

# *ESTUDIOS de* *LINGÜÍSTICA*

*UNIVERSIDAD de*  
*ALICANTE*

**ANEXO 1**

**TENDENCIAS Y LÍNEAS DE  
INVESTIGACIÓN EN ADQUISICIÓN DE  
SEGUNDAS LENGUAS**

Susana Pastor Cesteros y  
Ventura Salazar García  
(eds.)

**DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA ESPAÑOLA,  
LINGÜÍSTICA GENERAL Y TEORÍA DE LA  
LITERATURA**

Imprime: QUINTA IMPRESIÓN, S. L.  
Hnos. Bernad, 10 bajo - 03080 Alicante

I.S.B.N.: 84-699-5301-X  
Depósito Legal: A-923-2001

I.S.S.N.: 0212-7636 correspondiente a la colección  
*Estudios de Lingüística*

Reservados todos los derechos. No se permite reproducir, almacenar en sistemas de recuperación de la información ni transmitir alguna parte de esta publicación, cualquiera que sea el medio empleado –electrónico, mecánico, fotocopia, grabación, etc.–, sin el permiso previo de los titulares de los derechos de la propiedad intelectual.

**Estos créditos pertenecen a la edición impresa de la obra.**

Edición electrónica:



Susana Pastor Cesteros  
Ventura Salazar García  
(eds.)

## **ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA**

Gema Sanz Espinar  
**Procesos y verbos que introducen  
la referencia espacial en el relato  
en español y en francés como lenguas  
maternas y lenguas extranjeras**

# Índice

---

## Portada

## Créditos

### Gema Sanz Espinar

Procesos y verbos que introducen la referencia espacial en el relato en español y en francés como lenguas maternas y lenguas extranjeras . . . . .	5
Resumen. . . . .	5
Abstract. . . . .	6
1. Presupuestos teóricos y metodológicos . . . . .	6
2. Un estudio de la competencia léxica en la producción oral en LE . . . . .	9
3. Las etapas de la adquisición de una LE . . . . .	15
4. Competencia léxico-discursiva : procesos y verbos que introducen la referencia espacial en el relato . . . . .	19
5. Conclusiones . . . . .	45
Referencias bibliográficas . . . . .	48
ANEXO.Resumen del cortometraje visionado por los estudiantes . . . . .	53
Notas . . . . .	56

## **Procesos y verbos que introducen la referencia espacial en el relato en español y en francés como lenguas maternas y lenguas extranjeras**

GEMA SANZ ESPINAR

(Universidad Autónoma de Madrid)

### **Resumen**

El caso concreto de la adquisición que nos ocupa es el uso del léxico verbal en una actividad narrativa llevada a cabo por dos grupos de locutores francófonos que aprenden español (ELE-A y ELE-B) y por otros dos locutores hispanófonos que aprenden francés (FLE-A y FLE-B). Los grupos A han aprendido la lengua principalmente en una situación académica (0-5 semanas sólo en un país extranjero) y los grupos B han realizado estancias de varios meses.

Estudiamos el léxico verbal desde un punto de vista psicolingüístico a un doble nivel: conceptualización (predicados semánticos conceptualizados o “procesos”) y lexicalización (verbos utilizados). Hemos analizado un contexto concreto de los relatos, como es la introducción de la referencia espacial, donde pueden verse claramente los distintos

Estudios de Lingüística  
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición  
de segundas lenguas**

---

comportamientos de cada grupo, tanto en la conceptualización como en la lexicalización, dependiendo de la lengua materna de los aprendices, así como de las características del proceso de adquisición.

### **Abstract**

We are focusing here on a particular aspect of acquisition: the use of verbs in a narrative task carried out by two French groups learning Spanish (ELE-A and ELE-B) and another two groups of Spanish speakers learning French (FLE-A and FLE-B). Groups A have learned the second language mainly in an academic situation (by spending 0-5 weeks in a foreign country), and groups B have spent several months abroad.

We are studying verbal lexicon from a psycholinguistic perspective at two levels : conceptualization (conceptualized semantic predicates or “processes”) and lexicalization (verbs used by learners). We have analysed a particular context in narratives: the introduction of spatial reference, where we can easily observe the different behaviors of the groups in conceptualization and lexicalization, depending both on the learner’s mother language and on the characteristics of the acquisition process.

## **1. Presupuestos teóricos y metodológicos**

**E**l fenómeno de la “adquisición de una lengua extranjera” es hoy día objeto de estudio de una disciplina que acoge diferentes paradigmas y enfoques provenientes

principalmente de la lingüística y de la psicolingüística, disciplinas plurales en cuanto a sus principios y en cuanto a la definición de sus objetos de estudio. Por esta razón en la investigación sobre Adquisición de Lenguas Extranjeras (ALE) se hace muy necesario definir el posicionamiento teórico y metodológico.

El modo en que la adquisición, como fenómeno que se extiende en el tiempo, debe/puede aprehenderse es objeto de conflicto en el interior de la disciplina (nota 1). Concretamente, desde un paradigma generativista (incluso en sus últimas reformulaciones (nota 2)) no se contempla que el estudio de la adquisición se fundamente sobre los datos de producción (o “performancia”) de tipo discursivo. En cambio, desde un enfoque pragmático-discursivo (en el que nos adscribimos), se entenderá que las producciones discursivas son un elemento esencial para acceder a un conocimiento cualitativo de la forma en que se produce la adquisición de la lengua extranjera.

El concepto de “adquisición” se encuentra asociado al de “lengua extranjera” (nota 3) (LE). En la década de los 70 las posiciones encontradas en lo que se refiere a la definición de la lengua extranjera estaban a la orden del día, como parte fundamental del debate sobre la independencia de la ALE respecto de otras disciplinas que tienen el lenguaje o las len-

Estudios de Lingüística  
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición  
de segundas lenguas**

---

guas como objeto de estudio. Actualmente este debate ha perdido intensidad y se ha encontrado cierto acuerdo en lo que constituye la especificidad de la lengua extranjera, aunque subsiste un desacuerdo entre los enfoques generativistas y los no generativistas. En el primer caso, todavía se cuestiona en algunos casos que la lengua extranjera tenga un carácter de “lengua” con especificidades propias (nota 4). En el segundo, se acepta que existe, más allá de las transferencias de la lengua materna (LM) o de lo asimilado de la lengua de destino (LD), algo propio a la lengua extranjera (LE) y que precisamente revela una actividad propia al procesamiento cognitivo de una lengua extranjera.

Algunos enfoques en ALE, como el que seguimos (Klein, 1989), consideran que los lectos de aprendiz pueden y deben describirse como lenguas, es decir, como sistemas lingüísticos en sí.

Definiremos la lengua extranjera como un “sistema flexible”. Se trata de una interrelación de elementos lingüísticos y reglas para su uso (un *sistema* lingüístico). El proceso de adquisición de dicho sistema ha de observarse en un intervalo de tiempo amplio donde tenga sentido un concepto diacrónico y evolutivo de “adquisición”. Encontramos pues que a lo largo del tiempo el sistema sufre numerosas reestructuracio-



nes y no suele alcanzar una estabilidad definitiva (nota 5) (es flexible).

## **2. Un estudio de la competencia léxica en la producción oral en LE**

Nos hemos centrado en el estudio de la competencia léxica en relación con la competencia discursiva en lengua extranjera. Concretamente nos ha interesado el estudio del uso de los verbos en la construcción de un relato. El modelo de análisis utilizado será presentado en 2.2. A continuación explicamos la constitución del corpus de relatos analizados.

### **2.1 Constitución de un corpus de producciones discursivas en LE**

Hemos recabado un corpus de relatos constituido por resúmenes orales de la segunda parte de un cortometraje de Charles Chaplin montado a partir de su película muda *Tiempos Modernos* (nota 6). Este soporte asegura un tipo de producción narrativa “semicontrolada”, pues permite una gran autonomía en la construcción del discurso por parte del locutor a la vez que ésta se controla lo suficiente como para obtener datos comparables. Más importante aún, podemos abordar la dimensión textual de la competencia léxica.

Estudios de Lingüística  
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición  
de segundas lenguas**

---

Se pidió a un nutrido grupo de estudiantes universitarios franceses y españoles que realizaban estudios de lenguas (Filología Francesa en España y el equivalente a Filología Española en Francia) que llevaran a cabo la actividad (nota 7), de modo que el corpus de relatos ha sido producido en dos lenguas extranjeras: el francés como lengua extranjera (FLE) hablado por aprendices hispanófonos y el español como lengua extranjera (ELE) hablado por aprendices francófonos. Mediante la comparación de estas dos lenguas extranjeras podemos ahondar en la problemática específica de la adquisición de una lengua extranjera emparentada con la lengua materna de los aprendices.

