversión se consolida primero con *be* y *can* y después con los auxiliares y modales.

Resumiendo: podemos afirmar que no disponemos de muchos datos sobre la adquisición de la interrogación del inglés LE en el contexto del aula. Los resultados de estos dos estudios, pese a algunas limitaciones por lo que concierne al primero, por el tipo de datos y no ofrecer un perfil de desarrollo completo y a ciertas insuficiencias respecto al segundo, cuyo contexto no está estrictamente circunscrito a la enseñanza de la lengua en la clase, indican que los estadios transicionales por los que pasan los aprendices naturales también se manifiestan en los aprendices que sólo dependen del contexto del aula.

Dadas las limitaciones de los estudios citados hemos considerado interesante llevar a cabo un estudio con aprendices estrictamente formales, que no hubieran recibido otro *input* lingüístico que el de la clase. Por otro lado también consideramos necesario realizar el estudio con datos lingüísticos emitidos espontáneamente por los aprendices que como tales reflejaran el estado de su interlengua, y evitaran el problema del estudio de Felix que mezcla muestras lingüísticas "modeladas" a través de ejercicios de clase y muestras lingüísticas producidas espontáneamente por el alumno.

Por consiguiente, nuestro objetivo en este estudio es estudiar el efecto de la enseñanza formal en la adquisición de las estructuras interrogativas del inglés por parte de alumnos de Básica al final de la EGB. A través del análisis de sus producciones orales se pretende determinar las características del uso espontáneo de los recursos lingüísticos incorporados, como resultado de la exposición a la lengua en el marco formal de la clase.

Procedimiento

Para llevar a cabo este estudio se seleccionó una muestra de 72 sujetos de EGB al final del 8º curso de diversas escuelas de Barcelona y su provincia. Se determinó que los sujetos cumplieran los siguientes criterios: 1) no haber realizado estancias en países de habla inglesa, 2) no haber asistido a clases extraescolares de inglés y 3) haber obtenido una valoración positiva en el rendimiento escolar en la asignatura de inglés a lo largo de los tres cursos de EGB. El primer criterio se justifica por la necesidad de seleccionar aprendices exclusivamente formales y que por tanto no hubieran tenido acceso a situaciones naturales de exposición y uso de la lengua. El segundo criterio nos permite controlar el tiempo de exposición a la lengua (aproximadamente 270 horas). El

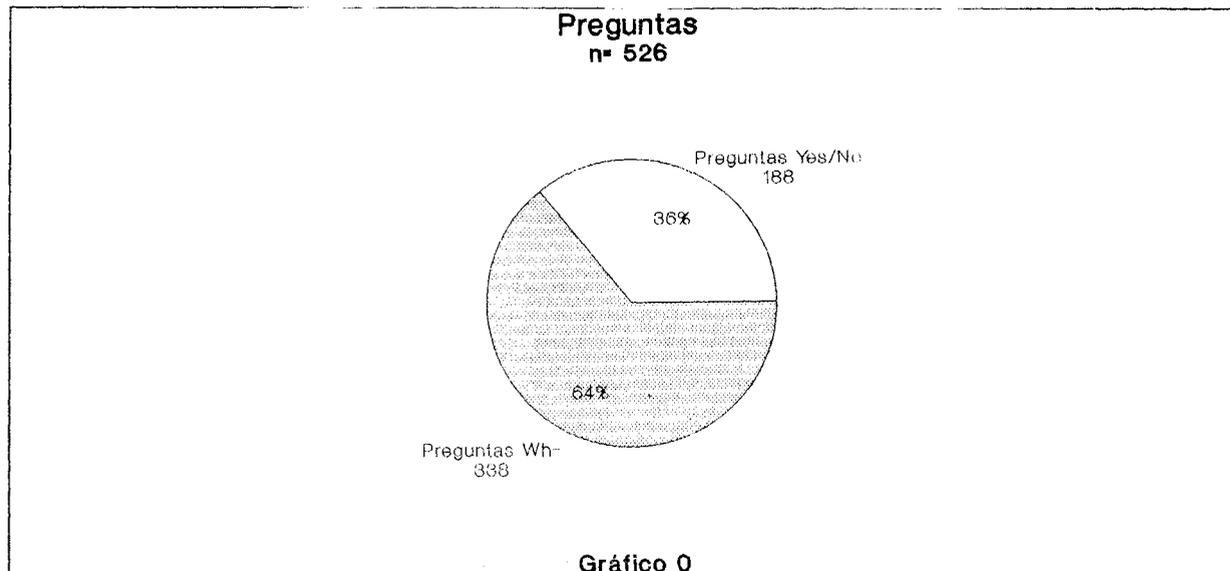
tercer criterio nos permite excluir de la muestra sujetos con bajo rendimiento escolar puesto que nos interesaba determinar el nivel más elevado de adquisición de las estructuras interrogativas al que se podía acceder con la sola exposición formal en el contexto de la Educación General Básica.

Todos los sujetos habían recibido instrucción formal más o menos explícita sobre las reglas básicas de la interrogación en inglés, habían realizado práctica controlada a través de ejercicios y habían recibido un input interrogativo considerable a través de las preguntas del profesor a lo largo de los tres cursos de EGB.

La recolección de datos se llevó a cabo individualmente fuera de la clase pero en el contexto de la misma escuela. Con la finalidad de obtener producciones interrogativas se invitó a los alumnos a realizar una entrevista al investigador, dando a los alumnos completa libertad para preguntar lo que quisieran. Las entrevistas fueron grabadas en magnetófono, procediendo posteriormente a su transcripción. En el Anexo 1 se especifican los diversos códigos utilizados en la transcripción.

