

# DOSIERES SEGUNDAS LENGUAS E INMIGRACIÓN

2008

**Dossier nº 1**

Estudio Comparativo entre la Adquisición del Español como Primera Lengua y la Adquisición del Español como Segunda Lengua para su aplicación Metodológica en la Enseñanza del Español a Inmigrantes

Carmen Aguirre, Félix Villalba,  
M<sup>a</sup> Teresa Hernández y Miriam Najt

Dirección: Félix Villalba & Maite Hernández.

© Carmen Aguirre, Félix Villalba, M<sup>a</sup> Teresa Hernández y Miriam Najt  
ISSN: 1988-9038

## DOSIERES SEGUNDAS LENGUAS E INMIGRACIÓN

2008, N<sup>o</sup> 1



El documento que aquí se reproduce es propiedad de su autor/a quien lo ha remitido a *segundaslenguaseinmigracion.es* para su publicación.

Las ideas y opiniones recogidas en este trabajo no reflejan necesariamente, las de *Dosieres Segundas Lenguas e Inmigración*.

La versión electrónica de este documento ha sido preparada por este dominio respetando el formato y redacción del original.

ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE LA  
ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL COMO PRIMERA  
LENGUA Y LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL  
COMO SEGUNDA LENGUA PARA SU  
APLICACIÓN METODOLÓGICA EN LA  
ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A INMIGRANTES

Carmen Aguirre, Felix Villalba, María Teresa Hernández y  
Miriam Najt.

M.E.C 1999

Investigación seleccionada en el Concurso Nacional para otorgar Ayudas a la Investigación Educativa de 1996 (Resolución de 3 de septiembre de 1996/ B.O.E de 25-9-96 de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional del M.E.C)

## ÍNDICE

<b>I - FUNDAMENTOS TEÓRICOS.</b>	<b>4</b>
1. La adquisición de la lengua materna.	4
1.1. – Corrientes que abordan el estudio de la adquisición de L1	4
1.1.1. –La teoría de los principios y parámetros	5
1.1.1.1 ¿Cómo se fijan los parámetros?	8
1.1.1.1.1	9
1.2. El proceso de adquisición de la lengua materna	9
1.2.1. La etapa holofrástica	10
1.2.2 La etapa telegráfica	11
1.2.3 La adquisición de las categorías funcionales.	12
1.2.4. El proceso de adquisición de la sintaxis. La adquisición de las categorías gramaticales.	
2. La adquisición de segundas lenguas.	14
2.1. Los primeros pasos en los estudios de la L2. El análisis contrastivo	14
2.1.1 La versión fuerte del Análisis Contrastivo.	16
2.1.2 La versión débil.	16
2.1.3. La teoría de lo marcado	17
2.2 El concepto de interlengua y su análisis.	17
2.3. Diferencias y semejanzas entre la adquisición de L1 y L2	19
2.3.1 <i>La construcción creativa</i>	19
2.3.2. <i>La distinción adquisición / aprendizaje.</i>	20
2.4. El problema del acceso a la GU	22
2.4.1. <i>Las hipótesis del acceso total.</i>	22
2.4.2 <i>La hipótesis de la falta de acceso.</i>	25
2.4.3. <i>Otras posturas.</i>	28
2.5. La adquisición de L2 en niños	29
2.5.1 <i>El período crítico.</i>	29
2.5.2 <i>Los estudios de adquisición de segundas lenguas en niños.</i>	31
<b>II- SUJETOS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN. HIPÓTESIS DE PARTIDA.</b>	<b>34</b>
<b>III- EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LAS CATEGORÍAS VINCULADAS AL N. LA ADQUISICIÓN DEL D.</b>	
1. El proceso de adquisición del D en L1.	43
1.1. <i>La adquisición del artículo.</i>	44
1.2. <i>Otros determinantes. Su proceso de adquisición.</i>	46
1.3. <i>Propuesta de adquisición de la categoría funcional determinante.</i>	48
2. El proceso de adquisición del D en L2, niños.	53
3. El proceso de adquisición del D en L2, adolescentes y adultos.	57
3.1 <i>Exposición de los datos.</i>	57
3.2. <i>Discusión.</i>	64
3.3. <i>Sobre la adquisición del sistema de géneros.</i>	66
4. Conclusiones	70
<b>IV-EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LAS CATEGORÍAS FUNCIONALES VINCULADAS AL V. LA ADQUISICIÓN DE LA</b>	

<b>FLEXIÓN.</b>	
1. El proceso de adquisición de la concordancia (CONC )	71
1.1. La adquisición de CONC en L1	71
1.1.1 <i>La etapa preconcordancia</i>	71
1.1.2. <i>La adquisición de la categoría funcional CONCORDANCIA</i>	77
1.2. La adquisición de CONC en L2, niños.	90
1.2.1. <i>La etapa preconcordancia</i>	90
1.2.2. <i>La etapa de adquisición de CONCORDANCIA.</i>	97
1.3. La adquisición de CONC en L2, adolescentes.	100
1.3.1 <i>Análisis de los errores</i>	101
1.3.2 <i>Conclusión</i>	104
1.4. La adquisición de CONC en L2 adultos.	104
1.5. El proceso de adquisición de la CONC con verbos en pasado.	116
1.5.1. <i>El proceso de adquisición en L1.</i>	116
1.5.2. <i>El proceso de adquisición en L2.</i>	118
1.6. La discusión de los datos.	125
1.6.1. <i>Comparación de los procesos.</i>	125
1.6.2. <i>Propuestas de adquisición.</i>	129
<b>V - LAS CATEGORÍAS FUNCIONALES VINCULADAS AL V. LA ADQUISICIÓN DEL COMPLEMENTANTE.</b>	
1.La adquisición de la categoría funcional complementante en L1	134
2. La adquisición de la categoría funcional complementante en L2, niños.	139
3. La adquisición del C en adolescentes y adultos.	142
4. Propuesta de adquisición	147
<b>VI – DIMENSIÓN PEDAGÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	
1. Interlengua y análisis de errores.	148
2. Estrategias de aprendizaje y comunicación.	170
3. Implicaciones pedagógicas.	188
4. Conclusiones generales.	190
<b>VII. BIBLIOGRAFÍA</b>	192

## CAPÍTULO I - FUNDAMENTOS TEÓRICOS

### 1 - LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA MATERNA.

En los últimos 30 años hemos asistido al surgimiento y desarrollo de los estudios de lo que se ha venido llamando la *adquisición del lenguaje*. Esta ciencia trata de descubrir cuales son los mecanismos internos que guían al niño hasta que alcanza una competencia nativa en su lengua materna (L1). El método que se sigue para llevar a cabo estas investigaciones es el análisis de las etapas intermedias por las que va pasando el niño hasta que controla y produce básicamente las estructuras de su L1, así como la incidencia del entorno en estos procesos.

El término adquisición surge como opuesto al de aprendizaje porque se entiende que el proceso que el niño sigue hasta conseguir una competencia similar a la de los adultos, en su lengua materna no es un proceso de aprendizaje consciente, en el sentido estricto de la palabra, sino más bien un proceso *no consciente*.

El *aprendizaje* es una tarea de *instrucción* y esta instrucción conlleva una transferencia de estructuras del entorno al organismo. Esto es, en el entorno hay una serie de elementos y el hombre, con su inteligencia, los analiza y los incorpora a su mundo interior, a su experiencia, utilizando en este proceso, *mecanismos generales de resolución de problemas*, entre otros.

En la *adquisición*, por el contrario, no existe ninguna transferencia del entorno al organismo, sino más bien unos mecanismos de selección interna. El organismo dispone de unas cadenas preprogramadas que se ponen en juego cuando los elementos del entorno actúan como *desencadenantes*. En estos casos, lo que hay es una especie de acoplamiento entre las estructuras del entorno y las que previamente el individuo tiene por herencia genética.

#### 1.1. - CORRIENTES QUE ABORDAN EL ESTUDIO DE LA ADQUISICIÓN DE L1.

En los años 70 tiene lugar una interesante polémica entre Jean Piaget, el padre de la psicología evolutiva y de las teorías *constructivistas*, y Noam Chomsky, que es el principal representante de la llamada *gramática generativa*. Este interesante debate tiene como centro las

teorías sobre la adquisición del lenguaje y está recogido en un libro preparado por Piattelli-Palmarini (Pialttelli- Palmarini, 1980) titulado *Teorías del lenguaje, teorías del aprendizaje. El debate entre Chomsky y Piaget*.

El *Constructivismo piagetiano* contempla el lenguaje como un proceso de aprendizaje más, que estaría dependiendo de la inteligencia sensoriomotriz. Siendo esta inteligencia la única base innata del hombre.

La función semiótica, responsable de la capacidad de representación mental del entorno y de la memoria, unida a esta inteligencia general, traería como consecuencia el desarrollo del lenguaje.

El *Generativismo chomskiano* señala que el hombre posee una inteligencia general con diferentes módulos independientes entre sí y todos ellos innatos. Uno de estos módulos está destinado a la adquisición del lenguaje. Por tanto, el lenguaje es independiente de la inteligencia sensorio-motriz y de la función semiótica y su adquisición se produce según un programa madurativo genéticamente establecido.

Los distintos investigadores que surgen en el campo de la adquisición, dentro de las corrientes piagetianas consideran que los datos lingüísticos a los que el niño está expuesto al adquirir su lengua materna están presentados de una manera especial. Las madres ofrecerían el lenguaje a sus hijos de una forma gradual y, por tanto, facilitadora en este proceso de adquisición. Son muchos los estudios destinados a analizar el lenguaje de las madres; entre ellos, podemos destacar el de Rondal, 1980.

Este hincapié en los datos del entorno está también presente en los investigadores que trabajan dentro de la corriente iniciada por Vygotsky, partidario del origen social del lenguaje. Para este investigador la *instrucción* del adulto es fundamental, de tal manera que el niño desarrolla su lenguaje interactuando con el adulto.

Otra interesante visión es la que presenta Slobin con la formulación de *Los Principios Operativos*, considerados como una serie de *estrategias de aprendizaje* específicas del lenguaje y de carácter universal, que se dan, por tanto, en todos los procesos de adquisición de todas las lenguas y que facilitan enormemente la tarea del niño en el aprendizaje de su L1. A modo de ejemplo, podemos citar el Principio Operativo A: *Pon atención al final de las palabras*.

### **1.1.1 -LA TEORÍA DE LOS PRINCIPIOS Y LOS PARÁMETROS.**

En esta teoría se explicita la visión innatista de la teoría chomskiana y aparece formulada por primera vez en Chomsky (1981). Se trata de dar cuenta de lo que el niño ya sabe cuando empieza a analizar los datos de su lengua materna. Dicho de otra manera, del estadio inicial (E<sub>0</sub>)

que constituye la base innata del niño, en lo que a conocimiento lingüístico se refiere. Este  $E_0$  recibe el nombre de Gramática Universal (GU) y estaría integrado por un conjunto de *principios* cuyos valores pueden estar sujetos a variaciones *paramétricas*.

Los Principios son de carácter universal, todas las lenguas del mundo tienen que respetar obligatoriamente estos principios y el niño no necesita aprenderlos porque forman parte de su dotación genética.

A continuación señalamos algunos de estos principios que tienen una importancia fundamental en el proceso de adquisición de la lengua materna.

Es el caso del *Principio de Proyección*, que manifiesta que los elementos léxicos se proyectan para satisfacer sus marcos de subcategorización.

Tomemos como ejemplo un verbo como *comer*. Este verbo tiene un significado abierto que necesita de otros elementos léxicos que completen o "cierren" este significado. El verbo *comer* necesita un *agente*, es decir, un ser animado que realice la acción y un *tema*, un ser que represente el objeto fagocitado.

SN --- SN  
Ag Tema

El agente y el tema son "argumentos" que el verbo exige y asigna a sintagmas nominales (SN). Siempre que un verbo asigna sus argumentos proyecta a éstos en la sintaxis, de manera que uno de ellos se convertirá en el *sujeto*, otro en el *objeto*, y así sucesivamente.

Otro principio es la *Teoría de la X con barras (X')* que señala que todos los elementos léxicos se proyectan según el mismo esquema. Es decir, todos los sintagmas tienen básicamente la misma estructura.

SX  
Esp X'

X Compl.

En todos los sintagmas tenemos una posición de especificador y otra posición de complemento.

*El Criterio Temático* es otro principio que viene a decir que todas las posiciones de argumento, que dependen, como hemos visto antes, de la estructura léxico-semántica de los verbos, tienen que satisfacerse siempre, si queremos construir una oración bien formada.

*El Principio de la Dependencia de la Estructura* señala que la sintaxis opera con



constituyentes, no con palabras cualesquiera. Luego las hipótesis que el niño realice cuando va adquiriendo su lengua van a tener que estar apoyadas en el orden estructural de la oración y no en su orden lineal.

Finalmente, el *Principio de Predicación* garantiza que todo predicado ha de tener un sujeto.

Estos principios limitan el ámbito de posibilidades de variación entre las lenguas y, al estar presentes en la mente del niño, hacen que éste restrinja también el conjunto de hipótesis que tendrá que ir formulando hasta construir el sistema lingüístico de su lengua.

Unidos a estos principios hay un sistema de parámetros asociado. La plasmación de algunos de estos principios puede estar sujeta a variaciones y es a estas variaciones a lo que llamamos *parámetros*. Los parámetros son, pues, valores abiertos que se tienen que fijar en el proceso de adquisición.

Las diferencias entre las lenguas son diferencias en los parámetros y el trabajo del niño consistiría en *fijar* estos parámetros con el valor que corresponde a su lengua, a la luz de los datos (las oraciones que oye).

Por tanto la adquisición del lenguaje es básicamente un proceso de fijación de parámetros.

	GU		Gramática de L:
Datos lingüís-	—————	principios +	—————>
ticos de la L	parámetros	sin fijar	parámetros fijados

Para ejemplificar esta fijación de parámetros nos centraremos en el principio de la X', el referido a la forma fija de estructura sintagmática. Decíamos que los sintagmas, en todas las lenguas tenían la misma estructura:

SX
Esp    X'
X    Compl.

Sin embargo, esta estructura tiene una variación paramétrica en lo que se refiere a la posición del núcleo (X). Hay lenguas de núcleo inicial (como es el caso del español) en las que los núcleos van delante y los complementos detrás y lenguas de núcleo final en las que los complementos se sitúan delante del núcleo. Esta variación paramétrica tiene importantes repercusiones en lo que al orden de palabras se refiere y el niño tendrá que fijarse en este orden

de palabras para saber si su lengua es del tipo *núcleo inicial* o *núcleo final*.

Otro caso que vamos a presentar es el de la fijación paramétrica vinculada al principio de predicación.

Como hemos señalado, todas lenguas están organizadas en base a oraciones cuya estructura se compone de dos constituyentes inmediatos: el sujeto y el predicado. Ahora bien, la realización fonética obligatoria o no del sujeto está sujeta a variación paramétrica. Hay lenguas en las que el sujeto tiene que estar obligatoriamente expreso, mientras que otras lenguas permiten que éste aparezca elidido.

El niño, a la luz de los datos, tendrá que averiguar si su lengua es del primer tipo, sujeto obligatorio, o del segundo tipo, sujeto opcional (un grupo de lenguas llamadas *pro-drop*).

Las fijaciones paramétricas van a estar siempre vinculadas a aspectos *visibles* de las lenguas, a aspectos vinculados con la morfología, el orden de palabras, la obligatoriedad de elementos...

### ***1.2.1 ¿Cómo se fijan los parámetros? .***

En la fijación de los parámetros, el niño no parece partir con valores abiertos, es decir con los parámetros sin fijar, sino que partiría más bien con los parámetros fijados en una especie de valor *por defecto* y éste parece corresponderse con el valor menos *marcado* de los posibles, dentro de las lenguas naturales.

Lo "marcado" sería lo menos complejo, lo más habitual; en definitiva, lo más fácil en el conjunto de posibilidades de la GU.

Los autores que defienden esta teoría proponen que el valor con el que el niño parte inicialmente es el "menos marcado" y cada nuevo valor es más marcado que los anteriores. En este sentido, los niños que estuviesen adquiriendo lenguas con un valor muy "marcado" para un determinado parámetro tendrían un proceso más largo y costoso, para dicho parámetro, que aquellos que tuviesen un valor "no marcado".

Si tomamos como ejemplo de esta teoría el proceso de adquisición de los *sujetos*, vemos que todos los niños parecen atravesar una época de *sujetos opcionales*, a pesar de que su lengua sea del tipo de *sujetos obligatorios*. Para los defensores de esta teoría, el parámetro *pro-drop* (sujetos opcionales) sería el que representaría el valor no marcado y ésta es la razón por la que todos los niños empiezan con esta fijación paramétrica.

Ahora bien, ¿qué hace al niño caer en la cuenta de que su fijación ha sido equivocada?

Por una parte, la ausencia sistemática de datos esperados. El niño esperaría oír oraciones sin sujeto, similares a las que él produce; sin embargo, esto no es así. Por otra parte, hay una

serie de elementos que parecen actuar como *desencadenantes* en la refijación del parámetro. Estos *desencadenantes* serían los que harían caer al niño en la cuenta de que su fijación ha sido equivocada y le llevarían a refijar el parámetro. Un ejemplo de estos desencadenantes es el caso de los *expletivos* (*it, il*), que aparecen en lenguas de sujeto obligatorio, como el inglés o el francés. Estos *expletivos* no tienen ninguna razón de ser, desde un punto de vista semántico; sólo están presentes para satisfacer el requerimiento de que su lengua ha de tener obligatoriamente un sujeto expreso. La adquisición de estos elementos léxicos harían que el niño se diese cuenta de que su fijación ha sido equivocada, ya que su lengua exige la presencia del sujeto y esto le llevaría a reestructurar su gramática refijando el parámetro.

Los datos del inglés parecen corroborar esta hipótesis, en el sentido de que cuando los niños adquieren estos elementos dejan de producir sujetos nulos.

## **1.2. - EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA LENGUA MATERNA.**

A modo de introducción presentaremos unas líneas generales de los resultados a los que llegan los investigadores de los últimos años en lo que al proceso de adquisición de la lengua materna se refiere.

### **1.2.1. La etapa holofrástica.**

A partir de los 12 meses empiezan las primeras repeticiones de sílabas que el hablante reconoce como palabras. Son típicas de estos inicios palabras como *papá, mamá, tata, nene, guau-guau*. Poco a poco van apareciendo otras palabras en las que encontramos ya diferenciación silábica del tipo *aba* (agua), *allí, pan*.

Estas primeras palabras tienen, en un principio, valor referencial. Es decir, están referidas únicamente a un objeto. El paso fundamental para la nominalización se dará cuando éstas palabras se establezcan como símbolos, esto es, cuando de la referencia directa aplicada a un sólo objeto se pase a la referencia extendida a todos los objetos de una misma clase.

En este momento, el niño utiliza la entonación como un mecanismo que le ayuda a transmitir un significado añadido a esa palabra. Un significado de *deseo, llamada...*

La evidencia de que detrás de estas palabras había una intención comunicativa clara. Llevó a los investigadores a postular que estas palabras correspondían a verdaderas *frases* en el

sistema adulto y empezaron a llamarles *holofrases* y a este período inicial *holofrástico*. De Laguna (1927) defendía la tesis de que las primeras palabras de los niños eran verdaderas estructuras de predicación equivalentes a una oración en el sistema adulto.

No obstante, en los últimos tiempos, hay una tendencia a no confundir las intenciones comunicativas o semánticas de los niños con la gramática estructurada del sistema adulto y se entiende que en esta etapa no se puede hablar de relaciones gramaticales ni de oraciones reducidas aunque podamos encontrar ciertas "funciones semánticas". Hernández Pina (1984) señala que estas funciones serían: apelativa, admirativa, asertiva, deíctica, instrumental...

### ***1.2.2. La etapa telegráfica.***

Entre los 18 y los 24 meses, según los niños, aparecen las primeras combinaciones de palabras. Estas primeras combinaciones suelen ser de dos palabras y el hecho de que la mayor parte de las emisiones del niño sea de este tipo hace que a este primer momento se la denomine también *etapa de dos palabras*.

Estas primeras combinaciones de dos palabras parten de la referencia y se forman a partir de predicar algo de la referencia. El niño entra de lleno en una fase que ya podemos llamar *gramatical*, pues el significado de las enunciados que emite no es la suma de los significados de las palabras que intervienen en dicho enunciado, sino algo mucho más complejo. Establece una relación semántica entre estas palabras y aparecen, así, las primeras estructuras de predicación

A continuación presentamos las principales relaciones semánticas que aparecen en estas primeras estructuras del lenguaje infantil con algunos ejemplos tomados de Aguirre (1995), (el número que aparece detrás del nombre corresponde a la edad en meses):

Locación. *Nana abajo*. (Magín, 20)

Poseción - poseedor. *Chupete Cuco*. (El chupete es de Cuco (Ana, 24)

*Abrigo mío*. (Ana, 24)

Acción - agente. *Viene mamá*. (Ana, 24)

*Llora nene*. (Ana, 24)

Acción - tema. *Trae a bobo*. (Magín, 19)

*Cho pis*. (Ana, 24)

Agente - tema. *Papá culo.* (Papá me pega en el culo. Ana, 24)

Tema - agente. *Caca Cuco.* (Cuco tiene caca. Ana, 24)

Experimentante - Tema. *Quiero aba.* (Magín, 19)

*Cuco pupa.* (Cuco tiene pupa. Ana,24)

Referente - predicado. *A guagua fría.* (Magín, 21)

*Papá malo.* (Ana, 24)

A esta etapa inicial del lenguaje infantil se le ha llamado etapa telegrafía, porque, como constatamos en los ejemplos presentados, las frases que emite el niño suelen carecer de todas aquellas palabras que tienen un contenido semántico pobre, estrictamente gramatical, tales como determinantes, flexiones verbales, verbos copulativos, preposiciones... En este sentido, este lenguaje temprano del niño tendría unas características similares al empleado en los *telegramas* de los adultos.

Si tenemos en cuenta la actual división que se establece dentro de las categorías gramaticales, entre categorías léxicas: aquellas que tienen un alto contenido semántico y gran cantidad de miembros (nombres, verbos, adjetivos, adverbios y, para algunos, también las preposiciones) y categorías funcionales: aquellas que apenas tienen contenido semántico, sino más bien un contenido gramatical y sirven para modular el significado de las léxicas (determinantes, flexión verbal, conjunciones, algunas preposiciones), podríamos decir que el niño elide sistemáticamente categorías funcionales. Esta situación lleva a algunos investigadores, como Radford (1990) a postular que el lenguaje temprano del niño se caracteriza por presentar una etapa inicial que él llama *etapa léxica* en la que solamente tiene adquiridas las categorías léxicas. Pasada esta etapa, que duraría varios meses, el niño empezaría a adquirir las palabras correspondientes a las categorías funcionales.

### ***1.2.3. La adquisición de las categorías funcionales.***

Pasada esta etapa inicial, la longitud media de los enunciados (LME) va creciendo progresivamente y van apareciendo poco a poco las categorías funcionales. Una vez que estas categorías están presentes y el niño comienza a manejarlas, seguimos presenciando aún frecuentes omisiones que realiza especialmente en oraciones más largas de lo que su capacidad de memoria a corto plazo es capaz de tolerar. Esto le lleva a conservar esta apariencia telegráfica

en muchas ocasiones, debido no tanto a problemas en la adquisición de estas *categorías funcionales* como a problemas vinculados con su capacidad de procesamiento.

El hecho de que estas categorías estén realizadas mayoritariamente tanto en *morfemas libres* como en *morfemas ligados* lleva a algunos autores, como Brown (1973) a denominarla etapa de *adquisición de morfemas* o de *modulación del significado*.

#### ***1.2.4. El proceso de adquisición de la sintaxis. La adquisición de las categorías gramaticales.***

La adquisición de la sintaxis es un fenómeno directamente relacionado con la proyección de los núcleos léxicos y la categorización de las palabras

Cuando el niño empieza a combinar palabras realizando estructuras en las que encontramos unas relaciones semánticas claras, como las señaladas anteriormente, lo que está haciendo es proyectar semánticamente los núcleos léxicos.

Enunciados como *quito tatín* o *quere aba* que aparecen en las primeras emisiones de dos palabras de Magín (el niño del que estamos presentando ejemplos) muestran que este niño está analizando el verbo como una categoría semánticamente "abierta", en el sentido de que su significado necesita ser completado por una serie de elementos que participan en la acción, proceso o estado que el verbo representa. Con esto queremos decir que el niño captaría la esencia semántica y sintáctica del verbo y su necesidad de proyección. Se daría cuenta de que el verbo, como señalaba Tesnière (1959) muestra una especie de "escena teatral". En esta escena, el verbo representa un suceso; pero para que éste pueda llevarse a cabo necesita de unos actores que lo realicen. Estos actores serían los "actantes", en la terminología de Tesnière, los "casos" en la terminología de Filmore (1968) y los "argumentos" subcategorizados por los verbos a partir de Chomsky (1965).

En definitiva, es la proyección semántica de los núcleos léxicos, especialmente de los verbos, la que provoca el surgimiento de las relaciones semánticas entre los constituyentes que integran la oración y estas relaciones semánticas (agente, tema, experimentante, locación...) son las que acarrearán las relaciones sintácticas (sujeto, objeto...).

Los verbos serían fundamentalmente los encargados de asignar estos "argumentos semánticos" y los nombres serían los encargados de recibirlos.

El niño parece que no tiene ningún problema en captar esta necesidad de proyección de

los elementos léxicos y comienza, así, a construir su sintaxis.

En lo que se refiere a la tarea de la categorización de las palabras, es decir a su clasificación en categorías gramaticales, agrupando los nombres en una clase, los verbos en otra y así sucesivamente; la idea fundamental es que son las claves morfológicas y distribucionales las que guían al niño en la clasificación de las palabras y no las semánticas. Esta idea se apoya en el hecho de que los niños prácticamente no cometen errores en sus procesos de adquisición y estos errores serían esperables, si el niño se apoyase en criterios semánticos, en los casos de nombres abstractos, tanto deverbales como de cualidad, del tipo de *susto o pupa*. Sin embargo estos errores no se producen.

La ausencia de errores en la categorización de las palabras lleva a defender que el niño se fija especialmente en la morfología de las mismas (el tipo de desinencias flexivas que toma) y en su comportamiento sintáctico (su colocación en la oración). La correcta distribución de una palabra, es decir, saber a qué palabras puede acompañar y a cuáles no, de qué palabras puede ser acompañada y de cuáles no, así como la posición que debe ocupar con respecto a las palabras con las que coaparece es algo que indica que esa palabra ha sido correctamente categorizada. Ahora bien, el problema entonces se centraría en las primeras categorizaciones. Para que el niño pueda fijarse en la morfología y en el comportamiento de las palabras en la sintaxis es preciso que tenga unos *primeros modelos* y para construir estos modelos iniciales no tendría aún pautas morfológicas ni distribucionales para efectuar posibles comparaciones. En este sentido es muy interesante la llamada "bootstrapping hypothesis" propuesta por Pinker (1982, 1984), para solucionar este problema. Este autor defiende que las primeras categorizaciones estarían guiadas por la semántica; ya que, cuando los padres hablan a los niños, suelen referirse a los objetos físicos usando nombres, a las acciones y a los cambios físicos usando verbos, comunican definitud a través de los determinantes y así sucesivamente. Una vez montadas las distintas clases, a través de las primeras categorizaciones, los elementos léxicos que se fuesen incorporando se clasificarían teniendo en cuenta su comportamiento morfológico y sintáctico y no su contenido semántico. De la misma manera, Pinker propone que las relaciones gramaticales son también inferibles a partir de las relaciones semánticas; es decir, nociones como *sujeto* u *objeto* se inferirían a partir de relaciones semánticas como *agente* o *paciente*.

En lo que se refiere al proceso de adquisición de las distintas categorías, en español, podemos señalar que en los últimos años hemos asistido a un desarrollo de los estudios de

adquisición del español como lengua primera, especialmente desde el mundo de la psicología.

El primer estudio de tipo longitudinal que se documenta en España es el realizado por Hernández Pina (1984). Este estudio presenta, con ejemplos, la evolución que siguen, desde las primeras utilizaciones hasta su uso generalizado las distintas categorías gramaticales (artículo, nombre, formas verbales, conjunciones...).

Años más tarde aparecen otros corpus de datos longitudinales entre los que destacan el de Lopez Ornat (1994) y el de Aguirre (1995) y los estudios destinados a esclarecer el proceso de adquisición del español como lengua materna cobran cada vez más vitalidad. No es motivo de este proyecto la investigación sobre primera lengua y por esta razón no nos detendremos en una exposición de los mismos.

Lo que haremos será, exponer un resumen del trabajo de Aguirre (1995) sobre la adquisición de las categorías gramaticales en español como L1, en cada uno de los capítulos que conforman el cuerpo del trabajo. El mencionado resumen servirá de punto de comparación para la investigación que estamos desarrollando sobre la adquisición del español como segunda lengua.

## **2 - LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS.**

### **2.1 - LOS PRIMEROS PASOS EN LOS ESTUDIOS DE ADQUISICIÓN DE L2. EL ANÁLISIS CONTRASTIVO.**

Los estudios sobre la adquisición de las segundas lenguas nacen alrededor de los años 50, muy vinculada a la problemática de enseñanza de idiomas. Poco a poco, va tomando una entidad independiente como ciencia cognitiva y se va separando paulatinamente de la didáctica de las lenguas. Su principal objetivo es desvelar los mecanismos cognitivos que nuestra mente pone en juego al adquirir una segunda lengua. En este sentido, se convierte en una disciplina complementaria y al servicio de la metodología y la didáctica, ya que los avances que se logren en éste campo podrán servir para valorar la coherencia interna de las distintas metodologías que integran la enseñanza de idiomas, así como para sugerir nuevos caminos de investigación dirigidos a facilitar la tarea de los aprendices de segundas lenguas.



Tras los estudios que se realizan sobre la adquisición de la L1, los investigadores se interesan en descubrir si, en el campo de las segundas lenguas (L2), los procesos que se dan son procesos de adquisición, similares a los de la L1, o de aprendizaje, similares a los que tienen lugar cuando aprendemos otras materias.

El análisis de los errores que producen los aprendices de segundas lenguas sirve de base para la elaboración de las hipótesis. Muchos de estos errores son recurrentes; es decir, se producen de una manera sistemática y eso lleva a plantear que son el producto de una gramática más o menos estructurada del aprendice. Una gramática intermedia, similar en muchos aspectos a las gramáticas intermedias por las que va pasando el niño hasta conseguir un dominio de adulto.

Cuando el niño que adquiere español dice *sabo*, en lugar de *sé*, nos damos cuenta de que está empleando una forma incorrecta que nunca ha oído, pero este error está indicándonos que sabe construir todo el paradigma de presente de un verbo regular. Sabe que los verbos están integrados por una raíz, que permanece constante, y una desinencia que marca la persona y el tiempo, y que estas desinencias son fijas y se añaden a las raíces berveales. El error nos está señalando que la adquisición no es exclusivamente un proceso memorístico producto de la repetición, puesto que el niño está diciendo cosas que nunca ha oído, sino un proceso de análisis sistemático de los datos en el que también interviene la memoria. Se trata de un proceso *construcción creativa*.

De la misma manera, los errores sistemáticos que producen los aprendices de L2 son capaces de mostrarnos lo que éstos saben y nos señalan que, también en el caso de la L2, encontramos un proceso de *construcción creativa*. Esta construcción creativa trae consigo las distintas etapas por las que va pasando el aprendiz en su acercamiento a la lengua que está aprendiendo (lengua meta).

En este sentido podemos decir que la adquisición de la L1 y la L2 son procesos similares: en ambos asistimos a una construcción progresiva de gramáticas intermedias que se acercan cada vez más a la gramática de la lengua nativa.

Los primeros trabajos de adquisición son los de *Análisis Contrastivo*. En éstos, lo que se pretendía era facilitar la tarea del aprendiz de segunda lengua, a través de la predicción de las estructuras en las que encontraría dificultad. Si el profesor sabe de antemano que estructuras de la lengua que enseña van a ser más problemáticas para su alumno realizará una serie de ejercicios que tiendan a reforzar esas estructuras.

### **2.1.1 La versión fuerte del Análisis Contrastivo.**

La primera versión del análisis contrastivo es la realizada por Lado (1957) quien postula que se pueden predecir qué estructuras causarán dificultad en el aprendizaje y cuáles no, a través de la comparación sistemática entre la lengua que se quiere aprender y la lengua nativa del alumno.

Posteriormente, otros autores como Banathy, Trager y Waddle (1966) proponen que en la enseñanza de las lenguas debería darse una tarea conjunta de lingüistas, investigadores en metodologías de enseñanza de segundas lenguas y profesores. Los primeros deberían identificar estas diferencias, los segundos elaborar materiales que se basen en la descripción de estas diferencias y los terceros, no sólo conocerlas, sino también estar preparados para explicarlas.

Esta versión del análisis contrastivo se conoce como *versión fuerte* y es predictiva de los errores del aprendiz y, por tanto, a priori. Frente a esta versión fuerte surgirá unos años más tarde la llamada versión débil.

### **2.1.2 La versión débil.**

La experiencia empieza a demostrar que determinados errores que el Análisis Contrastivo predice, no se dan y, sin embargo, aparecen errores que no se justifican por la transferencia de la lengua nativa. En concreto se detectan dos tipos de errores:

- unos serían provocados por la interferencia de la lengua nativa;
- otros son producto de las estrategias del alumno en la adquisición de la L2.

El Análisis Contrastivo serviría sólo para explicar el primer tipo de errores.

Esta versión débil del Análisis Contrastivo defiende que éste debe ser un análisis a posteriori. Es decir, realizarse sólo cuando aparezcan errores o dificultades sistemáticas. En este caso debe acudir a la lengua de origen del aprendiz para ver si las estructuras de ésta son la causa del error. Por tanto esta versión débil se convierte en una versión explicativa a diferencia de la anterior que era una versión predictiva.

En esta línea se mueve el trabajo de Stockwell y Bowen (1965).

### **2.1.3. La teoría de lo marcado.**

Unos años más tarde Eckman (1977) vuelve a retomar la comparación sistemática de las estructuras lingüísticas de la L1 y la L2 como forma de prever qué estructuras se fosilizarán, es decir, quedarán fijadas de una forma errónea en las producciones de un aprendiz. Eckman parte pues, de las teorías del Análisis Contrastivo y une a éstas las relaciones de *marcado* que se dan dentro de la GU. La idea de lo *marcado* está vinculada a la de dificultad, complejidad y rareza. De tal manera, *a grosso modo*, podríamos decir que las estructuras menos marcadas serían aquellas menos complejas y más habituales en las lenguas, mientras que las más marcadas serían las más complejas y normalmente más extrañas en el sentido de poco habituales.

Este autor defiende que las áreas de dificultad serán aquellas en las que las estructuras de L1 y L2 son diferentes y además las estructuras de L2 están marcadas frente a las de L1. El grado de dificultad dependerá directamente del grado de marcado.

Esta teoría defiende, así mismo, que las áreas diferentes entre la L1 y la L2 que no estén marcadas para la L2 no presentarán dificultades, a pesar de la diferencia.

## **2.2. EL CONCEPTO DE INTERLENGUA Y SU ANÁLISIS.**

En los años 70 la investigación se centra en el intento para demostrar que los distintos estadios por los que atraviesa el aprendiz de una segunda lengua ,antes de adquirir el nivel nativo de la lengua meta, son sistemáticos y producto de un proceso creativo en el que, antes de alcanzar la competencia nativa, el aprendiz va pasando por una serie de gramáticas intermedias. Estos estadios intermedios serían considerados como *lenguajes no nativos* y la caracterización de los mismos estaría fundamentalmente basada en el análisis de los errores sistemáticos.

Corder (1967) da uno de los primeros pasos señalando la importancia del estudio de los errores sistemáticos de los aprendices. Para Corder habría dos tipos de errores, los de producción que serían esporádicos y los recurrentes, que se repiten sistemáticamente. Los primeros no nos indican nada, pero los segundos nos muestran lo que el aprendiz sabe, cómo tiene estructurada su gramática en cada uno de los niveles. Por lo tanto, el análisis de errores sigue siendo fundamental, aunque esta vez desde una perspectiva diferente.

Nemser (1971) llama a estas gramáticas intermedias por las que va pasando el aprendiz de L2, *Sistemas aproximados*. Defiende que estos sistemas, aunque desviados de la LO (lengua

objeto, aquella que se intenta aprender) están estructurados internamente y conforman etapas sucesivas: L<sub>1</sub>, L<sub>2</sub>.....LO.

En esta sucesión, cada nueva etapa supondría un acercamiento progresivo a la LO. Según este autor los *sistemas aproximados* se diferencian de las lenguas normales en que, generalmente, sus hablantes no constituyen comunidades de habla.

Corder (1971) , en esta misma línea de defender que las gramáticas intermedias tienen estatus de lenguaje, las denomina *dialectos idiosincrásicos*. Para él se trata de una clase especial de dialectos, que difiere de los dialectos sociales en su alto grado de inestabilidad y en que algunas de las reglas que los conforman son particulares de un individuo.

Selinker (1972), acuña para este tipo de estructuras intermedias el término de *interlengua*, que se utilizará después de forma generalizada, en los estudios de adquisición. Selinker parte de la idea de Lenneberg (1967) de que el cerebro dispone de una *estructura latente de lenguaje*, algo así como la contrapartida biológica de la GU, y ésta daría cuenta de los mecanismos de adquisición de los niños en su L1. Esta *estructura latente de lenguaje* no parece reactivarse en el caso de los aprendices de L2<sup>1</sup>, debido, probablemente, a la superposición de otras estructuras del intelecto que activarían otra estructura diferente que Selinker llama *estructura psicológica latente*. El uso de esta estructura daría cuenta de las características que distinguen a las interlenguas y que serían:

- *fosilización* o estancamiento indefinido en una determinada etapa.;
- *regresión involuntaria* o vuelta a una etapa anterior de la IL (interlengua);
- *transferencia* de estructuras de su L1;
- utilización de *estrategias de aprendizaje*;
- utilización de *estrategias de comunicación*.

Unos años más tarde, Adjémian (1982) indica que se necesita un modelo abstracto de la gramática de la IL si se quiere descubrir cuales son las propiedades que distinguen las interlenguas de otras lenguas naturales. En este sentido Adjémian defiende que, además de las características ya señaladas por sus antecesores, las interlenguas presentan una fuerte *permeabilidad*. Este fenómeno es el que señala cómo los aprendices de segundas lenguas violan la sistematicidad interna de sus propias gramáticas y es este mismo fenómeno el que permite que las reglas de la L1 puedan introducirse en su sistema. Así pues, explicaría la variabilidad que

---

<sup>1</sup>Según Selinker aproximadamente un 5% de adultos de L2 consigue llegar a tener una competencia nativa. Sólo

caracteriza a las interlenguas dentro de un estadio determinado de desarrollo

### **2.3. DIFERENCIAS Y SEMEJANZAS ENTRE LA ADQUISICIÓN DE L1 Y L2.**

Ya avanzados los años 70 aparece una serie de estudios que tratan de incidir en la caracterización del proceso de desarrollo de las interlenguas y en lo que se asemeja o se diferencia éste del de los niños que adquieren su lengua materna.

#### ***2.3.1 La construcción creativa.***

El primero de estos estudios es el que realizan Dulay y Burt (1974) quienes defienden que la adquisición de L2 es un proceso creativo similar al de la L1. Su estudio supone una verdadera revolución porque por primera vez se presentan datos empíricos sobre los procesos de adquisición de una serie de morfemas. Los sujetos de análisis son niños chinos y españoles que aprenden inglés en escuelas públicas de Nueva York.

Elas muestran que una vez analizados los datos, los procesos de adquisición son independientes de su L1, pues ambos grupos de niños tienen procesos similares. Por otra parte comparan este estudio con el realizado por Brown (1973) que estudia el proceso de adquisición de morfemas en inglés como L1 y llegan a la conclusión de que ambos procesos son muy similares.

No obstante, una vez pasadas las sorpresas del primer momento, empieza a ponerse en cuestión la esencia del propio estudio, en el sentido de que en él sólo aparecen niños y no resulta lógico extrapolar los resultados obtenidos con los niños también a los adultos.

Por estos mismos años se realizan numerosas investigaciones que tratan de desvelar el misterio de la adquisición de la lengua materna y se evidencia que entre los aprendices de L1 y los de L2 se dan dos diferencias fundamentales.

En primer lugar, todos los niños de L1 consiguen una competencia “ideal” en su proceso de adquisición, mientras que los adultos que aprenden una L2 no logran una competencia nativa,

---

estos aprendices serían capaces de acceder a esa *estructura latente del lenguaje*.

en la mayoría de los casos.

En segundo lugar, todos los niños que adquieren su L1 siguen procesos muy similares, en lo que se refiere a las etapas por las que van pasando al adquirir las distintas estructuras de su lengua, así como al período en el que transcurre el proceso de adquisición. Sin embargo, en los procesos de adquisición de segundas lenguas la característica principal es la variabilidad. Es decir, encontramos toda una serie de procesos diferentes, tanto en lo que se refiere a las etapas que se cubren como al tiempo que se tarda en cubrir dichas etapas; así como al resultado final obtenido, en lo que se refiere al mayor o menor acercamiento a la lengua nativa.

Una vez constatadas estas diferencias, la investigación se centrará en explicar cuales son las causas que determinan esta diferenciación en los procesos de L1 frente a L2, teniendo en cuenta que el objeto de aprendizaje es exactamente el mismo, el dominio de una lengua natural.

Algunos investigadores como Schumann (1976) defenderán que las deficiencias en la adquisición de las L2s se deben a problemas del individuo en su relación con los miembros de la comunidad lingüística de la lengua que tiene que aprender. Estos problemas estarán provocados por las diferencias que se dan entre la cultura del aprendiz y la del país en el que está aprendiendo la lengua, así como por problemas relacionados con su timidez o su sentido del ridículo. Schumann se refiere a ellos con los términos *distancia social* y *distancia psicológica* y señala que todo proceso de adquisición de L2 conlleva una fase de “pidginización” que se manifiesta en una ausencia de morfología flexiva en las primeras etapas. Esta característica desaparecerá en estadios sucesivos a no ser que la *distancia social o psicológica* lo impida.

### ***2.3.2. La distinción adquisición / aprendizaje.***

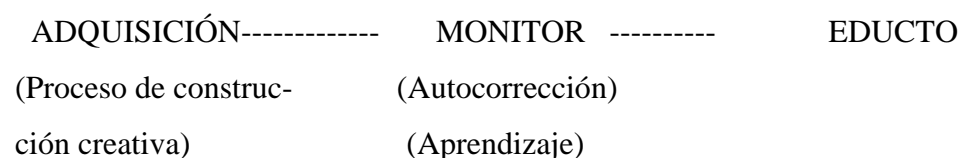
Tomando como base las diferencias L1- L2, antes señaladas, empiezan a aparecer a finales de los años 70, una serie de propuestas que tratan de explicar la razón de estos procesos diferenciados.

La primera de estas propuestas es la de Krashen 1977. Para Krashen el conocimiento lingüístico puede ser el resultado de dos procesos diferentes: la *adquisición* o el *aprendizaje*. La *adquisición* es un proceso subconsciente, característico de la aparición gradual del lenguaje en los niños. Se trata de procesos automáticos de construcción creativa del lenguaje que utilizan estrategias universales. Frente a ella, el aprendizaje es un proceso consciente y, por tanto

controlado, en el que se da una internalización formal del lenguaje que conlleva la explicitación de las reglas y la corrección de errores.

Partiendo de esta distinción Krashen propone el Modelo del Monitor, un modelo dual que pretende dar cuenta de los sistemas de acercamiento al conocimiento lingüístico de la L2. Según este modelo, el que aprende una L2 desarrolla dos sistemas posibles que pueden actuar alternativamente en un mismo individuo: el *adquirido* y el *aprendido*.

Con el sistema de adquisición tenemos un “orden natural” que se da en niños y adultos y que aparece siempre que el modelo del *monitor* no venga a alterar este proceso. El Modelo del Monitor está vinculado a los procesos de aprendizaje y cuando éste actúa, el sistema aprendido conscientemente puede intervenir y alterar la forma sintáctica de la locución. El grado de utilización consciente del monitor por parte de los hablantes es variable y podemos decir que a mayor grado de monitorización mayor grado de proceso de aprendizaje y menor de adquisición



Bialystock (1978) propone un modelo similar de adquisición, en el que se darían dos tipos de conocimiento en los aprendices:

- el conocimiento lingüístico implícito y
- el conocimiento lingüístico explícito.

Las reglas aprendidas formarían parte del conocimiento lingüístico explícito, pero una vez que estas se mecanizasen entrarían a formar parte del conocimiento lingüístico implícito, el que caracteriza los procesos de adquisición.

Finalmente, otro de los modelos que responden a este esquema de adquisición frente a aprendizaje es el presentado por Tarone (1983) y que se conoce como el *paradigma del continuum*. Tarone señala que las interlenguas varían sistemáticamente en función de las pruebas que se utilicen para obtener los datos, de tal manera que no hay hablantes de un estilo único sino estilos más cuidados y estilos más espontáneos, dependiendo de las tareas que realicen los sujetos. Los ejercicios en clase darán lugar a estilos más cuidados y una mayor aproximación a la lengua objeto, mientras que las conversaciones relajadas dan lugar a un estilo más espontáneo.

En este sentido, el estilo de un aprendiz de L2 sería una mezcla de los distintos estilos que utiliza:

<i>Estilo vernáculo</i>	-----	<i>Est. 2</i>	--	<i>Est. 3</i>	--	<i>Est. n</i>	-----	<i>Estilo cuidado.</i>
(Datos del habla espontánea)		(Datos de habla cuidada según las técnicas de obtención de datos)						(Intuiciones gramaticales)

## 2.4 - EL PROBLEMA DEL ACCESO A LA GU.

En 1981 Chomsky publica *Conferencias sobre Rección y Ligamiento*. En esta obra se presenta la *teoría de los principios y los parámetros* que, como expusimos en el capítulo anterior caracteriza la adquisición del lenguaje como un proceso innato en el que el niño parte con unos principios lingüísticos genéticamente heredados y unos parámetros, con valores abiertos, que tendrá que fijar en el proceso de adquisición analizando los datos de la lengua a la que está expuesto. Este conocimiento innato que guía todo el proceso es la GU y la existencia de ésta es aceptada por todos los lingüistas que trabajan en adquisición, dentro del modelo generativista. A partir de los avances realizados en el campo de la adquisición de L1, los investigadores que trabajan en L2 se plantean si el proceso de la adquisición de las segundas lenguas está también guiado por la GU y responde al modelo de principios y parámetros o si, por el contrario, la gramática universal no está ya operativa y el individuo tiene que acudir a otros mecanismos de aprendizaje.

### 2.4.1. *Las hipótesis del acceso total.*

Las hipótesis del acceso total defienden que la GU está disponible para todos los aprendices de una L2, por lo que el proceso de adquisición de una L1 y una L2 es básicamente el mismo. Los defensores más extremos de esta postura ( Flynn; 1987, Flynn y Manuel, 1991; Martohardjono, 1991; Epstein, Flynn y Martohardjono, 1995; Martohardjono y Flynn, 1994) postulan que el estado inicial del que parten los aprendices de L1 y L2 es exactamente el mismo, la GU, y será la exposición a los datos de L2 lo que desencadenará el proceso de adquisición.



Hacen estudios con chinos, japoneses y españoles que aprenden inglés, basados fundamentalmente en test de gramaticalidad<sup>2</sup> y repetición de oraciones y llegan a la conclusión de que los aprendices adultos de L2 tienen acceso a los principios de la GU y son capaces de fijar parámetros con valores distintos a los que tienen en su L1. Por tanto, defienden que la facultad del lenguaje, heredada biológicamente, permanece intacta a lo largo de toda la vida, de manera que ni la sintaxis, ni los sistemas de sonidos se ven afectados por la edad de los aprendices. Ahora bien, entienden que se dan algunas diferencias en la adquisición de los niños frente a los adultos, pero defienden que esas diferencias no responden a la falta de acceso a la GU, sino a deficiencias en procesos auxiliares tales como la motivación, que es menor en el caso de los adultos, los problemas relacionados con tener que refijar parámetros ya fijados en la L1 y la distinta manera en que los adultos adquieren el léxico.

White, (1985, 1989, 1991); White y Genesee, (1996); Schwartz y Sprouse, (1994), entre otros, defienden que el estadio inicial en la adquisición de una L2 coincide con el estadio final de la adquisición de la L1. Para ellos, el aprendiz de L2 utiliza inicialmente la gramática de su L1 para analizar los datos de la nueva lengua a la que está expuesto. No obstante, cuando esta gramática no se corresponde con los nuevos datos, el aprendiz puede recurrir a los principios de la GU y refijar nuevamente los parámetros, porque la GU continúa estando disponible a lo largo de toda la vida. Esta hipótesis se conoce como la *Hipótesis de la Transferencia Plena*. Basándose en esta teoría White, (1996) realiza un estudio con niños francófonos que aprenden inglés en una guardería y llega a la conclusión que estos niños parten de un estadio inicial en el que todas las categorías, tanto las léxicas como las funcionales, están disponibles.<sup>3</sup>

White y Genesee (1996) intentan demostrar que los aprendices adultos pueden alcanzar un nivel de competencia parecido al de los nativos, y defienden que esto es el resultado de su capacidad de acceso a la GU. Para ellos, el factor edad no juega un papel decisivo, pues logran, prácticamente, alcanzar la competencia de los nativos. Para defender su postura se basan en experimentos llevados a cabo con adultos, cuyo nivel de competencia en la L2 es avanzado o casi-nativo. El aspecto del lenguaje que estudian es el de las interrogativas *Qu*, el principio de

---

<sup>2</sup> Se trata de test en los que se presenta a los aprendices distintas oraciones, unas gramaticales y otras no y ellos tienen que decidir cuáles son y cuáles no son oraciones bien formadas de la lengua objeto.

<sup>3</sup> Algunos investigadores en adquisición de L1, como Radford (1990), defienden que el niño pasa por una etapa inicial en la que sólo las categorías léxicas están disponibles, otros como Meisel (1992) o Aguirre (1995), defienden que la incorporación de las distintas categorías funcionales es gradual. No obstante hay también investigadores, como Hyams (1994), que defienden que tanto las categorías léxicas como las funcionales están presentes en la

Subyacencia y el de las Categorías Vacías y en todos ellos llegan a la conclusión de que las diferencias entre los nativos y los casi-nativos no son significativas.

En la línea de su defensa de la *Transferencia Plena* (de la L1), White (1992) trata de explicar la colocación de los adverbios en la interlengua de los franceses aprendiendo inglés. Los datos muestran que estos aprendices exhiben tanto el orden SadvVO como el orden SVadvO, aunque sólo el primero es gramatical en inglés. Este error es típico de esta interlengua de franceses aprendiendo inglés y no se documenta en aprendices de inglés L1, por esta razón White defiende que se trata de un error que proviene de la transferencia de la L1.

Schwartz (1992) y Schwartz y Sprouse, (1994, 1996) defienden esta misma propuesta de transferencia plena y acceso total. Para apoyar esta hipótesis Schwartz (1992) presenta el proceso de adquisición de dos niños, dos adolescentes y dos adultos españoles adquiriendo la estructura de la negación en inglés. Según estos autores, el proceso que todos ellos siguen es coincidente porque las etapas por las que van pasando son las mismas, aunque, en algunos casos, no todos los aprendices lleguen a cubrir todas las etapas<sup>4</sup>. Esta coincidencia la explican porque, según estos autores, el estadio inicial de todos los aprendices es el mismo, el español como L1, y porque el acceso a la GU es total e idéntico para todos ellos, independientemente de su edad. De igual manera, Schwartz y Sprouse (1994, 1996) presentan el proceso de adquisición de un sujeto turco (Cevdet) aprendiendo alemán y llegan a la conclusión de que las etapas por las que éste va pasando, al adquirir el orden de palabras en alemán, pueden explicarse fácilmente si se tiene en cuenta la L1 del sujeto<sup>5</sup> y su acceso total a la GU.

Dentro de este marco de acceso a la GU, pero contraria a la hipótesis de White, encontramos la propuesta de Vainika y Young -Scholten (1994, 1996) en la que las categorías funcionales estarían inicialmente ausentes de la gramática del adulto y emergerían en estadios discretos de adquisición. Los aprendices de L2 empezarían con estructuras oracionales que se proyectarían sólo hasta SV. Esta etapa sería pues una etapa léxica, semejante a la que defiende Radford (1990) para los niños. En una etapa posterior la proyección oracional equivaldría a SF, por lo que irían surgiendo ya, las categorías funcionales. Tras SF aparecería S CONC y

---

gramática temprana del niño.

<sup>4</sup>Uno de los sujetos estudiados (Alberto) pasó solo por dos etapas de las cuatro que completaban el proceso, quedando su estructura fosilizada en dicha etapa.

<sup>5</sup>No obstante, siendo el turco una lengua de V final y partiendo de una situación de transferencia plena esperaríamos que el orden de palabras en la primera de las etapas fuese SOV (que es además el orden subyacente del alemán) y, sin embargo, incluso en esta etapa el orden es SVO.

finalmente SC. La adquisición de las categorías funcionales sería pues, gradual y seguiría un proceso muy similar al que plantea Meisel (1992) para la adquisición de L1.

Esta propuesta mantiene que la etapa léxica inicial sería el producto de la transferencia de la L1, por eso proponen una *transferencia parcial*, puesto que consideran que sólo son transferidas las categorías léxicas, junto con la direccionalidad de los núcleos. El resto de las categorías funcionales y sus parámetros asociados se desencadenarán a la luz de los datos.

Otro de los autores que, dentro de esta idea del libre acceso a la GU, defiende la transferencia parcial o *transferencia débil* es Eubank (1993-94, 1994, 1996). Este autor postula que se transfieren las proyecciones léxicas y funcionales, así como la direccionalidad de las mismas, sin embargo no se transfiere ni la información asociada a la morfología, ni el tipo de flexión (fuerte o débil), .

Observando los mismos datos que analiza White (1992) critica las conclusiones a las que llega esta investigadora. Eubank opina que los dos tipos de colocación del adverbio (anterior y posterior al V) muestran que el aprendiz transfiere de su lengua sólo el movimiento corto del V (que realiza de forma opcional), pero no el movimiento largo. Por eso él considera que la transferencia es sólo parcial, ya que el movimiento de ascenso del V en francés es largo y este tipo de movimiento no se transfiere. Para apoyar esta afirmación, Eubank analiza también datos de la negación. Según este autor, si la transferencia fuese total, los verbos finitos del inglés deberían aparecer, en los primeros estadios, a la izquierda del elemento negador, al igual que ocurre en francés, donde el negador *pas* se coloca detrás del V; sin embargo esto no sucede así y estos hechos le llevan a corroborar que la interlengua de los franceses que aprenden inglés está mediatizada sólo por una transferencia parcial de las estructuras de su lengua.

#### **2.4.2 La hipótesis de la falta de acceso.**

Los defensores de esta hipótesis (Bley.Vroman, 1989, 1990; Johnson y Newport 1989, 1991; Clahsen, 1988; Clahsen y Muisken, 1986; Meisel, 1991; Schachter, 1988; Hilles, 1991; Johnson y Newport 1989, 1991) mantienen que la GU sólo está disponible a través de la L1 y ya no sirve como dispositivo innato de adquisición de lenguas. Los aprendices son conscientes de los principios de la GU porque los tienen operativos en su lengua materna, pero son incapaces de realizar nuevas fijaciones paramétricas. Esto da lugar a que las gramáticas de los sistemas no-nativos se adquieran con otras facultades de la mente humana no relacionadas con el lenguaje

como facultad de dominio específico, como si se tratara de cualquier otro tipo de conocimiento.

Todos estos autores basan su propuesta en los datos empíricos que presentan los procesos de adquisición de los niños como diferentes a los de los adultos y plantean que el declive y la gran variedad individual que se da en los adultos se debe a la existencia de un período crítico que se situaría en torno a la pubertad.