En ambos casos el nivel de lengua de los estudiantes es medio/avanzado. De un corpus inicial más amplio, seleccionamos dos grupos de ocho aprendices por cada lengua extranjera en función de dos tipos distintos de adquisición: a) en un medio casi exclusivamente institucional (grupos FLE-A y ELE-A) y b) en un medio mixto, es decir, combinando la adquisición en medio institucional y en inmersión (grupos FLE-B y ELE-B, que han pasado de media 11 meses (ELE-B) o 13 meses y medio (FLE-B) en un país extranjero).

El número total de relatos es de 64, ya que a los relatos en LE hemos de sumar los relatos en LM que cada aprendiz re-

Gema Sanz Espinar  
**Procesos y verbos que introducen la referencia espacial  
en el relato en español y en francés...**

---

alizó con posterioridad al relato en LE (nota 8). Gracias a estos datos en LM podemos identificar las características de la lengua materna oral de los locutores (que no coincide necesariamente con nuestras intuiciones y reglas asumidas sobre la LM, basadas a menudo en la lengua escrita y en las gramáticas de la LM).

El corpus completo de relatos estudiados se distribuye del siguiente modo:

<b>Grupo FLE-A</b>	<b>Grupo FLE-B</b>	<b>Grupo ELE-A</b>	<b>Grupo ELE-B</b>
8 relatos FLE-A	8 relatos FLE-B	8 relatos ELE-A	8 relatos ELE-B
8 relatos ELM-A	8 relatos ELM-B	8 relatos FLM-A	8 relatos FLM-B

A partir de esta estructura de corpus, el estudio de la competencia léxica en la construcción de una narración oral nos permite distinguir los siguientes factores:

- 1) En primer lugar es evidente que el mismo soporte tiene una influencia generalizada sobre los relatos y sobre el léxico utilizado.
- 2) En segundo lugar, nos interesa especialmente describir la influencia de la lengua oral (o de la falta de acceso a ella) sobre la competencia léxica y discursiva. Al observar a aprendices que han aprendido la lengua casi exclusivamente en

Estudios de Lingüística  
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición  
de segundas lenguas**

---

medio institucional (grupos A) es de esperar que la lengua extranjera con la que se expresan no se parezca a la utilizada coloquialmente por los nativos y tampoco a la de los grupos B.

3) Del mismo modo, dada la variedad que cabe esperar en las producciones de distintos locutores, es necesario poder distinguir las características de la LM de cada aprendiz con el fin de no atribuir erróneamente particularidades individuales al nivel de conocimientos de la lengua extranjera. Comparando los relatos en LM y en LE de cada aprendiz podremos aislar dicha influencia sobre la competencia léxica y discursiva.

4) Por último, podemos intentar extraer las tendencias comunes que puedan observarse en las dos lenguas extranjeras (FLM>ELE y ELM>FLE), en términos de facilidad o de dificultad en el aprendizaje del léxico, que puedan deberse a su proximidad.

El hecho de haber elegido datos orales se debe a que otorgamos a la producción oral una función importante en el macro-proceso de adquisición, a pesar de que pudiéramos pensar que no se proporcionan datos al aprendiz, sino que éste simplemente los emite. La producción en tiempo real implica

al locutor de lengua extranjera en varios sentidos y como muestran algunos trabajos sobre la competencia léxica (Meara, 1997; Kirsner *et al.*, 1993) la práctica de la producción es importante en la adquisición de competencias en LE y en particular en el desarrollo de la competencia léxica. Centrarse en la producción es en definitiva ver con lupa en un momento dado cuál es el estado del sistema lingüístico de un aprendiz y eso es precisamente lo que nos proponemos hacer.

## ***2.2 Modelo de análisis de la competencia léxico-discursiva***

Nuestro estudio del léxico verbal se realiza en un marco cognitivista y textual, siguiendo el modelo psicolingüístico de la producción oral de Levelt (1989), según el cual la producción implica las siguientes operaciones psicolingüísticas:

- *conceptualización del mensaje preverbal*, es decir, la aparición de una intención de comunicación en el locutor que desencadena una selección de información de entre los conocimientos que tiene el locutor sobre el mundo, sobre los modelos discursivos, sobre la situación de comunicación, etc. El resultado de dicha operación toma forma como el “mensaje preverbal”.

- *formulación del mensaje preverbal*: que se traduce en materiales lingüísticos a través de la selección de lemas y su gramaticalización. De ello resulta el “discurso interno”.

- *articulación del discurso interno*.

Nos centraremos exclusivamente en las dos primeras operaciones, la conceptualización y la formulación, y en cómo se articulan en el momento de realizar la selección de verbos en un contexto concreto de la producción narrativa: la introducción (primera mención) de la información sobre el lugar donde se desarrolla cada episodio.

La conceptualización es una operación cognitiva que implica una selección de la información que ha de ser formulada. Según Levelt (1989), dicha operación está determinada por la lengua utilizada (*language-dependent*), es decir, por los recursos léxicos o gramaticales que la lengua posea y por el uso particular que se hace de ellos.

Aunque el modelo de Levelt sólo se ha enunciado para dar cuenta de la producción en LM, numerosos trabajos lo han aplicado a la LE y concretamente al estudio de la competencia léxica en LE (Poulisse, 1993; Green, 1993; De Bot y Schreuder, 1993; Sanz Espinar, 1999). En una transposición de dicho modelo a la producción oral en LE, es necesario

cuestionarse qué lengua es la que influye en la conceptualización, dado que existe un conocimiento desigual en LM y en LE. En el caso de Poulisse (1993) y de Sanz Espinar (1999) se revisa la cuestión de las “transferencias” de la LM en la LE (nota 9), partiendo del supuesto de que tanto la formulación como la conceptualización (incluyendo el nivel textual) pueden verse influenciadas por la lengua utilizada (LM o LE), mientras que Green (1993) y De Bot y Schreuder (1993) creen que la conceptualización es independiente de la lengua utilizada.

Por otra parte, algunas investigaciones sobre el tipo de transferencia de la LM sobre la LE apuntan a que las transferencias de tipo funcional (y no formal) son propias de los niveles medios y avanzados (Perdue, 1993b; Bartning, 1997; Noyau *et al.*, en prensa) más que de los niveles iniciales. Estos trabajos describen sobre todo aspectos morfológicos y sintácticos, en algunos casos léxicos, pero no se han centrado en el uso de los verbos en niveles medios y avanzados de la adquisición, que es el campo que hemos explorado.

### **3. Las etapas de la adquisición de una LE**

Nuestro trabajo ha sido concebido como un estudio transversal de la adquisición, pero no conviene perder de vista la

dimensión progresiva del proceso de adquisición, por lo que haremos una presentación breve de las características de la LE de aprendices de niveles medios y avanzados.

En el marco del proyecto InterFra (estudio del FLE hablado por estudiantes suecos), Bartning (1997) ha llevado a cabo la descripción de las etapas avanzadas, distinguiéndolas de las intermedias y cuasi-bilingües. Toma como punto de partida y de referencia el proyecto ESF (nota 10), en el que se logró describir las primeras etapas de la adquisición de una lengua extranjera (Klein y Perdue, 1992): etapas de estructuración nominal del enunciado, etapas de estructuración verbal no flexiva o lectos de base y etapas de estructuración verbal flexiva. Todas ellas describen la interrelación entre competencia morfosintáctica, léxica y pragmática, indicando el tipo de estructuración de los enunciados más frecuente en función de los recursos léxico-gramaticales presentes en la LE:

- En la *etapa de estructuración nominal* apenas hay léxico verbal y los enunciados se estructuran según el principio pragmático de tópico-foco.
- En los *lectos de base* aparece el léxico verbal sin apenas morfología flexiva. Los enunciados se organizan también



atendiendo a otro principio: el de la estructura argumental de los verbos.

– En las *etapas de estructuración verbal flexiva*, la morfología se haya presente y los enunciados han de atender a reglas pragmáticas, semánticas y además morfosintácticas de la LD.

Según Perdue (1995), Bartning (1997) y Noyau *et al.* (en prensa), a diferencia de las dos primeras etapas, la etapa post-básica revela el mayor índice de influencia de la LM en la LE. Es necesario no obstante detallar más dicha etapa, pues engloba una gama demasiado amplia de niveles. Profundizando en esta clasificación, Bartning (1997) distingue, entre el abanico de lectos post-básicos de FLE, dos etapas: *las etapas postbásicas intermedias* y *las etapas postbásicas avanzadas*, que precederían a las *etapas cuasi-nativas*:

– En la *etapas intermedias* empezarán a aparecer las primeras oposiciones morfológicas con distinto valor funcional en los elementos verbales, nominales y adjetivales así como algunos intentos de complexificación discursiva mediante la subordinación.

Estudios de Lingüística  
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición  
de segundas lenguas**

---

– En las *etapas avanzadas* existe una morfología flexiva rica y plurifuncional (en general correcta desde el punto de vista formal, pero con “zonas de fragilidad” tanto en la forma como en la amplia gama de funciones que pueda conllevar). Se usa un léxico abundante y enunciados complejos, desarrollándose la subordinación.

