

2.6.0.	Oraciones Declarativas Positivas con Verbos que admiten "DO".	42
2.6.1.	Grabación I.	42
2.6.2.	Grabación II.	42
2.6.3.	Grabación III.	43
2.6.4.	Grabación IV.	48
2.7.0.	Oraciones Negativas con Verbos Distintos a la Cópula.	
2.7.1.	Grabación I. (Vacío)	53
2.7.2.	Grabación II.	54
2.7.3.	Grabación III.	54
2.7.4.	Grabación IV.	54
2.8.0.	Oraciones Interrogativas.	56
2.8.1.	Grabación I.	58
2.8.2.	Grabación II.	58
2.8.3.	Grabación III.	58
2.8.4.	Grabación IV.	60
2.9.0.	Oraciones Complejas.	61
2.9.1.	Grabación I.	63
2.9.2.	Grabación II.	64
2.9.3.	Grabación III.	64
2.9.4.	Grabación IV.	65
3.0.	Conclusiones y Comentarios Adicionales.	71
4.0.	Epílogo. Pérdida de la Segunda Lengua.	77
	Notas de Pie de Página.	85
	Referencias Bibliográficas.	87

ASPECTOS SINTACTICO-SEMANTICOS DE  
 LA ADQUISICION DEL INGLES COMO  
 SEGUNDA LENGUA

TITO NELSON OVIEDO A.

0.0. Introducción.

Este trabajo se basa en seis grabaciones magnetofónicas de "conversaciones" realizadas por el autor con sus dos hijos mayores (un niño y una niña) en la época en que éstos estaban aprendiendo el Inglés como su segunda lengua en un ambiente natural: Los Angeles, California.

Las grabaciones a que se hace referencia en el presente estudio se realizaron con intervalos irregulares que corresponden aproximadamente a cuatro etapas de desarrollo (I-IV) en cada niño, y se efectuaron durante un período de más de un año, tal como se indica a continuación:

(I), Abril 29 de 1971. Una sola grabación con los dos niños. La mayor parte de la conversación se efectuó en la lengua materna (Español), ya que los niños se encontraban escasamente en una etapa de desarrollo que, arbitrariamente, podría denominarse de "balbuceo" en el Inglés; no obstante, en esta grabación se pueden encontrar buenos ejemplos de su incipiente "competencia" en la segunda lengua.

(II), Septiembre 8 de 1971. Se grabó una conversación con el niño (N), únicamente; la niña (P) no había aprendido suficiente Inglés para sostener una conversación que se extendiera más allá de las fórmulas de saludos y despedidas.

(III), Diciembre 21 de 1971. Dos grabaciones separadas: una conversación con el niño y otra con la niña.

(IV), Septiembre 4 de 1972. Una grabación de la niña.  
 Septiembre 5 de 1972. Una grabación del niño.

0.1. Propósito.

Aunque en las grabaciones de hecho se encuentran muchos as-

pectos interesantes en el área de lo fonológico-fonético, en el presente trabajo se tratarán solamente algunos aspectos sintáctico-semánticos, tratando de profundizar en el análisis de hechos, aunque sin penetrar a fondo en discusiones de sus implicaciones teóricas. El propósito de este trabajo tiene mucho que ver con asuntos prácticos tales como el de examinar el proceso de aprendizaje del Inglés como segunda lengua para que las luces que arroje su estudio permitan, posteriormente, establecer algunas bases empíricas para la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera.<sup>1</sup>

Antes de entrar en materia, parece conveniente aportar alguna información acerca de los niños actores de este proceso.

## 0.2 Un poco de Historia.

Nelson Iván (quien en adelante se identificará como N), y María del Pilar (quien en adelante se identificará como P) nacieron en Colombia el 17 de Abril de 1966 y el 23 de Marzo de 1967, respectivamente. Cuando la familia llegó a los Estados Unidos (Los Angeles) el 2 de Octubre de 1970, N y P no habían tenido ninguna experiencia con ningún idioma diferente al Español.

Durante los diez primeros meses de residencia en los EEUU, la familia vivió en edificios de apartamentos en el sector angelino de Westwood, sitio en el cual la mayoría abrumadora de los habitantes son adultos. Durante este período, los niños no tuvieron ninguna relación con niños anglo-parlantes; y su contacto social con anglo-parlantes adultos estuvo limitado al máximo.

Como en casa se hablaba el Español, los niños continuaron hablando solamente el Español, con la excepción de algunos "saludos y despedidas" en Inglés, expresiones que les fueron enseñadas por los padres. Naturalmente que los niños sí aprendieron algunas otras expresiones en Inglés, como se mostrará más adelante; lo que se quiere destacar aquí es que sus "diálogos" en Inglés se limitaban a ciertos intercambios sociales triviales tales como los saludos.

Durante este tiempo, N y P entraron en contacto con el Inglés a través de la televisión, la que escuchaban cuando deseaban ver el programa de "Sesame Street" (conocido en Colombia como "Plaza Sésamo"); fue precisamente a través de este programa de televisión como los niños aprendieron a contar hasta 29 en Inglés,<sup>2</sup> como también unas pocas palabras, especialmente algunos nombres de objetos. Este conocimiento, sin embargo, conducía a una "actuación" mecánica, pero nunca a la comunicación; en otras palabras, los niños repetían algunas ex-

presiones delante del televisor, o en otras situaciones, pero estas expresiones nunca llenaban una función de comunicación social; eran más bien como ejercicios de repetición carentes de significación comunicativa.

En Diciembre de 1970, ante la proximidad de la Navidad, los niños aprendieron a decir, (N) "I want a beautiful car", y (P) "I want a beautiful tricycle"; un carro bonito y un triciclo bonito eran los regalos que los niños querían que les trajera "el Niño Dios". Estos deseos sirvieron de motivación "instrumental" para llevar a los niños a producir las primeras oraciones completas con una gran carga funcional ("utilitaria") en Inglés; ellos rehusaban hablar este idioma hasta el momento en que se les afirmó que, si en realidad deseaban recibir los regalos que pedían, era indispensable que los pidieran en Inglés, pues, de lo contrario, como en aquel país, la gente hablaba, más que todo, Inglés el "Niño Dios" seguramente no les entendería si ellos pedían en Español.

En el verano de 1971, en Santa Cruz, California, los niños finalmente entraron en contacto con cuatro niños anglo-parlantes, relación que duró una semana. Aunque su comunicación oral era imperfecta, N y P parecían poder (por observación de la situación y la actuación de sus amigos) seguir la mayoría de las instrucciones para los juegos que organizaban los otros niños. En este breve contacto N y P aprendieron algunas expresiones como "throw the ball!", "wait a minute!", "here!", "over there", "I can't", todas las cuales tenían un gran valor comunicativo dentro de los juegos realizados.