Bley-Vroman (1989, 1991) señala que las diferencias entre la adquisición de L1 y L2 son internas, lingüísticas y cualitativas; porque están causadas por un cambio en el sistema cognitivo de los adultos con relación al de los niños que se traduce en una alteración relacionada con la facultad del lenguaje, de tal manera que el dominio específico del sistema de adquisición no está disponible. Mientras los niños cuentan con la GU y procedimientos de dominio específico para adquirir una lengua, los adultos sólo tienen acceso a la GU a través de su L1. El conocimiento de la lengua materna suplirá la deficiencia que el aprendiz tiene con respecto a la GU, porque esperará que la nueva lengua será básicamente similar a la suya, en el sentido de que tendrá una sintaxis, una semántica, un lexicón y una morfología que modificará la forma de las palabras. A esta utilización de la L1 se unirá la utilización de los *sistemas generales de resolución de problemas*. La utilización de estos sistemas en lugar de la GU es, para Bley-Vroman, lo que da cuenta de las diferencias en los procesos de adquisición L1 -L2.

Las autoras Johnson y Newport (1989,1991), basándose en la hipótesis del período crítico (Lenneberg, 1967), consideran que el factor edad es el responsable de que, a partir de un determinado momento, los aprendices de una L2 sufran un declive en la adquisición de los aspectos morfológicos particulares de las gramáticas. En un estudio realizado por estas autoras a sujetos coreanos y chinos de distintas edades, en el que analizaron doce tipos diferentes de reglas del inglés, encontraron un declive progresivo, hasta la pubertad, con una gran variabilidad a partir de este momento.

Clahsen (1988) y Clahsen y Muysken (1986), opinan también que los adultos que aprenden una L2 tienen acceso a la GU a través de su L1, pero el problema fundamental se sitúa en que ésta no funciona ya como un *dispositivo de adquisición de lenguas* (DAL), como sucede en los niños.

Clahsen (1988) presenta un estudio comparado entre la adquisición de L1 y L2 de la flexión y el orden de palabras del V en alemán, encontrando una serie de diferencias fundamentales en ambos procesos.

Mientras los aprendices de L1 comienzan con unos elementos verbales sin fijar, aunque mostrando preferencia por la posición V-final, los aprendices de L2 empiezan con un orden claramente SVO. Lo que parece indicar que los niños tienen acceso al orden de la estructura subyacente, mientras que los adultos no.

En los niños la regla de ascenso de V evoluciona pareja con el sistema de concordancia, que se alcanza en el estadio III., mientras que en L2, la noción de concordancia parece estar presente desde el principio y causar problemas para establecer el paradigma y, por otra parte, la adquisición del sistema de concordancia y el ascenso del V a la segunda posición parecen funcionar como fenómenos separados.

La conclusión que saca en el análisis de estos diferentes procesos de adquisición es que, mientras los niños acceden al DAL y a la GU, los adultos hacen uso de estrategias inductivas de basadas en principios generales de aprendizaje y estrategias de procesamiento cognitivo del estilo de las que se presentan en Slobin (1973).

Meisel (1991) mantiene una postura muy similar a la de Clahsen y Muysken. Opina que los adultos no tienen acceso directo a la GU, sino una especie de acceso indirecto a través del conocimiento de su L1 y ésta no funciona ya como un instrumento de aprendizaje. Así pues, los aprendices adultos analizan los datos de la L2 basándose en su conocimiento gramatical de la L1 y son capaces de usar principios operativos y estrategias de procesamiento y aprendizaje, que también se utilizan en la L1, y que permiten analizar e interpretar las estructuras lingüísticas.

Para Meisel la base de todas estas diferencias es el factor edad, que determina una serie de cambios madurativos en el cerebro. La consecuencia de esto en el terreno de la adquisición es que mientras la L1 se desencadena, la L2 se aprende. Para que algo se desencadene o se adquiera sólo se necesita una serie de datos arbitrarios, porque los mecanismos de adquisición disponen de una información previa de carácter relevante, sin embargo en los procesos de aprendizaje no existe esta información previamente representada y sólo es posible, si los datos que se presentan son simples y frecuentes.

Hilles (1991) analiza la adquisición en L2 del parámetro *menos pro-drop* del inglés en niños, adolescentes y adultos y llega a la conclusión de que sólo en el caso de los niños y alguno de los adolescentes (10, 12 años) se evidencia un acceso a la GU, en el sentido de que se da una fijación del parámetro (los sujetos y la flexión avanzan al unísono en el proceso de adquisición).

### 2.4.3. Otras posturas.

Felix (1985) propone que las diferencias en los procesos de adquisición niños / adultos se deben a que mientras los niños utilizan la GU como instrumento para la adquisición, los adultos utilizan el módulo general de resolución de problemas. Según Félix, los adultos no acuden a este módulo porque haya en ellos una incapacidad manifiesta para acceder a la GU, sino porque este módulo, que se desarrolla enormemente a partir de la pubertad, entra en competición con el módulo específico del lenguaje. Lo que ocurre es que el gran poder de este módulo que está vinculado a la etapa de operaciones lógico-conceptuales de la inteligencia general, esconde o tapa el módulo específico de lenguaje, de tal manera que, a pesar de seguir operativo y no desaparecer en un proceso de maduración, el adulto no es capaz de acudir a él.

En un trabajo posterior, Felix (1991) considera que la GU opera también en la adquisición de L2, pero de diferente manera y con una serie de “limitaciones” en lo que respecta a algunos de sus módulos (la accesibilidad al módulo de la X’ parece estar seriamente obstruida). Así mismo señala que la adquisición de L1 es un proceso madurativo, en el que se va diciendo al niño dónde mirar y qué mirar en cada momento.

Liceras (1996) señala que los aprendices adultos de segundas lenguas no fijan parámetros, no perciben los rasgos abstractos sugeridos por los paradigmas morfológicos. Esta autora sugiere, metafóricamente hablando, que estos aprendices no tienen acceso ni a los *elementos*, ni a los  *cromosomas* que integran el *fenotipo* de las lenguas y sólo son capaces de acceder a las propiedades que derivan de estos  *cromosomas*. Sin embargo, tampoco considera válidas las propuestas que defienden que en los procesos de adquisición de segundas lenguas intervienen únicamente mecanismos de inteligencia general del tipo de resolución de problemas, al estilo de lo propuesto por Clahsen o Bley-Vroman . Su propuesta defiende que estos aprendices tienen intuiciones gramaticales porque utilizan procedimientos de aprendizaje secundarios de dominio específico, junto a mecanismos de resolución de problemas. Es decir, mientras los aprendices de L1 utilizan la GU junto a procedimientos de aprendizaje de dominio específico, los de L2 utilizan su experiencia lingüística previa unida a procedimientos secundarios de dominio específico y mecanismos generales de resolución de problemas.

## 2.5 - LA ADQUISICIÓN DE L2 EN NIÑOS.

### 2.5.1 *El período crítico.*

En el panorama de adquisición de las segundas lenguas es comúnmente aceptado que los niños continúan teniendo acceso al dispositivo innato de adquisición de lenguas, de tal manera que tras la adquisición de la lengua materna no quedaría bloqueado dicho acceso. Es decir, no se trata de un ciclo que quede completado con dicho proceso de adquisición para *cerrarse* en el momento en que éste concluya sino más bien de un órgano mental que tendría su momento de plenitud (coincidiendo éste con los primeros pasos en la adquisición de la L1) y su momento de declive.

Lenneberg (1967) es el principal defensor de la existencia de este período crítico. Según este autor, desde el nacimiento, se produce una progresiva lateralización del lenguaje hacia el hemisferio izquierdo. Este proceso de lateralización concluye en la pubertad y es el responsable de que a partir de este momento se produzca un serio declive en la capacidad para adquirir el lenguaje.

En este estudio Lenneberg presentaba una serie de hechos que apoyaban indirectamente su hipótesis, tales como las diferencias para recuperarse de las afasias entre niños y adultos, con clara ventaja para los primeros o, en el caso de los retrasos mentales, los resultados en la ayuda para la adquisición del lenguaje eran mucho más positivos cuando los intentos se hacían antes de la pubertad.

Unos años más tarde aparece el caso de Genie, una niña encontrada en Estados Unidos en situación de aislamiento a los 13 años de edad. El estudio de este caso viene a poyar la hipótesis del *período crítico*. Curtiss (1977) explica como después de siete años de rehabilitación Genie no logra tener una competencia en morfología y sintaxis, a pesar de que es capaz de establecer una comunicación con sus semejantes a través del contenido léxico de las palabras.

Otros estudios como los que realizan Newport and Supalla (1987) con niños sordos desde el nacimiento, vienen a demostrar que los resultados en la adquisición del lenguaje de signos son mucho mejores cuando se llevan a cabo antes de la pubertad. No obstante, estos estudios apuntan más hacia un declive progresivo de la habilidad lingüística, con la edad, que hacia un período crítico perfectamente delimitado.

En los últimos años encontramos una investigación centrada en los efectos del período crítico en la adquisición de las segundas lenguas. Estos trabajos, como el de Long (1988 o Johnson y Newport (1989, 1991) plantean que este período crítico se sitúa entre los cinco y los siete años y está vinculado a la pérdida de plasticidad cerebral que comienza a darse a partir de esta edad.

Mención especial merece el trabajo de Johnson y Newport (1989) que contrasta dos posibles versiones del período crítico:

*La hipótesis del ejercicio* que plantea que en un momento muy temprano de la vida los seres humanos tienen una alta capacidad para adquirir lenguas y si esta capacidad no se desarrolla durante este tiempo, desaparecerá. No obstante, si dicha capacidad es ejercida las habilidades para el aprendizaje de lenguas permanecerían intactas a través de la vida.

*La hipótesis de la maduración* señala que la capacidad para adquirir lenguas desaparece o decrece significativamente después de la madurez.

Estas autoras presentan un estudio con 46 sujetos chinos y coreanos, de distintas edades (entre 3 y 39 años) que aprendieron inglés como segunda lengua y que llevaban bastantes años viviendo en Estados Unidos (un mínimo de cinco años). El estudio está basado en juicios de gramaticalidad relacionados con 12 reglas tipo lingüísticas del inglés: pasado, plurales, tercera persona del singular, presente progresivo, determinantes, pronominalización, movimiento de partículas, subcategorización, auxiliares, interrogaciones totales, interrogaciones parciales (pregunta *qu*) y orden de palabras. Estos juicios de gramaticalidad se pasaron también a un grupo nativo de control.

Los resultados demostraron que no hay ninguna diferencia en la competencia lingüística entre el grupo nativo y el grupo cuya inmersión comenzó entre los 3 y los 7 años de edad. Sin embargo, a partir de este momento y hasta los 15 años de edad se producía un declive progresivo. Una vez pasada esta barrera no parecía haber diferencias significativas centradas en la edad, aunque sí se apreciaban diferencias entre unos individuos y otros dentro del común denominado de una más baja competencia:

1 Before age 15, and most particularly before age 10, there are very few individual differences in ultimate ability to learn language within any particular age group; success in learning is almost entirely predicted by the age at which it begins.

2 For adults, later age of acquisition determines that one will not become native or near-native in a language, within the lowered range of performance. However, there are large individual variations in ultimate ability in the language, within the lowered range of



performance.

Además, se apreciaba que no todas las reglas presentaban el mismo grado de dificultad. El presente continuo y el orden de palabras no planteaban ningún problema al grupo de los adultos, sin embargo la adquisición del sistema de determinantes y los plurales se presentaba como las estructuras que presentaban mayor grado de dificultad.

En definitiva, sus conclusiones vienen a defender la segunda de las hipótesis dentro del período crítico. La existencia de un período madurativo, de tal manera que hasta la madurez se produciría un declive progresivo en la capacidad para adquirir lenguas y una vez pasado este período dicha capacidad se mantendría estable a lo largo de la vida, apreciándose únicamente diferencias entre unos individuos y otros que no se corresponden con la edad de los mismos.

En lo que se refiere al presente trabajo, uno de sus objetivos es verificar la existencia de este período crítico basándonos en el análisis de los procesos de adquisición de sujetos de distintas edades.

### ***2.5.2 Los estudios de adquisición de segundas lenguas en niños.***

Algunos de los investigadores en la adquisición de una L2 han centrado su interés en los procesos de adquisición de los niños. Es el caso de Lakshmanan (1991, 1993/1994, 1995) que defiende que los niños tienen acceso a la GU pero no queda claro si este acceso es directo o no, porque la transferencia de la L1 no puede ser totalmente descartada. Para esta autora hay algunos dominios sintácticos en los que los aprendices parecen estar mediatizados por la L1, como el proceso de adquisición de las categorías funcionales, mientras que en otros no parece haber tal mediación.

Laksmanan (1993/1994) analiza el proceso de adquisición del inglés como segunda lengua de una niña española de cuatro años de edad (Marta) y llega a la conclusión de que, a diferencia de lo que sucede en L1, categorías funcionales, como la flexión, parecen estar presentes desde el principio y lo mismo sucede con determinadas propiedades asociadas, como el sistema del caso, que parece ser operativo desde el principio. Es decir, a pesar de que la morfología flexiva esté sin adquirir en el sentido de que no se dominen las distintas formas que integran las desinencias verbales, el niño no regresa en la segunda lengua a una etapa en la que sólo están presentes las propiedades temáticas.

Estas afirmaciones las apoya en una serie de características que presenta el proceso de

adquisición de la morfología verbal de la niña antes mencionada.

A diferencia de lo que sucedía en primera lengua, Marta nunca omite la cópula *is* del inglés. Incluso en tareas de repetición con cópula contraída, la repetición se produce sin contraer la cópula. Además esta cópula se usa en situaciones en las que se requeriría un verbo transitivo<sup>6</sup>.

Otra de las características que diferencian el proceso de adquisición de esta niña de los procesos que se dan en L1, es la utilización de unas construcciones muy curiosas del tipo:

*This is the boy for the cookies.*

(Este es el niño para las galletas)

La niña utiliza esta construcción en un lugar de decir: *this is the boy that eats cookies*. La niña está aún en una etapa en la que muchos de los verbos transitivos están ausentes de su vocabulario y entonces utiliza *for* en su lugar, según esta autora para asignar caso al objeto, de tal manera que está utilizando esta construcción porque está respetando el filtro de caso.

Lakshmanan (1991) estudia el proceso de adquisición de los sujetos obligatorios en inglés como L2 de tres de niñas: una japonesa, una francesa y una española, de entre cuatro y cinco años de edad y llega a la conclusión de que estos procesos son bastante diferentes a los que se dan en L1. En la niña francesa y la niña española apenas hay sujetos nulos y los pocos que hay desaparecen mucho antes de la adquisición de la flexión verbal<sup>7</sup>, por lo que no se da ninguna correlación, como sucede en L1, entre la adquisición de la morfología verbal y la desaparición de los sujetos nulos. Además en la niña japonesa no hay ningún momento en el que se documenten sujetos nulos (en ella se da un largo período silencioso), a pesar de que su lengua materna es una lengua de sujetos nulos, luego este proceso de adquisición no puede tampoco achacarse a la transferencia de la L1 y por otra parte el momento de adquisición de la morfología flexiva es

---

<sup>6</sup>La ausencia de dicho verbo se debe a que se desconoce el elemento léxico que corresponde al significado que la niña necesita. Sin embargo, al ser consciente de la necesidad de un V conjugado para asignar caso al sujeto y al objeto, utiliza la cópula *is*, vacía de significado.

<sup>7</sup>Jaeggli y Safir (1989) habían propuesto que el parámetro del sujeto nulo se seguía del Principio de Uniformidad Morfológica, que señala que las lenguas morfológicamente uniformes, ya fuese porque su morfología verbal es inexistente (como el chino o el japonés) o porque es rica y variada (caso del español o el italiano), permiten sujetos nulos y son, por tanto, lenguas pro-drop; mientras que las lenguas que no son morfológicamente uniformes porque a pesar de tener morfología verbal flexiva ésta es muy pobre (como el inglés o el francés), son lenguas de sujeto obligatorio.

Hyams (1994) aplica este principio a la adquisición de la lengua materna y propone que todos los niños pasan por una etapa de sujetos nulos comportándose como si su lengua fuese de tipo pro-drop y cuando adquieren la morfología de la flexión verbal de su lengua refijan el parámetro hacia la posición de *sujetos obligatorios*, si su lengua no es morfológicamente uniforme. En este sentido la refijación del parámetro estaría vinculada a la adquisición de la morfología flexiva, pues sería al adquirir dicha morfología cuando el niño constataría si su lengua es del tipo Morfológicamente Uniforme o Morfológicamente no Uniforme.

muy posterior, igual que sucedía en las otras dos niñas.

Estos datos llevan a Lakshmanan a concluir que o bien no hay acceso a la GU, en el caso de los niños o bien el Principio de la Uniformidad Morfológica y la propuesta de Hyams (1987) para explicar el proceso de adquisición de los sujetos en las lenguas donde estos son obligatorios no es válida y la utilización de sujetos nulos en lenguas de sujetos obligatorios se debe a algún tipo de limitación madurativa en los niños que adquieren una primera lengua.

## CAPÍTULO II - SUJETOS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN. HIPÓTESIS DE PARTIDA.

### 1 - SUJETOS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

Como ya se ha dicho, el objetivo de esta investigación es contrastar la adquisición del español como L.M., con la adquisición del español como L2 en medios naturales de inmersión total. Para conseguir la verificación de nuestras hipótesis se ha procedido a la obtención y análisis de datos longitudinales de siete sujetos no nativos, de varias lenguas maternas (búlgaro, árabe, banen, persa y chino), que adquieren el español en situación de inmersión y que son representativos de las tres edades: niños, adolescentes y adultos, a fin de determinar el modo en que la edad, y en algunos aspectos la L.M., inciden en la adquisición/aprendizaje de la L2.

El estudio se ha centrado en un niño de cuatro años, una niña de nueve, una joven de quince, otra de diecisiete y tres adultos de distintas edades.

Todos los adultos son inmigrantes que acudían al Centro de Educación Permanente de Adultos “Agustina de Aragón”, de Móstoles (Madrid), a clases de Español Lengua Extranjera. Unos, al nivel de principiantes y otros, a un grupo específico de enseñanza de Español como LE., para analfabetos en su L.M. Ambos grupos asistían a clase 4 horas semanales (2+2) y seguían un método de enfoque comunicativo. Además, el grupo de analfabetos complementaba estas enseñanzas con el aprendizaje de la lecto-escritura en español. En ambos grupos se dio prioridad a las destrezas orales sobre las escritas, aunque el grupo de los principiantes trabajó todas las destrezas.

Los niños son hijos de inmigrantes y están escolarizados en colegios públicos de la Comunidad Autónoma de Madrid, donde pasan una media de 5 horas diarias en contacto exclusivo con el español (asisten a clase con niños españoles, etc.), aunque las niñas de 9 y 15 años reciben una clase compensatoria de E/LE. de dos horas semanales.

La recogida de los datos de todos los sujetos se efectuó a través de entrevistas orales registradas, exclusivamente, en cintas de audio y comenzó en Octubre de 1996, concluyendo en Diciembre de 1997. Grabaciones periódicas (quincenales/mensuales) de conversaciones espontáneas o siguiendo unas pautas determinadas (entrevistas). Con una duración de entre veinte minutos y media hora y transcritas posteriormente. De la mayoría de los individuos se tienen, al menos, 14 registros.

A fin de que los datos obtenidos pudieran ser comparados con los resultados de otros estudios realizados por la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, se utilizó el mismo material de apoyo: dos juegos de 6 entrevistas adaptadas a niños y adultos, en las que se proporcionaba a los sujetos dibujos seriados y tiras cómicas para ser descritas, además de que se presentaban otros tipos de ejercicios, como pruebas de repetición, ejercicios de preguntas y respuestas, de huecos, etc.

Al comienzo de las grabaciones todos los sujetos llevaban poco tiempo en España: un mes los niños y algo más los adultos, aunque éstos habían tenido poco contacto con el español

En el caso de los adultos, se comenzó a grabar a 10 sujetos. El motivo por el cual tuvimos que iniciar la investigación con un número tan elevado de individuos se debe a que esta población, básicamente inmigrantes recién llegados de sus países de origen, tienen una asistencia bastante irregular y el número de abandonos es considerable después del tercer mes de clase. Su alta movilidad se deriva de las dificultades que tienen para alquilar una vivienda, conseguir un trabajo, etc., pero se puede decir que los abandonos se producen una vez que el alumno alcanza un nivel de comunicación elemental que le permite la búsqueda de un empleo.

De todos los estudiantes que comenzaron, han completado todo el proceso 3 adultos. En total, de este grupo se conservan 14 cintas de audio de 90 minutos cada una.

Los adultos que han sido grabados son:

● **Zhora**, de 31 años de edad. Procede de Tánger, Marruecos. Está casada y se dedica a las tareas domésticas. Su marido es albañil.

Es analfabeta en su lengua materna, al igual que su marido y sólo habla árabe de Marruecos, aunque en el desarrollo de las entrevistas utilizó alguna palabra francesa suelta. En su entorno, el marido y los hijos, además del árabe, hablan español (tres de ellos están escolarizados en el sistema público español).

Llegó en el mes de abril de 1996 a España, como consecuencia del reagrupamiento

familiar (el cónyuge ya llevaba un tiempo instalado aquí). Las causas por las que se trasladó desde su país fueron eminentemente económicas.

Aquí en España vive de forma bastante precaria, ya que el marido no siempre tiene trabajo.

Es una mujer profundamente religiosa, casi rozando el integrismo, lo que le impide ver la televisión, etc. Muy encerrada en el círculo familiar. No tiene apenas relaciones con personas procedentes de su país, ni tampoco con españoles. Los únicos nativos con los que tiene contacto son la investigadora, su asistente social, los comerciantes al ir a hacer la compra y los médicos, a los que acude con frecuencia por motivos de salud. Es decir, tiene una exposición a la L2 muy baja, pese a vivir en un medio de inmersión.

Le gustaría trabajar y hacer amistades con españoles, pero no es capaz por el nivel de español que tiene, por una parte, y por otra, porque en alguna ocasión se ha encontrado con algunas personas que le han “recriminado” el llevar chador, etc. , por lo que se cohibe.

Acude a aprender español para:

- Poder trabajar en el futuro.
- Poder defenderse en el médico, en el colegio de los niños, etc.

Para ella hay un gran choque cultural, lingüístico, etc. entre su cultura de origen y la de acogida y pese a que aquí viva mejor que en su país, ella se plantea retornar a Marruecos en el futuro.

● **Guerin**, de 17 años de edad. De Bulgaria. Estudiante. Es la mayor de dos hermanos. Ha estudiado en su país el equivalente al Bachillerato. Habla inglés y algo de ruso, lenguas que ha aprendido de forma reglada en su país.

Llegó a España a finales de Octubre de 1996, junto a su hermano de 14 años y a su madre, también por reagrupamiento familiar, ya que el padre llevaba ya algunos años aquí. La familia ha emigrado de Bulgaria por motivos económicos.

Tanto su padre como su madre tienen estudios universitarios y conocen otras lenguas, como el inglés y el ruso. El padre, además, habla español.

Durante el curso en el que se hicieron las grabaciones, y dado el que desconocía el español, estudió E/LE. en el Centro de Adultos, pero en febrero de 1997 se presentó a las pruebas de nivel de la Escuela Oficial de Idiomas, aprobando el nivel 1. Allí cursó, durante el 2º y 3º trimestre, el nivel 2. Prueba que se preparó sola con un manual búlgaro de E.L.E. de corte

estructuralista y con el apoyo de videos de un curso de español que proyectó la T.V. búlgara.

Es la estudiante que más progresión aparente ha logrado. Su nivel de dominio de la L2 abarca situaciones comunicativas variadas (contextos educativo, institucional, de relaciones sociales, etc.).

En la E.O.I. ha seguido una instrucción más “gramatical” y con pocos momentos de interacción profesor/alumno, alumno/alumno, dado el número de estudiantes por clase (unos 30), mientras que en el Centro de Adultos ha podido interactuar con alumnos y profesor (9 alumnos por clase).

No tiene amigos/as españoles, sino que se relaciona más con jóvenes búlgaros, con lo que tiene pocas ocasiones para hablar en español. Las únicas personas con las que utiliza la L2. son las profesoras de la EOI, la investigadora y otros extranjeros compañeros suyos. No obstante, ve bastante televisión, tanto películas como magazines, etc. La TV. es la fuente de sus conocimientos sobre nuestro país (tiene algunos conocimientos sobre la estructura del Estado español, conoce el nombre de los líderes políticos, los partidos, etc.) y través de ella, también se mantiene informada sobre las noticias procedentes de Bulgaria.

Lee periódicos deportivos en español porque le gusta mucho el fútbol.

Le gustaría estudiar medicina en España, pero echa de menos los amigos de su país, por ello quiere volver a Bulgaria a completar sus estudios.

No percibe una gran distancia entre su cultura y la del país de acogida, como tampoco entre las dos lenguas.

● **Tania.** Madre de Guerin. Tiene 42 años. Se incorporó, junto a su hija, a finales de Octubre de 1996. Está casada y tiene, además de Guerin, otro hijo de 14 años.

En Bulgaria era inspectora de hacienda y tenía un cargo de responsabilidad en la administración.

Es universitaria y habla, además de búlgaro, ruso y estudió, también, un curso de francés. Lenguas que ha aprendido desde estudios reglados. El ruso parece que lo domina bastante.

Se traslada a España por motivos familiares y económicos.

Conoce la realidad española a través de la T.V. Como su hija es muy aficionada a ciertos magazines, además de telenovelas, etc. También lee periódicos deportivos en español.

Cabe reseñar que es una persona con un gran sentido del ridículo y que le cuesta arriesgar, por ello, es la única estudiante que se ha negado a hacer repeticiones.

Ha adquirido un nivel de español básico que le permite desenvolverse en el contexto educativo, comercial, institucional y de relaciones sociales.

Su exposición a la L2 está limitada a la clase de español y a interactuar con la investigadora y con otros alumnos extranjeros.

Desea aprender español para buscar trabajo.

● **Silvestre.** Procede de Camerún y tiene 29 años. Está soltero y es cocinero de profesión.

Llegó a España en Mayo de 1996, a trabajar en el bar de un familiar. Por lo tanto, fueron los motivos económicos los que le empujaron a dejar su país.

Tiene 6 hermanos y él es el 2º.

Su madre es contable y su padre secretario. Ambos con estudios de bachillerato.

Silvestre no tiene muy claro si quiere volver o no a su país. Dependerá de si consigue un buen trabajo, formar una familia, etc.

Todavía no conoce mucho España, pero sí tiene intención de hacer turismo.

Le gusta la forma de vida española y no ha notado racismo ni xenofobia hacia él.

Estudió en su país a nivel de FP en la rama de cocina. Habla varios idiomas. Su lengua materna es el banen, pero la familia también habla francés, lengua en la que es bilingüe.

También sabe inglés, lengua que aprendió en la escuela, como una LE. Su nivel de inglés oral y escrito es menor que el que tiene de español. Además habla un “pidgin” muy extendido en algunas zonas de África, el “boss-englihs”, una lengua que se habla en Camerún y otros países de la zona.

Por su trabajo en el bar está muy expuesto al español, lengua en la que ha adquirido un nivel relativamente alto y que utiliza en múltiples contextos (educativos, institucionales, de relaciones sociales... etc.)

Es un joven muy afable y parece que tiene muchos amigos/as españoles, además de que en su trabajo se relaciona con otros africanos.

Por ser de cultura francófona no ha experimentado un gran choque lingüístico o cultural.

En cuanto a los niños que se grabó, éstos fueron:

● **Adil**, un niño de 4 años, de Marruecos (Tánger) y cuya lengua materna es el marroquí, lengua de su entorno familiar.

Es el tercero de tres hermanos y su familia ha emigrado a España por motivos



económicos.

Cuando se le empieza a grabar su dominio de la L2 es nulo.

Utiliza la L2 para comunicarse en el colegio, en el que permanece cinco horas diarias y en algunas ocasiones va a jugar al parque.

Está escolarizado en el nivel que correspondería por su edad: preescolar, y no recibe ningún tipo de clases compensatorias.

Las relaciones sociales con españoles son prácticamente inexistentes. Los días de fiesta los pasa en casa con su familia y sólo ve a otros niños nativos fuera del colegio, cuando va a jugar al parque con su madre y sus hermanas.

● **Madelín**, una niña de nueve años, hija de padres iraníes, aunque ha vivido siempre en Suecia. Sus padres acababan de emigrar desde Irán cuando ella nació. Se trata, por tanto, de una niña bilingüe que tiene dos L1: el iraní, que es la lengua que se ha hablado siempre en su casa, y el sueco, que lo adquirió simultáneamente, puesto que fue a la escuela infantil cuando sólo tenía un año de edad. También sabe algo de inglés.

En su entorno familiar se habla exclusivamente en persa. La L2 la utiliza para comunicarse en el colegio, en el que permanece cinco horas diarias y en algunas ocasiones va de compras con sus padres.

En el momento en el que comienzan las grabaciones, un mes después de su llegada a España su dominio se reduce a unas cuantas expresiones y recursos mínimos para situaciones muy concretas.

Se trata de una emigrante acomodada, ya que el padre es un hombre de negocios.

En lo que se refiere al conocimiento sobre el país de acogida, la niña viaja mucho con sus padres por los alrededores de Madrid e, incluso, ha ido a Canarias en las vacaciones de Navidad.

La familia tiene excasas relaciones sociales con españoles. Sus padres se relacionan con otros compatriotas. Los días de fiesta los pasa en casa con la familia. Prácticamente nunca se reúne o va a jugar con niños nativos fuera del colegio.

No tiene hermanos.

● **Chu-Miau**, adolescente china de 15 años de edad. Tiene dos hermanos y ella es la mayor.

Sólo habla chino y en su entorno familiar se habla única y exclusivamente esta lengua.

La L2 la utiliza para comunicarse en el colegio, en el que permanece cinco horas diarias,

y en algunas ocasiones que va de compras. En el momento en el que comienzan las grabaciones su dominio del español se reduce a unas cuantas expresiones y recursos mínimos para situaciones muy concretas.

La familia se ha desplazado a España por motivos laborales.

El conocimiento que tiene esta joven sobre España es muy escaso. No ha salido de Madrid y los datos sobre la geografía, los usos y costumbres y las instituciones políticas, etc., son los que puede captar en las clases.

Las relaciones sociales con gente de nuestro país son prácticamente inexistentes. Los días de fiesta los pasa en casa con la familia. Sus padres no tienen relación con españoles y sólo una vez, ya casi acabado el curso, se ha reunido o ha ido a jugar con amigos nativos fuera del colegio.

## **2 - HIPÓTESIS DE PARTIDA.**

En el presente trabajo vamos a defender que los niños, en su lengua materna, adquieren las categorías funcionales de una forma progresiva y escalonada guiados por el dispositivo innato que constituye la GU y que este proceso resulta muy similar en el caso de los niños que adquieren una segunda lengua, sin embargo los adultos no tienen ya acceso a este dispositivo innato, por lo que se ven obligados a utilizar otras estrategias de aprendizaje.

La existencia de categorías léxicas y categorías funcionales forma parte del sistema de principios de la lengua, de tal manera que estas categorías estarían presentes en todas las lenguas, porque todas ellas tienen movimientos obligatorios a posiciones funcionales, ya sea en sintaxis patente, ya sea en forma lógica (FL). Estos movimientos a posiciones funcionales son necesarios para que se produzca el cotejo de rasgos y se logre la interpretación plena de las oraciones, en el sentido que señala Chomsky (1992, 1995)

No obstante, a pesar de ser parte del sistema de principios, todas las fijaciones paramétricas que se realizan en el proceso de adquisición, así como la morfología flexiva de las lenguas están directamente vinculadas a las categorías funcionales. En este sentido, todo lo que el niño tiene que aprender cuando adquiere su lengua está directa o indirectamente relacionado con las categorías funcionales y esto es lo que las eleva a un primer plano a la hora de describir y

explicar los procesos de adquisición de las distintas lenguas.

La hipótesis que vamos a defender postula que el niño parte en el estadio inicial  $S_0$  con un esquema categorial en el que hay posiciones léxicas y también posiciones funcionales, ya que éstas forman parte del sistema de principios, junto con un sistema de dominación en el que las posiciones funcionales dominan a las léxicas. Al mismo tiempo, el niño tiene el conocimiento innato de que los núcleos léxicos se proyectan de forma que los distintos constituyentes aparecerán como resultado de la proyección de dichos núcleos.

Partiendo de estos dos supuestos, nuestra propuesta, tal como se recoge en Aguirre, 1995, es que el orden de adquisición de las distintas categorías gramaticales viene marcado por el esquema oracional que propone la gramática generativa. De esta manera, las primeras categorías que se adquieren serán las que están situadas en los niveles inferiores del esquema. Estas categorías serían la categoría N, para el SN y V, para el SV. Una vez que las categorías léxicas N y V se concretan a través del *llenado léxico*, podrán aparecer las categorías, ya funcionales, de nivel inmediatamente superior: D, que proyectará N (dotándolo de referencia) y F que proyectará V. Una vez que D y F han sido adquiridas, no habrá ningún impedimento para que se adquieran las categorías situadas por encima de éstas: P, para las categorías vinculadas al N y C para las categorías vinculadas al V.

De esta manera, el orden de adquisición marcado por el esquema oracional, que esperamos que se de al adquirir una lengua materna, es  $N > D > P$ , para las categorías vinculadas al nombre y  $V > F > C$ , para las categorías vinculadas al verbo.

Proponemos, pues, que el esquema oracional forma parte de la GU y resulta ser una **guía** en el proceso de adquisición de las categorías gramaticales. De esta manera, la adquisición de dichas categorías se convierte en un proceso selectivo en el que el niño, guiado por dicho esquema, realiza una selección en el “input” (aducto) que le lleva a fijarse sólo en aquellas palabras que pertenecen a las categorías que necesita ir adquiriendo progresivamente para hacer efectivo dicho esquema. Al mismo tiempo, entendemos que son las necesidades de proyección semántica y sintáctica de los núcleos léxicos las que impulsan al niño a adquirir las distintas categorías, concretando así el esquema.

Vemos, pues, que el proceso de adquisición es gradual, porque es una consecuencia lógica de la concreción progresiva del esquema oracional.

A continuación presentaremos datos del estudio longitudinal de un niño que adquiere el

español como L1 que corroboran que la adquisición de las categorías gramaticales del español es un proceso ininterumpido y rápido que sigue el mismo orden del esquema oracional, empezando por las categorías que se encuentran en el nivel “inferior” y terminando por las que se encuentran “más altas” en dicho esquema.

En resumen:

El niño parte en el estadio inicial  $S_0$  con un esquema categorial en el que hay posiciones léxicas y posiciones funcionales.

El orden de concreción de dichas categorías es progresivo y se inicia con las categorías léxicas para continuar con las sucesivas capas de categorías funcionales.

En este trabajo mantenemos, pues, que la GU guía al niño que adquiere su lengua materna haciendo posible que, a una edad muy temprana y recibiendo unos datos que no son sistemáticos, sea capaz de adquirir su lengua en un proceso sorprendentemente rápido y casi carente de errores.

En lo que se refiere a las segundas lenguas, la hipótesis que vamos a defender es que esta dotación innata que guía el proceso de adquisición sólo se mantiene en el caso de los niños. Los datos que en este trabajo presentamos, muestran que a partir de una edad que podríamos fijar en torno a los ocho años, se produce un rápido declive en lo que al acceso a la GU y al dispositivo innato de adquisición de lenguas se refiere. Defendemos pues, la existencia de un **período crítico**. Pasado este período, el dominio progresivo de una segunda lengua no sería un proceso de *adquisición* sino más bien un proceso de *aprendizaje*, en el que el aprendiz utilizaría el conocimiento de su primera y sucesivas lenguas, para elaborar hipótesis sobre la nueva lengua a la que se enfrenta, usando procedimientos de dominio específico junto con mecanismos más o menos conscientes vinculados a la inteligencia general y a la resolución de problemas.

La utilización de estos mecanismos, que no son los óptimos, para llegar a dominar una lengua, sería la responsable de las deficiencias y los problemas con los que los adultos se enfrentan cuando intentan construir la gramática de una segunda lengua.

## **CAPÍTULO III - EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LAS CATEGORÍAS FUNCIONALES VINCULADAS AL NOMBRE. LA ADQUISICIÓN DEL DETERMINANTE.**

### **1 - EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DEL D EN L1.**

Como ya señalamos en el capítulo 1º el niño que adquiere su lengua materna pasa por una etapa inicial que dura varios meses en la que sólo es capaz de producir emisiones de una sola palabra. Ésta no es aún considerada *gramatical*, puesto que, al haber un solo elemento no se pueden establecer las relaciones semánticas y sintácticas que caracterizan a las estructuras gramaticales. Esta etapa es, por tanto, necesariamente nominal y en ella aún no ha aparecido ningún tipo de determinante.

La mayoría de los nombres usados son concretos, pero también encontramos abstractos de fenómeno, como *vueltas*, *susto* y *ayuda*; cualidad, como *pupa* y *asco*; recurrencia, como *vez* y anafóricos, como *sitio*.

El niño no parece encontrar ninguna dificultad a la hora de categorizar estos nombres, a pesar de que no sean concretos. Podemos afirmar que están correctamente categorizados porque, en algunos casos los encontramos utilizados en plural, con la morfología nominal adecuada y en otros es su correcta utilización en el contexto la que lo indica.

#### ***1.1. La teoría de Radford sobre la adquisición del determinante.***

Radford (1990) plantea tres etapas principales en la adquisición de la lengua materna:

- a) Etapa *precategorial*.
- b) Etapa *léxica*.
- c) Etapa *funcional*.

La etapa *precategorial* coincide con la etapa holofrástica.

La etapa *léxica* se caracteriza por la adquisición de las llamadas categorías léxicas, que siguiendo el esquema de Chomsky (1970, 1986b), modificado por Abney (1987), serían:

nombres (N), verbos (V), preposiciones (P) y adjetivos (A), con los adverbios analizados como una subclase de los adjetivos. Esta etapa aparecería en el momento en que el niño empezase a combinar palabras, y coincidiría con el principio de la categorización. Según Radford esta etapa dura 3 o 4 meses, aproximadamente hasta los 24 meses y en ella el niño sólo es capaz de adquirir palabras pertenecientes a las categorías léxicas antes mencionadas.

La etapa *funcional* aparecería hacia los 24 meses de edad y en ella el niño empezaría a adquirir las llamadas categorías funcionales, que siguiendo el mismo esquema son los determinantes (D), la flexión (F) y los complementantes (C).

En consonancia con este planteamiento general, Radford plantea que las estructuras nominales en los niños son puramente *léxicas*, en el sentido de que los núcleos nominales se proyectarían en complementos y adjuntos pero carecerían del sistema de determinantes.

En nuestros datos de lengua primera vemos que desde el momento en que el niño empieza a combinar palabras, el uso de determinantes se convierte en algo habitual (ver tablas y gráficos adjuntos). En este sentido no compartimos la teoría antes mencionada, puesto que en el caso de los niños españoles <sup>8</sup>.

El primer D que aparece de forma generalizada es el artículo. Desde la primera grabación efectuada a Magín, en el momento en que empieza a combinar palabras y sale por tanto de la etapa holofrástica, ya vemos una utilización de determinantes no muy alta pero importante, una media de 0,18 determinantes por emisión. El número de determinantes omitidos es de un 42%. Como podemos ver, ni siquiera en estas primeras grabaciones encontramos que el niño se sienta incapaz de utilizar el D, puesto que cuando la situación lo requiere es superior el número de veces que lo usa al número de veces que lo elide.

### ***1.1. La adquisición del artículo.***

El artículo es el primero de los determinantes que se adquiere. En las primera grabaciones aparece un verdadero artículo inventado, materializado en la vocal óptima: *a*. Este artículo, que aparece acompañando a nombres de distinto género, irá dejando paso, progresivamente, a toda la variedad de formas de género y número que tiene nuestro artículo.

Algunos ejemplos de esta *a "comodín"* o *archideteminante*, que aparece de forma muy

---

<sup>8</sup> No solo en el estudio que estamos presentando se muestra esta adquisición temprana del determinante. Estos

numerosa en los datos, son los siguientes:

- **A** bobo. (El bolso. Magín 19)
- **A** pollo. (El pollo. Magín 20)
- **A** pipa. (La pipa o las pipas. Magín 20)
- **A** estella. (La estrella. Magín 21)
- Abre **a** pueta. (Abre la puerta. Magín 21)

Magín deja de utilizar este artículo comodín a los 24 meses. Este coexiste con toda la variedad de artículos y va desapareciendo según el niño va dominando la variedad morfológica del artículo y las relaciones de concordancia con el N.

Otro dato importante a la hora de valorar la adquisición del D es que el niño no comete errores de concordancia entre el artículo y su N. Es decir, como ya hemos señalado, utiliza su artículo *a* cuando no es capaz de utilizar la forma adecuada, porque no sabe, pero cuando usa una de las formas: el (*e*, *el*), la, los, un... lo hace sin errores. No encontramos ni un solo error de género en todas las grabaciones de Magín.

Por lo que respecta al orden de aparición podemos decir que desde el primer momento de aparición de la categoría encontramos las formas *el* y *la*, que coexisten con la ya mencionada forma *a*. *El* aparece con dos variantes fonológicas *e* y *el* como muestran los siguientes ejemplos:

- **E** nene. (Magín 19)
- **El** pipi. (Magín 20)
- **El** ampo. (El relámpago. Magín 21)

*La* aparece también desde las primeras grabaciones:

- **La** nena. (Magín 19)
- **La** nuna. (La luna. Magín 20)
- **La** rama. (Magín 21)
- **La** nube. (Magín 22)
- **La** pelota. (Magín 23)

A los 23 meses el uso de las formas de singular se ha generalizado y sólo quedan ejemplos esporádicos del artículo comodín *a*, que terminarán de desaparecer a los dos años.

Los plurales de *el* y *la* aparecen de forma muy escasa. Desde las primeras grabaciones,

---

mismos datos se muestran en otros estudios como el de Hernández Pina(1984), López Ornat (1994)y Aguado (1995).

Magín utiliza *los*, o más bien alguna variante, con algunas palabras que aprende directamente en plural como *zapatos* y también con alguna palabra utilizada en singular y en plural como *globo - globos*.

- **Po** papapo. (Magín 19)
- **Lo** papapo. (Magín 20)
- **Los** globos. (Magín 20)
- **Lo** nene. (Magín 21)
- **Los** pinitos (Magín 22)
- **Las** llaves (Magín 23)

Los indeterminados aparecen en Magín dos meses más tarde:

- **U** lápiz. (Magín 21)
- **Un** tiburón. (Magín 21)

A los 22 meses la utilización de indeterminados es muy abundante:

- **Un** coche amarillo. (Magín 22)
- **Un** cuento. (Magín 22)
- **Una** zapatilla. (Magín 22)
- **Una** araña. (Magín 22)
- **Uno** helado. (Magín 23)
- **Un** conejo. (Magín 23)

### ***1.2. Otros determinantes. Su proceso de adquisición.***

En lo que se refiere al resto de los determinantes los iremos nombrando por orden y frecuencia de aparición.

#### **OTRO.**

Éste indefinido es uno de los determinantes más usados en esta primera etapa y su aparición es muy temprana. Brown (1973: 170) sostiene que muchas de las frases emitidas por el niño están relacionadas con tres importantes operaciones de referencia. Llama a estas operaciones "nominación", "recurrencia" y "no existencia". Cada una utilizaría unos operadores característicos, típicos en cada idioma, que serían palabras que se repetirían con mucha



frecuencia en el habla infantil. Para la nominación encontramos demostrativos (*this, that*); verbos (*see*) o algún adverbio (*here, there*). La recurrencia estaría representada por indefinidos como *more, another* y la no existencia por locuciones como *no more, all gone* o la negación *no*.

En español, esta operación de "recurrencia" aparece con mucha frecuencia en las primeras grabaciones y siempre con el determinante *otro*. En Magín aparece a los 21 meses y se utiliza de forma insistente durante dos meses; después su empleo se normaliza y se hace mucho más escaso.

En un principio aparecen las formas *otro, otra*. La forma de masculino es más frecuente y se registran, al principio, algunos errores de concordancia. Algunos ejemplos de este D son los siguientes:

- **Otro** flor. (Magín 21)
- **Otro** Mario. (Magín 21)
- **Otra** nuna. (Magín 21)
- **Otro** perro. (Magín 22)
- **Otra** basura. (Magín 23)

### DEMOSTRATIVOS.

Los demostrativos aparecen muy pronto. En primer lugar suelen adquirirse en su uso pronominal, para pasar, enseguida, a ser utilizados acompañando al N. Empiezan usándose las formas *este, esta (ete, eta)* y seguidamente aparecen las formas *ese, esa*. Estas dos formas de demostrativos parecen usarse indistintamente, al principio, pues el niño no es capaz de dominar la diferencia semántica que hay entre ambas. Para él, el demostrativo sirve para dar referencia al N cumpliendo una función déictica, pero no es capaz de dominar la diferencia semántica basada en las relaciones espaciales entre el hablante, el oyente y el objeto.

En el siguiente ejemplo Magín utiliza el demostrativo *este* para referirse a un objeto que está claramente fuera del alcance del hablante, pues se trata de un faro que divisamos a lo lejos.

- **Éste** e mío. **Éste** e mío e faro. (Magín 22)

*Aquel* está casi ausente del vocabulario del niño, en estas primeras etapas. La razón es que es una forma que suele estar ligada a referentes ausentes y el niño tiende a hablar de seres concretos y presentes. Incluso cuando habla de objetos o personas que no están a su alcance, o cuando se refiere a acciones pasadas, lo hace como si estuvieran en ese momento ante él.

En Magín, la utilización de demostrativos es sólo esporádica entre los 19 y los 21 meses y a los 22 su utilización se hace ya muy abundante.

A continuación presentamos algunos ejemplos de demostrativos utilizados en esta primera etapa de combinación de palabras:

- **Éte**. (Usado pronominalmente. Magín 19)
- **Eto**. (Usado pronominalmente. Magín 19)
- ¿**Ése**? (Usado pronominalmente. Magín 20)
- **Este** quique. (Chicle. Magín 21)
- **Esa** polota. (Magín 22)
- **Eso** un batín. (Magín 22)
- **Eto** e mío. (Magín 23)
- Dame **eso**. (Magín 23)

### **POSESIVOS.**

Otros determinantes de muy pronta aparición son los posesivos. Aparecen con más frecuencia en su uso pronominal, pero también encontramos bastantes ejemplos de posesivos acompañando a un N.

A continuación señalamos algunos ejemplos de posesivos de esta primera etapa plenamente gramatical.

- E **mi** mamá. (Magín 20)
- **Mi** polota. (Pelota. Magín 20)
- Son **mío**, no **tuyo**, mamá. (Magín 22)
- De **mía**. (Respuesta a: *¿De quién son?*. Magín 23)

### ***1.3. Propuesta de adquisición de la categoría funcional determinante.***

Hemos visto en los niños estudiados que el D es una categoría habitual en el habla infantil, desde las primeras emisiones de dos palabras. Ahora bien, para llegar a comprender cual es el proceso de adquisición de esta categoría es importante que establezcamos un criterio en lo que se refiere al momento en el que podemos considerar que una categoría funcional está adquirida. Las categorías funcionales tienen el problema del aprendizaje de la morfología flexiva que está asociada a ellas. Por eso, tanto en primera como en segunda lengua nos

enfrentamos al siguiente interrogante: ¿Es necesario que el aprendiz domine todas las formas morfológicas asociadas a una determinada categoría para considerar que ésta está adquirida o basta con la utilización de algunas de ellas?

En este punto, no encontramos en la bibliografía un acuerdo generalizado. El, ya clásico, estudio de Brown (1973) cifra el porcentaje de aciertos en un 90%, para considerar que la categoría está adquirida y otros estudios tienden a relajar algo más este criterio, tal es el caso de los trabajos de L2 de Vainikka y Young -Scholten (1994, 1996) que cifran este porcentaje en sólo un 60%.

Nosotros consideramos que la *adquisición* es un proceso corto<sup>9</sup> que empezaría con los primeros casos de utilización productiva y analizada de palabras pertenecientes a dicha categoría y concluiría cuando su utilización se cifrase en torno al 90% frente a un porcentaje de ausencias no muy superior a un 10%. En ese momento podríamos decir que la categoría como tal está adquirida. En lo que se refiere a la utilización de la forma correcta el problema es mayor. ¿Son los errores en la utilización de la forma adecuada, indicio de que la categoría no está aún adquirida o podemos considerar que sí lo está pero que todavía no se *dominan* adecuadamente los paradigmas? En este sentido, no queremos asumir una respuesta que generalice a todas las categorías funcionales, ni buscar una cifra determinada que señale el momento de adquisición, sino más bien buscar indicios, en cada caso, de que el aprendiz hace una utilización productiva de esta categoría funcional y es, por tanto, consciente de su existencia.

Podemos concluir que, en lo que a la L1 se refiere, el niño empieza a adquirir la categoría funcional D con las primeras emisiones de dos palabras durante la primera etapa combinatoria entre los 20 y 24 meses de edad, según los niños; y este proceso de adquisición dura alrededor de dos meses. Si nos fijamos en el cuadro adjunto (Tabla 1), veremos que Magín pasa de una utilización de determinantes de un 57,9% a los 19 meses (cuando su MLU es de 1,43) a una utilización de un 90% a los 22 meses (cuando su MLU es de 2,25) y pasa de una frecuencia de uso de un 0,18 (lo que supone una utilización muy escasa) a una utilización de un 0,51 (que es ya una utilización normal).

---

<sup>9</sup> Podemos considerarlo corto en L1, puesto que el aprendizaje de la morfología flexiva asociada a las distintas categorías funcionales es bastante rápido; pero en L2 los problemas se multiplican porque el tiempo que se tarda en dominar la morfología flexiva va aumentando progresivamente con la edad y se hace considerablemente largo en el caso de los adultos.

**Tabla 1.**

Evolución en el uso de determinantes.

Magín.

Meses	Emisiones	Determinant. Necesarios	Determinantes Usados	Detererminantes por emisión.
19	61	19	11	0,1803
20	150	53	38	0,2533
21	271	165	121	0,4465
22	481	275	247	0,5135
23	379	189	167	0,4406
25	212	114	11	0,5236
25	213	102	97	0,4554
26	440	270	260	0,5909
27	391	222	211	0,5396
28	385	221	211	0,5481
29	219	150	144	0,6575
30	365	259	256	0,7014

El dato del número de utilizaciones de determinantes frente al número de ausencias es importante a la hora de valorar si se ha adquirido o no la categoría o si hay algún impedimento para adquirirla, pero no es ni mucho menos el único, ni siquiera el más importante. Hay otra serie de datos que nos llevan a afirmar que la categoría está adquirida (y lo estaría aunque el número de ausencias fuese superior a esa barrera que hemos establecido del 10%).

Hay toda una serie de indicios en los datos que podríamos englobar bajo el denominador común de "búsqueda de referencia en el N". El niño se ve impulsado a utilizar el determinante no por una cuestión imitativa, que le llevaría a crear estructuras clichés no analizadas, sino, más bien, por una necesidad de dotar de referencia al N. Utiliza así el D de la misma manera que el adulto y en la misma posición estructural.

Este planteamiento está apoyado por el hecho de que invente un D y lo use para suplir sus carencias en el dominio de las formas del artículo en los dos o tres primeros meses de su primera etapa combinatoria. Nos estamos refiriendo a ese artículo *a*, documentado prácticamente en todos los niños de los que se han hecho estudios longitudinales en la adquisición del español como L1 (estudios ya mencionados anteriormente). Es evidente que si el niño crea un artículo que utiliza como *comodín*, cuando no domina las formas, lo hace obedeciendo a un impulso interior: no es una actuación puramente imitativa, puesto que nadie puede imitar aquello que no oye. La necesidad de completar la proyección nominal le lleva a ampliar la estructura del SN

expandiéndolo en el SD para lograr así darle referencia.

La forma de utilización de los demostrativos en su proceso de adquisición y dominio es también significativa a la hora de valorar que la utilización de determinantes responde a una verdadera adquisición y no a una repetición "cliché". Los demostrativos están usados con un carácter claramente referencial, por ser estos normalmente "deícticos", como queda evidenciado por el contexto en el que aparecen utilizados. En algunas ocasiones es el contexto de diálogo el que hace evidente esta función deíctica y señaladora del demostrativo infantil. Por ejemplo:

MADRE - ¿Qué pelota?

MAGIN - **Esa** pelota. (Magín 22)

La mayor parte de las veces es el contexto pragmático el que evidencia su carácter deíctico, que hace que éste sea usado siempre para dar referencia al N, tanto en su uso pronominal como cuando aparece acompañando al N. Los ejemplos son muy numerosos como puede verse en los datos. Entre otros:

- **Eso** un batín. (Eso es un batín. Magín 22)

- **Ése, ése blanco**. (Magín 22)

- **Este** paraguas Loli. (Este paraguas es de Loli. Magín 23)

La utilización que el niño hace de los demostrativos, en particular, y del resto de los determinantes, en general, es básicamente la misma. La única diferencia es que el niño sólo utiliza los determinantes para referirse a situaciones concretas en las que las personas de las que se habla suelen estar presentes, mientras que la utilización adulta es mucho más amplia. Por ejemplo, en el caso de los demostrativos, el niño sólo los utiliza marcando la referencia con relación al lugar, y con objetos o personas normalmente presentes. El adulto puede utilizar también los demostrativos con nombres abstractos y puede usarlos para situar los nombres en el tiempo, cosa que el niño nunca hace. No obstante, a pesar de esta utilización semánticamente limitada en las primeras etapas del habla infantil, su uso gramatical es idéntico al de la gramática adulta y por tanto idénticas deben ser las estructuras gramaticales y las posiciones que los determinantes ocupan en dichas estructuras.

Otro indicio de que el niño está adquiriendo la categoría funcional D desde sus primeras utilidades de determinantes es el hecho de que sea consciente de las relaciones de concordancia que unen al D con el N al que se refiere y las respete. Es evidente que el niño se da cuenta de esta necesidad de concordancia desde el principio, considerándola, al igual que hace el

adulto, como un fenómeno de reconocimiento mutuo y trata de respetarla. En consecuencia, los fallos de concordancia son muy escasos y se producen en su mayoría en las primeras utilidades.

No hay fallos en los artículos debido a la utilización del artículo comodín *a* que el niño utiliza en caso de duda. Tampoco se registran fallos en los demostrativos en ninguno de los niños grabados. Algunos casos de errores en la concordancia los encontramos en Magín, en el D *otro*, por ser éste de muy temprana aparición:

- **Otro** flor. (Magín 21)
- **Otro** carta. (Magín 21)
- **Otro moto**. (Magín 21)
- **Otro** naraña. (Otra araña. Magín 22)
- **Otro** naina. (Otra gallina. Magín 22)
- **Otra** diente. (Magín 22)

Éstos son los únicos errores que se registran en Magín. Como se puede comprobar no resultan significativos si se les compara con la gran cantidad de ocasiones en que la concordancia se establece correctamente.

## 2 - EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DEL D EN L2, EN NIÑOS.

Adil pasa por toda una etapa que abarca los cinco primeros meses (hasta el mes de marzo) en los que su producción es escasísima. En este momento, la mayoría de los determinantes usados son repeticiones más o menos inmediatas (en los cuadros adjuntos sólo se han considerado las repeticiones no inmediatas) de determinantes oídos al entrevistador. No obstante, al final de este período, desde finales de enero, empezamos a encontrar utilidades autónomas de determinantes. A partir de marzo la cantidad de emisiones y la longitud de las mismas se eleva repentinamente y el número de determinantes utilizados de forma autónoma aumenta también de forma considerable.

En este período inicial el número de determinantes utilizados en contextos obligatorios es muy desigual y oscila entre el 16% de la 4ª entrevista (2ª de noviembre) y el 100% de la 6ª entrevista (1ª de enero). A partir de del mes de marzo, el porcentaje de ausencias se vuelve ya

muy escaso (entre un 80% y un 100%).

**Tabla 1.**

Evolución en el uso de determinantes.

Magín.

Meses	Emisiones	Determinant. Necesarios	Determinantes Usados	Detererminantes por emisión.
19	61	19	11	0,1803
20	150	53	38	0,2533
21	271	165	121	0,4465
22	481	275	247	0,5135
23	379	189	167	0,4406
25	212	114	11	0,5236
25	213	102	97	0,4554
26	440	270	260	0,5909
27	391	222	211	0,5396
28	385	221	211	0,5481
29	219	150	144	0,6575
30	365	259	256	0,7014

Errores en el uso de determinantes.

