

J. M. Liceras. 2004. La adquisición de la lengua materna y las lenguas segundas: ¿Qué caminos llevan a qué Roma (pp. 119-151). In P. Fuertes Olivera, (ed.). *Lengua y Sociedad: Investigaciones Recientes en Lingüística Aplicada*. Valladolid: Servicio de Publicaciones, Universidad de Valladolid.

# **La adquisición de la lengua materna y las lenguas segundas: ¿Qué caminos llevan a qué Roma?\***

**Juana M. Liceras**  
**University of Ottawa & Instituto Universitario Ortega y Gasset**  
**E-mail: jliceras@uottawa.ca**

## **1. Introducción: El modelo chomskiano de adquisición del lenguaje.**

En este trabajo, y dentro de lo que, en líneas generales, podemos denominar modelo chomskiano de la adquisición del lenguaje, nos proponemos abordar una de las razones por las cuales la adquisición de la lengua materna (L1) y de las lenguas segundas (L2) difiere de forma que, al menos en los puntos que vamos a discutir, podemos denominar fundamental<sup>1</sup>. Para hacerlo, vamos a centrarnos, siguiendo el razonamiento que se expone en Liceras (2003b), en dos elementos que han ocupado y siguen ocupando en estos momentos, un lugar central en la teoría lingüística moderna y en la adquisición de la lengua materna: los rasgos formales o abstractos de la gramática y los llamados ‘rellenos monosilábicos’. Partiendo del supuesto de que tanto los niños que entran en contacto con la lengua materna como los adultos que se enfrentan a los datos de una lengua segunda disponen, potencialmente, del inventario universal de rasgos de las lenguas naturales y respetan los principios del aparato computacional que constriñe dichas lenguas, vamos a mostrar que dadas las diferencias en cuanto a la forma en que se manifiesta el inventario de rasgos y a los mecanismos de selección de datos de la lengua objeto, los dos procesos de adquisición difieren en cuanto a la activación de rasgos formales, algo que tiene consecuencias importantes para la representación de la gramática de la lengua materna y para la de la gramática de las lenguas segundas.

El modelo chomskiano parte del supuesto innatista según el cual la dotación genética del ser humano que permite que le ‘crezca’ el lenguaje, y que se conoce como ‘Gramática Universal’ (GU), contiene, sin especificar, las unidades mínimas abstractas que, por un proceso de selección y a partir de unos principios que rigen el cómo se combinan, van a activarse gracias a los desencadenantes que

---

\* Una versión previa de este trabajo fue presentada en el panel “Lenguas en contacto” del Curso “Lengua y Sociedad en los albores del siglo XXI” dentro de la quinta edición de los Cursos de Invierno de la Universidad de Valladolid (marzo 2004). Agradezco a los organizadores de esta edición de los cursos, en especial a Pedro Fuertes, tanto la invitación como la excelente acogida que me proporcionaron.

<sup>1</sup> No vamos a diferenciar entre L2, L3, etc., aunque los procesos puedan y de hecho sean diferentes, ya que lo que nos importa comparar aquí es la adquisición que tiene lugar a partir del nacimiento (o incluso antes) y la que se produce en la edad adulta.

proporciona el medio lingüístico, es decir la lengua o lenguas con las que cada ser humano entra en contacto. Por lo tanto, los principios de la GU van a determinar los límites dentro de los que se organiza la estructura de cualquier lengua a partir de la activación de los conjuntos de rasgos que permitan proyectar las categorías funcionales de la misma.

Esta apuesta innatista, que enfrenta el racionalismo de Chomsky al empirismo de Skinner (Chomsky 1959) se explica a partir del supuesto de que los datos del medio lingüístico a los que está expuesto el que entra en contacto con una lengua son indeterminados (lo que se conoce como la ‘pobreza del estímulo’), de forma que el hablante, porque posee un conocimiento innato, alcanza un conocimiento de la lengua que va más allá de los datos a los que ha estado expuesto. En otras palabras, puede producir y comprender oraciones que no ha oído nunca y también puede emitir juicios sobre esas mismas oraciones.

El proceso de selección que se menciona arriba, como muy bien apunta Piatelli-Palmarini (1989), contrasta con la visión de la adquisición del lenguaje como proceso de instrucción ya que, según la visión ‘selectiva’, el medio no instruye sino que simplemente actúa como desencadenante de la activación de rasgos y la aplicación de principios con los que ya cuenta el aprendiz. En este sentido, la mente no es *tabula rasa* sino que es parte activa del proceso de adquisición. Como hemos mencionado en Licerias (1996a), la comparación que establece Piatelli-Palmarini (1989) con la inmunología, resulta muy sugerente ya que, en el campo de la inmunología, ha sido a partir de los años cincuenta cuando se ha abandonado la teoría instructora y se ha adoptado la teoría selectiva: las formas de los nuevos anticuerpos no las dictan los antígenos externos sino que están todas potencialmente disponibles para seleccionar cualquier antígeno. Los inmunólogos parten del supuesto de que los organismos tienen la capacidad interna de generar un repertorio (real o potencial) muy amplio de anticuerpos de modo que cada forma molecular posible está predeterminada para hacer frente al menos a un antígeno al que va a reconocer de forma específica y al que va a ligar selectivamente. Los anticuerpos entran pues en contacto selectivo con los antígenos y el proceso cambia la demografía de células que producen los distintos tipos de anticuerpos. Pero el organismo no adquiere ‘nada nuevo’ sino que selecciona a partir del repertorio de los anticuerpos existentes, de tal forma que si se encontrara ante un antígeno ‘nuevo’, uno no reconocible por ningún anticuerpo (un rasgo de un lenguaje no humano, en lo que aquí nos atañe directamente) no contaría con un anticuerpo que lo reconociera y, por lo tanto, pasaría desapercibido.

Dentro de esta propuesta, y siguiendo con el paralelismo que hace Piatelli-Palmarini (1989) con la inmunología ¿cuáles son las unidades (los antígenos que han de ser ligados por los anticuerpos que forman parte de la Gramática Universal)? Podemos decir que son los rasgos interpretables (de corte semántico) y los rasgos no interpretables (los gramaticales o formales) que, en grupos, dan forma a las

distintas categorías funcionales de las lenguas. Por ejemplo, la categoría funcional Sintagma Determinante, en español, contiene los rasgos [+referencial] [+específico] [género] [+número], etc<sup>2</sup>.

Estas unidades tendrán que ser seleccionadas de entre los datos primarios a los que esté expuesto el aprendiz de una lengua natural y, a partir de ellas construirá o proyectará la estructura de dicha lengua. Pero, ¿cuáles son los datos primarios? ¿la morfología explícita o los contextos estructurales y el orden de palabras? Este es uno de los contenciosos que divide tanto a los estudiosos de la L1 como a los estudiosos de la L2 (Borer 199 ; Snyder 1995; Sprouse 1998; Vainikka & Young Scholten 1998), puesto que de la respuesta que se dé dependen las propuestas sobre cómo se activan los rasgos formales. Sin entrar directamente en el debate, nosotros vamos a proponer que algunos rasgos se activan a partir de la segmentación fonoprosódica que lleva a cabo el niño que se enfrenta a los datos de la lengua materna. En el caso del contencioso concreto que constituye el objetivo central de este trabajo, el de si existen diferencias fundamentales entre la adquisición de la lengua materna (L1 y la lengua segunda (L2), nos centraremos en la adquisición de L2 por adultos y trataremos de explicar cómo la selección de rasgos del medio lingüístico que es propia del niño que adquiere la L1, tanto del niño que crece en un contexto monolingüe como del que crece en un contexto bilingüe, no tiene las mismas características que pueda tener la selección propia del adulto que adquiere una L2.

## **2. El debate sobre las diferencias y similitudes entre la adquisición de L1 y L2.**

Este debate, que gira fundamentalmente en torno a las diferencias, no es ni nuevo ni más enconado que el que se produjo en los años setenta en torno a lo que se conocía como la hipótesis del análisis contrastivo y el análisis de errores que, desde el inicio, se asoció con la llamada hipótesis de la interlengua. El análisis contrastivo se rechaza *a priori* porque los estudiosos de la segunda lengua que se adhieren a la visión chomskiana del lenguaje quieren separarse de un modelo que ha estado íntimamente ligado al conductismo y al estructuralismo y para el que la interferencia o transferencia negativa, es un mal que se debe erradicar. La apuesta de Corder (1967), entre otros, por la visión creativa de la adquisición del

---

<sup>2</sup> La diferenciación entre categorías substantivas o referenciales y categorías funcionales, aunque no con las características que les atribuye la teoría lingüística moderna, podemos encontrarla ya en la gramática tradicional en la medida en que distingue entre categorías mayores y accidentes (o categorías menores). En el caso del sustantivo, que constituye una categoría mayor, las categorías menores o accidentes serían el género, el número y el caso. En la tradición más reciente, el concepto de categoría abierta (a la que, como el sustantivo, se pueden seguir añadiendo nuevas unidades) y cerrada (la que como el artículo no admite nuevas unidades) ha jugado un papel muy impotante en el terreno de la psicolingüística y de la patología del lenguaje, como indicábamos en Zobl y Licerias (1994) y en Licerias (1996a). Entre las categorías substantivas o referenciales están el Nombre, el Verbo, el Adjetivo, el Adverbio y algunas preposiciones. Entre las funcionales están el Determinante, el Complementante, la Flexión, etc. La Concordancia, el Modo, el Aspecto, etc., se han considerado o bien categorías funcionales o bien rasgos, según los distintos modelos de gramática generativa que han ido surgiendo a lo largo de su ya medio siglo largo de existencia. Y lo mismo ha sucedido con el Caso, el Número y el Género.

lenguaje de Chomsky, lleva a proponer que los errores no son algo que se deba evitar sino que son la evidencia clara de cómo el que aprende una lengua segunda avanza en el proceso de adquisición. Y esta apuesta lleva también a la ‘idealización’ del análisis de errores que, sin un modelo que permita predecir, frena el avance en el estudio de la interlengua, como deja muy claro el trabajo de Schachter (1974), con el acertado título de ‘un error en el análisis de errores’. Con la hipótesis de la interlengua, Selinker (1972), al destacar la transferencia como uno de los mecanismos clave de la interlengua, parece dejar la puerta abierta al análisis contrastivo, si bien esa posibilidad no la expresa nunca claramente, ya que se limita a insinuar, repetitivamente, en ‘la necesidad de adoptar un análisis lingüístico de la interlengua’, propuesta loable en un momento en que el análisis formal iniciado por Chomsky comienza la carrera imparable que nos lleva desde la gramática transformacional (1957) hasta el programa minimalista (1995). Ahora bien, esa propuesta lleva consigo un rechazo del modelo lingüístico chomskiano, en la medida en que el propio Selinker (1972), en lo que parece ser una interpretación errónea del término ‘ideal’, patenta y promueve la idea de que el hablante no nativo no es un hablante-oyente ideal como el nativo para el que Chomsky propone un modelo de competencia. Por lo tanto, los estudiosos de la interlengua van a tardar una década en adoptar los modelos formales a la hora de abordar el análisis de los sistemas no nativos y sólo al adoptarlo van a reponerse del ataque al análisis contrastivo y a conseguir que los sistemas no nativos pasen a jugar un papel dentro de la ciencia cognitiva (Liceras 1992).

### **2.1. Mirando hacia atrás sin ira: La hipótesis de la Diferencia Fundamental (HDF) y la Hipótesis del Acceso Total (HAT).**

En uno de los primeros trabajos sobre adquisición de lenguas segundas que se publica en una revista dedicada a la ciencia cognitiva<sup>3</sup>, Epstein, Flynn y Martohardjono (1996), hacen una apuesta muy fuerte por lo que ellos denominan el ‘acceso total’ a la GU por parte del adulto que se enfrenta a los datos de una L2. Más que una defensa argumentada de lo que entienden por ‘acceso total’; lo que estos autores hacen es una crítica de las hipótesis sobre la adquisición de L2 que están en el candelero en esos momentos, concretamente la hipótesis de la ‘transferencia total y el acceso total’ de Swchartz y Sprouse (1994), la hipótesis de los ‘árboles mínimos’ de Vainikka y Young-Scholten (1994), la hipótesis de los ‘rasgos sin definición’<sup>4</sup> de Eubank y, especialmente, la de la ‘diferencia fundamental’ de Bley-Vroman (1990). Y como las diferencias entre los modelos mencionados se pueden reducir, *grosso modo*, a la defensa de acceso similar a la GU por parte de niños y adultos (la hipótesis del acceso total) y a la defensa de que

---

<sup>3</sup> Uno de los pioneros es el trabajo de Johnson y Newport (1991) sobre el periodo crítico que se publica en *Cognition*.