En el otoño de 1971, casi un año después de su llegada a los EEUU, N y P aún no habían logrado la plena competencia (como la de los adultos) en el Español, aunque lo hablaban con fluidez.

En cuanto al Inglés, su conocimiento era terriblemente limitado (aproximadamente del alcance del "inventario" incluido en los párrafos anteriores). En esta época N y P comenzaron a asistir a la escuela; N, quien tenía más de 5 años, inició su formación escolar a nivel de kindergarten (en Clover Avenue Elementary School), y P en preescolar (en University Parents' Nursery School).

Para esta época la familia se había trasladado a un apartamento del complejo residencial que UCLA tiene destinado para sus estudiantes casados, donde N y P entraron en mayor contacto con muchos niños anglo-parlantes. Es precisamente este el momento en el que el proceso de aprendizaje del Inglés entra en una etapa vigorosa, gracias al valor comunicativo que dicha lengua adquiere en las actividades cotidianas de los niños.

### 0.3 Organización del Trabajo.

De aquí en adelante, el presente trabajo se divide en dos partes generales: (1) Un esquema de la "competencia" que los dos niños tenían en relación con la sintaxis del Español, con miras a proveer una imagen parcial de lo que era su experiencia lingüística en el momento de su adquisición de la segunda lengua.

(2) Un estudio más o menos detallado del proceso de aprendizaje de algunos aspectos sintácticos del Inglés como segunda lengua.

El trabajo termina con unas anotaciones a manera de conclusión.

### 1.0 El Español de los Niños.

Esta descripción se basa esencialmente en los datos logrados en la grabación hecha el 29 de Abril de 1971. La variedad de Español que se hablaba en casa es lo que se podría denominar "central colombiano", en términos generales.<sup>3</sup>

### 1.1 Orden de Constituyentes.

Aunque el orden de los constituyentes en el Español es relativamente libre - digamos, en comparación con el Inglés - existen, sin embargo, ciertas restricciones, especialmente en oraciones subordinadas. En general, los dos niños ya habían aprendido el orden apropiado para los constituyentes, incluyendo restricciones, tal como se puede apreciar en la siguiente oración expresada por P:

P (I - 3)<sup>4</sup> ... donde 'stá 'l teléfono

(P estaba indicando cuál era el radio y dónde estaba, para mostrar que sí podía distinguir un radio de una grabadora, pues se había equivocado: al nombrar la grabadora la llamó "radio").

El orden de los constituyentes en esta cláusula relativa sin antecedente (i.e. sin su núcleo nominal) es: **PRO. Relativo - Verbo - Sujeto**. En el dialecto de Español con el cual los niños tenían experiencia, un orden tal como **PRO. Relativo - Sujeto - Verbo** (. . . donde 'l teléfono 'stá) sería inaceptable; este último orden no ocurre en el habla de ninguno de los niños.

### 1.2 Morfología Verbal.

Los verbos del Español se clasifican morfológicamente (i.e. a qué "paradigma" corresponden) de acuerdo con la "vocal temá-

tica" de la forma del infinitivo (a,e,i), como en cantar, barrer, escribir. Todo verbo finito (i.e. conjugado) debe contener información e incluir formas relacionadas con la **persona gramatical** (I, II, III), **número** (singular, plural), **tiempo** (Presente, Pasado, Futuro), **aspecto** (Perfecto, Imperfecto, Progresivo), **modo** (Indicativo, Subjuntivo, Imperativo).

La segunda persona del singular distingue entre formas formales y formas informales; la forma formal (con usted) toma la terminación de una tercera persona, y la informal (con tú) es la segunda persona propiamente dicha. Algunos dialectos tienen una forma "coloquial" e extra (**vos**), la cual, formalmente hablando, es una reducción de la segunda persona plural; ésta es extremadamente "informal".

La clase de verbos que tienen a como vocal temática contiene menos verbos irregulares que las otras dos clases de verbos con vocal temática e o i. Esta es, igualmente, la única clase de verbos productiva (i. e. los verbos de nuevo cuño se introducen en esta clase).

1.2.1. En el momento en que se realizó esta grabación, (I), los niños ya habían aprendido la mayoría de las regularidades de la morfología verbal del Español, pero cometían errores notorios al asignar ciertos verbos a la clase equivocada. Por ejemplo, en

P (I - 11) Papi, 'oy a 'blar pa' que la graba'ora  
'prende 'ecir también lo mismo.

La forma subrayada ('prende) no se ajusta a la gramática del adulto. Este error puede interpretarse de dos maneras: (a) **aprende** es 3sg. Pres.Ind., análisis que resulta incorrecto, ya que las cláusulas que expresan "propósito", como la anterior, requieren el uso del Subjuntivo; (b) el verbo **aprender** (del lexicon del adulto) parece estar internalizado en la competencia de P como \* **aprender**; en este caso, no hay error en la selección del Modo sino equivocación en la asignación del verbo a una clase determinada de conjugación. La interpretación correcta del error de P es la que se da en (b), en vista de que P era consistente en el uso del Subjuntivo en las cláusulas que expresan propósito; este uso del Subjuntivo fue, en efecto, una de las primeras adquisiciones en su sistema de oraciones complejas.

Además del aspecto morfológico señalado, es interesante observar como P escogió el verbo **aprender** en lugar de **grabar**. Aparentemente, en su lexicón no existía el verbo **grabar**; pero puede suceder que en realidad P no podía concebir "objetos parlantes" que no tuvieran la capacidad de **aprender** a hablar y, por lo tanto, la grabadora de hecho estaba "aprendiendo" a decir lo que P decía.

1.2.2 Los **tiempos perfectos compuestos (haber + participio pasado)** rara vez eran utilizados por los niños, y cuando los usaban era casi totalmente en oraciones negativas como:

Todavía no he acabado.

(utilizada frecuentemente a la hora de las comidas cuando los padres trataban de lograr que los niños se apresuraran, pidiéndoles que realizaran alguna otra acción).

1.2.3 La **voz pasiva** es bastante marginal en nuestro dialecto, y los niños no la habían aprendido todavía.

1.2.4 Fuera de los hechos arriba mencionados, ambos niños ya habían aprendido la mayoría de las regularidades de la morfología verbal del Español, y estaban en el proceso de aprender algunas de las formas irregulares más usadas.

### 1.3 **Concordancia.**

1.3.1 **Sujeto-Verbo.** En Español, el verbo concuerda con su sujeto en persona y número. No se encontraron casos de errores cometidos por los niños en términos de este tipo de concordancia.

1.3.2 **DET - N - ADJ.** En Español, el determinante y el Adjetivo concuerdan en género y número con el núcleo nominal (i.e. el nombre). En el momento en que se realizó esta grabación (I), los niños parecían haber aprendido ya esta regla del Español. En etapas anteriores de su desarrollo sí cometían errores en la concordancia del género con más frecuencia que en la concordancia del número.