– Por último, en la *variedad cuasi-nativa* aunque la morfología y el léxico son correctos desde el punto de vista formal, aparecen organizaciones discursivas diferentes de las utilizadas en LD.

Bartning contribuye a una descripción de las etapas posteriores a los lectos de base, centrada en: la competencia morfológico-sintáctica, la competencia discursivo-dialógica y la competencia sociolingüística. Para la descripción de la competencia léxica, la autora remite al trabajo de Singleton (1993-94) sin profundizar en ella. Sin embargo, es necesario resaltar el importante papel del léxico verbal en la evolución de las tres primeras etapas de la adquisición: en un primer momento por la irrupción de verbos en el léxico; en un segundo momento, en la “morfologización” del lecto. Por consiguiente, es de esperar que la adquisición del léxico no deje de tener transcendencia en etapas ulteriores de la adquisición y, por ello, nuestro interés se dirige en último término

hacia la descripción de la competencia léxica en relación con las otras competencias lingüísticas en el lecto del aprendiz en etapas donde la “morfologización” ya es manifiesta: las etapas intermedias/avanzadas.

Tras una comprobación cualitativa del nivel de los aprendices de nuestro corpus y utilizando la terminología de Bartning, la lengua de los aprendices de los grupos B tiene características propias de una etapa avanzada y los aprendices de los grupos A tiene características propias de una etapa postbásica alejada ya de la variedad de base (nota 11).

#### **4. Competencia léxico-discursiva : procesos y verbos que introducen la referencia espacial en el relato**

Según el modelo de Levelt (1989), las operaciones en torno al léxico se realizan tanto en el nivel de la conceptualización como en el de la formulación. Toda unidad léxica puede describirse en el *plano conceptual* por medio de rasgos “semántico-conceptuales”: rasgos semánticos a los que atribuimos un origen conceptual, es decir, el significado que el locutor intenta vehicular en su discurso por medio de las unidades léxicas. En el *plano de la formulación* se puede describir por su pertenencia a una clase léxica (verbo, nombre....) así como por su constitución morfológica (base verbal prefijada,

verbo pronominal....). Nos centraremos sobre todo en la descripción de la conceptualización ligada al léxico verbal y en la selección de unidades léxicas.

Por otra parte, el estudio del léxico puede abordarse en un marco *frástico* o *textual*. En un marco *frástico* no intervienen categorías textuales que intervengan en la cohesión y la coherencia. Sin embargo, para dar cuenta del uso cualitativo del léxico en LE hemos estudiado las unidades léxicas (los verbos) en relación con una unidad de dimensión *textual* importante para la cohesión y la coherencia del relato: la operación de “introducción de la referencia espacial en el relato”.

En el nivel conceptual no hablaremos de “verbos” sino de “procesos” ([nota 12](#)) (Noyau, 1991; Klein, 1995). Los “procesos” equivalen para nosotros a lo que Langacker (1991) llama “verbos” ([nota 13](#)), en el marco de una teoría cognitiva, es decir, a las “configuraciones relacionales que se extienden necesariamente en el tiempo y que se graban secuencialmente” ([nota 14](#)). La dimensión temporal es el centro de la definición de “proceso”. Al conceptualizar un proceso, se conceptualiza cierta situación o estado de cosas a lo largo del tiempo (Noyau, 1991).

El estudio de los procesos que intervienen en las proposiciones en las que se introduce la referencia espacial ha consistido en el análisis de los rasgos semánticos codificados por los verbos de las proposiciones en las que se menciona por primera vez el lugar donde se desarrolla cada episodio de *Tiempos Modernos*. En estas proposiciones el predicado contiene necesariamente unos rasgos semántico-conceptuales relativos a espacialidad. En algunos casos, aparte del complemento de lugar, también el verbo codifica la referencia espacial. Para distinguir bien los distintos niveles veamos el análisis de estas dos proposiciones enunciadas (nota 15):

- (1) *la niña roba un pan en una panadería*
- (2) *la niña entra en una panadería*

Nivel de la conceptualización (nota 16)

1) Esquemas de conceptualización:

Rasgos asociados a los *procesos*: (1) ACCIÓN, (2) DIRECCIÓN+INTERIOR

Rasgos asociados a la *espacialidad*: (1) LOCALIZACIÓN (2) INTERIOR

2) Unidades léxicas seleccionadas

Unidad léxica asociada a *procesos*: (1) “robar” (2) “entrar”

Estudios de Lingüística  
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición  
de segundas lenguas**

---

Unidad léxica asociada a *espacialidad*: (1 y 2) “en” + “panadería”

Nivel de la formulación

1) Esquemas de lexicalización:

Esquema de lexicalización asociado a los *procesos*: (1)  
Verbo (2) Verbo

Esquema de lexicalización asociado a la *espacialidad*: (1 y 2)  
Preposición + Sintagma Nominal

2) Formas léxicas (flexionadas)

Forma léxica utilizada en el dominio de los *procesos*: (1) “roba” (2) “entra”

Forma léxica utilizada en el dominio de la *espacialidad*: (1 y 2) “en una panadería”

El conjunto de los rasgos semántico-conceptuales con los que hemos descrito los verbos utilizados está limitado a aquellos relacionados con la acción o la espacialidad que se encuentran en las proposiciones del corpus. Los hemos clasificado en dos grupos, según estén directamente relacionados con la referencia espacial o no ([nota 17](#)):

Gema Sanz Espinar  
**Procesos y verbos que introducen la referencia espacial  
en el relato en español y en francés...**

---

a) Rasgos semántico-conceptuales codificados en el verbo y directamente relacionados con el campo referencial de la espacialidad (nota 18):

LOC: localización no télica	<i>están en una casa</i>
LOCT: localización télica	<i>se encuentran por la calle</i>
DIR: dirección no télica	<i>va por la calle</i>
DIRT: dirección télica	<i>se van de la casa</i>
DIRT+INT: al interior	<i>entran en un restaurante</i>
DEPL: desplazamiento	<i>se les ve caminando por una carretera</i>
PERC: percepción	<i>ven a un matrimonio en la puerta de su casa</i>
MF: marco fílmico	<i>se le ve en un furgón</i>

b) Rasgos semántico-conceptuales codificados en el verbo no directamente relacionados con el campo referencial de la espacialidad:

ACTIV: actividad	<i>comen en un restaurante</i>
ACT: acción	<i>roba en un restaurante</i>
DICC: dicción	<i>pide un cigarro (en un quiosco)</i>

#### **4.1 Esquemas de conceptualización en la introducción de la referencia espacial**

El cuadro 1 recoge los esquemas de conceptualización que hemos descrito en el conjunto de los relatos de los locutores hispanófonos tanto en sus producciones en lengua materna como en lengua extranjera. En el cuadro 2 aparecen los datos relativos a los relatos de los locutores francófonos.

Es preciso señalar que aunque hayamos recogido 8 relatos de cada grupo, no siempre ha habido mención explícita de la referencia espacial de cada uno de los episodios del cortometraje. Aunque pueda parecer que la mención del espacio es totalmente necesaria para mantener la coherencia del relato, de hecho esto no ha sido así en la totalidad de las producciones orales recogidas, en algunos casos por omisión de un capítulo entero y en otros por omisión de la referencia espacial. En general la coherencia no se veía por ello trastocada. Por esta razón, no siempre hay 8 ocurrencias por capítulo.

En la segunda parte de la película, que los aprendices deben contar, encontramos los espacios y episodios siguientes (reflejados en los cuadros 1 y 2):

- *calle/ exterior de una panadería* (donde la protagonista roba un pan y tropieza en su huida con Chaplin)



Gema Sanz Espinar  
**Procesos y verbos que introducen la referencia espacial  
en el relato en español y en francés...**

---

- *restaurante* (donde Chaplin es arrestado)
- *quiosco* (donde Chaplin roba unos cigarros)
- *furgón de policía* (donde Chaplin se encuentra de nuevo con la protagonista)
- *jardín de la casa de una pareja burguesa* (donde los dos protagonistas sueñan vivir)
- *casa de los dos protagonistas* (donde los dos protagonistas se instalan)
- *carretera / camino* (marcha de los dos protagonistas)

Por como se articula la historia, los distintos espacios no tienen el mismo grado de importancia a la hora de ser mencionados. Así, el *restaurante*, el *furgón de policía* y la *casa de los dos protagonistas* son los lugares mencionados con más sistematicidad por todos los locutores, mientras que los otros lugares son obviados en ocasiones, sin que ello afecte en la mayoría de los casos a la coherencia del relato. Por otra parte, la no mención de un espacio no implica que el episodio no haya sido narrado, aunque puede darse el caso.