Resultados

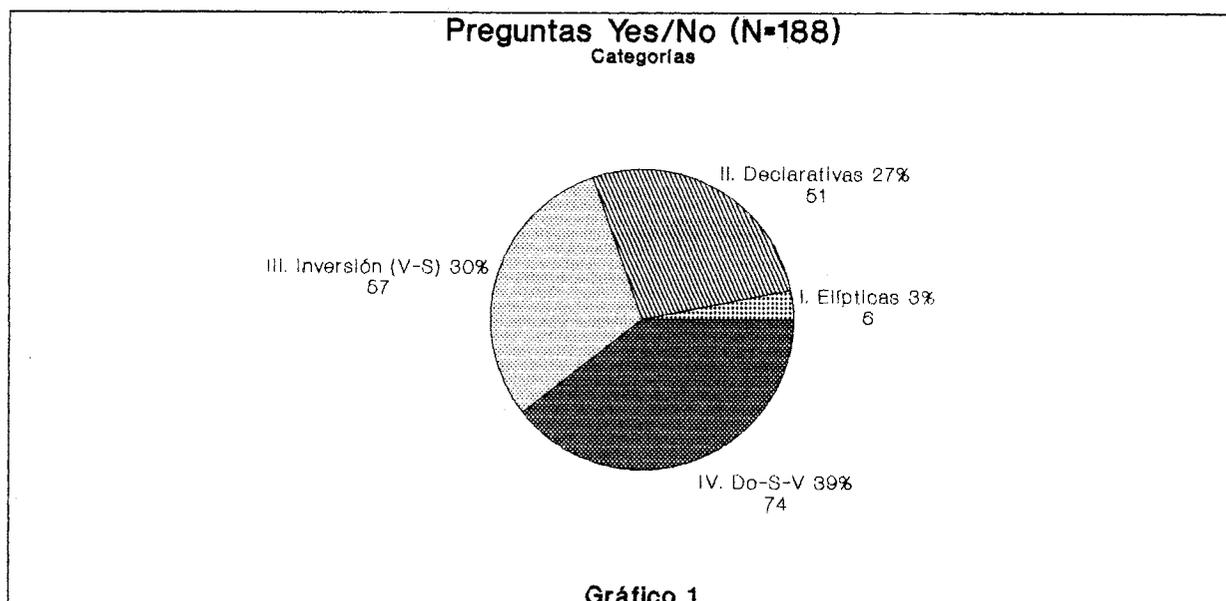
Los escolares realizaron un total de 526 preguntas. De éstas 188 son preguntas Yes/No y 338 preguntas Wh- (ver Gráfico 0). A continuación se analizan estas dos categorías por separado.



A) Preguntas Yes/No (188/526, 36%)

Hemos podido identificar cuatro categorías distintas para esta clase de preguntas (ver Gráfico 1):

- I) Preguntas Yes/No elípticas
- II) Preguntas Yes/No declarativas
- III) Preguntas Yes/No que presentan la inversión entre sujeto y verbo (V-S)
- IV) Preguntas Yes/No con el auxiliar *do* (do-S-V)



A.I) Preguntas Yes/No elípticas (6/188, 3%)

La presencia de este tipo de preguntas es muy reducida. El hecho de que durante la entrevista los escolares hicieran preguntas aisladas sin desarrollar más los temas puede ser un factor determinante, que explique esta bajísima frecuencia.

20Pr E: I like going to the beach
— A: and the pool?

A.II) Preguntas Yes/No declarativas (51/188, 27%)

Esta categoría incluye construcciones interrogativas que presentan orden declarativo y entonación ascendente que las convierte en preguntas.

18Pr A: you are a teacher?
08P2 A: they study in this school?

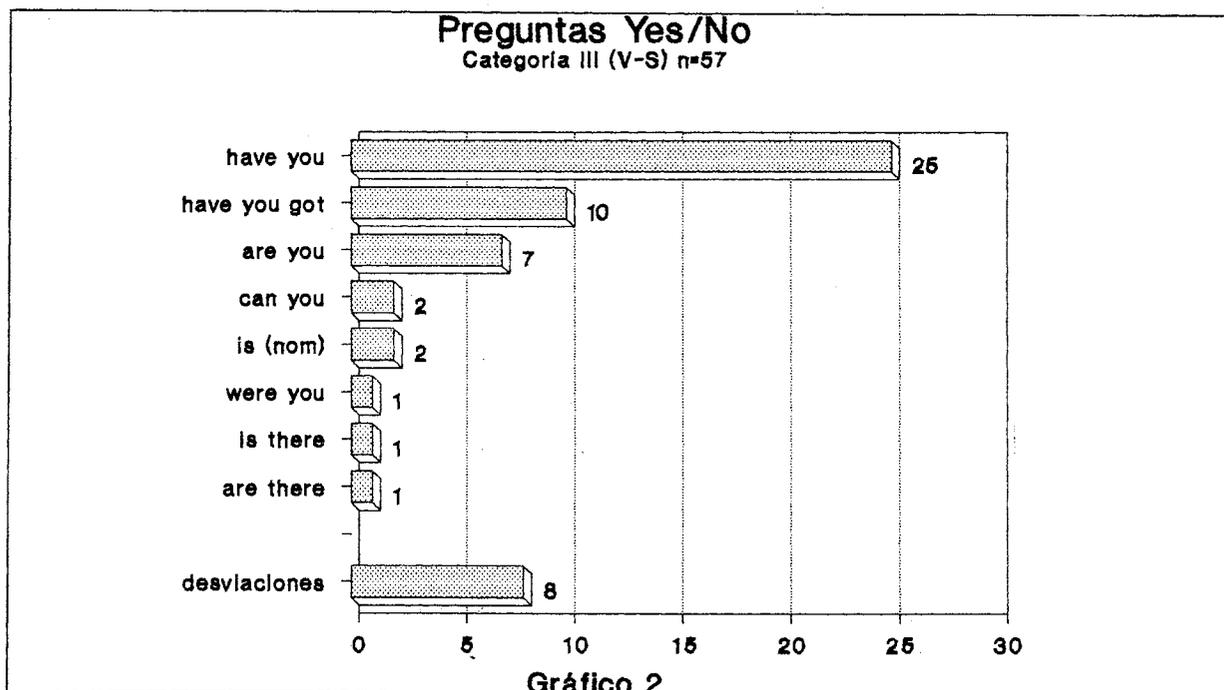
Es conveniente señalar a efectos comparativos que en esta categoría los contextos lingüísticos son más variados que en las otras categorías, tanto por lo que se refiere al tipo de verbo (*be, have*, verbos lexicales) como al tipo de sujeto, donde predomina el sujeto *you* aunque también encontramos otros pronombres o sujetos nominales.

A.III) Preguntas Yes/No que presentan la inversión entre Sujeto y Verbo (V-S) (57/188, 30%)

El análisis de las preguntas incluidas en esta categoría revela que casi todas tienen como sujeto *you*. Casi la mitad (25/57) están construidas con *have you* (valor lexical de posesión) y el resto con diversas formas verbales tal como se ve en el gráfico 2.

03P1 A: have you:** a son
38SS A: are you married?
29SS A: is a good car?