### 1.4 **Pronominales.**

1.4.1 Tanto N como P ya habían aprendido todas las formas pronominales (Sujeto, Objeto, Reflexivo). Tenían, sin embargo, cierta dificultad con las formas "peculiares" **migo** y **tigo**, que se usan solamente después de la preposición **con**. Después de cualquiera otra preposición las formas que toman estos pronombres son **mí** y **tí**, respectivamente. Los niños vacilaban, y no era raro oírles decir \* **para migo**, \* **con tí**.

1.4.2 Existen en Español verbos como **quedarse** que, en su conjugación, requieren la inserción de un pronombre al estilo de las construcciones "reflexivas". Ya los niños habían aprendido algunos de estos verbos y la estructura asociada con ellos.

1.4.3 **Oraciones "impersonales" con "SE".** Este tipo de oración se conoce también con el nombre tradicional de "cuasirefleja pasiva". Aquí se elide el sujeto (agente), se inserta se en la posición del sujeto, y el verbo - en la mayoría de los dialectos - concuerda en persona y número con su Objeto, e.g. **Se vende una casa, Se venden dos casas**. El Objeto se puede "topicalizar" (i.e. colocar en posición inicial o de destaque) bajo ciertas circunstancias; este último caso ocurre en el habla de N, tal como en

N (I-8) Esta se tiene que 'spichar P'acá

(N estaba explicando el manejo de la grabadora; aquí señaló la palanquita de control del movimiento de la cinta).

De acuerdo con el ejemplo anterior, se puede afirmar que ya los niños habían adquirido este tipo de estructuras.

1.4.4 En cuanto a la posición que ocupan las formas PRO en una oración, no se encontraron casos de errores. En Español, el pronombre Objeto normalmente precede una forma verbal finita y sigue a una forma verbal no-finita y a los imperativos.

Resumiendo, en el momento de la grabación I, los niños ya habían logrado un "dominio" de las reglas pertinentes a oraciones que contienen formas pronominales.

## 1.5 Oraciones Complejas.

1.5.1 **Coordinación.** Los dos niños tenían un dominio completo de la conjunción **y**, y de la disyunción **pero**; la conjunción alternativa **o** a duras penas comenzaba a insinuarse. Otras conjunciones nunca aparecieron en esta etapa.

1.5.2 **Relativización.** Ambos niños ya habían aprendido el principio de relativización, tal como lo ilustran las expresiones siguientes:

P (I-1) Allá donde 'stá la luz?

N (I-9) . . . . esta que se 'spicha allá.

P (I-93) . . . . Eso es lo que 'ije.

En este nivel no se encontraron ocurrencias de cláusulas relativas más "complicadas", tales como

(X) El hombre con quien hablaste . . . .

que incluye un pronombre relativo en una CP (Construcción Preposicional) que contiene una CN (Construcción Nominal) cuyo núcleo es un sustantivo Humano. Este tipo de oración se aprende bastante tarde, probablemente como una forma "cult"; la mayoría de los adultos normalmente expresan la oración (X) como

(X') El hombre con el que hablaste . . . .

Esta última oración tampoco se observó en el habla de los niños en este nivel de desarrollo.

1.5.3 **Cláusulas que Expresan Propósito.** Normalmente se introducen con la preposición **para**; el verbo de la cláusula toma ya sea el Subjuntivo o el infinitivo. Este tipo de cláusulas se aprende bastante temprano en el desarrollo de los niños.

## 1.5.4 Cláusulas Complementarias (Nominales).

1.5.4.1 La mayoría de las cláusulas utilizadas por los niños eran cláusulas que desempeñan la **función de Objeto**, y ocurrían normalmente incluidas en matrices que contenían los verbos siguientes: **decir**, **querer**, **dejar** (este último con el sentido de "permitir").

También ocurrían cláusulas nominales con **Función de Sujeto** (traspuesto) incluidas normalmente en matrices con el verbo **gustar**. (i) **Decir** podía tomar oraciones declarativas, imperativas e interrogativas como sus Objetos. Los dos primeros tipos de oraciones incluidas ocurrían con más frecuencia.

P (I-112) Mami te 'stá 'iciendo que te sientes . . .

La cláusula complementaria de este ejemplo se interpreta como una oración Imperativa, tipo de oración éste que comunmente toma la forma subjuntiva.

(ii) **Querer** podía tomar tanto oraciones Imperativas como oraciones Volitivas como sus Objetos. La forma del verbo incluido puede ser o Subjuntivo o Infinitivo, según que el sujeto de la oración subordinada no sea o sí sea correferencial con el sujeto de la matriz.

P (I-104) Yo no quería que le pasara el micrófono a Nelson.

N/P (0) Quiero jugar allá afuera.

El segundo ejemplo (N/P (0)) no está registrado en la grabación I, pero ambos niños lo decían con mucha frecuencia.

(iii) **Gustar** comunmente tomaba complementos Infinitivos, pero también tomaba complementos de tipo **que . . . Subjuntivo**. En otras palabras, **gustar** y **querer** se comportan de una manera similar a nivel superficial.

(iv) **Dejar**, en el habla de los adultos, comunmente toma el tipo de complemento tradicionalmente conocido como "Acusativo + Infinitivo", pero no es extraño formar complementos del tipo **que . . . Subjuntivo** con este verbo matriz. Los niños habían aprendido solamente el primer tipo de complementación.

N (I-81) Y a mí no me dejas hablar.

N (I-90) . . . por qué no me la dejas coger?

1.5.4.2 Las cláusulas complementarias con **función de Sujeto** eran rara vez usadas por los niños. Las pocas ocurrencias normalmente tenían forma de pregunta, tal como en

P (I-0) Verdad que hablan así?

Este tipo de complementos (a diferencia del mencionado en la Sección 1.5.4.1. en relación con **gustar**) se desarrolla, al parecer, bastante tarde



en los niños hispano-parlantes en general.

1.6 Para resumir, la "competencia" que los niños poseían del Español era amplia, e incluía la mayoría de las reglas de formación de oraciones de los diversos tipos. No habían aprendido todavía todas las reglas morfológicas y algunos tipos de estructuras oracionales tales como Cláusulas Relativas cuyo pronombre relativo está dominado por una CP (Construcción Preposicional). Las cláusulas complementarias en función de Sujeto a duras penas comenzaban a insinuarse.

Pasemos ahora al estudio de algunos aspectos sintáctico-semánticos de la adquisición del Inglés como Segunda Lengua.