	Gén	N°.	Ø	Otro	Total
Octubre1	0	0	0	0	0
Octubre2			3		3
Novembr1	0	0	0	0	0
Novembr2			5		5
Dicembre			1		1
Enerol	0	0	3	0	3
Enero2					0
Febrero			1	2 <sup>(1)</sup>	0
Marzo1	2				2
Marzo2	1		3		4
Abril1		1			1
Abril2	3	0	0	0	3
Mayo	4	0	0	0	4
Junio1			1 <sup>(2)</sup>		1
Junio2	0	0	0	0	0
Octubre			1	0	1
Novembre		1	0	0	1
Dicembre			3	0	3
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>1</b>	<b>20</b>	<b>2</b>	<b>32</b>

(1) a los todos -2-(2) un mayores (Ø mayor)

### 2.1. La adquisición del artículo.

El primer determinante que se documenta es el artículo. Éste aparece desde las primeras

emisiones acompañando a nombres en repeticiones no totalmente inmediatas, del tipo:

**\*INV:** *¿Ves? Un pez. ¿Qué es esto?*

**\*STU:** Un pez. (14-10-97. 1,14)

**\*INV:** *¿De quién son los caramelos?*

**\*STU:** A la casa. (28-10-97. 1,28)

Si comparamos su proceso de adquisición con el de Magín, podemos señalar que es coincidente en lo esencial. Esto es, en ninguno de los dos niños encontramos ningún tipo de dificultad a la hora de adquirir el D como categoría funcional. Magín lo adquiere nada más salir de su etapa holofrástica, como ya señalamos en el apartado anterior. En lo que respecta a Adil, carece de etapa holofrástica y en su lugar pasa por una etapa, casi silenciosa, que dura cinco meses (de septiembre a febrero) en la que la mayor parte de sus emisiones son exclusivamente repeticiones más o menos inmediatas o respuestas a preguntas realizadas por el entrevistador en las que la respuesta ha sido previamente señalada por éste. En estas respuestas, el niño no parece tener ningún problema a la hora de expresar el nombre con su correspondiente determinante:

**\*INV:** *¿Ves? Un pez. ¿Qué es esto?*

**\*STU:** Un pez. (14 -X - 96, 1.14)

**\*INV:** *¿Sabes lo que es esto? Una vaca. ¿Qué es esto?*

**\*STU:** Una vaca. (28 -X - 96, 1.28)

**\*INV:** *¿Y esto? ¿Qué es esto?*

**\*STU:** Una casa. (28 -X - 96, 1.28)

En esta larga etapa Adil no parece tener ningún problema a la hora de expresar el determinante, si bien es cierto, que al igual que sucedía en Magín, el número de elisiones puede llegar a ser relativamente elevado en las primeras emisiones (ver cuadro y gráficas adjuntas). Podemos concluir, pues, que, desde la primera fase de producción autónoma, Adil parece tener adquirido el D como categoría funcional.

No obstante, a pesar de esta similitud en lo esencial, encontramos una serie de diferencias que pasamos a señalar.

En primer lugar, las formas son totalmente correctas desde el principio. No hay ningún



tipo de artículo comodín (*a*), ni tampoco formas vacilantes que coexistan con las formas correctas: *u - un, e -el, o -lo-los* como sucedía en Magín y en la mayor parte de los niños que adquieren español como L1<sup>10</sup>. Esta perfección en la forma, en el caso de Adil, se engloba en una perfección, desde el inicio de sus emisiones, en todo lo que se refiere a la fonética. La pronunciación de Adil es perfecta, desde el principio, en todas las palabras que produce, ya sean nombres, determinantes, adjetivos, verbos... Por lo que esta diferencia podríamos entenderla más bien como una limitación fonética, en el caso de los niños que adquieren su L1, en lo que se refiere a su aparato articulatorio y perceptual y esta limitación no parece darse en los niños que adquieren una L2.

Otra importante diferencia, vinculada esta vez a los mecanismos de aprendizaje, es la que se detecta en el proceso de adquisición de la concordancia de género entre el determinante y el nombre al que acompaña. En el caso de Magín y el resto de los niños estudiados en Aguirre (1995), no había prácticamente ningún caso de error de concordancia (sólo aparecía esa *a* comodín). Incluso, no se documentan errores esperables en palabras que rompen la norma general de concordancia, del tipo: *el mano, la radio...* Sin embargo, en Adil la situación es diferente. Sus errores son muy escasos, pero los pocos que hay son esperables, en el sentido de que reflejan un sistema de adquisición en el que el niño clasifica los nombres según su género apoyándose en claves morfológicas y sintácticas (según el género del determinante que acompaña al N), tal y como señalan Karmiloff-Smith (1979) y Pérez (1990), para la L1. El hecho de que este tipo de errores sólo se documente de forma significativa en la L2 indicaría que, cuando las claves morfológicas entran en conflicto con las sintácticas, el aprendiz puede resolver el conflicto atendiendo a las claves morfológicas, mientras que en los niños de L1 tendría más importancia el aprendizaje de cada uno de los elementos por separado, tomando como base el género del determinante que les acompaña. En una palabra, primarían en ellos, absolutamente, las claves sintácticas en la construcción del sistema de géneros. A continuación señalamos algunos de estos errores que son *sobregeneralizaciones* de la regla general que el niño ha establecido:

- Una pez. (10-3- 97. 6,10)
- Unas peces. - Una pez. (10-3- 97. 6,10)
- El televisión. (21-3- 97. 6,21)

---

<sup>10</sup> Ver los trabajos de Susana López Ornat, 1997 y Sonia Mariscal, 1997 para la adquisición del artículo.

- Lo flores.(11-4-97. 7,11)
- Una paraguas. (13-5-97. 8,13)

Este tipo de errores van desapareciendo en grabaciones posteriores, en las que ya encontramos utilizations correctas en contextos en los que podríamos haber encontrado algún error.

- La excursión. (13-5-97. 8,13)
- En el agua. (18-6-97. 9,18)
- La serpiente. (13-5-97. 8,13)

Esta diferencia señalaría que mientras el niño que adquiere una L2 , está conformando un sistema, desde el principio. El niño que adquiere una L1 aprende elemento a elemento, y sólo utiliza las claves morfológicas y sintácticas, posteriormente, con elementos léxicos que nunca ha oído, como señala el trabajo de Pérez Pereira, antes mencionado, realizado con niños de 4 a 11 años de edad.

## **2.2. Otros determinantes.**

El posesivo, al igual que sucedía en la L1, hace su aparición en época muy temprana. Ya encontramos ejemplos desde la 2ª entrevista:

- \*INV: *¿Quién es ésa?*
- \*STU: **Su** hermana.(28-10-97. 1,28)

Los demostrativos aparecen más tarde, en el mes de marzo, en el momento en el que se da ese salto en el abandono del período *casi silencioso*:

- \*INV: *¿Con quién baila Rosi?*
- \*STU: Con **éste**. (21-3-97. 6,21)

En la entrevista número 11 encontramos *otro*.

- \*INV: *¿Un erizo se ha encontrado...?*
- \*STU: A **otro**.

Y en las últimas entrevistas ya encontramos todo tipo de determinantes sin ningún tipo de errores de concordancia:

- Con **nuestro** padre. (1-10-97. 13,10)
- Está por abajo, abajo de **esa** escala de... y ... luego te vas andando allí abajo, abajo allí,

y luego te vas así y luego ves **una** ca...tera; yo y luego te vas de **esa** carretera y luego te vas para **ese** lado, luego te das así, y luego te vas así, así, así y te das **la** vuelta. Y yo me subo a **mi** casa...(1-10-97. 13,10).

- Sí, pero el **último** día nos van a dejar todo. (15-12- 97.15,15)

- Que tengo **dos** hermanas. (12- 97.15,15)

- No hicimos así. Ella come el **otro**, yo como **éste**. Tú comes **éste** y yo **éste**. Luego, yo ya... Yo **primero** comí **mi** plato. Todo **el mío**, luego le ayudé. (12- 97.15,15)

### 3. EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DEL D EN L2 EN ADOLESCENTES Y ADULTOS.

#### 3.1 Exposición de los datos.

En el caso de los adolescentes y adultos encontramos una cierta variabilidad individual, en lo que a los procesos de adquisición se refiere. No obstante podemos generalizar que en todos ellos, salvo en Chu-Míau, no parece haber ningún problema para adquirir la categoría funcional D.

Si nos centramos en primer lugar en la adolescente, Madelin, podemos ver en ella un proceso claro de adquisición. Si bien utiliza determinantes desde el principio, el número de omisiones es muy elevado en los primeros dos meses de exposición a los datos (42% en octubre y 44% en noviembre). A partir del mes de febrero el número de omisiones desciende bruscamente y queda situado en torno al 10 %.

Emisiones de determinantes.  
Madelin

	E.C	Determinantes		
		Err	Necesarias	% usadas
Octubre	7	5	12	58%
Novembr1	6	17	23	26%
Novembr2	32	13	45	71%
Dicembre	40	18	58	68%
Enero1	40	12	52	76%
Enero2	15	9	24	62%
Febrero1	55	13	68	80%
Febrero2	87	18	105	82%

Abril	57	13	70	81%
Mayo1	88	13	101	87%
Mayo2	68	11	79	86%
Junio	93	11	104	89%
Octubre	199	19	218	91%
Novembre	165	7	172	95%
Dicembre	127	11	138	92%

E.C: expresiones correctas  
 Err: errores  
 Ø: ausencia de determinante

Errores en el uso de determinantes:

	Determinantes				Total
	Gén	N°	Ø	Otr	
				0	
Octubre	0	0	5	0	5
Novembr1	2	0	15	0	17
Novembr2	2	0	11		13
Dicembre	3	2	6	7 <sup>(1)</sup>	18
Enero1	2	2	5	5 <sup>(2)</sup>	14
Enero2	3	3	3	0	9
Febrero1	6	1-1	2	2 <sup>(3)</sup>	12
Febrero2	2	3	16	0	21
Abril	7	1-1	3	1 <sup>(4)</sup>	13
Mayo1	6	1-1	3	2 <sup>(5)</sup>	13
Mayo2	1	1	9	0	11
Junio	5	0	1	5 <sup>(6)</sup>	11
Octubre	9	1	5	4 <sup>(7)</sup>	19
Novembre	1	2	3	1	7
Dicembre	0	0	11	0	11
<b>TOTAL</b>	<b>49</b>	<b>20</b>	<b>98</b>	<b>27</b>	<b>194</b>

(1) (2) (3) (5) (6) (7) *En el Suecia, en el Gran Canaria, al Canadá, en el Tenerife, en el Irán* (4) (7) *al(a) otro cole, a el otro, en el español, en el casa, (6) uno otro, uno vestido*

Pensamos que incluso en estos dos meses iniciales en los que el número de omisiones es bastante elevado la categoría funcional D está adquirida en lo que respecta a su posición funcional y a la necesidad que tiene el N, en español, de estar acompañado por el D para ser portador de referencia. Muchas de las ausencias de estos dos primeros meses se encuentran en ejemplos que corresponden a la pregunta *¿qué es esto?*, en los que la niña parece centrar su atención en el conocimiento léxico del nombre. Incluso, en algunos casos se trata de un nombre que acaba de aprender y repite éste sin hacerle acompañar del artículo:

\*INV: *¿Qué es esto?*

\*STU: *¿Esto? Pie. (29-X-96. 1,14)*

\*INV: *¿Y esto qué es?*

\*STU: (Silencio)

\*INV: *Es un pez.*

\*STU: Pez. (29-X-96. 1,14)

En los adultos, por el contrario, no es fácil encontrar un proceso claro de adquisición. Todos ellos parten con unos niveles de omisión relativamente bajos que mantienen sin grandes variaciones a lo largo de todo el proceso.

Los casos de menor porcentaje de omisiones, desde el principio, son los de Guerin (la búlgara de 17 años) y Silvestre (el camerunés de 29). Guerin comete sólo un 4% de omisiones de determinantes en los dos primeros meses (octubre y noviembre) y su media general en todo el proceso es de un 3,6%. Silvestre empieza con una media de omisiones de un 6,5% en esos mismos meses y su media general es de un 5,1%.

Guerin.  
Emsisiones de determinantes.

	<b>Determinantes</b>			
	E.C	ERR	Necesarias	% usadas
Octubre	6	3	9	66%
Noviembre	20	5	25	80%
Enero.	34	5	39	87%
Febrero1	6	2	8	75%
Febrero.	21	1	22	95%
Marzo.	25	2	27	92%
Abril1.	26	1	27	96%
Abril2.	30	0	31	100%
Abril.3	40	1	41	97%
Mayo1.	29	4	33	87%
Mayo2.	23	1	24	95%
Junio.	25	3	28	89%
Octubre.	37	2	39	94%
Noviembre	45	2	47	95%

Errores en el uso de determinantes:

	<b>Determinantes</b>				
	Gén	N	Ø	Otr	Total
Octubre	1	0	2	0	3
Noviembre	2	0	5	0	7
Enero.	4	1	0	0	5
Febrero1	2	0	0	0	2
Febrero2	0	0	1	0	1
Marzo.	1	0	1	0	2
Abril1.	1	0	0	0	1

Abril2.	0	0	0	0	0
Abril.3	1	0	0	0	1
Mayo1.	0	0	1	3	4
Mayo2.	0	0	0	1	1
Junio.	0	0	3	0	3
Octubre.	0	1	1	0	2
Novembre	2	0	0	0	2
<b>TOTAL</b>	<b>14</b>	<b>2</b>	<b>14</b>	<b>4</b>	<b>34</b>

Emissiones de determinantes.  
Silvestre.

	<b>Determinantes</b>			
	E.C	ERR	Necesarias	% usadas
Octubre	12	1	13	92%
Novembr	18	4	22	81%
Febrero	15	9	24	62%
Marzo.	33	4	37	89%
Abril1.	22	4	26	84%
Abril2.	62	8	70	88%
Abril3.	41	6	47	87%
Mayo1.	19	2	21	90%
Mayo2.	64	4	68	94%
Junio1.	132	8	140	94%
Junio2.	88	10	98	89%
Junio3.	48	4	52	92%

Errores en la utilización de determinantes:

	<b>Determinantes</b>				
	Gén	Nº	Ø	Otr	Total
Octubre	0	0	1	0	1
Novembr	3	0	1	0	4
Febrero	2	3	4	0	9
Marzo.	1	0	3	0	4
Abril1.	1	1	2	0	4
Abril2.	3	5	0	0	8
Abril3.	2	0	4	0	6
Mayo1.	0	0	2	0	2
Mayo2.	0	3	1	0	4
Junio1.	3	0	5	0	8
Junio2.	2	0	8	0	10
Junio3.	2	1	1	0	4
<b>TOTAL</b>	<b>19</b>	<b>13</b>	<b>32</b>	<b>0</b>	<b>64</b>

En Tania (la búlgara de 42 años) y Zhora (la marroquí de 32 años de edad) las dificultades con el D son algo mayores y su media de omisiones es de un 16,6% en Tania y de un 12,9% en Zhora. En Tania el mayor número de omisiones se da en las dos primeras grabaciones (las de diciembre y enero) con un 34% de omisiones para pasar después a fluctuar en torno al

15%. En Zhora, la fluctuación se da prácticamente desde el principio y no parece haber un avance hacia la desaparición de estas omisiones.

Emissiones de determinantes.  
Tania.

	<b>Determinantes</b>			
	E.C	ERR	Necesarias	% usadas
Dicembre	6	5	11	54%
Enero.	38	27	65	58%
Febrero.	19	8	27	70%
Marzo.	37	14	51	72%
Abril1.	28	13	41	68%
Abril2.	19	6	25	76%
Mayo1.	59	16	75	78%
Mayo2.	59	17	76	77%
Junio1.	21	10	31	67%
Junio2.	49	15	64	76%
Junio3.	37	13	50	74%
Octubre.	38	15	53	71%
Noviembre	53	9	62	85%

Emissiones de determinantes.  
Zhora

	<b>Determinantes</b>			
	E.C	Err	Necesarias	% usadas
Octubre	21	15	36	58%
Noviembre	32	10	42	74%
Enero1.	125	24	194	64%
Enero2.	50	32	82	60%
Febrero1	61	17	78	78%
Febrero2	41	17	58	70%
Marzo1	34	7	51	66%
Marzo2.	64	26	90	71%
Abril	65	16	81	80%
Mayo1	48	14	62	77%
Mayo2	80	12	92	86%
Junio	25	12	37	67%
Octubre	33	9	42	78%

Errores en la utilización de determinantes:

<b>Determinantes</b>				
Gén	N°	Ø	Otr	Total

Dicembr	1	0	4	0	5
Enero.	3	3	21	0	27
Febrero	2	2	3	1	8
Marzo.	1	4	9	0	14
Abril1.	1	1	11	0	13
Abril2.	0	1	4	1	6
Mayo1.	7	1	6	0	14
Mayo2.	4	5	8	0	17
Junio1.	0	0	7	3 <sup>(1)</sup>	10
Junio2.	4	4	7	0	15
Junio3.	0	1	11	1	13
Octubre	3	3	8	1	15
Novembr	0	3	6	0	9
<b>TOTAL</b>	<b>26</b>	<b>28</b>	<b>105</b>	<b>7</b>	<b>166</b>

(1) *el Pedro, la paseo*

Errores en el uso de determinantes:

	<b>Determinantes</b>				Total
	Gén	Nº	Ø	Otr	
Octubre	4	3	8	0	15
Novembr	7	0	3	0	10
Enero1.	16	13	27	6 <sup>(1)</sup>	69
Enero2.	11	3	14	4	32
Febrero1	3	4	8	1	17
Febrero2	2	3	7	1	17
Marzo1	4	3	7	3 <sup>(2)</sup>	17
Marzo2.	9	3	11	2 <sup>(3)</sup>	26
Abril	0	1	12	3	16
Mayo1	2	0	12	0	14
Mayo2	5	2	3	2	12
Junio	5	0	5	1	12
Octubre	2	2	5	0	9
<b>TOTAL</b>	<b>70</b>	<b>44</b>	<b>122</b>	<b>30</b>	<b>266</b>

(1) *a la (mi); mi (el); tu (mi); a la metro, a la tren*

(2) *del pelos, la pasaporte, esto señor*

(3) *a la dormir; el vacaciones*

El caso de la Chu-Miau (la joven china de 15 años) es muy diferente al del resto de los informantes. El número de omisiones es muy elevado (en todo el proceso tiene una media de omisiones de un 34,6%) y podemos observar en ella una cierta evolución descendente, aunque ésta es muy lenta y apenas se producen saltos, como puede verse en las tablas y gráficas adjuntas.



La principal diferencia en este proceso la encontramos entre los meses de octubre, noviembre y diciembre en los que el porcentaje de omisiones es altísimo (70%, 82% y 54%, respectivamente) y el resto de los meses, en los que no llega a superarse la barrera del 50 %.

Emisiones de determinantes.  
Chu Miau

	<b>Determinantes</b>			
	E.C	Err	Necesarias	% usadas
Octubre	3	7	10	30%
Novembr	2	9	11	18%
Dicembr	7	15	22	31%
Enero	13	8	21	61%
Febrero	15	20	35	42%
Marzo	25	29	54	46%
Abril1	17	14	31	54%
Abril2	7	13	20	35%
Mayo	10	4	14	71%
Junio1	22	27	49	44%
Junio2	19	9	28	67%
Novembr	25	23	48	52%
Dicembr	67	20	87	77%

Errores en el uso de determinantes

	<b>Determinantes</b>				
	Gén	N°	Ø	Otr	Total
Octubre	0	0	7	0	7
Novembr	0	0	9	0	9
Dicembr	3	0	12	0	15
Enero	1	1	6	0	8
Febrero	5	3	12	0	20
Marzo	5	1	23	0	29
Abril1	1	3	10	0	14
Abril2	3	0	10	0	13
Mayo	0	0	4	0	4
Junio1	6	0	21	0	27
Junio2	1	1	7	0	9
Novembr	4	2	16	1 <sup>(1)</sup>	23
Dicembr	6	1	12	1	20
<b>TOTAL</b>	<b>35</b>	<b>12</b>	<b>149</b>	<b>2</b>	<b>198</b>

(1) *está muy calor*

El proceso de adquisición es, por tanto, muy costoso en esta informante y sólo en el último mes de grabaciones, tras quince meses de exposición a los datos llega a conseguir sólo un 14% de omisiones.

### ***3.2. Discusión.***

Los datos presentados apoyan la propuesta de que los adultos transfieren las categorías funcionales (en concreto el SD) de su L1. Puesto que todos los informantes que tienen SD en sus lenguas maternas no tienen ningún problema a la hora de adquirir esta categoría funcional, presente en todos ellos, desde las primeras emisiones.

Sólo en Tania encontramos un porcentaje un poco más elevado en las dos primeras grabaciones (34%), pero no consideramos que éste sea lo suficientemente elevado como para considerar que la categoría no está adquirida, en el sentido de que el aprendiz no pueda proyectar la estructura hasta la posición de SD. Lo que sucede más bien es que el aprendiz pasa por una etapa relativamente inestable en la que su inseguridad en el idioma le lleva a realizar una especie de estructuras de truncamiento del estilo de las que propone Rizzi (1993-1994)<sup>11</sup>, en algunas ocasiones. De tal manera que un sujeto como Tania realizaría estructuras de SD o SN alternativamente.

Cuando las omisiones ni siquiera llegan al 5%, como en el caso de Guerin o Silvestre, éstas pueden ser consideradas errores de producción y están más bien vinculadas a expresiones idiomáticas que el alumno transfiere de su lengua materna...

El hecho de que sea Chu-Miau la única adulta que tiene serios problemas a la hora de adquirir esta categoría funcional (tras 14 meses de inmersión total todavía registra un 33% de omisiones de D) apoya la hipótesis de que el resto de los informantes las transfieren de su L1. El chino carece de D y por tanto Chu-Miau no puede transferirlo desde su lengua materna y, por tanto, tiene que crear la categoría funcional D y el SD a partir de los datos del español. Las

---

<sup>11</sup> Los niños que adquieren inglés, francés o alemán, como primera lengua, realizan, con mucha frecuencia, emisiones en las que utilizan un verbo en infinitivo, con su sujeto correspondiente, en lugar del verbo conjugado, obligatorio en el sistema adulto. Wexler (1994) considera que ésta sería una etapa de infinitivos opcionales, en tanto que Rizzi (1993/1994) propone que lo que sucede es que, mientras en el lenguaje adulto la estructura básica de las cláusulas es siempre SC, el niño tiene la opción de reducir estas estructuras a un SCONC o un SV. En estas lenguas los infinitivos no tienen rasgos de flexión fuerte y, por tanto, pueden permanecer en sus posiciones de base en la sintaxis abierta, siendo perfectamente admisibles dentro de un SV.

dificultades que encuentra a la hora de construir el esquema del SD y adquirir el sistema de DD parece enorme y sólo en la última entrevista, la que se realiza tras 15 meses de constante exposición a los datos (recordemos que está escolarizada en un colegio de Madrid), logra adquirir un nivel relativamente satisfactorio, un 14% de omisiones de D.

Recordemos que en el apartado anterior señalábamos que los niños que adquieren el español como L1 adquieren el sistema de D muy tempranamente, apenas inician su etapa de dos palabras; sin embargo Chu-Miau es capaz de comunicarse con relativa fluidez y posee un vocabulario bastante amplio cuando aún no parece darse cuenta de que los nombres, en español, van precedidos obligatoriamente de un D. Su proceso de adquisición es, pues, palpablemente distinto porque no es capaz de crear, de forma innata, según hacen los niños, una categoría funcional a la luz de los datos. Pensamos que en todo el primer año, largo período en el que sus omisiones se sitúa entre el 30 y el 50% Chu-Miau no tiene creada la categoría funcional D y los D que aparecen están dentro del SN y se adjuntan al N de forma opcional. De tal manera que el análisis de emisiones como *a* o *b* sería el siguiente:

*a*: No, mano con hombre, mano con mano. (9-6-97)

*b*: Mi casa de delante tiene una playa. (9-6-97)

Postulamos que en ambos casos, en esta fase, los sintagmas *mano* y *la playa* tendrían una estructura similar.

SN	SN
N	N
mano	una playa

Recordemos que la estructura que corresponde al sintagma *la mano* sería:

SD	
Esp	D'
D	SN
	N
la	mano

Sin embargo Chu-Miau parece analizar el determinante como inmerso en el SN dentro del núcleo nominal formando una especie de léxica compleja y no analizado como categoría funcional independiente.

### *3.3. Sobre la adquisición del sistema de géneros.*

Ya señalamos que Adil presentaba una interesante diferencia con relación a Magín. Recordemos que postulábamos que los aprendices de L1 no cometían errores de género y que en Adil encontrábamos una serie de errores que, aunque muy escasos, eran la prueba de que se estaba construyendo un sistema. En Madelin y en los adultos este tipo de errores aumenta considerablemente, aunque no podemos decir tampoco que sean muy abundantes. La principal diferencia que encontramos con respecto a Adil es que, en éste, todos los errores que encontrábamos eran esperables en el sentido de que en ellos las claves morfológicas competían con las sintácticas y el niño atendía más a la indicación de género de la desinencia nominal que al género del determinante que le acompañaba. En Madelin y en el resto de los adultos, menos en Zhora, continuamos encontrando algunos errores de este tipo que demuestran que todos ellos tienen un sistema de género medianamente bien estructurado en el que el aprendiz toma como base la desinencia del nombre, su morfología, para decidir sobre su género. Ejemplos de este tipo son los siguientes:

- ¿Dónde está **el** flores? (Madelin, 17-XII-96. 3,2)
- ...a mí no me gusta que me canten **el** canción. (Madelin, 19-VI-97. 8,4)
- ... los padres y los hijos entran en **el** pensión. (Guerin.28-I-97)
- ... las personas son en **el** excursión. (Guerin.28-I-97)
- ... mejor me gustan **los** motos. (Guerin. V-97)
- ... y... tenía que... escribir los países y **los**... capitales. (Guerin. 18-XI-97)
- ... **un** documantación (documentación) (Silvestre. XI-96)
- ... **un** clase.(Silvestre. XI-96)
- ... **un** televisión. (Silvestre. XI-96)
- ¿**Cuánto** parte tiene. (Silvestre. V-97)
- ... **esta** problema. (Tania. 3-X-97)

- Vengo **muchos** veces andando por aquí. (Chu- Miau.XII-97)<sup>12</sup>

En otras ocasiones encontramos ejemplos en los que el aprendiz utiliza mal el género del determinante y esta utilización errónea le lleva a cambiar la desinencia del género del nombre para respetar la concordancia:

- El respuesto (Guerin. V-97)
- Porque... en **la** dibuja hay... un sol. (Tania. V-97)
- Y porque señora tiene **una** sombrera de sol. (Tania. V-97)
- **Este** persono juegan. (Zhora. I-97)
- ... **un...** **este** persono. (Zhora. IV-97)

También encontramos un tipo de errores esperables en casos en los que el género natural es ambiguo (palabras del tipo de persona o gente) y como la tendencia general, en estos casos, es la de generalizar en masculino, los aprendices colocan el género masculino, a pesar de que en español estas palabras sean femeninas:

- **Todo** la persona mira el león. (Madelin. 26-XI-96. 2,11)
- ... **los** personas son malos. (Madelin. 21-IV-97. 6,6)
- ... era **un** persona que... (Madelin. 1-X-97. 10,16)
- Es que **los** ... **los** gentes no pue... (Madelin. 1-X-97. 10,16)
- **Los todos** persona también a trabajar. (Chu-Miau. (21- IV-97)
- **Este** persona ... (Zhora. I-97)
- **Estos** personas salimos. (Zhora. I-97)
- **Estos** personas corre. (Zhora. V-97)
- Habla con **otros** personas. (Tania. VI-97)
- ... que **este** gente. (X-97)

No obstante, a diferencia de lo que sucedía con Adil, en el que todos los errores eran de este tipo y, por tanto, errores esperables, en el resto de los informantes, tanto la adolescente como el resto de los adultos, la mayor parte de los errores que producen son injustificados, es decir, no hay disparidad entre las claves morfológicas y las sintácticas en la atribución del género al nombre y además, en muchos de ellos el género natural (hombres mujeres) añade una clarificación adicional:

- ...**un** señora con el papá. (Madelin. 26-XI-96. 2,11)

---

<sup>12</sup> Este es el único error de este tipo que se documenta en Chu-Miau. No es de extrañar que se encuentre justo en la última entrevista, cuando probablemente esté iniciando su proceso de adquisición del determinante.

- ...¿Dónde está **el** niña? (Madelin. 17-XII-96)
- ...**los** ropas. (Madelin. 14-II-97. 4,29)
- ... **nuestro** maletas no estaban (Madelin. 21-IV-97. 6,6)
- ... y **los** jirafas **una** señore o señora. (Madelin. 5-97. 6,20)
- Quiere tener **un** peluquería como su madre. (Madelin 19-VI-97. 8,4)
- Es que nos gusta **los** cosas antiguas. (Madelin 19-VI-97. 8,4)
- **Mucho** lluvia. (Chu-Miau.10-XII-96)
- Sí, también en **la** colegio. (Chu-Miau.13-III-97)
- Aquí **una** restaurante....y también nosotros gustamos **este** zona. (Chu-Miau. 4-XI-97)
- **Este** señora coge sartén. (Zhora. X-96)
- Ese sombrero para **la** sol. (Zhora. X-96)
- ¿Te...tú gusta de **la** niños? (Zhora. I-97)
- ...comprar **otro** cosas. (Zhora. I-97)
- Voy a Madrid con tren, con metro. Cambiar a **la** tren a **la** metro. (Zhora. I-97)
- ...quieres ver a **la** mercado. (Zhora. II-97)
- **Este** señora ... dentro de **la** saco. (Zhora. III-97)
- ...**mucho** cosas. (Zhora. IV-97)
- ... **un** vecina español. (Zhora. V-97)
- Sí, pensar **la** pollo. (Zhora. V-97)
- ...no quiere **la** bolso. (Tania. II-97)
- ...- ...anda **la** paseo. (Tania. VI-97)
- **Ese** señoras están en parque. (Tania.VI-97)
- Hay **muchos** diferencias. (Tania. VI-97)
- Creo que te gusta bailar **el** sevillana. (Silvestre. III-97)
- Ella tiene **una** bolso. (Guerin. XII-96)
- El marido lava **el** cabeza del niño. (Guerin. IV-97)
- ...y de **los** montañas. (Guerin. X-97)

Los datos presentados nos llevan a concluir que, mientras en el niño podemos encontrar un sistema de géneros perfecto y, sobre todo, estable, en los adultos hay también un sistema de géneros más o menos estructurado pero dicho sistema es relativamente inestable. Es decir, lo que

prima en él es la *permeabilidad*<sup>13</sup> y esto lleva a que aparezcan errores de producción con una relativa frecuencia.

Otra de las características que encontramos es la gran variabilidad que se da entre los sujetos en lo que a la estructuración del sistema de géneros se refiere. Encontramos desde el caso de Guerin o Silvestre, en los que el sistema es bastante estable y la mayoría de los errores que cometen son producto de la incongruencia del propio sistema, y por tanto, esperables y otros como Tania, Zhora y Chu-Miau, por este orden, en los que el sistema de géneros es muy inestable. En Zhora y en Chu-Miau todos los errores que se documentan, que son muchos, son producto de la permeabilidad, no hay ningún error que sea producto del propio sistema (si exceptuamos el ya señalado cometido por Chu-Miau en su última entrevista)

#### 4. CONCLUSIONES.

La primera de las diferencias que apreciamos cuando nos enfrentamos a una L2 es que en ésta no se da ningún tipo de etapa holofrástica. Desde las primeras grabaciones, las emisiones de una palabra alternan con las de dos, en el caso de Adil, y en lo que se refiere a los demás sujetos podemos encontrar emisiones de tres, cuatro o cinco palabras. Los nombres que aparecen en estas primeras etapas pueden estar o no precedidos de determinantes, pero estos se encuentran en las producciones de todos los sujetos, aunque sea de forma escasa.

Esta constatación nos lleva a defender que los niños de L1 construyen progresivamente el SD, adquiriendo primero la categoría N y las necesidades de proyección de esta categoría en su búsqueda de referencia, unida al análisis de los datos del *input* les llevan a adquirir la categoría funcional de nivel inmediatamente superior, el D. Sin embargo, en los aprendices de L2 no se constata ninguna etapa en la que sólo se utilicen nombres. Desde las primeras emisiones utilizan los nombres acompañados de artículos o algún otro determinante. Solamente en la joven china encontramos una palpable dificultad a la hora de adquirir el D y éste no parece empezarse a adquirir como categoría funcional independiente hasta pasado un año de exposición a los datos.

El hecho de que todos los informantes, menos la joven china, empiecen produciendo

---

<sup>13</sup> El término *permeabilidad*, tal y como lo utilizó Adjémian (1976), intenta reflejar la inestabilidad que caracteriza a las interlenguas de los sistemas no nativos. Esta inestabilidad se plasma en el hecho de que los aprendices violan las leyes de su propio sistema porque sus intuiciones son aún incipientes y en muchos casos se introducen en éste reglas pertenecientes a otros sistemas, especialmente provenientes de la L1.

emisiones en las que está presente el D nos lleva a defender que los aprendices de L2 transfieren la categoría funcional D de sus lenguas maternas y, en este sentido, sólo tienen errores que son producto, no de la falta de adquisición de dicha categoría, sino de la inestabilidad que caracteriza a los sistemas no nativos. Cuando esta transferencia no puede hacerse porque la lengua materna carece de esta categoría funcional, el adulto no es capaz de tener las mismas intuiciones que los niños y los datos no desencadenan la adquisición del D por necesidades de proyección y referencia del N.



## **CAPÍTULO IV - EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LAS CATEGORÍAS FUNCIONALES VINCULADAS AL VERBO. LA ADQUISICIÓN DE LA FLEXIÓN.**

### **1 - EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA CONCORDANCIA.**

#### **1.1. LA ADQUISICIÓN DE LA CONCORDANCIA EN L1.**

##### ***1.1.1. La etapa preconcordanca.***

El V, al igual que el N, está presente en la etapa holofrástica; aunque es justo decir que si comparamos estas dos categorías, los nombres utilizados en ella son bastante más numerosos que los verbos y también aparecen antes. Los primeros verbos se documentan, en Magín, a los 16 meses, cuando el niño tiene ya en su repertorio más de una docena de nombres.

A los 17 meses empieza a utilizar el imperativo *abre*. A los 18 introduce *quiere* o *quero*, para señalar o pedir cosas y *quita*.

No es fácil defender que en esta etapa el niño realice categorizaciones de los términos que usa. No tenemos indicios sintácticos ni morfológicos de que estos términos se hayan categorizado. Por otra parte el niño puede utilizarlos en la situación pragmática adecuada conociendo parte de sus propiedades semánticas y no necesita para ello conocer ninguna de sus propiedades morfológicas ni sintácticas. En el caso de los dos primeros verbos: *ma* y *apapa* (quema y apaga), el niño los utiliza de la misma manera y en los mismos contextos que podría haber utilizado dos nombres como *peligro* y *luz*.

No obstante, a los 19 meses, al producirse el paso a la etapa de dos palabras, no encontramos ningún error de categorización y los mismos verbos que antes se utilizaban de forma aislada empiezan a usarse en combinaciones de palabras que evidencian que el niño los ha categorizado correctamente y es capaz de proyectarlos en un SV, como muestran los ejemplos siguientes:

- Quiere nanana. (Naranja. Magín 18)

- Quiero aba. (Magín 19)
- Trae a bobo. (Magín 19)
- Quito tatín. (Calcetín. Magín 19)

Es muy posible que las primeras categorizaciones se realicen basándose en las propiedades distribucionales de los términos. El niño aprende cada palabra, no de forma aislada, sino en combinación con otras palabras. Su especial localización y los elementos que le acompañan informan al niño de las relaciones jerárquicas que establecen los términos entre sí y la posición que ocupan en la estructura. Y esto le llevaría a realizar las primeras categorizaciones.

Lo que queremos decir con esto es que el niño percibe que *quiero* es la expresión de un deseo que se acompaña siempre de la cosa deseada. De la misma manera, *quito* es una expresión de rechazo que se hace acompañar de aquello que se desea que desaparezca. El niño es, además, capaz de percibir que *quiere* y *quita* son, hasta cierto punto, intercambiables entre sí, igual que lo son los elementos léxicos que representan las cosas deseadas o rechazadas y esta posibilidad de intercambiarse le llevaría a colocar dichos elementos dentro de la misma clase.

Pasamos ahora a abordar el problema de cómo utiliza el niño los verbos. ¿Los hace acompañar de la flexión o utiliza formas sin flexionar?

Como sabemos, el español tiene un sistema verbal muy rico con una gran variedad de formas flexivas que indican la persona, el tiempo, el aspecto y el modo. De esta manera, cuando emitimos cualquier forma verbal nos vemos obligados a añadir al lexema un morfema flexivo u otro. El lexema puro no existe como posible palabra.

En principio, esto nos llevaría a afirmar que el niño utiliza obligatoriamente una forma flexionada, y que por tanto la adquisición de la flexión (F) -al hablar de F englobamos a las categorías funcionales subsumidas en la flexión, T, Conc, Mod...- es simultánea a la del V por imperativo del español.

No obstante esto no es exactamente así. El español tiene una forma no marcada para la persona, el tiempo, el modo y el aspecto, que es la tercera persona del singular del presente de indicativo. Esta forma toma simplemente el lexema verbal y añade a éste la vocal temática (salvo en la tercera conjugación, en la que se produce un cambio vocálico). El resto de los morfemas flexivos son, pues,  $\emptyset$ . La tercera persona del singular del presente de indicativo coincide con la forma de imperativo que es por tanto, también, una forma no marcada. Estas dos formas alomorfas, "desnudas" de flexión, son pues un buen modelo que aparece con frecuencia en el *input* o aducto y que el niño podría generalizar si es que pasase por una etapa en la que sólo

adquiriese categorías léxicas y no funcionales.

En los datos vemos que esto no es así. Los niños estudiados en Aguirre (1995) utilizan, desde la etapa de dos palabras (cuando encontramos MLUs inferiores a 2) verbos en infinito, imperativo y tercera persona del singular del presente de indicativo. Magín además utiliza la primera persona del singular del presente de indicativo. Por ejemplo, a los 19 meses, con una MLU de 1.43 utiliza verbos en infinitivo:

- **A mir.** ("A dormir". Magín 19)

- **Abrir.** (Magín 19)

Utiliza también verbos en imperativo:

- **Abre.** (Magín 19)

- **Quita.** (Magín 19)

Así como verbos en tercera persona del singular del presente de indicativo:

- **Quema.** (Magín 19)

- **Cae.** (Magín 19)

- **Pincha.** (Magín 19)

Utiliza también algún V en primera persona del presente de indicativo:

- **Quiero** aba. (Magín 19)

- **Quito** tatín. (Magín 19)

Incluso tenemos también un V en tercera persona del plural como la fórmula *no tan* (no están), que acuña Magín para referirse a la no existencia.

- Pipi no **tan.** (Magín 19)

Pese a esta variedad de formas, ya en el inicio de la etapa de dos palabras, podemos decir que se trata todavía de formas sin analizar, en las que el niño no percibe aún la flexión como categoría gramatical independiente. Esto lo demuestra el hecho de que los mismos verbos no suelen aparecer utilizados en distintas formas, sino que el niño generaliza una de las formas y la utiliza en todos los contextos.

El niño generaliza la forma que le resulta más habitual en cada V, que es la primera que aprende. Estas generalizaciones provocan numerosos errores de concordancia, producidos por la utilización incorrecta de las formas verbales. En algunos casos la forma generalizada es el infinitivo, como ocurre con verbos como *dormir*, que tanto Ana (otro de los niños analizados en Aguirre, 1995) como Magín generalizan en infinitivo. Producto de la generalización son estos tres errores que comete Ana en la primera grabación, a los dos años de edad, cuando su MLU es

de 2.0.

- Mamá, a Cuco a **mimir**. (Ana 24)
- Cuco **mimir**. (Ana 24)
- No **mimir**. (Ana 24)

En estas tres secuencias hay errores de concordancia. En la primera de ellas la interpretación que corresponde al contexto es: *Mamá, quiero que Cuco se duerma*. La segunda sería probablemente: *Cuco duérmete* y la tercera: *No se duerme*.

Magín generaliza dos verbos en primera persona del singular y los utiliza erróneamente en contextos en los que debería utilizar el imperativo:

- Mamá, a **pongo**. (Magín 20). (Pide que se lo ponga).

Y también generaliza una forma de tercera persona del plural, como hemos señalado anteriormente. Esta generalización se explica tal vez porque aprende esta fórmula aplicable a la desaparición de objetos y personas con un cuento en el que aparecían muchos globos.

Ejemplos de errores de concordancia, por generalización del plural, en este tipo de construcciones son los siguientes:

- **No tan** e pipi. (Magín 20)
- **No tan**. (Respondiendo a: *¿Dónde está el caracol?* Magín 20)
- **Be van**, avión. (Para decir que se va el avión. Magín 20)

Es también muy habitual en este momento inicial la utilización de verbos que sólo se dan en imperativo, como *echa* y *ven*, que aparecen en la primera grabación de Magín a los 19 meses de edad.

La tercera persona del singular se usa con frecuencia y hay algunos verbos que sólo se utilizan en esta forma, como: *cae*, *pincha*, *quema* que Magín emplea a los 19 meses; o *llora* y *moja* que incorpora a los 20.

- **Te cae**. (Lo dice repitiendo: *Te caes*; que se le había dicho en ese momento. El debería haber dicho: *Me caigo*. Magín 20)

- **Moja**. (Le he mojado, luego debería haber dicho *me mojo* o *me mojas*, pero en ningún caso se justifica el empleo de la tercera persona. Magín 20)

En lo que se refiere a la proyección del V en SV, encontramos datos que demuestran que, en esta misma etapa, el niño es capaz de proyectar los verbos añadiéndoles argumentos tales como sujeto y objeto, como vemos en los siguientes ejemplos:

- **Quere nanana**. (Quiero naranja. Magín 18)

- Nene quita. (Quita la foto del nene. Magín 18)
- Quiero aba. (Magín 19)
- Pipi no tan. (No está el pajarito. Magín 19)
- Quito tatín. (Magín 19)
- No está Pepe. (Ana 24)
- Está caca. (Quiere decir que el nene se ha hecho caca. Ana 24)

Estas estructuras de SV en las que el V se proyecta tomando argumentos son precisamente las que reflejan la correcta categorización del mismo. Muestran que el niño ha analizado el V como una categoría semánticamente "abierta", en el sentido de que su significado necesita ser completado por una serie de elementos que participan en la acción, proceso o estado que el V representa. Con esto queremos decir que el niño captaría la esencia semántica y sintáctica del V dándose cuenta, como señalaba Tesnière (1959), de que el V muestra una especie de "escena teatral". En esta escena, el V representa un suceso; pero para que éste pueda llevarse a cabo necesita de unos actores que lo realicen. Estos actores serían los "actantes", en la terminología de Tesnière, los "casos", en la terminología de Filmore (1968) y los "argumentos" subcategorizados por el V a partir de Chomsky 1965. Cuando el niño adquiere un elemento léxico verbal, está al mismo tiempo adquiriendo la necesidad de proyectarlo con su estructura argumental en un SV, colocándole los argumentos necesarios con sus papeles temáticos correspondientes.

Los primeros SV del niño tendrían la particularidad de que en ellos coincidirían la proyección semántica y la proyección sintáctica del V, entendiendo éstas como lo hace Abney (1987)<sup>14</sup>. Con esto queremos decir que el niño sólo es capaz de proyectar el V hasta su proyección máxima SV porque las categorías funcionales que integran la flexión (CONC, T...) probablemente no han sido aún adquiridas. Estas categorías funcionales, a las que el V se adjunta, son precisamente las encargadas de extender la proyección semántica del V y también su dominio, en el sentido de Chomsky (1992), hasta la proyección máxima de CONC, SCONC .El

---

<sup>14</sup> La idea de que el V, como núcleo del predicado es el soporte de la O la encontramos, en la gramática tradicional del español, ya en Bello (1847). Dentro de la gramática generativa, Emonds (1985) propone que el V es el núcleo de la O porque tiene la capacidad de proyectarse a más niveles de barra que el resto de las categorías (recordemos que la propuesta de Chomsky, 1970, era que los núcleos léxicos se proyectaban en 2 niveles de barra y que más tarde Jackendoff, 1977 propone que sean 3 los niveles de proyección). Emonds postula que todas las categorías se proyectarían hasta un nivel de barra 2, pero el V se proyectaría hasta un nivel 3. La O se convierte así, para Emonds, en el resultado de la proyección del V. A partir de Chomsky (1981), se entiende que no es en realidad el V lo que se proyecta hasta O, sino F, siendo la O la proyección máxima de F, es decir SF. Abney (1987) propone, de forma bastante esclarecedora para el problema que nos ocupa, que el V se proyecta semánticamente en toda la O, o lo que es lo mismo, que la O es el resultado de la proyección semántica del V, a pesar de que su proyección sintáctica llegue sólo hasta SV.

niño necesita aprender las propiedades idiosincrásicas de cada elemento léxico asociado a la flexión, es decir, necesita conocer la morfología verbal de su lengua. El conocimiento básico de esa morfología le indicará el tipo de lengua con el que se enfrenta y tendrá que decidir si se trata de una lengua con morfología verbal "fuerte" o "débil". La constatación, por parte del aprendiz, del tipo de morfología flexiva de que hace uso su lengua materna tendrá importantes consecuencias en el ritmo que éste impondrá a la adquisición de las marcas flexivas de las categorías funcionales asociadas a la flexión. Una morfología verbal rica hace patente la presencia de T y CONC, obligando al V a adjuntarse a ellas en la sintaxis patente y evidenciando siempre los rasgos de CONC, hasta tal punto que estos rasgos son capaces de identificar al sujeto y permiten así que existan sujetos nulos. Una vez que el niño constata que se encuentra ante una lengua de este tipo, ese conocimiento innato que llamamos GU, y que guía sus pasos, le indica que el aprendizaje de la morfología flexiva es algo "fundamental" que necesita para seguir construyendo la estructura de su lengua y se aplicará a ello con sorprendente eficacia. Por el contrario, si su lengua tiene una morfología verbal pobre, es del tipo de morfología "débil", y por tanto el aprendizaje de ésta no es clave para la construcción del esquema categorial que culmina en la O, ese mismo impulso innato le señalará que el aprendizaje de esta flexión no tiene importancia, por muy sencillo que éste sea.

Lo expuesto anteriormente explicaría que en lenguas como el inglés, tan estudiadas en el terreno de la adquisición, el aprendizaje de los morfemas verbales flexivos (tercera persona del singular, pasado regular...) se produzca en una etapa bastante tardía, el estadio V de Brown (1973). En este estadio, el último de los señalados por Brown, la MLU se sitúa en torno a 4.

Frente a estos datos del inglés, presentaremos, a lo largo de este capítulo, el análisis de los datos de adquisición de la flexión verbal del español, poniendo de manifiesto lo temprano de su aparición y demostrando, de esta manera, que la adquisición tardía de los elementos flexivos, en lenguas de morfología verbal pobre, como el inglés, no se debe a dificultades en la adquisición de las categorías funcionales, que pueden estar posicionalmente presentes, sino a factores relacionados con que sean o no fundamentales para la construcción de la estructura oracional. Recordemos que este tipo de datos ingleses son los que llevan a Radford (1990) a la conclusión de que las categorías funcionales se adquieren en un estadio sensiblemente posterior a las categorías léxicas.

Este análisis de los datos nos lleva a proponer que el niño pasa por una etapa inicial en la que ha adquirido V, pero todavía no ha adquirido F.

Esta fase es muy breve y se da en el inicio de la etapa de dos palabras, cuando la MLU es inferior a 2: viene a durar un mes o mes y medio. Opinamos que la razón de que V se adquiriera con anterioridad a F radica en la propia naturaleza del esquema oracional, del esquema X. En éste, los elementos léxicos se proyectan hasta el nivel de  $X^{\max}$ . Es decir N se proyecta en SN, A se proyecta en SA y V se proyecta en SV. La proyección del V concluye, en principio, en SV, pero gracias a F el V es capaz de extender su dominio y "continuar" su proyección. De esta manera el V asciende hasta T y Conc, adjuntándose a ellos y formando el complejo "V,T,Conc". De esta manera el ST, primero, resultado de la proyección de T, y el SConc, después, resultado de la proyección de Conc, se convierten en la nueva proyección de V, ya que éste forma parte del complejo V,T,Conc.

Es necesario, pues, que el niño tenga adquirido V y su proyección máxima SV para que pueda continuar proyectándolo. Así pues, entendemos que este pequeño intervalo de tiempo, en el que V está adquirido, pero aún no F, tiene su explicación en la necesidad que el niño tiene de seguir "un orden lógico" en la concreción del esquema X, orden que empezaría por los elementos más "bajos" del esquema, los núcleos léxicos, continuaría con la proyección de los mismos y finalizaría con la expansión de esta misma proyección a través de los elementos funcionales. El elemento funcional F aparece después, no por el problema que implica el ser un elemento funcional, sino por la posición que ocupa en la estructura.

### ***1.1.2. La adquisición de la categoría funcional CONCORDANCIA.***

Cuando el niño está todavía en la etapa de dos palabras y su MLU es de alrededor de 2 empezamos a encontrar indicios de que comienza a analizar la flexión como categoría gramatical independiente que se asocia al V para aportarle nuevos matices de significado.

Siguiendo a Chomsky (1992), entendemos la flexión, en la gramática adulta, como un grupo de categorías que tienen en común el que sus núcleos se unan entre sí, y con el V, formando complejas estructuras de adjunción. La estructura podría ser básicamente la de (1), en la que el V asciende, con el fin de cotejar sus rasgos, desde su posición interna al SV hasta el núcleo T al que se adjunta, formando el complejo (V,T). Este complejo asciende, a su vez, adjuntándose a CONC y formando el complejo (V,T,CONC). Entre T y Conc aparecen también, según algunos autores, otras categorías funcionales intermedias, como MOD (modalidad), ASP (aspecto) y NEG (negación). Si esto es así, el complejo estaría integrado, además de por V,T y CONC, por las otras categorías funcionales que participasen en cada caso. Es decir, T y CONC

serían obligatorias porque son necesarias para la asignación de caso al sujeto<sup>15</sup> mientras que las otras categorías funcionales presentadas serían opcionales.

(1)

SCONCs

ESP      CONCs'

CONCs      ST

ESP      T'

T      SV

ESP      V'

V      SN<sup>16</sup>

En la etapa de dos palabras, cuando la MLU se sitúa en torno a 2, empezamos a encontrar diferentes formas flexivas que marcan la persona gramatical en un mismo V y que muestran que la flexión ha empezado a analizarse y se utiliza de forma productiva. Recordemos que hasta este momento el niño ha venido utilizando, casi con exclusividad, la tercera persona del singular y esto nos llevaba a postular la falta de valor "productivo" de esta forma verbal como marcadora de la concordancia de persona, ya que, al no haber oposición entre formas personales diferentes, no encontrábamos indicios de que con esta forma se estuviera haciendo alusión a la persona.

#### 1.1.2.1. Primera etapa en la adquisición de CONC.

En los tres niños estudiados, la primera oposición de formas que se marca, en lo que hace a la persona, es la oposición primera-tercera del singular.

---

<sup>15</sup>Siempre que mencionamos CONC nos referimos, mientras no señalemos lo contrario, a la CONCs, la concordancia de sujeto, en los términos de Chomsky (1992).

<sup>16</sup> Con el fin de lograr una mayor simplificación no hemos representado en este esquema la concordancia de objeto, la CONCo que presenta Chomsky (1992, 1994).



Magín empieza a usar de forma productiva la primera persona del singular a los 21 meses. Durante este mes la MLU es de 1.83 en la grabación del 1 del VII, de 2.38 en la grabación del 15 del VII y de 1.96 en la grabación del 27 del VII.

Si observamos la tabla 5, en su parte correspondiente al presente de indicativo, vemos que a los 21 meses aparecen 8 formas verbales en primera persona del singular frente a 45 en tercera (si tenemos en cuenta que la tercera persona se suele utilizar con más frecuencia que la primera, podemos afirmar que la utilización de ésta última es ya importante).

Algunos de estos verbos que Magín utiliza por primera vez en primera persona a los 21 meses, los usaba ya con anterioridad en imperativo. Por ejemplo:

- **Trae** a bobo. (Magín, 19)
- Los zapatos. **Traigo** zapatos. (Magín,20)

En esta etapa empezamos a encontrar algún ejemplo de utilización de un mismo V en tercera y en primera persona. Es el caso del V *querer*, que se utiliza con bastante frecuencia en primera persona desde los 19 meses y que aparece usado por primera vez en tercera a los 21:

- **Quiero** el ampo. (Magín 21)
- La nena **quere**. (Magín 21)

Hay también una utilización aislada de una forma en segunda persona del singular con el V *ver*. Se trata de una repetición:

- Lo **ves**. (Magín 21)

La utilización de la tercera persona del plural es también muy abundante (hay 15 utilizaciones), pero sólo con las formas *no tan* y *se van* de las que ya hemos hablado en el apartado anterior. Lo que es muy significativo, en este momento, es que la fosilización que se había producido de estas formas en plural está empezando a desaparecer y, junto a los errores de concordancia provocados por el uso indebido de estas formas verbales en plural, encontramos, en un intento de concordancia, una utilización esporádica, pero creciente, del singular:

- No **ta** Mario. (No está Mario. Magín, 21,15)
- No **ta** Carlota. (Magín 21,15)
- No **está** papá. (Magín 21,15)

A los 21 meses encontramos también la forma de primera persona del plural del verbo *ir*: *vamos*, exclusivamente realizada con este V, por lo que la utilización no es productiva. Como puede verse en los siguientes ejemplos, su uso parece responder más bien al de un imperativo,

---

como sucede también en la lengua adulta.

- **Vamos** afuera. (Magín 21,21)

- **Vamos** puerta. (Magín 21,21)

En Magín, la utilización de personas verbales sigue siendo básicamente la misma a los 22 meses, ya que la oposición fundamental de formas se da entre la primera y la tercera persona del singular del presente de indicativo (ver la tabla 5 al final del apartado); pero es importante señalar que la oposición tercera persona del singular-tercera persona del plural empieza a aparecer y, además de las formas *no están* y *se van*, que se oponen ahora con más frecuencia a sus respectivos singulares, aparece la forma de plural *son* oponiéndose a la forma de tercera persona del singular *es*:

- **Es** Tara. (Es Clara. Magín 22,4)

- **Es** mío. (Magín 22,27)

- Los papapos **son** míos, no tuyos. (Se refiere a los zapatos. Magín 22,27)

- **Está** aquí a polota. (Magín 22,16)

- **Se va** faro. (Magín 22,20)

- Las nubes **se van**. (Magín 22,27)

Este período, que corresponde a los 22 meses de Magín es un momento importante sobre todo por lo que respecta al incremento de repertorio de verbos, que es espectacular. Si examinamos el número de verbos que tenemos documentado en las grabaciones (nos referimos al número de verbos que el niño tiene en su vocabulario, no al número de formas verbales) veremos que es de 19 verbos a los 19 meses, 23 a los 20 y 32 a los 21, mientras que a los 22 meses pasamos a 60 verbos documentados. El aumento de MLU en este mismo período es también importante: se pasa de 1.89 a los 22,1 a 2.16 a los 22,4 a 2.22 a los 22,16 a 2.25 a los 22,20 y a 2.5 a los 23,0. En este período el niño empieza a utilizar algunos nombres en plural y se detectan intentos de concordancia, aunque los errores son todavía frecuentes.

En suma, encontramos una etapa inicial en la adquisición de las formas correspondientes a la personas gramaticales, que dura alrededor de dos meses y en la que la MLU se sitúa en torno a 2.5. En esta etapa, si dejamos aparte el imperativo, la forma verbal que más se utiliza es la tercera persona del singular del presente de indicativo y junto a esta forma empieza a utilizarse, cada vez de forma más abundante, la primera persona del singular. Esta utilización es relativamente frecuente y aparecen documentados casos de primera y tercera persona correspondientes a un mismo V. Este hecho nos lleva a postular que la oposición primera-tercera persona del singular la

utiliza el niño de forma productiva para marcar la persona.