Estudios de Lingüística  
Tendencias y líneas de investigación en adquisición  
de segundas lenguas

---

**Cuadro 1: Esquemas de conceptualización codificados en los verbos en los grupos FLE-A y FLE-B**

<b>GRUPO: RELATO:</b>	<b>FLE-A (FLE-A)</b>	<b>FLE-A (ELM-A)</b>	<b>FLE-B (FLE-B)</b>	<b>FLE-B (ELM-B)</b>
<b>CALLE/ PANADERÍA</b>	LOCT (1) DEPL (1)	DEPL (3) DIR (1)	LOC (2)	LOC (1)  DIR (1)
<b>RESTAURANTE</b>	DIRT(2) DIRT+INT (4)	DIRT(1) DIRT+INT(6)	DIRT(2) DIRT+INT(2)  ACTIV(1)	DIRT (2) DIRT+INT (3)
<b>QUIOSCO</b>		DIRT(1) ACT(3)	DIRT(1)  DICC(1)	DIRT(2)
<b>FURGÓN</b>	LOCT(2)  DIRT(2) DIRT+INT (4)	DIRT+INT(6)	LOC (2) LOCT (3) DIR (1) DIRT (1) DIRT + INT (1)	LOC (1) LOCT (5)  DIRT (2)
<b>JARDÍN/ CASA DEL MATRIMONIO</b>	LOC(1)  PERC(1)	LOC(1)  POSIT(2)	MF(2)  DIRT(1)	LOCT(1)  DIRT(1)
<b>CASA DE LOS PROTAGONISTAS</b>	ACTIV(2)	ACTIV(2) DIRT(1)	ACTIV(1)	DIRT(1)
<b>CARRETERA/ CAMINO</b>	DIRT(1)	DIRT(1)  DEPL(1) MF	DIR(1) DEPL(1)	DIRT(2)

Gema Sanz Espinar  
**Procesos y verbos que introducen la referencia espacial  
en el relato en español y en francés...**

---

**Cuadro 2: Esquemas de conceptualización codificados en los  
verbos de los grupos ELE-A y ELE-B**

<b>GRUPO: RELATO:</b>	<b>FLE-A (FLE-A)</b>	<b>FLE-A (ELM-A)</b>	<b>FLE-B (FLE-B)</b>	<b>FLE-B (ELM-B)</b>
<b>CALLE/ PANADERÍA</b>	DEPL(2)	LOCT(2) DEPL(2) ACT(1)	LOC(1) LOCT(2) DEPL(1)  POSIT (1)	LOC(3) LOCT(2)  MF(1)
<b>RESTAURANTE</b>	DIRT(1) DIRT+INT(4)  ACTIV(2)	DIRT(1) DIRT+INT(5)  ACT(2)	DIRT(5) DIRT+INT(1)  ACT(2)	DIRT(3) DIRT+INT (5)
<b>QUIOSCO</b>	-	LOCT(1) DIRT(1)	-	LOC(1) ACT(3)
<b>FURGÓN</b>	LOCT(5) DIRT(1) DIRT+INT(1)  DIRT+EXT(1)	LOCT(5) DIRT(2) DIRT+INT(2)	LOC(2) LOCT(1) DIRT(3) DIRT+INT (1)  DIR(1)	LOCT(3) DIRT(2) DIRT+INT (2)  DIR(1)
<b>JARDÍN/ CASA DEL MATRIMONIO</b>	DIRT(2) PERC(1)	POSIT(2) DIRT(1)  ACTIV(1)	POSIT(2)	POSIT(1)   LOCT(2)
<b>CASA DE LOS PROTAGONIS- TAS</b>	DIRT(3) ACTIV(2)	DIRT(1)   DIRT+INT (1)	DIRT(2)   LOCT (1) DIRT+INT (1)	DIRT(2)   LOCT(1)
<b>CARRETERA/ CAMINO</b>	DIRT(1)	DIRT(2)	DIRT(1) DEPL(1)	DIRT(3) DEPL(1)

Los cuadros 1 y 2 muestran el tipo de conceptualización que la selección del léxico ha implicado en el momento de introducir la referencia espacial en el relato. Es la operación de “lexicalización” (*lexicalization*, siguiendo a De Bot y Schreuder, 1993). Según la aplicación que estos autores hacen del modelo de Levelt (1989) para el estudio del léxico bilingüe, la conceptualización que implica la selección del léxico es independiente de la lengua hablada (*language-independent*). Sin embargo, tal como entendemos el modelo de Levelt en una perspectiva discursiva, la conceptualización no es independiente de la lengua que se hable sino específica al uso de dicha lengua (*language-specific*), como podemos ver en la descripción de la conceptualización de estos segmentos de los relatos. Insistiremos en que, aunque el modelo de análisis conceptual prevea unos rasgos semántico-conceptuales que pueden ser utilizados para el estudio de cualquier lengua (*language-independent*), cuando analizamos la producción discursiva, topamos necesariamente con una combinación de dichos rasgos o bien con la aparición/ ausencia de algunos de ellos propios de una lengua (*language-specific*). En definitiva lo que es independiente de la lengua es el modelo de análisis, es decir, el metalenguaje.

#### 4.1.1. *La introducción de la referencia espacial en Tiempos Modernos de Chaplin*

Según muestran los cuadros 1 y 2 la conceptualización de los procesos se encuentra condicionada por la función textual de “introducir la referencia espacial”. Muchos verbos suelen codificar información espacial y sólo en alguna ocasión es el complemento de lugar el que vehicula este rasgo por sí solo. Aunque hay cierta variedad de esquemas de conceptualización en todos los episodios y en todos los grupos, podemos encontrar algunas tendencias generales.

A pesar de los cortes que se producen en la película (elipsis espacio-temporales entre los episodios), en todos los casos encontramos que la mayoría de los procesos que introducen la referencia espacial son dinámicos (se conceptualizan los rasgos DIR o DEPL). De hecho, uno de los rasgos conceptuales más frecuentes en todo el corpus es DIRT, es decir, un proceso de movimiento direccionado y télico que aparece frecuentemente en los episodios del *restaurante*, del *quiosco*, del *furgón* y de la *casa de los protagonistas*, y también, en alguna ocasión, al principio de los demás episodios.

Dos lugares se mencionan frecuentemente con un solo esquema de conceptualización (DIRT+INT): el *restaurante* y el

*furgón*. Esto ocurre, en ambos casos, por producirse la entrada de un personaje en un espacio cerrado y porque tanto en francés como en español existen verbos que permiten la concentración de estos tres rasgos semántico-conceptuales: dirección (DIR), télicidad (T) y dirección hacia el interior (INT). Por ello, encontramos en estos contextos verbos como “entrer”, “rentrer”, “entrer”, “meter”, “meterse”.

Por las características del montaje de la película (*la calle/panadería* o *del jardín/casa del matrimonio* o puntualmente con la mención del *quiosco* y de la *casa de los protagonistas*), al inicio de otros episodios, la introducción de la referencia espacial se liga con más frecuencia a la localización estática (LOC) de los personajes (nota 19).

En los demás casos el encadenamiento entre dos lugares suele mostrarse dando una solución de continuidad, es decir, salvando el *gap* visual del montaje de la película mediante la restitución de un movimiento continuo y conceptualizando un rasgo DIRT, DIR o DEPL (éste último rara vez). Esto suele ocurrir al introducir el *restaurante*, el *quiosco*, la *casa de los protagonistas* y *el camino*.

Gema Sanz Espinar  
**Procesos y verbos que introducen la referencia espacial  
en el relato en español y en francés...**

---

En el caso de la referencia al *furgón*, puede aparecer indistintamente una referencia a un proceso dinámico o una referencia a un proceso estático.

Con la mención de algunos otros lugares hay más variedad en la conceptualización de los procesos, incluyendo procesos que no contienen información espacial: el *quiosco* (donde aparecen también procesos de ACT, y único caso en que aparece un proceso de DICC), el *jardín/casa del matrimonio* (donde hay en abundancia procesos de ACTIV, de PERC y de POSIC, gracias al uso de verbos como “ver” o “sentarse”) y la *casa de los protagonistas* (donde aparecen a menudo procesos de ACTIV, por el uso del verbo “vivir”).

Por último, sólo en algunos episodios encontramos referencia a la percepción del marco fílmico (MF) con los verbos “ver” y “voir” principalmente con la referencia a la *calle/panadería*, al *jardín/casa de los protagonistas* o al *camino*. Esto puede deberse a que se trata del principio y final del relato que el locutor ha de hacer y que en el caso del *jardín* aparece un doble plano de percepción, pues los personajes se vuelven espectadores de otra acción paralela.

En resumen, aun estando determinada por una misma realidad comúnmente percibida por todos los aprendices, la con-

ceptualización de los procesos en estas proposiciones tiene un margen de variación.