## 2.0 Aspectos Sintáctico-Semánticos en la Adquisición del Inglés como Segunda Lengua.

En esta esquemática descripción de la adquisición de la sintaxis del Inglés - en el aprendizaje del Inglés como Segunda Lengua (Lg-2) - se distinguirá entre (A) aprendizaje "no-productivo", y (B) aprendizaje "productivo". El primero se caracteriza por la escueta memorización de expresiones, y ocurre esencialmente (y casi que exclusivamente) en una etapa inicial del proceso de aprendizaje. El segundo se caracteriza por la "creatividad", i.e. por la capacidad que tiene el niño de producir oraciones nuevas, no memorizadas, y ocurre a través de casi todo el proceso de aprendizaje.

2.0.1 La capacidad creativa lingüística en LG-2 parece entrar en acción aún antes que el sistema de la Lg-2 se haya aprendido debidamente. Esto ocurre porque el aprendiz de Lg-2 tiene a su disposición dos (o más) fuentes de donde puede proveerse lingüísticamente: (a) la sintaxis de Lg-1+el lexicón de Lg-2; (b) la sintaxis de Lg-2 + el lexicón de Lg-2; (c) en un número reducido de casos los sistemas lingüísticos de Lg-1 y Lg-2 se combinan libremente para derivar expresiones "nuevas". En el cuerpo de este trabajo se presentarán algunos casos de estos fenómenos.

2.0.2 Este esquema no pretende ser exhaustivo. Aunque se tratará un conjunto amplio de hechos sintácticos y morfo-

sintácticos, habrá un gran número de construcciones interesantes (e.g. las construcciones comparativas) que no se tratarán.

2.0.3 Al abordar ciertas estructuras, se intentará buscar algunas "explicaciones"; pero la mayoría de estas son simplemente especulativas o tienen el valor de simples hipótesis.

2.0.4 Este estudio se inclina más por el aprendizaje "activo"<sup>5</sup>, i.e. se centrará la atención en las expresiones producidas por los dos niños. Es claro que el aprendizaje "pasivo" (o comprensión) precede al aprendizaje "activo" (o producción de "oraciones"), pero no existe una manera de saber qué es lo que en los niveles iniciales del aprendizaje de una segunda lengua realmente se entiende o cómo se entiende. Cuando se estudian los aspectos sintácticos del aprendizaje de idiomas, los únicos "hechos" observables y descriptibles son precisamente las expresiones producidas por el aprendiz; es por esto por lo que el aprendizaje "activo" se toma como la base de este estudio.

A continuación se examinarán las grabaciones magnetofónicas.

2.1.0 Aprendizaje "No Productivo". Este tipo de aprendizaje se puede llamar "idiomático", un término que caracteriza el "conocimiento" del aprendiz de la Lg-2 como un conjunto memorizado de "modismos", "expresiones idiomáticas", expresiones (oraciones y semi-oraciones) invariables o fijas.

2.1.1 La mayoría de las expresiones que N y P memorizaron eran útiles para el intercambio social trivial. Las aprendieron en un período aproximado de diez meses (Oct. '70- Julio '71). Ver Sección 0.2.

Entre estas expresiones se anotaron las siguientes, todas de común conocimiento de N y P:

- (1) Hi ! (2) Hello! (3) Good morning.
- (4) (Good-) bye. (5) Good night. (6) Sleep well.
- (7) Sweet dreams. (8) See you tomorrow.
- (9) How/are you? (10) Fine, thank you. (How're you?).

- (11) What's your name? (12) My name is \_\_\_\_\_.
- (13) Where are you from? (14) I'm from Colombia.
- (15) How old are you? (16) I'm \_\_\_\_\_ years old.
- (17) Where do you live? (18) I live at \_\_\_\_\_.
- (19) What's your phone number? (20) My phone number is \_\_\_\_\_.
- (21) How do you say \_\_\_\_\_ in English/Spanish?
- (22) I don't know. (23) I want a beautiful \_\_\_\_\_.

N y P aprendieron algunos sustantivos, especialmente como respuestas a la pregunta que aparece en (21) en la lista anterior; entre estos se anotaron los siguientes:

- (24) Picture, cup, cigarette, table, plane, ball, pencil, lamp, telephone, window, door.

En esta etapa aprendieron también el adjetivo **awful** como contraste con el que ya habían aprendido previamente, **beautiful**.

Cabe anotar aquí que, en estas etapas iniciales del aprendizaje de la Lg-2, los niños seguían un proceso de traducción, como si asumieran que entre Lg-1 y Lg-2, existía una relación de uno a uno.

Además de los inventarios presentados arriba, los niños memorizaron también los numerales cardinales de 1 a 29.

Se puede observar, entonces, que N y P memorizaron una variada colección de oraciones y expresiones, pero no como formas vacías, sino como formas portadoras de significación, donde los significados les eran conocidos (los de su visión del mundo asociada con el Español).

2.1.2 A pesar de que los niños habían aprendido una variedad de construcciones representadas en los "modismos" incluidos anteriormente, no se puede afirmar que ya hubieran comenzado a aprender el sistema sintáctico de Lg-2, ya que no estaban en capacidad de manipular estos tipos de oraciones hasta el punto en que pudieran derivar expresiones nuevas; por ejemplo, N y P podían decir

- (23) I want a beautiful car/tricycle.

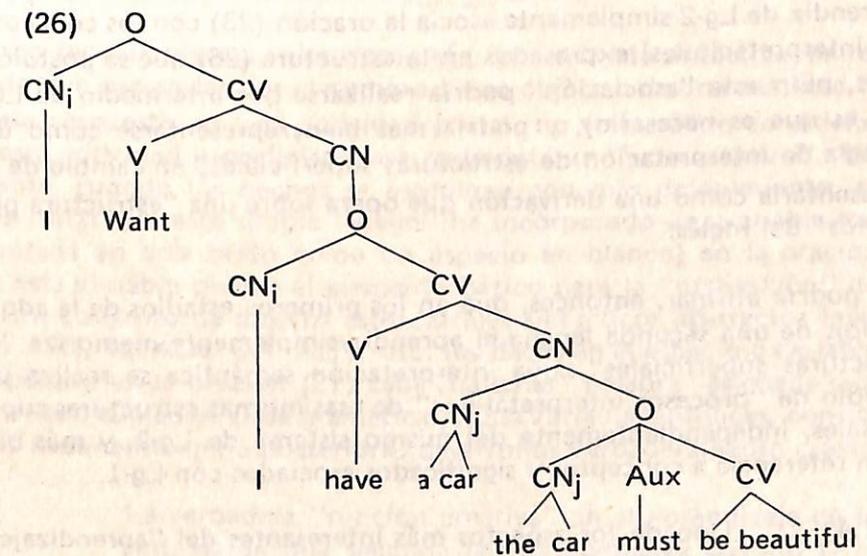
Como también podían decir

- (20) My phone number is \_\_\_\_\_.