Si el niño, igual que el adulto, marca la persona del sujeto gracias a la flexión verbal, es necesario que la categoría funcional CONC esté adquirida en ese momento para que el niño pueda cotejar sus rasgos y colocar un elemento "pro", en la posición de sujeto, que esté legitimado e identificado por CONC. Los datos del habla infantil, como hemos podido constatar, muestran que la utilización que el niño hace de la primera persona del singular es una utilización productiva, vinculada a las acciones realizadas por él mismo, así como a sus deseos, sentimientos y capacidades. Podemos afirmar que el niño utiliza esta forma verbal para evidenciar que es él y no otro el sujeto del V empleado y por tanto que la posición funcional CONC está disponible o, lo que es lo mismo, que la categoría funcional CONC está adquirida, a pesar de que el resto de las formas de persona gramatical todavía no hayan aparecido o lo hayan hecho sólo de forma aislada.

#### 1.1.2.2. Segunda etapa en la adquisición de CONC.

Esta segunda etapa está caracterizada por la utilización productiva de la segunda persona del singular y de la primera y tercera del plural. De esta manera quedaría completado todo el paradigma a excepción de la segunda persona del plural, que no se documenta en los niños estudiados en todo el proceso de seguimiento<sup>17</sup>

Los 23 meses constituyen un momento clave en el proceso de adquisición de CONC, en Magín. Durante este mes su MLU es de 2.5 en la grabación del 30 del VIII y del 5 del IX, de 2.7 en la del 26 del IX y de 3.2 en la del 29 del IX.

La primera persona del singular se hace muy abundante, documentándose en este mes 24 utilizations de esta forma verbal. Pero lo más significativo es la aparición de la segunda persona del singular que se constata en ocho ocasiones:

- Tonto. **Eres** tonto. (Magín 23,0)
- Me ha matao. ¿**Sabes**?. (Magín 23,0)
- No la **puedes** coger. (Rep. Magín 23,0)

---

<sup>17</sup>Otros estudios muestran también que la segunda persona del plural es utilizada por los niños mucho más tarde que el resto de las personas. Así lo constata, para el español, Hernández Pina (1984), que nos muestra que su hijo Rafael no empezó a usar esta forma verbal hasta los 31 meses de edad. De igual manera, en alemán, Clahsen (1992) analiza el estudio longitudinal realizado por Max Miller de su hija Simone y evidencia que en todo el corpus, que recoge los datos de grabaciones realizadas con un intervalo de 15 días entre los 1.7 y los 3.5 años de edad, no encuentra ni una sola utilización de la segunda persona del plural.

- Mucho **gritas**. (Magín,23,5)

- ¿Cómo te **sientes**? (Magín 23,5)

- No **metes**. (Magín 23,29)

- Me lo **reglas**. (Por el contexto, es posible que quiera decir: *Me lo dejas*, sin entonación interrogativa, porque quiere lo que yo tengo en la mano, pero no le entiendo. Magín 23,29)

En esta misma etapa empiezan a utilizarse la primera y la tercera persona del plural de forma productiva. Recordemos que en la etapa anterior se habían utilizado sólo esporádicamente con uno o dos verbos:

- Nos **mojamos**. (Rep. Magín 23,0)

- Lo **guardamo**. (Magín 23,26)

- Nos **vamos** con Clara. (Magín 23,26)

- **Son** mío. (Magín 23,26)

A los 23 meses empieza a haber en el repertorio de Magín un número importante de verbos utilizados en varias formas de persona. Es el caso de:

**Ir**, que se utiliza en tercera persona del singular y en primera persona del singular y plural.

**Ser**, que se utiliza en segunda y tercera persona del singular y tercera del plural.

**Ayudar, traer, tener, querer y abrir**, que se usan en primera y tercera persona del singular.

**Caer**, que aparece en segunda y tercera persona del singular.

**Ver y poder**, que se utilizan en primera y segunda persona del singular.

**Estar**, que se documenta en tercera persona del singular y tercera del plural.

Este momento es decisivo en la adquisición de la morfología verbal de persona del español y en los meses siguientes continuará este proceso, completándose, así, los paradigmas. Lo realmente importante es que el niño descubre en este momento que el sistema verbal del español es un sistema coherente en el que cada desinencia aporta una información sobre la persona o ser que se presenta como sujeto del V y a partir de entonces se empieza a hacer evidente que el niño no aprende las diferentes formas verbales término a término, sino que, en lo que se refiere a la persona, le basta una raíz verbal para ser capaz de construir cualquier forma.

Estas afirmaciones están corroboradas por el hecho de que en esta etapa aparecen las primeras sobregeneralizaciones:

- Ya no **cabo**. (Magín, 23,29)

- **Teno** pis. (Magín, 23,26)

Estas sobregeneralizaciones aparecen en todos los niños y en todas las lenguas y son, para gran parte de los estudiosos sobre adquisición de primera lengua (Maratsos, 1982; Marcus, Ullman, Hollander, Rosen y Xu 1992), una prueba de que el niño tiene clasificadas las palabras de su vocabulario formando sistemas, de tal manera que es capaz de predecir nuevas formas gramaticales de un término a partir del conocimiento de alguna de ellas. Con estas sobregeneralizaciones demuestra que sabe que la flexión es una categoría gramatical que se adjunta a las raíces verbales y aporta diferentes informaciones que completan el significado del V. En definitiva, trata los diferentes componentes de la flexión como categorías independientes que, al unirse al V, forman unidades léxicas más complejas. Si esto no fuera así, el niño nunca diría cosas como *sabo*, *ponío* o *rompido*, por la sencilla razón de que nunca las ha oído.

En definitiva, podemos decir que en esta segunda etapa se completa el proceso de adquisición de CONC con el surgimiento de la segunda persona del singular y la primera y tercera del plural. (Ver los cuadros que aparecen al final del apartado, tablas 5, 9 y 13, para apreciar la evolución en el uso de las distintas personas gramaticales en Magín, Ana y Alberto)

Decir que CONC se ha adquirido supone asumir que el niño se da cuenta de la relación que une al V con su sujeto, a través de CONC, y que esta relación es la que le permite identificar al sujeto en una lengua de tipo "pro-drop", como el español. Este problema lo abordaremos a continuación, cuando nos centremos en los errores de CONC.

### 1.1.2.3. Los errores de Conc.

En los apartados anteriores hemos examinado el proceso de adquisición de CONC a través de la aparición productiva de las distintas personas gramaticales. Ahora nos vamos a fijar en los errores que se producen en la relación de concordancia entre el sujeto y la persona gramatical que indica la flexión. En las tablas que se presentan al final de este apartado, aparece el número de errores que Magín produce, contabilizados por meses. Se registran los errores más habituales presentados en distintos grupos: utilización de tercera persona del singular en lugar de primera del singular; utilización de tercera persona del singular en lugar de segunda del singular y utilización de tercera persona del singular en lugar de tercera del plural.

Hay una serie de hechos significativos que se desprenden del análisis de los datos: el

primero de ellos es el que revela que cada uno de los errores de CONC tiene una evolución diferente. Estos errores están ligados muy estrechamente a la utilización de las distintas formas; es decir, cada tipo de error aparece cuando surge de manera productiva cada una de las formas. Así el error de utilizar la tercera persona del singular del presente de indicativo, en lugar de la primera, se da cuando el niño empieza a usar la primera persona. El error de utilización de la tercera persona del singular en lugar de la segunda se da cuando el niño empieza a utilizar segundas personas. Por último, el error de sustitución de la tercera persona del singular por la tercera del plural se da cuando el niño empieza a utilizar sujetos plurales y formas de tercera persona del plural.

El primero de los errores que surge es, por tanto, el de la primera forma que se opone a la tercera persona del singular: el de usar la tercera persona del singular en lugar de la primera. Este error se documenta en Magín desde las primeras grabaciones, como puede verse en la tabla 7. A continuación mostramos algunos ejemplos:

- **Abre.** Abrir. (R ¿Qué haces? Magín 20,1)
- La nena **quiere**. (Lo que quiere decir es: *Nena, quiero caramelos*. Magín 21,27)
- **Tiene** frío. (En lugar de: *Tengo frío*. Magín 22,20)

Estos errores son bastante frecuentes entre los 20 y los 22 meses, produciéndose un total de 10 errores en 32 situaciones de utilización, lo que supone una media de error de un 31,25%. A los 23 meses el porcentaje para este error desciende ya a un 7,6% y entre los 24 y los 31 meses se sitúa en un escaso 2.5%.

En el apartado anterior decíamos que, en Magín, la edad de 23 meses es un momento clave en la adquisición de CONC porque entonces se producía un asentamiento de la primera persona, que se traducía en una utilización abundante de esta forma verbal, y porque empezaban a aparecer el resto de las formas: segunda del singular y primera y tercera del plural. En el análisis de los errores vemos que también los 23 meses son un momento clave para que este tipo de error empiece a desaparecer.

Esta coincidencia no puede ser casual. La vinculación entre un fenómeno y otro está directamente ligada al problema de la adquisición de CONC. Una vez que se produce el "llenado léxico" para la posición funcional CONC, dando cabida éste a más de una forma, el niño empieza a darse cuenta de la información de persona que proporciona la forma flexiva del V y de la relación de concordancia que une a esta categoría funcional con el sujeto de la oración de la que forma parte.

En este momento se empieza a evidenciar:

- 1.- que el niño es ya capaz de utilizar, de forma altamente productiva, la primera persona del singular;
- 2.- que esta utilización implica que identifica el sujeto a través de la flexión;
- 3.- que el escaso porcentaje de errores que todavía se da debe achacarse a causas ajenas a la adquisición de CONC.

Visto así, el error no reflejaría la ausencia de la categoría funcional CONC, sino dificultades en el dominio de las formas morfológicas o "lapsus" provocados, en algunas ocasiones, por la complejidad de la oración emitida o por tratarse de respuestas o repeticiones de oraciones en las que el niño se ve obligado a pasar de la segunda persona a la primera. Para corroborar estas afirmaciones pasaremos revista a los dos únicos errores que comete Magín a los 23 meses:

- **Quiere** subir. (Magín 23,0)
- **Tiene** mejor la rodilla. (Rep de: *Tienes mejor la rodilla.* Magín 23,5)

Ambos errores se producen con verbos en los que la primera persona del singular se ha producido con anterioridad. En el primer caso: *quiere* es una de las formas en la que más veces se cometió el error en los meses anteriores y dicho error se corrige básicamente a partir de este momento.

El segundo de los ejemplos representa uno de los casos en los que el niño repite una oración oída al adulto o contesta a una pregunta. En ambos casos necesita hacer un cambio de persona (de la segunda por la primera) y falla en algunas ocasiones. Producidos por la misma causa encontramos los siguientes errores:

- No **tere**. (R ¿No quieres? Magín 24,12)
- No **tiene** mocos. (R ¿Tienes mocos? Magín 26,25)

En otras ocasiones, cuando comete el error, él mismo se da cuenta de ello y se produce un fenómeno de autocorrección:

- **Quiere** con papá. (Magín 24,12)
- Quiero con papá. (Magín 24,12)
- Una vez no **pinta**. (Le estoy insistiendo en que no pinte. Magín 27,10)
- ¡No pinto una vez! (Magín 27,10)

Otras veces la posible causa puede encontrarse en la complejidad de las oraciones producidas:

- Espera que **va** a cortar. (Espera que voy a cortar. Magín 28,10)
- Y yo cojo un cangrejo y no lo **coge** porque se mueve. (Magín 30,20)

Los datos que corresponden a este mismo error, el de utilización de la tercera persona del singular por la primera, son muy diferentes en las formas verbales de pasado.

En Magín, la tabla 8 nos muestra la evolución del error entre los 23 y los 31 meses de edad. En ella vemos que a los 23 meses el porcentaje de errores es de un 50% y a los 31 de un 28.5%, pasando por todo tipo de porcentajes intermedios. La media entre los 23 y los 27 meses es de un 40% y entre los 28 y los 31 de un 42.4%. Ello demuestra que el error permanece más o menos estable a lo largo de todos estos meses y su solución se dará en un tiempo posterior al investigado. La falta de corrección de este error puede deberse a la menor utilización del pasado en relación con el presente y quizá, también, a la escasa perceptibilidad de la diferencia fonética entre las formas de tercera y primera persona del auxiliar de pretérito perfecto: *ha, he*.

A continuación mostramos algunos ejemplos de estos errores:

- **Ma** manchao, mamá. (Me he manchado. Magín 23,8)
- ¡Ay! Te cayes. Te **caí**. (Me caigo. Me caí. Magín 25,29)
- Yo **ha** pintao con éste. He pintao con éste móscoro. (Quiere decir que ha pintado con este lápiz un mosquito. En este ejemplo vemos como él mismo se autocorrigió. Magín 26,25)
- Mira, lo **ha** tirao. (Lo he tirado. Magín 27,10)

La utilización de pasados es relativamente abundante, en lo que se refiere a la tercera persona del singular, pero bastante escasa en las restantes personas. Al ser muy amplio el corpus de datos de Magín encontramos en él datos suficientes para hacer apreciaciones que tengan un cierto peso.

El segundo de los errores que surge es el de la utilización de la tercera persona del singular, en lugar de la segunda. En Magín, este error se documenta, en presente, a partir de los 20 meses de edad, aunque sólo a partir de los 23 la utilización de segundas personas, y también la aparición de errores, es suficientemente significativa. En la tabla 7 puede apreciarse la evolución de este error en los datos de Magín. En ella vemos que dicho error empieza a darse a los 26 meses de edad (si exceptuamos una única aparición a los 20 meses), entre los 26 y los 28 meses la media de errores cometidos es de un 11.2%, mientras que entre los 29 meses y los 31 es de un 4.6%

En relación con estos datos es importante que señalemos dos hechos altamente significativos: el primero de ellos se refiere al momento de aparición de los errores de concordancia relacionados con la segunda persona. Estos errores aparecen a los 23 meses,



coincidiendo con la aparición productiva de la segunda persona y con un importantísimo descenso en los errores relacionados con la primera persona. El segundo hecho relevante está relacionado con el número de errores de este tipo que se cometen. Éstos siempre son muy inferiores a los cometidos con la primera persona, ya que se sitúan, desde el principio, en torno al 10%<sup>18</sup>. Además no hay una evolución similar a la que se daba con los errores de primera persona, en la que, al principio, había unos porcentajes de error muy altos que evidenciaban que el niño no era capaz de establecer la relación de concordancia y más tarde aparecía un momento en el que el error se solucionaba, para terminar, bien desapareciendo o bien siendo esporádico. Por el contrario los errores de utilización de la tercera persona del singular por la segunda podemos decir que empiezan siendo esporádicos y terminan siendo también esporádicos.

En Magín, la media de este error, en pasado, es de un 30%, entre los 26 y los 31 meses de edad, porcentaje bastante más alto que el registrado en presente. En Ana, con sólo seis situaciones de utilización de la segunda persona, en pasado, encontramos un 50% de errores, entre los 32 y los 33 meses de edad.

A continuación mostramos alguno de estos errores de concordancia:

- Te **cae**. (Te caes. Magín 20,1)
- Pásame la bola. La **ve** la bola. (La ves... Magín 26,24)
- ¿**Quiere** un trozo? ¿**Quiere** un trozo manzana? (¿Quieres...? Magín 27,6)
- Ay, pequeñín. ¿Qué **hace**? (Se lo dice al niño. Ana 26,20)
- ¿Qué **pinta**? (¿Qué pintas? Ana 29,8)
- Lo **ha** pegado tú, mamá. (Ana 33)

El último de los errores analizados es el de la utilización de la tercera persona del singular por la tercera del plural. Este error se empieza a mostrar en los niños a partir de la utilización de sujetos plurales nominales y a partir, también, naturalmente, de la utilización de verbos en tercera persona del plural.

En los datos de Magín, que aparecen en la tabla 7, encontramos una utilización muy temprana de la tercera persona del plural. Esto se debe a que empieza a señalar la "no existencia"

---

<sup>18</sup>Decimos que la media de errores se sitúa en torno a un 10% porque tomamos períodos largos (de los 23 a los 26 meses y de los 27 a los 31) porque al ser muy escasas, sobre todo en los primeros meses, las apariciones de la segunda persona los porcentajes por meses se sitúan muchas veces en cifras de 100% o 0%, que no son indicativas cuando ha habido una o dos situaciones de uso de segunda persona y uno o ningún error.

con la tercera persona del plural en todos los casos a partir de la explicación de un cuento, como queda dicho. Este hecho provoca que la mayor parte de los errores de concordancia que comete Magín a los 19, 20 y 21 meses son los de sustitución de la tercera persona del plural por la tercera del singular, pero todos ellos se producen con el verbo *estar* utilizado con negación (*no tan*). Quizá por analogía aparece también en plural la otra fórmula que utiliza Magín para expresar la "no existencia": *be van* (se van). Con ella comete igualmente errores de concordancia de este tipo. Este error puede pues ser el producto de un hecho fortuito y no ser por tanto significativo, pero lo que sí es importante es que precisamente se empieza a corregir a los 22 meses y a los 23 se corrige definitivamente, justo en el momento que señalamos para la adquisición de CONC.

A continuación pasamos a comentar los datos del error que nos ocupa, que es el del uso de la tercera persona del singular en lugar de la tercera del plural. Este error se empieza a documentar en Magín a los 22 meses de edad, en el mismo momento en el que se empieza a utilizar la tercera persona del plural de forma productiva y los datos arrojan unos resultados muy parecidos a los del error de tercera persona del singular por tercera del plural. La media de error entre los 22 y los 26 meses de edad es de un 18.7% y entre los 27 y los 31 de 13.7%.

Una vez expuestos y examinados los datos relacionados con los errores de CONC vemos que estos errores son totalmente independientes entre sí, en el sentido de que cada uno de ellos aparece y se corrige en un momento diferente. Por otra parte, la evolución que sigue el error de primera persona, en presente de indicativo, es sensiblemente diferente a la que siguen el resto de los errores. En el primer caso encontramos un alto porcentaje de errores que se soluciona casi totalmente cuando el niño parece identificar la categoría funcional CONC a través del aprendizaje de parte de la morfología verbal de persona como identificadora del sujeto de la O. El resto de los errores de CONC es mucho más escaso y no presenta una evolución claramente decreciente; no se encuentra pues un momento en el que cada error se solucione.

Esto nos lleva a defender que, mientras los primeros errores que se producen, en relación con la primera persona, son el resultado de la falta de identificación de la categoría funcional CONC, el resto de los errores responden a problemas de falta de dominio en el aprendizaje de las distintas desinencias verbales relacionadas con cada persona gramatical. Esta falta de dominio llevaría al niño a cometer errores en situaciones especialmente problemáticas para él, tales como oraciones excesivamente complejas, respuestas a preguntas en las que se ve obligado a cambiar la persona al responder, utilización de tiempos verbales menos habituales que el presente de indicativo, etc.

## 1.2. EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA CONCORDANCIA EN L2, NIÑOS.

### 1.2.1. *La etapa preconcordanca.*

En el caso de Adil, el niño marroquí de cuatro años sujeto a estudio, encontramos un proceso coincidente, en lo esencial, con el presentado para la adquisición de la L1.

Adil pasa por una etapa silenciosa que dura aproximadamente seis meses (hasta el mes de febrero). En esta larga etapa su producción es muy escasa y se reduce a respuestas breves a preguntas y a repeticiones. No hay aún una utilización autónoma de verbos, sólo se documentan algunos que son repeticiones inmediatas de verbos oídos al entrevistador. La mayor parte de estas repeticiones son correctas, aunque también encontramos alguna incorrección<sup>19</sup>:

En este momento el niño parece tener un amplio vocabulario pasivo y es capaz de entender muchos de los verbos utilizados, puesto que responde correctamente a preguntas y a órdenes realizadas por el entrevistador.

Ya desde la primera entrevista, realizada tras un mes de exposición a los datos, Adil es capaz de contestar a muchas preguntas que indican que conoce el significado de algunos verbos. A continuación presentamos algunas secuencias en las que la coherencia de sus respuestas evidencia este conocimiento:

\* **INV:** *Hola. ¿Cómo te llamas?*

\* **STU:** Adil.

\* **INV:** *¿Adil?. Pregúntamelo a mí; cómo me llamo yo. ¿Quieres saber cómo me llamo yo?. ¿Cómo me llamo?. ¿Te lo digo?. Me llamo Carmen. A ver, dilo tú.*

\* **STU:** Carmen. (Adil, 14-X-96. 1,14)

**INV:** *¿Y éste, mira?. Estos son animales del mar. Tira, tira aquí. No tan fuerte. Flojito. ¡Bien!. ¿Qué son?. Mira. Son peces. Peces. ¿Ves?. Un pez. ¿Qué es esto?.*

\* **STU:** Un pez. (Adil, 14-X-96. 1,14)

---

<sup>19</sup> Las repeticiones inmediatas de verbos no se han tenido en cuenta en los cuadros y estadísticas. Esa es la razón de que en las primeras grabaciones aparezca un 0 en la casilla correspondiente a las emisiones de verbos.

\* **INV:** *Muy bien. ¿Te gustan los caramelos? ¿Te gustan?*

\* **STU:** (Asiente con la cabeza)

\* **INV:** *A ver, pero dilo, no con la cabeza. Di sí, a ver. ¿Quieres un caramelo?*

\* **STU:** Sí.

\* **INV:** *Cógelo, cógelo. Muy bien. ¿Este también lo quieres? Cógelo. Para luego. ¿Vale? Mira los dejamos aquí. Déjalos ahí con los cromos. Así. Muy bien. Ahí los dejas ¿verdad? ¿Y luego te los vas a llevar a casa? ¿Te quieres ir a casa ya? ¿Te quieres ir a casa?. A ver, pero dilo.*

\* **STU:** Sí. (Adil, 28-X-96. 1,28)

\* **INV:** *Inma, muy bien (en realidad está diciendo el nombre de los hermanos). Y que más. Qué más amigos. ¿Juegas mucho con tus amigos? ¿Juegas con tus amigos? A ver, pero dímelo bien. Dímelo.*

\* **STU:** Sí. (Adil, 28-X-96. 1,28)

\* **INV:** *Oye, ¿te gustan los perros? ¿Te gustan los perros? ¡Qué se oiga, venga!*

\* **STU:** Sí.

\* **INV:** *Oye, y ¿tienes algún perro? ¿Tú tienes algún perro?*

\* **STU:** No.

\* **INV:** *¿Y te gustaría tener un perro en casa? ¡Venga dilo fuerte!*

\* **STU:** Sí.

\* **INV:** *¿No te dan miedo? ¿Te dan miedo los perros?*

\* **STU:** Sí. (Adil, 11-XI-96. 2,11)

\* **INV:** *¿Qué es este señor? ¿Sabes este señor qué es? Un co... Es un cocinero. ¿Tú sabes que hace un cocinero? ¿Qué hace un cocinero? ¿Qué prepara un cocinero? La... la comida. La comida. A ver ¿qué es la comida? ¿Has comido? ¿Tú has comido?*

\* **STU:** Sí.

\* **INV:** *¿Qué has comido? ¿Qué has comido? ¿Sabes qué has comido? ¿No? Adil, ¿dónde has comido? ¿Dónde has comido? ¿Dónde comes? ¿En el colegio o en casa?*

\* **STU:** Casa.

\***INV:** *¿Comes en casa? ¿Con quién comes? ¿Quién te hace la comida? ¿Quién te da la comida? ¿Quién te da la comida? Adil. ¿Quién te da de comer? ¿Mamá? A ver.*

\* **STU:** Sí.(Adil,11-XI-96. 2,11)

\* **INV:** *¿Y el gatito con qué quiere coger el caracol?. Mira, lo coge con la mano. ¿Cuántos gatitos hay? Cuéntalos. Cuenta los gatitos. Venga, pero fuerte. U...*

\* **STU:** Uno, dos, tre, cuatro, sinco, sei.

\* **INV:** *¿Cuántos gatitos hay?*

\* **STU:** Seis. (Adil,26-XI-96. 2,26)

\* **INV:** *¿A qué van a jugar el perro y el gato? A la...*

\* **STU:** pelota.(Adil,26-XI-96. 2,26)

\* **INV:** *¿Qué es esto? ¿Qué es? ¿No sabes lo que es? Es agua. Porque se ha mojado. Se ha mojado ¿por qué? ¿Qué pasa? ¿Qué cae del cielo? ¿Cae agua? ¿Y cómo se llama cuando cae agua? ¿Qué decimos? Decimos que... Decimos que llue... Mira ¿qué tiene el paraguas? Eso es una gota ¿ves? ¿Qué tiene el paraguas?*

\* **STU:** Lagua. (Adil,10-XII-96. 3,10)

\* **INV:** *La mamá. La mamá de los niños. ¿Qué les está diciendo la mamá de los niños? ¿Qué les dice?*

\* **STU:** Adiós. (Adil,10-XII-96. 3,10)

\* **INV:** *Este niño es el papá de Adil. Y ¿qué está haciendo? ¿Qué hago yo? Leo. El papá está... ¿qué hace el papá?. Está... le... leyendo. ¿Tú papá lee el periódico?*

\* **STU:** No.

\* **INV:** *¿Y tu mamá? ¿Tu mamá lee el periódico? ¿A ti te leen cuentos? ¿Tu papá te lee cuentos?*

\* **STU:** Sí.

\* **INV:** *¿Y te gusta que te lean cuentos?*

\* **STU:** Sí. (Adil,10-I-97. 4,10)

\* **INV:** *¿A ti te gusta mirar por la ventana?*

\* **STU:** Sí.

\* **INV:** *¿Y qué ves?*

\* **STU:** Los coches.

\* **INV:** *¿Qué más ves por la ventana? Los coches...y la gente y si llueve. Y ahí su mamá le está diciendo...*

\* **STU:** sss (hace el gesto de silencio con el dedito)

\* **INV:** *No... que no hable ¿verdad? ¿Por qué no quiere la mamá que hable? ¿Por qué? ¿Por qué no quiere? Porque a lo mejor está dormido su hermanito, el del coche. ¿Y qué pasa si habla? ¿Qué pasa si habla? Si habla fuerte qué pasa con el niño pequeñito? Que se puede... Se des... Se despierta. Mira, ¿Cómo estoy ahora?*

*¿Cómo estoy? Duérmete.*

\* **STU:** (Se hace el dormidito). (Adil,10-I-97. 4,10).

\* **INV:** *¿Y quienes más vuelan? ¿Yo vuelo? ¿Yo puedo volar? ¿Yo vuelo?*

\* **STU:** No.

\* **INV:** *¿Quién vuela? ¿Tú vuelas?*

\* **STU:** No.

\* **INV:** *¿Este vuela?*

\* **STU:** Sí.

\* **INV:** *Muy bien. Pues ¿quiénes vuelan? ¿Qué animales vuelan?*

\* **STU:** Este. (Señalando un pájaro). (Adil, 28-I-97. 4,28)

\* **INV:** *¿Tú sabes cantar?*

\* **STU:** No.

\* **INV:** *¿No te ha enseñado ninguna canción la señorita? Seguro que te sabes alguna canción. ¿Qué canción te sabes? ¿No te canta canciones tu mamá? Mira. ¿Este niño está cantando?*

\* **STU:** No.(Efectivamente no está cantando) (Adil, 28-I-97. 4,28)

En todas estas secuencias que se producen en los primeros cinco meses de exposición a los datos, Adil demuestra que conoce el significado de muchos verbos, a pesar de que éstos no aparezcan en sus producciones, que son muy escasas y de reducida longitud. En lo que se refiere a la concordancia de persona no podemos asegurar que haya una identificación de los sujetos a

partir de la morfología flexiva que utiliza el entrevistador, porque en la mayor parte de los casos el sujeto está expreso a través de SSNN o pronombres o bien es fácilmente extraíble del contexto extralingüístico en el que se produce la entrevista (cuentos que se miran, cosas que se señalan...)

Durante esta etapa, casi silenciosa, encontramos también algunas repeticiones, correctas en su mayoría, que demuestran que su nivel de conocimiento es más elevado del que su escasa producción pudiera estar señalando:

\* **INV:** *A ver. Mira. Esto es un muñeco de nieve. ¿Eh?. Mira. ¿Qué hacen estos niños? Sabes qué hacen. ¿Eh? No sabes qué hacen. Bailan. ¿Qué hacen?*

\* **STU:** **Bailan.**

\* **INV:** *Bailan ¿Ves? Juegan. Juegan. Y estos juegan. Juegan.*

\* **STU:** **Juegan.**(Adil, 14-X-96. 1,14)

**INV:** *Y éste un... un osito. Un osito y un elefante. ¿Ves? Y esto es un... un cerdo. Mira el cerdo y el osito son amigos. ¿Qué son el cerdo y el osito? ¿Qué son? Son amigos.*

\* **STU:** **Son** amigos. (Adil, 28-X-96. 1,28)

\* **INV:** *Muy bien pájaros. Y ¿qué hacen los pájaros? ¿Qué hacen? ¿No sabes cómo se llama eso que hacen? Vuelan. ¿Qué hacen los pájaros?*

\* **STU:** **Vuela.** (Adil, 11-XI-96. 2,11)

\* **INV:** *A ver, estos niños ¿qué hacen estos niños? ¿Qué hacen estos niños? Están... saltando. ¿Dónde están? ¿Dónde están los niños?*

\* **STU:** **Saltando.** (Adil, 11-XI-96. 2,11)

\* **INV:** *¿Sí? ¿Y qué hacen las cometas? ¿Qué hacen? Vuelan. ¿Qué hacen las cometas?*

\* **STU:** **Vuelan.** (Adil,28-I-97. 4,28)

En esta etapa aparece también alguna utilización casi autónoma de verbos en la que el niño termina formas iniciadas por el entrevistador, especialmente con formas no personales, en las que no interviene la concordancia de persona. La primera de estas utilizaciones se da con el gerundio para la forma del presente continuo, en el siguiente ejemplo:

\* **INV:** *¿Qué está haciendo este niño? ¿Qué hace? Mira. ¿Qué hace el niño? ¿Cómo se llama hacer así? (imitando la acción de comer). Está co...*

\* **STU: comiendo.** (Adil, 26-XI-96. 2,26)

\* **INV:** *Muy bien. ¿Y yo cómo estoy ahora? ¿Cómo estoy? Dor...*

\* **STU: mida.** (Adil, 10-I-97. 4,10)

\* **INV:** *¿Y los niños qué están haciendo? ¿Qué están haciendo los niños? Se están le... levan... ¿Qué están haciendo?*

\* **STU: Levan...tando**(muy flojito, luego lo repite más fuerte). **Levantando.** (Adil, 28-I-97. 4,28)

Al final de esta etapa, entrando ya en el mes de febrero (en las grabaciones 7ª y 8ª, las que corresponden al 28-I-97 y al 17-II-97), tras casi cinco meses de exposición a los datos aparecen las primeras utilizaciones verbales completamente autónomas. Las primeras se realizan también con formas no personales:

\* **INV:** *¿Qué está haciendo?*

\* **STU: Dormido.**

\* **INV:** *¿A ver?*

\* **STU: Dormido.** (Adil, 28-I-97. 4,28)

\* **INV:** *Muy bien y ¿qué van a hacer los amiguitos de Paquito?*

\* **STU:** Van a hacer fiesta.

\* **INV:** *Muy bien. ¿Y qué más van a hacer? ¿En la fiesta que van a hacer?*

\* **STU:** Van a...

\* **INV:** *Van a...*

\* **STU:** A... a **jugar...** a **jugar** con teléfono. (Adil, 17-II-97. 5,17)

En la 8ª entrevista, la segunda del mes de febrero encontramos las primeras utilizaciones autónomas de verbos en los que interviene la concordancia de persona y a partir de este momento la producción de verbos conjugados se desarrolla progresivamente.



\* **INV:** *¿Sabes lo que es esto? ¿Qué ves en el dibujo?*

\* **STU:** **Veo** un tigre.

\* **INV:** *No, eso no es un tigre, es un león. Es muy parecido. Pero es otra cosa. ¿Qué más ves?*

\* **STU:** **Veo** un elefante. (Adil,17-II-97. 5,17)

El hecho de que durante este largo período de tiempo Adil no produzca ningún verbo conjugado de forma autónoma nos lleva a postular que esta etapa inicial es una etapa de *preconcordancia* de características muy similares a las que se daban en esta misma etapa en el caso de la L1. Recordemos que en esta misma etapa, en L1, Magín sólo producía verbos en una forma fija para cada uno de ellos, mientras que Adil, simplemente no los produce, a no ser que los haya oído previamente y los repita. Pensamos que estas repeticiones son aún formas sin analizar y por tanto la concordancia de persona no estaría aún presente en esta etapa, por lo que las producciones del niño serían equivalentes a SV. En este sentido, a pesar de que el niño tenga desarrollada la categoría funcional CONCORDANCIA en su L1, está no parece transferirse de forma indiscriminada en la L2, sino que más bien, en un proceso muy similar al que encontramos en la lengua materna, construye progresivamente el esquema comenzando por las categorías que se encuentran en la posición más baja dentro de este mismo esquema, las posiciones correspondientes a las categorías léxicas.

### ***1.2.2. La etapa de adquisición de CONCORDANCIA.***

Tras seis meses de exposición a los datos Adil empieza a producir verbos conjugados, de forma autónoma. Las formas más abundantes son la primera y la tercera persona del singular, pero también encontramos tres ejemplos de segunda persona del singular y uno de la tercera persona del plural, sin error de ningún tipo, en la primera de las grabaciones de marzo, lo que indica que en este momento controla perfectamente todo el paradigma de concordancia de persona.

El inventario de formas verbales conjugadas que aparecen en las grabaciones va aumentando progresivamente, como podemos observar en los cuadros y gráficas adjuntos. A continuación ejemplificamos algunas de estas producciones centrándonos en las primeras de ellas (las que se producen a partir de marzo):

- Porque **estoy** malito.
- Yo **quiero** yo me **regalas**.
- Ahora me **regalas**.
- Dice que me **gusta**.
- Se va, se **va** al agua.
- **Están** contentas.(Adil, 10-3-97. 6,10)
  
- Porque me **tiran** arena.
- Otra día no **jugamos**.
- Cuando **hace** sol.
- Pepito le **gusta** el tractor.
- No **sé**
- **Está** en la cama.
- Porque **son** amigos. (Adil, 25-4-97. 7,25)

Otra de las evidencias de que el paradigma está adquirido y de que el niño analiza la flexión construyendo todo un sistema es la existencia de algunas sobregeneralizaciones como la que señalamos a continuación en el ejemplo:

- Porque **quero** quiero ir a casa. (Adil, 11-IV-97. 7,11)

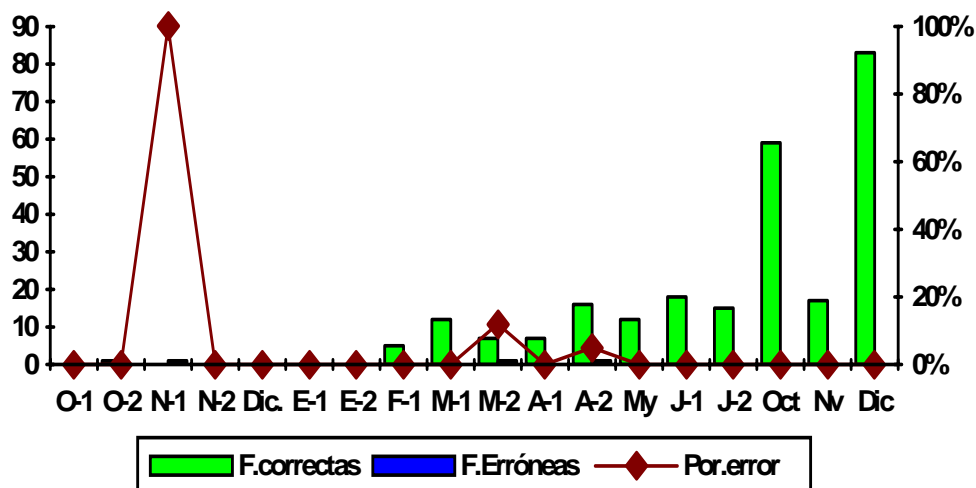
Vemos, pues, que las formas de *concordancia* de persona aparecen en un momento muy concreto en el tiempo y a partir de éste se desarrollan de forma continuada sin ningún impedimento. Por tanto el proceso es muy similar al que presentábamos para la L1 dónde, a partir de un determinado momento en el tiempo, el niño incorporaba las formas de concordancia de persona partiendo de una primera oposición 1<sup>a</sup>-3<sup>a</sup> persona del singular. Esta etapa de exclusividad de formas de 1<sup>a</sup> y 3<sup>a</sup> persona del singular no se da en el caso de Adil, quizá porque su período silencioso es bastante largo y cuando comienza a producir lo hace ya con total seguridad. Pero donde resulta más sorprendente la coincidencia en ambos procesos es en la escasez de errores que encontramos en los dos niños, a partir de este momento de adquisición de la categoría funcional CONC. Señalábamos que en Magín el número de errores descendía bruscamente hasta situarse en torno a un 10% (errores considerados de producción), pero en Adil la falta de errores es casi espectacular, produciéndose sólo tres errores en presente en la etapa que nos ocupa y uno en pasado, en todo el corpus:

- Porque le **gustan** esta comida.<sup>20</sup> (Adil, 11-IV-97)

- Y o **fuiste** en este barco. (Quiere decir *nos fuimos*) (Adil, 11-IV-97)

En definitiva, Adil pasa de una falta de utilización de la concordancia a una utilización casi sin errores, de una forma repentina, en un momento muy concreto en el tiempo.

Adil: Emisiones y concordancia usando verbos en presente.



## Emisiones en presente.

### 1.- Adil

	1ps		2ps		3ps		1pp		2pp		3pp	
	Fcorr	Ferro	Fcorr	Ferro	Fcorr	Ferro	Fcorr	Ferro	Fcorr	Ferro	Fcorr	Ferro
Octubre 1												
Octubre 2												
Noviembre 1												
Noviembre 2							1					
Diciembre												
Enero 1												

<sup>20</sup> Aquí el error está provocado por la complejidad del verbo gustar que induce a creer al niño que el sujeto de gustar son los dos conejitos que están merendando en el dibujo, y no *la comida*.

Enero	2							
Febrero 1	3							2
Marzo 1	6	3		3				1
Marzo 2				7				1
Abril 1	2			2	1			2
Abril 2	2			8	2			4
Mayo	3	3		4				2
Junio 1	7			7	3			1
Junio 2		1		11				3
Octubre	8	9		27	8	1		7
Noviembre	6			7	1			3
Diciembre	17	1		33	16			15

**Errores:**

	<i>INF.</i>	<i>1ps</i>	<i>2ps</i>	<i>3ps</i>	<i>1pp</i>	<i>2pp</i>	<i>3pp</i>	<i>TOTAL</i>
<b>INF</b>								
<b>1ps</b>								
<b>2ps</b>								
<b>3ps</b>							2	
<b>1pp</b>								
<b>2pp</b>								
<b>3pp</b>				1				

En ambos cuadros los errores se han de interpretar como la inadecuada utilización de una persona (la señalada) por otra.

### 1.3. EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA CONCORDANCIA EN L2, ADOLESCENTES.

A continuación pasamos a presentar el proceso de adquisición de la *concordancia* en Madelin, la niña iraní de 9 años a la que consideramos adolescente, para los efectos que nos ocupan.<sup>21</sup>

La primera de las características que diferencia el proceso de adquisición de Madelin del presentado para los niños, tanto en L1 como en L2, es la ausencia total de período silencioso. Desde la segunda entrevista, que se produce en el mes de noviembre, cuando lleva dos meses en España, encontramos una utilización razonable de verbos conjugados, todavía sólo en formas de singular, aunque una parte importante de ellos no están utilizados en la forma correcta ya que el número de errores se sitúa en este momento en torno al 45% (ver cuadros adjuntos):

STU: ¿Cómo **te llamas**? (Madelín, 5-XI-1996)

<sup>21</sup> Recordemos que los investigadores que se han referido al período crítico en los últimos años como Long (1988) o Johnson y Newport (1991) plantean que este período estaría situado en torno a los siete años de edad. En este sentido, Madelin, a sus 9 años, no es considerada ya una niña, sino una adolescente, para el estudio que nos ocupa.

INV. Ese señor es...

STU: Juan.

INV. ¿Qué está haciendo?

STU: **Baila** (Madelín, 5-XI-1996)

INV. ¿Esos niños, qué hacen?

STU: **Canta. Baila** (Madelín, 5-XI-1996)

INV: ...¿Y las niñas, qué hacen?

STU: **Come.** (Madelín, 5-XI-1996)

Durante los meses siguientes encontramos una utilización creciente de formas verbales y en el mes de enero se empiezan a incorporar formas de plural:

INV: ¿Y dónde te ha puesto?

STU: En el con... **Son** mayores.

INV. ¿Y saben más?

STU: Ellos **saben** más. (Madelín, 28-1-1997)

INV: ... Pepito dice...,

STU: que te **gustan** los chorizo. (Madelín, 28-1-1997)

### *1.3.1. Análisis de los errores.*

En Madelin, a diferencia de lo que sucedía en Magín, el niño que adquiría el español como L1 y en Adil, el niño que lo adquiere en L2, el número de errores es muy abundante, especialmente en los cinco primeros meses de exposición a los datos.

Si nos fijamos en los cuadros adjuntos que señalan las formas correctas y las formas erróneas y en las gráficas, veremos que podemos distinguir tres etapas en la evolución de estos errores:

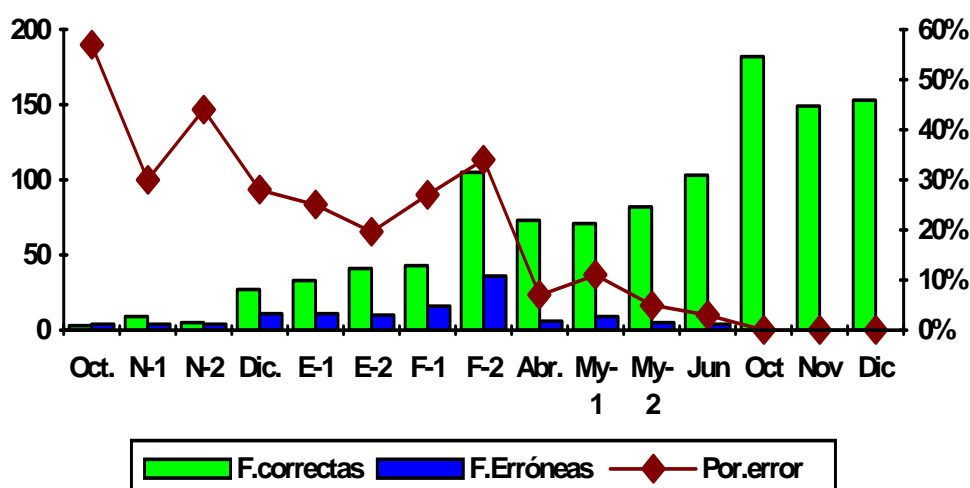
- una etapa inicial, en la que el porcentaje de error se sitúa en torno al 50% y que abarcaría los meses de octubre y noviembre;

- una etapa intermedia que abarcaría los meses de enero y febrero y en la que el porcentaje

de error descendería situándose en un 30% aproximadamente;

- una etapa final, que empezaría en el mes de abril<sup>22</sup>, en la que el paradigma de *concordancia* de persona parece estar finalmente adquirido y los niveles de error están ya situados por debajo de la barrera del 10%.

Madelin: Emisiones y concordancia usando verbos en presente.



Madelin: Emisiones en presente.

	<i>1ps</i>		<i>2ps</i>		<i>3ps</i>		<i>1pp</i>		<i>2pp</i>		<i>3pp</i>	
	Fcorr	Ferro	Fcorr	Ferro	Fcorr	Ferro	Fcorr	Ferro	Fcorr	Ferro	Fcorr	Ferro
Octubre	1		1	1	1	1						
Noviembre 1	1		1		4	4						
Noviembre 2					5	3						
Diciembre	3	1	1	1	24	8						
Enero 1	3		3	1	27	7						
Enero 2	5	3	3	2	28	3	2				3	1
Febrero 1	5		4	3	18	8	13				2	1
Febrero 2	30	1	5	4	35	21	18	3			17	1
Abril	10		5	2	17	4	21				20	
Mayo-1	32		5	5	18	2	3		1		12	2
Mayo-2	11		3	1	60	2	6	2			2	
Junio	19	2	9		43		20	1			12	1
Octubre	58		20		59		25		2		18	
Noviembre	40		6		66		19				18	
Diciembre	22		21		54		23		1		32	

<sup>22</sup> El mes de marzo está ausente de las grabaciones porque la niña viaja con sus padres durante un mes a Canadá. No

No obstante, a pesar de que podamos distinguir las etapas antes señaladas, no hay un momento claro en el que podamos señalar que se adquiere el paradigma de concordancia. Su adquisición se contempla más bien como un proceso en el que los errores van decreciendo progresivamente hasta llegar a desaparecer por completo en las últimas grabaciones.

En relación al tipo de errores que encontramos, lo primero que llama la atención es la utilización de formas de infinitivos en lugares en los que deberían aparecer verbos conjugados en formas finitas. Este error va a marcar otra de las diferencias importantes que encontramos con relación a los niños, tanto de L1 como de L2, y es típico en la adquisición de lenguas primeras con una morfología verbal pobre, como el inglés<sup>23</sup>; sin embargo, no se documenta en lenguas con una morfología verbal rica, como el español o el italiano.

Este tipo de error es relativamente abundante en Madelín, como puede comprobarse en las tablas y gráficos que presentamos a continuación:

Otra de las diferencias es la que se refiere a las personas utilizadas. Desde el primer momento, aparecen todas las personas, especialmente del singular, aunque se utilicen de forma equivocada. Recordemos que en el caso de Magín, en un primer estadio, sólo utilizaba la primera y la tercera persona del singular. En el caso de Adil, también hay una aparición escalonada, aunque mucho más rápida.

Finalmente señalar que la mayor parte de los errores se producen por la sobreutilización de la tercera persona del singular:

STU: ... Porque yo no **tiene** hermanas. (Madelín, 17-XII- 1996).

STU: ... Aquí **vive** yo. (Madelín, 14-I-1997)

STU: ...Ella **patinar** con éstos. (Madelín, 14-I-1997)

STU: Aquí hoy yo **estar** aquí en patinar. (Madelín, 14-I-1997)

Hay también algunos errores provocados por la utilización de la segunda persona en lugar de la primera, especialmente en respuestas a preguntas, en las que el entrevistado contesta con la misma forma verbal que el entrevistador:

---

obstante, este viaje no parece retrasar, en nada, su proceso de adquisición.

<sup>23</sup> Ver los trabajos de Wexler, 1994 y Rizzi, 1994 para el tratamiento de este mismo problema.

STU: ... Porque yo **sabes** matemáticas mejor que ellos y **has** cambiado el grupo.

(Madelín, 28-Y-1997)

INV: Sí, Suiza es otro país. En Suecia. Has vivido allí.

STU: **Vives**. (Madelín, 17-XII- 1996)

Finalmente señalar que los errores de utilización de la primera persona por otra son muy escasos.

### **1.3.2 Conclusión.**

El proceso de adquisición del paradigma de concordancia de persona en la adolescente se caracteriza por mostrar un proceso diferente al señalado para los niños:

- ❑ en primer lugar, porque carece de período silencioso;
- ❑ en segundo lugar, porque todas las formas aparecen al unísono y no escalonadamente; como sucedía en los niños;
- ❑ en tercer lugar, por la existencia de *infinitivos raíz* o *infinitivos opcionales*;
- ❑ en cuarto lugar, porque el número de errores es muy alto en la primera etapa y va poco a poco decreciendo hasta llegar a desaparecer por completo en las últimas grabaciones.

No obstante, y a pesar de las diferencias señaladas se da una importante coincidencia que no podemos dejar de comentar. El proceso de Madelin, a pesar de ser diferente al de los niños, es un proceso exitoso; de tal manera que, tras un año de exposición a los datos, nuestra adolescente llega a dominar el paradigma de concordancia de persona con total seguridad, sin que se produzca ningún tipo de fosilización. En otras palabras, el resultado final es el mismo: el dominio y control de la flexión verbal, en lo que a las formas de concordancia de persona se refiere, a pesar de que el proceso, hasta llegar a esta etapa final de coincidencia con el sistema nativo adulto, no sea el mismo.

## **1.4. LA ADQUISICIÓN DE LA CONCORDANCIA EN L2, ADULTOS.**

A continuación pasamos a presentar los datos de adquisición del paradigma de



concordancia de persona en los adultos sometidos a estudio. El orden que vamos a seguir en la presentación de los sujetos es el de la edad, empezando por los más jóvenes y terminando por los mayores.

#### *1.4.1. El proceso de adquisición en Chu-Miau.*

Durante los primeros cuatro meses de exposición a los datos, la producción de Chu-Miau (la joven china de 15 años de edad) es muy escasa y la mayoría de los verbos que utiliza aparecen en una serie de frases aprendidas de memoria y se trata por tanto de formas verbales sin analizar del tipo:

STU: ¿Cómo, cómo **te llamas**? (Chu-Miau, 17-X-1996)

STU: Yo **me llamo** Chu-Miau, **soy** de China, **tengo** 14 años. **Vivo** en Alcobendas.  
**Vivo** en Alcobendas (17-X-1996)

Esta utilización de frases formulaicas explicaría la falta de errores en la utilización de la concordancia de persona durante los meses de noviembre y diciembre.

A partir de enero empieza a haber una producción espontánea que irá creciendo progresivamente. Con la utilización autónoma de verbos aparece todo un largo período, que viene a durar unos seis meses, en el que el número de verbos aumenta considerablemente. Durante todo este tiempo el número de errores de concordancia es muy alto (se sitúa en torno al 50%). Es el más alto de los registrados en todos nuestros sujetos y lo que es más importante, no parece decrecer, manteniéndose estable a lo largo de estos seis meses (entre enero y junio). Sólo en el mes de noviembre (tras 14 meses de exposición a los datos) encontramos un sensible avance en el aprendizaje del paradigma de concordancia.

STU: **Tengo** mucha amigas ... (Chu-Miau, 4- XII-1997)

INV. ¿Y tu hermano, qué hace?

STU: **Estudia** en el colegio Daoiz y Velarde.

INV: ¡Ah! ¿No ha venido aquí?

STU: No, **está** en 8º.(Chu-Miau, 4-XII-1997)

Por tanto señalamos que en el caso de Chu-Miau podemos distinguir también tres etapas en su proceso de adquisición, aunque éstas son de naturaleza bien distinta a las encontradas en Madelin:

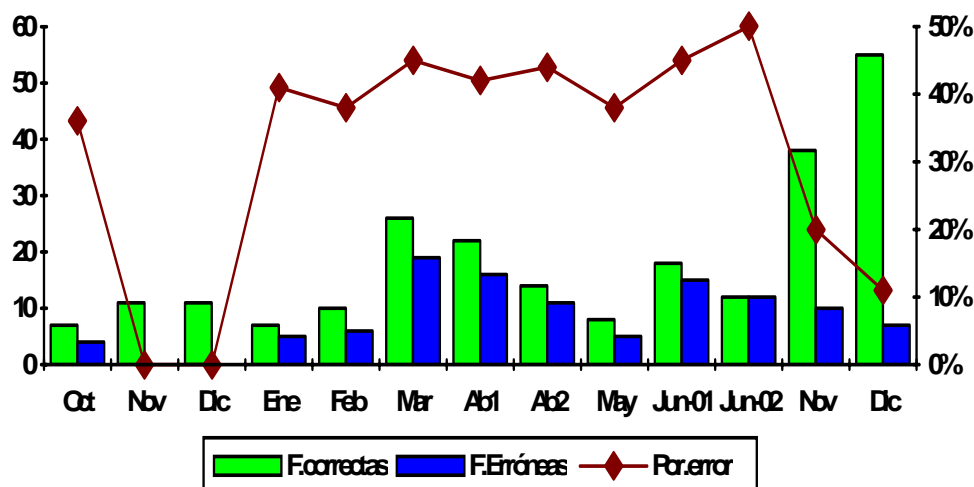
- Una primera etapa que abarca los meses de octubre, noviembre y diciembre caracterizada por la escasa producción autónoma de verbos, estando la mayor parte de éstos, reducidos a fórmulas aprendidas memorísticamente.

- Una segunda etapa, de producción autónoma y creciente de verbos, que dura unos seis meses (entre enero y junio) y que está caracterizada por la gran abundancia de errores de concordancia y por la falta de avance hacia la solución de los mismos.

-Una tercera etapa, de gran desarrollo en la producción léxica de verbos y en la que la comisión de errores desciende ya de forma significativa (situándose en torno a un 15%)

En la gráfica que mostramos a continuación se presenta el proceso de adquisición de la concordancia de este sujeto.

Chu Miau: Emisiones y concordancia de verbos en presente



Otra característica que aleja a Chu-Miau de los niños y la asemeja a la adolescente es la falta de período silencioso, a pesar de las grandes dificultades de comunicación y expresión que tiene en los primeros meses y la aparición más o menos simultánea de todas las formas de concordancia.

#### 1.4.1.1. Análisis de los errores.

Chu- Miau es el sujeto en el que aparecen más cantidad de errores y durante más tiempo.

Sólo en las últimas grabaciones encontramos un avance hacia la resolución de los mismos.

Lo más sobresaliente en los errores que comete es la generalización de la tercera persona del singular para la mayoría de las formas de concordancia (alrededor de un 70% de los errores cometidos se producen por la utilización de la tercera persona del singular en lugar de la forma correspondiente).

A pesar de esta generalización aparecen también formas erróneas con el resto de las personas.

Entre los errores cometidos detectamos también esa utilización de infinitivos raíz que encontrábamos ya en Madelin, aunque en Chu-Miau no es demasiado abundante (en torno a un 10% de los errores cometidos).

A continuación presentamos las tablas con los datos de adquisición de este sujeto.

Chu Miau: Emisiones en presente

	<i>1ps</i>		<i>2ps</i>		<i>3ps</i>		<i>1pp</i>		<i>2pp</i>		<i>3pp</i>	
	Fcorr	Ferro	Fcorr	Ferro	Fcorr	Ferro	Fcorr	Ferro	Fcorr	Ferro	Fcorr	Ferro
Octubre	5		1		1	4						
Noviembre	1				10 <sup>(1)</sup>							
Diciembre	1				10 <sup>(2)</sup>							
Enero	1	3	2		4	1						
Febrero					10 <sup>(3)</sup>	6						
Marzo	2	5		1	20	11					4	
Abril- 1	6 <sup>(4)</sup>			2	12	13	1				3	1
Abril-2	4 <sup>(5)</sup>		2		6	9					2	
Mayo-1	3				3	4					2	1
Junio 1	6	1	1		11	12						
Junio 2				2	12	4						1
Noviembre	6			2	27	8	1				4	
Diciembre	9		9	4	32	3	4				3	

(1)mira: 4 ; escribe: 3 ; come: 2 : se llama: 1

(2) se llama: 3 ; está: 3 ; va, ve, come, es: 1

(3) compla: 3 ; habla: 3 ; es, tiene, sale, mira: 1

(4) no sé: 4 ; volvé: 3; trabaja: 3

(5) no sé: 2

Podemos concluir que el proceso de Chu-Miau tiene muy poco que ver con el de los niños y sin embargo es muy similar al presentado por la adolescente. La única, pero importante diferencia es que, mientras en Madelin el proceso de aprendizaje de las formas de concordancia es relativamente rápido y seguro, en Chu-Miau es un proceso lento, con un largo período en el

que no se aprecia ningún avance y ni siquiera en la etapa final (tras un año y cuatro meses de exposición a los datos) podemos decir que las formas de concordancia están finalmente adquiridas.