<sup>4</sup> Se trata de rasgos a los que no se atribuye el valor [+/- fuerte], según sea el caso, con lo cual se quedan ‘valueless’ (sin valor) o sin definición.

existe una diferencia fundamental porque los adultos no tienen dicho acceso, vamos a centrarnos en estas dos caras de la moneda ya que parece que nos encontramos ante dos posturas radicalmente opuestas.

Pero antes de plantear en qué consisten realmente dicha oposición, queremos explicar por qué hemos decidido volver sobre la hipótesis de la diferencia fundamental. La primera razón es la importancia que han adquirido los rasgos formales para dar cuenta de la base universal de las lenguas así como de la variación entre ellas. Al contar con herramientas de análisis más refinadas, nos será más fácil abordar el tema del acceso a las unidades que suponemos forman parte de la GU. La segunda razón es que contamos con lo que consideramos indicios de cómo los niños abordan la activación de los rasgos formales de la sintaxis: las vocales átonas que aparecen delante de las categorías referenciales o sustantivas del lenguaje infantil. Estas vocales que, hasta donde nosotros sabemos, no se han detectado en la producción no nativa de los adultos, constituyen una prueba de que los mecanismos y procesos que llevan a la creación de una gramática nativa (la lengua-I) son diferentes de los que llevan a la creación de una gramática no nativa<sup>5</sup>.

Los defensores de la Hipótesis de la Diferencia Fundamental (Clahsen y Muysken, 1986; Clahsen, 1998 y Bley-Vroman, 1989) mantienen que la adquisición de L2 está regida por propiedades que son diferentes y están separadas de las propiedades de dominio específico de la facultad (el órgano) del lenguaje: la gramática universal (GU). Clahsen propone que la adquisición de L2 se rige por algo así como los Principios Operativos de Slobin (1973) y Bley-Vroman defiende que se rige por capacidades que pertenecen a los Principios Operativos Formales de Piaget, tales como la analogía, la formulación y comprobación de hipótesis, etc.

Por su parte, los defensores de la Hipótesis del Acceso Total (Epstein, Flynn y Martohardjono, 1996) defienden que no son sólo los niños los que tienen acceso a los principios de la GU. Los datos que se presentan como prueba de que raramente nos encontramos ante una producción como la nativa, los descartan haciéndose eco de la necesidad de tener en cuenta, y mantener viva, la dicotomía competencia/producción "...what is observed is often neither relevant nor significant, and what is relevant and significant is often very difficult to observe, in linguistics no less than in the freshman physics

---

<sup>5</sup> Con los términos Lengua-I y Lengua-E (interna y externa respectivamente), Chomsky (1986) reformula la diferencia que establece en Chomsky (1981) entre 'gramática' y 'lenguaje'. La Lengua-I (en un principio lo que denomina gramática) es la lengua que adquiere el niño como resultado de fijar los parámetros a partir de los desencadenantes del input y sin violar las restricciones que impone la GU. Ese sistema computacional realizado no incluye ninguna regla específica de una lengua dada y tampoco influencias externas. Es decir, la primera Lengua-I es la que ha activado el niño gracias a los medios con que cuenta por su 'instinto' del lenguaje (Pinker 1994), en la medida que el niño no puede evitar adquirir la lengua. La Lengua-E, por el contrario, incorpora todo lo periférico y no está ligada a ese instinto del lenguaje.

laboratory, or, for that matter, anywhere in science.” [EFM 1996: 747]<sup>6</sup>. Recordatorio que es muy útil porque hay una gran tendencia entre los investigadores a interpretar datos parciales similares (o superficialmente similares) como reflejo de una misma competencia. Ahora bien, cuando los datos son sistemáticamente diferentes y de forma coherente en una interlengua y en una L1, es muy posible que la competencia también lo sea. Con lo cual, y aunque esta llamada de atención no deba pasar desapercibida, el problema no queda resuelto.

De hecho, y tras los muchos y a veces duros comentarios, que recibe el trabajo de Epstein, Flynn y Martohardjono (1996), lo que queremos destacar de su reacción a todos los comentarios es que concluyan que las gramáticas de las L2 están constreñidas por los principios de la GU, lo cual no excluye que la L1 juegue un papel como estadio inicial, actuando como filtro de los datos de la L2, etc. Es más, dejan incluso la puerta abierta a que el proceso de adquisición (lo cual nos comienza a acercar a cómo se abordan los datos, es decir, la activación de rasgos) sea diferente: “Postulating that UG (Universal Grammar) constrains L2 knowledge growth does not entail identical development trajectories for L2 and first language (L1) acquisition; nor does it preclude a role for the L1.” [EFM 1996: 746]<sup>7</sup>.

Pero está claro que, aún en el caso en que los defensores de la Hipótesis del Acceso Total aceptaran que su acercamiento a los datos puede incorporar estrategias como las que mencionan los defensores de la Hipótesis de la Diferencia Fundamental (algo que no han insinuado en absoluto), el requisito de que las gramáticas de la L2 deben estar constreñidas por los principios de la GU no forma parte de la HDF, como vamos a ver en el apartado que sigue.

## **2.2. Más allá de la controversia diferencia fundamental/acceso total: la naturaleza específica de los sistemas no nativos.**

Con objeto de exponer con claridad en que consiste la diferencia fundamental entre AL1 y AL2 que defiende, Bley-Vroman (1989) utiliza una metáfora de ordenador. Según este autor, la adquisición de la lengua materna se puede comparar con la instalación de un programa que se configura en el ordenador. Ese programa pasa a formar parte de un ordenador concreto pero las características del programa que se instaló no se pueden deducir con exactitud de la forma en que el programa funciona en ese ordenador como tal: “To indulge again in a computer metaphor, it is as if you gave your already configured copy of

---

<sup>6</sup> “... lo que se observa a menudo no es ni relevante ni significativo, and lo que es relevante y significativo a menudo es difícil que se pueda observar, tanto en el campo de la lingüística como en el laboratorio del físico or, de hecho, en las ciencias en general” [La traducción es nuestra].

<sup>7</sup> “Postular que la GU (Gramática Universal) restringe el crecimiento del conocimiento de L2 no quiere decir que la trayectoria que sigue el desarrollo sea la misma que en el caso de la adquisición de la primera lengua (L1); tampoco niega que la L1 juegue un papel.” [La traducción es nuestra].

your word processor to a friend – but without the installation diskette. Her attempts to configure the program to her different machine might well resemble a pastiche or peripheral patches.” [Bley-Vroman 1989: 21]<sup>8</sup>. Su visión de la diferencia fundamental se resumen en el cuadro de (1).

(1) Bley-Vroman (1989): El problema lógico de la adquisición del lenguaje

<i>El desarrollo del lenguaje infantil</i>	<i>La adquisición de una lengua extranjera por adultos</i>
A. Gramática Universal	A. Conocimiento de la lengua materna
B. Procedimientos de dominio específico	B. Sistemas generales de resolución de problemas
[Bley-Vroman 1989: 14]	

En nuestra interpretación de la metáfora que propone Bley-Vroman, y teniendo en cuenta que para él los adultos sólo cuentan con los sistemas generales de resolución de problemas para acceder a los datos de la L2, la proyección de la gramática no nativa se nos presenta como la ‘creación’ de una especie de esperanto. Ya no es sólo que el adulto no tenga acceso alguno a lo que se denomina GU (es decir su punto de partida, la capacidad inicial, no es ni siquiera la Lengua-I a la Chomsky sino una Lengua-E sino que, además, el acceso inconsciente a los datos no tiene nada que ver con el proceso de selección descrito arriba ni siquiera a partir de la lengua materna.

Si bien no estamos de acuerdo en absoluto con esta propuesta, ni en cuanto al estadio inicial o ‘*nurture*’ ni en lo que se refiere a la forma en que esa capacidad inicial interactúa con el medio (‘*nurture*’), sí que partimos del supuesto de que ni la capacidad inicial ni la interacción con los datos se producen de la misma forma. Lo que hemos propuesto, y que se resume en el cuadro que aparece en (2), es, en primer lugar, que la capacidad inicial, como defendíamos en Liceras (1996c), es una GU madura (podríamos decir que la Lengua-I y todos los principios que constriñen la proyección de estructuras o el funcionamiento del aparato computacional).

(2) Liceras (1996a; 1998): Adquisición de la lengua materna y adquisición del lenguaje no nativo

<i>Adquisición de la lengua materna</i>	<i>Adquisición del lenguaje no nativo</i>
—Gramática Universal = initial state	—Experiencia lingüística previa: Gramática universal madura; Lengua materna; otras L2s.
—Procedimientos de dominio específico: no modularizados y no explícitos	—Procedimientos secundarios de dominio específico: con distintos grados de modularidad??? y distintos niveles de especificación??? según la edad???
[Liceras (1996:33; 1998: 75)]	

<sup>8</sup> “Si volvemos de nuevo a la metáfora del ordenador, es como si le prestáramos a un amigo una copia de nuestro procesador de palabras ya configurado — pero sin el disco de instalación. La forma en que trate de configurar el programa en un ordenador diferente es muy posible que nos parezcan un ‘pastiche’ o una serie de parches periféricos.” [La traducción es nuestra].

En segundo lugar, y por lo que se refiere a la forma en que los hablantes de L2 acceden a los rasgos no activados, aunque creemos que se lleva a cabo por un proceso de selección, es a partir de estructuras complejas, de arriba abajo, y no a partir de la segmentación de unidades fonoprosódicas como sucede en el caso de la adquisición del lenguaje infantil.

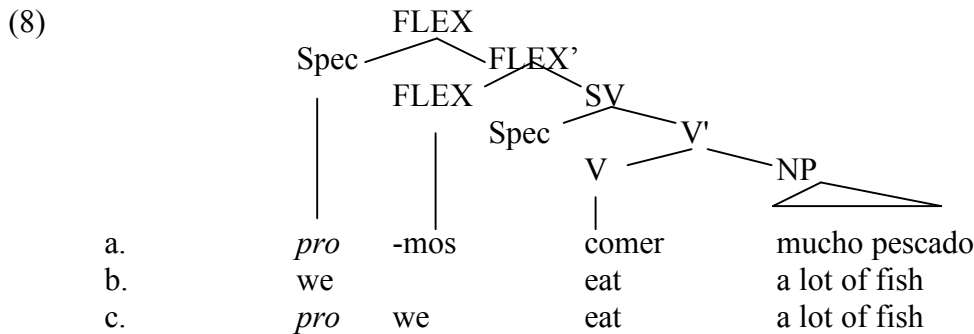
Según nuestra propuesta, la fijación de parámetros a partir de los desencadenantes que permite dominar todas las propiedades ligadas a un parámetro no tiene las características que tiene en el caso del lenguaje infantil. Por ejemplo, en el caso de los niños, se ha propuesto que el hecho de que detecten que la flexión del inglés tiene el rasgo [-fuerte] y la del español [+fuerte] o bien el rasgo [-léxico] el inglés frente al [+léxico] del español, o que la categoría funcional Tiempo del inglés tenga un rasgo [+Nominal] y el español no lo tenga, supone no sólo que el hablante incorpore la propiedad que impide (en el caso del inglés) o permite (en el caso del español) que haya sujetos nulos en la lengua, como en los ejemplos de (3), sino también las otras propiedades que se han ligado a ese parámetro como es la inversión (o no inversión) libre del sujeto que aparece en (4), o la aparente violación del llamado filtro del complementante con huella, que impide la secuencia that+categoría vacía pero no la de que+categoría vacía como se ve en (5).

- (3) [ ] he encontrado el libro  
 \*[ ] have found the book
- (4) [ ] ha comido Juan  
 \*[ ] have eaten Juan
- (5) ¿quién<sub>i</sub> crees que [ ]<sub>i</sub> se irá?  
 \*who<sub>i</sub> do you think that [ ]<sub>i</sub> will leave?

Lo que nosotros proponemos es que los niños captan el rasgo que les permite relacionar, inconscientemente, éstas y otras construcciones ligadas a la presencia de ese rasgo (al parámetro en cuestión) y que, independientemente de que produzcan u oigan las construcciones, tienen intuiciones sobre la versión que es gramatical. Los adultos, por el contrario, no tienen acceso inconsciente a ese rasgo, porque, para volver a la metáfora de la inmunología, es a través del antígeno que ofrecen los datos como lo activa. Por ello, no relacionan unas propiedades con otras sino que tienen que abordar construcción (o propiedad) por construcción y re-estructurar el sistema de su L1. Una prueba de cómo esta re-estructuración parece llevarse a cabo viene dada por la presencia de sujetos pronominales en las relativas restrictivas de la interlengua de sujetos de lenguas de sujeto nulo (hispanohablantes, griegos, italianos, persas, etc.) que adquieren el inglés como lengua segunda, tales como las que figuran en (6) y (7)

- (6) Ms. Smith is the teacher that **she** comes from British Columbia
- (7) The girl that **she** is very nice

Ese pronombre no es gramatical ni en inglés ni en español, luego un análisis contrastivo superficial no podría explicar por qué aparece ahí. Ahora bien, si partimos del análisis que compara los pronombres sujeto del inglés con los marcadores de persona de los verbos de lenguas como el español, lo que tenemos ahí es la utilización de los pronombres como morfemas prepuestos, como figura en (8c).