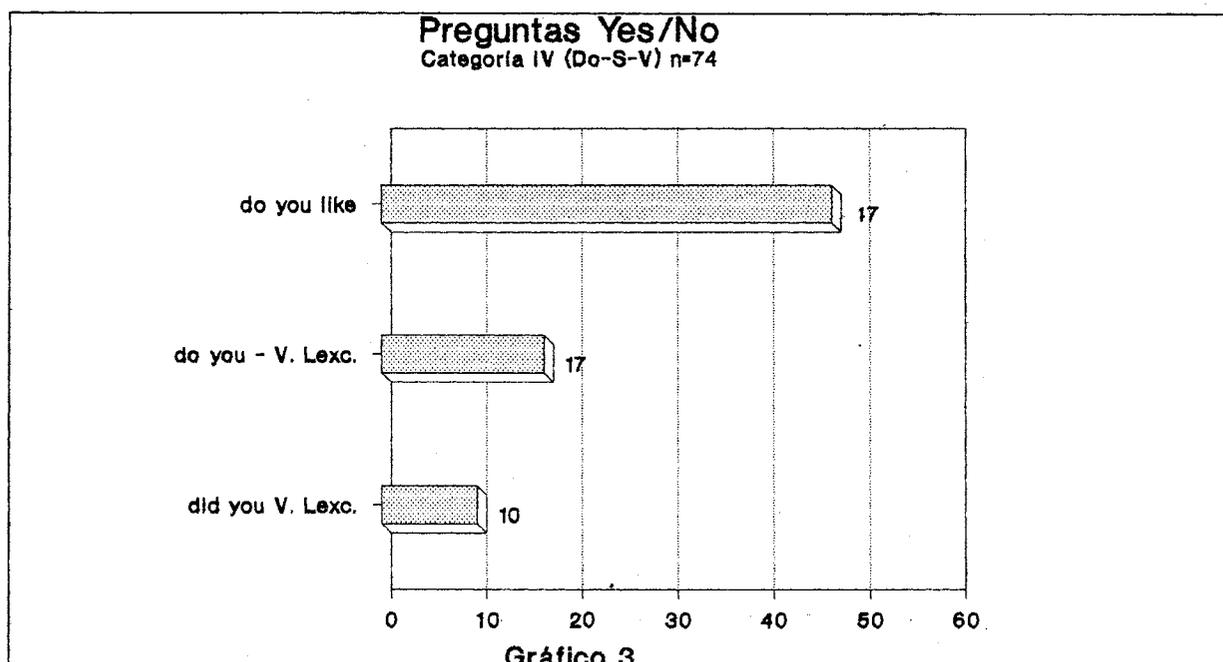
Aunque aparecen 8 preguntas desviadas, la causa no está en la no aplicación de la inversión sino a la confusión entre *do, have* y *are*.



No hemos encontrado ninguna inversión sujeto-verbo lexical, como por ejemplo *want you*. En la literatura sobre la adquisición de la interrogación del inglés como L2 son varios los autores que señalan la escasa existencia de estas formas (Hatch 1974; Adams 1978; Wode 1978a). Por lo que se refiere a nuestros sujetos, corroboran plenamente este comportamiento.

A. IV) Preguntas Yes/No con el operador do (do-S-V) (74/188, 39%)

Como se puede observar en el gráfico 1 la mayoría de las preguntas Yes/No se dan en esta categoría. Un análisis cualitativo de las preguntas (ver gráfico 3) nos muestra:



a) Todas las preguntas tienen como sujeto *you*, lo que es explicable ya que la tarea consiste en entrevistar al investigador y por consiguiente muchas preguntas se refieren a su persona. Pero ello no impide que pregunten acerca de otras personas próximas al investigador (sus hijos, alumnos, etc.). Y es precisamente en estos casos donde los escolares han utilizado preguntas declarativas correspondientes a la categoría II.

22Pr A: and* the* the* the pupils stay** stay stay with you?

08P2 A: they study in this school?

b) Como podemos ver en el gráfico 3 casi dos tercios de las producciones interrogativas de esta categoría están construidas con *do you like* lo que nos ha hecho pensar que los escolares están utilizando en realidad un patrón memorizado, ya que es habitual que los escolares lo pronuncien como una unidad sin pausas mientras el resto de los constituyentes precisan de mayor planificación tal como lo muestra la aparición de pausas y repeticiones en los siguientes ejemplos:

24Pr A: *do you like** [ehm] [ehm] this* this college?

16P2 A: and *do you like* [ehm] go to the: [ehm] the /pists/ of ski?

c) Todas las preguntas con *do* se refieren al Presente. De las 10 preguntas en que han utilizado la forma *did*, sólo 4 se dan en contextos de pasado; en el resto es una alternativa de *do*:

13P2 A: did you like sports? (Do you like sports)

B) Preguntas Wh- (338/526, 64 %)

Sobre un total de 338 preguntas de este tipo se han formado las cuatro categorías siguientes (ver gráfico 4):

I) Preguntas Wh- elípticas

II) Preguntas en que el pronombre interrogativo se coloca delante de la emisión lingüística con ausencia del auxiliar o sin aplicar la inversión entre sujeto y verbo (Wh-inicial)

III) Preguntas Wh- que presentan la inversión entre sujeto y verbo (WH-V-S)

IV) Preguntas Wh- que introducen el operador *do* (Wh-do-S- \dot{V})

B.I) Preguntas elípticas Wh- (32/338, 9%)

Las preguntas elípticas Wh- aparecen cuando el escolar intenta desarrollar un tema ya introducido. No todos los escolares realizan preguntas de este tipo, ya que muchos se limitan a hacer preguntas sin conexión, de ahí el número reducido de preguntas elípticas.

17P2 A: [ehm] have you got a car?