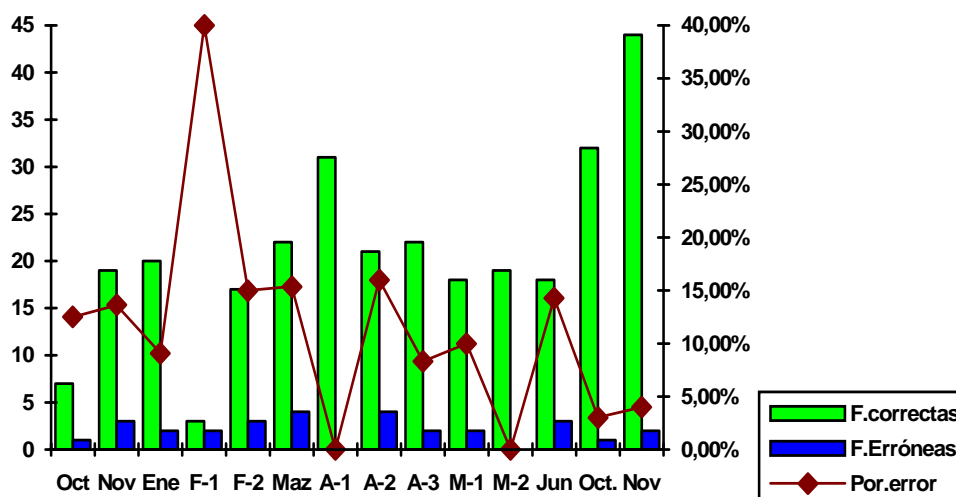
### 1.4.2. El proceso de adquisición en Guerin

En Guerin, la joven búlgara de 17 años de edad, encontramos un proceso muy curioso, característico de muchos adultos. Guerin presenta un número de errores de concordancia muy bajo, desde el principio, pero los pocos errores que comete no terminan de solucionarse completamente, ni siquiera en las últimas grabaciones.

El escaso número de errores se explica porque ella está muy preocupada por la gramática y el estudio y dedica bastante tiempo a estudiar, entre otras cosas, la concordancia de persona. Es decir, se trata de un sujeto muy monitorizado y de estilo cognitivo analítico.

Como vemos en la gráfica adjunta, en esta joven no podemos apreciar ningún tipo de etapas. Empieza con un porcentaje de error de un 15% en la primera grabación y termina con un porcentaje de un 5%.

Guerin: Emisiones y concordancia usando verbos en presente.



#### 1.4.2.1. Análisis de los errores.

En cuanto al tipo de errores que comete no se da una aplastante mayoría de errores de generalización de la tercera persona, como sucedía en Chu-Miau y también en Madelin. En ella los errores de tercera persona son un 36% del cómputo total de errores.

INV: ... Aquí, ¿qué hora es?

STU: ¡Hum!..., **es...**, los ..., doce... (Guerin,28 XI-1996)

INV: Soy estudiante.

STU: ¡Ah!..., ¿qué **es...** este? (Guerin, 28 XI-1996)

INV: ... Todas las mañanas me levanto a las siete, desayuno, me lavo y me peino, ¿qué hago todas las mañanas?

STU: Desayuno..., **desayuna...**, levante a las siete..., **se peina...**, y **se lava**. (Guerin, 21-IV-1997)

Otra de las características es la presencia de infinitivos en lugar de formas conjugadas, como sucedía en los dos sujetos anteriores. En Guerin el porcentaje de errores de este tipo es relativamente alto pues comete un 36% , el mismo porcentaje que se daba con la sobreutilización de la tercera persona.

INV: ¿Y éste?, ¿esta señora...? Esta chica abre la puerta y...

STU: **Hablar**. (Guerin, 4-XI-1996)

INV: ¿Qué hacen aquí los amigos?

STU: ... Los amigos... **coger** libros... (Guerin, 4-XI-1996)

INV: La madre pregunta a la hija...

STU: ¿Por que **llorar?** (Guerin, 19-V-1997)

STU: ..., luego señor... ,el señor..., **ir** al banco.(Guerin, 19-VI-1997)

De igual manera que pasaba con los dos sujetos anteriores tampoco se aprecia período silencioso y todas las formas aparecen más o menos simultáneamente.

Guerin: Emisiones en presente.

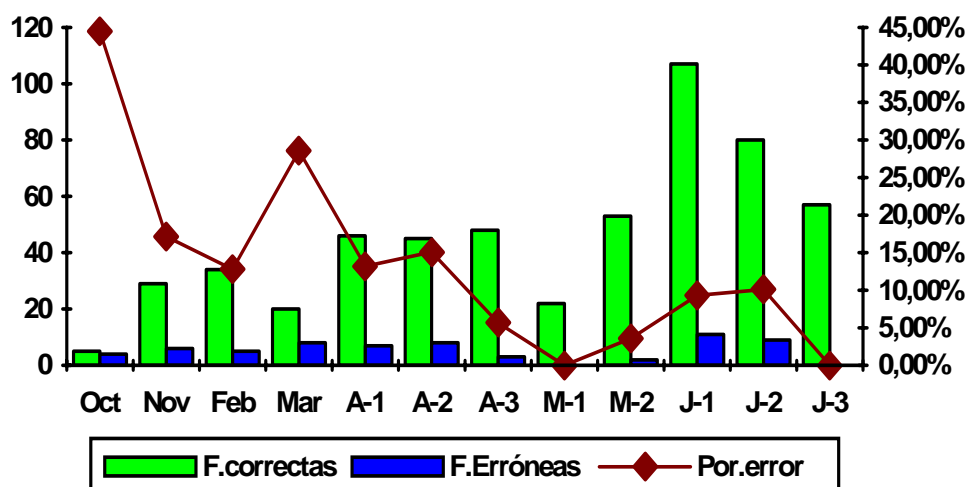
<i>1ps</i>	<i>2ps</i>	<i>3ps</i>	<i>1pp</i>	<i>2pp</i>	<i>3pp</i>
<b>Fcorr Ferro</b>	<b>Fcorr Ferro</b>	<b>Fcorr Ferro</b>	<b>Fcorr Ferro</b>	<b>Fcorr Ferro</b>	<b>Fcorr Ferro</b>

Octubre	2			5	1			
Noviembre				12	2			7
Enero				16				4
Febrero 1	2			1				
Febrero 2	1			5	1			11
Marzo	4	4	2	12		2		
Abril- 1	1	5		13				10
Abril-2	2	1	1	18	3			
Abril 3	1	1		17	1			3
Mayo-1	6	1		10		1		1
Mayo-2	3			4				12
Junio	2	5				1		1
Octubre	17	1		8		2		5
Noviembre	9			22	2	3		10

### 1.4.3. El proceso de adquisición en Silvestre.

Recordemos que Silvestre es el joven de camerunés de 29 años, sometido a estudio. Su proceso de adquisición es algo similar al de Guerin, pero con más errores. En la primera entrevista encontramos un 45%, pero descienden bruscamente en la segunda, hasta situarse en un 18%, y a partir de este momento encontramos un proceso de altibajos en el que los errores se sitúan en torno a un 15%. Y en las tres últimas entrevistas (realizadas en junio), se acerca a la fijación de formas correctas, con un porcentaje de errores inferior al 5%. Al igual que sucedía con Guerin, no hay tampoco etapas definidas en este sujeto. A continuación presentamos la gráfica de evolución.

Silvestre. Concordancia usando verbos en presente.



#### 1.4.3.1. Análisis de los errores.

Al igual que sucedía con los otros sujetos adolescentes o adultos, no se aprecia en él ningún tipo de período silencioso y todas las formas de concordancia de persona aparecen en mayor o menor medida, desde el principio.

En Silvestre volvemos a encontrar esa sobreutilización de la tercera persona del singular, que habíamos encontrado en Chu-Miau. En el caso de Silvestre, un 63% de los errores que se producen se dan por utilizations de tercera persona del singular en lugar de la forma de concordancia correspondiente.

INV: Toma... ¿Te lo doy o no te lo doy?

STU: Me lo **da**... de..., me lo **da**. (Silvestre, III-1997)

STU: ..., si puedo tener dinero aquí, sí, mejor **puede** ir y venir y luego..., no sé o cuanto..., ¿años?, puedo haser aquí y luego **vuelve** a mi país. (Silvestre, 20-VI-1997).

También encontramos en este sujeto infinitivos, donde deberían aparecer formas concordadas, aunque el porcentaje en el que estos se encuentran no es muy alto (10%).

Silvestre: Emisiones en presente.

	<i>1ps</i>		<i>2ps</i>		<i>3ps</i>		<i>1pp</i>		<i>2pp</i>		<i>3pp</i>	
	Fcorr	Ferro	Fcorr	Ferro	Fcorr	Ferro	Fcorr	Ferro	Fcorr	Ferro	Fcorr	Ferro
Octubre	1			1	4	3						
Noviembre	2		6	3	1	1						
Febrero	5	2	1	2	27	1						1
Marzo	5			1	13	6						2
Abril- 1	6		7	2	20	4					13	1
Abril-2	2		1	1	38	4					4	1
Abril 3	3			1	23	2					22	
Mayo 1	2				18						2	
Mayo 2	6				23	2					24	
Junio 1	14	1	2	1	72	9	11				8	
Junio 2	14	1	3		40	8	2				21	
Junio 3	4				28						25	

#### 1.4.4. *El proceso de adquisición en Zhora.*

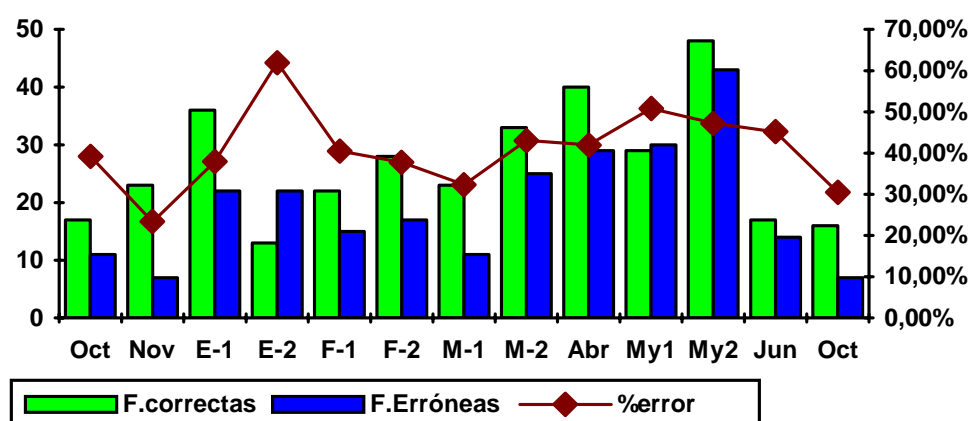
Zhora es la mujer magrebí de 32 años de edad que se encuentra entre nuestros

informantes.

En su proceso de adquisición lo primero que destaca es la gran abundancia de errores con respecto al resto de los informantes adultos, si exceptuamos a Chu-Miau.

Otra importante característica es la falta de avance en la resolución de estos errores. Recordemos que en Chu-Miau, encontrábamos gran cantidad de errores pero se avanzaba, poco a poco, hacia la solución de los mismos. En Zhora, sin embargo, los errores no son tan frecuentes al principio, empieza con un 40% , pero se mueve en torno a este porcentaje durante todas las entrevistas. En la última de ellas, que se produce después de un año de exposición a los datos, encontramos aún un 30% de errores. No se dan, por tanto, etapas en este sujeto.

Zhora: Concordancia en presente.



#### 1.4.4.1. Análisis de los errores.

El tipo de errores que comete Zhora es muy peculiar y la singulariza con respecto al resto de los aprendices adultos:

En primer lugar, la mayor parte de ellos están originados por la utilización del infinitivo en lugar de una forma concordada. Recordemos que esta característica de utilización de infinitivos raíz o infinitivos opcionales se venía dando en todos los sujetos adultos que analizábamos, sin embargo en ninguno de ellos se había producido con tanta fuerza como en Zhora, el número de errores de este tipo es de un 46%.

STU: Las mujeres no **marchar** a la playa. (Zhora, 15-X-1996)

INV. ¿En qué trabaja?

STU: **Trabajar** de la... oficina, ¿no? (Zhora, 10-X-1997)



INV. ... Aquí están las mujeres que...,

STU: ..., **jogar** con dinés. (Zhora, 31-III-1997)

Son también muy abundantes los errores de utilización de tercera persona (recordemos que éste era el error habitual en los otros informantes).

STU: Yo mu bien... Otro día **dícele** ahora... a teléfono a la mamá...(Zhora, 26-V-1997)

STU: No, ascensor, no. Cada ves..., su..., ascensor... (yo) **sube** la escalera... (Zhora, 23-X-1997).

Como podemos comprobar en las tablas adjuntas, los errores de utilización de segunda persona del singular son también bastante abundantes, un 18% del total de errores, y esto no era frecuente en el resto de los informantes.

INV: Subes, mira el dibujo.

STU: Sí, **subes** muy bien. (Zhora, 23-X-1997).

INV: ¿Es difícil el español o fácil?

STU: No **sabes**.(Zhora, 15-X-1997)

Zhora: Emisiones en presente.

	<i>1ps</i>		<i>2ps</i>		<i>3ps</i>		<i>1pp</i>		<i>2pp</i>		<i>3pp</i>		
	Fcorr	Ferro	Fcorr	Ferro	Fcorr	Ferro	Fcorr	Ferro	Fcorr	Ferro	Fcorr	Ferro	
Octubre	4		7 <sup>(1)</sup>		8	3						5	
Noviembre	2		6		15	4							
Enero 1	8	1	3	7	24	8	1	1					
Enero 2	3	3	1	5	5	7						4	
Febrero 1	3	3	6	1	10	3	2	1				1	
Febrero 2	5	1	6	2	11	5						6	
Marzo1	2	1	2		19	3							
Marzo2	4		1	3	26	4	1					1	
Abril-2	11		9	8	19	5						1	
Mayo-1			3	1	14	11	1					11	1
Mayo-2	11	1	10	11	27	12							
Junio	4		1	2	9	4						3	
Octubre	7			4	9	1							

(1) Todas *no sabes* por *no sé*

#### 1.4.5. El proceso de adquisición en Tania.

Tania es el último de los sujetos cuyo análisis presentamos. Se trata de la búlgara de 42 años de edad. El proceso de adquisición de Tania presenta dos características principales:

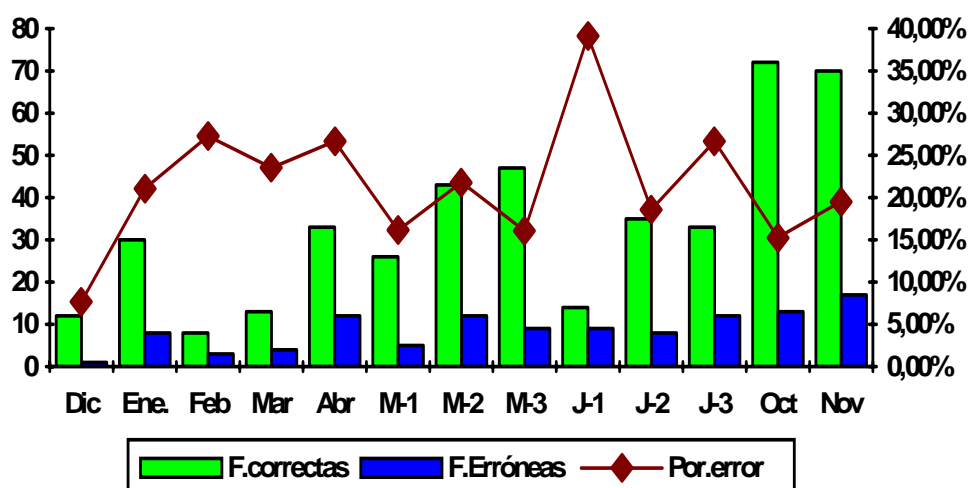
En primer lugar, el nivel de errores no es excesivamente elevado. Se sitúa en torno al 25% en todo el período, con la salvedad de la primera entrevista del mes de junio, en la que encontramos un 40% de errores.

En segundo lugar, no encontramos ningún avance en lo que se refiere a la resolución de los mismos, a lo largo del año que dura el estudio longitudinal.

Por tanto, no se aprecia evolución y tampoco etapas en la adquisición del paradigma de concordancia.

En último lugar, podemos señalar que, como sucedía en la adolescente y el resto de los adultos, más o menos todas las personas aparecen desde las primeras grabaciones.

Tania: Emisiones y concordancia usando verbos en presente.



#### 1.4.5.1. Análisis de los errores.

El error más extendido en Tania es la utilización de la tercera persona del singular en contextos en los que se debería haber empleado cualquier otra de las personas. Este error provoca el 65% de los fallos, por lo que podemos hablar de una verdadera generalización de la forma de tercera persona del singular.

STU: ..., eios..., **tiene**..., libros (Tania, 18-XII-1996)

INV: ¿Has comprado ropa aquí, en España?

STU: No... Yo no **compra** nunca. (Tania, 18-III-1997)

STU: ..., me dise: ¿cómo te **iamo**?... Yo..., la..., **contesta**...(Zhora, 3 -X-1997).

También encontramos en ella la utilización de formas de infinitivo en lugar de la correspondiente forma concordada.

STU: La profesora..., **explicar** a su... estudiantes...(Tania, 17-II-1997).

INV: ¿Y qué más haces?

STU: Y..., toma..., en ducha..., **ducharse** (Tania, 16-V-1997).

STU: ... Después limpia baños..., después **haser** la cama...(Tania, 20-XI-1997)

Por fin, reiterar que no hay un proceso de avance hacia la solución de los errores, sino que se mantienen en unos niveles similares a lo largo de todo el proceso.

Tania: Emisiones en presente.

	<i>1ps</i>		<i>2ps</i>		<i>3ps</i>		<i>1pp</i>		<i>2pp</i>		<i>3pp</i>	
	Fcorr	Ferro	Fcorr	Ferro	Fcorr	Ferro	Fcorr	Ferro	Fcorr	Ferro	Fcorr	Ferro
Diciembre	5				5	1					2	
Enero	6			1	18	6					6	1
Febrero	3		1		4	2						
Marzo	3				5	4					5	
Abril 1	6	1	8		12	9					8	1
Abril 2	4	1	2		14	3					6	
Mayo 1	5	5	1	1	33	5					4	
Mayo 2	9	2	1	1	24	6	2				11	
Junio 1	7	6		1	6	2	1					
Junio 2	9	1	1	1	17	6					9	
Junio 3	5	2	5	1	22	6	1					2
Octubre	41	1	1		25	12	3				2	
Noviembre	25	2	1		34	14	6				4	

## 1.5 EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA CONCORDANCIA CON VERBOS

## EN PASADO.

No vamos a presentar en este trabajo, con un excesivo detalle, el proceso de adquisición de la categoría funcional tiempo. Pero sí veremos, en líneas generales, si esta categoría presenta grandes problemas en su adquisición y sobre todo si afecta produciendo más errores de concordancia cuando se utilizan tiempos en pasado.

### *1.5.1. El proceso de adquisición en L1.*

Analizando los datos del habla espontánea de Magín, vemos que el proceso de adquisición de la categoría funcional tiempo presenta tres etapas:

- a) Etapa de iniciación o pre-temporal.
- b) Etapa de adquisición de T.
- c) Etapa de desarrollo.

La primera etapa coincide con las primeras grabaciones (20, 21 y 22 meses). En ellas ya encontramos bastantes utilizaciones de pretérito perfecto y alguna de pretérito indefinido o pretérito perfecto simple.

Estas primeras utilizaciones aparecen con un grupo de verbos reducido y todos ellos de cambio de estado con un valor aspectual resultativo. En algunos casos el auxiliar está ausente:

- Ta **roto**. ( Rep. Magín 20,2)
- **Ha tutado**. (Ha asustado. Magín, 20,10)
- Avión, **tutado**. (Le asusta el ruido del avión. Magín, 20,10)
- **Cayó**. (Magín 21,15)
- ¡Roni! No tan. Se **ha ido**. (Magín 21,15)
- Se **ha ido**. (R. *¿Dónde está el flotador?* Magín 21,15)
- Se **ha roto** a cama, mamá. (Magín 22,22)

Como podemos ver el grupo de verbos con el que estas construcciones aparecen es muy reducido y se trata de verbos que no aparecen en presente.

En este primer estadio nos falta pues la oposición de formas y la productividad necesaria para considerar el perfecto como una categoría funcional que el niño analiza como algo independiente de la raíz verbal. Podríamos considerarlo como una etapa de "iniciación" similar a la que se producía en la etapa anterior a la adquisición de CONC, cuando el niño utilizaba distintas formas verbales pero cada una de ellas con un solo verbo.

La segunda etapa, la etapa de adquisición propiamente dicha, coincide, en Magín, con sus 23 meses de edad (con una MLU entre 2.5 y 3.2). En ella presenciamos un aumento espectacular en la utilización de las formas de perfecto. Éstas se hacen mucho más numerosas, además, estos perfectos no sólo aparecen en tercera persona, como había sucedido hasta entonces, sino que todas las personas gramaticales del singular están representadas. El número de verbos que se documentan en estas formas de perfecto es ya bastante numeroso y continuará aumentando a partir de este momento. Y, lo que es más importante, muchos de los verbos usados presentan oposición de formas entre utilizaciones de presente, de perfecto y también de pretérito indefinido o perfecto simple, que se documenta a partir de este momento, aunque de forma bastante escasa:

- Se **ha caído**. (Magín 23,0)
- Que se cae. (Magín 22,27)
- **Ha quemado** ahí. (Magín 23,14)
- Ya quema. (Magín 23,26)
- **Ha bajao**. (Magín 23,26)
- Ahora baja. (Magín 23,26).

El uso productivo de los tiempos de perfecto, tanto del antepresente (utilizando la terminología de Bello, especialmente adecuada en el lenguaje infantil) como del pretérito, hace evidente que la morfología de TIEMPO está siendo adquirida en esta etapa. El niño, al igual que sucedía con la CONC analiza las desinencias verbales que marcan el tiempo y el aspecto como integrantes de categorías funcionales asociadas al V. Este análisis obliga al niño al "etiquetado" de la categoría funcional T y al ascenso de V a T para cotejar los rasgos T.

La tercera etapa, a la que llamamos etapa de desarrollo, se caracteriza por la adquisición del imperfecto, que aparece inicialmente con verbos estativos, y por el desarrollo de las formas de pasado en todo tipo de verbos. Esta etapa comienza a los 25 meses en Magín.

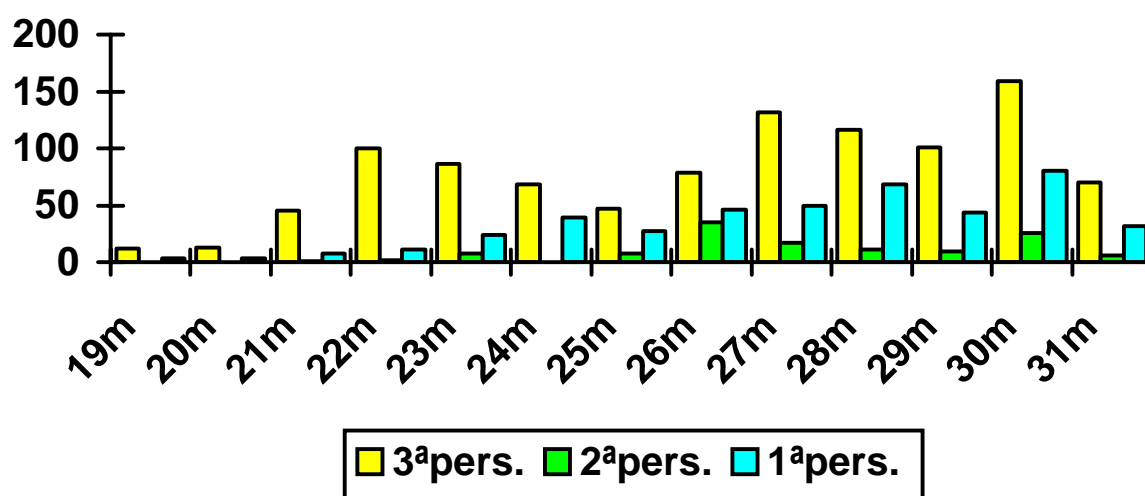
- Donde **estaba** el otro. (R. ¿Dónde? Magín 25,29)
- ¿Te lo **ha comprado** en Conti?. (Magín 26,10)
- Lo **tenía** yo. (Magín 26,24)
- Ésa la **quiría** poner. (Magín 26,25)
- Ya **he hablado** con papá. (Magín 26,25)
- Yo **ha pintao** con éste. (Magín 26,25)

Podemos concluir, pues, que si bien el comienzo de la oposición de formas dentro de un

mismo V se da con una ligera anterioridad en el caso de la CONC (con la oposición primera-tercera persona), la etapa de desarrollo es simultánea ya que coinciden en el tiempo la utilización del resto de las personas (segunda del singular y tercera del plural), en el caso de la CONC y la utilización de pasados con verbos de acción, en el caso de T.

En lo que se refiere a los errores de concordancia cuando utilizamos verbos en pasado, señalaremos que éstos aumentan bastante en comparación con los que se registraban en presente (como podemos ver en la gráfica que adjuntamos).

Magin. Emisiones usando verbos en presente singular.



La explicación que se daba en Aguirre, 1995, estaba referida a las dificultades en la perceptibilidad, que parecían tener los niños, en la diferenciación de las formas *he, has, ha* del pretérito perfecto. El error más frecuente es el que se da al producir la 3ª persona en lugar de la 1ª (una media de error de un 40%, entre los 23 y los 27 meses).

-**Ma** manchao, mamá. (Me he manchado. Magín 23, 8).

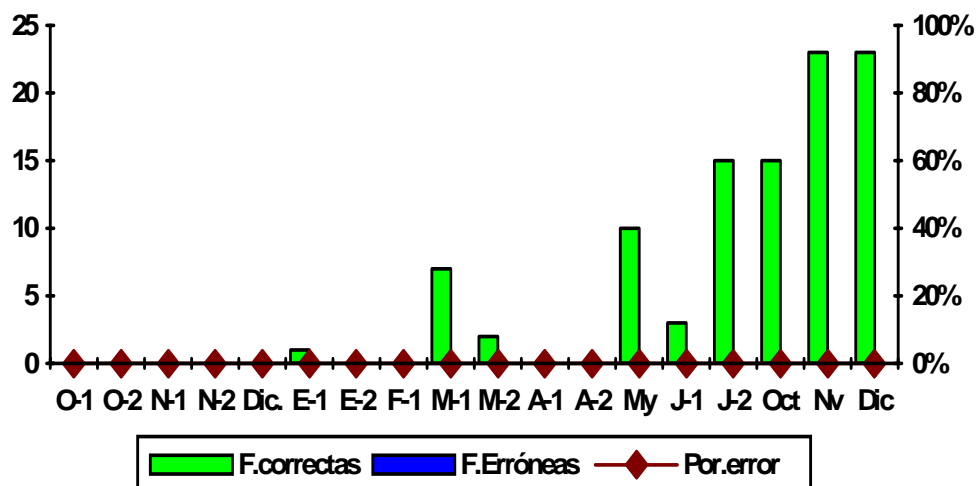
### 1.5.2. El proceso de adquisición en L2.

En este aspecto, el panorama que encontramos en la L2 es, en general muy similar al presentado en L1 en lo que se refiere al momento de aparición del pasado. En todos ellos, si exceptuamos el caso de Chu-Miau, encontramos pasados desde etapas muy tempranas, por lo que no parece haber un especial problema en su adquisición:

En Adil aparecen en marzo y se consolidan a partir de mayo. Como vemos, en el mismo

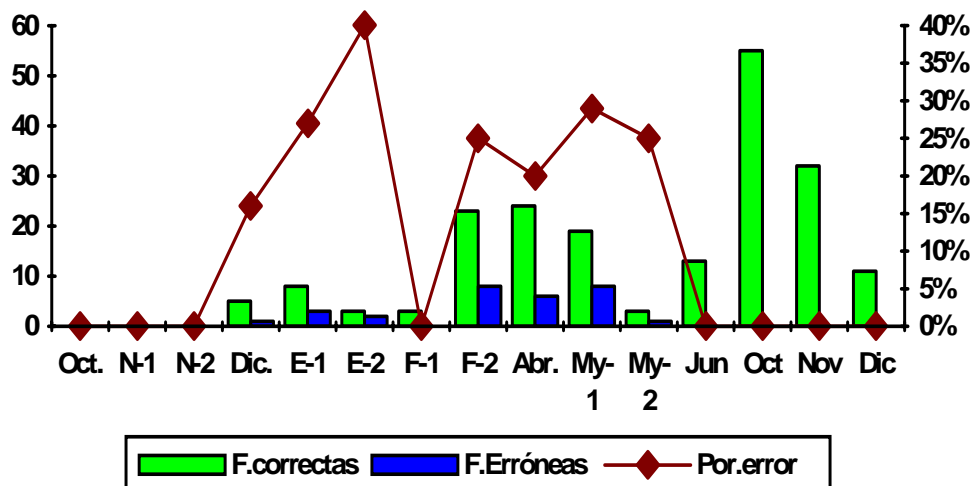
momento en que empezamos a tener una producción autónoma de verbos.

Adil: Emisiones y concordancia usando verbos en pasado.



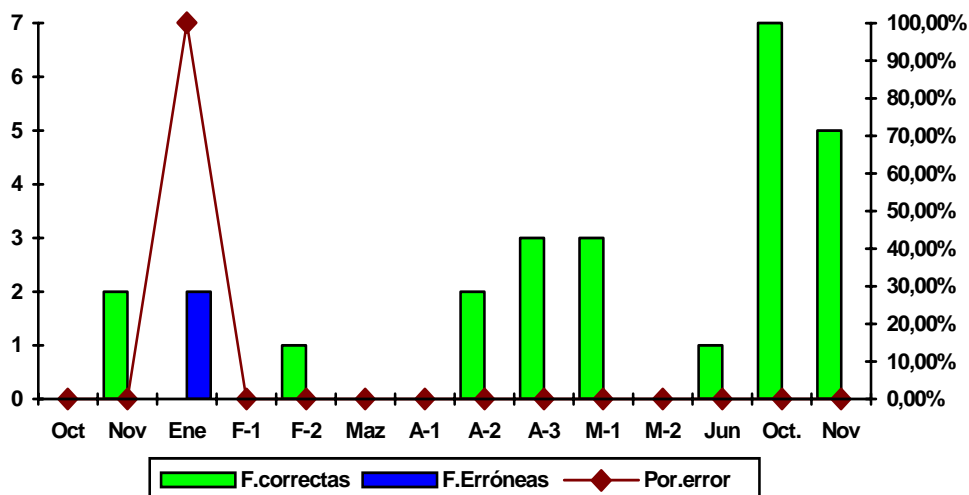
En Madelin surgen en diciembre, tras tres meses de exposición a los datos, también cuando la producción de verbos empieza a ser significativa.

Madelin: Emisiones y concordancia usando verbos en pasado.

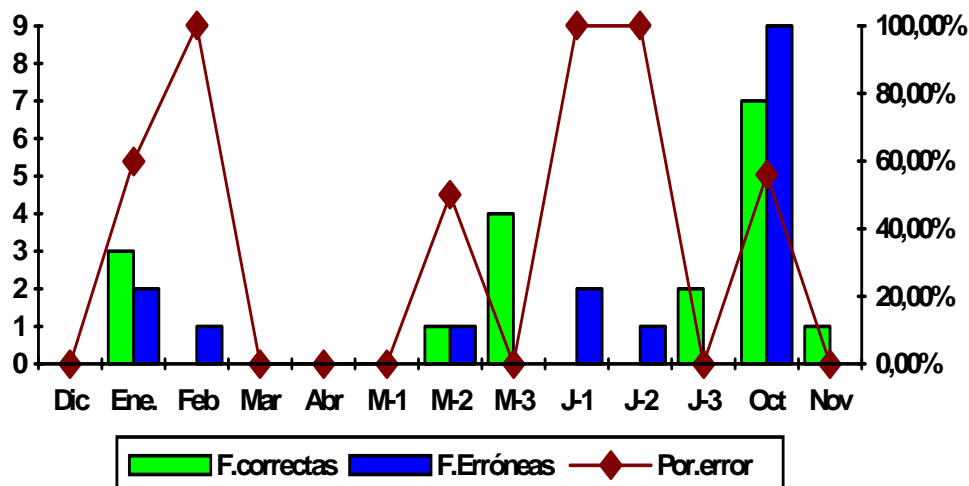


En Guerin y Tania aparecen en noviembre y en Silvestre y Zhora en enero. Sólo en el caso de Chu-Miau volvemos a encontrar una diferencia significativa y una dificultad especial. Vemos que no aparecen hasta la última de las grabaciones, de tal manera que siempre que Chu-Miau narra acontecimientos pasados lo hace empleando las formas de presente.

Guerin: Emisiones y concordancia usando verbos en pasado.

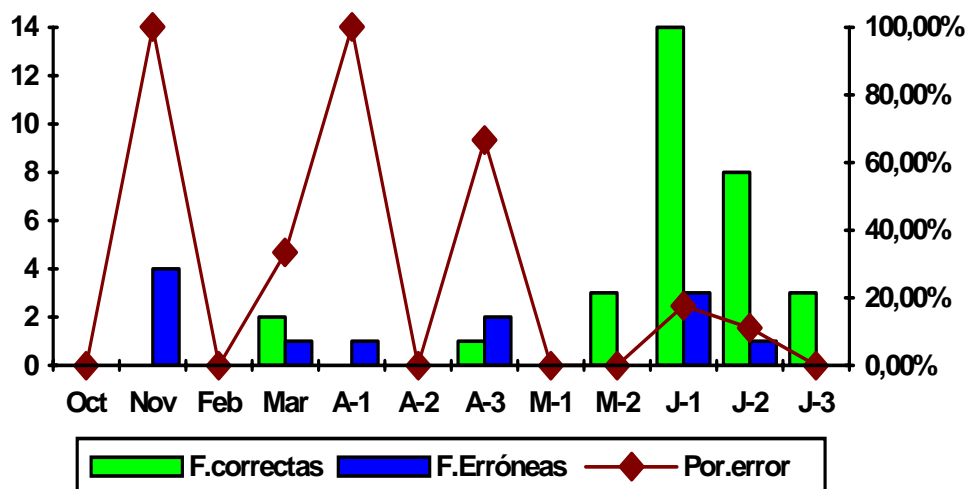


Tania: Emisiones y concordancia usando verbos en pasado.

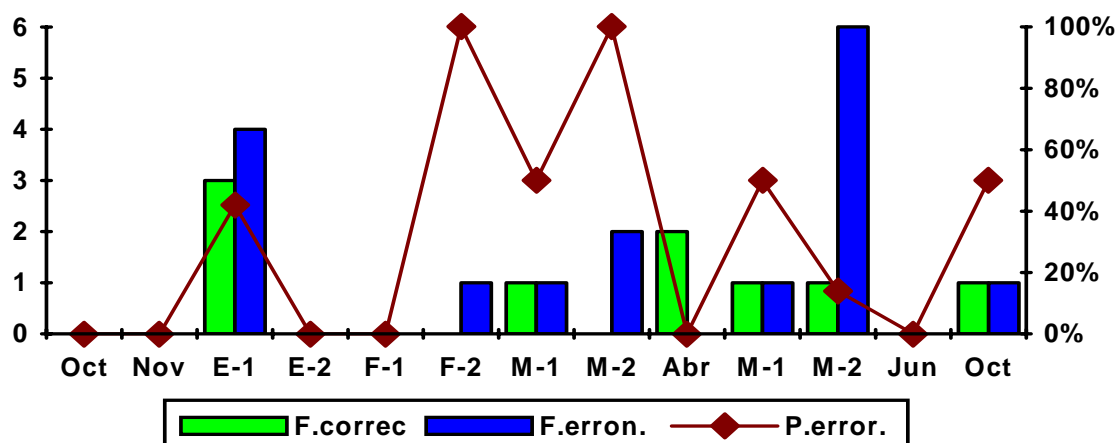


Silvestre. Concordancia usando verbos en pasado.

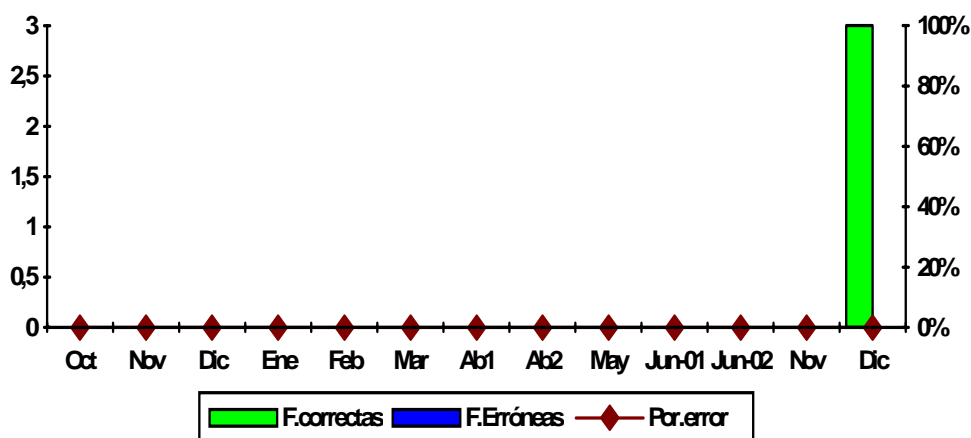




Zhora: Emisiones y concordancia usando verbos en pasado.



Chu Miau: Emisiones y concordancia de verbos en pasado



Estos datos de Chu-Miau no hacen más que corroborar más aún el panorama de dificultad en la adquisición de las categorías funcionales vinculadas al V. En ella no hay adquisición de T,

tiene exclusivamente fijada la forma del presente, no hay oposición de formas de presente - pasado. Y es el contexto lingüístico o determinados marcadores léxicos los que nos indican que está hablando del pasado.

Parece haber una preferencia por el pretérito perfecto.

En lo que se refiere a la incidencia de la utilización del pasado en los errores de concordancia podemos decir que, en todos ellos, salvo en Adil y en Guerin, encontramos un mayor número de errores de concordancia cuando se está utilizando el pasado. A continuación ofrecemos una serie de tablas y gráficas que presentan la evolución de los errores de concordancia cuando se utilizan verbos en pasado.

Guerin: Flexión verbal y concordancia en verbos en pasado.

	<b>1<sup>a</sup>p.s.</b>		<b>2<sup>a</sup>p.s.</b>		<b>3<sup>a</sup>p.s.</b>		<b>1<sup>a</sup>p.p.</b>		<b>2<sup>a</sup>p.p.</b>		<b>3<sup>o</sup>p.p.</b>	
	Emis	%cor.	Emis	%crr.	Emis	%crr.	Emis	%crr.	Emis	%crr.	Emis	%crr.
Octubre.	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Noviembre.	0	-	0	-	2	100%	0	-	0	-	0	-
Enero.	0	-	0	-	0	0%	0	-	0	-	0	-
Febrero1.	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Febrero2.	0	-	1	100%	0	-	0	-	0	-	0	-
Marzo.	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Abril1.	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Abril2.	0	-	0	-	2	100%	0	-	0	-	0	-
Abril3.	0	-	0	-	3	100%	0	-	0	-	0	-
Mayo1.	2	100%	0	-	1	100%	0	-	0	-	0	-
Mayo2.	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Junio.	0	-	1	100%	0	-	0	-	0	-	0	-
Octubre.	2	100%	0	-	1	100%	0	-	0	-	4	100%
Noviembre.	5	100%	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-

Tania: Flexión verbal y concordancia en verbos en pasado.

	<b>1<sup>a</sup>p.s.</b>		<b>2<sup>a</sup>p.s.</b>		<b>3<sup>a</sup>p.s.</b>		<b>1<sup>a</sup>p.p.</b>		<b>2<sup>a</sup>p.p.</b>		<b>3<sup>o</sup>p.p.</b>	
	Emis	%crr.	Emis	%crr.	Emis	%crr.	Emis	%crr.	Emis	%crr.	Emis	%crr.
Diciembre.	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Enero.	3	60%	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Febrero.	0	0%	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Marzo.	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Abril1.	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Abril2.	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Mayo1.	0	-	0	-	1	50%	0	-	0	-	0	-
Mayo2.	1	100%	0	-	3	100%	0	-	0	-	0	-
Junio1.	0	-	0	0%	0	0%	0	-	0	-	0	-
Junio2.	0	0%	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Junio3.	2	100%	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Octubre.	3	25%	0	-	2	100%	2	100%	0	-	0	-
Noviembre.	0	-	0	-	0	-	1	100%	0	-	0	-

Silvestre: Flexión verbal y concordancia en verbos en pasado.

	<b>1<sup>a</sup>p.s.</b>		<b>2<sup>a</sup>p.s.</b>		<b>3<sup>a</sup>p.s.</b>		<b>1<sup>a</sup>p.p.</b>		<b>2<sup>a</sup>p.p.</b>		<b>3<sup>o</sup>p.p.</b>	
	Emis	%crr.	Emis	%crr.	Emis	%crr.	Emis	%crr.	Emis	%crr.	Emis	%crr.
Octubre.	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-

Noviembre.	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Febrero.	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Marzo.	1	100%	0	-	1	50%	0	-	0	-	0	-
Abril1.	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Abril2.	0	-	0	-	2	100%	0	-	0	-	0	-
Abril3.	0	-	0	-	2	100%	0	-	0	-	0	-
Mayo1.	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Mayo2.	0	-	0	-	3	100%	0	-	0	-	0	-
Junio1.	1	100%	0	-	9	81%	0	-	0	-	4	100%
Junio2.	0	-	0	-	6	100%	0	-	0	-	2	100%
Junio3.	0	-	0	-	2	100%	0	-	0	-	1	100%

Zhora: Flexión verbal y concordancia en verbos en pasado.

	<b>1<sup>a</sup>p.s.</b>		<b>2<sup>a</sup>p.s.</b>		<b>3<sup>a</sup>p.s.</b>		<b>1<sup>a</sup>p.p.</b>		<b>2<sup>a</sup>p.p.</b>		<b>3<sup>o</sup>p.p.</b>	
	Emis	%crr.	Emis	%crr.	Emis	%crr.	Emis	%crr.	Emis	%crr.	Emis	%crr.
Octubre	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Noviembre	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Enero1.	0	0%	0	-	1	50%	0	-	0	-	2	66%
Enero2.	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Febrero1	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Febrero2	0	-	0	-	0	100%	0	-	0	-	0	-
Marzo1	0	-	0	-	1	100%	0	-	0	-	0	-
Marzo2.	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Abril	1	100%	0	-	1	100%	0	-	0	-	0	-
Mayo1	1	100%	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Mayo2	1	100%	0	0%	0	0%	0	-	0	-	0	-
Junio	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Octubre	0	-	0	-	1	50%	0	-	0	-	0	-

Chu Miau: Flexión verbal y concordancia en verbos en pasado.

	<b>1<sup>a</sup>p.s.</b>		<b>2<sup>a</sup>p.s.</b>		<b>3<sup>a</sup>p.s.</b>		<b>1<sup>a</sup>p.p.</b>		<b>2<sup>a</sup>p.p.</b>		<b>3<sup>o</sup>p.p.</b>	
	Emis	%crr.	Emis	%crr.	Emis	%crr.	Emis	%crr.	Emis	%crr.	Emis	%crr.
Octubre	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Noviembre	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Diciembre	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Enero	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Febrero	0	-	0	-	3*	60%	0	-	0	-	0	-
Marzo	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Abril1	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Abril2	0	0%	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Mayo	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Junio1	0	0%	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Junio2	0	-	0	0%	0	-	0	-	0	-	0	-
Noviembre	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Diciembre	0	-	0	-	3	3%	0	-	0	-	0	-

\*Repeticiones

Madelin: Flexión verbal y concordancia en verbos en pasado.

	<b>1<sup>a</sup>p.s.</b>		<b>2<sup>a</sup>p.s.</b>		<b>3<sup>a</sup>p.s.</b>		<b>1<sup>a</sup>p.p.</b>		<b>2<sup>a</sup>p.p.</b>		<b>3<sup>o</sup>p.p.</b>	
	Emis	%crr.	Emis	%crr.	Emis	%crr.	Emis	%crr.	Emis	%crr.	Emis	%crr.
Octubre	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Noviembre1	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-

Noviembre2	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Diciembre	2	100%	0	-	3	75%	0	-	0	-	0	-
Enero1	4	80%	0	-	4	66%	0	-	0	-	0	-
Enero2	0	-	0	0%	3	75%	0	-	0	-	0	-
Febrero1	0	-	0	-	0	-	3	100%	0	-	0	-
Febrero2	8	80%	1	40%	2	66%	0	-	0	-	1	100%
Abril	0	-	0	%	4	100%	17	100%	0	-	3	100%
Mayo1	5	100%	1	14%	10	90%	0	-	0	-	3	100%
Mayo2	1	50%	0	-	2	100%	0	-	0	-	0	-
Junio	6	100%	0	-	3	100%	3	100%	0	-	1	100%
Octubre	17	100%	6	100%	24	100%	4	100%	0	-	4	100%
Noviembre	10	100%	2	100%	17	100%	1	100%	0	-	2	100%
Diciembre	3	100%	2	100%	3	100%	3	100%	0	-	0	-

Adil: Flexión verbal y concordancia en verbos en pasado.

	<b>1ªp.s.</b>		<b>2ªp.s.</b>		<b>3ªp.s.</b>		<b>1ªp.p.</b>		<b>2ªp.p.</b>		<b>3ªp.p.</b>	
	Emis	%crr.	Emis	%crr.	Emis	%crr.	Emis	%crr.	Emis	%crr.	Emis	%crr.
Octubre1	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Octubre2	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Noviembre1	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Noviembre2	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Noviembre3	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Enero1	0	-	0	-	1	100%	0	-	0	-	0	-
Enero2	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Febrero	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Marzo1	0	-	0	-	7	100%	0	-	0	-	0	-
Marzo2	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	2	100%
Abril1	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Abril2	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Mayo	0	-	0	-	9	100%	1	100%	0	-	0	-
Junio1	3	100%	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Junio2	1	100%	0	-	10	100%	0	-	0	-	4	100%
Octubre	8	100%	3	100%	2	100%	1	100%	0	-	1	100%
Noviembre	1	100%	0	-	13	100%	1	100%	0	-	8	100%
Diciembre	4	100%	0	-	16	100%	3	100%	0	-	0	-

Como podemos observar la incidencia de la utilización del pasado en los errores de concordancia varía considerablemente entre unos individuos y otros. Encontramos, desde los casos en los que no parece haber ningún tipo de incidencia, como Adil y Guerin, que apenas producían errores en el presente y siguen sin producirlos en el pasado, hasta las situaciones del resto de los aprendices, en los que el número de errores de concordancia se ve aumentado en mayor o menor medida por la utilización de pasados. Madelin produce entre un 20% y un 25% de errores entre los meses de febrero y mayo, cuando, en estos mismos meses cometía sólo un 10% de errores cuando empleaba verbos en presente. En el mes de junio estos errores se solucionan definitivamente. En Silvestre el porcentaje de errores es muy alto cuando emplea pasados, hasta el mes de mayo (alrededor de un 70%, en los meses en que se documentan

pasados). A partir de este mismo mes el porcentaje de errores desciende hasta situarse por debajo del 20%. En Tania también crece espectacularmente el porcentaje de errores de concordancia cuando se utilizan verbos en pasado, y en ella no vemos ningún tipo de avance hacia la resolución del problema. En el mes de octubre, tras más de un año de exposición a los datos seguimos encontrando alrededor de un 60% de errores de concordancia cuando se utilizan pasados. Un caso muy similar es el de Zhora en el que la media de errores se sitúa entre el 100% y el 50% a lo largo de todas las grabaciones y en la que tampoco parece haber ningún tipo de progreso.

## **1.6. DISCUSIÓN DE LOS DATOS.**

A continuación intentaremos establecer agrupamientos en base a semejanzas en los procesos de adquisición y trataremos de dar una explicación a los mismos.

### ***1.6.1. Comparación de los procesos.***

Si tomamos como punto de partida el proceso de adquisición de español L1 presentado por Magín, podemos señalar que el único proceso coincidente es el de Adil, el niño que adquiere español como L2.

En primer lugar, en ambos encontramos una etapa claramente *preconcordancia* que se plasma en Magín en la existencia de un largo período en el que las formas verbales están fijadas en una sola persona y en Adil, en una también larga etapa, casi silenciosa, en la que los únicos verbos encontrados son repeticiones inmediatas de formas verbales oídas al entrevistador. Tras esta etapa aparecería la etapa de *adquisición de concordancia* marcada por la aparición productiva de la morfología flexiva, con utilización de varias formas de concordadas de persona para un mismo verbo.

En segundo lugar, en ambos encontramos un momento preciso, en el tiempo, de adquisición de la categoría CONCORDANCIA, marcado por la correcta utilización productiva de las formas flexivas .

Y en tercer lugar, la adquisición de las formas flexivas que marcan la concordancia se produce con un nivel de errores muy escaso y entre estos errores no aparecen los infinitivos opcionales o infinitivos raíz.

Ahora bien, a pesar de la coincidencia en los procesos, que acabamos de señalar, pensamos que también hay algunos elementos diferenciadores que nos gustaría pasar a comentar:

En primer lugar el proceso de Adil, en L2, es mucho más rápido que el presentado por Magín para la L1. Una vez que Adil empieza a producir verbos conjugados lo hace usando todas las personas, casi desde el principio (aunque esto puede deberse a que su etapa silenciosa ha sido relativamente larga). No hay en él una etapa, como sucedía en Magín, en la que sólo producía la tercera persona del singular frente a la primera.

En segundo lugar. Mientras en Magín se producían algunos errores (aunque estos eran muy escasos) en Adil prácticamente no encontramos errores de ningún tipo.

En resumen, los procesos de ambos niños son coincidentes en lo esencial, pero el del niño que adquiere su L2 es más rápido y seguro. Pensamos que el hecho de que haya adquirido ya una lengua, con todo el bagaje de fijaciones paramétricas y elaboración de hipótesis que esto conlleva, supone un ejercicio previo que, sin duda, tiene que facilitar la adquisición de la segunda si los sistemas de adquisición que se utilizan siguen siendo los mismos. En segundo lugar, la asombrosa facilidad que Adil tiene al adquirir la flexión de concordancia del español puede deberse a que su L1, el árabe de Marruecos, es también una lengua pro-drop y una lengua de morfología de concordancia muy rica<sup>24</sup>.

Recordemos que son muchos los investigadores que defienden que el punto de partida en la adquisición de la L2 es la L1, sin perjuicio de que puedan seguir defendiendo, al mismo tiempo, la existencia de acceso a la GU. Es el caso de Schwartz & Sprouse, 1994, 1996; White y Prévost 1997 y Eubank 1993/1994, 1996 entre otros.

Nuestra idea al respecto es que esta coincidencia en el tipo de parámetros y características morfológicas de la L2 con respecto a la L1 puede ayudar en el caso de los niños, pero no parece ser de tanta ayuda en el caso de los adultos. Si analizamos el caso de Zhora de la misma L1 que Adil, vemos que en ella el proceso es totalmente distinto y la flexión verbal de concordancia no resulta, en absoluto, fácil de aprender.

La mayor o menor incidencia que la L1 tenga en la adquisición de la L2, en el caso de los niños, es algo bastante difícil de esclarecer. Para probar si es cierto que se producen fenómenos de transferencia que ayudan en la adquisición de la L2 cuando ambas lenguas son coincidentes en un determinado aspecto tendríamos que contrastar los procesos de adquisición de dos niños de edades similares con dos lenguas de características muy diferentes. En este sentido sería de gran

---

<sup>24</sup> El árabe es una lengua de morfología flexiva de concordancia aún más rica que el español, pues frente a las seis formas de concordancia de persona (1ª, 2ª y 3ª del singular - 1ª, 2ª y 3ª del plural) presenta 8. Además de las formas del español tiene dos más que diferencian al masculino del femenino en la tercera persona.

interés contrastar el caso de Adil, con el de un niño chino, que es una lengua pro-drop, pero sin morfología flexiva, y con el de un niño inglés, que es una lengua no pro-drop y con una morfología muy pobre.

Además de estas explicaciones de base claramente lingüística que apuntamos, pensamos que hay una importante razón de índole madurativa. En los procesos de adquisición de la L1 se dan toda una serie de problemas tales como la constante elisión de elementos pertenecientes a categorías funcionales y la imposibilidad de producir emisiones de una cierta longitud que parecen tener su origen en limitaciones en la capacidad de procesamiento y de memoria del niño de dos años<sup>25</sup>. El niño de cuatro años no tiene ya estas limitaciones y está en un momento óptimo en lo que a su capacidad lingüística se refiere. Sólo esto sería suficiente para explicar la rápida y segura adquisición de Adil.

En definitiva, los dos niños tienen un proceso coincidente. En ambos encontramos dos etapas claramente diferenciadas que vienen marcadas por la adquisición de la categoría funcional CONC, la fijación del parámetro pro-drop y el rápido aprendizaje de las desinencias morfológicas que marcan la persona y nosotros planteamos que esta coincidencia en los procesos se debe a la utilización de los mismos mecanismos de adquisición. Mecanismos innatos de acceso a la GU.

En el caso de Madelin, la adolescente de 9 años, encontramos, ya, toda una serie de diferencias fundamentales. En primer lugar no presenta período silencioso ni período claramente preconcordancia. Sólo en los dos primeros meses (octubre y noviembre) encontramos una cierta fijación de la tercera persona, pero su nivel de vocabulario es aún muy escaso y por tanto, también lo son los verbos empleados. En su proceso de adquisición podemos encontrar una serie de etapas (recordemos que señalábamos tres) en su avance hacia la adquisición de la morfología flexiva pero éstas no parecen señalar un momento anterior a la adquisición de concordancia y un momento posterior, como sucedía en los niños, sino más bien un proceso similar al encontrado en muchos otros procesos de aprendizaje<sup>26</sup>.

Otra importante diferencia es la gran cantidad de errores que se producen durante todo el proceso, a pesar de que estos errores avanzan de una forma firme y segura hacia su resolución.

Finalmente, encontramos en ella errores de utilización de infinitivos opcionales, que no habíamos encontrado en los niños, ni en L1, ni en L2.

---

<sup>25</sup> Ver Aguirre(1995)

<sup>26</sup>Si examinamos la gráfica correspondiente al proceso de adquisición de la concordancia en Madelin (pág 97), veremos que el tipo de curva que aparece es típico en los procesos de aprendizaje de disciplinas escolares.

En cuanto a los adultos, encontramos una serie de características comunes a todos ellos y coincidentes, en gran parte, con las presentadas por la adolescente.

En primer lugar, no se da en ellos ningún tipo de período silencioso, aunque la producción esté muy limitada por la falta de vocabulario, en las primeras entrevistas.

En segundo lugar, en todos ellos aparecen infinitivos opcionales, en mayor o menor medida, entre los errores cometidos.

En tercer lugar, en el proceso de adquisición se documentan errores de concordancia más o menos abundantes que no terminan de desaparecer en el período en que se encuentran sometidos a estudio.

En cuarto lugar, todas las formas de singular aparecen al unísono, desde las primeras grabaciones y un poco más tarde también las de plural.

En quinto lugar, si exceptuamos el caso de Chu-Miau, no encontramos etapas claramente definidas en el proceso de adquisición, sino más bien fluctuaciones que avanzan de forma más o menos clara hacia la solución de tales errores. Y, por tanto, igual que sucedía en el caso de la adolescente no podemos hablar de un momento claro de adquisición de la categoría, oponiendo una etapa preconcordancia a una etapa de adquisición de concordancia.

Como vemos, todas las características menos la que se refiere a la usencia de etapas, las encontrábamos también en la adolescente.

Hasta aquí hemos señalado las coincidencias en el proceso de adquisición que mostraban los adultos, pero, por encima de estas coincidencias, la tónica general que encontramos es la variabilidad en los procesos, tanto en lo que se refiere al número de errores, que es muy escaso en algunos de ellos (Silvestre y sobre todo Guerin), como en el avance o estancamiento en el proceso (recordemos que mientras Silvestre avanza considerablemente tras las primeras grabaciones, Chu-Miau sólo parece avanzar en las últimas y Tania y Zhora aparecen estancadas durante todo el proceso). Ésta es otra importante diferencia que encontramos con respecto a los procesos de adquisición en L1. En éstos la tónica general es la homogeneidad; todos los niños pasan, en líneas generales por las mismas etapas y todos ellos, en circunstancias normales, concluyen con éxito su proceso de adquisición.

En definitiva. En el panorama que acabamos de presentar podemos establecer tres grupos:

El niño, cuyo proceso de adquisición es igual, en lo esencial, al presentado por los niños que adquieren español como L1.