Es decir que la oración que figura en (7), cuando la produce un hispanohablante en su lengua nativa, tiene la estructura que figura en (8a), con la categoría vacía *pro* en el especificador de la FLEX(ión) porque es una lengua de sujeto nulo, mientras que si la produce un anglohablante en su lengua nativa tiene la estructura de (8b), con el especificador lexicalizado por medio del pronombre *we*, ya que no puede estar vacío. Ahora bien, en la interlengua de un hispanohablante que está hablando en inglés, se reanalizan los pronombres del inglés como constituyentes antepuestos de la flexión, es decir tienen un valor similar a los marcadores de persona del verbo, como se indica en (8c).

Este mismo tipo de re-estructuración parece explicar los muchos casos de aparente topicalización que, en forma de duplicación del sujeto como se ve en (9) – (12), aparecen en los datos de los niños bilingües (euskera/castellano) que aprenden el inglés como lengua extranjera en las Ikastolas del País Vasco (Lázaro Ibarrola 2002).

- (9) a. the boy *he* can't sleep
- (9) b. the mother *he* [ / ] is for the [ / ] one delicious cake
- (9) c. the wolf *he* opened the door
- (9) d. the dog *he* going to the forest
- (9) e. and mother *he's* a white feet
  
- (10) a. the boy and the dog *he* listen one song
- (10) b. and the six kids *he* there are in the stomach
- (10) c. the boy and the dog *he's* a sleeping

- (10) d. the kids and mother *he's* dancing  
 (10) e. the kids *he's* a open the door  
 (10) f. the boy and this girl *he* loved
- (11) a. the boy *he she he* has no frog  
 (11) b. the children and the dog *he they* went to the mountain  
 (11) c. the boy *she # he* is very happy  
 (11) d. and boy and dog *he they # # # they* open the window  
 (11) e. one owl *he it* go to the boy  
 (11) f. the boy and dog *he they # # # they* see one animal
- (12) a. the boy and the father *they* was very sad  
 (12) b. the father and the girl of the radio [/] *they* married  
 (12) c. the father and the woman *they* love  
 (12) d. the men and boy *they* were very sad

Los ejemplos de (9) y (10), todos los cuales fueron producidos por niños que habían estado en contacto con el inglés, en las Ikastolas, al menos cuatro años, y que habían empezado o bien a los 8 años o bien a los 12 años a estudiar inglés, muestran que hay casos en los que *he* se utiliza como ‘comodín’ para marcar la flexión tanto de singular como de plural, así como de masculino como de femenino. Los ejemplos de (11) muestran los casos de autocorrección, es decir los momentos en que se busca la concordancia de la flexión con el referente (es posible que no accedan de forma automática al inventario de pronombres, o que sea un problema de memoria). En los ejemplos de (12) lo que vemos es casos en que la concordancia de plural está claramente marcada<sup>9</sup>.

Lo que queremos hacer constar es que ni los adultos, y ni siquiera los niños, al menos los que adquieren la segunda lengua en un contexto institucional y comienzan el contacto más allá de los 4 años, no abordan los datos del input de la misma forma que los niños abordan los de la lengua materna a partir o incluso antes del nacimiento. Pero son sobre todo los adultos a los que no les ‘crece’ el lenguaje no nativo. O, en palabras de Bieckerton, que reproducimos aquí, los que no crean una nueva lengua: “Given motivation, and perhaps other variables, adults seem able to acquire existing languages, but not to create new ones... quality of access must change somehow, or adults in Hawaii would have created a creole”. [Bickerton 1996: 717]<sup>10</sup>. Es decir, y siguiendo la propuesta anterior en la que hemos establecido una

<sup>9</sup> Todos los ejemplos de (12) fueron producidos por los niños que comenzaron a estudiar inglés cuando ya tenían 12 años de edad. Tanto los datos de la adquisición de la estructura de la cláusula que analiza Lázaro Ibarrola (2001, 2002) y que también se discuten en García-Mayo, Licerias y Lázaro (2002), como los datos de la negación que se analizan en Perales (2003, 2004) y en Perales, García-Mayo y Licerias (2004).

<sup>10</sup> “Si hay motivación, y quizás otras variables, los adultos parece que pueden adquirir las lenguas del medio pero no pueden crear nuevas lenguas... la cualidad del acceso debe pues cambiar porque, si no fuera así, en Hawai’i los adultos habrían creado una lengua criolla.” [La traducción es nuestra].

diferencia entre fijación de parámetros y re-estructuración, las lenguas pidgin las crean los adultos a partir de la reconstrucción y son sólo los hijos de los hablantes de lenguas pidgin los que convierten un pidgin en una lengua criolla a partir de la fijación de parámetros y del recurso a una GU ‘no crecida’ o ‘no madura’, es decir con unos anticuerpos capaces de ligar los antígenos adecuados que les proporciona el medio.

Por lo tanto, y con objeto de abordar en qué consiste la naturaleza específica de los sistemas no nativos, es decir de retomar la hipótesis de la interlengua en el siglo XXI (Liceras, en preparación), creemos que es importante investigar que HACEN y que NO HACEN los niños y compararlo con lo que HACEN y lo que NO HACEN los adultos. Por ejemplo, Prévost y White (2000) mantienen que la producción infantil de L2 es consistente con la presencia de cláusulas truncadas (a falta de las categorías funcionales más altas en la estructura arbórea), en la medida en que, los datos permiten, por ejemplo, establecer correlaciones entre la presencia de sujetos nulos y verbos no flexionados por un lado, y la presencia de sujetos realizados y verbos flexionados por otro<sup>11</sup>. Los datos de los adultos de L2, por el contrario, no muestran esa correlación, algo que esos autores denominan ‘la hipótesis de la falta de flexión’, y que se ha venido analizando como un problema de acceso a los marcadores de morfología pero no a las categorías funcionales como tales (Zobl & Liceras 1994, entre otros). Correlaciones tanto en la producción de sujetos nulos como de determinantes nulos, han sido puestas de manifiesto también en el caso de la adquisición del español como L1 y no de la adquisición del español como L2 por Liceras, Valenzuela & Díaz (1998, 1999).

Pero a lo que vamos a prestar atención en este trabajo, como se indicó al principio, es a las diferencias en cuanto a la capacidad de discriminación de sonidos y a la sofisticación fonológica que existen entre los niños y los adultos (Liceras, Díaz and Mongeon 2000; Guasti 2002;), ya que creemos que en ellas se encuentra, al menos parcialmente, la explicación de por qué los adultos no son capaces de activar los rasgos formales como lo hacen los niños.

### **3. Los rellenos monosilábicos de las gramáticas infantiles.**

La presencia de rellenos en el lenguaje infantil se ha detectado hace tiempo (Peters 1985, Peters & Menn 1993), pero ha sido en la última década cuando estos rellenos se han analizado detenidamente tanto desde el campo de los innatistas como desde el de los empiristas (Liceras 2003c). En la mayoría de los casos, los rellenos son sonidos similares al sonido ‘schwa’ y aparecen en distribución complementaria, en el tiempo, con morfemas libres, y en posiciones ocupadas por categorías funcionales, es decir nunca como sustitutos

---

<sup>11</sup> PONER UNA ESTRUCTURA TRUNCADA

de categorías sustantivas o referenciales. Las vocales de los ejemplos de (13), que se analizan en Licerias, Díaz & Mongeon (2000) como elementos que llevan a la activación de rasgos formales del determinante del español, se habían identificado como protodeterminantes en los trabajos de López Ornat (1997) y Rosado (1998), por ejemplo.

- (13) a for / the flower [Magín 1;8]
- e nene / the boy [Magín 1;8]
- a bici / the bike [Magín 2;2]
- e agua / the water [Magín 2;3]
- e pie / the foot [María 1;7]
- a bota / the boot [María 1;8]
- as manos / the hands [María 2;1]
- e bolo (el globo) / the balloon [María 2;5]
- a tambor / the drum [María 2;5]

El análisis de estos elementos como protodeterminantes implica, para López-Ornat, que son el origen de la categoría Sintagma Nominal, que el niño tiene que aprender por un proceso de instrucción, es decir el medio le instruye de forma que en el cerebro se irán grabando los elementos que forman dicho sintagma.

Como hemos indicado, estos elementos se han detectado también en posición de clítico, copulas, modal, operador negativo. pronombre interrogativo e incluso preposición. Por ejemplo, Bartra (1997), proporciona ejemplos del catalán donde la ‘schwa’, que la autora transcribe como arroba (@), aparece en posición de determinante en (14), de preposición en (15), de clítico en (16), etc.

- (14) sóc @ mico, jo [Jan 2;11.8]
- soy el/un mono, yo
- (15) a. quí dintre @ gàbia [Jan 2;11.20]
- aquí dentro de la jaula
- (15) b. @ cotxe @ papa [Jan 2;10.21]
- el coche de papá
- (16) aixís @ trenquen [Jan 2;11.03]
- así se rompen

Para esta autora, estos elementos son prueba de cómo los niños activan primero los rasgos interpretables (semánticos) de las categorías correspondientes, es decir, los rasgos de referencialidad, definitud, aserción, etc.

### **3.1. Hipótesis que expliquen la presencia de rellenos monosilábicos**

Bottari, Cipriani & Chilosi (1993/1994), con un acercamiento innatista al análisis de los rellenos monosilábicos, *monosyllabic place holders*, es el término que utilizan, proporcionan datos del italiano para avalar la hipótesis según la cual estos elementos muestran como el niño acota el espacio (de ahí *place*

*holder*) que va a ocupar una categoría funcional dada en la lengua a la que está expuesto. Es decir tienen un valor eminentemente estructural.

En primer lugar, estos autores rechazan la propuesta según la cual estos sonidos serían realizaciones fonológicas alteradas de morfemas: no lo son, al menos en lo que se refiere a la competencia—decimos nosotros—porque co-existen con producciones en las que el sonido adulto aparece inalterado y porque, además, esos sonidos aparecen constantemente con el valor adulto en la lengua, dentro de sustantivos, verbos, etc.

La hipótesis de que nos encontremos ante intentos de imitación de sonidos tampoco se sostiene porque, en primer lugar, en el lenguaje de estos niños, una misma palabra recibe distintas pronunciaciones; en segundo lugar, los niños utilizan estos elementos con palabras inventadas por ellos (luego no pueden ser repeticiones de palabras adultas), como son los ejemplos del italiano infantil ‘*a cicci*’/ ‘*e cicci*’ (hombrecito y pajaritos respectivamente) que proporcionan estos autores; en tercer lugar, no todos los rellenos monosilábicos aparecen al mismo tiempo y, finalmente, y como decíamos arriba, los sonidos que los niños no producen en esos contextos, sí que existen en el inventario de sonidos de los niños en cuestión.

La hipótesis que Bottari, Cipriani & Chilosi (1993/1994) defienden, como hemos adelantado arriba, es la de que estos rellenos monosilábicos identifican (marcan) una posición, es decir, tienen una función sintáctica ya que marcan los lugares en que existen realizaciones fonéticas de rasgos formales abstractos. Las razones que aluden son que no ocurren al azar, que nunca rempazan a las categorías sustantivas y que no se anteponen a morfemas gramaticales libres sino que aparecen en su lugar o en distribución complementaria con ellos.

### **3.2. La naturaleza fonoprosódica de los protodeterminantes del español infantil.**

Lleó (2001a, 2001b, 2001c, 2001d, 2001e) y Lleó & Demuth (1999) ofrecen una explicación fonoprosódica a la presencia de rellenos monosilábicos en posición de determinante. Su explicación no sólo no entra en conflicto con la anterior sino que proporciona más información sobre cómo se van activando los rasgos concretos de los determinantes de las distintas lenguas y, además, permite dar cuenta de lo que se conoce como el problema del desarrollo, frente al problema lógico de la adquisición (O’Grady 1997)<sup>12</sup>, que es al que hemos prestado atención especial. Es decir que nos van a proporcionar una explicación de por qué la adquisición del determinante de las lenguas romance parece ser más rápida

---

<sup>12</sup> O’Grady (1997) delimita muy bien estos dos acercamientos al estudio de la adquisición del lenguaje, atribuyendo al problema lógico el cómo y por qué principios y mecanismos se produce la adquisición, mientras que el problema del desarrollo se ocupa del cuándo, es decir en el proceso temporal, paso a paso o por estadios, que lleva del estadio inicial al final.

y hacer más uso de los rellenos monosilábicos que la adquisición del determinante de las lenguas germánicas.