#### *4.1.2. Características específicas del francés y del español como lenguas maternas*

Gracias al conocimiento que tenemos de la película (de la que no podemos aquí dar cuenta más que a través del resumen en anexo) se puede apreciar cómo se lleva a cabo la operación de conceptualización tal como la define Levelt (1989): una vez desencadenada la intención de comunicación en el locutor, éste selecciona primeramente algunas informaciones de las que ha registrado durante la visualización del cortometraje y posteriormente gracias al conocimiento que el locutor tiene de la estructura de un relato lleva a cabo la linearización de la información sabiendo que en un momento dado es necesario introducir información relativa a la referencia espacial.

En general, como hemos visto, en todos los episodios hay locutores que conceptualizan la primera mención como un movimiento (DIR, DEPL) o como localización (LOC) codificando esta información en el verbo, o bien como complemento de lugar de un verbo que no contiene rasgos de espacialidad (ACTIV, ACT). Todas estas posibilidades existen; sin embar-



go, aparecen tendencias distintas en los relatos en lengua materna (LM) de los locutores españoles y franceses.

Globalmente, se observa un menor número de menciones de la referencia espacial en el corpus de los locutores hispanófonos. Esto podría parecer casual, pero en Sanz Espinar (1999) medimos la longitud de los relatos en nº de proposiciones en todo el corpus y se confirma que la longitud media de los relatos de los locutores hispanófonos es inferior a la de los relatos de los locutores francófonos. Un estudio similar sobre dos grupos de control ([nota 20](#)) compara relatos de nativos hispanófonos y francófonos (ELM-C y FLM-C) y confirma que en FLM parece haber una tendencia a realizar relatos más largos y con mayor grado de detalle.

En cuanto a los esquemas de conceptualización en FLM y ELM, podemos constatar que en FLM suelen confluír la introducción de la referencia espacial y la localización estática con más frecuencia que en ELM. Esto ocurre con la mención de la *calle/panadería*, donde son más abundantes los esquemas LOC, LOCT y MF (en total 8 ocurrencias) frente a DEPL (1 ocurrencia). En cambio en ELM encontramos 5 ocurrencias de los esquemas relacionados con el movimiento (DIR, DEPL) y una sola relacionada con LOC.

Estudios de Lingüística  
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición  
de segundas lenguas**

---

Lo mismo ocurre con la mención del *furgón* que entraña en FLM una conceptualización de tipo LOCT (sobre todo gracias al uso del verbo “rencontrer”), lo que no es tan frecuente en ELM.

La presencia en el grupo ELM-B de una conceptualización de tipo LOCT parece responder a una transferencia del francés hacia el español, lo que posiblemente sea debido a que son aprendices de nivel avanzado que han contado un relato en francés antes de contarlo en su lengua materna. La comparación con otros corpus que hemos analizado en otros trabajos (Sanz Espinar, 1997) y con grupos de control no hace pensar que este tipo de conceptualización sea muy frecuente (aunque siempre es posible) en ELM.

Cotejando la forma en que aparecen en la película las transiciones hacia estos dos episodios podemos pensar que en ambos casos se produce un corte brusco en la continuidad espacial. El cambio, en el primer caso, se produce de un asillero a la ciudad, donde además se producirá el encuentro de Chaplin con la muchacha. En el segundo caso, se trata del paso de la calle a un furgón de policía, donde se producirá de nuevo el encuentro de Chaplin con la muchacha. En ambos casos, en la codificación de los procesos, el francés da prioridad con relativa frecuencia a la localización (LOC:

“être”) del personaje o al encuentro de ambos personajes (LOCT: “rencontrer”, “trouver”, “retrouver”), más que al movimiento direccional de los personajes (DIR, DIRT...: “ir”, “montar”, “entrar”).

No obstante, no es sólo una influencia del soporte la que actúa, ya que esta tendencia coincide con la descrita por Hickmann *et al.* (1998) en dos grupos de niños y adultos franceses que realizan una actividad de restitución de una historia en imágenes. Ambos grupos utilizan más verbos estáticos en la primera mención de la referencia espacial.

Por otra parte, en FLM, es más frecuente, aunque no muy abundante, que el verbo no contenga información espacial alguna (ACT, ACTIV), existiendo también estas conceptualizaciones en ELM de forma puntual. Por último, la referencia al MF sólo se produce una vez en cada corpus y la conceptualización de un proceso de POSIT se restringe al episodio del *jardín/casa del matrimonio*.

Podemos preguntarnos si una de las dos lenguas muestra más variedad de esquemas conceptuales, es decir, de riqueza conceptual, de formas distintas de concebir la introducción de la referencia espacial en el campo de los procesos. En conjunto los esquemas de conceptualización de los

relatos ELM y FLM son los mismos: DIR, DIRT, DIRT+INT, DEPL, LOC, LOCT, ACT, ACTIV, POSIT y MF. Pero parecen distribuirse de manera diferente en cada lengua, según el lugar que hay que introducir en el relato. Se da la circunstancia de que en FLM siempre hay un número superior de tipos de esquemas de conceptualización por episodio, lo que puede deberse a que el corpus de relatos en FLM es mayor (los relatos son más largos en nº de proposiciones) o bien a que existe una conceptualización menos prototípica en FLM. Volveremos sobre esta última posibilidad al hablar de la riqueza léxica.

#### *4.1.3. La influencia de la lengua oral en la introducción de la referencia espacial*

En general en casi todos los episodios la conceptualización de los grupos A es menos rica (menor número de tipos de esquemas de conceptualización) que la de los grupos B.

Los grupos A conceptualizan sobre todo los esquemas LOCT, DIRT y DIRT+INT, es decir, introducen la referencia espacial conceptualizando procesos télicos de dirección (DIRT) y de localización (LOCT) que pueden encontrarse en la trama narrativa y no en un segundo plano (nota 21). Además, ambos grupos pueden dar cuenta de la caracterís-

Gema Sanz Espinar  
**Procesos y verbos que introducen la referencia espacial  
en el relato en español y en francés...**

---

tica de espacio cerrado (INT) (como meta del movimiento direccionado DIRT) gracias al uso de verbos como “entrer”, “rentrer” o “entrer”. Sólo esporádicamente observamos otros esquemas como LOC y PERC (para el *jardín/casa del matrimonio*), ACTIV (*casa de los protagonistas*) o DEPL (*calle/panadería*). Las únicas ocurrencias de esquemas de conceptualización PERC (estático) se dan precisamente en los grupos A.

Los grupos B tienen más variedad de esquemas de conceptualización, lo que está claramente asociado a una mayor variedad de verbos utilizados (como veremos en 4.2). Conceptualizan además procesos no télicos (DIR, LOC), así como una mayor diversidad de procesos dinámicos asociados al movimiento como DEPL o POSIT. Este último rasgo no aparecía en los grupos A. Por otra parte, lo que sorprende de los grupos B es la conceptualización de procesos que no integran información espacial (ACTIV, ACT, DICC, MF). De algún modo, la conceptualización en los grupos B parece verse afectada por la mayor disponibilidad de verbos que debieran permitir más precisión en el relato, pero en cambio producen construcciones algo atípicas respecto de la LD, incluso la riqueza de esquemas de conceptualización en estos grupos puede llegar a ser superior a la que se encuentra en

las lenguas maternas, con lo que podemos entender que la mayor disponibilidad léxica no implica una adquisición de usos “típicos” de los verbos.

En un estudio de niveles menos avanzados de ELE (Sanz Espinar, 1997) observábamos que en estos contextos los esquemas de conceptualización no eran necesariamente télicos (encontrábamos LOC y DIR vehiculados sobre todo por los verbos “estar” e “ir(se)”) e incluso se “abusaba” del esquema MF (localizando los personajes en escenarios distintos de la película con el verbo “ver”). Frente a estos niveles elementales/intermedios, los grupos A que aquí hemos estudiado muestran que con la ampliación del léxico de verbos de movimiento aparece una complexificación de la estructura narrativa que se traduce en una posibilidad de introducir la referencia espacial en proposiciones pertenecientes a la trama (gracias al carácter télico de los procesos) y en una densidad semántica superior de las proposiciones en las que se introduce la referencia espacial. Es lo que Noyau (1997) llama “granularidad sémica”. La mayor granularidad sémica implica además en estos casos el uso de verbos de dos argumentos en vez de verbos de un solo argumento (“encontrar”, “rencontrer” frente a “encontrarse”, “estar”, “être”).

En los niveles más avanzados y que han estado expuestos a un *input* oral de la LE se amplía la gama de posibilidades de conceptualización gracias al uso fluido de verbos que no vehiculan información espacial. La granularidad sémica de los procesos es más variada, pero, a la vez, surge la problemática de manejar dicho léxico en función de unos usos propios de la lengua de destino.

Teniendo en cuenta las particularidades de las lenguas maternas podemos buscar posibles transferencias de la LM en la LE en la operación de conceptualización.