La adolescente, cuyo proceso de adquisición se asemeja al de los adultos en cuanto a las



características que éste presenta, pero que alcanza un grado de éxito similar al de los niños, en lo que respecta al problema de la concordancia.

El de los adultos, cuyo proceso de adquisición es muy diferente al de los niños. La tónica general es la falta de éxito total, aunque el grado de la variabilidad entre los individuos es enorme en este punto.

Por tanto, la uniformidad de procesos que veíamos en los niños no se extiende ni a los adultos ni a los adolescentes. El único punto coincidente es el que se plasma en la ausencia de un momento claro de fijación de la concordancia. Es decir, no se da en ellos, como sucedía en los niños, un aprendizaje de las formas flexivas por *saltos* que señalan que se está produciendo una reordenación del sistema. Teniendo en cuenta que dicha reordenación viene marcada, en este caso, por la adquisición de la categoría funcional CONC y ésta desencadena la súbita adquisición de la morfología flexiva.

### ***1.6.2. Propuestas de adquisición.***

Pensamos que una explicación a las diferencias que se dan en los procesos de los niños frente a los de los adolescentes y adultos es que, mientras en el caso de los niños, tanto en L1 como en L2, se produce un momento claro de adquisición de CONC y una fijación paramétrica (la del parámetro pro-drop)<sup>27</sup>, que explica el proceso antes señalado, en el caso de los adolescentes y adultos no hay evidencias en lo que se refiere a un momento claro de adquisición de CONC y de fijación del parámetro, y si la categoría funcional CONC se adquiere y el parámetro se fija, ni lo uno ni lo otro ayuda al aprendizaje de la morfología flexiva.<sup>28</sup>

De acuerdo con Chomsky, 1995, las palabras se toman flexionadas desde el lexicón. Es decir, el verbo se tomaría con los rasgos de flexión incorporados, luego la aparición de una forma flexionada no sería una condición *sine qua non*, para determinar que la categoría funcional CONC está presente; es decir, si los rasgos de flexión aparecen, pero están sin analizar, nos encontramos ante una situación en la que la estructura oracional de la emisión realizada es equivalente a un SV. Por el contrario, si los rasgos de flexión se analizan, esto supone el ascenso

---

<sup>27</sup> Entendemos que en español también se produce una fijación paramétrica en lo que se refiere al parámetro pro-drop. Es decir, los niños no tendrían el parámetro fijado, por defecto, al estilo del español. Lo más probable es que el valor paramétrico con el que los niños parten sea el de los *sujetos tópicos* que presentan lenguas como el chino, tal y como lo propone Hyams, 1987.

<sup>28</sup> Ver Clahsen, 1988 para unos resultados similares en la adquisición del orden de palabras y la morfología verbal en la adquisición del alemán L1 y L2 en adultos.

de V a CONC para cotejar<sup>29</sup> dichos rasgos en la posición requerida, la posición núcleo de CONC, y el ascenso del sujeto a la posición de especificador de CONC, para cotejar sus rasgos de caso.

El español es además una lengua pro-drop que identifica al sujeto a través de la morfología flexiva, por lo que, en ausencia de sujeto léxico, se coloca un elemento fonéticamente nulo, un elemento pronominal *pro* en la posición de Esp. de CONC y este sujeto pronominal es identificado por la morfología flexiva a través del “cotejo de rasgos”.

De ahí que establezcamos una ligazón entre la adquisición de la categoría funcional CONC y la adquisición del parámetro pro-drop y el rápido aprendizaje de la morfología flexiva que marca la persona.

Otra explicación, complementaria de la primera, está relacionada con el esquema de la estructura oracional el SC (Sintagma Complementante). En Aguirre (1995) se postulaba que este esquema estaba internalizado en la mente del niño, de tal manera que, gracias a él, el niño sabía previamente que en todas las lenguas hay categorías léxicas y categorías funcionales y que las categorías funcionales *dominan* a las léxicas y al mismo tiempo *sabía* cómo construir este esquema. Es decir, éste vendría con una especie de *instrucciones de uso* en las que se especificaría que dicho esquema no podía abordarse en su totalidad, desde el inicio, sino que debía procederse construyéndolo progresivamente desde abajo hacia arriba, ocupando primero las categorías inferiores en el esquema, esto es, las categorías léxicas, para después continuar con las situadas en los niveles superiores, esto es, las funcionales.

Si esto es así, la consecuencia inmediata es que el niño realiza una selección en los datos que le lleva a *fijarse* solo en aquellas categorías que necesita en cada momento para ir construyendo su esquema, siendo esta selección la explicación de la falta de errores.

En este sentido, primero aparecería el V desnudo de Flex (la flexión que encontramos es una especie de flexión *fantasma*) y una vez que la adquisición de éste se ha producido comenzaría la adquisición de CONC marcada por la utilización de formas concordadas.

Sin embargo, tanto en la adolescente como en los adultos, el esquema oracional parece abordarse en su totalidad desde el principio, sin que exista en ellos una etapa en la que no haya intento de cotejo de rasgos y sólo se proyecte el V hasta SV.

En el caso de la adolescente, es evidente que conoce este esquema, puesto que, además de formar parte del sistema de principios, lo ha adquirido ya, no sólo en una lengua, sino en dos (recordemos que es una niña bilingüe de persa y sueco); pero parece incapaz de abordar su

---

<sup>29</sup> *Cotejar* es la traducción que hacemos de check (Chomsky, 1995)

adquisición de forma progresiva y la consecuencia inmediata es que no realiza una selección en el *input* que recibe, fijándose sólo en aquellos datos que le son necesarios para ir adquiriendo las distintas categorías. Esto explicaría que las distintas formas verbales que reflejan la persona aparezcan desde el principio (cuando apenas lleva dos meses en España) y también el alto número de errores que se produce en ellas.

Si dejamos aparte el caso de la joven china, de la que hablaremos un poco más tarde, el resto de los adultos presentan un panorama similar al señalado para la adolescente. Todos ellos provienen de lenguas en las que hay un paradigma de flexión de concordancia más o menos rico (desde el caso de paradigma aún más rico que el español, como el árabe de Marruecos, a paradigmas pobres en la concordancia, como el caso del francés). Luego está claro que todos los adultos son capaces de proyectar el esquema oracional hasta SCONC, por una parte porque son capaces de hacerlo en su propia lengua y por otra porque todos ellos utilizan varias formas de concordancia para un solo verbo.

STU: ... Juan **tiene** un examen. (Guerin, II-1997)

STU: ... ¿Qué..., **tengo** que..., haser? (Guerin, II- 1997)

STU: Mai-tel... Maite **quiere** saber...¿**quieres**? (Zhora, I-1997)

STU: ...¡Ah! **tienes**..., ¡ah! **Tienen**...¡ah!..., un sombrero... (Tania, V-1997)

STU: ...,¡ah!..., julio..., nosotros **tenemos**... (Tania, V-1997)

STU: **Pregunta**...¡eh!..., si ..., los niños quiere beber agua o...(Silvestre, III-1997)

STU: Qué..., qué..., **pregunto**, como si...,¡eh!..., soy madre.(Silvestre, III-1997)

En este sentido podemos decir que, al igual que la adolescente, tampoco los adultos realizan una selección en el *input* que les lleve a incorporar escalonadamente sus elementos, construyendo así progresivamente el esquema.

El alto número de errores registrado en todo el proceso por la mayor parte de los adultos, así como la dificultad con la que éstos se solucionan viene a señalar que esta aparición de la proyección de SCONC, desde el principio, parece ir en contra de la eficacia del proceso.

Pensamos que el problema no radica en que tengan ya asumida una estructura para su L1

y tengan que partir necesariamente de esta estructura prefijada para su L2, actuando ésta como un rémora en la nueva adquisición. Por una parte, vemos que el niño de 4 años parte con un conocimiento previo de su L1, con un sistema de concordancia muy desarrollado, y, sin embargo, esto no parece dificultar en nada su proceso de adquisición, muy similar, como vimos, al de los niños españoles. Sin embargo, Zhora, la adulta marroquí de 32 años de edad, parte exactamente con una situación de L1 idéntica, pero sus resultados son justamente los opuestos, tanto por el tipo de proceso como por la falta total de éxito que alcanza.

En el caso de los adolescentes y adultos asistimos, ya, a un acercamiento “consciente” a la L2, como objeto de algo que hay que aprender. En este caso, el aprendiz parte de su L1 porque sabe que la L2 es también una lengua natural, que cubre las mismas necesidades comunicativas y expresivas que la L1, y que, también al igual que su L1, estará integrada por elementos léxicos con significados individuales que se combinan sintácticamente formando oraciones para producir significados más complejos. La exposición a los datos le irá evidenciando en qué situaciones su L1 puede ser una ayuda porque se da una similitud de estructuras, y en qué medida no le servirá y tendrá que usar otras estrategias de aprendizaje.<sup>30</sup>

Pensamos que el partir de la L1 para acercarse a la L2 es consecuencia de la imposibilidad de acceder a la GU y a los mecanismos de fijación de parámetros, puesto que los niños que adquieren una L2 tienen también una L1 y, sin embargo, no parecen partir de ella, en primer lugar porque no se dan en ellos fenómenos de transferencia de forma generalizada<sup>31</sup> y en segundo lugar porque en ellos se da un largo período silencioso, que aparecía en los niños de L1, pero no en los adultos que adquieren una L2. Pensamos que el hecho de partir de la L1 es una de las causas que explica esta ausencia de período silencioso. Esta falta de acceso a la GU no se produciría en el sistema de Principios, puesto que los aprendices tienen acceso a ello a través de la L1 y los principios son los mismos para todas las lenguas naturales. El problema se situaría en la fijación de parámetros y en la adquisición del léxico y su proyección en la sintaxis. Son las tareas antes señaladas, que el niño realiza al adquirir su lengua materna, las que plantean problemas al aprendiz adulto y las que llevan a este a tener que echar mano de otras estrategias de aprendizaje vinculadas a la inteligencia general y a la resolución de problemas. Esto explicaría que junto con

---

30 Ver capítulo dedicado a las estrategias.

<sup>31</sup> Recordemos que algunos autores como Lakshmanan 1993/1994, 1995, proponen que se dan una serie de características en el proceso de los niños españoles adquiriendo inglés que no aparecen en los niños que adquieren inglés como lengua materna y que son achacables al intento que hacen los niños por respetar la *Teoría del Caso*, que

el factor edad (dentro de nuestro grupo de adultos hay una cierta correlación entre la edad del individuo y la dificultad en la adquisición), intervengan de forma significativa otros factores como el nivel de instrucción o dedicación al *estudio de la gramática*. En este sentido recordemos que Zhora es la única de las aprendices que es analfabeta, y es la única que une el tener un alto número de errores con no experimentar ningún avance en su proceso de adquisición, mientras que Guerin (la que sin duda obtiene los mejores resultados) además de ser de los sujetos más jóvenes, tiene un nivel de estudios equivalente al Bachillerato y es la que más tiempo dedica al estudio.

La utilización de dichas estrategias de aprendizaje vinculadas a la inteligencia general, explicaría por qué, en unos caso, la competencia alcanzada sería casi la nativa, mientras que, en otros, encontraríamos fosilizaciones en etapas de la interlengua (IL) muy alejadas de la etapa final de competencia nativa.

---

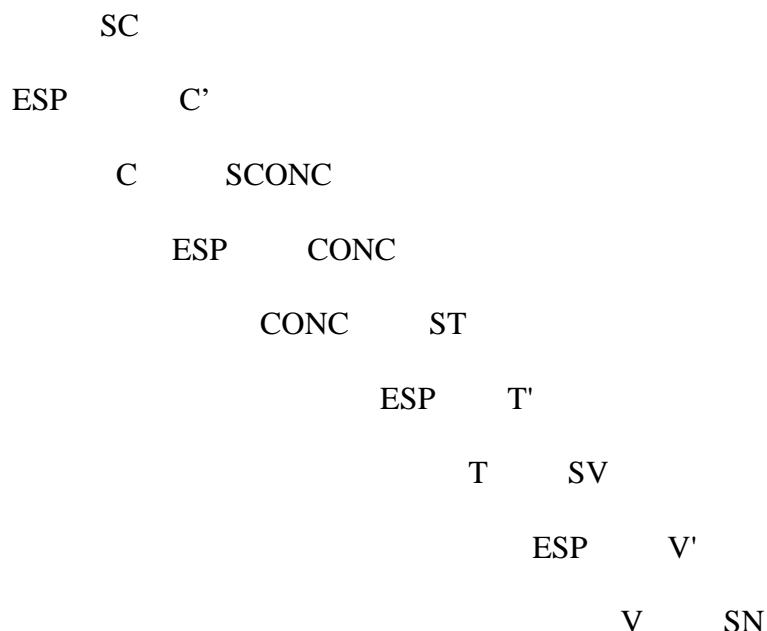
señala que todos los SN, para ser *visibles* tienen que tener una marca de caso.

## CAPÍTULO V - EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LAS CATEGORÍAS FUNCIONALES VINCULADAS AL VERBO. LA ADQUISICIÓN DEL COMPLEMENTANTE.

### 1 - LA ADQUISICIÓN DE LA CATEGORÍA FUNCIONAL COMPLEMENTANTE. EN L1.

Se admite, generalmente, que en el lenguaje adulto las posiciones funcionales del complementante (C) pueden estar "ocupadas", bien por elementos léxicos generados desde la base en la posición de núcleo de C o bien por sintagmas que se mueven hasta la posición de Esp de C, así como por núcleos que se mueven hasta la posición de núcleo de C.

Dentro del marco teórico en el que nos movemos, la estructura de la O' (O compuesta) puede ser asimilada a un SC. De tal manera que con la adquisición de esta categoría funcional se cierra el proceso de adquisición categorial:



Los *complementantes* que aparecen en las oraciones subordinadas están generados en la base en esta posición (la posición núcleo de C). En las oraciones simples (en las lenguas de ascenso de la partícula interrogativa, como inglés, francés, alemán o español) los sintagmas *qu* de las oraciones interrogativas se mueven hasta la posición de Esp de C, mientras que, en este tipo

de oraciones, el V asciende a la posición de núcleo de C. De esta manera, se produce una inversión de sujeto debido a que éste se queda en la posición de Esp de F.

Así pues, en español, tenemos que buscar las muestras de la aparición de la categoría funcional C, en primer lugar, en la aparición de *complementantes* léxicos, aunque también el uso de oraciones interrogativas con sintagmas *qu* son una muestra de la utilización de las posiciones funcionales de C.

La adquisición de la categoría funcional complementante es la más controvertida en la bibliografía actual. La muestra más concluyente de la existencia de esta categoría funcional la encontramos en la utilización de los complementantes de las oraciones subordinadas. Sin embargo, hay una idea generalizada de que la subordinación emerge antes que los complementantes; es decir, según algunos autores (Clahsen, 1991; Penner 1992, 1994), en una primera etapa el niño produce estructuras de subordinación de las que los complementantes están ausentes.

Los estudios sobre adquisición de lenguas como el alemán, inglés o francés, muestran que la aparición de las oraciones interrogativas con ascenso de elemento *qu* o *wh* es sensiblemente anterior a la aparición de los complementantes léxicos. Este retraso en la adquisición de complementantes léxicos lleva a algunos autores a postular que el SC se adquiere en una etapa posterior que coincide con la aparición de los complementantes léxicos y que los elementos *qu-wh* de las oraciones interrogativas estarían situados dentro de SF. Cuando los elementos léxicos complementantes desencadenasen la adquisición de C, el niño reanalizaría estas oraciones interrogativas y haría subir el elemento *qu-wh* hasta la nueva posición adquirida de Esp de C.

Nosotros entendemos que la posición funcional no tiene por qué ser obligatoriamente ocupada por un elemento léxico para que el niño sea capaz de adquirirla. Pensamos que si el niño forma oraciones interrogativas y éstas son exactamente iguales a las del lenguaje adulto tendríamos que encontrar razones de peso para suponer que son estructuralmente distintas y el hecho de que no aparezcan complementantes en estructuras de subordinación no nos parece una razón de peso. Normalmente, las estructuras de subordinación son muy complejas y aparecen en oraciones de una longitud considerable. El niño tiene verdaderas dificultades para trabajar con oraciones excesivamente largas, probablemente por limitaciones en su capacidad de procesamiento. Por esta razón, pensamos que el retraso en la aparición de los complementantes léxicos se debe a un retraso en la aparición de las estructuras de subordinación y no al contrario.

El español resulta una lengua muy apropiada para abordar el problema que nos ocupa

porque en ella aparecen complementantes léxicos en oraciones simples y estos complementantes están generados -o al menos tal es la hipótesis nula- en la posición núcleo de C, en la misma posición que los complementantes de las oraciones subordinadas.

Este tipo de complementantes es el que aparece en oraciones como:

- *Que* viene papá.

- *Que* quiero otro.

Si hubiese un retraso real en la adquisición de SC que obligase al niño a desarrollar una alternativa en las oraciones interrogativas, en la que no apareciese SC, esperaríamos que no apareciesen estos complementantes léxicos en las oraciones simples de los niños hasta una etapa posterior, la cual coincidiría con la aparición de los complementantes léxicos que introducen oraciones subordinadas. Sin embargo, como veremos a continuación, los niños adquieren estos complementantes al mismo tiempo, incluso antes, que las oraciones interrogativas con elemento *qu*. Con lo cual, al menos en español, no parece justificable postular un retraso "especial" en la disposición de las posiciones de SC.

### ***1.1 El proceso de adquisición de la categoría funcional complementante.***

El análisis de los datos del español muestra dos períodos claros en la adquisición de la categoría funcional complementante. En un primer período, esta posición emerge en las oraciones simples con la aparición de los sintagmas *qu* de las oraciones interrogativas y con el complementante *que* que aparece encabezando la oración simple correspondiente. Un segundo período se inicia con la aparición de la subordinación y en él vemos cómo surgen un gran número de complementantes.

#### **1.1. 2. Primera etapa de la adquisición del SC.**

Esta primera etapa se caracteriza por la aparición de las oraciones interrogativas parciales en las que encontramos un elemento *qu* en posición inicial y por la aparición del complementante de las oraciones simples, *que*.

Según nuestra hipótesis esperamos que estas estructuras surjan una vez que se ha adquirido SF y vemos que así es. En Magín, encontramos unas utilizaciones esporádicas de *que*



en oración simple a los 21 y 22 meses, pero éstas todavía no son productivas ya que se dan con sólo tres verbos: *venir*, *quemar* y *caer*.

- **Que** viene. Roxana, **que** viene. (Magín 21,15)

- **Que** quema. (Magín 22,0)

- **Que** se cae. (Magín 22,0)

Al final de los 22 meses y sobre todo a los 23, cuando la MLU se sitúa entre 2.5 y 3, encontramos una verdadera utilización productiva de este complementante y el inicio de las oraciones interrogativas, que aparecen primero con *qué*, al que enseguida se incorporan *dónde*, *por qué* y *de quién*.

- **Que** me pilla. (Magín 23,26)

- **Que** te ponga Carlos. (Está en el teléfono hablando con Carlos y me quiere decir que Carlos le ha dicho que me ponga yo. Magín 23,29)

- ¡**Que** se va! (Magín 23,1)

- ¿**Aónde** está la señora? (Magín 23,1)

- ¿**Por qué**? (Magín 23,26)

- ¿**De quién** son esta llave? (Magín 23,29)

### 1.1.3. Segunda etapa en la adquisición de SC.

La segunda etapa viene marcada por la aparición de la subordinación y de los complementantes que introducen estas oraciones subordinadas. Es importante señalar que en español apenas encontramos casos de complementantes elididos en estructuras de subordinación y que tampoco hay un adelanto de las estructuras de coordinación respecto a las de subordinación. Esto nos lleva a postular que estos complementantes aparecen en el preciso momento en que son requeridos. Si no se habían documentado antes es porque el niño no tenía capacidad para generar estructuras de subordinación, no porque faltase el SC. Es importante señalar esto porque algunos autores como Lebeaux (1988, 1990) y Roeper (1992) postulan una etapa de adjunción previa a la identificación categorial y apoyan su postura en algunos procesos adquisitivos del inglés, como la adquisición de la negación y la de las oraciones subordinadas de relativo. Este proceso no parece seguirse en español en la adquisición de las oraciones subordinadas puesto que, como acabamos de señalar, la aparición de los complementantes subordinantes y de la subordinación son dos hechos completamente simultáneos. En Magín, los

complementantes que introducen subordinadas empiezan a adquirirse de forma productiva a los 26 meses de edad, cuando su MLU se sitúa en torno a 3.25.

Ya avanzados los 25 meses encontramos tres usos de *que* en oraciones subordinadas.

- Mira lo **que** ha ponío la abuela. (Magín 25,21)
- Es **que** me cayo. (Me caigo. Magín 25,27)
- No me tires **que** me cayo. (Magín. 25,29)

A los 26 meses los usos de *que* que introducen oraciones subordinadas completivas se hacen muy abundantes y aparecen también algunas subordinadas causales y una subordinada de relativo. Se llegan a dar un total de 14 complementantes en estructuras de subordinación. A continuación mostramos alguno ejemplos.

- No, es **que** no puedo. (Magín 26,10)
- Toma **que** te lo doy. (Magín 26,12)
- **Porque** e mía. (Magín 26,24)
- Mira lo **que** pasa. (Magín 26,24)
- Cuatro camaroncitos **que** pinto. (Magín 26,25)

Durante los meses siguientes el desarrollo de este tipo de complementantes es espectacular y van apareciendo, progresivamente, gran parte de los elementos que aparecen en torno a los complementantes en el sistema adulto.

A los 27 meses el *porque* y *que* con valor causal y el *que* relativo aparecen con abundancia, al mismo tiempo que se dan los primeros usos de *para que*.

- Quita **que** veo, quita. (Magín 27,6)
- Un pellejo **que** ha quitao. (Magín 27,6)
- **Pa que** no huela el culete. (Magín 27,10)
- **Porque** la come. (Magín 27,12)

A los 28 meses se añade al repertorio *después de*.

- Te ha matao **después de** pegar. (Magín 28,10)

A los 29 meses se incorpora *cuando*, a los 30 *como* y a los 31 *si*.

- **Cuando** termines me la das. (Magín 29,4)
- Mira **como** se duerme. (Magín 30,8)
- ¿Las limpiamos a ver **si** se van. (Magín 31,26)

## DATOS DE MAGÍN

*Evolución en la adquisición del SC.*

Edad meses	Qu. interr.	Compl en O simple	Compl en O comp.	Compl elididos	Emisio- nes
19	-	-	-	-	61
20	-	-	-	-	150
21	-	5	-	-	271
22	6	17	-	-	481
23	12	14	-	2	379
24	8	10	-	-	212
25	14	9	3	-	213
26	46	10	14	1	440
27	25	22	21	3	391
28	34	12	31	-	385
29	54	10	28	-	219
30	54	41	60	-	365
31	23	9	26	-	231

## 2 - LA ADQUISICIÓN DE LA CATEGORÍA FUNCIONAL COMPLEMENTANTE. EN L2, NIÑOS.

También en la adquisición de esta categoría funcional, C , encontramos en Adil un proceso similar, en lo esencial, al presentado en Magín. En Magín la adquisición de C comenzaba con las primeras apariciones de partículas *qu* en oraciones interrogativas y del C *que* en O simple. Y esta primera etapa de adquisición de C coincidía en el tiempo con la etapa de consolidación de Conc. En un segundo momento (unos dos meses más tarde) aparecía la subordinación y con ella los complementantes en O compuesta.

Como señalábamos anteriormente, el caso de Adil, no difiere esencialmente del de Magín. El niño, que adquiere español como L2, ve retrasada la aparición de C hasta el momento en que la categoría funcional Conc. está adquirida y asentada. Como vemos en la tabla adjunta. Las

primeras utilizaciones de C se dan en el mes de marzo (cuando la concordancia está ya bastante asentada. Estas primeras utilizaciones son aún incipientes y se producen la mayoría de ellas en repeticiones.

STU: ... que estaba escondido debajo del bolso. (Adil, 10.III-1997).

STU: ...Una rana que..., que se llama Pula. (Adil, 10-III-1997).

Pero hay también casos de utilización autónoma.

STU: Veo una ragua..., que se ha gustado.(Adil, 10-III-1997)

STU: Si se aprieta en los pies. Si le sujeta en los pies...(Adil, 10-III-1997)

Fruto de esta inseguridad inicial, encontramos uno de los pocos casos en que Adil, comete una posible elisión de complementante.

**\*STU:** Yo quiero yo me regalas. (Quiere que le regale el cuento que estamos leyendo. Lo que quiere decir es: *Yo quiero que tú me regales*).

En esta primera grabación del mes de marzo (la novena) se dan también las primeras utilizaciones de C en oración simple:

STU:Que se ha asustao. (Adil, 10-III-1997)

A partir de este momento el número de complementantes va aumentando progresivamente. Al principio, tienen un peso fundamental los complementantes en oración simple, pero a partir de octubre, vemos que los complementantes que introducen oraciones subordinadas pasan a ocupar el núcleo fundamental y van apareciendo la mayor parte de los utilizados habitualmente por niños de su edad.

STU: Ellos sí que van a la ahogada... (Adil, 1-10-1997)

STU: Y yo me subo a mi casa, porque cuando nuestro padre trabaja mucho, no podemos... (Adil, 1-10-1997)

STU: Porque se me ha caido toda la tinta. (Adil, 10-XI-1997)

STU: Pero cuando tengo cole, no... (Adil, 10-XI-1997)

Adil. Uso de complementantes.

	<b>Interrogativas y exclamativas</b>	<b>C en O simple</b>	<b>Subordinadas</b>
Octubre1	0	0	0
Octubre2	0	0	0

Noviembre1	0	0	0
Noviembre2	0	0	0
Diciembre0	0	0	0
Enero1	0	0	0
Enero2	0	0	0
Febreo	0	0	0
Marzo1	0	1	5
Marzo2	0	0	2
Abril1	0	1	3
Abril2	0	4	9
Mayo	0	6	9
Junio1	0	3	3
Junio2	1	9	7
Octubre	5	4	21
Noviembre	2	2	11
Diciembre	2	3	38

Como vemos, en líneas generales, el proceso es el mismo que se adopta en L1, en el sentido de que seguimos asistiendo a la construcción progresiva del esquema oracional, empezando por las categorías que están más bajas en el esquema y terminando por aquellas que se sitúan en los niveles más altos. De ahí que el C sea la última categoría que se adquiere.

No obstante, a pesar de esta similitud en lo esencial, encontramos en el niño que adquiere español como L2 una serie de diferencias, con respecto al niño que lo adquiere como lengua materna, que es importante señalar.

En primer lugar, el uso del complementante *que* en oración simple es simultáneo a las primeras utilidades de complementantes que introducen oraciones subordinadas. No hay una etapa, como sucedía en Magín, en la que el niño sólo utiliza los complementantes léxicos en la O simple y las posición funcional del C como lugar de *aterrizaje* de los sintagmas *qu* en las oraciones interrogativas.

Esta diferencia, a nuestro entender es fácilmente explicable, tanto es así que podríamos decir que deberíamos esperarla. Cuando se presentaba el proceso de adquisición de español L1 en Aguirre 1995, se defendía que la adquisición de los complementantes léxicos que introducían oraciones subordinadas estaba sensiblemente retrasada no porque hubiese un impedimento especial a la hora de adquirir la categoría funcional C, puesto que no había ningún problema para que se registrasen complementantes en oraciones simples, ni para que se produjesen estructuras interrogativas parciales (con elementos *qu*), sino porque la complejidad de estas estructuras en lo

que se refiere especialmente a su longitud hace que estas sean extremadamente difíciles para los niños que adquieren su lengua materna. Los niños que adquieren su L1 tienen alrededor de dos años de edad y las limitaciones en su capacidad de procesamiento son muy grandes, en esta edad. Sin embargo, en el caso de Adil, que es un niño ya de cuatro años es de esperar que estas limitaciones ya no tengan por qué darse, con lo que una vez que tiene adquirida la categoría CONC y empieza a adquirir la categoría funcional C, los complementantes léxicos aparezcan tanto en oraciones simples como en oraciones subordinadas.

Otra diferencia que encontramos es la escasa utilización de estructuras interrogativas que Adil produce. En este caso no creemos que se trate de un problema de especial dificultad para producir estas estructuras, puesto que Adil da sobradas muestras en cantidad de ocasiones a lo largo de las entrevistas de comprender perfectamente este tipo de estructuras:

INV. Hola. ¿Cómo te llamas?

STU: Adil. ( Adil, 11-X-1996)

INV: ...¿Saltas tú como el niño?

STU: Sí. (Adil, 11-XII-1996)

INV: ¿Dónde estabas?

STU: En la casa. (Adil, 10-III-1997)

Sin embargo, a pesar de los continuados esfuerzos de la entrevistadora por conseguir que Adil haga preguntas, sólo encontramos que se hacen algunas a partir del mes de junio. Pensamos que el problema puede más bien estar en cuestiones de tipo pragmático vinculadas a una cierta timidez del niño.

## **2 - LA ADQUISICIÓN DE LA CATEGORÍA FUNCIONAL COMPLEMENTANTE. EN L2, ADOLESCENTES Y ADULTOS.**

En cuanto a los adolescentes y adultos observamos que el proceso de adquisición es radicalmente distinto. En todos ellos la posición de categoría funcional C parece estar presente casi desde el inicio de las grabaciones plasmada tanto en la temprana aparición de estructuras interrogativas como en los complementantes que introducen subordinación.

No obstante, podemos decir que existe, también en este punto, una cierta variedad individual, como puede verse en los cuadros de aparición del complementante que se encuentran

en el anexo.:

**En Madelin**, complementantes que introducen subordinadas e interrogativas surgen al mismo tiempo, en diciembre y a partir de abril se empiezan a documentar también los complementantes que introducen oraciones simples, que tienen un valor predominantemente enfático y que son tan habituales en el habla coloquial, especialmente cuando hablamos con los niños.

STU: ... Porque yo no tiene hermanas... (Madelín, 17-XII-1996)

STU: ¿Cómo se llama basura? (Madelín, 17-XII-1996).

STU: ¿Por qué está jugando? (Madelín, 17-XII-1996)

STU: Que el avión ya se... (Madelín, 21-IV-1997)

STU: Esque no entiendo... (Madelín, 21-IV-1997)

Madelin.

**Uso de complementantes.**

	Interrogativas y Exclamativas	Expletivos	Subordinadas
Octubre	1	0	0
Noviembre1	1	0	0
Noviembre2	1	0	0
Diciembre	15	0	8
Enero1	16	1	12
Enero2	13	1	16
Febrero1	7	0	32
Febrero2	15	1	93
Abril	13	5	44
Mayo1	8	5	35
Mayo2	19	2	32
Junio	9	15	44
Octubre	14	19	118
Noviembre	13	27	72
Diciembre	10	31	65

**En Chu-Miau**, las interrogativas aparecen muy pronto, están presentes de forma productiva desde diciembre; sin embargo las estructuras de subordinación y también los complementantes que aparecen en ellas se retrasan hasta mayo.

Chu Miau.

**Uso de complementantes.**

	Interrogativas	Expletivos	Subordinadas
--	----------------	------------	--------------

	y Exclamativas		
Octubre	4	0	0
Noviembre	0	0	0
Diciembre	7	0	0
Enero	7	1	0
Febrero1	15	0	0
Febrero2	0	0	1
Abril 1	1	0	0
Abril 2	6	0	1
Mayo	5	0	9
Junio 1	2	0	4
Junio 2	7	0	1
Noviembre	0	0	10
Diciembre	9	0	6

**En Guerin**, también aparece sensiblemente retrasado el uso de los complementantes que introducen estructuras de subordinación frente a la aparición de los elementos *qu* de las estructuras interrogativas. Los primeros aparecen en abril, mientras que los segundos están presentes desde noviembre.

Guerin.

#### Uso de complementantes.

	Interrogativas y Exclamativas	Expletivos	Subordinadas
Noviembre1	0	0	0
Noviembre2	8	0	0
Enero1	2	0	1
Febrero1	0	0	0
Febrero2	3	0	1
Marzo	15	0	1
Abril 1	4	0	7
Abril 2	6	0	0
Abril 3	2	0	4
Mayo 1	1	0	5
Mayo 2	2	0	2
Junio	6	0	1
Octubre	7	0	14
Noviembre	0	2	19

**En Silvestre** tanto los complementantes que introducen subordinadas como las oraciones interrogativas parciales (con elementos *qu*) están presentes casi desde el inicio.

Silvestre



**Uso de complementantes.**

	<b>Interrogativas y Exclamativas</b>	<b>Expletivos</b>	<b>Subordinadas</b>
Octubre	1	0	4
Noviembre	12	0	5
Febrero	4	0	9
Marzo	6	0	1
Abril 1	9	0	22
Abril 2	11	0	5
Abril 3	3	0	13
Mayo 1	0	0	4
Mayo 2	3	0	9
Mayo 3	19	1	45
Junio 1	5	0	34
Junio 2	3	0	14

**En Zhora** encontramos otro de los casos en los que las oraciones interrogativas parciales se adelanta a la construcción de subordinadas introducidas por complementantes. Las primeras aparecen desde el inicio de las grabaciones, mientras que las segundas se retrasan hasta el mes de enero (tres meses después).

Zhora.

**Uso de complementantes.**

	<b>Interrogativas y Exclamativas</b>	<b>Expletivos</b>	<b>Subordinadas</b>
Octubre	2	0	0
Noviembre1	3	0	0
Enero1	7	0	8
Enero2	8	0	3
Febrero1	4	0	1
Febrero2	12	0	11
Marzo 1	3	0	4
Marzo 2	3	0	4
Abril	10	0	9
Mayo	3	0	4
Junio	4	0	3
Octubre	3	0	10

**En Tania** tanto las interrogativas como las subordinadas aparecen al mismo tiempo, en el mes de enero, tras cuatro meses de exposición a los datos.

Tania.

**Uso de complementantes.**

	<b>Interrogativas y Exclamativas</b>	<b>Expletivos</b>	<b>Subordinadas</b>
Diciembre	0	0	0
Enero	9	0	4
Febrero	4	0	0
Marzo	2	0	2
Abril 1	7	0	6
Abril 2	4	0	8
Mayo 1	10	0	8
Mayo 2	4	0	10
Junio 1	3	0	7
Junio 2	5	0	7
Junio 3	9	0	1
Octubre	13	0	32
Noviembre	5	0	23

En conclusión podemos decir que la tónica general es de no encontrar ningún impedimento especial a la hora de utilizar oraciones subordinadas introducidas por complementantes de cualquier tipo u oraciones interrogativas parciales introducidas por elementos *qu*. No obstante, hay algunos casos, como el de Guerin y sobre todo Chu-Miau, en los que las oraciones subordinadas introducidas por complementantes quedan retrasadas en su proceso de adquisición. De nuevo aquí, por tanto, volvemos a encontrar casos de diferenciación individual, aunque en este punto no son muy acusados.

Si comparamos este proceso de adquisición con el de los niños, vemos que no encontramos ninguna correlación entre la adquisición de la categoría funcional CONC y el inicio de la adquisición del complementante, sino que, en todos ellos, los primeros complementantes y los elementos *qu* de las oraciones interrogativas aparecen cuando aún no se tiene dominado el sistema de concordancias.

#### **4 - PROPUESTA DE ADQUISICIÓN.**

Los resultados que encontramos en los procesos de adquisición de la categoría funcional COMPLEMENTANTE no vienen sino a corroborar lo que habíamos señalado en el capítulo anterior, cuando explicábamos la adquisición de la flexión. Encontramos de nuevo, en este caso, un proceso ordenado en los niños y desordenado, en los adultos. El orden está reflejado en la adquisición progresiva de cada una de las capas de categorías funcionales. Sólo se aborda la adquisición de la capa posterior cuando se tiene previamente adquirida y asentada la anterior. Por eso, los niños, tanto en L1 como en L2, comienzan a adquirir la categoría COMPLEMENTANTE

cuando tienen previamente adquiridas la categorías TIEMPO y CONCORDANCIA, mientras que los adultos utilizan complementantes y realizan estructuras de subordinación casi desde las primeras emisiones.

En este apartado no encontramos tantos errores como se producían en los usos de la morfología flexiva. Sólo algunos vinculados a la utilización de algunas preposiciones que intervienen en la formación del Comp. y también algún caso de elisión.

El menor problema que presenta esta categoría funcional con respecto a la flexión, pensamos que está centrado en la esencia misma de los elementos que integran cada una de las categorías funcionales. Mientras en la flexión se trata de morfemas flexivos que se añaden a la raíz verbal, en el caso de los complementantes se trata de elementos léxicos y parece que estos últimos son mucho más fáciles de adquirir para el aprendiz adulto. Todo lo vinculado a la morfología es extraordinariamente fácil para el niño y enormemente difícil para el adulto. Descubrir la causa de esto supondría un gran avance en el conocimiento de la mente humana y en las etapas de su desarrollo. Hoy por hoy nos contentamos con señalar las diferencias entre unos procesos y otros así como las diferentes áreas de dificultad..

Además, el hecho de que los aprendices adolescentes y adultos intenten casi desde las primeras grabaciones estructuras de subordinación con sus correspondientes complementantes puede estar muy bien vinculado a la mayor importancia de las necesidades comunicativas de los adolescentes y adultos, frente a las de los niños y sobre todo a la mayor complejidad que éstas encierran. Complejidad que, en la mayoría de los casos llevarán a los adultos a realizar estructuras de subordinación aunque sea, en un primer momento, realizando *traducciones* desde su propia lengua.

## **CAPÍTULO VI: DIMENSIÓN PEDAGÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN.**

Los estudios de adquisición de segundas lenguas (ASL) han contribuido, en gran medida, a la formulación de las más recientes propuestas pedagógicas en el campo de la enseñanza de segundas lenguas. Según Stern (citado por Ellis 1992, 14) existen tres series de factores que contribuyen a esta formulación de propuestas: a) cambio en las demandas en educación como resultado de circunstancias sociales, económicas y políticas, b) el cambio en la orientaciones teóricas y c) la experiencia, intuiciones y opiniones de los profesores participantes. La contribución que la ASL representa en el campo de la enseñanza hay que entenderla en el segundo de los factores, señalados anteriormente, al proporcionar todo un corpus explicativo sobre como se produce el proceso de aprendizaje. Explicaciones que, como señala Ellis, estarán en la base de métodos como el Respuesta Física Total o el del Enfoque comunicativo.

Conceptos como los de Gramática Universal, diferenciación adquisición/aprendizaje, interlengua ..., aparecen a lo largo de cualquier publicación entorno a la enseñanza de segundas lenguas. Nuestro propósito, en este capítulo final, consiste en reflexionar en torno a ellos para intentar acercar los resultados concretos de esta investigación a las necesidades pedagógicas planteadas en el campo de la enseñanza del EL2.

*“El interés por el proceso de adquisición de lenguas segundas se ha gestado dentro del campo de la didáctica y ha llegado a formar parte de las ciencias cognitivas, lo cual no debe decir que se deban romper los lazos que unen la investigación y la pedagogía... parece evidente que del desarrollo de la investigación se beneficiarán si no directa, sí indirectamente, las disciplinas relacionadas con la enseñanza de idiomas” (Liceras, 1996: 228)*

### **1. INTERLENGUA Y ANÁLISIS DE ERRORES.**

Como ya señalábamos en la introducción, el estudio del lenguaje de los aprendices de L2 a partir de las técnicas del análisis contrastivo (AC) constituye uno de los primeros pasos en el reconocimiento de los estudios de adquisición como disciplina independiente, aunque el desencadenante principal sea el trabajo de Corder (1967).

Corder, siguiendo la concepción chonskiana, entiende que el aprendizaje de una L2 es una

actividad creativa de formulación y contraste de hipótesis con los datos de la L2 a partir de un programa interno. Esta formulación lleva implícito un rechazo frontal de los planteamientos conductistas y estructuralistas del AC que se verá sustituido por un nuevo modelo de análisis, el análisis de errores. Para Corder, el estudio de los errores sistemáticos permite conocer la competencia transitoria del alumno, su conocimiento subyacente de la lengua.

Por otra parte Corder entiende que el sistema no nativo es un sistema lingüístico como tal y es precisamente este reconocimiento el que supone otro de los pasos decisivos en la independencia en los estudios de adquisición. Ahora bien, la formulación explícita de la sistematicidad de la IL se produce desde tres perspectiva diferentes: una lingüística de Nemser (1971), otra sociológica de Corder (1971) y, una tercera psicológica de Selinker (1972). Estos autores se referirán a dicho sistema como *sistema aproximado*, *dialecto idiosincrásico* e *interlengua* respectivamente. Es precisamente este último término, el de Selinker (1972), el que ha prevalecido sobre los demás y que sirve para definir el lenguaje de los aprendices de una L2 en los distintos momentos de su desarrollo. Es un sistema, en consecuencia, transitorio y, en la medida que refleja un proceso creativo, posee junto a elementos propios, otros provenientes de la L1 y de la L2.

En un intento por sistematizar las principales características de la IL conviene retomar las aportaciones de Corder (1971), Nemser (1971) y Selinker (1972) quienes señalan como elementos distintivos la variabilidad y sistematicidad de este tipo de sistemas. Adjémian (1982), por su parte, recoge como propiedades específicas de la IL, la fosilización, la regresión involuntaria y la permeabilidad.

### **1.1. VARIABILIDAD DE LA IL.**

Las ILs., al igual que el resto de lenguas naturales, son variables, variando no solo diacrónica sino sincrónicamente. Esta variabilidad de la IL es interpretada de diversa manera por los investigadores, así para Adjémian (1982) es el reflejo de la competencia del hablante; para Tarone (1983) representa el continuum de estilos que se pueden encontrar en cualquier sistema lingüístico o, Liceras (1996) que lo entiende directamente unido a la idiosincrasia de los sistemas no nativos.

Ellis (1985) y Larsen-Freeman, Long (1994) identifican dos tipos de procesos diferentes

con que se produce la variabilidad en las ILs.: la variación libre y la variación sistemática.

### *1.1.1. Variación libre.*

Refleja la propia inestabilidad de los primeros estadios de la IL cuando el aprendiz utiliza, indiscriminadamente, reglas y formas diferentes, adecuadas o no, para una misma estructura o función, o una única forma para distintas funciones. La IL, en estos primeros momentos, está en constante evolución tanto por la exposición y accesibilidad a los datos de la L2 por parte del aprendiz, como por carecer de estímulos positivos a su fijación. Es decir, las interacciones de los aprendices no se realizarán a partir de modelos similares a los suyos, sino en situaciones en las que el input auténtico de la L2 guiará la comunicación evitando por tanto la estabilización de esa IL.

A continuación presentamos una serie de ejemplos que pueden ilustrar esta variación libre que se da en la IL.

- a) \*INV: *¿Y es difícil el español o fácil?*  
\*STU: **No sabes.** (Zhora, Octubre 1996)
- b) \*INV: *¿Cómo se llama esto? ¿No sabes?*  
\*STU: **No sabe.** (Zhora, Octubre 1996)
- c) \*INV: *¿Qué hacen estos niños?*  
\*STU: *¿Qué hacen..? No sabe. ... No-lo-sé. No-lo-sé.* (Zhora, Octubre 1996)
- d) \*INV: *¿A qué se dedica tu marido?*  
\*STU: **No lo sabes.** (Zhora, Octubre 1996)
- e) \*INV: *¿Qué hace? ¿Qué hace este señor?*  
\*STU: **no sé** (Zhora, Noviembre 1996)
- f) \*INV: Ya sabes el reloj.  
\*STU: Y la dos,... y la dos, las tres, las cuatro, las cinco, las siete, las seis... seis meno cuarto, seis meno dies... todos muy bien... **todo sabes, sí. Sabes** este, todo ya está.  
Palabras de español (Zhora, Enero 1997)
- g) \*INV: *¿Pero qué ocurre? ¿Sabes lo qué es este dibujo?*  
\*STU: **No lo sé** significa. **Sí sabes no lo sé** significa. (Zhora, Enero 1997)

En este primer grupo de ejemplos la inestabilidad de la IL se evidencia en el proceso zigzagueante que experimenta la adquisición de la flexión verbal. La estudiante opta por la forma

inanalizada de segunda persona que utiliza indiscriminadamente en diferentes contextos. La evolución hacia la forma correcta es lenta y discontinua, realizándose sobre formas inanalizadas: *no sabes, no lo sé*. Hecho este que podemos explicar por el propio estilo de aprendizaje de la aprendiz en el que las estrategias de memoria auditiva desempeñan un importantísimo papel. Así, el proceso selectivo de toma de datos se orienta a cubrir funciones básicas a partir de formas inanalizadas que, utilizándose como “comodín”, posibilitan el proceso de comunicación.

El conocimiento y reconocimiento de este tipo de variación libre por parte del profesor contribuirá, sin duda, a su labor pedagógica en la medida que:

- Supone una ayuda en la tarea de programar y presentar tanto las muestras de lengua como los contenidos lingüísticos y conceptualizaciones gramaticales.
- Sitúa los errores de este tipo en un plano de competencia/actuación solamente explicable a partir de mecanismos de internalización.

Los errores que reflejan esta variabilidad libre suelen interpretarse, por parte del profesor, como producto de la desmotivación, falta de atención o incapacidad de los aprendices, pues ha existido un trabajo continuado con formas y contenidos que se esperan han de estar asumidos. No se tiene en cuenta que la internalización de los distintos componentes de una L2 es un proceso complejo que no sólo se realiza por la presentación de un input más o menos adecuado sino que, estará condicionado, por las propias características cognitivas del aprendiz.

En palabras de Corder (1967), “ *Una forma lingüística no adquiere necesariamente el estatuto de dato de entrada por el mero hecho de que se le presente al alumno en el aula, porque dichos datos son los que “entran”, no los que están disponibles para entrar, y parece razonable suponer que es el alumno quien controla dichos datos, o, para ser más exactos, su toma (“intake”). Esto puede venir determinado por las características del mecanismo de adquisición del lenguaje y no por las del programa del curso. Después de todo, en las situaciones de aprendizaje de la lengua materna la cantidad disponible de datos de entrada es relativamente vasta, siendo el niño el que selecciona los datos que lo serán de hecho “ (Corder 1967: 36)*

Por otra parte se olvida así la dimensión creativa del aprendizaje de una L2 donde, las hipótesis sobre la nueva lengua no sólo han de formularse sino han de contrastarse a partir de la actuación. En este sentido son varios los investigadores, Ellis (1985), Larsen-Freeman & Long (1994), Tarone (1983) los que conceden un papel decisivo a la variación libre en el proceso de ASLs.

Para el primero de ellos las formas nuevas de la L2 se adquieren antes en un estilo cuidado<sup>32</sup>, en el que al prestar más atención a la forma, se produce un mayor grado de variabilidad.

Volviendo a los ejemplos presentados anteriormente, vemos como es en C y G donde al actuar una estrategia de monitorización se produce una mayor variación entre la forma conocida aunque inanalizada *no sabes* y la nueva, también inanalizada, *no lo sé*. Variación que, por otra parte, contribuirá a acelerar el proceso de adquisición de la flexión verbal<sup>33</sup> al activarse el principio de la unicidad, que siendo una constricción de la GU, supone que los verbos en español presentan una única forma para asignar tiempo o persona (Belinchón, 1992).

De esta manera esas formas inanalizadas comenzarán a analizarse y, a partir de ese análisis, a utilizarse productivamente.

### ***1.1.2.- Variabilidad sistemática.***

La mayor parte de las contradicciones internas que presentan las ILs. no se deben a la variación libre sino, como señala Selinker (1972), son sistemáticas y están regidas por reglas, pudiéndose predecir, principalmente, a partir del contexto lingüístico, la situación, el grado de planificación.

En el capítulo 3, al presentar el orden de adquisición de los determinantes en L2, señalábamos cómo la mayor parte de los errores que cometían adolescentes y adultos eran injustificables<sup>34</sup>, es decir, correspondían a la variabilidad libre de cada una de sus ILs. Ahora bien, junto a estos errores encontrábamos otros que, aunque también variables, sí se podían predecir por incongruencias del sistema lingüístico o por las inadecuadas formulaciones acerca del funcionamiento de la L2. Así, veíamos como en los adolescentes y adultos existía un sistema de género medianamente estructurado en el que, tomando como base la desinencia del nombre, se predecía su género y se asignaba el del determinante correspondiente.

- ¿Dónde está **el** flores? (Madelin, 17-XII-96, 3,2)
- ...A mí no me gusta **el** canción. (Madelin, 19-VI-97. 8,4)
- **Un** clase (Silvestre. XI-96)

---

32 Tarone (1983) la variabilidad que caracteriza la IL se puede explicar por la existencia de un continuum de estilos, en el que en un extremo estaría el más cuidado y en el otro el menos cuidado o vernáculo, en función del mayor o menor grado de atención que se preste a la forma. Según esta autora las formas que aparecen de forma espontánea en el estilo vernáculo son sustituidas por otras específicas de la L2, pues el aprendizaje se produce desde el estilo cuidado al vernáculo, siendo en este proceso donde aparece la variabilidad.

33 Es precisamente a partir de esta entrevista cuando se puede apreciar una evolución en la correcta utilización de la tercera persona del singular (ver tabla...)



- ...Las personas son en **el** excursión (Guerin V-97)

- ...Mejor me gustan **los** motros (Guerin. V-97)

-... **Esta** problema (Tania. 3-X-97)

Ahora bien, junto a esta primera formulación sobre el sistema de asignación de género, en la mayoría de las ILs. de los sujetos investigados, se pueden encontrar variaciones que la ignoran siguiendo patrones de actuación específicos. Así, como ya señalamos anteriormente, en algunos casos, la errónea asignación del género al determinante condiciona la flexión de género del sustantivo en un intento de respetar la concordancia.

- **El** repuesto (Guerin V-97)

- Porque...en **la** dibuja hay ...un sol (Tania. V-97)

- Y porque señora tiene **una** sombrera de sol. (Tania V-97)

En otros casos, será la propia ambigüedad del género natural (*persona, gente*) la que lleve a romper la hipótesis sobre adscripción de géneros, generalizando el masculino del determinante según la L2.

- Habla con **otros** personas (Tania. VI-97)

- ...Que **este** gente (Tania. X-97)

La variabilidad en género de los determinantes en la IL de Tania (*esta problema, la dibuja o otros personas*) es predecible y, como hemos indicado arriba, varía de acuerdo a las características del propio sistema que se encuentra en un proceso de formación y reformulación constante de reglas e hipótesis.

## 1.2. SISTEMATICIDAD DE LA IL.

La aparente contradicción que supone el definir la IL como variable y, a la vez, sistemática no está si se tiene en cuenta que la sistematicidad hace referencia a que estamos hablando de un sistema lingüístico. Nemser (1971), Corder (1971) Adjémian (1982) o Selinker (1972) reconocen esta característica de la IL que, en palabras de este último, se puede definir como “..un sistema lingüístico independiente: sobre la base de los datos observables que resultan de los intentos del alumno en la producción de una norma de la LO” (Selinker (1972: 84), Para Tarone (1983) la IL es sistemática en tanto en cuanto puede describirse y predecirse a partir de un conjunto de reglas y posee una consistencia interna.

---

34Ver capítulo 3, pág. 21-22

En el caso concreto de la presente investigación, la sistematicidad de la IL, se puede observar, entre otros, en los siguientes ejemplos:

- ...Calor **a** la playa (Zhora, octubre 1996)
- ...Fútbol **a** la televisión (Zhora, Noviembre 1996)
- ...**A** la Marrueco (Zhora, Noviembre 1996)
- ...Ramón de flores tiene **a** mano (Zhora, enero, 199/)
- ...Sí, **a** la casa (Zhora, Febrero, 1997)
- ...Dormir **a** la cama (Zhora, Marzo, 1997)
- ...Montar **a** la coche (Zhora, marzo-abril, 1997)
- ...Cuando no tengo...tengo tiempo...**a** la casa (Zhora, octubre, 1997)

En toda esta serie de intervenciones vemos como, la aprendiz, realiza un proceso de ampliación semántica de la preposición **a** en cuanto a sus referentes espaciales, conformando un elemento homogéneo e identificable para indicar lugar. La estructura SV+pre+SN se adecua a las características de la L2, siendo el elemento preposicional **a** el que aporta los rasgos idiosincrásicos y que, por otra parte, dada su coherencia funcional, permite analizarlo y predecirlo sistemáticamente. Vázquez (1991) destaca la frecuencia de errores de este tipo desde los primeros momentos de la IL y entre estudiantes de LMs. diferentes, pudiendo llegar a constituirse en un error fosilizable. En su investigación descarta la posible interferencia del francés como causa posible para este tipo de errores ya que los encuentra también en estudiantes que, con distintas LMs., no poseen conocimientos de francés. Para esta autora parece más adecuado pensar en una errónea formulación de hipótesis sobre el funcionamiento de la preposición en español, en virtud de las estructuras en que suele aparecer. Normalmente la preposición **a** se presenta relacionada con el verbo ir, IR+a+SN, con un claro componente de movimiento, dirección, localización... El aprendiz internaliza fácil y rápidamente esta estructura con sus posibles connotaciones semánticas y la utiliza sistemáticamente en contextos similares. Es decir, lo que hace es extender esta estructura que, en principio indica destino y movimiento, a la localización espacial por sus posibles similitudes semánticas, tras un proceso previo de análisis y formulación de hipótesis sobre el uso de la preposición **a**. La IL de Zhora contará con un orden preposicional que posee un alto grado de sistematicidad en algunos de sus componentes, resultado del análisis que realiza sobre el funcionamiento de la L2.

Para Larsen-Freeman y Long (1994) considerar las ILs. como sistemas parcialmente regidos por reglas y, por tanto, sistemáticas supone que también se pueden modificar de forma

sistemática mediante actuaciones concretas, como los procesos de enseñanza. Procesos que necesariamente se orientarán, entre otras direcciones, a guiar y estimular las capacidades cognitivas de toma y selección de datos, *intake*. Capacidades que, como señala Liceras (1996), son:

- El conocimiento lingüístico previo.
- Las representaciones de la propia lengua y de otras lenguas (procedimientos secundarios de dominio específico.)
- Los sistemas de resolución de problemas: hacer inferencias, analogías, comparaciones, ...

Es esta última capacidad la que más directamente se puede potenciar a partir de un trabajo específico sobre conceptualizaciones gramaticales mediante técnicas de inducción<sup>35</sup>, como propone Rutherford (1987), de forma que se pueda contrastar y analizar el input lingüístico, con las hipótesis interlingüales existentes sobre funcionamiento de la L2.

Un posible ejercicio de inferencia gramatical es el que propone Martínez Gila (1996) para reflexionar en torno al uso del futuro:

### ¿APRENDERÁS ESPAÑOL PRONTO?

1. Tienes muchas cosas que hacer en tu trabajo, pero también tienes que hacer unos ejercicios de español para clase:
  - a. Hago los ejercicios lo primero, **claro**.
  - b. **No sé muy bien qué haré**, depende.
  - c. **Seguro que** esta vez no voy a hacer los ejercicios.
  
2. Está lloviendo, hace frío, va a empezar tu programa de televisión favorito y dentro de media hora tienes que estar en clase de español:
  - a. Grabo el programa en vídeo, cojo un paraguas y voy a clase.
  - b. **Probablemente** me quedaré en casa esta vez, porque también me duele la

---

35 Faerch y Kasper 1985 indican como para la contrastación de hipótesis el alumno utiliza el conocimiento lingüístico previo, la inducción, o una combinación de ambos.

cabeza. Pero esta es la última vez que no voy a clase.

c. ¿Clase de español? ¿Qué clase?

3. El/la profesor/a te da un ejercicio de verbos con más de cincuenta huecos;

Ej.: (HACER).....:

a. **Lo voy a hacer** lo mejor posible porque con esos ejercicios se aprende mucho

b. Lo haré, pero rápido porque sólo faltan diez minutos para terminar la clase

c. Es el mejor momento para contarle a mi amiga/o el último capítulo de Beverly Hills.

4. Y por último ¿Tú cuándo crees que aprenderás español?

a. Pronto. En dos o tres años **pienso hablar** casi como un español

b. **No sé si** algún día podré saberlo todo, pero me gustaría.

c. Nunca, pero no me importa porque hablo inglés y francés.