Lo que las autoras mantienen es que la estructura fonoprosódica del español facilita la activación de las categorías funcionales, sobre todo del determinante. No se trata de si las categorías funcionales están presentes o no en el lenguaje infantil sino de la facilidad con que se detectan. De hecho, para estas autoras, los rellenos monosilábicos (y por lo tanto las categorías funcionales) están presentes desde el estadio de una palabra, como se ve en los ejemplos de (17a). Y lo están debido a la alta frecuencia de determinantes del español, a la presencia de palabras paroxítonas que facilita la pronunciación de sílabas ‘cojas’, sin pie, como las de (17b).

(17) a.		(17) b.			
[ˈpah]	<u>pan</u>	'bread'	[ʔajki:ja]	<u>rastrillo</u>	'hackle'
[ʔˈbUla <sup>h</sup> ]	<u>pala</u>	'shovel'	[ʔwˈBebɐh]	<u>chupete</u>	'pacifier'
[ˈhaˈbɛlˈʔ]	<u>pala</u>	'shovel'	[ʔaBEjjOh]	<u>babero</u>	'bib'
[ʔˈpa <sub>2</sub> lɔɐ <sup>h</sup> ]	<u>pala</u>	'shovel'	[ʔaba <sub>2</sub> jO]	<u>babero</u>	'bib'
[lâˈbal[ <sup>h</sup> ]	<u>pala</u>	'shovel'			
[ˈmemE <sup>h</sup> ]	<u>mamá</u>	'mum'			
[hˈguwˈ]	<u>cubo</u>	'bucket'			

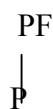
[María (1;4,21) / Lleó, en prensa]

Lo que vemos en (17a) y en (17b) es que la estructura fonoprosódica de las palabras llanas de dos sílabas a las que se une el relleno monosilábico coincide con la de las palabras llanas de tres sílabas. Las características de la estructura fonoprosódica de las palabras del español llevan a que los niños españoles pasen por un primer estadio en el que la palabra fonológica (PF) tiene un pie (P) con dos sílabas (□, de forma que se ajustan las muchas palabras llanas de dos sílabas que hay en la lengua<sup>13</sup>. Este estadio aparece representado en (18a). En el segundo estadio, el que se representa en (18b), el niño incorpora una sílaba directamente ligada a la palabra fonológica, sin respetar la estructura de dos sílabas que requiere el pie, y eso lo hace porque el español, con las paroxítonas que aparecen en (17b), permite que se viole lo que los fonólogos denominan el Principio de Exhaustividad de la formación de palabras fonológicas. Esto a su vez facilita la incorporación de los determinantes en forma de rellenos monosilábicos.

(18) Español: Estadio I

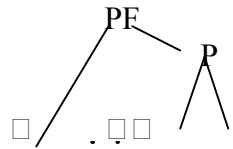


(19) a. Alemán: Estadio I

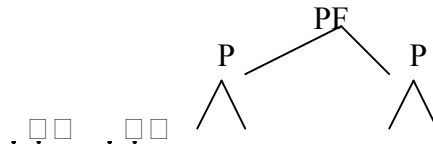


<sup>13</sup> De hecho, muy bien podríamos añadir que es la estructura de la palabra como tal, con el marcador de palabra, la que determina estas características fonoprosódicas.

(18) b. Español: Estadio II



(19)b. Alemán: Estadio II



En alemán, por el contrario, el estadio inicial por el que pasan los niños contiene fundamentalmente palabras fonológicas con un pie que contiene una sola sílaba, como se indica en (19a). El segundo estadio no contiene palabras fonológicas que violen el Principio de Exhaustividad, ya que todos los pies contienen dos sílabas, como se indica en (19b). Hacia los tres años, tanto los niños españoles como los alemanes tienen un dominio completo del determinante de sus respectivas lenguas. La diferencia radica en que el de los niños españoles aparece, en terminos generales, unos seis meses antes.

Basándose en estos datos, Lleó concluye, contra López-Ornat (1997), que los rellenos no son un prerrequisito para adquirir los morfemas, en primer lugar porque todos los niños adquieren el artículo a una edad similar, independientemente de que usen rellenos, si es que los usan y, en segundo lugar, porque las diferencias entre las lenguas son enormes y se basan en la morfo-prosodia de la lengua objeto. Además, y en la línea de la propuesta de Bartra (1997) de que estos rellenos monosilábicos van incorporando los rasgos interpretables de las categorías que el niños proyecta, Lleó mantiene que los protoartículos se usan con una función cuantificadora, ya que sirven para designar una entidad específica a la que se refieren con un sustantivo. Es decir tienen valor específico y ‘presentacional’. En otras palabras, nunca aparecen con un sustantivo que se usa con valor vocativo.

### 3.3. Los rellenos monosilábicos y la activación de los rasgos no interpretables.

En un análisis de los sustantivos implícitos y el rasgo (o categoría funcional según los análisis) marcador de palabra de las palabra del español (Harris 1991a, 1991b; Berstein 1993; Piera 1995), que siguiendo a Snyder (1995) se lleva a cabo en Rosado (1998), Licerias, Rosado y Díaz (1998) y Licerias, Díaz y Rosado (1999), Licerias, Díaz y Mongeon (2000) analizan la presencia de rellenos monosilábicos en relación con la de sustantivos nulos y la de determinantes nulos en la adquisición del español L1 de dos niños y del español L2 de dos niños que adquieren el español en un medio natural<sup>14</sup>. Pero es concretamente en este

<sup>14</sup> Los niños de español L1 : María (López-Ornat 1994): de 1;7 to 3;11 años; Magín (Aguirre 1995): de 1;8 a 2;7 años y los niños L2 (hijos de emigrantes en Madrid): Adil: L1 = árabe (18 entrevistas grabadas cada 2 ó 3 semanas durante más de un año cuando tenía 4-5 años ); Madelin: L1 = bilingüe persa/sueco (15 entrevistas grabadas cada 2 ó 3 semanas durante más de un año cuando tenía 8-9 años).

ultimo trabajo donde Liceras, Díaz & Mongeon (2000) parten de la propuesta de Harris (1991a y 1991b) según la cual las palabras del castellano, y no las del inglés, contienen el rasgo morfológico marcador de palabra que en ocasiones coincide con la marca de género, como se indica en (20a). De hecho, el análisis de Lleó que hemos presentado en la sección anterior avala esta propuesta.

(20) a.  $N$  [[ perr ]  $\underline{o}$  ]

(20) b.  $N$  [ dog ]

La estructura de las palabras del español es pues diferente de la de las palabras del inglés porque, como se ve en (20b), estas últimas carecen de marcador de palabra. Ese marcador de palabra, que Berstein (1993) también atribuye al determinante, es el que hace posible que el español pueda legitimar sustantivos nulos como los que aparecen en (21a'), (21b') y (21c').

(21) a. El abrigo negro

(21) a'.El — negro

(21) b. Las faldas de lunares

(21) b'.Las — de lunares

(21) c. La falda que tiene lunares

(21) c'.La — que tiene lunares

Lo que las autoras constatan es en primer lugar, que, si bien todos los niños producen sustantivos nulos, como se indica en (22) y (23), sólo los niños de L1 producen rellenos monosilábicos, como los que figuran en las Tablas 1 y 2<sup>15</sup>.

(22) La — azul / the blue (one) [María 2;11]

El — de las vaquitas / the (one) of the little cows [María 2;5]

La — que está en mi cole / the (one) that is in my car [María 2;5]

(23) Otro — amarillo / another yellow (one) [Magín 1;10]

El — del pollito /the (one) of the little chicken [Magín 2;5]

Unos — que te pican / Some (ones) that bite you [Magín 2;1]

De las Tablas 1 y 2 se deduce que los rellenos monosilábicos no aparecen (salvo en dos ocasiones en el caso de Magín y se trata de sustantivos nulos delante de adjetivos) cuando se producen sustantivos nulos.

---

<sup>15</sup> Rosado (1998) menciona la existencia de vocales delante de sustantivos, en dos o tres casos, en los datos del español L2 de Adil, el niño árabe cuyo contacto con el español comienza a los 4 años cuando sus padres emigran a Madrid. No está claro que sean en efecto rellenos monosilábicos porque no se sabe si en realidad son vocales átonas.

Es decir que la activación del rasgo marcador de palabra/género parece ir ligada a la propiedad sintáctica que permite legitimar sustantivos nulos.

TABLA 1 . Rellenos monosilábicos y género. Magín (Español L1)

Edad	Relleno	Total	No concordancia	% No concordancia
1;8	e	4	—	—
	a	8	4/8	50
1;9	e	4	—	—
	a	9	4/9	44.44
1;10	e	3	—	—
	a	23	2/23	8.69
1;11	e	10	—	—
	a	15	1/15	6.66
2;0	e	4	1/4	25
	a	2	—	—
2;1	e	—	—	—
	a	2	—	—
2;2	e	2	—	—
	a	1	—	—
2;3	e	1	—	—
2;5	e	1	—	—
2;6	e	2	—	—
2;7	—	—	—	—

TABLA 2. Rellenos monosilábicos y género. MARÍA (Español L1)

Edad	Relleno	Total	No concordancia	% No concordancia
1;7	e	34	2/34	5.88
	a	40	4/40	10
	o	1	—	—
1;8	e	5	—	—
	a	33	21/33	63.63
	o	2	—	—
	oa	—	—	—
1;9	e	38	2/36	5.26
	a	72	20/72	27.77
	o	1	—	—
1;10	e	27	—	—
	a	57	9/57	15.7
	o	8	1/8	12.5
	u	—	—	—
1;11	e	13	—	—
	a	19	1/19	5.26
	u	1	—	—
2;0	e	4	—	—
	a	13	4/13	30.76
	o	1	1/1	100
	u	—	—	—
	as	—	—	—
2;1	e	10	—	—
	a	6	—	—
	u	2	—	—
	as	1	—	—

2;2	e	13	—	—
2;5	e	4	—	—
	a	1	1/1	100

Dado que en español hay sincretismo en la realización morfológica del rasgo marcador de palabra y la marca de género, la activación del rasgo género parece también ir ligada a la presencia de sustantivos nulos.

Pero lo más importante es que los rellenos monosilábicos desaparecen cuando el rasgo de género ha sido firmemente activado, ya que, como muestran los datos de Magín en la Tabla 1 y los de María en la Tabla 2, la etapa inicial en la que no hay concordancia entre la vocal que realiza el relleno monosilábico y el sustantivo que la sigue, va disminuyendo progresivamente, hasta que cesa y, durante unos meses, la concordancia se produce en todos los casos hasta que desaparecen los rellenos a la edad de dos años y medio aproximadamente.

Un problema que nos planteábamos antes de conocer el trabajo de Lleó (2001e), era el de la fiabilidad de los datos de Magín y María en lo que se refiere a la calidad de las vocales, ya que en ninguno de los casos contamos con una transcripción fonética de los mismos. Ahora bien, la transcripción fonética que lleva a cabo Lleó con los datos de sus sujetos, entre ellos María, que no es la misma niña que la María de los datos de López-Ornat (1994), nos permiten despejar las dudas ya que, como puede verse en la Tabla 3 y concretamente en las dos columnas que aparecen sombreadas, la concordancia entre los rellenos monosilábicos, que Lleó denomina unas veces protoartículos y otras elementos pronominales, va aumentando progresivamente, como habíamos visto ya en el caso de Magín y la María del estudio de López-Ornat.

TABLA 3: Sustantivos, elementos pronominales y concordancia de género de los elementos pronominales producidos por María entre 1;1 y 2;3 [Lleó, 2001(e):194]

Edad	Sustan- tivos	Rellenos+ Nombre	Rellenos %	Masc Con N	Masc Con %	Fem Con N	Fem Con %
1;01,01	3	0	--	0	--	0	--
1;02,02	4	1	25	0	--	0	--
1;03,06	6	1	17	0	--	0	--
1;04,21	15	7	47	1/9	11	2/6	33
1;06,03	34	17	50	2/17	12	4/17	24
1;07,24	50	23	46	4/28	14	8/21	38
1;10,17	51	27	53	5/30	17	9/21	43
2;00,12	33	16	45	4/24	17	3/9	33
2;01,09	37	26	70	11/25	44	5/12	42
2;02,11	31	19	62	6/14	43	7/17	41
2;03,11	30	22	73	13/17	76	7/13	54

### 3.4. Los ‘comodines’ de la L1 y de la L2 de niños y adolescentes: ¿Es oro todo lo que reluce?

Los datos que hemos presentado en el apartado anterior dejan claro que una GU ‘madura’ se diferencia de una en estado inicial por la sofisticación fonoprosódica y por la especialización. Según la propuesta que hacíamos en el cuadro de (2) del segundo apartado, existen diferencias fundamentales entre la AL1 y la AL2, tanto en lo que se refiere al estado inicial (la GU inicial frente a la ‘madura’) y en lo que respecta a la selección de los datos. Los niños que adquieren la lengua materna, como nos muestran los rellenos monosilábicos, segmentan el input, lo diseccionan de forma que, guiados por el inventario universal de anticuerpos (rasgos), seleccionan los antígenos (los rasgos de la lengua concreta) que ofrece el medio. En los datos que hemos presentado se trataba del rasgo marcador de palabra/género. En el caso de los adultos que adquieren una lengua segunda, hemos propuesto que no fijan parámetros sino que reestructuran (acomodan la estructura de la L1 a la de la L2 como vimos con los sujetos de la interlengua inglesa de los hablantes de lenguas de sujeto nulo). Pero, ¿qué sucede en el caso de los niños que adquieren una lengua segunda? ¿Qué papel juegan el medio y la edad? ¿Podemos hablar de activación de rasgos similar a la de los niños que adquieren la lengua materna en el caso de Adil, el niño de 4 años cuyos datos hemos presentado? ¿Y en el caso de Madelin, la niña de 8 años?