La transferencia de la lengua materna en la conceptualización no parece manifestarse como distinta riqueza en la conceptualización. El nº de tipos distintos de esquemas de conceptualización es similar en las dos lenguas extranjeras. No obstante, observamos la transferencia de la LM sobre todo en ELE, donde habrá más fácilmente LOC(T) para dar cuenta de una ruptura espacial fuerte por influencia del FLM (principalmente en los episodios de la *calle/panadería* y del *furgón*).

La influencia del ELM no puede apreciarse claramente en FLE, ya que en el grupo FLE-A encontramos esquemas de conceptualización básicos que también se encuentran en

ELM y, por otra parte, en el grupo FLE-B encontramos una semejanza importante con la LD, probablemente porque el grupo se halla en una etapa de adquisición muy avanzada. De hecho es en este grupo donde hemos podido observar lo que parece una transferencia de la LE a la LM.

#### **4.2. Riqueza léxica**

Veamos ahora los verbos empleados en la introducción de la referencia espacial en los relatos. El cuadro 3 muestra dichas unidades junto con el número de ocurrencias en cada episodio. Indicamos las ocurrencias correspondientes con los signos habituales de uso incorrecto (\*) o dudoso (?) del verbo.

Como medida de la riqueza léxica utilizamos la de los “tipos” distintos de verbos por grupo en cada episodio. En el cuadro 3 señalamos en negrita los verbos que son claramente más frecuentes en algunos de los episodios. Es interesante comparar estos verbos “de uso prototípico” en cada uno de los grupos, puesto que son una muestra de la distribución del léxico según las etapas de adquisición y permite poner de relieve la influencia de la lengua oral en la adquisición de los verbos. Tal como hicimos con los esquemas de conceptualización, mostramos el número de ocurrencias de los verbos



Gema Sanz Espinar  
**Procesos y verbos que introducen la referencia espacial  
en el relato en español y en francés...**

---

**Cuadro 3: Unidades verbales empleadas en la introducción  
de la referencia espacial y número de ocurrencias  
de cada uno en los distintos episodios**

	calle/ panadería	Restau- rante	quiosco	furgón	jardín - casa	casa	camino - carretera
<b>FLE-A (10tipos)</b>	trouver-1  *promener-1	aller-2 <b>entrer-4</b>	-	rencontrer-1 trouver-1 aller-2 <b>mettre-4</b>	être-1 voir-1	<b>vivre-2</b>	se tirer-1
<b>ELM-A (15tipos)</b>	pasear-1 ir-1 <b>andar-2</b>	irse-1 <b>meterse-6</b>	comprar-1 robar-1 pararse-1 hacer-1	estar-1 llevarse-1 <b>meter-6</b>	estar-1 sentarse-2	<b>vivir-2</b> irse-1	marcharse-1 irse-1 salir-1
<b>FLE-B (13tipos)</b>	<b>être-2</b>	manger-1 <b>rentrer-2</b> <b>aller-2</b>	demandar-1 aller-1	emmener-1 aller-1 *prendre-1 rencontrer-1 se retrouver-2 <b>être-2</b>	aller-1 <b>voir-2</b>	vivre-1	s'éloigner-1 marcher-1
<b>ELM-A (13tipos)</b>	haber-1 pasar-1	meterse-1 <b>irse-2</b> <b>entrar-2</b>	irse-1 llegar-1	aparecer-1 <b>encontrarse-3</b> estar-1 acabar-1 meterse-1 llevarse-1	aparecer-1 llegar-1	ir-1	<b>irse-2</b>
<b>ELE-A (13tipos)</b>	?pasearse-1 andar-1	<b>entrar-4</b> ir-1	-	<b>encontrarse-4</b>	ir-1 ver-1	<b>vivir-2</b> ir-1	ir-1 irse-1
		comer-1		entrar-1 irse-1 huir-1 encontrar-1	pararse-1	irse-1 llevar-1	
<b>FLM-A (18tipos)</b>	<b>se promener-2</b> se retrouver-1 voler-1 rencontrer-1	<b>rentrer-5</b> manger-2 aller-1	se présenter-1 y avoir-1	<b>se retrouver-3</b> mettre-1 monter-1 emmener-1 rencontrer-1 retrouver-1	<b>s'asseoir-2</b> discuter-1 se retrouver-1 s'arrêter-1	rentrer-1 s'en aller-1	<b>partir-2</b>
<b>ELE-B (14tipos)</b>	estar-1 <b>encontrar-2</b> caerse-1 caminar-1	<b>ir-4</b> entrar-1 comer-1 robar-1 irse-1	haber-1	<b>ir-2</b> ?llevar-1 <b>estar-2</b> encontrar-1 entrar-1	sentarse-1	llevar-1 irse-1 instalar-1	irse-1 caminar-1
<b>FLM-A (17tipos)</b>	rencontrer-1 <b>être-3</b> tourner-1 se rencontrer-1	<b>rentrer-5</b> aller-3	prendre-1 <b>voler-2</b> y avoir-1	retrouver-1 <b>emmener-2</b> aller-1 <b>se retrouver-2</b> rentrer-1 mettre-1	<b>s'asseoir-2</b> se retrouver-1	emmenner-1 aller-1 s'installer-1	partir-1 <b>s'en aller-2</b> marcher-1

\*En negrita señalamos los verbos más utilizados en cada grupo.

Estudios de Lingüística  
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición  
de segundas lenguas**

---

en cada uno de los episodios para no perder de vista la relación entre los verbos utilizados y la función de introducción de una referencia espacial distinta en cada caso.

Observamos que las lenguas maternas poseen mayor riqueza léxica (3-5 tipos distintos más) que las lenguas extranjeras (salvo el grupo FLE-B que usa 13 tipos distintos tanto en sus relatos en FLE como en sus relatos en ELM). Además, la riqueza léxica es ligeramente inferior en ELM. Esto parece reflejarse en las LE, puesto que los relatos de los aprendices francófonos tienen mayor número de tipos distintos (tanto en LE como en LM) que los de los hispanófonos.

En cuanto a la influencia de la lengua oral sobre la riqueza léxica en los grupos B, parece haber tenido una repercusión importante sólo en FLE (3 tipos más en el grupo FLE-B, pero sólo uno más en el grupo ELE-B).

Del cuadro 3 podemos deducir, por otra parte, el uso prototípico de algunos verbos en ELM y en FLM. Uno de los ejemplos claros de prototipicidad es el uso de “meter(se)” en ELM en los episodios del *restaurante* y del *furgón*, que supone no sólo la prototipicidad de este verbo sino la del esquema de conceptualización correspondiente DIRT+INT. En FLM destaca el uso de “rentrer” en el episodio del *restaurante*, pero

no en el del *furgón*, donde no parece haber verbo prototípico sino más bien una riqueza léxica para la formulación de un mismo esquema de conceptualización como DIR+INT (“rentrer”, “mettre”...). En la mención del *furgón* además encontramos más variedad de esquemas de conceptualización y sobre todo una presencia importante de los verbos “(se) retrouver” y “rencontrer” pues, como ya habíamos dicho, se conceptualiza a menudo LOCT. En FLM también la introducción de la referencia a la *calle/panadería* entraña con frecuencia LOCT y, así, aparecen “(se) rencontrer” y “(se) retrouver”.

En definitiva, son dos las situaciones que favorecen una conceptualización prototípica que se refleja en el léxico verbal utilizado en las lenguas maternas. Por una parte, en FLM, la situación de encuentros y reencuentros favorece la conceptualización estática (episodio de la *calle/panadería* y del *furgón*) y, por otra parte, en ELM, la situación de entrada en un lugar cerrado favorece la conceptualización dinámica (referencia al *restaurante* y al *furgón*). El FLM es también sensible a ésta última situación (claramente con referencia al *restaurante* y parcialmente respecto del *furgón*, puesto que esta última situación puede ser también conceptualizada como reencuentro y por lo tanto estáticamente).

Estudios de Lingüística  
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición  
de segundas lenguas**

---

En las lenguas extranjeras, observamos una evolución importante en el léxico utilizado en estas situaciones. Por una parte observamos en los grupos A una transferencia de la lengua materna en el uso de verbos que podrían recordar una problemática conocida en la adquisición de lenguas emparentadas, los “falsos amigos”, aunque en realidad son usos que no podríamos llegar a considerar erróneos en la LD.

En FLE-A la influencia de la lengua materna es clara en el uso abusivo de “mettre” como verbo prototípico en la referencia al *furgón* (a semejanza del “meter” transitivo español). Esto, en cambio, no ocurre en el episodio del *restaurant* (donde el verbo prototípico utilizado es “entrer”, (intransitivo)). En ELE-A la transferencia de la lengua materna aparece al utilizar en la referencia al *furgón* un verbo que vehicula LOCT (a semejanza de los verbos franceses “(se) retrouver”, “rencontrer”): “encontrarse”, que es verbo prototípico en dicho episodio. Por otra parte, en el episodio del *restaurant* se prioriza el uso de “entrer”, como ocurre también en FLM. Consideramos todos verbos prototípicos por haber sido utilizados al menos en el 50% de las ocurrencias de cada episodio.