### **RESULTADOS:**

**Máximo de respuesta A:** *¡Enhorabuena! Vas muy bien, con esa actitud puedes aprender español y lo que quieras.*

**Máximo de respuestas B:** *Con paciencia y un poco de tiempo seguramente aprenderás bastante. ¡Buena suerte!*

**Máximo de respuestas C:** *Me parece que tienes que cambiar de actitud con los idiomas ¡Y ver menos la televisión!*

### **Y ahora trabaja con tu compañero:**

1. De las palabras y expresiones en negrita pensad cuáles sirven para expresar que...

**Estamos seguros:**

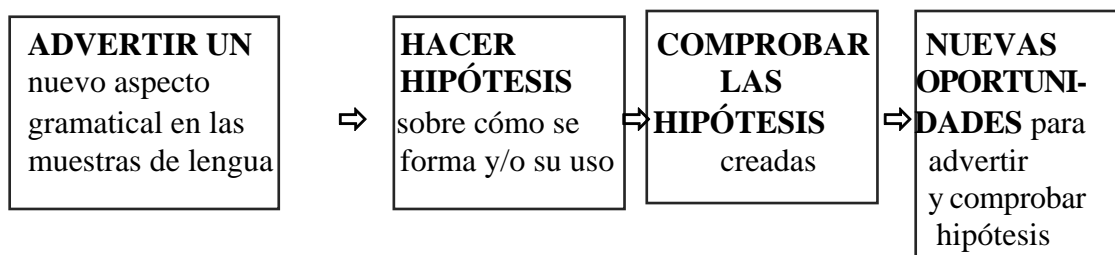
**No estamos completamente seguros:**

**¿Conocéis otras?**

2. Fijaos otra vez en el texto. ¿Qué formas se usan para hablar del futuro?
3. ¿Podéis encontrar alguna relación entre las expresiones de seguridad y la forma verbal que se usa?

Esta ejemplificación sobre el proceso de inducción gramatical, se sitúa dentro de la propuesta metodológica de este autor sobre cómo ha de efectuarse la reflexión gramatical en las clases de E/LE:

**El alumno ante un nuevo dato ha de:**



Tanto el ejemplo arriba propuesto como el esquema anterior, intentan presentar cómo el aprendiz de una L2 utilizará distintos tipos de recursos (inter-lingüales, intra-lingüales y extra-lingüales, Carton 1971 para generar una hipótesis lingüística explícita sobre alguna forma o significado desconocido de la LO. En el modelo de Byalistok la inferencia, que es considerada como estrategia, relaciona tanto el Conocimiento Lingüístico Implícito como el Otro Conocimiento (conocimiento del tema, del contexto, los gestos, otras lenguas, ...) con el Conocimiento Lingüístico Explícito:

Mediante el uso del Otro Conocimiento hace que “...una palabra desconocida en L2 puede ser similar a otra conocida en su lengua nativa, y su comparación puede permitir al alumno la inferencia de su significado. De manera similar, el conocimiento del tema discutido le capacitará para hacer conjeturas razonables sobre el posible significado de elementos desconocidos”, por otra parte el paso del Conocimiento Lingüístico Implícito al Explícito explicaría que “...mientras que los estudiantes de inglés pueden no ser conscientes de que los adverbios terminan en -ly,

*son capaces de usar esta información implícitamente para inferir que alguna palabra desconocida previamente es un adverbio y, por consiguiente, hacerse una idea aproximada del significado de dicha palabra” (Byalistok, 1978: 79)*

Volviendo sobre el ejemplo de Martínez (1996), el alumno podrá inferir tanto el funcionamiento de las formas propuestas como el significado de palabras, recurriendo al Conocimiento del mundo u Otro Conocimiento, en este caso a la estructura de encuestas, contextualización del tema, experiencias personales ..., o al Conocimiento Implícito que pueda tener sobre la L2 que le podrá aportar recursos para entender y distinguir exponentes referidos al aspecto verbal, entre otros.

### **1.3. LA FOSILIZACIÓN.**

La fosilización según Selinker puede definirse como: “...*aquellos items, reglas y subsistemas lingüísticos que los hablantes de una LM particular tienden a conservar en su IL en relación con una LO dada*” (Selinker (1972: 85). La fosilización pues, supone una parada, un estancamiento, en la evolución de la IL a través de alguno o algunos de sus componentes que tienden a permanecer estables. Este fenómeno se puede identificar en los “pidgins” y otras lenguas simplificadas, como la lengua de los inmigrantes que, al haber alcanzado un nivel suficiente como para realizar sus necesidades comunicativas, dejan de evolucionar hacia la norma de la LO. En este sentido, la fosilización puede verse *alentada* por las propias características de la comunicación personal, en la que, las interacciones comunicativas se realizan sobre la base de la cooperación y negociación constante de significados.

Las limitaciones temporales del periodo de grabación hacen imposible el describir elementos fosilizados en las ILs. de los sujetos investigados, aunque sí podemos predecir la posible fosilización de algunos de ellos.

En el caso de Zhora, la escasa evolución de su IL junto a aspectos de tipo individual y social<sup>36</sup>, nos lleva a entender sus sistema interlingüístico como ejemplo típico futura fosilización general. Fosilización que se podrá detectar tanto en el dominio de la flexión verbal, (al final del periodo de grabaciones el porcentaje de error en la utilización del presente singular sigue estando por encima del 30%), como en la utilización de algunas preposiciones (a, con,...) e incluso con

---

36 Zhora podría representar claramente la idea de distancia social y psicológica expuesta por Schumann (1976). Su mundo cultural, sus creencias religiosas y su entorno de relaciones sociales dificultan la *aproximación* a la lengua y cultura española, limitando y condicionando el input lingüístico. Para ella, España es un mundo hostil del que hay que protegerse.

determinados elementos léxicos:

- Mocho cosas (I.2- 1997)
- Frías, sí, ...fríos mocho (I.2.-1997)
- Este año...mocho” (Y.2.- 1997)
- ...Nosotros haser fiesta con mochas cosas de...con la mesa (II.1.- 1997)
- ... Cribar mocho papeles..., ¿no? (III.2.-1997)
- Mucho coas (IV- 1997)

En Tania un elemento fosilizable puede llegar a ser la constante utilización de la expresión “*como se llama*”, recurso que da lugar a numerosas hiperonimias a lo largo de las entrevistas.

En Silvestre otro posible elemento de fosilización sería el uso de la preposición **en** por otras diferentes tal como recogemos más adelante.

#### **1.4. LA PERMEABILIDAD**

Para Adjémian la permeabilidad se da cuando el aprendiz produce “*estructuras que serán agramaticales en la gramática de su IL. Es decir, violará la sistematicidad interna de la gramática de la IL*”; la permeabilidad, por consiguiente, “*es la propiedad de la IL que permite a las reglas de la L1 introducirse en su sistema, o que permite “sobregeneralizaciones” de sus propias reglas*”(Adjémian (1982: 249).

Sobre esta propuesta surgirá una fuerte polémica acerca de la naturaleza de dicho concepto. Arditty, J & Perdue, C (1979) mantendrán, en oposición a Adjémian, que la permeabilidad no es una propiedad específica de la IL, sino que se puede dar en todas las lenguas naturales al aparecer reglas ajenas a las del propio sistema lingüístico de la L1, al tiempo que niegan cualquier influencia de la permeabilidad en el proceso de adquisición. Selinker y Lamedella, (1978), por el contrario, destacarán la importancia que la permeabilidad desempeña en los procesos de adquisición y en el cambio lingüístico, aunque no en la adquisición en sí de una L2.

Liceras (1986,1996), siguiendo el modelo de análisis chomskiano, propone un concepto de permeabilidad que intenta dar cuenta de la competencia gramatical de los hablantes de una IL. Para ello distingue entre lengua no nativa (IL) y gramática no nativa, dejando de lado los factores sociales, pragmáticos y mecanismos de actuación, que son específicos de la lengua, para atender únicamente a los aspectos gramaticales que remiten a la competencia lingüística. La

permeabilidad, en la propuesta de esta autora, se entenderá como una propiedad común de los sistemas nativos y no nativos, en cuanto a su existencia potencial, pero que se dará, en mayor medida, en estos últimos por la intervención de diversos aspectos: fijación paramétrica que determina el acceso a la GU y condiciona el intake, datos confusos o aparentemente contradictorios de la L2 e, influencia de la L1 y de la experiencia lingüística previa.

Siguiendo, en parte, este modelo de Liceras en el que la gramática de la IL se entiende sujeta a variación paramétrica (con parámetros que no se han fijado de manera unívoca o que ni tan siquiera se han fijado) nos proponemos analizar tres aspectos que influyen, directa e indirectamente, en la competencia gramatical de los hablantes no nativos (HNNs.): la fijación de parámetros en la IL, la influencia de la L1 por medio de procedimientos de interferencia y, la utilización de mecanismos de sobregeneralización y de distorsión de la IL.

#### ***1.4.1. Fijación paramétrica y permeabilidad.***

Para ilustrar este punto vamos a presentar el caso del parámetro *pro-drop* a partir de los datos de producción de algunos de los sujetos investigados.

Este parámetro intenta dar cuenta de la diferenciación entre lenguas en función de la necesidad, o no, que tengan de sujetos léxicos. La eliminación o caída de los pronombres sujetos (*pro-drop*) da nombre al parámetro, y se considera una de las categorías vacías descritas por Chomsky (1982).

Taraldsen (1980) intenta explicar la existencia de sujetos nulos en español y en italiano por ser lenguas que al poseer una flexión verbal rica permiten la identificación del sujeto desde la flexión, aplicando el principio de recuperabilidad. Atendiendo a este criterio nos encontraríamos con lenguas como el inglés que no pueden legitimar sujetos nulos por poseer una flexión verbal más pobre. Sin embargo esta relación, sujeto vacío / flexión, característica de las lenguas (+*pro-drop*) no permite explicar cómo algunas lenguas orientales como el chino o el japonés permiten la existencia de sujetos vacíos pese a carecer de flexión.

Huang (1984) reorienta el problema de la recuperabilidad proponiendo el Parámetro de Tema Nulo, según el cual se pueden diferenciar entre lenguas orientación discursiva y lenguas de orientación oracional. En las primeras, el parámetro estaría caracterizado con el rasgo (+ tema nulo) ya que, permiten la elisión de sintagmas nominales marcados como temas a lo largo del discurso; en las segundas, el parámetro se realizaría con el rasgo (- tema nulo) al ser necesaria la presencia del tema.



Según este parámetro ( parámetro de orientación discursiva POD o *topic-drop*) el japonés y el chino, son lenguas que permiten que en una oración se produzca la elisión de sintagmas nominales temas, siempre y cuando sean los mismos que en la precedente. De esta forma se efectúa una elisión en cadena en un discurso lleno de anáforas ligadas.

Con este planteamiento se puede entender cómo el chino, pese a ser una lengua sin flexión y por tanto, no propiamente *pro-drop*, permite la existencia de sujetos nulos ya que el principio de recuperabilidad se realiza desde los temas elididos que sirven como identificadores del sujeto.

Díaz y Liceras (1990) intentan dar respuesta a la aparente paradoja que supone el que lenguas (+ *pro-drop*), como el italiano y el español, y las que sin ser propiamente (+ *pro-drop*), permitan la existencia de sujetos nulos. Para ello estudian chinos aprendices de EL2, señalando cómo es necesario recurrir a dos parámetros: el del tema nulo y el del sujeto nulo, siendo el primero de ellos el que facilita la fijación del parámetro *pro-drop* del español. Lo que estas autoras proponen es que los chinos incorporarán a su IL el parámetro de sujeto nulo (el de tema nulo ya está incorporado por transferencia) o producen sujetos nulos identificados por temas nulos. En este último supuesto estos sujetos no pueden considerarse como *pro* ya que, al no poderse producir una refijación de parámetros por parte de los adultos, los sujetos nulos van a carecer de la relación *flexión/pro* característica de las lenguas (+ *pro-drop*). Sin embargo, parece ser que los hablantes chinos realizan un proceso de “reestructuración” del identificador del sujeto, pasando de los temas nulos a los rasgos de persona de la flexión (concordancia) para establecer dicha identificación.

En este sentido, los orientales que aprenden español no tienen que fijar el parámetro *pro-drop* como algo nuevo, pues ya existe en su lengua, sino reorientar el principio de recuperabilidad asumiendo que en español se realiza desde un plano sintáctico y no discursivo.

Si bien podemos afirmar que la utilización de sujetos nulos no va a suponer dificultad alguna para los estudiantes orientales, sí podemos detectar en su IL una serie de etapas marcadas por el proceso de identificación de tales sujetos y que a continuación ejemplificaremos con datos proporcionados por nuestra informante china.

Nos ha resultado difícil de identificar la existencia de sujetos nulos recuperables a partir de temas nulos, fruto de la transferencia del POD de la L1, ya que, en un primer momento, la estudiante china, tiene una producción muy pobre, limitándose a la utilización de expresiones formulaicas (... Yo me llamo Chu Miao -XI-1996), en las que sólo se pueden detectar sujetos

vacíos pero no temas nulos<sup>37</sup>.

En un segundo momento, los sujetos nulos alternarán con otros pronominales o léxicos en enunciados con verbos elididos o con distinto grado de flexión<sup>38</sup>. Por tanto, en los casos en que la flexión es incorrecta o en aquellos en los que, incluso, no hay verbo, la recuperación de estos sujetos nulos sólo será posible desde el propio discurso o desde el contexto extralingüístico:

Ejemplos de sujetos lexicalizados pueden ser:

- La lluvia...es bonita (XII-1996)
- ...León no come caentito (XII-1996)
- ...La niña está en su casa (XII-1996)
- Toa la mañana. (*tú*) To elevanto ante siete (I-1997)

Sujetos recuperables desde el discurso pueden ser:

- Lunes, no, no, mates, miércoles (*yo vine*)colegio (II- 1997)
- ¿Dónde, dónde de pelo negro (*la chica*) es de México? (II-1997)
- (*ellas*)...., ju....,juega, juega con conti. Ya está (II-1997).

Sujetos recuperables desde el contexto extralingüístico:

- (*él*) Soy camalelo.(I, 1997) (ante un dibujo que se le presenta)

En esta etapa no existe la situación en que la identificación del sujeto se pueda realizar desde la concordancia ya que el porcentaje de errores de es altísimo.

Posteriormente podemos describir un tercer momento caracterizado por:

a) Pervivencia de usos de la etapa anterior junto con una mayor preocupación por la flexión verbal y cierto progreso en el dominio de la misma. En este sentido, los sujetos nulos utilizados ya no necesitarán tan frecuentemente de un referente discursivo previo para su identificación.

Ejemplos de la etapa anterior con sujetos lexicalizados o recuperables desde el discurso pueden ser:

- ...Aquí yo no tiendo español aún y co amigo habla poco, muy poco (III-1997)
- Sol amanece a sero (IV.1-1997)
- ...Señor Juan piensa piensa en la cama (VI.2-1997)

---

37 La aparición de cadenas temáticas en la IL de los orientales queda ilustrada en Licerias (1996, pág. 162) con el siguiente enunciado:

...Alex<sub>i</sub> es un joven, O<sub>i</sub> trabaja en la empresaj de ropa, O<sub>j</sub> no es muy grande y O<sub>j</sub> es de su tío. O<sub>i</sub> es bastante competente pero O<sub>i</sub> no tiene mucho interés en su trabajo.

El índice *i* hace referencia a los temas nulos (O) que corresponden al sujeto *Alex*, frente al índice *j* que hace referencia a la *empresa*.

38 La IL de esta estudiante está caracterizada por la pobreza de léxico que en el plano verbal se manifestará en

- (**Yo**) Llega de co... (III-1997)
- (**Yo**) Sale de colegio (III-1997)
- (**Ellos**) Juega al fro ..., juega al fron... (IV.1-1997)

Junto a estas emisiones, Chu Miao comienza a mostrar una mayor preocupación por la flexión verbal, lo que le lleva a producir:

- Y amiga tendro (III-1997)
- Tiene amiga o tengo (III- 1997)
- (**Ellos**) Come, comes y habla: ¡Huy, qué bueno! (III-1997)

Por último, vamos encontrando cada vez con más casos de sujetos nulos recuperables directamente desde la flexión verbal:

- (**Yo**) Sábado van a con mama va al mercado (IV.1-1997).
- (Ø **Él**) Vuelve a casa (IV.1-1997)
- (Ø **Ellos**) Bailan... Discoteca (V-1997)
- (Ø **Él**) Su fisina, entra a su fisina ... Ahola empieza, empieza trabaja (IV.2-1997)
- (Ø **Ella**) Muy grande..., tiene así a cuadro piso (VI.1-1997)
- (Ø **Ella**) Sí, pero bebe té este. China siempre, siempre así (VI.1-1997)

b) Habrá muchos casos en los que los sujetos elicitados aparecerán de forma redundante, actuando como refuerzo significativo de la incipiente flexión. Este recurso parecería indicar cómo la estudiante ya ha analizado que el español identifica los sujetos a partir de la flexión y, al ser consciente de las deficiencias de su flexión, necesita identificar al sujeto con pronombres o sustantivos como forma de evitar posibles confusiones.

- Ellos, ellas...,van...,vive oteo(III-1997).
- ...Chico y chica en la cama, **chico chica** jugó en la cama (III-1997)
- ...Señoda guarda de maletas, **se señola** corta pan y jamón (III-1997)
- Poe camarera sabes muchos español (III-1997)
- Por qué **ella** canta (IV.1-1997)
- ...Juan a casa...,doce hora **Juan** lee a cuento y televisión (IV.2-1997)
- ..., porque **yo** tengo... (VI.2. 1997)
- Porque **él** piensa (VI, 2. 1997)
- Juan ir a trabajar..., y a las dos hora Juan...Juan trabajar..., y tres hoala Juan come,

---

elisiones de verbos, utilización de formas inanalizadas y uso de infinitivos.

come sena (VI.2-1997)

Por último, en este proceso de reestructuración del parámetro, podemos identificar una etapa final en la que, junto a la pervivencia de alguna de las características señaladas en las etapas anteriores<sup>39</sup>, encontramos una mayor utilización de sujetos nulos recuperables a partir de la flexión. En los tres últimos meses de grabación, el número de errores de concordancia en presente singular disminuyó del 50% al 10%.

- ( $\emptyset$  Yo) Tengo mucha amigas (XI-1997)
- ( $\emptyset$ , Nosotras) Hablamos y a mí come bocadillo (XI-1997)
- ( $\emptyset$ , Él) Estudia en colegio Daoiz y Velarde (XI-1997)
- ( $\emptyset$ , Él) No, está en octavo (XI-1997)
- ( $\emptyset$ , Yo) Necesito estudiar español (XI-1997)
- ( $\emptyset$ , Él) Drabaja en ofisina ofi en oficina (XI-1997)
- ( $\emptyset$ , Ella) Estudia muy bien. En el recreo con ella ( $\emptyset$ , nosotros) hablamos (XII-1997)
- ( $\emptyset$ , Yo) Tengo amigo pero no ( $\emptyset$ , yo) voy (XII-1997)
- ( $\emptyset$ , Él) Iba con barco (XII-1997)
- Ahora ( $\emptyset$ , yo) no puedo porque ( $\emptyset$ , él) es muy lejos (XII-1997)

Independientemente de la L1 de los adultos, la utilización de sujetos nulos no va a suponer un gran problema en el aprendizaje de español segunda lengua, aunque algún grupo, como los anglófonos, presenten un mayor grado de utilización de pronombres sujeto.

Las implicaciones pedagógicas del proceso aquí descrito son claras, si el adulto tiene que reformular el parámetro a partir de los rasgos morfológicos del léxico, (flexión), sería necesario que recurriese al conjunto de sufijos verbales del español que, aunque no forman parte del parámetro, sirven como sustitutos de los pronombres y evitan la necesidad de explicitarlos, como acertadamente señala Liceras (1996: 159).”No se trata de identificar *-mos* con *pro...*sino de aprender *-mos* como parte del inventario de sufijos

Una posible presentación de sufijos es la que se hace en los siguientes manuales:

### PRESENTE DE TODOS LOS VERBOS REGULARES

(Yo)	lleg	<b>o</b>	Com	<b>o</b>	escrib	<b>o</b>
(Tú)	lleg	<b>as</b>	Com	<b>es</b>	escrib	<b>es</b>

---

<sup>39</sup> **Los niños** estás can cantando (XI-1997)

(*Ellos*) Estoy toca música (XI-1997) / ¿Cuántos años tiene, tiene tú, tienes? (XII-1997)

(Usted,él,ella)	lleg	<b>a</b>	Com	<b>e</b>	escrib	<b>e</b>
(Nosotros)	lleg	<b>amos</b>	Com	<b>emos</b>	escrib	<b>imos</b>
(Vosotros)	lleg	<b>áis</b>	Com	<b>éis</b>	escrib	<b>ís</b>
(Ustedes,ellos/as)	lleg	<b>an</b>	Com	<b>en</b>	escrib	<b>en</b>

Esta conceptualización gramatical se acompaña con dos tipos de ejercitación:

a) una menos dirigida, con respuestas con cierto grado de impredecibilidad:

Pregúntale a tu compañero si le gusta:

- levantarse temprano

- comer fuera de casa

- salir por las noches

- dormir

- acostarse tarde

- viajar

⇒ ● ¿Te gusta levantarte temprano?

○ No, no me gusta nada pero tengo que levantarme todos los días a las 6,30h.

● ¿Todos los días?

○ Bueno, los fines de semana no.....

Él te tiene que explicar si le gusta, si no le gusta y con qué frecuencia puede o tiene que hacerlo

Miquel y Sans (1989a: 86-87)

Este ejercicio concebido para practicar los indicadores de frecuencia permite, con el apoyo de la conceptualización previa, el refuerzo de la flexión verbal, en emisiones contextualizadas y en interacciones marcadas por los principios de cooperación y negociación de significado que facilitarán la utilización de sujetos nulos.

b) más dirigida:

Completa con el presente del verbo **empezar**:

1. ● ¿A qué hora \_\_\_\_\_ la película?

○ A las diez y media...No, no, \_\_\_\_\_ a las diez y veinte.

2. ● (Yo) \_\_\_\_\_ a trabajar a las siete y media. Y por la tarde, \_\_\_\_\_ a las cuatro y media

3. ● El martes (nosotros) \_\_\_\_\_ las vacaciones. ¡Por fin!

4. ● ¿Y las clases a qué hora \_\_\_\_\_ ?

○ Bueno, nosotros \_\_\_\_\_ a las nueve y cinco, pero Guillermo \_\_\_\_\_ a las diez.

Completa con el verbo **tener**:

1. ● Señor Soler, ¿ \_\_\_\_\_ un rato para hablar de este asunto?  
○ Media hora. Sólo \_\_\_\_\_ media hora.
2. ● Me voy \_\_\_\_\_ un compromiso.
3. ● ¿Y hoy qué (tú) \_\_\_\_\_ que hacer?  
○ Pues \_\_\_\_\_ una reunión a las diez, un almuerzo de trabajo a las dos y por la tarde \_\_\_\_\_ que ir al dentista.

Miquel y Sans (1989b: 35-36)

Estos ejercicios pensados para la práctica de la forma de presente de dos verbos, permiten la utilización de sujetos nulos de acuerdo a criterios pragmáticos y contextuales facilitándose la tarea de entender los *sufijos* verbales como *sustitutos* de los pronombres personales.

#### **1.4.2. Interferencia.**

La IL de los HNNs. se puede ver penetrada por reglas y estructuras provenientes de la L1 y, por tanto, ajenas al propio sistema. A esta actuación de la gramática de la L1 en la gramática de la IL la podemos definir como interferencia<sup>40</sup>. Este término en el caso de la permeabilidad, no contemplaría el plano léxico/semántico ya que el recurso a expresiones y vocablos de una L1 parece estar más directamente relacionado con la actuación que con la competencia. Es decir, la interferencia en ese último aspecto es una estrategia comunicativa utilizada por el aprendiz de una L2 como recurso para mantener la comunicación.

#### **1.4.3. Sobregeneralizaciones.**

Los procesos de sobregeneralización y de distorsión se producen en la propia IL de los HNNs. sin que tenga por qué haber una relación directa con la L1 o la L2. Algunas reglas de la IL se generalizan o distorsionan por la necesidad de adecuar el sistema a las exigencias comunicativas del hablante. Es pues, éste, un proceso de readaptación interno orientado a

---

40Algunos investigadores(Sharwood-Smith (1983) prefieren utilizar el término “influencia interlingüística” para referirse a todo el conjunto de fenómenos que resultan del contacto entre dos lenguas: interferencia, transferencia positiva, la omisión, sobreproducción ...,

despejar las limitaciones que pudieran existir en ciertas áreas del sistema gramatical de la IL. Tanto la sobregeneralización como la distorsión de reglas supone interrumpir el análisis de los datos de la L2 aplicando, a una hipótesis inicial, procedimientos de regularización propios de cualquier sistema lingüístico.

A continuación pretendemos analizar un caso concreto de sobregeneralización a partir de los datos de Silvestre, uno de nuestros informantes. En la IL de Silvestre el sistema preposicional está medianamente bien formado en relación al español, tal vez por la proximidad del francés (su segunda L1) y el español. Sin embargo, detectamos un caso especial de inestabilidad en el uso de la preposición **en** en contextos no acordes con la norma de la L2.

Silvestre parece formular una primera hipótesis sobre el funcionamiento de la preposición **en**, en la que ésta aparece caracterizada como un localizador espacial, utilizándola en enunciados con verbos que necesitan ese valor de la preposición para indicar el lugar o tiempo al que se quieren referir: vivir, estar, comer, entrar y llevar.

- (*Vivo*) En Móstoles (X-1996)
- (*Está*) en..., en aduana (XI-1996)
- Come en..., en un..., un restaurante (II-1997)
- ... Entra en su casa(II-1997)
- Está en...,una escuela. (IV.1-1997)
- ...Está en la cocina (IV.1-1997)
- Están en..., un jardín (IV.1-1997)
- Hase frío no puede ser<sup>41</sup>...,en la calle (IV.1-1997)
- Está en su casa mirando la televisión (IV.2-1997)
- ... Lleva una sinta en su mano (IV.2-1997).
- ... No hay sol en el verano pero..., hay sol en el invierno (IV.1-1997)
- ... Puedes aprender en la escuela..., pero la parte de inglés también en la escuela (V.1-1997)
- ... Están en..., entrado en un..., un pansión..., están en una plaia (VI.1-1997)

En todos estos casos existe una clara relación, temporal o espacial, entre los dos términos de los enunciados, adquiriendo la preposición el mismo sentido que posee en la L2.

Por otra parte, en francés también existe una clara formulación sobre el uso de la preposición **en**, utilizándose únicamente para indicar lugar referido a países.

Este carácter restrictivo sobre el uso de la preposición **en**, tanto en francés como en español, no se incorpora a la IL de Silvestre sino que éste, sobregeneraliza su uso para referirse no sólo a la localización de un elemento A en el espacio representado por el elemento B<sup>42</sup>, sino para indicar movimiento, destino o unidades de tiempo distintas a las empleadas con **en**<sup>43</sup>.

- Me gusta si..., pasea **en** el fin de semana (II-1997)
- ... Señor Gómez..., va..., **en** escuela o ofisina (II-1997)
- ...El señor va **in** el banco (II-1997)
- Todos los días paseo..., **en** el parque (IV.2-1997)
- ... A las ocho y media va **en** su trabajo (IV.2-1997)
- ... Llega **en** su casa (IV.2-1997)
- ... Va **en** un restaurante para tomar algo (IV.2-1997)
- ... Cuando vas..., ¡eh!..., **en** médico (IV.3-1997)
- ... El número nueve..., ¡eh!..., pienso que van **en** las..., van **en** las..., el número nueve vuel..., vuelven de la escuela (V.1-1997)
- Cuando va la escuela..., no sé cuando un niño va **en** la escuela (V.2-1997)
- ... Para volver en ..., **en** casa (VI.1-1997)

En todos estos ejemplos anteriores nos encontramos con una utilización de la preposición con verbos de movimiento en enunciados que quieren indicar destino, es decir, en los que el elemento B es un punto en el espacio. En Silvestre, este proceso de *ampliación* funcional de la preposición **en** puede llegar a fosilizarse, convirtiéndose en una especie de enlace preposicional comodín, puesto que no afecta gravemente al sentido comunicativo de los enunciados.

- ... Está hablando **en** teléfono (IV.3-1997)
- Elena está **en** vacaciones en Varadero (IV.1-1997). (En las repeticiones)
- ... Están muy contentos y..., **en** el mismo tiempo (V.1-1997)

## 1.5 LA REGRESIÓN INVOLUNTARIA.

Concepto íntimamente unido al de permeabilidad y que, para Selinker (1972) (), haría referencia a aquellos “*fenómenos que reaparecen en la producción de la IL cuando la atención*

---

41 La utilización de ser por estar suele resultar bastante frecuente en la IL de los aprendientes de EL2.

42 Matte Bon (1992)

43 Matte Bon (1992) señala como en se emplea con respecto a unidades de tiempo más o menos largas: meses, estaciones, años, temporadas, aunque también se puede emplear si va seguida de una expresión de cantidad de tiempo o cuando se habla del futuro.



*del alumno se dirige a temas nuevos o difíciles intelectualmente*". La regresión o vuelta atrás "con respecto a la norma de la LO no es, como se ha creído habitualmente, ni fortuito ni dirigido a la LM del alumno, sino a una norma de la IL" (Selinker, 1972: 85)

Adjémian define más claramente este concepto al afirmar que la regresión involuntaria se manifiesta "cuando se descubren en la IL elementos o reglas que se desvían de la lengua objeto, las cuales parecían haber desaparecido en beneficio de otros elementos o reglas más acordes con el sistema de la lengua objeto" (Adjémian 1982: 248).

Si para Selinker (1972) la regresión involuntaria se sitúa en el plano de la actuación, para Adjémian, será un reflejo de la competencia que evidencia las intuiciones del HNN. Es precisamente en el plano de la competencia en el que este fenómeno nos permitirá avanzar en la descripción y conocimiento de la IL y, en consecuencia, en la formulación de mejores propuestas pedagógicas. Desde la actuación este tipo de errores caracterizan el mismo hecho comunicativo en sí que, al igual que ocurre en L1, está determinado por olvidos, imprecisiones y reformulaciones en función de la situación, estado anímico de los interlocutores o relación entre los mismos<sup>44</sup>.

Ejemplos de regresión involuntaria pueden ser los que a continuación presentamos:

- ... **Los** montañas ...y **los** capitales (Guerin XI-1997)

Guerin comete estos errores al final del periodo de grabación cuando, no sólo lleva un año expuesta a la lengua, sino que también ha recibido instrucción formal de EL2.

Del análisis de los datos sobre la concordancia del género se observa cómo Guerin, desde la segunda entrevista de febrero hasta la última entrevista, sólo comete dos errores: **el** cabeza (IV.1, 1997) **el** pensión (IV.3-1997). Parecería lógico suponer que la estudiante ha adquirido y fijado el sistema de concordancia, sin embargo los errores de noviembre junto a ausencias en la utilización del artículo en junio y octubre, evidenciarán que el sistema posee un cierto grado de inestabilidad.

- Quieres (*un*) bocadillo para...(*la*) escuela" (VI. 1997),

- A las... ocho en punto (*el*) señor Juan. ...A las...nueve menos cuarto (*el*) señor Juan (VI,1997),

- Por (*el*) Instituto... Instituto universitario "(X, 1997)

Algo similar se puede encontrar en Tania cuando tras casi siete meses de exposición y estudio del

---

44 Como ejemplo de error de actuación puede ser el que produce Tania tras un año de contacto con la lengua: "...yo escribe en otra hoja" (Tania-X-1997)

español produce:

- ...(tú) ¿Qué comida ... ¡ah!... ¡ah!... **preferen**?(VII-3-1997)
- ...(tú)... ¿Qué ... ¡ah! ...desauna ...¡ah! ... **preferen**? (VII-3-1997)

Igual que en el caso de Guerin, analizando los datos se podría suponer que Tania dominaba, con cierto grado de seguridad, la forma de tercera persona de plural de los verbos en presente<sup>45</sup>. Sin embargo estos errores de junio (tercera persona del plural por segunda del singular) ponen de manifiesto que el sistema de flexión no está totalmente fijado y, en especial, en lo que se refiere a la segunda persona del singular: las 21 emisiones correctas efectuadas en segunda persona del singular en presente, apenas representan un 33% del total.

## 2.- ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y DE COMUNICACIÓN.

Hasta aquí hemos intentado presentar algunas de las características de la IL más directamente relacionadas con la competencia lingüística. En este apartado nos centraremos en analizar el aprendizaje en sí, a través del estudio de algunos mecanismos psicolingüísticos en él implicados.

Son numerosos los investigadores Selinker, Krashen, Mclaughlin, Byalistok... que han intentado describir cómo se produce el proceso de aprendizaje de una L2. Todos ellos, independientemente de las definiciones o de la articulación concreta de sus propuestas, parecen coincidir en reconocer que el aprendizaje de una L2 se realiza mediante la activación (consciente e inconsciente) de dos tipos de recursos: unos principios generales de adquisición directamente relacionados con la GU y otros, más específicos, que actúan directamente sobre la información *compensando* o *regulando* el aprendizaje.

A este segundo tipo de recursos se los conoce con el término genérico de *estrategias*, concepto que Selinker (1972) introduce por primera vez, aunque sin una definición clara del mismo, siendo esta imprecisión la que dificulta, posteriormente, una caracterización no ambigua del mismo:

*La noción de “estrategia” es poco conocida aún por la psicología, por lo que es imposible en estos momentos ofrecer una definición. También sabemos muy poco acerca de las estrategias que utilizan los hablantes de una L2 cuando intentan*

*dominar una LO (Sélinker pag.-88)*

*“En el momento actual de la investigación sobre estrategias del aprendizaje de lenguas, no existe acuerdo sobre lo que son exactamente las estrategias, sobre cómo deberían definirse, demarcarse y categorizarse. Tampoco hay acuerdo sobre si es o será posible crear una jerarquía de estrategias real y científicamente válida” (Oxford 1990: 17)*

Manchón (1993) intenta sintetizar este problema terminológico surgido en torno al concepto de estrategia, señalando como posibles causas, tanto su procedencia, como el uso que a posteriori se ha hecho del mismo:

*“El concepto de estrategia lo hemos tomado prestado de los psicólogos cognitivos y lo hemos adaptado a una forma concreta de aprendizaje ( la interiorización de un sistema lingüístico diferente a la lengua materna). En psicología cognitiva se entiende por el término “estrategia” el conjunto de planes u operaciones usadas por quien aprende algo para la obtención, almacenamiento, recuperación y uso de información” (Manchón 1993, pág. 8)*

Para los fines de la presente investigación pensamos que una definición operativa del concepto de estrategia es la que proporciona Oxford:

*“las estrategias de aprendizaje son acciones concretas empleadas por el aprendiz para hacer que el aprendizaje sea más fácil, más rápido, más agradable, más eficaz y más transferible a nuevas situaciones” (Oxford 1990, pág. 8)*

Para una mayor clarificación sobre el concepto de estrategias y de sus posibles implicaciones en el proceso de aprendizaje, podemos acudir a la clasificación que de las características de las mismas ofrece Manchón (1993)<sup>46</sup>:

- 1) Son acciones o técnicas concretas, no características generales del perfil del aprendiz.
- 2) Estas acciones a veces son observables y a veces no.
- 3) Están dirigidas a la solución de un problema o necesidad de aprendizaje.
- 4) Pueden contribuir directa o indirectamente al aprendizaje.
- 5) Su uso es potencialmente consciente.

---

45 Las 58 emisiones correctas de tercera persona del plural en verbos en presente, representan un 91% de las totales.

46 Recogiendo las propuestas por Wenden (1987) y Oxford (1990)

- 6) Las estrategias son susceptibles de cambio: pueden modificarse, rechazarse o aprenderse.
- 7) Las estrategias no se limitan a funciones cognitivas de procesamiento y manipulación de la información, ya que incluyen también funciones metacognitivas, afectivas y sociales.
- 8) Las estrategias cuentan con un grado de flexibilidad en el sentido de que existe mucha diferencia individual en su uso.

Las investigaciones sobre las estrategias de aprendizaje se orientaron en una doble dirección: por una parte, se realizó toda una serie de estudios (Rubin 1981; Stern 1983) encaminados a describir los recursos que los *buenos aprendices* empleaban para que su proceso de aprendizaje tuviese éxito. Por otra, se analizó el output para identificar los mecanismos (especialmente cognitivos) que hacen posible el desarrollo de la IL independientemente de la *calidad* del aprendiz. Según la línea de investigación seguida y del concepto de estrategia utilizado, han surgido diversas taxonomías de estrategias, en función de que se intente destacar el grado de control (consciencia) que se emplee (diferenciación de estrategias y técnicas en Stern, estrategias metacognitivas y cognitivas en Oxford y O'Malley & Chamot), el carácter global o parcial con que se aplican al aprendizaje (diferenciación estrategias/técnicas en Naiman et al.), o las propias características de los procesos activados en el aprendizaje (distinción entre estrategias y procesos cognitivos en Rubin<sup>47</sup>).

A continuación presentamos un breve análisis de algunas de las estrategias usadas por nuestros informantes a fin de ilustrar sus implicaciones de las mismas en la formación y evolución de la IL. Para este análisis que no puede ser exhaustivo, pues desbordaría los propósitos de esta investigación, seguiremos la clasificación de estrategias propuesta por Oxford (1990).

**A.- Estrategias directas:** Relacionadas directamente con el procesamiento de elementos de la L2:

**a.1.- De memoria.** Relacionadas con el almacenamiento y recuperación de la información. Para Htch, 1978 la utilización consciente y repetida de esta estrategia es más característica de los adultos pues, a diferencia de los niños que conversan sobre temas cercanos, en el aquí y ahora inmediatos, se ven obligados a tratar temas abstractos por lo que el desarrollo

del vocabulario se convierte en algo prioritario en el aprendizaje de una L2<sup>48</sup>.

INV: ¿Al hospital? ¡No! la tele otra vez.

STU: ¿La tele?

INV: Sí. ¿Dónde está Juan?

STU: La tele. ¿Dónde está Juan? La tele (Zhora, XI-1996)

INV: ...A las dos, volver a casa.

STU: Ir al colegio...ir al colegio...volver... volver a la casa (Zhora, I.2-1997)

INV: Entrar...entrar a clase.

STU: Salir ...sali con el colegio... volver ... entrar a la... entrar a clase (Zhora, I.2-1997)

INV: Está tomando una ducha

STU: Está...tomando una ducha.

INV: Y ¿Qué hora es?

STU: Este señor está tomando una ducha ¿qué hora es? (Zhora III.2.-1997)

Para Zhora, recuérdese que es analfabeta total, el recurrir a las estrategias de memorización va a suponer una necesidad vital para el aprendizaje de la L2 y, en consecuencia, esas estrategias serán identificables a lo largo de todo el corpus de entrevistas. Zhora activará una memoria de tipo auditivo basada fundamentalmente en repeticiones de elementos léxicos y estructuras, como se evidencia en los ejemplos anteriores.

La memoria auditiva también se activará mediante representaciones fonéticas: usando el deletreo fonético o usando ritmos para recordar palabras:

INV: ...¿Les gusta bailar?

STU: Es...Estos niños les gus-ta bai-lar (Zhora II.2- 1997)

---

47 En este sentido ver también los trabajos de Bialystok (1978) y McLaughlin (1978)

48 “...los adultos llevan diccionarios, no gramáticas, cuando viajan al extranjero” Hatch (1978)

- Leen con el colegio, ¿no?. Leer con el colegio, con el co-le-gio (Zhora II.2- 1997)

El recurso a esta estrategia, en ocasiones, provocará confusiones léxicas, fruto de una mala segmentación acústica de determinados elementos del continuo sonoro, que se reproducirán sin someterlas a un análisis previo<sup>49</sup>:

INV: ¿Qué significa interesa?

STU: ¿Qué significa de palabra este?

INV: Interesar.

STU: Intene..sar

INV: (...) Gustar- interesar, parecido.

STU: ¡Ah! Gustar intenesar...¡ah!... da igual (I.1-1997)

INV: Juan y María son estudiantes.

STU: Juan y María son no studiantes...son no estudiantes

INV: ¿Y Elena?

STU: Elena no...no quiere...Elena no quiere son...son no estudiantes

INV: Juan y María son estudiantes

STU: Juan y María son oestudiantes. (Zhora V.1- 1997)

INV: Tiran los libros por la ventana.

STU: Tiran los libros por la man...mantana (Zhora, V.1-1997)

Por último, la memoria también se intentará activar colocando las nuevas palabras o expresiones en contextos significativos fáciles de recordar.

INV: ¿Rezasteis? Rezar.

STU: Sí.

INV: Y ¿qué hicisteis después?

STU: ... ¡Ah! ...re...re... ¿cómo?

INV: Rezaste...

STU: Resastes...

INV: Recé...

STU: Resé...

---

49 Sobre la segmentación en la percepción del lenguaje, ver trabajo de García-Albea (1991) y Suárez Buratti (sin fecha).

INV: Yo recé

STU: Yo resé... ¿resaste?

INV: Tú... Zhora rezastes. Maite, yo, rezo. Yo rezo, tú rezastes.

STU: ¿Nosotros?

INV: Rezamos.

STU: Nosotros resamos, Yo, mo marido con mi hijos con mi hermano con cuñada... todos va a la mezquita.(Zhora, II.1-1997)

**a.2.- Estrategias cognitivas.** Son las más utilizadas en el aprendizaje de una L2 y tienen que ver con la manipulación y transformación que el aprendiz hace del lenguaje.

Uno de los recursos más frecuentes dentro de este tipo de estrategias consiste en el reconocimiento y utilización de fórmulas rutinarias y modelos inanalizados. Algunos investigadores, como Won Fillmore, han creído ver en la utilización de expresiones formulaicas un punto de partida indispensable para la ASL. Nosotros, por el contrario, entendemos que este tipo de expresiones y rituales se sitúan fundamentalmente en el plano de la actuación, sirviendo como elementos facilitadores de los procesos comunicativos<sup>50</sup>. Expresiones formulaicas inanalizadas se pueden encontrar a lo largo de todas las entrevistas realizadas en todos los sujetos estudiados:

INV: ¿Y es difícil el español o fácil?

STU: No sabes.

...

INV: Tú quieres aprender español. Bueno.

STU: No sabes.

INV: ¿Qué hacen estos niños?

STU: ¿Qué hacen? No sabe (..) No-lo-sé. No-lo-sé (Zhora, X-1996).

En Zhora se puede considerar la expresión *no sé/sabes* como formulaica hasta prácticamente el mes de Abril en que se empieza a analizar en cuanto al marcador de persona:

-Yo...yo sé...yo sabes...sabes ¿no? Yo sabes. Yo ya lo sé o sabes...Sabes ....No sé cómo se llama

---

50 En este sentido Johnston, 1985 afirma que “ *parecería plausible que una buena parte del comportamiento lingüístico del hablante nativo fuera tan rutinaria como el lenguaje “formulaico” de los aprendices*”. Por otra parte la propuesta de Won Fillmore no tendría validez si se atiende al ejemplo presentado a continuación de Zhora quien pasa prácticamente siete meses utilizando la expresión *no sabes* sin que se produzca ningún avance significativo en el dominio de la flexión verbal, es más, los errores que comete por sobreutilización de la tercera persona por la primera,

- Cuando yo...me voy al mercado? Sabe...sé...un poco

- Ya se´..Yo sé placas de Madrid.. (IV.2-1997)

En Tania encontramos como expresión formulaica más utilizada ¿cómo se llama? que, como todas las expresiones de este tipo, se emplea sin analizar los distintos componentes que la conforman. El recurso a esta expresión tal vez esté en el propio estilo de aprendizaje seguido por Tania caracterizado por un esfuerzo constante de corrección formal, siguiendo procesos de monitorización y búsqueda de expresiones sintáctica y semánticamente correctas:

- ...Esto señor, señora... esta familia... ¡ah!...crean a su ...¡ah!... ¿cómo se llama? No trabaja (I-1997).

- No ciudad... en.... ¡ah!...¿Cómo se llama? (III-1997)

- Esta... ¡ah!... ¡hum!... Hay sol... ¿Cómo se llama? (III-1997)

- ¿Cuán...? ¿Cuántos centímetros... ¡ah!... es... ¡ah!...? ¿A-B ¿Cómo se llama? No sé (IV-1997)

- Essena... ¿Cómo se llama? (V.1-1997)

En ningún momento podemos pensar que Tania haya pasado a analizar las expresiones formulaicas. Al contrario éstas parecen haberse *fossilizado*, quedando reducidas a la primera y tercera persona del singular, ya que ignora por completo la marca de persona para la segunda del singular<sup>51</sup>.

INV: Bueno, vamos a ver, Tania, ¿Cómo te llamas?

STU: Me iamo Tania.

INV: ¿Y de dónde eres?

STU: ¡Ah!...Soy búlgara.

INV: Y ¿cómo se llama tu profesora?

STU: Mi profesora se iama... Maite.

INV: ¿Te gusta el español?

STU: Sí, me gusta.

INV: ¿Y dónde vives?

STU: Vive en... Móstoles.

INV: Ahora pregúntame cosas a mí.

---

representan un 47% del total de errores producidos en esta persona gramatical.

51 Los errores contabilizados por la utilización de tercera persona del singular por segunda, representan el 20% del total de errores cometidos en tercera persona



STU: ¡Ah!... ¿cómo te llamo? (V.1-1997)

- ...Te llama María (ella) (V.2-1997)

-... Y me dice: ¿Cómo te llama? (X-1997)

La fosilización de esta expresión también la podemos entender desde el nivel semántico donde da lugar a constantes hiperonimias por la preferencia de su utilización frente a otras.

El caso de Chu-Miau es bastante llamativo en este sentido ya que se verifica que la utilización de este tipo de expresiones se prolonga prácticamente a lo largo de los tres primeros meses. La lentitud con que se desarrolla el proceso de adquisición de categorías funcionales implica que la estudiante recurra abundantemente al uso de fórmulas inanalizadas como procedimiento para mantener la comunicación:

- Yo me llamo Chu Miao, soy de China, tengo 14 años. Vivo en Alcobendas. Vivo en Alcobendas (Chu Miao X-1996)

Por último, dentro de este conjunto de estrategias, podemos destacar aquellas que tienen por objeto analizar y razonar sobre la LO, por ejemplo

- ¿Odio? Fadada (Zhora II.2.1997)

Para ejemplificar este tipo de estrategias nos centraremos en tres de ellas: a) las que se realizan a partir de la traducción literal de expresiones de la L1 a la L2., b) las que consisten en transferir directamente tanto conocimientos como estructuras de una lengua a otra y c) las que suponen un análisis detenido de las expresiones y formas de la L2.

Traducciones literales podemos encontrar en mayor o menor medida en la mayoría de los sujetos adultos estudiados, pudiéndose destacar:

- Me gusta ... me gusta ver... ¡ah!... televisión... de **la arabía** (I.1-1997)

- Yo visto mamá, a la mi hermanos de **la marroquía...Magreb**. (I.1-1997)

- ...Este pañuelo compralo a **la Magreb** (I.1- 1997)

- A **la Marrueco** muy barato, mucho (I.1. 1997)

Como procedimientos de transferencia podemos destacar:

a) ... Tú... tu me ha ¡eh!... (dice algo en francés) No. No sé cómo... No sé el **participle passé de dar**. (Silvestre, VI.1- 1997)

b)- ... Camerún tenemos un... **una otra** manera, ¿entiende? **Una otra** manera de hablar inglés... Sí. Hay **una otra** manera de hablar inglés... (Silvestre, VI.1-1997)

c) - No... Es no antiguo. Es una...**una...una otro... una otra** forma para...

(Silvestre, VI.1-1997)

d) - ...¿**Cómo** puedo **te** **desir**? (VI.1- 1997)

e) - ...Están en la cama, no sé, o estaban **haciendo una vuelta**...(VI.2-1997)

El primero de estos ejemplos refleja tanto una evaluación del propio aprendizaje al detectar las carencias que se poseen, como una transferencia de conocimientos lingüísticos de la L1 a la L2 al ser consciente de la proximidad entre ambas. Por otra parte, esta proximidad llevará a transferir expresiones como las recogidas en los cuatro últimos ejemplos anteriores. Así la forma femenina *une otre* del francés se transfiere literalmente al español sustituyendo el determinante indefinido otra. Igualmente ocurre con la expresión *¿comment te dire?* del francés o, con el último ejemplo, en el que aparte de apreciarse la confusión entre los verbos ser/estar, se ha transferido igualmente una expresión procedente del francés, *faire une tour*.

La última de las estrategias anteriormente citadas, el análisis en sí de nuevas expresiones, es tal vez una de las que más directamente influye en la conformación de la IL de los HNNs.. Este análisis de nuevas expresiones consistirá en determinar los significados concretos de las mismas, así como en fragmentarlas en partes menores para poder asimilarlas:

- ... Lámpara ... ¡ah! ... en-sender ... entiendo ... ensiende ...¿ensiende? (*el señor*)

(Tania III-1997)

De esta forma, el HNN irá formulando una serie de hipótesis sobre el funcionamiento interno del nuevo sistema lingüístico. Hipótesis que, aunque no siempre se adecuarán a la norma de la LO<sup>52</sup>, determinarán la propia conformación de algunos aspectos de las gramáticas no nativas. Uno de los fenómenos más característicos de formulación de hipótesis inadecuadas lo constituye las generalizaciones de determinados elementos de la LO. Como forma de ejemplificar esta estrategia, presentaremos una serie de casos de regularizaciones verbales empleados por nuestros informantes:

a) - Porque yo **tie**...yo tengo,... yo tengo un gato muerto (Mádelin, XII-1996)

b) - Ahora yo **tieno** un perro. Antes yo **tener** dos pájaros (Mádelin, XII-1996)

c) - ...Este señor **tieno** ... tiene un cucacola (Zhora, III.1 - 1997)

d) - **Ti**... **tine** nigro (Zhora, IV.1 - 1997)

e) - **Tienías** hambre... y después comen ... (Zhora, V.1 - 1997)

---

52 La formulación de hipótesis errónea se producirá tanto por la existencia de determinados aspectos *equivocos* en la L2 que provocan cierta ambigüedad y opacidad en los datos, así como por la utilización de recursos cognitivos y psicológicos diferentes de los específicamente lingüísticos.

- f) - ¿Ahora tú no **trabajar** aquí? (Madelin, I.1-1997)
- g) - Y tú ir a casa y escuchar estos que yo no sabes decir tú leer a mí (Madelin. II.2-1997)
- h) - Susanita tiene que...**piensar** y responder. (Silvestre, V.1-1997)

En este primer grupo de ejemplos vemos como en **a** y **b**, la estudiante tiende a regularizar la flexión verbal del presente singular a partir de la forma irregular diptongada (tien-) de la tercera persona. Lo mismo sucede en **c**, **d**, **e** y **h** aunque, en Zhora (**d**), se producirán algunos casos de desaparición de la vocal *e* por influencia del árabe.

Estos fenómenos de regularización verbal a partir de la forma de la tercera persona del singular, los vamos a encontrar en casi todos los sujetos estudiados ya que es esa persona gramatical la que presenta un mayor grado de uso en las entrevistas a la par que la mayoría de los errores de flexión se producen por su sobreutilización.

En **b**, **f** y **g** la regularización se realiza a partir del infinitivo como un recurso meramente comunicativo. La estudiante parece ser consciente de que no domina la flexión de primera y segunda persona ( Ahora yo **tieno** un perro. Antes yo **tener** dos pájaros ) por lo que decide utilizar la forma no flexionada del infinitivo para articular el enunciado. El que en determinados momentos de la IL de los HNNs. se produzca una sobreutilización errónea del infinitivo se puede explicar desde un doble criterio. Por una parte, el evidente contenido semántico de esta forma facilitará los procesos comunicativos en los primeros estadios de las ILs., caracterizados por la pobreza léxica y el escaso dominio de la morfología flexiva. Por otra, el infinitivo se convertirá en un sustituto de formas verbales flexionadas cuando el aprendiz empieza a ser consciente de la existencia de la flexión verbal y de las limitaciones que tiene en su dominio.

A continuación presentamos un pequeño estudio comparativo sobre la utilización errónea del infinitivo en algunos de los sujetos investigados

## Errores en la utilización del infinitivo.

**Tabla 1.- Guerin**

	<i>Errores. en infinitivo</i>	<i>Errores totales.</i>	<i>% errores en infinitivo</i>
Octubre	0	1	0%
Noviembre	3	3	100%
Enero	2	2	100%
Febrero 1	1	2	50%
Febrero 2	2	3	66%
Marzo	1	4	25%
Abril- 1	0	0	-
Abril-2	0	4	0%
Abril 3	0	2	0%
Mayo-1	1	2	50%
Mayo-2	0	0	-
Junio	1	3	33%
Octubre	0	1	0%
Noviembre	0	2	0%
TOTAL	11	29	37%

**Tabla 2.- Madelin**

	<i>Errores. en infinitivo</i>	<i>Errores totales.</i>	<i>% errores en infinitivo</i>
Octubre	1	4	25%
Noviembr1	0	4	0%
Noviembr2	1	4	25%
Diciembre	1	11	9%
Enero1	3	11	27%
Enero2	0	10	0%
Febrero1	4	16	25%
Febrero2	6	36	16%
Abril	0	6	0%
Mayo1	0	9	0%
Mayo2	0	5	0%
Junio	0	4	0%
Octubre	0	0	-
Noviembre	0	0	-
Diciembre	0	0	-
TOTAL	16	120	13%

**Tabla 3.- Zhora**

	<i>Errores. en infinitivo</i>	<i>Errores totales.</i>	<i>% errores en infinitivo</i>
Octubre	1	11	9%
Noviembre	3	7	42%
Enero1.	5	22	22%
Enero2.	5	22	22%
Febrero1	7	15	46%
Febrero2	9	17	52%
Marzo1	7	11	63%
Marzo2.	18	25	72%
Abril	16	29	55%
Mayo1	20	33	60%
Mayo2	19	43	44%
Junio	8	14	57%
Octubre	2	7	28%
TOTAL	120	256	46%

**Tabla 4.- Tania.**

	<i>Errores. en infinitivo</i>	<i>Errores totales.</i>	<i>% errores en infinitivo</i>
Diciembre.	0	1	0%
Enero.	1	8	12%
Febrero.	1	3	33%
Marzo.	0	4	0%
Abril1.	1	12	8%
Abril2.	1	5	20%
Mayo1.	1	12	8%
Mayo2.	0	9	0%
Junio1.	0	9	0%
Junio2.	0	8	0%
Junio3.	1	12	8%
Octubre.	0	13	0%
Noviembre	1	17	5%
TOTAL	7	113	6%

El caso de Zhora (tabla 3) refleja el primero de los usos erróneos del infinito antes citados. Su IL se puede describir como anclada en un estadio inicial en lo referente a la adquisición de la flexión verbal. El infinitivo se convertirá en el elemento verbal comodín que permita articular los enunciados, limitándose el análisis de los datos del sistema de verbos en español a la identificación de las formas no flexionadas en las distintas conjugaciones.

STU: Marchar con el montañas, ¿no?

INV: Suben..

STU: Sobir..sober..sober con el montañas (Zhora, I.2 - 1997)

La mayor parte de las regularizaciones de flexión en Zhora se llevarán a cabo a partir de la raíz del infinitivo:

- No **dorme** (XI-1996)

- ¿Qué le pasa? ¿Yo **quieres** hablar? (I.1- 1997)

- **Dormiendo** (I.2 -1997)

- Como **quieres** ir tú (II.2 - 1997)

- Este **dorme** (III.1 - 1997)

- Estos niños... jugar a la casa ... **jugan**, ¿no?... (III.2-1997)

- ...Ahora, médico de cabecera **desile** yo... (IV- 1997)

- Abre la puerta...se...**serra** la puerta...abre ...**serra** la puerta (V.1-1997)

Las regularizaciones también se darán en el mismo infinitivo al aplicar el morfema de primera conjugación a verbos de segunda o tercera:

- No, ella cuando no tiene con el leer con el **cribar** y tine **cribar** o leer, no

(Zhora, II.2-1997)

- Cuando...**vuelvar** ...vuel...**vuelvar** niños (V.1- 1997)

En Madelin (tabla 2) los errores en la utilización del infinitivo se localizarán fundamentalmente entre los meses de enero y febrero, coincidiendo con las primeras emisiones significativas de primera y segunda persona del singular, desapareciendo por completo a partir de la segunda grabación de febrero. Esta situación respondería al segundo de los criterios, antes expuestos, según el cual, el HNN recurrirá a la utilización del infinitivo, aún de manera errónea, cuando comienza a analizar el sistema de flexión del español y descubre sus limitaciones en el dominio del mismo. De esta forma se intentaría reducir el grado de equívocos en los enunciados como consecuencia de no realizar adecuadamente la concordancia de flexión, con la utilización de la forma no flexionada del verbo junto a sujetos elicitados.