De hecho, hemos presentado los datos de los niños que entran en contacto con el inglés en el contexto institucional que son las Ikastolas del País Vasco como evidencia de re-estructuración frente a fijación de parámetros. Es decir que hemos dado por supuesto que en ese caso no se produce una refijación de parámetros como en el caso de la lengua materna. Pero, ¿qué podemos decir si encontramos elementos, rellenos o comodines—como los hemos llamado cuando no eran claramente las vocales átonas para las que hemos adoptado el término, siguiendo a Bottari, Cipriani y Chilosi (1993/94), de rellenos monosilábicos?<sup>16</sup> Nos referimos ahora a un elemento monosilábico, ‘*is*’, que se ha detectado tanto en el inglés L1 como en el inglés L2, como se muestra en los ejemplos de (24) y (25) respectivamente.

(24) Inglés L1	
<i>Is I can do that?</i>	(Radford, 1990)
<i>Is Ben did go?</i>	(Radford, 1990)
<i>Is you should eat an apple?</i>	(Radford, 1990)
<i>Are this is broke?</i>	(Radford, 1990)
<i>Are you help me</i>	(Roeper, 1982)

---

<sup>16</sup> En nuestra adaptación del término *monosyllabic place-holder* como rellenos monosilábicos, la idea de acotador de espacio se pierde, pero como en realidad se les atribuye más papel que el mero papel estructural de acotador de espacio, ya que identifican rasgos como tales, creemos que nuestra adaptación resulta apropiada.

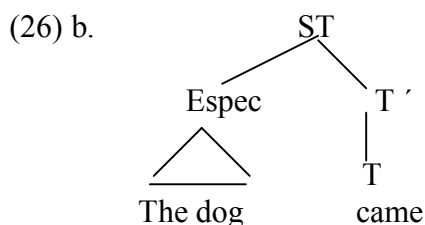
(25)	Inglés L2	
	My dog <i>is</i> not like the cage	(Patrick; Tiphine, 1983)
	Vava <i>is</i> want to go to the house	(Leatile; Suzman, 1999)
	Me <i>is</i> finish	(Erdem; Haznedar, 2001)
	<i>Is</i> go	(Sun; Lee, 2001)
	The boys <i>is</i> no have it	(Andrés, R 16; Fleta 200)
	Andrés <i>is</i> no want to sleep in the bus	(Beatriz, R13; Fleta )
	The paper <i>is</i> not put it in the bin	(Carlos, R5: Fleta)
	Me <i>is</i> no sit	(Diana, R11)
	The girl <i>is</i> the cookie	(Lakshmanan 1993/1994: 61)
	The mother <i>is</i> go	(Lázaro Ibarrola 2000)
	The dog and the reindeer <i>is</i> run	(Lázaro Ibarrola 2000)
	The little boy <i>is</i> want the frog	(Lázaro Ibarrola 2000)
	The boy <i>is</i> walk	(Lázaro Ibarrola 2000)

En un principio, parecería que nos encontramos ante el mismo fenómeno. Pero muy pronto se detectan que el ‘*is*’ de la L1 aparece siempre en posición inicial, mientras que el de la L2 aparece fundamentalmente en posición intra-oracional y delante del Sintagma Verbal. En el caso de la L1, los autores que lo han analizado coinciden en darle un valor de relleno precursor de la categoría funcional Complementante, es decir sería el elemento que proporciona evidencia de cómo los niños ingleses van a activar los rasgos formales que son propios de esa categoría. Las conjunciones que ocupan la posición de Complementante no suelen aparecer hasta los tres años de edad en el lenguaje infantil, con lo cual, muy bien podemos encontrar elementos que actúan como proto-complementantes, si establecemos un paralelismo con los proto-artículos.

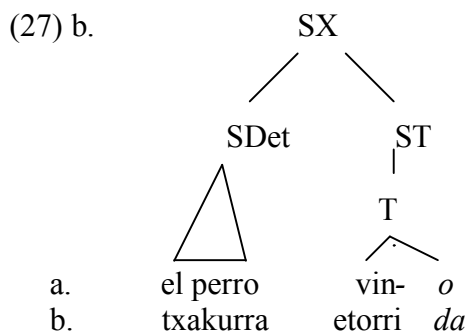
En el caso del inglés L2, ese comodín se ha analizado, casi unánimemente, dentro de distintas versiones de la gramática generativa, como un marcador de flexión. El hecho es que en todas las interlenguas en que se ha detectado, la L1, o las L1 en el caso de los niños bilingües de euskera/castellano de las Ikastolas—los últimos que aparecen en (25)—es una lengua de flexión rica, como el castellano. Por lo tanto, podemos decir que, en la L2, el proceso de construcción de la flexión del verbo inglés, parece pasar, por parte de muchos niños y en contextos institucionales y de inmersión (el caso de los sujetos de Fleta (1999) en el Colegio Británico de Madrid) por una etapa en la que re-estructuran los marcadores de flexión, en concreto la categoría Tiempo, situando ‘*is*’ a la izquierda de la flexión. Este ‘*is*’ que luego dará paso al ‘*he*’ y a los pronombres personales con valor de marcador de flexión que hemos visto en los ejemplos de (9) a (12). Retomando, en el marco del Programa Minimista (Chomsky 1995), la idea de re-estructuración que hemos presentado en (7), en Lázaro (2000) y en García-Mayo, Lázaro y Liceras (2002) se analiza tanto el ‘*is*’ como el ‘*he*’ y los pronombres personales que, como los de (9) a (12) duplican sujetos explícitos en la interlengua inglesa de los bilingües euskera/castellano, como los elementos que,

en paralelo a lo que ocurre en las lenguas maternas (castellano y euskera) con los marcadores de persona, llenan la posición del Sintagma Tiempo en la interlengua. En concreto, lo que se propone es que en inglés, una oración como la de (26a) presenta la estructura de (26b), mientras que en castellano y en euskera, la oración equivalente de (27a) tiene la estructura de (27b). En el caso de los bilingües lo que hacen es reestructurar el orden raíz-marcador de persona de (27b) a partir del comodín ‘*is*’ primero y luego a partir del comodín ‘*he*’. Esos elementos comodín los sitúan en el Sintagma Tiempo, en lugar de a la derecha del núcleo, a la izquierda, como se indica en (28b).

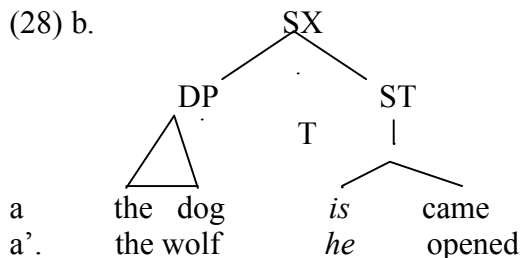
(26) a. The dog came



(27) a. El perro vino / Txakurra etorrida



(28) a. The dog is come / a' The wolf he opened



Los niños de las Ikastolas que empiezan a estudiar inglés a los 4 años producen ese ‘*is*’ a los 8 años (cuando se tomaron los datos) y algunos de los que empiezan a los 8 también lo producen, en menor medida, a los 12. No hemos encontrado casos de uso del comodín ‘*he*’ en los que empiezan a los 4 años, pero sí en el caso de los niños que empiezan a los 8 años, que producen tanto ‘*is*’ como ‘*he*’ a los 12. Por

su parte, los que empiezan a los 12 producen ‘he’ (nunca ‘is’) a los 16 y también producen otros pronombres con valor de ‘comodín’, como hemos visto en (11) y (12), algo que, en casos esporádicos, también hacen a los 12 años los que empiezan a los 8 (Lázaro 2000, 2001). Este uso y distribución de comodines en la interlengua inglesa muestra que el factor edad juega un papel en como se incorporan los datos del input en la interlengua, y en este caso lo que indica es que los niños que comienzan más tarde pueden saltarse etapas y tal vez ir más deprisa. Ahora bien, como se trata de un contexto institucional, también es posible que la instrucción formal (o manipulación del input) tenga efectos distintos en el caso de los niños que empiezan en edad temprana y en el de los que empiezan ya como adolescentes. De cualquier forma, y aunque todavía contamos con pocos datos, el examen detallado y comparado de los datos de adquisición de la L1 y de la L2, de niños y adultos, parece que puede proporcionarnos información importante sobre las diferencias y similitudes entre los tres tipos de adquisición. Aunque queremos precisar que estos datos de producción, por ser eso, datos de producción, tienen varios inconvenientes, entre otros el de que sólo podemos dar cuenta de lo que los niños producen y no con lo que comprenden, además de que hay elementos y construcciones que producen con los que no contamos porque las grabaciones son limitadas. En otras palabras, creemos que estos datos sirven para generar hipótesis y constituyen un buen complemento de los datos de carácter experimental pero nunca pueden sustituirlos.

#### **4. Los rasgos abstractos y la ‘alternancia o mezcla de códigos’ de los hablantes bilingües.**

Si, como hemos visto, los datos de la adquisición de la L1 por los niños monolingües nos ofrecen pruebas de que constituye un proceso diferente del de la adquisición de la lengua segunda tanto por niños como por adultos, es de esperar que también la adquisición bilingüe nos permita investigar si también existen diferencias. De hecho, lo que hemos podido constatar es que los datos sobre ‘alternancia o mezcla de códigos’ (el ‘*code-switching*’ o ‘*code-mixing*’) del lenguaje infantil también nos ofrece información sobre la activación de los rasgos formales de las gramáticas del bilingüe (Liceras 2003c; Liceras et al. 2002; Spradlin, Liceras y Fernández 2003). De la información que ofrecen los bilingües se podría inferir que un adulto que adquiere una L2, a medida que su grado de bilingüismo aumente, su comportamiento lingüístico se acercará más al de los bilingües, inferencia que sería apropiada si partiéramos del supuesto de que la adquisición de la L2 por adultos reúne las mismas características que la de los niños que adquieren la L1. Como en el cuadro (2) del apartado 2, y a lo largo de todo este trabajo, hemos sustentado la hipótesis de que existen diferencias fundamentales entre la adquisición de la lengua materna y la

adquisición del lenguaje no nativo, es de esperar que dichas diferencias se produzcan también en el caso de la adquisición bilingüe. En las dos secciones de este apartado que desarrollamos a continuación, vamos a tratar de probar que los adultos que adquieren el español como L2 no se comportan como los niños que adquieren el español y el inglés como lenguas maternas.

#### **4.1. Alternancia de categorías funcionales y léxicas en el lenguaje de los niños y de los adultos bilingües.**

En los primeros trabajos sobre la alternancia de códigos que intentan dar cuenta de las características de la gramática de los adultos de comunidades bilingües que utiliza estas combinaciones (Poplack 1980, 1981; Sankoff and Poplack 1981), se establece una diferencia entre la alternancia inter-oracional como la que figura en (29) y la alternancia extra-oracional como la de (30).

(29) Code-switching among bilinguals es el tema de ese proyecto de investigación

(30) Llegamos a Canadá en los 80. Ottawa became our new home

Además, se propone que la gramática de la alternancia de códigos responde a una serie de restricciones, entre ellas, la llamada Restricción del morfema libre, según la cual, no puede darse alternancia de códigos entre una raíz léxica y un morfema ligado, de forma que el ejemplo de (31) es agramatical y, por lo tanto, no formará parte de la gramática de alternancia de códigos de un bilingüe de español/inglés.

(31) \*EAT-iendo

Por los mismos motivos, y dado que esa restricción impide la alternancia dentro de las unidades léxicas, dicha alternancia no podrá producirse dentro de un refrán o frase hecha, lo que explica que ejemplos como el de (32) tampoco sean posibles.