Pero no podían producir oraciones como

- (25) My car is beautiful. (Nunca se registró)

Parece, entonces, que a pesar de que algunas de las expresiones memorizadas fueran complejas, no hay nada de importancia que se pueda decir acerca del aprendizaje de la sintaxis de Lg-2 en esta etapa de desarrollo. Examinemos, por ejemplo, la oración (23), **I want a beautiful car**. En un análisis transformacional, esta oración se derivaría de una estructura subyacente similar a la simplificada (26):



Por medio de una regla de Relativización se obtiene una cadena intermedia:

(26') [I want [I have a car [that must be beautiful ]]]

Al "podar" el árbol, se obtiene una estructura de muy poca profundidad (estructura "panda"), más o menos como

(26'') I want  $\emptyset$  a car  $\emptyset$  beautiful

Y, finalmente, por medio de una regla de Anteposición del Adjetivo, se obtiene (23)

(23) I want a beautiful car.

Se hace obvio que esta clase de derivación no puede representar el "proceso mental" -- o "conocimiento" de Lg-2 -- del aprendiz de Lg-2, ya que aquí se han incluido elementos lexicales (**have**, **must**) y procesos sintácticos (e.g. Anteposición del Adjetivo) que el aprendiz no sabe aún.

2.1.3 El aprendiz de Lg-2 sí sabe qué quiere decir él con la oración (23): 'deseo que se me de un carro que tiene que ser bonito (no cualquier carro no-bonito)'. No se puede alegar, sin embargo, que, para el aprendiz de Lg-2, la oración (23) surge a través de una derivación propia del Inglés. Parece más razonable afirmar que el aprendiz de Lg-2 simplemente asocia la oración (23) con los conceptos (o interpretaciones) expresados en la estructura (26) que se postuló atrás, pero esta "asociación" podría realizarse por intermedio de Lg-1 (si es que es necesario), y podría, más bien, representarse como una "regla de interpretación de estructuras superficiales," en cambio de representarla como una derivación que opera sobre una "estructura profunda" del Inglés.

Se podría afirmar, entonces, que en los primeros estadios de la adquisición de una segunda lengua el aprendiz simplemente memoriza "estructuras superficiales" cuya interpretación semántica se realiza por medio de "procesos interpretativos" de esas mismas estructuras superficiales, independientemente del mismo sistema de Lg-2, y más bien con referencia a conceptos y significados asociados con Lg-1.

2.1.4 Uno de los aspectos más interesantes del "aprendizaje Idiomático" es, quizá, el hecho de que, en las expresiones citadas en el inventario de las secciones anteriores, no se produce ninguna interferencia del sistema sintáctico de Lg-1. Por ejemplo, en el Objeto de la Oración (23) el Adjetivo precede al Sustantivo; en Español el Adjetivo seguiría al Sustantivo (i.e. **un carro bonito**)<sup>6</sup>; la versión inglesa de los niños sigue el orden ADJ - N (no N - ADJ). El interés de

este caso radica en que se podría pensar que el "mensaje" se podría codificar en Lg-1; pero si fuera así, con toda seguridad la lengua materna interferiría sintácticamente, causando, por ejemplo, un orden superficial de elementos en Lg-2 de acuerdo con el orden de Lg-1, como ocurre normalmente cuando el aprendiz de Lg-2 "se arriesga a crear nuevas oraciones" antes de haber aprendido un proceso sintáctico determinado; este fenómeno se hace más notorio, naturalmente, cuando la oración que se quiere producir difiere más marcadamente en la estructura de cada lengua. En las secciones siguientes se encontrarán algunos casos de esta naturaleza.

2.2.0 **Aprendizaje "Productivo"**. Aunque en el aprendizaje de "expresiones idiomáticas" no había "creatividad", la base para la productividad se encuentra precisamente en esos "modismos". Esto puede parecer contradictorio con las notas de las secciones previas, y se hace necesario explicarlo.

2.2.1 Se anotó anteriormente que N y P aprendieron algunos sustantivos (nombres de objetos) como respuestas a (21) How do you say \_\_\_\_\_ in English?

Esto no tendría ningún valor desde el punto de vista sintáctico, en razón de que preguntar por el nombre de un objeto o de una cualidad, y dar esa respuesta, es una actividad trivial; no sería válido considerar que esta actividad superficial fuera realmente un "acto creativo". No obstante, cuando los hechos se examinan con más detenimiento, se puede notar que este simple "juego" ha incorporado una variable (representada en este texto como un espacio en blanco) en la oración (21); esta variable provee el elemento básico para la "sustitución" de todo un conjunto de objetos estructurales sintácticos abstractos tales como ART, N, ADJ, CN, ADV, etc. (es decir, en el espacio o variable incorporado en la oración (21) cabe cualquier "palabra" asignada teóricamente a cualquier clase gramatical). Esta variable, entonces, contiene los rudimentos para posteriores desarrollos verdaderamente creativos.

2.2.2 La verdadera "función creativa" en el aprendizaje de la sintaxis de una segunda lengua comienza cuando el aprendiz puede manejar variables claramente distintas para producir nuevas oraciones.

En el caso de los niños de este estudio, la oración (23) (I want a beautiful car/tricycle) vino a constituir el ambiente óptimo para el "redescubrimiento" y manipulación de variables distintas.

Con el crecimiento del vocabulario de los niños, el Objeto de la oración (23) dió paso a (por lo menos) dos variables que surgieron en dos etapas consecutivas:

1. El núcleo nominal (sustantivo) era sustituible  
(23) I want a beautiful X

Todos los sustantivos, en esta etapa, eran "concretos" y del número singular. Y no había ningún error en cuanto a la "clase" de palabras que debía sustituir la variable X.<sup>7</sup>

2. Una vez que los niños aprendieron la palabra **awful**, la asignaron automáticamente a la misma clase de **beautiful**, introduciendo de esta manera la variable que los gramáticos designan como ADJ. Así pues, ahora surge  
(23") I want a ADJ - X  
Estas dos variables eran manipuladas eficientemente tanto por N como por P. Todas las expresiones registradas tienen la forma ADJ - X, y ninguna ADJ - ADJ, o X - ADJ, o X - X.

En este momento los niños habían aprendido que en Inglés "el ADJ precede al sustantivo,"<sup>8</sup> y estaban en condiciones de utilizar este "conocimiento" productivamente.

2.2.3 Un caso interesante es que, con el aprendizaje de **awful**, la Construcción Nominal (CN) que contenía este elemento fue desmembrada de la oración, lo que sugiere una restricción semántica (y sintáctica). Se registró en el habla de los niños la oración **I want a beautiful car/tricycle**, pero nunca ocurrió una oración como **I want a(n) awful car**; solamente se registró la CN (**awful X**) en expresiones que tenían una carga de discusión o disputa, tal como ocurrió en la grabación del habla de N (realizada el 29 de abril de /71):

Situación: P estaba realizando uno de sus "ejercicios" espontáneos en los cuales ella comenzaba la expresión con **I want a beautiful**. . . y luego buscaba con la vista en su rededor un objeto físico con cuyo nombre pudiera completar la oración. En este caso ella vió un viejo avión de juguete en el piso.