Este último puede llegar a convertirse en un elemento cuasi fosilizable en hablantes que, por características individuales (psicología, formación, cultura), entiendan el error como una especie de fracaso que evidencie socialmente sus deficiencias formativas. La IL de Guerin (tabla 1) es el ejemplo más arquetípico de este comportamiento, ya que, pese a mostrar un alto grado de dominio de la flexión, la mayoría de sus errores se producen en la utilización del infinitivo. Este hecho parece reflejar cómo la estudiante, al analizar los datos del español, considera los errores en la flexión verbal, como uno de los elementos que más pueden entorpecer los procesos comunicativos. En este análisis, influirán, sin duda, los estereotipos sociales que sobre la lengua de los extranjeros poseen los nativos, caracterizada, para estos, por la sobreutilización de infinitivos<sup>53</sup>.

- Los niños que no **estudiar** ( Guerin, II.1- 1997)
- Los amigos...**coger** libros... ( Guerin, II.2- 1997)
- Y...lo ... y **tirar** ... tiran ...los ( Guerin, II.2- 1997)
- ¿Por qué **llorar** (*ella*)? ( Guerin, V.2- 1997)
- ...¿ Quieres... ¡ah!... quieres... ¡ah! ... pa... pase... pase... ?, ¿Quieres..? ... ¡ah!...  
¿vamos a pasear? ( Guerin, VI- 1997)

En Tania (tabla 4) los errores en la utilización del infinitivo apenas son significativos (6% del total) pero no porque posea un gran dominio de la flexión verbal ni porque su IL esté en un estadio bastante desarrollado, sino porque, sus producciones se basan en la sobreutilización incorrecta de la forma de tercera persona del singular (los errores en esta utilización suponen un 66% del total). Sin embargo, en Tania también podemos encontrar regularizaciones desde la raíz del infinitivo:

- Estas mujeres **jugan** tenis. (I.1- 1997)
- ... Porque eios **prefere**... en... sol (I.1- 1997)
- ... Cuando están en casa ... **pens** ... **pensan** a sus vacaciones (V.2- 1997)
- ¿Qué comida... **preferen**? (VI.2 - 1997)

Otro caso de regularización es el que realiza Madelin a partir de la raíz vocálica del infinitivo ir más la flexión de concordancia del presente, en este caso, de la primera persona del plural, para referirse al pasado o al futuro.

---

53 Para Ferguson 1975 los hablantes nativos utilizan una variedad agramatical de su lengua cuando interactúan con HNNs.. Esta agramaticalidad se produce como resultado de tres procesos: la omisión, la expansión y la sustitución. Ejemplos de omisión pueden ser la supresión de artículos, cópulas y conjunciones, pronombres sujetos y morfología flexiva.

Futuro:

- ... **Imos** con coche a Suecia (II.1-1997)
- El otro viernes que **imos** (II.1-1997)
- ... Primero hemos pensado que **imos** a Suecia...**imos** a Canadá.. (II.2- 1997)
- Pero nosotros **imos** a Vancouver. (II.2- 1997)

Pasado:

- No, cuando **imos** a Canadá hasta España, llegamos tarde y por eso **imos** otra vez.... **imos** para coger el billete (IV- 1997)

**a-3. Estrategias de compensación.** Empleadas para superar las limitaciones propias en el conocimiento de la nueva lengua, recurriendo para ello a varios procedimientos: formulación conjeturas acerca del sentido de las informaciones, ivención de palabras, uso de circunloquios y sinónimos ...

Para adivinar el sentido y significado de los mensajes los aprendices pueden usar claves lingüísticas (palabras conocidas, asociaciones...) o recursos extralingüísticos, cuando falla el conocimiento del vocabulario, la gramática ... La utilización de este segundo tipo de recursos por parte de nuestros alumnos adultos, va a estar condicionada por sus propias características personales y experiencias vitales que influirán decisivamente en el resultado final del proceso de adivinación de sentidos y significados:

*\*INV: Bien. ¿Qué hacen estos señores?*

*\*STU: Estos señores...,este señor...,trae...,este señor...,un libro, ¿no?*

*\*INV: ¿Que libro es? Mira, este es un policía.*

*\*STU: ¡Ah!, pulicía...*

*\*INV: ¿Qué libro es?*

*\*STU: Libro de pulicía ...,na cartera.*

*\*INV: No...*

*\*STU: Cartera...,*

*\*INV: No...Aquí pone aduana.*

*\*STU: Aduana..., A-du-a-na.Traigo (No se entiende) aduana..*

*\*INV: Sí. ¿Qué libro da en aduana? ¿Qué libro?*

*\*STU: No lo sé cómo se llama*

*\*INV: Sí, tú tienes uno de color verde.*

*\*STU: ¿Cartera?*

*\*INV: No...,este libro, un libro especial*

*\*STU: ¡Ah! Lal pasaporte. Trailo..., un..., este persono pulicía..., trae..., este señor..., pasaporte (Zhora, III.1- 1997)*

En este primer ejemplo podemos apreciar cómo la estudiante es incapaz de activar adecuadamente los recursos extralingüísticos que le permitan interpretar los dibujos que se le presentan y narrar, posteriormente, la historia que recogen. Hay que recordar que Zhora es analfabeta en su LM, por lo que, aunque ésta es una de las primeras veces en las entrevistas en que es capaz de leer autónomamente una palabra (Aduana..., A-du-a-na...), no puede contar con el apoyo de la lectura para la interpretación de sentidos:

\*INV:... ¿Qué pone aquí?

\*STU: Ban... ¿Baño?

\*INV: No. Ban-co...ban-co (Zhora II.1- 1997)

Por otra parte, presenta grandes dificultades para descifrar y entender el lenguaje gráfico por no estar familiarizada con el mismo y extrapola su propia experiencia para explicar situaciones con las que de un mundo referencial no conocido por ella:

\*INV: Sí, ¿Qué hacen los señores? ¿Qué están haciendo?

\*STU: Las tres..., aprender leer, ¿no? (El sr. está leyendo el menú en un restaurante) (Zhora, II.1- 1997)

\*INV: Bueno..., Bueno, vamos a ver. ¿Te acuerdas? Vamos a ver..., ¿Qué hacen estos niños, Zhora?

\*STU: Bailan, ¿no?

\*INV: Muy bien.

\*STU: (Intenta decir algo varias veces) Estó ser bailar. Estós haser bailar.

\*INV: Sí. ¿Dónde están?

\*STU: ¿Dónde están? Con ..., bar, ¿no?

\*INV: ¿En el bar?

\*STU: Niños, ¿Estós niños o personas? ¿Niños?

\*INV: Bueno, niños. ¿Dónde están?

\*STU: En el colegio.

\*INV: ¿Y si son personas mayores? ¿Dónde están..., por ejemplo?

\*STU: Personas mayores, mayores, con el bar.

\*INV: Muy bien. Están ...,

\*STU: Niños..., con el colegio. (Zhora II.2- 1997)

En este último ejemplo, Zhora hace una interpretación de los dibujos acorde con sus creencias religiosas (recuérdese que es fundamentalista islámica) y sus comportamientos culturales. Para ella el baile es *haram*, algo prohibido y requiminable, sólo entendible en lugares donde existe una relajación moral, como en el bar. Tras la intervención de la investigadora, se da cuenta de que los niños, tal vez, por la propia experiencia de sus hijos, pueden bailar en el colegio.

En el siguiente ejemplo, nuestro informante Silvestre, interpreta cómo uno de los



personajes de la historia que se le presenta, al estar soltero vive de alquiler en una habitación. Esta interpretación está íntimamente ligada a su experiencia personal ya que, al igual que muchos de sus amigos africanos, él tiene alquilada una habitación en una casa.

\*INV: *y ¿a qué se dedica el novio? ¿qué hace el novio?*

\*STU: no sé ... o ... puede trabajar... puede... o trabajar...trabajar...porque sin trabajo no hay na...no puede pagar la habitación y otro...(Silvestre V.2 - 1997)

Los procedimientos de invención de palabras como medio de superación de las limitaciones comunicativas se pueden ejemplificar con los siguientes registros:

- ... A las nueve... ¡eh!... los...¡eh!...los **empleadores** se...¡eh!...¡Ay! ¿cómo...? A las... a las... a las nueve los **empleadores** entran... ¡eh!... para empear el trabajo y...aquí no hay hora, ¿no?

- Sí... Sí. Para hablar... para hablar cosas tiene de la ofisina. Y a las siete en punto los **empleadores**...acaban de trabajar. (Silvestre V.1- 1997)

- Tienes... no sé como se llama esto... sí, tiene... tiene la paz ... tiene también ...  
(Silvestre V.2 - 1997)

**B. Estrategias indirectas.** Relacionadas con la reflexión y control del propio aprendizaje, los actos de comunicación ...

Dentro de este grupo queremos destacar aquellas que tienden a evaluar el aprendizaje a partir de los recursos de moniotorización de las emisiones:

STU: Yo..., yo sé ..., yo sabes..., sabes, ¿no? (Zhora, IV-1997)

STU: ... Eios..., ha..., habla..., habla...(Tania, III-1997)

INV: ¿Les gusta estudiar o no?

STU: No. No te gus..., se gus..., no gustan..., ¡ah! No gustan..., ¡ah! ¿Cómo se iama?  
Idiomas (Tania III-1997)

STU: ... Porque yo tie..., yo tengo..., yo tengo un gato muerto (Madelin XII-1996)

STU: ... Que ..., que... juegan... ¡ah!..., juegan al tenis (Guerin I-1997)

INV: ¿Y dónde vives?

STU: Vive..., vivo en Móstoles (Silvestre IV-1997)

No queremos acabar este apartado sin reconocer la importancia que el trabajo del componente estratégico posee en el aprendizaje de una L2. Trabajo que ha de tener por objeto tanto el potenciar la autonomía del aprendiz, como el ayudarle en el análisis de los datos de la L2.

A modo de ejemplo de cómo se puede potenciar este componente sirvan las siguientes muestras:

El soviético Arthur Youssoufov, de 29 años y ex campeón mundial juvenil en 1977, se clasificó por segunda vez para las semifinales del torneo de candidatos al título al ganar al canadiense Kevin Spragget la novena partida de cuartos de final, en Quebec (Canadá). - AFP.

EL PAÍS, 6-2-1989

Palencia, Ramón. A LA ESCUCHA. S.M. 1994

Intenta adivinar el significado de las palabras que están subrayadas en el siguiente cuento:

Había una vez un chamiu al que le gustaba mucho la laga y se penía un litro todos los días. Un día el laguero dejó de venir y empezó a perseguir al píopi más faquico del parque. El píopi voló y llamó a su amigo el droper para que le ayudara. El droper, muy serio, quauguó al chamiu y le dijo que si dejaba en paz al píopi le daría una sorpresa. El chamiu le hizo caso y se encontró por la noche una gran cena con nadato pástara y galacao. Cuando estaba ñacando tan ricamente vino el píopi y le quitó un poco de pástara. El chamiu ni corto ni perezoso...

Sonsoles Fernández. P. de Palabra. Tareas. Difusión.

Palabra por palabra, explica tu solución y cómo has llegado a ella.

● En una novela policiaca cuyo título es “El hombre que veía demasiado”  
¿Qué querrá decir “demasiado”?

● A partir del saludo y despedida de una carta, formula hipótesis sobre el emisor/receptor y objetivo de ella: Estimado cliente, Muy señor mío, Colegui, Mi conejito peludo...

● ¿Qué falta? “Estaba @ ##ndo la televisión y en el momento @#@#@#@# ante se @## la luz”

● Lee el siguiente texto y contesta:

Carmen Juárez nos habla de sí misma: Hace unos años trabajaba muchísimo. Me pasaba diez horas en la oficina. Como no tenía para comer me tomaba un sandwich y tres o cuatro cafés al día. A veces iba a un bar a tomar una cerveza y una hamburguesa. Estaba siempre fumando y no hacía ningún ejercicio. Me sentía cansada y mal, hasta que un día tuve un infarto y cambié mi vida. Ahora trabajo menos. Como carne, fruta y verdura todos los días. Nunca tomo alcohol y voy al gimnasio los lunes, miércoles y viernes. Mi vida ha cambiado y me encuentro estupendamente.

- a) ¿Cuántas horas pasaba Carmen en la oficina?
- b) ¿Qué comía antes?
- c) ¿Cómo se sentía?
- d) ¿Qué le pasó?
- e) ¿Qué come ahora?

Sonsoles Fernández. Leer. Español L.E. Cuadernos de Roma.

### **3.- Implicaciones pedagógicas.**

A lo largo de la investigación hemos podido comprobar como se siguen distintos procesos en la adquisición de una L2 por parte de los sujetos investigados. En esta situación actúan, junto a características individuales (edad, capacidad lingüística, capacidades intelectivas...), otras de carácter más claramente social como pueden ser: distancia psicológica y social respecto a la lengua y cultura meta, situación socioeconómica, formación intelectual...

Creemos que los procesos de aprendizaje reglados pueden actuar decisivamente en la tarea de facilitar la toma y análisis de datos de la LO, sobre todo en sujetos adultos como los estudiados en esta investigación. Y que, al encontrarse en una situación de inmersión total y poseer un cierto nivel comunicativo, sólo podrán recibir estímulos positivos para desarrollar adecuadamente su IL desde situaciones educativas formales.

Así veíamos como el número de errores que comentaban adolescentes y adultos en la flexión verbal empezaban a coincidir con los momentos en que se tomaba conciencia del sistema de flexión en español. Errores, por otra parte esperables, en la medida en que se puede contar con distintas formas verbales para articular un enunciado, pero que irán disminuyendo según se produzca el análisis y la readaptación del sistema interlingüístico. Este desarrollo difícilmente se podrá dar en una situación totalmente natural, al margen de un proceso educativo, pues los recursos lingüísticos que en estas situaciones naturales se poseen (en este caso un sistema de flexión simplificado) cumplen con las necesidades comunicativas básicas que se pueden presentar con el consiguiente riesgo de fosilización de la IL.

Los datos recogidos de todos nuestros informantes parecen demostrar lo anteriormente

señalado, así vemos como prácticamente ninguna de la IIs. de los sujetos investigados, salvo Zhora y ésta por características específicas que luego señalaremos, se puede considerar fosilizada sino en distinto grado de evolución.

Entre los adultos Guerin representa el ejemplo más claro de éxito en el dominio de la L2 por la activación de procedimientos de aprendizaje consciente de la misma. Es quien más tiempo y recursos dedica al estudio del español, lo que unido a sus estilo cognitivo y a sus características comunicativas le lleva a no producir apenas errores.

Silvestre es el otro caso de aprendizaje exitoso, aunque en él se pueda explicar este éxito más por su experiencia lingüística previa como hablante bilingüe.

Tania, con un éxito medio, muestra la importancia de los procesos educativos formales en la superación de las limitaciones para el aprendizaje de una L2.

El caso de Zhora es muy especial, como ya hemos señalado repetidamente, junto a su condición de analfabeta en su LM, se une el rechazo que siente hacia la cultura española. Si bien su IL apenas experimenta una apreciable progresión, no ocurre lo mismo con su nivel comunicativo y su actitud hacia la lengua y la cultura. Zhora parece descubrir en las clases de español una posibilidad de superación personal, ya que junto al aliciente del aprendizaje de la lengua se suma el de la lecto-escritura.

En conjunto para este tipo de aprendices adultos inmigrantes proponemos que el aprendizaje de la nueva lengua se complete con procesos formativos específicos a partir de programas adaptados metodológica y organizativamente, tanto a sus características cognitivas para el aprendizaje de lenguas como a sus necesidades comunicativas y sociales.

En cuanto a las preadolescente y adolescente estudiadas creemos que el proceso de inmersión educativa que están siguiendo es el correcto, sólo , a raíz de los datos obtenidos, pensamos sería conveniente una adaptación en lo referente a las clases de refuerzo que se les proporcionan. En este sentido, sólo una adecuada formación del profesorado encargado de estos grupos permitiría detectar y actuar sobre los posibles problemas que presenten las IIs de estos aprendices. Así, Chu-Miau podría haber visto acelerado su proceso de adquisición del español si hubiese contado con un apoyo conveniente para analizar los datos de la lengua.

Los niños como Adil, no requerirán de un apoyo lingüístico específico , aunque sí conviene destacar que los profesores de Educación Infantil, que cuenten con niños inmigrantes en las aulas, han de conocer la existencia de un período silencioso en el que no conviene un trato diferenciado, sino la utilización de recursos comunicativos generales como los empleados con niños autóctonos

de la misma edad.

#### 4. CONCLUSIONES GENERALES

A lo largo de este trabajo hemos venido presentando los procesos de adquisición del español como L1 y como L2 de una niña, una adolescente y cinco adultos y hemos extraído una serie de conclusiones que pasamos a resumir a continuación.

En primer lugar podemos señalar que sólo en el caso del niño encontramos una clara coincidencia con el proceso de adquisición que se producía en L1

La semejanza estaba centrada en que, ambos niños parecen adquirir las diferentes categorías gramaticales siguiendo un proceso ordenado en el que se seleccionan los elementos de las distintas categorías para su aprendizaje atendiendo al orden en el que estas categorías están situadas dentro del esquema oracional, empezando por las categorías que están situadas en las capas inferiores de este esquema y terminando por las que se encuentran en las capas superiores. Este proceso progresivo y ordenado hace que éste se produzca con un número muy bajo de errores.

Las pequeñas diferencias que encontrábamos nos presentaban una mayor facilidad en el proceso de adquisición de la L2, de tal manera que, en este caso, este proceso se muestra como más rápido y seguro. Es decir, en el niño que adquiere una L2 tendríamos los mismos mecanismos de adquisición que en el niño que adquiere su L1, pero potenciados, en primer lugar, porque su mayor edad hace que no tenga las limitaciones articulatorias, de memoria y procesamiento que encontrábamos en la adquisición de la L1 y en segundo lugar porque la repetición del ejercicio y el esfuerzo realizados al adquirir su primera lengua, no hacen sino facilitarle la tarea de adquirir la segunda .

En el caso de la adolescente iraní de nueve años, se dan ya grandes diferencias. En ella encontramos un proceso aparentemente más rápido en los primeros momentos, porque la adquisición categorial aparece sin graduar ni escalonar. Todas las categorías están claramente presentes desde el principio, pero el nivel de errores que se produce en estos momentos es muy alto en todo lo que se refiere a la adquisición de la morfología, sin embargo, poco a poco, estos errores van solucionándose hasta que su nivel de competencia se acerca considerablemente al nivel de los nativos.

En el caso de los adultos , las diferencias en el proceso de adquisición con respecto a los niños son también muy elevadas y las características que presentan son muy similares a las que señalábamos en la adolescente.

También los adultos parecen abordar el esquema oracional en su totalidad, desde el principio, apareciendo desde las categorías que se encuentran en las posiciones inferiores del esquema, como los nombres, a las categorías que encontramos en los niveles superiores, como los complementantes. Sin embargo, mientras la adolescente avanzaba en su proceso de solución de los errores de forma firme y segura, hasta llegar a una competencia casi nativa, en ninguno de los adultos, llega a darse esta circunstancia, al menos durante los quince meses en los que se produce la toma de datos.

En el grupo de los adultos la tónica general es la gran variabilidad que se produce en los resultados, teniendo en cuenta que hay una cierta relación entre el nivel de éxito y la edad de los aprendices, y , por supuesto, el grado de exposición a los datos.

Estos resultados nos llevan a postular que , mientras en el caso de los niños la L2 se aprende con los mismos mecanismos de adquisición que la L1, los mecanismos innatos de la GU. En los adultos , esta capacidad innata de construir la lengua se ha perdido y , para lograr su aprendizaje, estos se apoyan especialmente en los conocimientos que tienen de su L1, utilizando además todo un sinfín de estrategias de aprendizaje, unas de tipo más general y otras más específicas del lenguaje y todas ellas encaminadas a analizar los datos de la L2 y lograr avanzar hacia su dominio

## BIBLIOGRAFÍA

- ABNEY, S.P. (1987): *The English Noun Phrase in Its Sentential Aspect*. Doctoral dissertation, MIT.
- ADJÉMIAN, C. (1982): "La spécificité de l'interlangage et l'idéalisation des langues secondes". En J. Guéron y S. Sowley (eds): *Grammaire transformationnelle: théorie et méthodologies*. Vincennes: Université de Paris VIII.
- ADJÉMIAN, CH (1982) "La especificidad de la interlengua y la idealización en el análisis delenguas segundas" en Licerias, J.M (comp.) 1992
- AGUADO, G. (1995): *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años*. Madrid. CEPE.
- AGUIRRE, M.C. (1995): *La adquisición de las categorías gramaticales, en español*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- ARDITTY, J & PERDUE, C (1979) "Varabilité et connaissances en langue étrangère". *Encarges: numéro special de linguistique apliquée*, Vincennes, Universidad de París VIII: 32-43
- BARALO OTTONELLO, M. (1995): *La adquisición del español como lengua extranjera: aspectos morfoléxicos, sintácticos y semánticos de los adverbios en -mente*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid - Instituto Universitario Ortega y Gasset.
- BELINCHÓN, M., RIVIÈRE, A, IGOA, JM (1992) *Psicología del lenguaje: investigación y teoría*. Editorial Trotta, S.A
- BELLO, A. (1847): *Gramática de la lengua castellana*. Buenos Aires 1970, Sopena. Madrid 1988, Arco.
- BERKO, J. (1958): The child's learning of English morphology.
- BERMAN, R. (1988): "Word class distinctions in developing grammars", en Levy, Y. et al. (eds). *Categories and Processes in Language Acquisition*. London, Erlbaum.
- BIALYSTOK, E. (1978) "A theoretical model of second language learning". *Language Learning*, Vol.28, 1, pp. 69-83, 1978.
- BLEY-VROMAN, R. (1989) "What is the logical problem of foreign language learning? In: *Linguistic perspectives on second language acquisition*, eds . J. Schachter and S. Gass. Cambridge University Press.
- BLEY-VROMAN, R. (1990) "The logical problem of foreign language learning". *Linguistic Analysis*, 20.
- BORER, H. (1985): "the Lexical Learning Hypothesis and Universal Grammar". Boston Univ. Conference on Language Development.
- BORER, H. y WEXLER, K. (1987): "The maturation of syntax", en T. Roeper y E. Williams (eds). *Parameter-setting and language acquisition*. Dordrecht, Reidel.
- BROWN, R. (1973): *A first language: The early stages*. Cambridge, (Massachusettes). Harvard University Press. Cambridge, Mass., MIT.
- CARTON, A. S. (1971): "Inferencing: a process in using and learning language". en Pimsleur, P & Quinn, T. (eds.), *The psychology of second language learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- CHOMSKY N. (1957): *Syntactic Structures*. La Haya, Mouton. Trad. esp. *Estructuras Sintácticas*. México, 1974, Siglo XXI.
- CHOMSKY, N (1981): *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht. Foris.
- CHOMSKY, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass, MIT Press. Trad. esp: *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid 1970, Aguilar.

- CHOMSKY, N. (1970): "Remarks on nominalizations". En R. Jacobs y P. Rosenbaum (eds). *Readings in English Transformational Grammar*. Mass., Blaisdell.
- CHOMSKY, N. (1982): *some concepts and consequences of the theory of government and binding*. Cambridge, Mass: The MIT Press.
- CHOMSKY, N. (1986a): *Knowledge of Language. Its Nature, Origin and Use*. New York, Pantheon.
- CHOMSKY, N. (1986b): *Barriers*. Cambridge, Mass., MIT Press. Trad. esp. *Barreras*. Barcelona, 1990, Paidós.
- CHOMSKY, N. (1988): *Language and Problems of Knowledge*. Cambridge, Mass., MIT Press. Trad castellana. *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid 1989, Visor.
- CHOMSKY, N. (1989): "Some notes on economy of derivation and representation". *MIT Working Papers in Linguistics 10*. 43-74.
- CHOMSKY, N. (1992): "A minimalist program for linguistic theory". *MIT Occasional Papers in Linguistics 1*. Cambridge, Mass., MIT.
- CHOMSKY, N. (1994): "Bare phrase structure". *MIT Occasional Papers in Linguistics 5*. Cambridge, Mass., MIT.
- CHOMSKY, N. (1995) *The Minimalist Program*, MIT Press, Cambridge, Mass.
- CLAHSEN, H. (1986): "Verb inflections in German child language: acquisition of agreement markings and the functions they encode". *Linguistics 24*, 79-122.
- CLAHSEN, H. (1988): "Parameterized grammatical theory and language acquisition. En Flynn and O'Neill (eds). *Linguistic Theory in Second Language Acquisition*.
- CLAHSEN, H. (1991): "Constraints on Parameter Setting: A grammatical analysis of some acquisition stages in German child language". *Language Acquisition*, 1.361-391.
- CLAHSEN, H. y MUYSKEN, P. (1986): "The Availability of Universal Grammar to Adult and Child Learners - A Study of the Acquisition of German Word Order". *Second Language Research 2*(2) 93-119.
- CLAHSEN, H. y PENKE, M. (1992): "The acquisition of agreement Morphology and its syntactic consequences: new evidence on German child language from the Simone-corpus", en Jürgen M. Meisel (eds). *The Acquisition of Verb Placement*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- CLAHSEN, H., EISENBEISS, S. y VAINIKKA A. (1994): "The Seeds of Structure: A syntactic analysis of the acquisition of Case marking", en Teun Hoekstra and Bonnie Schwartz (eds). *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*. Amsterdam, John Benjamins.
- COOK, V.(1993): *Chomsky's Universal Grammar. An Introduction*. Cambridge, Mass., Blackwell.
- COOK, V.(1993): *Linguistics and Second Language Acquisition*. Macmillan.
- CORDER, S. (1978): *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press.
- CORDER, S.P. (1967) "La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda" en Licerias, J.M (comp.) (1992)
- CORDER, S.P. (1971) "Dialectos idiosincráticos y análisis de errores" en Licerias, J.M (comp.) 1992
- CURTISS, A. (1977): *Gennie: A Linguistic Study of a Modern Day "Wild Child"*. Nueva York, Academic Press.
- DEMUTH, K. (1992): "Accessing functional categories in Sesotho: interactions at the morpho-syntax interface", en Jürgen M. Meisel (eds). *The Acquisition of Verb Placement*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.



- DÉPREZ, V. y PIERCE, A. (1994): "Crosslinguistic Evidence for Functional Projections", en Teun Hoekstra and Bonnie Schwartz (eds). *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*. Amsterdam, John Benjamins.
- DÍAZ, L. y LICERAS, J.M. (1990): "Formulación de parámetros y adquisición de lenguas extranjeras". En Martín Vide, C. (de.) *Actas del V Congreso de Lenguajes Naturales y Lenguajes Formales*. Barcelona. PPU.
- DULAY, H. & M. BURT (1974). Natural sequences in child second language acquisition, *Language learning* 24: 37-53. Traducción española en Licerias, J.M (comp.) 1992
- ECKMAN, F. R. (1977): Markedness and the contrastive analysis hypothesis. *Language Learning*, 27, 315 –330. Traducción española en Licerias, J.M (comp.) 1992 Traducción española en Licerias, J.M (comp.) 1992
- ELLIS, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1992) *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Clevedon. Multilingual Matters Ltd.en L. Eubank (eds).*Point Counterpoint. UG in L2*. Amsterdam, John Benjamins.
- EMONDS, J. (1985): *A Unified Theory of Syntactic Categories*. Dordrecht, Foris.
- EPSTEIN D., FLYNN S., MARTOHARDJONO,G (1995): *Second Language Acquisition. Theoretical and Experimental Issues in Contemporary Research*. Conference at the Linguistic Society of America intervención presentada en la Conferencia de la Universidad de Boston sobre el Desarrollo del Lenguaje en el Niño.
- EUBANK, L. (1994): "Towards an explanation for the late acquisition of agreement in L2 English" *Second Language Research*, 10,1 84-93.
- EUBANK, L. (1996): "Negation in early German-English Interlanguage: more Valueless Features in the L2 initial state". *Second Language Research*, 12.
- EUBANK,L. (1993/1994). On the transfer of parametric values in L2 development.
- FAERCH, C., y KASPER, G. (1985): "Procedural Knowledge as Component of Foreign Languages Learners' Communicative Competence" en Boete, H., y Herrlitz, W. (eds), *Kommunikation im (Sprach-) Unterricht*. Utrecht, University of Utrecht, pp. 169-199
- FELIX, S. & WEIGL (1991): "Universal Grammar in the Classroom: the effects of Formal Instruction on Second Language Acquisition". En *Second Language Research*. 1:47-72.
- FELIX, S. (1985): " More evidence on competing cognitive systems". *Second Language Research*, 1, 47-72.
- FELIX, S. (1987): *Cognition and Language Growth*. Dordrecht, Foris.
- FELIX, S. (1988): "Language acquisition as a maturational process". Ms. Passau.
- FELIX, S. (1991): "The accessibility o Universal Grammar in Second Language Acquisition" en L. Eubank (eds).*Point Counterpoint. UG in L2*. Amsterdam, John Benjamins.
- FERGUSON, C. (1975): "Towards a characterization of English foreigner talk" *Anthropological Linguistics*, 17: 1-14.
- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, S. (1986): *Gramática Española*. Madrid, Arco.
- FERNÁNDEZ, S. (1997) *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa Grupo Didascalía S.A.
- FILMORE, C. (1968): "The case for Case". En E. Bach y R Harms (eds.) *Universals in Linguistic Theory*. New York, Holt; 1-90.
- FLYNN, S. (1987): *A Parameter-setting Model of L2 Acquisition*. Dordrecht. Reidel.
- FODOR, J. (1975): *The Language of Thought*. New York, T. Y. Crowel. Trad castellana. *El lenguaje del pensamiento*. Madrid 1984. Alianza Psicología.
- FODOR, J. (1983): *The modularity of mind*. Cambridge, Mass., MIT Press.

- FODOR, J. y GARRETT, M. (1967): "Some Syntactic Determinants of Sentential Complexity". *Perception and Psychophysics* 2, 289-296.
- GARCÍA-ALBEA, J (1991): "Segmentación y acceso al léxico en la percepción del lenguaje" en Mayor & Pinillos *Comunicación y lenguaje* Madrid: Alhambra, 1991: 463-493
- GLEITMAN, L. (1989): "The structural sources of verb meaning", *Papers and Reports on Child Language Development*. 28, 1-48. Departement of Linguistics, Stanford University.
- GOODLUCK, H. (1991): *Language Acquisition: A Linguistic Introduction*. Cambridge, Mass., Blackwell.
- GORDON, P. (1985): "Evaluating the semantic categories hypothesis: the case of the count/mass distinction", *Cognition* 20, 209-42.
- GRIMSHAW, J. (1981)): "Form, function, and the language acquisition device", en Baker and McCarthy (eds). *The Logical Problem of Language Acquisition*. Cambridge, Mass., MIT Press.
- GRIMSHAW, J. (1989)): "Argument Structure". Ms. Brandeis University.
- GRIMSHAW, J. (1991): "Extended Projection". Ms. Brandeis University.
- GUILFOYLE, E. y NOONAN, M. (1989): "Functional categories and language acquisition". Ms McGill University. Hakuta, K. (1974) "A preliminary report on the development of grammatical morphemes in a Japanese girl acquiring English as a second language" *Working Papers on Bilingualism* 3: 18-43.
- HALE, K. y KEYSER, S.J. (1987): "A view from the Middle". *Lexicon Project Working Papers* 10. Cambridge, Mass., Center for Cognitive Science, MIT.
- HATCH, E. (1978): "Discourse analysis and second language acquisition", en Hatch (de.), *Second language acquisition*. Rowley, Newbury House.
- HAZNEDAR, B and SCHWARTZ (1997): Are there optional infinitives in child L2 acquisition? In E. Hughes, M. Hughes & A. Greenhill (Eds.), *Proceedings of the 21<sup>st</sup> Annual Boston University Conference on Language Development*, (pp. 257-262). Cascadilla Press.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (1984): *Teorías psico-sociolingüísticas y su aplicación al español como lengua materna*. Madrid, Siglo XXI.
- HILLES, S. (1991): "Access to Universal Grammar in Second Language Acquisition" en L. Eubank (eds). *Point Counterpoint. UG in L2*. Amsterdam, John Benjamins.
- HOEKSTRA, T. y JORDENS, P. (1994): "From Adjunct to Head", en Teun Hoekstra and Bonnie Schwartz (eds). *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*. Amsterdam, John Benjamins.
- HOEKSTRA, T., N.HYAMS & M. BECKER. (1997). The underspecification of number and the licensing of root infinitives. In E. Hughes & A. Greenhill (Eds.), *Proceedings of the 21<sup>st</sup> Annual Boston University Conference on Language Development* (pp. 293-306). Cascadilla Press.
- HUANG, C. (1982): *Logical relations in Chinese and the Theory of Grammar*. Tesis doctoral inédita, MIT.
- HUANG, J. (1984): "On the distribution and reference of empty pronoms" *Linguistic Inquiry*, 15: 531-574.
- HYAMS, N. (1986): *Language Acquisition and the theory of Parameters*. Dordrecht, Reidel.
- HYAMS, N. (1987): "The Setting of the Null Subject Parameter: A reanalysis". Hyams, N. (1996). The underspecification of functional categories in early grammar. In H. Clahsen (Eds.), *Generative perspectives on language acquisition: Empirical findings, theoretical considerations, crosslinguistic comparisons* (pp. 293-306) Cascadilla Press.
- HYAMS, N. (1992): "The genesis of clausal structure", en Jürgen M. Meisel (eds). *The*

- Acquisition of Verb Placement*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- HYAMS, N. (1994): "VP, Null Arguments and COMP Projections in Early Child Grammar", en Teun Hoekstra and Bonnie Schwartz (eds). *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*. Amsterdam, John Benjamins
- HYAMS, N. (1996): The underspecification of functional categories in early grammar. In H. Clahsen (Eds), *Generative perspectives on language acquisition: Empirical findings, theoretical considerations, crosslinguistic comparisons* (pp. 293-306) Cascadilla Press.
- JACKENDOFF R. (1983): *Semantics and Cognition*. Cambridge, Mass., MIT Press.
- JACKENDOFF, R. (1977): *X' Syntax. A Study of Phrase Structure*. Cambridge, Mass., MIT Press.
- JAEGGLI, O. y SAFIR (1989): *The null subject parameter*. Dordrecht, Reidel.
- JIMÉNEZ RAYA, M (1994): Aprendizaje centrado en el alumno: desarrollo de la autonomía del aprendiz de lenguas extranjeras. en Miquel, L. y Sans, N. (1994): *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid, Fundación Actilibre.
- JOHNSON y NEWPORT (1989): "Critical Period Effects in Second Language Learning: the Influence of Maturational State on the Acquisition of English as a Second Language. *Cognitive Psychology* 21, 60-99.
- JOHNSON y NEWPORT (1991): "Critical period effects on universal properties of language: the status of subadjacency in the acquisition of a second language". *Cognition*, 39, 215-258.
- JOHNSTON, M. (1985): *Syntactic and morphological progressions in learner English*. Proyecto de investigación, Department of Immigration and Ethnic Affairs, Commonwealth of Australia.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1979): *A functional approach to child language. A study of determiners and reference*. Cambridge, Cambridge University Press.
- KOSSLYN, S.M. (1980): *Image and mind*. Cambridge, Harvard University Press.
- KRASHEM, S (1977) "El modelo monitor y la actuación de los adultos en L2" en Licerias, J.M (comp.) 1992
- KRASHEM, S. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London. Longman.
- LADO, R. (1957): "Linguistics across cultures". Ann Arbor, University of Michigan Press. Trad. española: *Lenguas y culturas*. Madrid, Paraninfo.
- LAGUNA, G. de (1927): *Speech: Its function and development*. New Haven, Yale University Press.
- LAKA, I. (1989): "Constraints on sentence negation". *MIT Working Papers in Linguistics* 10. Cambridge, Mass., MIT.
- LAKSHMAAN, U. (1993/1994). "The Boy for the Cookie"-Some Evidence for the non-violation of the case filter in child second language acquisition." *Language Acquisition* 3, 55-91. *Language Acquisition* 3: 183-208.
- language acquisition. To appear in M.A. Fredmann and L. Rizzi (eds) *The acquisition of syntax*. Longman.
- LARSEN-FREEMAN, D Y LONG, H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid. Gredos.
- LASNIK, H. y STOWELL, T. (1991): "Weakest Crossover". *Linguistic Inquiry*, 22; 687-720.
- LEBEAUX, D. (1987): "Comments on Hyams", en T. Roeper and E. Williams (eds). *Parameter Setting*. Dordrecht, Reidel.
- LEBEAUX, D. (1988): "Language acquisition and the form of the grammar". Ph. D. dissertation. University of Massachusetts at Amherst.
- LEBEAUX, D. (1990): "The grammatical nature of the acquisition sequence: adjoin-A and the

- formation of relative clauses", en L. Frazier y J. Villiers (eds). *Language Processing and Language Acquisition*, 13-82.
- LEDERBERG, J. (1959): Genes and antibodies. *Science*, 129; 1649-1653.
- LEMA, J. (1989): "Category-switching: Configurational Effects of V-movement. *NELS 19*. 301-313. GSLA, Amherst (Mass.), University of Massachusetts.
- LENNEBERG, E. (1967): *Biological foundations of language*. Nueva York. Willey.
- LEVIN B. y RAPPAPORT M. (1986): "The Formation of Adjectival Passives". *Linguistic Inquiry*, 17; 623-661.
- LEVY, Y. (1988): "On the early learning of formal grammatical systems: evidence from studies of the acquisition of gender and countability". *Journal of Child Language*, 15, 179-187.
- LICERAS, J M (1986) : *Linguistic Theory and Second Language Acquisition*. Tübingen. Rowley, Mass. Newbury House.
- LICERAS, J M (1988): "La adquisición del español y la gramática pedagógica". *Congreso EXPOLINGUA*. Madrid.
- LICERAS, J M (1992): *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid, Visor.
- LICERAS, J M (1993): *La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos*. Ottawa Hispanic Studies 12. Dovehouse.
- LICERAS, J M (1996): *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid, Síntesis.
- LICERAS, J. M(1986): "Sobre el concepto de permeabilidad" *Separata de la Revista Española de Lingüística Aplciada II*: pp.41-61
- LICERAS, J. M. (1992). *La adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid. Editorial Visor.
- LICERAS, J.M (1988) "La idiosincrasia de los sistemas no nativos" en Martín Vide, C. (de). *Lenguajes naturales y lenguajes formales 4*. Universidad de Barcelona.
- LICERAS, J.M (1996) *La adquisición de lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid. Editorial Síntesis. S.A.
- LLOBERA, M. et al. (1995). *Competencia Comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid. Editorial Edelsa Grupo Didascalía.
- LONG, M. (1988): "Maturational Constraints on Language Development". *University of Hawai'i Working Papers in English as a Second Language 7*. 1-53.
- LÓPEZ ORNAT, S. (1990): "La formación de la oración simple: las omisiones de categorías sintácticas (S/V/O) en la adquisición del español". *Estudios de Psicología*, 41; 229-231.
- LÓPEZ ORNAT, S. (1992): "Sobre la gramaticalización. Prototipos para la adquisición de la concordancia verbo-sujeto: datos de la lengua española en niños de 1,6 a 3,6". *Cognitiva 4(1)*; 49-74.
- LÓPEZ ORNAT, S. (1994): *La adquisición de la lengua española*. Madrid, Siglo XXI.
- LÓPEZ ORNAT, S. (1997): "What Lies in between a Pre-Grammatical and a Grammatical Representation? Evidence on Nominal and Verbal Form-Function Mappings in Spanish from 1;7 to 2;1" *Contemporary Perspectives on the Acquisition of Spanish, V 1: Developing Grammars*, ed Ana Teresa Pérez-Leroux and William R. Glass, 3-20. Somerville, Ma: Cascadilla Press.
- LÓPEZ ORNAT, S., FERNANDEZ, A., GALLO, P. y MARISCAL, S. (1994): *La adquisición de la lengua española*. Madrid, Siglo Veintiuno.
- MANCHÓN, R.M<sup>a</sup>. 1993. "Las estrategias del Aprendiz de una L2: el estado de la cuestión" en Manchón, R.M<sup>a</sup> y Bruton, A. (edit) (1993).
- MANCHÓN, R.M<sup>a</sup>. y BRUTON, A. (edit) (1993). *Serie sobre estrategias de aprendizaje y uso*

*del lenguaje.*

- MARCUS, G.F., S. PINKER, M. ULLMAN, M HOLLANDER, M. ROSEN and F. XU. (1992): "Overregularization in language acquisition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57 (4, Serial No. 228).
- MARISCAL, S. (1997): "El Proceso de Gramaticalización de las Categorías Nominales en Español". Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- MARTÍNEZ GILA, P (1996): "Actividades para la reflexión gramatical en el aula de E/LE". en Miquel, L. y Sans, N. (coord.): *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid, Fundación Actilibre.(en prensa).
- MARTOHARDJONO, G. y FLYNN, S. (1994): "Is There an Age-Factor for Universal Grammar? *The age factor in Second Language Acquisition*.
- McLAUGHLIN, B. (1978) "Algunas consideraciones metodológicas sobre el modelo del monitor" en Licerias, J.M (comp.) 1992
- MCNEILL, D. (1966): "Developmental psycholinguistics", en F. Smith Y G.A. Miller (eds). *The genesis of language: A psycholinguistic approach*. Cambridge (Mass.), MIT Press.
- MCNEILL, D. (1970): *The acquisition of language: The study of developmental psycholinguistic*. New York, Harper & Row.
- MEISEL, J. (1991): "Principles of Universal Grammar and Strategies of Language Learning: Some similarities and differences between First and Second Language Acquisition"
- MEISEL, J. (1992): "Getting fat. Finiteness, agreement and tense in early grammars". Ms Universität Hamburg.
- MEISEL, J. y MÜLLER, N. (1992): "Finiteness and verb placement in early child grammars", en Jürgen M. Meisel (eds). *The Acquisition of Verb Placement*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- MILLER, W.R. y ERVIN, S.M. (1964): "The development of grammar in child language". en U. Bellugi y R. Brown (comps). "The acquisition of language", *Monogr. Soc. Res. Child Development*, 26. 9-33.
- MIQUEL, L. y SANS, N. (1989a): *Intercambio I. Libro del alumno*. Madrid. Difusión.
- MIQUEL, L. y SANS, N. (1989b): *Intercambio I. Cuadernos de ejercicios y resumen gramatical*. Madrid. Difusión.
- NEMSER, W. (1971) "Los sistemas aproximados de los que aprenden lenguas segundas" en Licerias, J.M (comp.) 1992
- O'MALLEY, J. M. y A. U. CHAMOT (1990) *Learning Strategies in Second Language Learning*. Cambridge. Cambridge University Press.
- O'MALLEY, J.M. & CHAMOT, A.U. (1990): *Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Cambridge University Press.
- OTSU, Y. (1994): "Early acquisition of scrambling in Japanese", en Teun Hoekstra and Bonnie Schwartz (eds). *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*. Amsterdam, John Benjamins.
- OXFORD, R. (1990). *Language learning Strategies. What every teacher should know*. Rowley Newbury House.
- PENNER, Z. (1992): "The ban on parameter resetting, default mechanisms, and the acquisition of V2 in Bernese Swiss German", en Jürgen M. Meisel (eds). *The Acquisition of Verb Placement*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- PENNER, Z. (1994): "Asking Questions without CPs? On the Acquisition of Root *wh*-questions in Bernese Swiss German and Standard German", en Teun Hoekstra and Bonnie Schwartz (eds). *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*. Amsterdam, John

- Benjamins.
- PÉREZ, M. (1989): "The Acquisition of Morphemes: Some Evidence from Spanish". *Journal of Psycholinguistic Research*, Vol 18, 3. 289-312.
- PÉREZ, M. (1990): "¿Cómo determinan los niños la concordancia de género?". *Infancia y aprendizaje*, 50, 73-91.
- PETITTO, L.A. (1987): "On the autonomy of language and gesture: Evidence from the acquisition of personal pronouns in American sign language. *Cognition*, 27, 1-52.
- PIATTELLI-PALMARINI, M. (1989): "Evolution, selection and cognition: From "learning" to parameter setting in biology and in the study of language". *Cognition* 31. 1-44.
- PIATTELLI-PALMARINI, M. (ed) (1980): *Language and learning: the debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*. London, Routledge y Keagan Paul. Trad. esp. *Teoría del lenguaje, teoría del aprendizaje*. Madrid, Crítica.
- PIERCE, A. (1992): *Language acquisition and Syntactic Theory*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- PINKER, S. (1982): "A theory of the acquisition of lexical interpretive grammars", en Bresnan J. (eds). *The Mental Representation of Grammatical Relations*. Cambridge, Mass., MIT Press.
- PINKER, S. (1984): *Language learnability and language*
- PINKER, S. (1988): "Language Acquisition", en D. N. (eds). *An Invitation to Cognitive Science*. Cambridge, Mass., MIT Press.
- PINKER, S. (1989): *Learnability and Cognition. The acquisition of argument structure*. Cambridge, Mass., MIT Press.
- PLATZACK, C. (1990): "A Grammar without Functional Categories: A syntactic study of early Swedish Child Language". Working Papers in Scandinavian Syntax 45. 13-34. *Nordic Journal of Linguistics* 13.107-126.
- PLATZACK, C. (1992): "Functional categories and early Swedish", en Jürgen M. Meisel (eds). *The Acquisition of Verb Placement*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- POEPEL, D. y WEXLER, K. (1993): "The full competence hypothesis for early German phrase structure", *Language*, 69, 1-33.
- POLLOCK, J. (1989): "Verb movement, Universal Grammar and the structure of IP", *Linguistic Inquiry*, 20, 365-424.
- RADFORD, A. (1990): *Syntactic Theory and the Acquisition of English Syntax*. Cambridge, Mass., Blackwell.
- RADFORD, A. (1992): "The acquisition of the morphosyntax of finite verbs in English", en Jürgen M. Meisel (eds). *The Acquisition of Verb Placement*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- RIZZI, L. (1993/1994). "Some notes on linguistic theory and language development: The case of root infinitives." *Language Acquisition*, 3: 371-93.
- RIZZI, L. (1994): "Early Null Subjects and Root Null Subjects", en Teun Hoekstra and Bonnie Schwartz (eds). *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*. Amsterdam, John Benjamins.
- ROEPER, T. (1988): "Grammatical principles of first language acquisition: theory and evidence", en F. J. Newmeyer (eds). *Linguistics: The Cambridge Survey (II. Linguistic Theory: Extensions and Implications)*. Cambridge, Cambridge University Press.
- ROEPER, T. (1992): "From the initial state to V2: acquisition principles in action", en Jürgen M. Meisel (eds). *The Acquisition of Verb Placement*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.

- RONDAL, J.A. (1980): "Father's and mother's speech in early language development". *Journal of Child Language*, 7.
- RUBIN, J. (1981): "Study of cognitive processes in second language learning". *Applied Linguistics*, 2.
- RUTHERFORD, W. (1987): *Second Language Grammar. Learning and Teaching*, Londres, Logman.
- SCHACHTER, J. (1988): "Second language acquisition and its relationship to universal grammar". *Applied Linguistics*, 9, 219-235.
- SCHAERLAEKENS, A.M. (1973): *The two-word sentence in child language development*. La Haya, Mouton.
- SCHLESINGER, L.N. (1971): "Production of utterances and language acquisition", en D.I. Slobin (eds). *The ontogenesis of grammar: A theoretical symposium*. Nueva York, Academic Press.
- SCHLESINGER, L.N. (1981): "Semantic assimilation in the development of relational categories". *The child's construction of Language*. Londres, Academic Press.
- SCHUMANN, J. (1976) "La adquisición de lenguas segundas: la hipótesis de la pidginización" en Licerias, J.M (comp.) 1992
- SCHWARTZ, B. (1992): "Testing between UG-based and Problem-Solving Models of L2A: Developmental Sequence Data". *Language Acquisition*, 21.
- SCHWARTZ, B. & R. SPROUSE. (1994). Word order and nominative case in nonnative language acquisition: a longitudinal study of (L1 Turkish) German interlanguage. In T. Hoekstra & B. Schwartz (Eds), *Language acquisition studies in generative grammar* (pp.151-176). Amsterdam: John Benjamins.
- SCHWARTZ, B. & R. SPROUSE. (1996) L2 cognitive states and the full transfer/full access model. *Second Language Research* 12, 1, pp 40-42.
- SEBASTIÁN, E. (1989): *Tiempo y aspecto verbal en el lenguaje infantil*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.
- SELINKER, L y LAMENDELLA, J. (1978): "Two perspectives on fossilization in interlanguage learning". *Interlanguage Studies Bulletin*, 3: 143-191
- SELINKER, L. (1972). "La interlengua", en Licerias, J.M (comp.) 1992
- SHARWOOD-SMITH, M. (1983): "Cross-linguistic aspects of second language acquisition", *Applied Linguistics*, 4: 192-199.
- SLOBIN, D.I. (1970): "Universals grammatical development in children", en G.B. Flores d'Arcais y W.J.M. Levelt (eds). *Advances in psycholinguistics*. Nueva York, Elsevier.
- SLOBIN, D.I. (1971): *The ontogenesis of grammar: A theoretical symposium*. Nueva York, Academic Press.
- SLOBIN, D.I. (1973): "Cognitive Prerequisites for the Development of Grammar". En C.A. Ferguson y D.I. Slobin (eds). *Studies of Child Language Development*. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- SLOBIN, D.I. (1985): *The Cross-Linguistic Study of Language Acquisition*. Hillsdale, Erlbaum.
- SMITH, C.S. (1980): "The acquisition of time talk: relations between child and adult grammars". *Journal of Child Language*, 14, 387-392.
- SPEAS, J. (1990): *Phrase Structure in Natural Language*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- SPELKE, E.S. (1988): "Where perceiving ends and thinking begins: The apprehension of objects in infancy", en A. Yonas (eds). *Perceptual development in infancy. Minnesota symposia on child psychology*, 20.

- STERN, H.H. (1983): *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford. Oxford University Press.
- STOCKWELL, R. P. & BOWEN, J. D. (1965): *The sounds of English and Spanish*. Chicago, University Press of Chicago.
- STOWELL (1981): *Origins of Phrase Structure*. Cambridge, Mass., Tesis doctoral. structure. *Second language Research* 12:7-39.
- SUÁREZ BURATTI, B (sin fecha): *Investigación sobre la invariabilidad en la percepción del lenguaje*. Saint Louis University in Spain.
- TARALDSEN, K.T. (1980): *On the nominative island condition, vacuus application and the that-trace*. Bloomington, Indiana: Indiana University Linguistics Club.
- TARONE, E. (1983) "La variabilidad de la interlengua" en Licerias, J.M (comp.) 1992
- TESNIÈRE, L. (1959): *Elements de syntaxe structurale*. Paris, Klincksieck.
- VAINIKKA, A. y YOUNG-SCHOLTEN M. (1994): "Direct Access to X'-Theory: Evidence from Korean and Turkish adults learning German", en Teun Hoekstra and Bonnie Schwartz (eds). *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*. Amsterdam, John Benjamins.
- VAINIKKA, A. & M. YOUNG-SCHOLTEN. (1996). Gradual development of L2 phrase access model. *Second Language Research* 12: 7-39
- VALIAN, V. (1990): "Logical and psychological constraints on the acquisition of syntax", en L. Frazer y J. de Villiers (eds). *Language Processing and Language Acquisition*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- VALIAN, V. (1992): "Categories of first syntax: be, be+ing, and nothingness", en Jürgen M. Meisel (eds). *The Acquisition of Verb Placement*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- VÁZQUEZ, E.G. (1991) *Análisis de errores y aprendizaje de español /L.E.* Frankfurt. Peter Lang Editores.
- VERRIPS, M. y WEISSENBORN, J. (1992): "Routes to verb placement in early German and French: the independence of finiteness and agreement", en Jürgen M. Meisel (eds). *The Acquisition of Verb Placement*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- WEISSENBORN, J. (1990): "Functional categories and verb movement in early German: The acquisition of German syntax reconsidered" en M. Rothweiler (eds). *Spracherwerb und Grammatik. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie*. Westdeutscher Verlag, Göttingen, linguistische Berichte, Sonderheft 3.
- WEIST, R.M. (1986): "Tense and aspect", en P. Fletcher y M. Garman (eds). *Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- WEIST, R.M., WYSOCKA, H., WITKOWSKA-STADNIK, K., BUCZOWSKA y KONIECZNA, E. (1984): The defective tense hypothesis: on the emergence of tense and aspect in child Polish. *Journal of Child Language* 11:27-50.
- WEXLER, K. (1994): "Optional infinitives, head movement and the economy of derivation in child grammar", en N. Hornstein y D. Lightfoot (eds). *Verb Movement*. Cambridge, Cambridge University Press.
- WEXLER, K. y MANZINI, R. (1987): "Parameters and learnability in Binding Theory", en T. Roeper y E. Williams (eds). *Parameter-setting and language acquisition*. Dordrecht, Reidel.
- WEXLER, K. (1994). "Optional infinitives, head movement and the economy of derivations". *Verb Movement*, de by T. Roeper & E. Williams, 41-76. Dordrecht: Reidel. of derivations. In D. Lightfoot & N. Hornstein (Eds.), *Verb Movement* (pp.305-350). Cambridge: Cambridge



- University Press.
- WHITE, L. & GENESEE, F. (1996): How native is near native? The issue of ultimate attainment in adult second language acquisition. *Second Language Research*, 12, 2.
- WHITE, L. & P. PRÉVOST (1997). Truncation and missing inflection in second
- WHITE, L. (1980): *Grammatical Theory and Language Acquisition*, McGill University doctoral dissertation.
- WHITE, L. (1981): "The responsibility of grammatical theory to acquisition data", en N. Hornstein y D. Lightfoot (eds). *Explanation in Linguistics: The Logical Problem of Language Acquisition*. London, Longman.
- WHITE, L. (1982): *Grammatical theory and language acquisition*. Dordrecht, Foris.
- WHITE, L. (1985): "The pro-drop parameter in adult second language acquisition. *Language Learning*, 35.
- WHITE, L. (1989): *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam, J. Benjamins.
- WHITE, L. (1991): Second language competence versus second language performance: UG or processing strategies?" En L. Eubank (eds). *Point Counterpoint. UG in L2*. Amsterdam, John Benjamins.
- WHITE, L. (1992): "Long and Short Verb Movement in Second Language Acquisition". *Canadian Journal of Linguistics*, 37.
- WHITE, L. (1996): "Functional categories in child L2 acquisition of French". In H. Clahsen (Eds), *Generative perspectives on language acquisition: Empirical findings, theoretical considerations, crosslinguistic comparisons* (pp. 293-306). Amsterdam, John Benjamins.
- WIJNEN, F. (1994): "Incremental Acquisition of Phrase Structure: a longitudinal analysis of verb placement in Dutch child language". Ms. University of Groningen.
- WILLIAMS, E. (1980): "Predication". *Linguistic Inquiry*, 11; 203-238.
- WILLIAMS, E. (1981): "Language Acquisition, Markedness and Phrase Structure" en S. Tavakolian (eds). *Language Acquisition and Linguistic Theory*. Cambridge, Mass, MIT Press. *Word*, 14, 150-177.

[www.segundaslenguaseinmigracion.es](http://www.segundaslenguaseinmigracion.es)



[www.segundaslenguaseinmigracion.com](http://www.segundaslenguaseinmigracion.com)

[www.segundaslenguaseinmigracion.com](http://www.segundaslenguaseinmigracion.com)

[www.segundaslenguaseinmigracion.es](http://www.segundaslenguaseinmigracion.es)

Las propuestas de publicación pueden remitirse a:

[maiteifelix@segundaslenguaseinmigracion.es](mailto:maiteifelix@segundaslenguaseinmigracion.es)