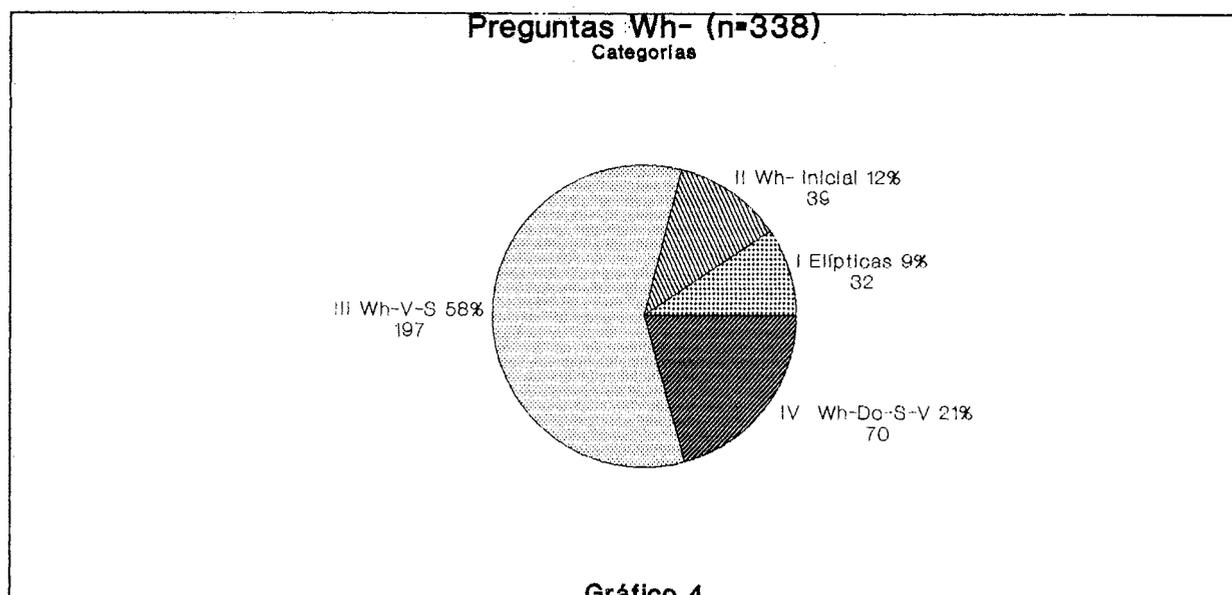
— E: Yes, I have a big car

— A: Which /marc/?

64Ca A: How are you?

— E: Very well, thank you

— A: and your family?



B.II) Preguntas con el pronombre Wh- sin el auxiliar o sin observar la regla de la inversión (Wh- inicial) (39/338, 12%)

En esta categoría hemos considerado aquellas preguntas que el aprendiz construye colocando el pronombre interrogativo delante de la emisión lingüística y sin aplicar la inversión entre sujeto y verbo. Algunas de estas preguntas (17/39, 46%) omiten algún constituyente que generalmente suele ser el verbo o el sujeto y no incorporan el operador *do* cuando éste es necesario. Son oraciones interrogativas que presentan una reducción de los constituyentes obligatorios.

16P2 A: what your hobbies?

34SS A: where live?

El resto de preguntas en esta categoría (22/39, 56%) están formadas con el pronombre interrogativo en posición inicial delante de la emisión en orden declarativo y por tanto sin aplicar la inversión y sin introducir el operador *do*.

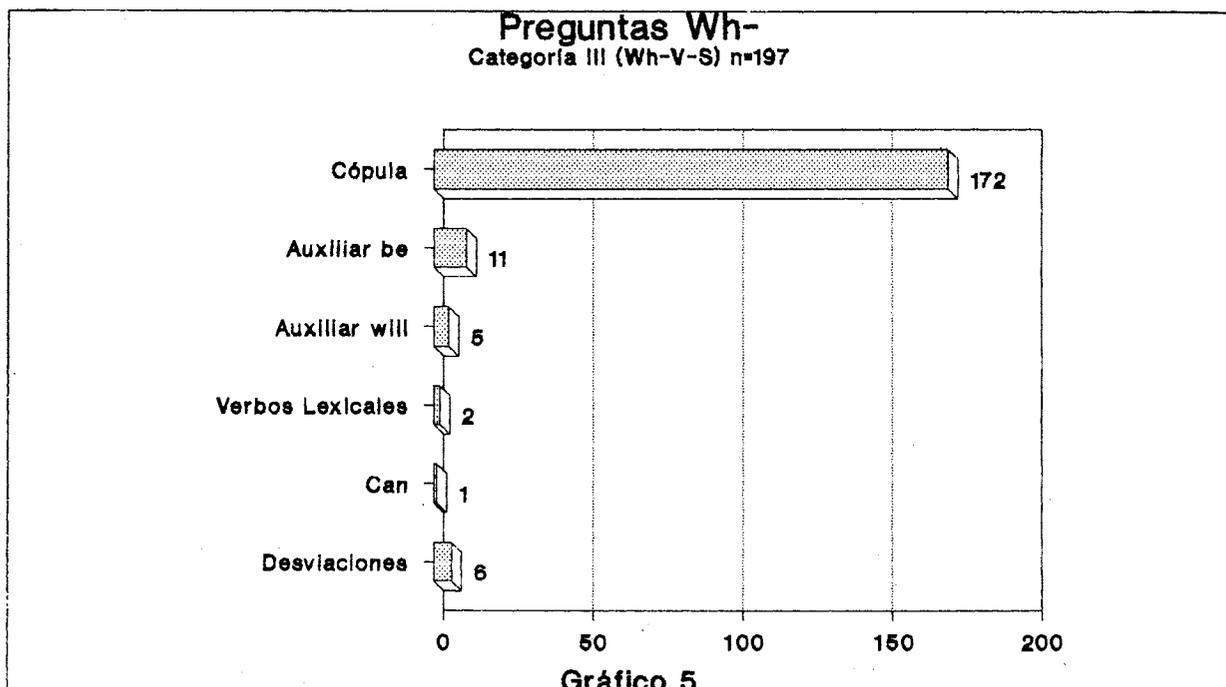
29Pr A: where you work?

13P2 A: why** you are teach English?

B.III) Preguntas Wh- que observan la inversión Sujeto-Verbo (Wh-V-S) (197/338, 58%)

En esta categoría hemos incluido las construcciones interrogativas que aplican la regla de la inversión aunque no hemos considerado las interrogaciones con el operador *do* que se han asignado a la categoría IV, ya que en este caso se ha de insertar el operador *do* y colocarlo delante del sujeto. En el caso de la cópula y demás auxiliares la operación comporta sólo la inversión entre S y V.

Dado que se ha observado la presencia de la cópula en muchas de estas preguntas se ha analizado la clase de verbos utilizados en esta categoría III (ver gráfico 5).



Tal como podemos observar en el gráfico 5 la mayoría de preguntas en esta categoría están construidas con la *cópula be* (172/197, 87%). La presencia de otros verbos es insignificante: *Auxiliar be* (11/197, 6%), *will* (5/197, 6%), *can* (1/197, 0,5%) e inversión sujeto-verbo lexical (2/197, 1%). Las desviaciones corresponden a interrogaciones que utilizan *be* pero asumiendo otras funciones.