P (I-86) . . . I want a beautiful (pausa)

(87) a beautiful (pausa) plane.

N, al ver el avioncito, terció:

N (I-79) Awful! Awful plane!

La no ocurrencia de oraciones como **I want an awful X** parece estar relacionada con el hecho psicológico de que los seres humanos "normalmente" no desean para sí objetos (o eventos) que tengan valores negativos. El aislamiento de la CN, tal como se observa en N (I-79), puede haberse originado en el hecho de que los niños no se habían familiarizado con estructuras como las que subyacen a oraciones como **That plane is awful**, o **That's an awful plane**; pero esta no es necesariamente la explicación, ya que, como se verá más adelante (Sección 2.4.1.), los niños sí hicieron comentarios de este tipo (o muy semejantes) en esta etapa de su desarrollo (P (I-54): **Is beautiful coffee**); así, pues, el aislamiento de la CN se constituye en un caso de lo que podríamos llamar "economía verbal" (o elipsis de oraciones).<sup>9</sup>

2.2.4 Volviendo sobre la función "creativa" del aprendizaje de la sintaxis, el conocimiento que los niños tienen de la segunda lengua, en esta etapa, puede representarse como un sistema abstracto mínimo que contiene algunas constantes y dos variables. Las constantes son expresiones completas, o partes de ellas, que proceden del estadio del aprendizaje "idiomático"; y las variables son en una descripción lingüística - las categorías gramaticales SUST y ADJ. Desde luego que estas dos variables no son nuevas para el aprendiz de una segunda lengua, puesto que él ya está familiarizado con el comportamiento sintáctico de diferentes "clases de palabras" en Lg-1. Lo que es realmente nuevo son las representaciones fonológicas utilizadas en Lg-2 para expresar los viejos "conceptos" asociados con Lg-1, y la organización sintáctica de las nuevas "palabras" en Lg-2. En otras palabras, a través de la experiencia con Lg-1, los niños ya habían aprendido que los elementos lexicales configuran clases diferentes, y que cada una de estas clases se comporta de una manera diferente tanto sintáctica como semánticamente. Por tanto, su tarea en la adquisición de la sintaxis de Lg-2 consiste en aprender nuevas representaciones fonológicas y asignarlas a distintas clases abstractas que él ya "reconoce", como también descubrir cómo se organizan sintácticamente en Lg-2. Gracias a la experiencia lingüística previa, el joven aprendiz de una segunda lengua asigna automáticamente los nuevos elementos lexicales a una clase (o clases) particular (es); pero el aprendizaje de su comportamiento sintáctico en Lg-2 no es automático, sino que exige más elaboración mental, debido a que los elementos lexicales no tienen igual comportamiento sintáctico en distintos idiomas.



2.2.5 Hasta el punto de desarrollo del que se ha tratado aquí, los niños no estaban en condiciones de intervenir en una conversación en Lg-2.<sup>10</sup> Esto parece ser una consecuencia de su poco conocimiento del léxico de Lg-2, más quede su conocimiento casi nulo de la sintaxis de Lg-2. Esta afirmación se entenderá mejor a través de las secciones subsiguientes, en las cuales se puede ver que algunas "nuevas" oraciones en Lg-2 son, simplemente, traducciones en bruto (o literales) de oraciones de Lg-1, lo que equivale a decir que algunas ideas podían expresarse usando la sintaxis de Lg-1 y el léxico de Lg-2, para poder lograr algún nivel de comunicación.

### 2.3 Seguimiento del Progreso.

A continuación se dejará a un lado el aspecto del aprendizaje productivo inicial para pasar a examinar el progreso logrado por N y P en la adquisición del sistema sintáctico de Lg-2, durante el período de más de un año mencionado en la Introducción de este trabajo. En las siguientes secciones se examinarán las oraciones Declarativas (positivas y negativas), y Oraciones Interrogativas (de Información: WH-questions, y de Confirmación: Yes/No questions); al mismo tiempo se examinarán algunos aspectos morfo-sintácticos, especialmente en lo que atañe a la morfología verbal.

Para simplificar la exposición, se tratarán separadamente las oraciones que contienen la cópula (**be**), y las oraciones que contienen otros tipos de verbos. Igualmente se separarán las oraciones simples de las complejas.

La metodología general que se seguirá en la exposición será la de presentar algunos datos tomados de las grabaciones, y en torno a estos se plantearán los respectivos comentarios y análisis; esto se hará teniendo en cuenta una sola fecha de grabación en cada caso.

#### 2.4.0 Oraciones Declarativas Positivas con la Cópula.

##### 2.4.1 Grabación I.

El primer ensayo de producir nuevas oraciones en Inglés, independientemente del tipo de "sustitución" examinado en la Sección 2.2., se registró en el habla de P, (I):

P (I-54) Is beautiful coffee.

(Había en ese momento un pocillo de tinto sobre la mesa).  
Aunque esta expresión fácilmente se puede interpretar en su conteni-

do semántico, no se ajusta totalmente a la gramática inglesa. La anomalía radica en la ausencia de Sujeto gramatical. Por lo demás, la expresión se acomoda perfectamente a las estructuras del Inglés; obsérvese, por ejemplo, que el Predicado no contiene ningún Determinante. (Artículo indefinido), tal como corresponde por ser **coffee** un sustantivo no-contable.

La carencia de Sujeto puede atribuirse a interferencia del Español, puesto que en esta lengua el sujeto se puede elidir, y comunmente se elide, siempre y cuando sea una forma PRO, o el contexto situacional sea lo suficientemente claro.

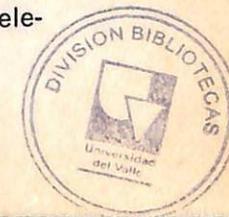
La ausencia de un DET, específicamente del artículo indefinido **a**, es un tanto sorprendente -en términos del conocimiento que los niños tenían de Lg-2 - ya que en este estadio de su aprendizaje la expresión **beautiful X** ocurría invariablemente precedida del mencionado artículo (e.g. **a beautiful picture**); P(I-54) es, pues, la primera ocasión en que **a** se omite. Se podría pensar que la ausencia del Artículo Indefinido en este caso se debe a la distinción entre Sustantivos Contables y Sustantivos No Contables; pero no existe evidencia de ninguna clase, en los datos de Lg-2 de P, que nos revelen que ella sí había establecido dicha distinción en esta etapa; además, en la variedad de Español hablado por la madre (el modelo de mayor influencia), la distinción en mención no parece tener una base firme, y no es extraño oírle expresiones como **dos carnes** (en lugar de **dos porciones de carne**); así, pues, no hay posibilidad de explicar este hecho como "transferencia de conocimiento" de Lg-1 a Lg-2; y la ausencia del Artículo Indefinido pudo haber sido, entonces, enteramente accidental.