En los grupos B la influencia de la lengua materna no aparece claramente en las unidades léxicas utilizadas. De hecho

encontramos una variedad de verbos que codifican esquemas de conceptualización diversos y en los que es difícil hablar de prototipicidad. Sólo en ELE-B en el episodio del *restaurant* se utiliza “ir” en el 50% de los casos. Esta variedad en el léxico se solapa con la diversidad de esquemas de conceptualización que encontrábamos en estos grupos.

## **5. Conclusiones**

En conclusión hemos observado que la adquisición cualitativa del léxico en el caso de dos lenguas emparentadas como son el francés y el español parece tener ciertas características comunes dependiendo de si ha habido o no una influencia de la lengua oral.

Los calcos de verbos con forma parecida “meter” y “mettre”, “rencontrer” y “encontrar” son propios de los locutores que no han tenido mucho contacto con la lengua oral (grupos A). Este tipo de influencia de la LM (en un plano más bien formal) determina en estos grupos los calcos de las tendencias de conceptualización en la introducción de la referencia espacial. Sin embargo, esto va también unido a una riqueza léxica limitada, así como a unos esquemas de conceptualización básicos (DIRT, LOCT, DIRT+INT).

En los grupos B la influencia de un *input* oral ha reducido la transferencia de la lengua materna en el plano formal, pero no se ve claramente una influencia de ésta en la conceptualización, salvo de forma ocasional, aunque esto contraviene las previsiones de Perdue (1995), Bartning (1997) y Noyau *et al.*, (en prensa) sobre las etapas avanzadas. Esto puede deberse por supuesto a que nuestros grupos B no pertenecen a una etapa claramente avanzada como parece, o bien a que el aumento del léxico verbal fuerza el uso de los verbos, aunque de forma un tanto aleatoria. En cualquier caso, es un comportamiento que parece deberse a una reestructuración importante del léxico mental.

Además de las características comunes a la adquisición de las dos lenguas podemos apreciar algunas específicas a las dos parejas de lenguas FLM>ELE y ELM>FLE. Por las características propias de la conceptualización en francés y en español la introducción de la referencia espacial en ELM>FLE puede ponderar la conceptualización del esquema DIRT+INT cada vez que se trate de localizar un objeto en movimiento que entra en un lugar cerrado. En lo que se refiere a FLM>ELE, se puede ponderar la conceptualización del esquema LOCT en los casos de elipsis espacio-temporal

importante, sobre todo si se trata de situaciones de (re)encuentro.

Por otra parte, hemos encontrado una riqueza léxica mayor en FLM que en ELM, lo que se ha traslucido en una riqueza léxica superior en cada episodio en ELE frente a FLE.

Distinguiendo pues el nivel de la conceptualización y el de la formulación podemos detallar y describir de forma cualitativa la adquisición del léxico verbal como se ha hecho en otras ocasiones con otras unidades léxicas o morfo-sintácticas. Respecto de la hipótesis general que Perdue (1995), Bartning (1997) o Noyau *et al.* (en prensa) apuntan, no hemos concluido que la influencia de la LM tenga lugar principalmente en las etapas medias/ avanzadas frente a las etapas iniciales. Un estudio más detallado de dos de estas etapas contrastadas muestra que hay momentos de reestructuración del léxico verbal, que coinciden con el aumento de la riqueza verbal, en los que la influencia de la lengua materna es menos visible. Es incluso probable que estos dos movimientos sean periódicos en función de la evolución de la riqueza del léxico mental de los aprendices. En cualquier caso, esperamos haber aportado pruebas de que la adquisición del léxico verbal sigue siendo clave en la estructuración de la lengua del aprendiz en un nivel avanzado por cuanto

trasciende hasta la estructura textual y no sólo del enunciado o de la proposición.

### **Referencias bibliográficas**

BARTNING, Inge (1997). "L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée", en BARTNING, Inge (ed), *AILE* nº9, *Les apprenants avancés*, 9-50.

DE BOT, Kees y SCHREUDER, Robert (1993). "Word production and the bilingual lexicon", en SCHREUDER, Robert y Bert WELTENS (eds), *The bilingual lexicon*. Amsterdam: John Benjamins, 191-214.

GREEN, David W. (1993). "Towards a model of L2 comprehension and production", en SCHREUDER, Robert y Bert WELTENS (eds), *The bilingual lexicon*. Amsterdam: J. Benjamins, 249-278.

HICKMANN, Maya, Henriette HENDRIKS y Françoise ROLAND (1998). "Référence spatiale dans les récits d'enfants français: perspective inter-langues", en MARTINOT, Claire, *Langue Française* nº118. *L'acquisition du français langue maternelle*, 104-124.



Gema Sanz Espinar  
**Procesos y verbos que introducen la referencia espacial  
en el relato en español y en francés...**

---

- KIRSNER, Kim *et al.* (1993). "The bilingual lexicon: exercise, meaning and morphology", en SCHREUDER, Robert y Bert WELTENS (eds), *The bilingual lexicon*, Amsterdam: J. Benjamins, 215-248.
- KLEIN, Wolfgang (1984). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris: A. Colin, 1989.
- KLEIN, Wolfgang (1995). *Time in language*. Londres: Routledge.
- KLEIN, Wolfgang y Clive PERDUE (1992). *Utterance structure. Developing grammars again*. Amsterdam: John Benjamins, col. "Studies in Bilingualism".
- KLEIN, Wolfgang y Christiane VON STUTTERHEIM (1991). "Text structure and referential movement", en *Sprache und Pragmatik*, nº 22, 1-31.
- LANGACKER, R. (1991). "Noms et verbes", en *Communications 53. Sémantique cognitive*, 103-153, 1990.
- LARSEN-FREEMAN, Diane y Michael H LONG (1991). *An introduction to Second Language Acquisition Research*. Londres: Longman.

Estudios de Lingüística  
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición  
de segundas lenguas**

---

- LEVELT, Willem J.M. (1989). *Speaking. From intention to articulation*. Boston (Mass.): MIT Press.
- LICERAS, Juana M. (1996). *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid: Editorial Síntesis.
- MEARA, Paul (1997). "Towards a new approach to modelling vocabulary acquisition", en SCHMITT, Norbert y Michael McCARTHY (eds), *Vocabulary. Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 109-121.
- NOYAU, Colette (1991). *Le temps dans le discours. Construction du récit*. Tesis de habilitación. Universidad de París VIII, vol. I.
- NOYAU, Colette (1997). "La granularité, traitement analytique/synthétique, segmentation/condensation des procès... Un aspect des interactions entre conceptualisation et formulation telles qu'elles peuvent jouer dans l'acquisition des langues", manuscrito, 7p.
- NOYAU, Colette *et al.* (en prensa). "Two dimensions of the representation of complex events structures: granularity and condensation. Towards a typology of textual production in L1 and L2".

- NOYAU, Colette y Urszula PAPROCKA-PIOTROWSKA (2000, en prensa). "La représentation de structures événementielles par les apprenants : granularité et condensation", en *Annales de Lettres et Sciences Humaines*, vol. XLVIII, 5.
- PERDUE, Clive (ed) (1993a). *Adult language acquisition in cross-linguistic perspectives*. Cambridge: European Science Foundation, 2 vols.
- PERDUE, Clive (1993b). "Comment rendre compte de la logique de l'acquisition d'une langue étrangère par un adulte?", en *Études de linguistique appliquée* 92, 8-22.
- PERDUE, Clive (1995). *L'Acquisition du français et de l'anglais par des adultes. Formes des énoncés*. Paris: Éditions du CNRS, col. "Sciences du langage".
- POULISSE, Nanda (1993). "A theoretical account of lexical communication strategies", en SCHREUDER, Robert y Bert WELTENS (eds), *The bilingual lexicon*. Amsterdam: J. Benjamins, 157-190.
- SANZ ESPINAR, Gema (1997). *El léxico verbal en el discurso narrativo en español como lengua materna y como lengua extranjera para francófonos*. Memoria de investi-

gación, Dpto. de Filología Francesa, Universidad Autónoma de Madrid.

SANZ ESPINAR, Gema (1999). *El léxico verbal en el relato en español y francés como lenguas maternas y lenguas extranjeras*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid y Universidad de París X-Nanterre.

SANZ ESPINAR, Gema (2000). “La proposición: una unidad semántico-conceptual para el estudio de la referencia en el discurso y de las relaciones interproposicionales”, en MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, Marcos *et al.* (ed), *Actas del Congreso Internacional de Semántica, Universidad de La Laguna*, Madrid: Ediciones Clásicas, 905-916.