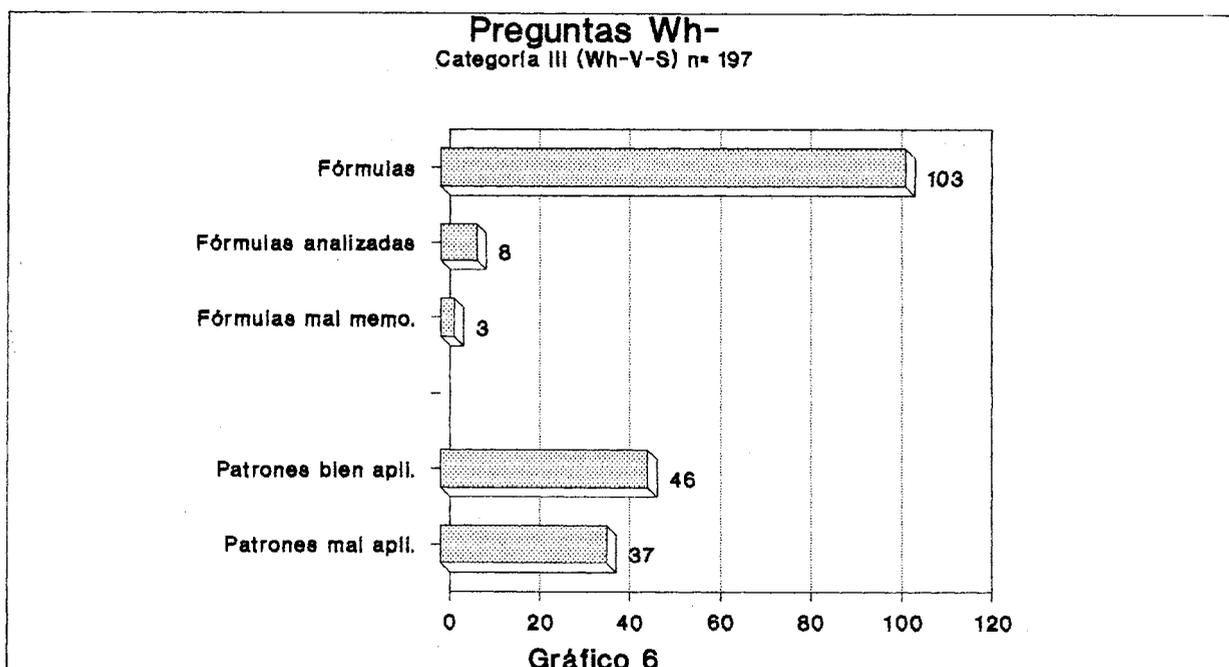
18Pr A: [ehm]*** what** how brothers and sisters are you?

Por otra parte la presencia considerable de un grupo de preguntas que todos los escolares formulan de manera correcta y sin la aparición de fenómenos dubitativos como pausas, repeticiones, alargamientos, etc. nos hace pensar que muchas de estas preguntas podrían muy bien ser fórmulas memorizadas y no el resultado de la aplicación creativa de la regla de inversión.

Determinar qué construcciones corresponden a estructuras memorizadas sin analizar, no es fácil. Para decidir que se trataba de fórmulas hemos seguido los siguientes criterios: 1) La ausencia de señales de planificación de la emisión lingüística, es decir que la emisión se ejecute de manera fluida sin la presencia de fenómenos dubitativos; 2) que la forma correcta se de en un único contexto lingüístico y en el caso que se aplique a otro contexto no se introduzcan los cambios necesarios. Por ejemplo, un escolar formula la pregunta *how old are you?* correctamente cuando se refiere a la segunda persona pero cuando trata de hacer la misma pregunta referida a una tercera persona no es capaz de introducir los cambios necesarios en los elementos de la estructura lingüística; 3) que se dé en ocasiones un uso pragmático no adecuado; por ejemplo un escolar formula la pregunta *how are you?* en un determinado momento de la entrevista en que es totalmente inadecuada.

Aplicando estos criterios y tal como muestra el gráfico 6 hemos detectado que 103/197, 52% de las preguntas que corresponden a esta categoría III (Wh-V-S-) son fórmulas memorizadas que quedan distribuidas de la siguiente manera:

how old are you?	39
what's your name?	29
how are you?	12
what is your name?	11
who are you?	3
where are you from?	3
what are you doing?	3
what's the time?	1
when were you born?	1
what is your family like?	1



Se da el caso que a veces la fórmula no ha estado bien memorizada y presenta pequeñas alteraciones, por ejemplo *what's a time?* (What's the time?). En algunos casos se ha podido observar la presencia de pausas y autocorrecciones que ponían de manifiesto que el escolar estaba procediendo al análisis del "paquete lingüístico" recreando la emisión lingüística. Son casos interesantes porque muestran cómo el aprendizaje de fórmulas puede contribuir a la adquisición.

47Pi A: and how old is* is they* are they? (se refiere a los hijos del entrevistador)

43Pi A: what's your* what's her name? (se refiere a la hija del entrevistador)

El resto de preguntas dentro de esta categoría III (87 (46+37)/197, 44%) corresponden a una combinación de un patrón lingüístico o un fragmento de fórmula con elementos nuevos que dan lugar a preguntas más creativas pero en ocasiones

formalmente erróneas. Entendemos por patrones lingüísticos, estructuras memorizadas que permiten la inclusión de elementos lingüísticos nuevos, según el contenido del mensaje. De las 87 preguntas, 46 (53%) resultan formalmente correctas y están indicadas en el gráfico 6 como *Patrones bien apli.*

- 17P2 A: *what's the name of your** husband?*
- 09P2 A: *what is the name of your** daughter?*
- 31SS A: *what is the name of** her* of*her son?*
- 30SS A: *what will you do* in the next year?*
- 40Pi A: *what will you do* next Sunday?*
- 38SS A: *what is your number of the lucky?*
- 27SS A: *what is your favourite animal?*
- 59Ca A: *what is your telephone number?*

En el resto de los casos 37/87, (43%) la combinación ha resultado en una mera yuxtaposición sin aplicar las reglas de la concordancia o simplemente utilizando el fragmento memorizado como señal de interrogación (Patrones mal aplicados):

- 32SS A: *what is your hobbies? (What are your hobbies?)*
- 48Pi A: *what is the next Sunday? (What are you doing next Sunday?)*
- 36SS A: *what's your hobbies? (What are your hobbies?)*
- 67Ca A: *what's names are theys? (What are their names?)*
- 45Pi A: *what are you ** your job?*
- 54Ca A: *what are you*** (com se diu) in the morning.*

B.IV) Preguntas Wh- con el operador do (Wh-do-S-V) (70/338, 21%)

Las características que presentan este tipo de interrogaciones son:

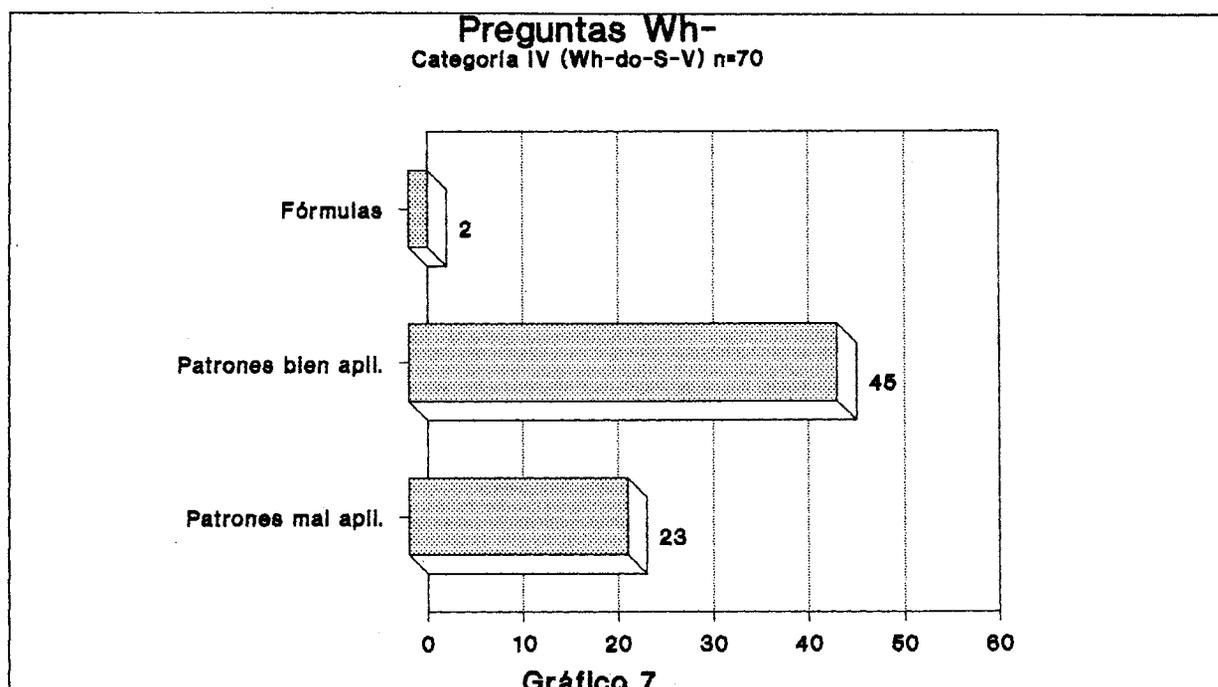
- a) Todas las preguntas sin excepción tienen como sujeto el pronombre *you*.
- b) Todos los verbos son lexicales exceptuando un caso en que se utiliza el operador *do* con el verbo *be*.

Tal como se observa en el gráfico 7 sólo se ha detectado el uso de la fórmula *how do you do?* en dos ocasiones y en los dos casos mal utilizada.

- 61Ca A: *how do you do?*
- E: *how do you do?*
- A: *(sí)*
- E: *(qué quieres decir)*
- A: *(qué qué haces normalmente)*

En los otros casos los escolares, al igual que en la categoría anterior, recombina patrones lingüísticos memorizados con el resto de la pregunta pudiendo dar lugar a emisiones correctas o desviadas. En 45/70, (64%) la recombina resulta correcta (ver gráfico 7, Patrones bien aplicados). Los patrones más utilizados son: *what do you do*, *what do you* y *where do you*.

- 14P2 A: *what do you do* when you have time free?*
- 05P1 A: *what do you do everyday?*



- 27Pr A: *what do you like?*
 65Ca A: *what [ehm] do you play in Summer?*
 42Pi A: *what do you work?*
 41Pi A: *where do you live?*
 03P1 A: *where do you work?*

Los escolares presentan construcciones con la forma de pasado *did* (13/70, 19%), aunque en general no la utilizan para indicar pasado sino como una alternativa a *do*. Sólo se dan cuatro casos en los que sí indica pasado aunque siempre es la misma forma *what did you do* por lo que se podría tratar también de un patrón memorizado.

- 06P2 A: *and** what* did you do yesterday?*
 19Pr A: *what did you do* last weekend?*
 40Pi A: *what did you do [ehm] [ehm] last Sunday?*

El resto de interrogaciones (23/70, 33%) que en el gráfico 7 clasificamos como *Patrones mal aplicados* presentan re combinaciones entre un fragmento de pregunta memorizado con otras palabras que dan forma a la pregunta inteligible pero que vulnera las reglas de la concordancia.

- 29SS A: *what do you do:* last year?*
 10P2 A: *what do you do at* tomorrow?*
 13P2 A: *what* do you*** in* in when in where* (no) where did you go the next Summer?*
 67Ca A: *[ehm]** [ehm] which* did you* do* in the weekends?*
 14P2 A: *[ehm] [ehm] when** when do you go** next Summer (where do you go next Summer?)*
 04P1 A: *what's do you do** yesterday?*

Discusión

Los estudios realizados sobre la adquisición de la interrogación muestran que los aprendices siguen una secuencia de desarrollo, constituida por estadios en los que la interlengua manifiesta estructuras aproximativas. Estos estadios no son discretos sino que se pasa del uno al otro de manera gradual. En la medida que un estadio se va consolidando las estructuras propias del anterior van desapareciendo.

Las características de nuestro estudio no nos permiten establecer un perfil de desarrollo ya que los datos se han recogido de manera transversal. Lo que sí podemos hacer es determinar en qué estadio se encuentran nuestros sujetos.

Si observamos los porcentajes conseguidos en cada una de las categorías (gráficos 1 y 4) se podría decir que los escolares han adquirido en un alto grado las reglas de la interrogación tanto en las preguntas Yes/No como en las Wh-. Esta impresión superficial nos podría llevar a una conclusión falsa si antes no hubiéramos procedido a realizar un análisis cualitativo de las diversas estructuras interrogativas.

Ya se ha visto en el análisis del corpus interrogativo que tanto las preguntas Yes/No como las Wh- se han construido en su mayoría en un contexto lingüístico específico: limitación de los verbos utilizados (cópula, *have*, *like*) y predominio absoluto de la segunda persona verbal *you*. Ello nos ha llevado a pensar que se podría tratar de fórmulas, suposición que se refuerza cuando se observa que los escolares recombinan fórmulas o fragmentos de las mismas en las que ya está incluida la inversión o la utilización del operador *do* en la construcción de nuevas preguntas que aparecen formalmente desviadas. Esta desviación se debe a que el escolar no ha analizado los elementos constituyentes de la fórmula y la yuxtapone a otros elementos lingüísticos que componen la pregunta sin seguir ninguna regla de concordancia. A veces la fórmula o fragmento de la misma actúa como un indicador interrogativo. Este comportamiento ya lo observa Huebner (1981) en un estudio longitudinal con un aprendiz natural en que *waduyu* (*what do you do?*) era utilizado en cualquier pregunta actuando como marcador de la interrogación. La única diferencia es que nuestros sujetos presentan un repertorio más amplio de fórmulas interrogativas que el sujeto de Huebner, posiblemente como efecto de la prominencia que ciertas formas adquieren en el marco de la enseñanza formal.