2.4.1.1 De todas maneras, es interesante observar que la capacidad "creativa" del aprendiz de Lg-2 se anticipa a su conocimiento real de esa lengua. P, por ejemplo, se aventuró a hacer un comentario en Inglés aunque todavía no había aprendido la regla de "Inserción de IT" (si se presume que el sujeto de su oración era en realidad **it**), y algunas otras estructuras oracionales y elementos lexicales que le pudieran permitir a ella producir oraciones como **This coffee is good** (que es probablemente lo que ella quiso decir).

##### 2.4.2 Grabación II.

En la grabación II del habla de N se encuentran las siguientes expresiones:

N (II-6) Three nine, one O, one three two.  
That's my number. (Se refería al número tele-



fónico)

N (II-100) I'm sleepy.'

2.4.2.1 Las dos oraciones están bien formadas, de acuerdo con la gramática del Inglés. Cada una contiene un Sujeto, la Cópula (que sigue perfectamente la concordancia con el sujeto), y un Predicado (CN o ADJ). En otras palabras, estas oraciones pueden describirse totalmente en términos de la gramática imputable a los angloparlantes nativos adultos.

2.4.2.2 N (II-100) marca, por así decirlo, el surgimiento de Lg-2 como sistema independiente de Lg-1, en el tipo de oraciones ilustrado en el ejemplo. Esta afirmación se basa en el hecho de que el equivalente español de N(II-100) sería la oración (27), que difiere del Inglés en varios aspectos:

(27) (Yo) tengo sueño.

En (27), el PRO Sujeto se elide opcionalmente, cosa que no ocurre en el Inglés; además, en (27) el verbo (en este caso una variante de la cópula) es **tener** y va seguido del sustantivo **sueño**, mientras que en el Inglés la cópula es **be** y va seguida del adjetivo **sleepy**.

Este ejemplo, producido espontáneamente en el cuerpo de una conversación, sugiere que, en este estadio de desarrollo, N ya había comenzado a abordar la segunda lengua independientemente de la lengua materna; o, en otros términos, ya había comenzado a aparear sonidos y significados dentro de una sola lengua a la vez, iniciando así la superación de la etapa en que los dos sistemas lingüísticos se entremezclan.

2.4.2.3 Aunque en la grabación se encuentran solamente las formas **am** e **is**, N ya estaba familiarizado con **are** y **was**. En otras palabras, ya había aprendido todas las formas de **be** en el Presente (**am**, **is**, **are**) y una del pasado (**was**). No había comenzado a producir él mismo la forma **were**, aunque perfectamente entendía su valor semántico en la comunicación.

### 2.4.3 Grabación III.

En las grabaciones III se encuentran expresiones como las siguientes:

N (III-6) It's a kindergart (pausa) ah (pausa) ...

N (III-68) This is a card.

N (III-69) That's another card. ...

N (III-48) Yes, I am good boy.

N (III-114) [**án**] tired.

P (III-23) Yes, it is.

P (III-32) Oh! Is his, my teacher [**z**] ([**z**]: PI/Po-  
sesivo?)

P (III-109) Is "she".

P (III-110) It is my teacher.

P (III-44) Today is cold, but in the house is hot.

P (III-151) Oh, my! ('s) so hot.

P (III-25) I am sick.

P (III-162) } I so tired!

P (173) }  
P (III-97) ... his name is Fay.

P (III-105) My teacher's name is Cindy.

P (III-101) ... Harriette is the longert. (sic)

P (III-102) Harriette is the biggert. (sic)

P (III-132) The foots is little (pausa) and the doll is little.

2.4.3.1 En esta grabación P produjo más oraciones con la Cópula **Be** que N. Esto no debe tomarse como algo significativo, pues lo que sucedía era que P era mucho más comunicativa que N.

2.4.3.2 En general, los niños habían aprendido a utilizar las estructuras de frases del Inglés para producir oraciones declarativas con la Cópula **Be**. Sin embargo, se pueden observar algunas peculiaridades:

(a) N(III-48) contiene un predicado que incluye una CN que no tiene

DET - cuando debería haberse usado a - - - pero esta omisión parece ser más un asunto superficial de actuación que de "conocimiento"; tal vez la oración que N iba a producir era: **Yes, I am good**, pero, cuando ya el acto verbal tomaba lugar, él le agregó **boy**, quizá para acomodarse con mayor exactitud a la pregunta que se le había formulado: **are you a good boy?**, a la cual respondió con N(III-48). Esta hipótesis se basa en el hecho de que en otras situaciones, diferentes a la que presentaba en el momento de esta grabación, N era muy consistente en el uso del DET en este tipo de Pred.

(b) N(III-114) aparentemente carece de Sujeto; con toda probabilidad este fue el resultado de procesos fonológicos en los cuales **I'm** (la forma de la contracción de la cópula con el Pronombre: **I am** → **I'm**) se convirtió en [ ɪn ] por elisión de la semivocal en [ ay ] (i.e. I), y por asimilación en cuanto al punto de articulación de /m/ a /t/ (es decir /m/, que es bilabial, pasó a pronunciarse como [ n ], que es áptico-alveolar, por influencia del sonido que le sigue, [ t ], que es áptico-alveolar. En otras palabras, este fue también un asunto superficial de actuación, pues, como puede notarse en los otros ejemplos, N rara vez omite el Sujeto.

(c) En la sección 2.4.1. se vió cómo P omitió el sujeto en su oración **Is beautiful coffee** (P(I-54)). Este tipo de "error" aún ocurre en la etapa de la grabación III, y la "víctima" es precisamente **It**. Esto significa que P no había aprendido (en III) la regla de "Inserción de IT" (por lo menos en oraciones completas, ya que en respuestas abreviadas como P(III-23), **yes, it is**, sí ocurre **It** como sujeto); aquí se está haciendo referencia principalmente a lo que se conoce como "IT expletivo", es decir, aquella forma que simplemente sirve para llenar la posición del Sujeto (ver P-III-(109), (44), (151) ), pero que carece de valor referencial, o sea, que es semánticamente vacía. El **IT** anafórico (o sea el que tiene un antecedente y por lo tanto sí tiene valor referencial) parece ser opcional en la gramática de P (III); en (32), como puede observarse, P ha omitido el **it** anafórico (en este caso, P estaba contando quién le había enviado una tarjeta de Navidad; por tanto esta oración debió incluir el Sujeto **it**, anafórico de **Christmas Card**; lo que ella quería decir posiblemente era una de estas expresiones: **It is from my teacher's**, o **it is my teacher's**, pero, en todos los casos, **it** es anafórico.