(32) \*Si Dios quiere and the virgen

Una segunda restricción que según Poplack y Sankoff afecta a estas gramáticas adultas es la Restricción de la equivalencia, que impide que haya cambio de código si ello supone un conflicto en el orden de palabras de las dos lenguas. De ahí que (33) sea posible porque el complementante *that* del inglés se situaría precisamente en la posición en que se sitúa el *que* del español, pero que (34) no lo sea porque el sustantivo inglés no puede ir a la izquierda del adjetivo.

(33) Tell Harry que se calle la boca

(34) \*A car nuevo

Una tercera restricción que se ha propuesto para la alternancia de códigos del lenguaje adulto ha sido la que impide la alternancia entre categorías abiertas y cerradas (Joshi 1985), que luego se ha reformulado como la Restricción del núcleo funcional (Belazi et al. 1994; Toribio 2001). Según esta restricción, los ejemplos de (35) serían agramaticales porque el artículo, una categoría funcional (cerrada), alterna con un sustantivo de la otra lengua. Y también lo sería la alternancia entre un verbo modal o auxiliar y un verbo léxico como los de (36).

(35) a. THE casa

(35) b. La house

(36) a. We should estudiar más

(36) b. Creo que hemos taken too much time to do that

Sin embargo, en el lenguaje infantil bilingüe abundan los ejemplos de alternancia de códigos que violan la Restricción del núcleo funcional, como se muestra en los ejemplos de (37), producidos por niños bilingües de alemán y francés. Köppe & Meisel (1995) mantienen que estos ejemplos constituyen una mezcla y no una alternancia de códigos (son de una gramática distinta de la del adulto) porque pertenecen a una gramática que está en un estadio en el que no se han incorporado todavía categorías funcionales. Según estos autores, cuando las categorías funcionales se incorporan en las gramáticas de los niños la alternancia entre elementos funcionales y léxicos deja de ser posible. En otras palabras, se adhieren a la propuesta de que la Restricción del núcleo funcional afecta a las gramáticas adultas.

(37) a. das bateau (Ivar 2;00,02)  
[este barco]

(37) b. sent füsse (Ivar 2;04,09)  
[huele pies]

(37) c. nonours il a reité (Ivar 2;00,29)  
[el osito el ha ido en el coche]

(37) d. das dart ne? (Ivar 2;00,29)  
[esto duerme, no?]

(37) e. moi je va à la küche (Ivar 2:06)  
[yo, yo me voy a la cocina]

(37) f. il a gewonnen (Annika 4;03,24)  
[el ha ganado]

(37) g. ça c'est Daniels  
[eso, eso es de Daniel]

(Annika 3;07,02)

[Köppe & Meisel (1995: 291)]

Si bien es cierto que los adultos bilingües, salvo que pertenezcan a una comunidad en la que la alternancia de código se practica de forma sistemática, no utilizan la alternancia de código, el hecho es que tienen la capacidad de hacerlo. En todo caso, y de cara a la adquisición por bilingües, lo que queremos destacar es, en primer lugar, que los propios datos de Köppe & Meisel (1995), no avalan su propuesta de que los niños bilingües sólo producen combinaciones de elementos funcionales (ya sean morfemas libres o ligados) y léxicos hasta que proyectan las categorías funcionales porque, como se puede ver en (37f) y en (37g), esa niña ya tiene más de tres años cuando sigue produciendo ese tipo de alternancias, y es muy dudoso que a esa edad todavía no haya proyectado las categorías funcionales de las dos lenguas. Por otra parte, hay datos abundantes que prueban que combinaciones como las de Artículo y Sustantivo se producen de forma sistemática en las comunidades que usan alternancia de códigos como forma normal de comunicación (Myers-Scotton & Jake 2001). MacSwan (2000), por su parte, y desde el marco del Programa Minimista (Chomsky 1995), propone que todas las combinaciones son posibles siempre y cuando los rasgos del elemento funcional y el elemento léxico no entren en conflicto. Es decir que la Restricción del núcleo funcional sin precisiones, no parece sustentarse ni desde los datos empíricos ni desde la teoría sintáctica reciente.

Precisamente ligada a la presencia en los datos de los bilingües de combinaciones de un elemento funcional y uno sustantivo o referencial, en concreto a las combinaciones de determinante y sustantivo, se ha propuesto la llamada Hipótesis de la lengua dominante (Peterson 1988; Lanza 1993). Según esta hipótesis, la lengua dominante de las dos que el niño aprende simultáneamente, será la que aporte el elemento funcional a la alternancia<sup>17</sup>. Es decir que en el caso de la niña cuyos datos analiza Peterson (1988), que es bilingüe de inglés y danés, consideran que la lengua dominante es el inglés porque la gran mayoría de las combinaciones que produce tienen la forma de (38), es decir el determinante (el posesivo en ese ejemplo) lo proporciona el inglés y el sustantivo el danés. En los datos de esa niña, no hay casos como el de (39) en que el determinante lo proporciona el danés. Como esto coincide con los otros factores que consideran que definen la lengua dominante (la percepción de las personas que la rodean, el hecho de que si está hablando inglés no cambie al danés pero si al contrario, etc.), la autora considera que es la lengua dominante la que proporciona el elemento funcional a la alternancia.

---

<sup>17</sup> La definición de lengua dominante ha tomado muchas formas. Estas autoras la definen de forma lingüística y extralingüística, y mencionan como factores la lengua a la que cambian cuando están hablando en una de ellas, el cómo perciben los otros la relación entre las dos lenguas, en qué lengua tienen más vocabulario funcional, etc.

- (38) HER duke [su muñeca]  
(39) HENDES dolly [su muñeca]

Según esta hipótesis, si un niño bilingüe de castellano/inglés produce sistemáticamente combinaciones como la de (40), es porque la lengua dominante de ese niño es el castellano. Si por el contrario produce combinaciones como la de (41), la lengua dominante es el inglés.

- (40) EL book  
(41) THE libro

Con objeto de constatar la validez de esta hipótesis, llevamos a cabo un análisis de datos de una serie de bilingües de castellano/inglés (Liceras 2002, Spradlin, Liceras y Fernández 2003, Liceras, Spradlin y Fernández, en prensa), y llegamos a la conclusión de que esta hipótesis no se cumple, ya que en las mezclas o alternancias de código que producen esos niños, independientemente de que su lengua dominante sea el inglés o el español, abundan los ejemplos como el de (40) y son muy escasas las combinaciones como la que aparece en (41). De hecho en esto coinciden con los adultos de la comunidad en que se utiliza la alternancia de códigos a que hacen referencia Meyers-Scotton y Jake (2001). A la vista de esta situación propusimos la reformulación de la hipótesis de la lengua dominante que se describe en el próximo apartado.

#### **4.2. La hipótesis de los rasgos gramaticales materializados**

Basándonos en la propuesta del Programa Minimista (Chomsky 1995, 1998, 1999) en lo que se refiere a los rasgos no interpretables (los meramente gramaticales), hemos re-analizado la hipótesis de la lengua dominante como la Hipótesis de los rasgos gramaticales materializados, *The Grammatical Features Spell-out Hypothesis* (GFSH) en Liceras, Spradlin & Fernández (2002, en prensa) y Spradlin, Liceras & Fernández (2002; 2003). Esta hipótesis, que da cuenta precisamente de lo que habíamos observado en los niños bilingües de inglés y castellano en relación con su preferencia por las combinaciones con el artículo español frente a las combinaciones con el artículo inglés, estipula que *en el proceso de activar los rasgos de las dos gramáticas, el niño se remite a los léxicos de las dos lenguas y elige lengua que le proporciona el vocabulario funcional para una combinación concreta. Las categorías funcionales que elijirá predominantemente serán las de la lengua cuya categoría funcional contenga el mayor número de rasgos no interpretables.*

Si seguimos la propuesta de MacSwan (2000) de que cualquier alternancia es posible siempre y cuando no haya conflicto de rasgos, las opciones ‘gramaticales’ de una gramática inglesa/castellana de alternancia de códigos serían tanto las que aparecen en (42) y (43), donde el determinante tiene el rasgo no interpretable género pero el sustantivo no lo tiene y por tanto no hay conflicto, ya que el género interpretable de los sustantivos con el rasgo [+humano] no tiene consecuencias gramaticales en inglés. Hemos señalado en **negrita** los casos que, si se atribuyera el rasgo del español al sustantivo del inglés, resultarían menos aceptables. Por lo que se refiere a los ejemplos de (44), cualquiera sería posible porque el determinante inglés no tiene rasgo no interpretable de género y, por lo tanto, no entra en conflicto con el sustantivo español.

(42) a. El boy  
 (42) b. **El** **girl**  
 (42) c. La girl  
 (42) d. **La** **boy**

(43) a. El car  
 (43) b. **El** **bed**  
 (43) c. La bed  
 (43) d. **La** **car**

(44) a. The coche  
 (44) b. The cama  
 (44) c. The chico  
 (44) d. The chica

En las cinco tablas que figuran a continuación, presentamos las combinaciones de determinante y sustantivo que hemos encontrado en los datos de Manuela (Deuchar & Quay, CHILDES), los cinco niños de Lindholm & Padilla (1978), Mario (Fantini 1985), y Simon y Leo (Fernández, Liceras & Spradlin 2000-2005).

Contexto lingüístico: Inglés		Contexto lingüístico: Castellano	
Demostrativos	Indefinidos	Artículo definido	Artículo indefinido
this padre (1;11)	oto picture (1;9)	el cake de M (2;2)	un woof (1;7)
this niña (1;11)	otra picture (1;9) x7		un woofy (2;2)
	otro new book (1;9)		un bus (2;5)
	otro book (1;9)		un pram (2;6)
	otro one (1;9)		
English Det: 2	Spanish Det: 11	Spanish Det: 1	Spanish Det: 4
TOTAL: 16 Det castellano + N inglés // 2 Det inglés + N castellano			

Como puede verse en la Tabla 1, Manuela produce los determinantes del castellano tanto cuando está hablando en un contexto castellano como cuando está hablando en un contexto inglés. Además, de la información que proporcionan las autoras, no se deduce en absoluto que el castellano sea la lengua dominante de esta niña. Pese a ello, como podemos ver, y aunque elimináramos los siete ejemplos en que Manuela repite ‘otra picture’ en el mismo intercambio lingüístico, los casos en que elige el determinante castellano serían nueve mientras que los casos en que elige el inglés serían solo dos.

En el caso de los niños de Lindholm & Padilla, tampoco parece claro que la lengua dominante sea el castellano. Aquí también, como se muestra en la Tabla 2, el número de determinantes del castellano es significativamente más alto que el de determinantes del inglés.

Artículo definido	Artículo indefinido	Demostrativos
la clock	una birthday	esa carrot
la lady	una bird	esa window
el kitty cat	un rock	este lollipop
los guards	un car	estos candies
el king	un boy	este bird
the vaca	a perro	esto guitar
9	6	6
TOTAL: 18 Det castellano + N inglés // 3 Det inglés + N castellano		

Los datos de Mario, que figuran en la Tabla 3, son más problemáticos porque este niño no es un bilingüe simultáneo, ya que su verdadero contacto con el inglés se produce cuando ya ha cumplido dos años.

Artículo definido	Artículo indefinido	Demostrativo	Indefinidos	Posesivo
el baby (3;6)	un rabbit (3;5)	ese dump truck	otro haunted	mis [my] snakes
lo(s) babies (3;6)	un bottle de leche (3;8)	(5;8)	house (10;6)	(3;6)x2
la [fem.] outside (3;6)	un ball (3;8)	ese egg (6;0)		su [his/her] nose
lo squirrels (3;8)	un Indian corn (5;1)			(3;8)
los rockets (3;8)	un song (5;1)			mi [my] kite
el sidewalk (5;8)	un drink (5;1)			(5;7)
el puppet (5;8)	un stop sign (5;7)			su [his/her] partner
el glitter (6;4)	un stick (5;8)			(5;7)
el curtain (8;11)	un gate(7;1)			
al waterfall (10;2)	un lobster (7;3)			
18	16	2	1	6
TOTAL: 43 Det castellano + N inglés				

Además, y dado que los datos se encuentran en el libro publicado por el padre, no sabemos si ha incluido todos los casos de combinaciones de determinante y sustantivo que ha encontrado en los datos. Lo que sí que está claro es que este niño pasa por etapas en las vive en los Estados Unidos y va a guarderías allí, lo cual nos lleva a deducir que el inglés pasa a ser la lengua dominante. Pese a ello, sigue produciendo combinaciones con determinante castellano, algo que no pensamos que puedan ser ‘frases hechas’ o ‘acuñadas’ así, como se ha sugerido en ocasiones para explicar la alta frecuencia de combinaciones de determinante y sustantivo en el lenguaje de niños y adultos bilingües.