Utilizando como punto de referencia el perfil que nos da Ellis (1984) en su estudio en el contexto de la clase no podemos considerar que nuestros sujetos hayan alcanzado el 4º estadio en que los aprendices aplican de manera creativa las reglas de la interrogación.

El conjunto de nuestro corpus interrogativo muestra que los aprendices producen preguntas propias de los 3 primeros estadios o sea emisiones lingüísticas declarativas con entonación ascendente para las preguntas Yes/No, colocación del pronombre Wh- delante de la emisión declarativa y el uso de fórmulas. Podemos concluir por tanto que los sujetos de nuestro estudio considerados globalmente no ha superado el estadio 3.

El trabajo de Pienemann, Johnston & Brindley (1988) siguiendo las pautas del Modelo Multidimensional (Meisel, Clahsen & Pienemann 1981) nos permite también

analizar el nivel de adquisición de la interrogación por parte de nuestros escolares con la ventaja adicional que se trata de un modelo explicativo.

Pienemann, Jonhston & Brindley dan una secuencia de estadios implicacionales para la adquisición de diversas estructuras sintácticas y morfológicas del inglés. Cada estadio refleja el uso de unas determinadas estrategias de procesamiento que el aprendiz tiene disponibles en el momento que ha alcanzado un determinado estadio. Estos estadios están jerárquicamente relacionados de tal manera que cada uno de ellos implica los procesos aplicados al anterior. Cada estadio supone un cambio cualitativo en el procesamiento. De una manera gradual y en la medida que el aprendiz avanza estadio por estadio será capaz de procesar estructuras psicolingüísticas más complejas. A continuación se analizan las estructuras interrogativas de los sujetos de este estudio siguiendo los estadios marcados por Pienemann, Johnston & Brindley.

1) *Estadio 1: orden canónico*

En este primer estadio los constituyentes de la oración interrogativa siguen el orden canónico que presenta la oración declarativa. La entonación ascendente es la que marca la interrogación. Los aprendices secuencian las palabras focalizando sobre el significado o información y no sobre la base del conocimiento del status gramatical de los elementos. Es esta la razón de que el orden canónico se mantenga invariable. Como se observa en el gráfico 1 un 27% de las preguntas Yes/No corresponden a este estadio.

2) *Estadio 2: posición inicial de un marcador interrogativo*

Este segundo estadio implica un cambio cualitativo en la dificultad de procesar estructuras interrogativas. El aprendiz es capaz en este estadio de construir oraciones interrogativas colocando un elemento interrogativo en el inicio (situación prominente) de la oración declarativa. Construcciones interrogativas típicas de este primer estadio son:

do you have an apartment (*do* inicial)

why you are here (*why* inicial)

El gráfico 1 muestra que un 39% de las preguntas Yes/No comienzan con *do* y el gráfico 4 que un 12% de las preguntas wh- empiezan por un pronombre interrogativo Wh- sin cambiar el orden declarativo.

No cabe duda que este 12% de preguntas con Wh- inicial son idiosincrásicas de los escolares y que resultan de la aplicación de las estrategias procesuales de este estadio. Por lo que respecta a las preguntas con el operador *do* inicial, a pesar de que encontramos un elevado número de preguntas con la única forma *do you like*, también es cierto que se dan otros casos en que se utiliza *do* con una variedad más amplia de verbos lexicales (ver gráfico 3). El hecho de que también se den casos en que el elemento inicial es *did* actuando simplemente como elemento interrogativo sin marcar el tiempo, ya que se utiliza siempre en presente, nos puede hacer pensar que algunas de estas preguntas no sean fórmulas sino resultado de la estrategia de colocar un elemento en el inicio de la oración.

3) *Estadio 3: posición inicial o final de un elemento interno*

En este estadio las estructuras interrogativas procesadas ya son más complejas porque conllevan la ruptura del orden canónico. Esta ruptura consiste en pasar un elemento que está en posición interna a una posición externa (inicial o final) y por tanto

prominente. Las estructuras interrogativas que encontramos en la producción de los escolares y que podrían pertenecer a este estadio son las preguntas Yes/No construidas con la cópula, auxiliares o también *have*.

have you a car?

can you play?

La adquisición de este estadio pide el reconocimiento de la función gramatical del elemento que cambia de posición. Observando el gráfico 1 vemos que los escolares han producido un 30% de preguntas Yes/No propias de este estadio. El gráfico 2 nos muestra todos los contextos en que se ha aplicado. El hecho que la mayoría de contextos queden reducidos al pronombre *you* por lo que se refiere al sujeto y el predominio de *have* como verbo, plantea la cuestión de si se trata de la aplicación de una fórmula o bien de la aplicación de la regla que rige este estadio. Una provisión de contextos lingüísticos más variados nos podría aclarar la cuestión, cosa que no hemos podido realizar en este estudio ya que los sujetos mantuvieron en todo momento la libertad de formular sus propias preguntas.

Pienemann & Johnston (1987) también incluyen en este estadio las preguntas Wh- con la cópula

where is the car?

donde el cambio del elemento interno se realiza a una posición final y por tanto también prominente.

El gráfico 4 muestra que los escolares producen un número elevado de estructuras interrogativas de este tipo (58% de las preguntas Wh- aunque parece bien demostrado que se trata de fórmulas y no de lenguaje creativo.

4) *Estadio 4: inversión interna*

Este estadio requiere un procesamiento aún más complejo porque los intercambios se realizan entre situaciones internas y por tanto no prominentes.

what are you doing?

why did you go?

Los escolares presentan producciones interrogativas que pertenecen a este estadio tal como muestra el gráfico 4 (70/338, 21%) con la estructura Wh-do-V-S y el gráfico 5 (19/ 197, 9.6%) con la estructura Wh- Aux (modal, V.Lexc.)-S-. El análisis de las producciones demuestra claramente que se trata en su mayoría de fórmulas utilizadas sin analizar (Gráfico 6).

En resumen se puede afirmar que los escolares son capaces de aplicar las estrategias de procesamiento lingüístico para la interrogación que subyacen a los estadios 1 y 2. La gran cantidad de fórmulas y la limitación de contextos lingüísticos no nos permite asegurar que apliquen las operaciones de procesamiento lingüístico que pide el estadio 3. En cualquier caso y de acuerdo con la hipótesis de enseñabilidad/aprendibilidad de Pienemann, los escolares ya pueden beneficiarse de las enseñanzas gramaticales implicadas en este estadio. Es posible que algunos escolares ya las apliquen. En cuanto al estadio 4 el uso que los escolares hacen de patrones memorizados indica claramente que no aplican las reglas de manera creativa.