SCHREUDER, Robert. y Bert WELTENS (eds) (1993), *The bilingual lexicon*. Amsterdam: J. Benjamins, col. “Studies in bilingualism”(SiBil) vol. 6.

SINGLETON, David (coord.) (1993-94). *AILE* nº3. *L'acquisition du lexique d'une langue étrangère*.

VOGEL, Klaus (1990). *L'interlangue. La Langue de l'apprenant*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1995.

## **ANEXO**

### **Resumen del cortometraje visionado por los estudiantes**

**Primera parte:** (América, años 30) Chaplin pasea por la calle. Una bandera roja cae de una camioneta que transporta unas tablas. Chaplin la recoge y la ondea para avisar al conductor de la camioneta. Entretanto una manifestación de trabajadores en paro lo alcanza por detrás sin que él se entere. De pronto la policía carga contra la manifestación y detiene a Chaplin como presunto cabecilla por llevar la bandera roja. En la cárcel, Chaplin vive tranquilo y contento, pero ayuda a abortar un motín y el alcaide le premia poniéndole en libertad con una carta de recomendación para que encuentre trabajo. Por otra parte, conocemos la vida de una chiquilla que se dedica a robar para dar de comer a sus hermanas y a su padre que se encuentra sin empleo. Una revuelta callejera se cobra la vida de este hombre y el Estado se hace cargo de la muchacha y de sus hermanas. Éstas ingresan en un orfanato, pero ella se escapa y vagabundea por la ciudad. Chaplin, por su parte, comienza a trabajar en unos astilleros, pero el trabajo le dura poco porque pronto comete una de sus torpezas y hunde un barco a medio construir en el mar. Se marcha de allí “decidido a volver a la cárcel” (dice un rótulo).

**Segunda parte: (primer episodio).** Se le ve por la ciudad y en seguida se ve a la huérfana, que se para frente a una panadería donde un hombre está repartiendo pan. Aprovecha que la furgoneta de reparto está abierta y el repartidor dentro de la tienda para robar un pan, sale corriendo y choca con Chaplin. Una mujer que la ha visto llama al panadero y ambos corren tras ella. La alcanzan y, aunque la denuncian ante un policía, Chaplin se hace responsable del robo y muestra el pan en sus manos. El policía se lo lleva y la chica se marcha. La testigo vuelve a insistir, por lo que el panadero y ella corren hacia el policía para que libere a Chaplin. Así ocurre y el policía va tras la chica hasta que la encuentra. **(Segundo episodio).** Mientras, Chaplin, que quiere ir a la cárcel, entra en un restaurante dispuesto a conseguir que lo encierren de nuevo. Allí coge dos bandejas llenas de comida y cuando acaba de comer va a la caja, llama por la ventana a un policía que está en la calle y le dice que pague porque él no tiene dinero. El policía lo arresta y llama desde un teléfono a la comisaría para que vengán a recogerle. Mientras el policía llama por teléfono en la calle, Chaplin pide un puro en un estanco y regala cosas a unos niños antes de que el policía se dé cuenta. Por fin llega el furgón y **(tercer episodio)** meten a Chaplin dentro para llevarlo a la cárcel. Un rato después la chica, detenida, monta en el furgón y Chaplin la sa-

Gema Sanz Espinar  
**Procesos y verbos que introducen la referencia espacial  
en el relato en español y en francés...**

---

luda muy contento. La chica, desesperada por su situación, rompe a llorar y, presa de un arrebato, decide escaparse lanzándose fuera del furgón en el momento en que éste vuelca por un giro brusco del conductor. Chaplin, ella y un policía se quedan atontados sobre el pavimento. Chaplin se despierta primero, despierta a la chica y le dice que se vaya, luego golpea con su propia porra al policía, que se está despertando. La chica, ya lejos, le llama para que escape con ella y por fin se van los dos juntos después de que Chaplin golpea al policía otra vez. (**cuarto episodio**) Los dos se paran en un jardín frente a una casa de la que sale muy contenta una mujer a despedir a su marido que va a trabajar. Chaplin y la chica desean esa misma situación. (**Quinto episodio**) Diez días después, la chica ha encontrado una casa y lleva a Chaplin. Allí varias cosas se caen y se rompen a medida que Chaplin las toca: una silla, una mesa, una viga del techo, un trozo del techo... Por fin, arreglan la casa y vemos que Chaplin duerme fuera en una caseta. La chica le prepara el desayuno a la mañana siguiente y (**imagen final**) por último se les ve andando por una carretera alejándose.

## Estudios de Lingüística

### Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas

---

1 Larsen-Freeman y Long (1991) recogen un gran número de referencias sobre el tipo de datos con los que los distintos enfoques tratan de validar sus hipótesis en torno a la adquisición de lenguas extranjeras.

2 Liceras (1996) es una de las raras excepciones, aunque lo hace con reservas.

3 Hemos elegido la denominación lengua “extranjera” y no “segunda”, término que traduciría literalmente el inglés *second language*.

4 En Vogel (1995) se discuten las distintas características que se han atribuido a la LE. En Liceras (1996) se muestra cómo se plantea el debate sobre las características de la LE en un enfoque generativista.

5 Se habla de “fossilización” cuando se fijan por largo tiempo elementos que no pertenecen a la lengua de destino, pero hay zonas del sistema que permanecen siempre frágiles y susceptibles al cambio, entendiéndose por ello tanto una progresión como una regresión en la adquisición.

6 El resumen de dicho cortometraje se encuentra en el anexo. Esta actividad fue diseñada en el proyecto ESF (cf. Perdue, 1993a y nota 10).

7 La actividad se realizaba del siguiente modo: la primera parte del cortometraje había sido vista en compañía del entrevistador, que salía de la sala al acabar los primeros 10 minutos y no volvía hasta 10 minutos después, cuando el cortometraje había concluido. Con este protocolo se forzaba a construir un relato coherente.



## Notas

---

8 Este protocolo se establece con vistas a reducir al máximo la influencia de una conceptualización de la historia en lengua materna sobre la conceptualización en lengua extranjera, sobre todo porque las dos versiones se realizan con un intervalo de tiempo breve entre ellas.

9 Es evidente que la definición de lengua extranjera influye en la forma en que a su vez es definido y abordado el fenómeno de la transferencia.

10 El macro-proyecto “Adquisición de una segunda lengua por adultos inmigrantes”, que se llevó a cabo en los años 80, se llama comúnmente proyecto ESF, por la financiación que recibió de la Fundación Europea para la Ciencia (Noyau, 1991; Perdue, 1995). Recogió datos mensuales de una cuarentena de inmigrantes a lo largo de 30 meses. Los pares de lenguas LM>LE eran punjabi-inglés, italiano-inglés, italiano-alemán, turco-alemán, turco-neerlandés, árabe-neerlandés, árabe-francés, español-francés, español-sueco, finés-sueco.

11 En Sanz Espinar (1999) realizamos una descripción de la lengua de cada grupo siguiendo algunos de los índices morfosintácticos utilizados por Bartning (1997) y otros pertinentes para la descripción del ELE: índices formales (nivel de corrección de la morfología verbal regular e irregular, buena formación de las construcciones pasivas) e índices funcionales (tiempos verbales utilizados en la trama y uso de la voz pasiva en la trama).

12 Del término francés “procès” o del inglés “process”. Aunque puede parecer poco apropiado ya que en español se utiliza para referirse a una determinada clase semántica de verbos (procesos frente a ac-

Estudios de Lingüística  
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición  
de segundas lenguas**

---

ciones, por ejemplo), hemos elegido este término para denominar una entidad conceptual de carácter general.

13 Conviene mantener separados los dos niveles en la terminología puesto que existe la posibilidad de encontrar procesos formulados por medio de palabras que no son verbos y verbos que no corresponden a la conceptualización de un proceso.

14 La traducción es nuestra.

15 Definimos “proposición” como una entidad conceptual “referencial” que contiene en general 5 campos referenciales básicos (Klein y Von Stutterheim, 1991): entidades, procesos, espacialidad, temporalidad y modalidad. (Klein, 1995; Sanz Espinar, 1999 y 2000).

16 Utilizamos en cada ejemplo la notación para cada nivel.

17 Los ejemplos están tomados del corpus. A veces son traducciones al español o simplificaciones.

18 La distinción entre dirección y desplazamiento se basa sobre la especificación de rasgos de manera del movimiento (desplazamiento) o no (dirección) (Sanz Espinar, 1999).

19 Ver en el cuadro 3 los verbos utilizados al inicio de cada capítulo.

20 Dos grupos de estudiantes que sólo realizaron la actividad en LM. El relato podría ser más corto en LE por la dificultad que entraña al aprendiz y por extensión en LM cuando éste se realiza con posterioridad a un relato en LE.

21 los conceptos de “trama” y “segundo plano” seguimos el modelo de análisis textual de Klein y Von Stutterheim (1991).