Por lo que se refiere a los datos de los gemelos Leo y Simon, que aparecen en las Tablas 4 y 5, cabe destacar que todos los casos de combinaciones se producen cuando están hablando en un contexto inglés. Hemos de mencionar, además, que en este periodo, y en opinion tanto de los padres como de los entrevistadores, la lengua dominante de estos niños era el inglés. Con todo, y pese a que producen pocos casos de combinaciones, Leo no produce ninguna combinación con determinante inglés y en el caso de Simon, lo que podría parecer un determinante inglés, creemos que es un relleno monosilábico, relacionado con el español porque primero aparece con ‘cocina’.

TABLA 4. Combinaciones de SDet. Castellano/Inglés. Leo (Fernández, Licerias & Spradlin 2000-2005)			
Contexto lingüístico: Inglés			
Artículo definido	Artículo indefinido	Indefinidos	Poseesivos
el piggy (2;7)	un tree (2;7) un sheep (2;7)	otro blanket (2;7) x17	tus [your] blocks (2;7)
1	2	17	1
TOTAL: 21 Det castellano + N inglés			

TABLA 5. Combinaciones de SDet. Castellano/Inglés. Simon (Fernández, Licerias & Spradlin 2000-2005)	
Contexto lingüístico: Inglés	
Definite article [the]	Artículo indefinido
el otro birdy (2;7) ; el other birdy (2;7)	a cocina, a kitchen (2;7)
2	(1)
TOTAL: 3 Det castellano + N inglés	

Los datos que hemos presentado, aunque no sean muy contundentes, confirman que la hipótesis de los rasgos gramaticales materializados apunta en la dirección correcta y merece la pena que se constate con más datos. Como hemos indicado arriba, esta hipótesis predice que en una pareja de lenguas en la que una categoría funcional dada contiene más rasgos gramaticales materializados que otra, esa categoría será la que aparezca sistemáticamente en las combinaciones que lleven a cabo los niños. Esta predicción la

basamos en el hecho de que tienen que activar los rasgos formales de las dos lenguas y la lengua que va a ofrecer desencadenantes para activar los rasgos formales va a ser la que domine, ya que los niños NO PUEDEN EVITAR el que los anticuerpos (rasgos) del inventario universal ligen los antígenos (desencadenantes de rasgos) del medio. Es decir que en los datos de alternancia de códigos encontramos información que nos permiten explicar cómo activan los rasgos formales los niños para los que el bilingüismo constituye su lengua materna.

De lo anterior se desprende que vamos a encontrarnos con dos tipos de bilingües: los que adquieren las dos lenguas como lengua materna y los que adquieren una como lengua materna y la otra, a partir de una edad determinada. En este segundo caso, ¿se va a producir la adquisición de esa segunda lengua por la misma vía? De lo que hemos visto hasta ahora se desprende que, al menos si comienzan a partir de los 4 años (como era el caso de Adil), el proceso no va a ser el mismo (en los datos de Adil no hay rellenos monosilábicos). Tampoco hay comodines ‘is’ como los de la primera lengua en los datos de la segunda lengua que se presentan en (9) a (12). Lo que vamos a ver en el próximo apartado es que en la reacción de los hablantes de L2 a la alternancia de códigos, encontramos pruebas claras de que sólo los que adquieren el castellano como L1 van a evidenciar una activación del rasgo no interpretable de género que no parece producirse en el caso de los adultos que adquieren el castellano como L2.

## **5. La hipótesis de los rasgos gramaticales materializados ¿diagnóstico de competencia no nativa?**

En un intento de investigar en que medida la hipótesis de los rasgos gramaticales materializados tiene consecuencias para las intuiciones nativas y no nativas, diseñamos un experimento (Spradlin, Liceras & Fernández 2003; Liceras, Spradlin & Fernández 2003) dirigido a constatar lo que nosotros formulamos como una extensión de esta hipótesis que permite predecir el comportamiento lingüístico de los nativos de castellano que aprenden inglés como L2 y de los hablantes nativos de inglés que aprenden castellano como L2. Los datos que vamos a presentar aquí indican que mientras que los hispanohablantes muestran una preferencia clara por el determinante castellano, los anglohablantes no muestran esa preferencia.

### **5.1. El estudio experimental**

Los sujetos del estudio eran 72 hispanohablantes que estudiaban inglés en una universidad española y 193 anglohablantes que estudiaban castellano en una universidad canadiense, de cuatro niveles, diferenciados a partir de ‘Cantest’ (prueba tipo cloze de comprensión lectora) y prueba de SGEL (elección múltiple), respectivamente.

Para obtener los datos diseñamos una prueba de alternancia de código con juicios de gramaticalidad (se da una escala de 1 a 5) sobre las entradas siguientes:

[a] Determinante castellano + Sustantivo inglés por un total de 32, 16 con EL (8 concuerdan/8 no concuerdan) y 16 con LA (8 concuerdan/8 no concuerdan), como se muestra en (45) y (46).

(45) a. Me resulta difícil dormir en el plane

(45) b. Voy a comprar flores para el church

(46) a. Adriana se pasa las vacaciones en la beach

(46) b. Los pájaros están haciendo un nido en la tree

[b] Determinante inglés+Sustantivo castellano por un total de 32, 16 sustantivos de género masculino y 16 sustantivos de género femenino, como los de (47) y (48).

(47) You have to be careful when driving in the nieve

(48) Peter's mother wants him to sweep the suelo

[c] Se incluyeron además 18 entradas para desviar la atención que consistían en alternancias intra-oracionales entre sujeto y verbo, 9 empezaban en castellano y 9 en inglés, como vemos en (49) y (50).

(49) Ana sabe que nosotros eat dinner late

(50) Professor Martin says that you eres un buen estudiante

[d] Finalmente se incluyeron 18 entradas de relleno que contenían oraciones con compuestos deverbales gramaticales y no gramaticales, 9 en castellano y 9 en inglés, como los de (51) y (52).

(51) En esa estación de tren hay dos botaslimpia [limpiabotas]

(52) That boxer looks like a real breaker-bone [bone-breaker]

En el diseño de la prueba se tomaron las siguientes precauciones:

— No se incluyen sustantivos con el rasgo [+animado].

— Todas las palabras son de uso muy frecuente.

— Se evitan los cognados y las palabras que se usan en inglés y en castellano (suéter, 'pueblo', 'ciudad Juárez'), así como las palabras que, por su grafía, podían pertenecer a una u otra lengua (por ejemplo, 'pared' *wall*, que puede ser un verbo inglés).

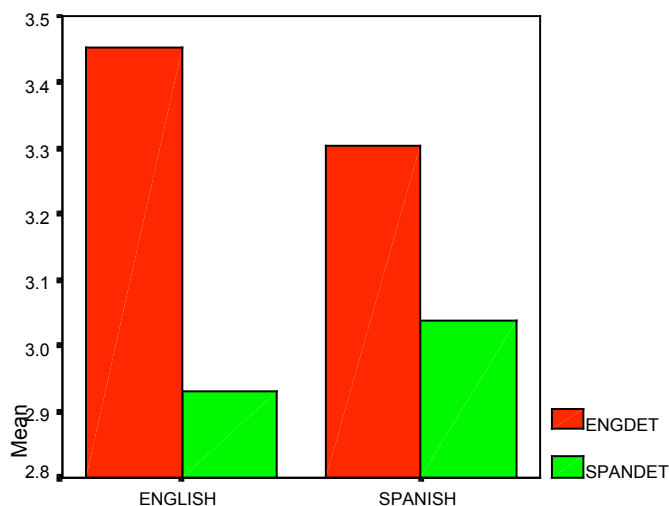
- Ninguno de los sustantivos empezaba con vocal.
- Después del artículo EL no se incluyeron palabras que empezaran con ‘l’.
- Se usaron sustantivos diferentes en inglés y en castellano.
- Las oraciones tenían entre 7 y 10 palabras.
- Con objeto de que las oraciones fueran claras para los sujetos de todos los niveles, se evitó el uso de verbos en tiempo pasado o futuro.

## 5.2. Los resultados

La extensión de la hipótesis de la materialización de los rasgos formales a la competencia nativa y no nativa del adulto, se predijo que los hablantes nativos de castellano tendrían una clara preferencia por el determinante castellano y que, por el contrario, los nativos de inglés no mostrarían esa preferencia.

Los resultados globales, en principio, no confirman la hipótesis de la preferencia por el determinante castellano por parte de los hispanohablantes, ya que como se ve en el Gráfico 1, todos los sujetos muestran preferencia por el determinante inglés.

*Gráfico 1: Det inglés frente a Det castellano según la L1*

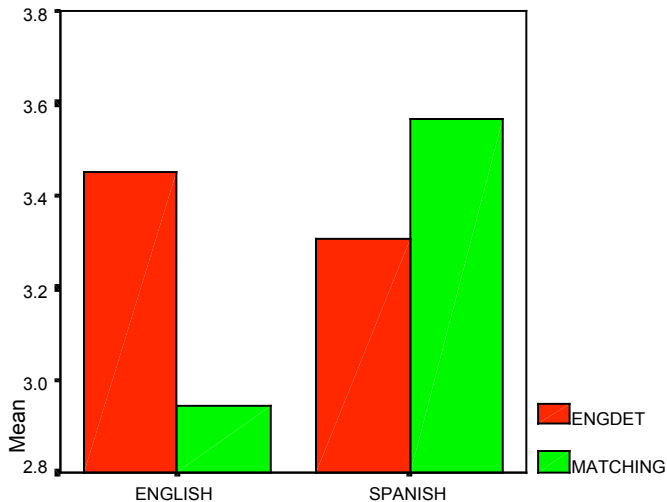


L1

Ahora bien, la diferencia entre los dos grupos es significativa, es decir que pese a que todos prefieren el determinante inglés, los angloparlantes lo prefieren en un grado mucho mayor ( $p\text{-value} < .0001$ ).

Los resultados cambian radicalmente si aislamos los determinantes del castellano que concuerdan, es decir los casos como los de (46a), y descartamos los casos como los de (46b), ya que, como se ven en el Gráfico 2, la preferencia por el determinante castellano con concordancia es masiva en el caso de los hispanohablantes.

Gráfico 2: Det inglés frente a Det castellano ‘con concordancia’ según L1



L1

La diferencia en elección del determinante con concordancia entre los anglohablantes y los hispanohablantes es significativa (DF 1; f-value 27.398; p-value <.0001) y el t-test (DF 71; t-value – 4.010) indica que los hispanohablantes prefieren el Det castellano con concordancia frente al inglés de forma significativa (p-value =.0001).

### 5.3. La sensibilidad al rasgo gramatical de género y la competencia nativa

Los niños bilingües (castellano/inglés), tal como la hipótesis de la materialización de los rasgos gramaticales nos ha llevado a predecir, prefieren las alternancias de Det castellano/sustantivo inglés. Según Myers-Scotton and Jake (2001), en la producción de los adultos bilingües nativos de alternancia de código, también es esa la preferencia.

La hipótesis de la materialización de los rasgos gramaticales también nos lleva a predecir que, para los castellano hablantes, la preferencia por el Det castellano será siempre clara. Los datos indican que eso sólo es cierto cuando el determinante concuerda con el género del equivalente castellano del sustantivo inglés, lo cual parece indicar que transfieren el rasgo del sustantivo castellano al inglés, o al DP que resulta de la combinación de ambos elementos. Por lo tanto, podemos concluir que la adquisición bilingüe y la adquisición de la L2 parecen también constituir procesos diferentes.

## 6. Conclusiones y sugerencias para investigaciones posteriores

Tomando como punto de partida el papel central que los rasgos formales juegan en el modelo chomskiano de adquisición del lenguaje, así como la presencia de rellenos monosilábicos en el lenguaje infantil,

hemos propuesto una reformulación de la Hipótesis de la diferencia fundamental entre la adquisición de la L1 y de la L2. Esta reformulación consiste en proponer que mientras que los niños adquieren la L1 a partir de un proceso de selección de rasgos cuya activación les lleva a fijar todas las propiedades de un parámetro dado, los adultos (y tal vez los niños mayores de 4 años) que adquieren una L2, seleccionan los datos del medio a partir de estructuras complejas y no de rasgos, de forma que re-estructuran la L1 de forma local (individual) para cada una de las propiedades de los parámetros. Para ilustrar en qué consiste la activación de rasgos, por un lado, y la re-estructuración, por otro, hemos utilizado datos de adquisición de L1 de monolingües y de bilingües y datos de L2 de niños y de adultos, respectivamente.