Conclusión

Tanto si comparamos la producción interrogativa de nuestros escolares con el perfil de Ellis como con los estadios de Pienemann llegamos a la misma conclusión: los escolares producen estructuras interrogativas que reflejan los estadios iniciales de adquisición de la interrogación y una gran cantidad de fórmulas memorizadas.

Por tanto a pesar de haber recibido instrucción sobre las estructuras interrogativas del inglés los alumnos no han incorporado las reglas apropiadas sino que han memorizado parte del lenguaje utilizado en la práctica de las estructuras. El efecto de la instrucción no se ha traducido en la adquisición de reglas sino en la memorización de “paquetes lingüísticos” no analizados. A pesar de ello la instrucción formal no ha impedido que los alumnos inicien la adquisición de la interrogación siguiendo los mismos estadios iniciales que los aprendices naturales.

Notas

1. El concepto de L2 se refiere a cualquier otra lengua que se aprende con posterioridad al primer sistema lingüístico. En este sentido el concepto de L2 coincide con el de LE (lengua extranjera) en que ambos son sistemas añadidos a la L1 (primera lengua). Sin embargo en nuestro estudio utilizamos los dos términos, L2 y LE, de manera diferenciada para distinguir la situación contextual en que se lleva a cabo el aprendizaje. En el caso de L2, el aprendiz está inmerso en un contexto donde la lengua objetivo de aprendizaje (*target language*) se usa como vehículo de comunicación social aunque pueda recibir también enseñanza formal; por ejemplo, aprender inglés en Inglaterra. En el caso de LE la exposición a la lengua sólo se da en el contexto de la clase ya que fuera de este ámbito no se usa para la comunicación; por ejemplo, aprender inglés en Catalunya.
2. Entendemos por enseñanza formal de la lengua la intención deliberada de dirigir la atención del aprendiz hacia las reglas del sistema lingüístico ya sea de forma deductiva o inductiva.

Bibliografía

- Adams, M. (1978) “Methodology for examining second language acquisition”, en E. Hatch (ed.) (1978) *Second Language Acquisition*, Rowley, Mass.: Newbury House
- Brown, R. (1968) “The development of wh- questions in child speech.”, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 7, 279-290
- Butterworth, G. (1972) *A Spanish-speaking Adolescent's Acquisition of English Syntax*, (M.A. thesis) Los Angeles: UCLA
- Cancino, H. E., E. J. Rosansky & J. Schumann (1978) “The acquisition of English Negatives and Interrogatives by Native Spanish Speakers”, en E. Hatch (ed.) (1978) *Second Language Acquisition*, Rowley, Mass: Newbury House
- Cazden, C., H. Cancino, E. Rosansky & J. Schumann (1975) *Second Language Acquisition Sequences in Children, Adolescents and Adults*, Final Report, HS Department of Health, Education and Welfare
- Ellis, R. (1982) *Discourse Processes in Classroom Second Language Development*, Unpublished doctoral thesis: University of London

- Ellis, R. (1984) *Classroom Second Language Development*, Oxford: Pergamon
- Ellis, R. (1985) *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford: University Press
- Felix, S. (1976) "WH- pronouns in first and second language acquisition", *Linguistische Berichte* 44, 52-64
- Felix, S. (1980) "Cognition and language development: a German child's acquisition of question words", en D. Nihls (ed.) (1980) *The Acquisition of Language*, Ismaning: Max Huebner
- Felix, S. (1981) "The effect of formal instruction on second language acquisition", *Language Learning* 31, 1, 87-112
- Gillis, M. & R. Weber (1976) "The emergence of sentence modalities in the English of Japanese-speaking children", *Language Learning* 26, 77-9
- Greenbaum, S. & R. Quirk (1990) *A Student's Grammar of the English Language*, London: Longman
- Hatch, E. (1974) "Second Language learning-universals", *Working Papers on Bilingualism* 3, 1-180
- Huang, J. (1971) *A Chinese child's acquisition of English syntax*, MA thesis UCLA
- Huang, J. & E. Hatch (1978) "A Chinese child's acquisition of English", en E. Hatch (ed.) (1978) *Second Language Acquisition*, Rowley, Mass.: Newbury House
- Huebner, T. (1981) "Creative construction and the case of the misguided pattern", en J. Fisher, M. Clarcke & J. Schater (eds.) (1981) *On TESOL'80. Building Bridges*, Washington, D.C.: TESOL
- Klima, E. & V. Bellugi (1966) "Syntactic regularities in the speech of children", en J. Lyons & J. Wales (eds.) (1966) *Psycholinguistic Papers*, Edingburgh: University Press, 183-219
- McNeill, D. (1970) *The Acquisition of Language: The Study of Developmental Psycholinguistics*, New York: Harper and Row
- Meisel, J. M., H. Clahsen & M. Pienemann (1981) "On determining developmental stages in natural second language acquisition", *Studies in Second Language Acquisition* 3, 109-35
- Pienemann, M. & M. Johnston (1987) "Factors affecting the development of language proficiency", en D. Nunan (ed.) (1987) *Applying Second Language Acquisition Research*, National Curriculum Resource Centre, Adult Migrant Education Program, Australia
- Pienemann, M., M. Johnston & G. Brindley (1988) "Constructing an acquisition based procedure for second language assessment", *Studies in Second Language Acquisition* 12, 2, 217-43
- Ravem, R. (1974) "The development of Wh-questions in first and second language learners", en J. Richards (ed.) (1974) *Error analysis*, London: Longman
- Shapira, R. (1978) "The non-learning of English: case study of an adult", en E. Hatch (ed.) (1978) *Second Language Acquisition*, Rowley, Mass.: Newbury House

Wode, H. (1978) "The first language vs. second language acquisition of English interrogation", *Working Papers on Bilingualism* 15, 37-57

Apéndice

Para la transcripción se han adoptado las siguientes convenciones:

Todos los sujetos están identificados con un número. Las letras al lado del número identifican la escuela. Ej.: 29SS.

E	Texto producido por el investigador
A	Texto producido por el escolar
*	Pausa respiratoria corta (vacía)
**	Pausa respiratoria media (vacía)
***	Pausa respiratoria larga (vacía)
[ehm]	Pausa llena
:	Alargamiento de la palabra
//	Palabras de la L1 adaptadas a la fonética e la LE
(negra)	Autorregulaciones, demandas de ayuda
()	Anotaciones sobre el contexto o significado de las palabras del escolar según el investigador