## 7. Selección de referencias bibliográficas

- Aguirre, C. 1995. *La adquisición de categorías funcionales en castellano*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Azuma, S. 1993. The frame-content hypothesis in speech production: evidence from intrasentential code-switching. *Linguistics* 31: 1071-1093.
- Bartra, A. 1997. The “schwa” as a functional *joker* in early grammars. Trabajo presentado en el Incontro di Grammatica Generativa, Pisa, Italia and the VII Coloquio de Gramática Generativa de Oviedo, España.
- Belazi, H. E. Rubin y A. J. Toribio. 1994. Code-switching and X-bar theory: the functional head constraint. *Linguistic Inquiry* 25: 221-237.
- Berstein, J. 1993. The syntactic role of word markers in null nominal constructions. *Probus* 5:5-38.
- Bley-Vroman, R. 1990. The logical problem of foreign language learning. *Linguistic Analysis* 20: 349.
- Bottari, P., P. Cipriani y A. M. Chilosi. 1993/1994. Protosyntactic devices in the acquisition of Italian free morphology. *Language Acquisition* 3: 327-369.
- Chomsky, N. 1959. Review of Skinner, Verbal Behavior. *Language* 35: 26-58.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Chomsky, N. 1981. *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. 1995. *The minimalist program*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Chomsky, N. 1998. Minimalist inquiries: the framework. *MIT Working Papers in Linguistics* 15. [también publicado en el 2000 en R. Martin, D. Michaels, y J. Uriagereka, eds., *Step by step: essays on minimalist syntax in honor of Howard Lasnik*. Cambridge, Mass.: MIT Press]
- Deuchar, M. and S. Quay. 2000. *Bilingual acquisition: theoretical implications of a case study*. Oxford: Oxford University Press.
- Epstein, S., S. Flynn y G. Martohardjono. 1996. Second language acquisition: Theoretical and experimental issues in contemporary research. *Behavioral and Brain Sciences* 19: 677-558.
- Fantini, A. E. 1985. *Language acquisition of a bilingual child: a sociolinguistic perspective (to age ten)*. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.
- Fernández Fuertes, R., J. M. Licerias y K. T. Spradlin. 2000-2005. *Bilingualism (English/Spanish) as a first language: a case study of identical twins*. Proyecto de Investigación. Universidad de Valladolid / University of Ottawa.
- Fleta, M.T. (1999) *La adquisición del inglés no nativo por niños: el desarrollo de la cláusula*. Tesis Doctoral. Instituto Universitario Ortega y Gasset. Universidad Complutense de Madrid.

- García Mayo, P., J. M. Licerás y A. Lázaro. 2002. Agreement in the interlanguage of Basque/Spanish bilingual children: A minimalist farewell to *pro*. EUROSLA (European Second Language Association) 12. Basel (Switzerland), 18-21 de septiembre.
- Gavrusseva, L. y D. Lardiere. 1996. The emergence of extended phrase structure in child L2 acquisition. In A. Stringefellow, D. Cahana-Amitay, E. Hughes y Z. Zukowski (eds.). *Proceedings of the 20<sup>th</sup> Annual Boston University Conference of Language Development*. Sommerville, MA: Cascadilla Press.
- Harris, J. W. 1991a. The exponence of gender in Spanish. *Linguistic Inquiry* 22: 27-62.
- Harris, J. W. 1991b. The form classes of Spanish substantives. En G. Booij y J. van Marle, (eds.), *Yearbook of Morphology* 4. Dordrecht: Kluwer.
- Hawkins, R. y C. Chan. 1997. The partial availability of Universal Grammar in second language acquisition: the failed functional features hypothesis. *Second Language Research* 13: 187-226.
- Hoekstra, T., N. Hyams y M. Becker. 1995. The role of the specifier and finiteness in early grammar. Specifiers Conference. University of York, UK.
- Jake, J. L., C. Myers-Scotton y S. Gross. 2002. Making a minimalist approach to codeswitching work: Adding the matrix language. *Bilingualism: Language and Cognition* 5 (1): 69-91.
- Johnson, J. S. y E. 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.
- Joshi, A. 1985. Processing of sentences with intrasentential code-switching. En D. Dowty, L. Karttunen y A. Zwicky, (eds). *Natural language parsing: psychological, computational and theoretical perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Köppe, R. y J. Meisel. 1995. Code-switching in bilingual first language acquisition. En L. Milroy y P. Muysken (eds). *One speaker, two languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lanza, E. 1993. Language mixing and language dominance in bilingual first language acquisition. En *The Proceedings of the Twenty-fourth Annual Child Language Research, Forum*, ed. E. V. Clark, 197-208. Stanford, Cal.: Center for the Study of Language and Information.
- Lanza, E. 1997. *Language mixing in infant bilingualism: a sociolinguistic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Lázaro Ibarrola, A. 2000. *El Programa Minimalista y el inglés/castellano-euskera de las Ikastolas*. Tesis de M.A. University of Ottawa.
- Lázaro Ibarrola, A. 2002. *La adquisición de la morfosintaxis del inglés por niños bilingües euskera-castellano: una perspectiva minimalista*. Tesis doctoral, Euskadi Herriko Unibertsitatea.
- Licerás, J. M. 1996a. *La adquisición de lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis.
- Licerás, J. M. 1996b. 'To grow' and what 'to grow': That is one question. Commentary to S. Epstein, S. Flynn y G. Martohardjono. Second language acquisition: Theoretical and experimental issues in contemporary research. *Behavioral and Brain Sciences* 19: 677-758.
- Licerás, J. M. 1997. The now and then of L2 growing pains. En *Views on the acquisition and use of a second language. EUROSLA '97 Proceedings*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Licerás, J. M. 1998. On the specific nature of non-native grammars: The whys, whens, wheres and... hows. En J. Fernández-González y J. de Santiago Guervós (eds.), *Issues in second language acquisition and learning. LynX: A Monographic Series in Linguistics and World Perception* 6: 58-96.
- Licerás, J. M., E. Rosado y L. Díaz. 1998. On the differences and similarities between primary and non-primary language acquisition: evidence from Spanish null nouns. EUROSLA '98. The British Institute, Paris. 10-12 de septiembre.
- Licerás, L. Díaz y E. Rosado. 1999. On the Role of Morphology in the Acquisition Morphology: Evidence from primary and child non-primary language acquisition. ICSCS '99. Universidad del País Vasco, San Sebastian. Julio 12-16.
- Licerás, J. M., L. Díaz y C. Mongeon. 2000. N-drop and determiners in native and non-native Spanish: More on the role of morphology in the acquisition of syntactic knowledge. En R. P. Leow y C. Sanz (eds.), *Current Research on the Acquisition of Spanish*. Somerville, MA: Cascadilla Press.

- Liceras, J.M. 2001. Bilingualism as a first language: linguistic theory and the issue of code-switching and language dominance. Proyecto de investigación del Research and Publications Funds, Faculty of Arts, University of Ottawa (Canada).
- Liceras, J. M. 2002. Uninterpretable features in bilingual acquisition and the issue of language dominance. European Research Conference Theoretical and Experimental Linguistics. Corinth, Greece, 1 - 6 de junio.
- Liceras, J. M. 2003a. Spanish L1/L2 Crossroads: can we get there from here? En Pérez-Leroux y Y. Roberge (eds.). *Romance linguistics: Theory and acquisition*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Liceras, J. M. 2003b. Monosyllabic place-holders in early child language and the L1/L2 'Fundamental Difference Hypothesis'. In P. Kemschinsky y C. L. Piñeiros (eds.). *Theory, Practice and Acquisition. Papers from the 6<sup>th</sup>. Hispanic Linguistics Symposium and the 5<sup>th</sup>. Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese*. Somerville, Mass.: Cascadilla Press.
- Liceras, J. M. 2003c. Se hace camino... al investigar. *Cognitiva* 15(2): 151-160.
- Liceras, J. M. , K. T. Spradlin y R. Fernández Fuertes. En prensa. Bilingual early functional-lexical mixing and the activation of formal features. *International Journal of Bilingualism*.
- Liceras, J. M., K. T. Spradlin, C. Senn, M. Sikorska & R. Fernández. 2003. Second language acquisition and bilingual competence: The Grammatical Features Spell-out Hypothesis. EUROSLA 2003. University of Edinburgh. Edinburgh, Great Britain, 19-21 de septiembre.
- Lindholm, K. J. and A. M. Padilla. 1978. Language mixing in bilingual children. *Journal of Child Language* 5: 327-335.
- Lleó, C. 2001a. Early fillers: undoubtedly more than phonological stuffing. *Journal of Child Language* 28, 262-265.
- Lleó, C. 2001c. The Transition From Prenominal Fillers to Articles in Spanish and German. *Proceedings from the 8th International Congress of the International Association for the Study of Child Language*. Donostia (Spain), July 1999.
- Lleó, C. 2001d. Determining the Acquisition of Determiners: On the Innateness of Functional Categories. En J. Herschensohn, E. Mallén y K. Zagona (eds.), *Features and Interfaces in Romance. Essays in Honor of Heles Contreras*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 189-202.
- Lleó, C. and K. Demuth 1999. Prosodic Constraints on the Emergence of Grammatical Morphemes: Crosslinguistic Evidence from Germanic and Romance Languages. En A. Greenhill, H. Littlefield y Ch. Tano (eds.), *Proceedings of the 23<sup>rd</sup> Annual Boston University Conference on Language Development, Vol. 2*, 407-418.
- López Ornat, S. 1994. *La adquisición de la lengua castellana*. Madrid: Siglo XXI.
- López Ornat, S. 1997. What Lies in between a Pre-Grammatical and a Grammatical Representation? En A. T. Pérez-Leroux y W. R. Glass (eds.) *Contemporary Perspectives on the Acquisition of Spanish*. Somerville, Mass: Cascadilla Press.
- MacSwan, J. 2000. The architecture of the bilingual language faculty: evidence from intrasentential code-switching. *Bilingualism: Language and Cognition* 3 (1): 37-54.
- Meisel, J. 1990. *Two first languages: early grammatical development in bilingual children*. Dordrecht: Foris.
- Myers-Scotton, C. and J. Jake. 2001. Explaining aspects of code-switching and their implications. En J. L. Nicol (ed.). *One mind, two languages: bilingual language processing*, 84-116. Oxford: Blackwell.
- Perales, S. 2003. *La adquisición de la negación oracional en inglés como L3 por hablantes bilingües de euskera /castellano*. Tesis de M.A. University of Ottawa.
- Perales, S. 2004. *La adquisición de la negación en inglés por hablantes bilingües de euskera/castellano*. Tesis Doctoral. Euskadi Herriko Unibertsitatea.
- Petersen, J. 1988. Word-internal code-switching constraints in a bilingual child's grammar. *Linguistics* 26: 479-493.

- Piera, C. 1995. On Compounding in English and Spanish. En H. Campos y P.Kempchinsky (eds.) *Evolution and revolution in linguistic theory*. Washington: Georgetown University Press.
- Poplack, S. 1980. Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en castellano: toward a typology of code-switching. *Linguistics* 18: 581-618.
- Poplack, S. y D. Sankoff. 1988. A variationist approach to languages in contact [updated version of "Code-switching"]. En U. Ammon, N. Dittmar y K. J. Mattheier (eds). *Sociolinguistics: An international handbook of the science of language and society*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Rosado, E. 1998. *La adquisición de la categoría funcional determinante y los sustantivos nulos del castellano infantil*. M. A. Thesis. University of Ottawa.
- Spradlin, T., J. M. Liceras y R. Fernández. 2001. Bilingual acquisition of English and Spanish by identical twins: can functional-lexical code-switching provide evidence for language dominance? 4<sup>th</sup> Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages. University of Illinois at Urbana-Champaign. 11 –14 de octubre.
- Spradlin, K. T., J. M. Liceras y R. Fernández. 2003. Functional-lexical code-mixing patterns as evidence for language dominance in young bilingual children: a minimalist approach. En J. M. Liceras, H. Zobl y H. Goodluck (eds.). *L2 Links: Proceedings of the 2002 Generative Approaches to Second Language Acquisition (GASLA-6) Conference*. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Sprouse, B. 1998. Some notes on the relationship between inflectional morphology and parameter setting in first and second language acquisition. En M-L. Beck (ed.). *Morphology and its interfaces in second-language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Strozer, J. 1994. *Language Acquisition after Puberty*. Washington: Georgetown University Press.
- Taeschner, T. 1983. *The sun is feminine*. Berlin: Springer-Verlag.
- Toribio, A. J. 2001. On the emergence of bilingual code-switching competence. *Bilingualism: Language and Cognition* 4 (3): 203-231.
- Tsimpili, I-A. y A. Roussou. 1991. Parameter-resetting in L2? *UCL Working Papers in Linguistics* 3: 149-169.
- Vainikka, A. y M. Young-Scholten. 1998. Morphosyntactic triggers in adult SLA. En Beck, M-L. (ed.), *Morphology and its interfaces in second-language knowledge*. Amsterdam: John Benjamins.