(d) P a veces omite la Cópula, como se puede ver en (162). Esto parece ser accidental, pues en la mayoría de los casos ella la expresa. Llama la atención, sin embargo, que esta omisión "accidental" ocurra dos veces en dos puntos más o menos distanciados durante la misma

grabación. **I so tired!** (que es la expresión recurrente) podría ser "idiomático",<sup>11</sup> pero, desafortunadamente, en esta investigación no se realizó un seguimiento de dicha omisión. De todas maneras, se puede afirmar que este "modismo" surgió dentro de la competencia que P había desarrollado de su segunda lengua, el Inglés, dado que en Español normalmente no ocurren cláusulas independientes de la forma **\*Yo tan cansada!**, que sería el equivalente de la expresión en mención.

(e) En P (III-132), **The foots is little** (pausa) **and the doll is little**, que incluye dos oraciones coordinadas, se puede observar que en la primera oración no hay concordancia de número entre el sujeto **foots**<sup>12</sup> (por **feet**) y la Cópula **is** (debería ser **are**). Esta clase de error no es rara en esta etapa; esto sugiere que la concordancia de número entre el Sujeto (de tercera persona) y la Cópula no ha sido bien establecida en la competencia que los niños habían desarrollado de la Lg-2. Posiblemente, para P (y también para N) el único factor pertinente para la concordancia en Inglés es el de **Persona**. (Esta apreciación tiene como base el hecho de que no se encontraron casos de discordancia en persona, como serían **\*The children am happy**, o **\*You is tired**).

Estos errores en la concordancia del número gramatical indican, en el proceso de aprendizaje realizado por los niños, una tajante separación de los sistemas verbales de Lg-1 y Lg-2. Si se tiene en cuenta que el sistema verbal del Español es morfológicamente más rico que el del Inglés, y que los niños ya habían interiorizado la concordancia en persona y número entre el Sujeto y el Verbo en Español, es de esperarse que, en razón de la transferencia de conocimiento, los niños no cometan errores de concordancia en persona y número una vez que internalizan las formas verbales del Inglés; pero sí cometen errores, y esto sugiere que (en una etapa no inicial del aprendizaje) ellos abordan el problema de la concordancia en la segunda lengua como un sistema independiente, sin confiar ni basarse en el sistema de su lengua materna. Es como si la experiencia acumulada con las "interferencias" los obligara a evitar, en general, la transferencia interlingüística.

2.4.3.3 Las construcciones posesivas, tanto con pronombres posesivos como con "genitivos", ya habían sido internalizadas en esta etapa según lo evidencian P (III-32, 110, y 105).

Todavía quedaba un problema con el género del PRO-Poseitivo singular de tercera persona, en general. Obsérvese, por ejemplo, que en P (III-97) **...his name is Fay**, **his** no es la forma adecuada, ya que **Fay** es femenino (la forma correcta es **her**). El género parece causar cierto grado de dificultad al aprendiz de una segunda lengua, tal como se la causa al apren-



diz de la lengua materna.

2.4.3.4 Las construcciones comparativas y superlativas ya habían comenzado a figurar, como se puede constatar en P (III-101, 102). Nótese la forma peculiar de aquellos superlativos: **biggert**, **longert**. Como comentario marginal, la construcción comparativa en el sistema de P tenía la forma CN - be - **bigger of** - CN<sup>13</sup>; y el superlativo tomaba la forma de los ejemplos citados anteriormente, en los cuales se puede apreciar una formación que podría llamarse híbrido entre el comparativo y el superlativo (la forma superlativa del Inglés es **biggest**, **longest**).

2.4.3.5 Un caso interesante del manejo de elementos lexicales lo constituye el uso del adjetivo **long** en P (III-101), **Harriette is the longert**, para significar que Harriette era la "más alta". Esto sugiere qué tan cercana es la asociación semántica que relaciona entre sí los términos referentes a las dimensiones. Ante el no conocimiento de la palabra **tall**, P escogió **long** primero, para luego (P(III-102)) escoger **big**, que le pareció más acertada.

#### 2.4.4 Grabación IV.

En las grabaciones IV se encuentran expresiones como las siguientes:

- N (IV-104) ...he's tricky.
- N (IV-170) It's funny. (Hablando de una foto)
- N (IV-132) There's you. (Hablando de una foto)
- N (IV-129) ...I was over there four years... (señalando una foto)
- N (IV-125) ...this was me... this was in Colombia. (mostrando una foto)
- N (IV-117) ...when "Speed Racer" was on.
- N (IV-392) ...they was already up there.
- P (IV-10) ...sometimes when is cold...
- P (IV-11) Yes, it is. (i.e. 'It's fun to swim under the water')

P (IV-43) Is my friend. (not a girlfriend)

P (IV-116) Here's myself,... here's yourself...  
here's me with my brother's sweater.  
(Hablando acerca de unas fotos)

P (IV-139) (a) This is myself...

(b) This pants is this pants. (Mostrando que los slacks que tenía en la foto eran los mismos que tenía puestos en ese momento)

P (IV-25) When she was 'n (pausa) Nichole's tricycle.

P (IV-46) When I was little; I had four years old.

P (IV-47) I was four years old.

P (IV-49) My brother is six years old; he's having (pausa) he's gonna have seven years old, and I'm gonna have (pausa) six years old.

P (IV-95) We're both the same big now. I was bigger than my brother, but (pausa) he's taller than me now.

P (IV-108) There's two of them...

P (IV-172) There was one more left.

2.4.4.1 Es conveniente comenzar por examinar algunas de las expresiones que revisten alguna clase de anomalía.

(a) N (IV-104), **he's tricky**, es una oración superficialmente bien formada; sin embargo, el PRO **he** tiene como referente 'el carro de Speed Racer' (este carro era, en ese momento, el tema de la conversación). La selección de **he**, en este caso, se constituye en uno de los pocos "errores" de su clase en esta etapa. El carro de Speed Racer (personaje central de una serie de televisión) tenía un gran valor afectivo para N; quizá por esto mismo, N le daba a dicho carro el tratamiento sintáctico-semántico que se les da a los referentes que podrían clasificarse bajo el rasgo de [ + HUMANO ]; pero en lugar de considerarlo femenino -como lo harían los angloparlantes- él le asignó el género masculino. Esta selección de género pudo haber sido influenciada por el Español, donde **carro** es masculino; pero aunque **carro** es masculino, es bastante "raro" referirse a un carro anafóricamente como **él**. Tal vez en este caso N transfirió el

género masculino de *carro* a "Speed Racer's car" y, ante la obligatoriedad de que el Sujeto de las oraciones no-imperativas debe aparecer en la estructura superficial, pero, evitando a la vez la repetición de la larga CN original, *Speed Racer's car*, optó por realizar la pronominalización que resultó en la forma *he*. Así, pues, *he*, en la oración de N, sería simplemente un producto híbrido de los dos sistemas sintáctico-semánticos de Lg-1 y Lg-2, lo que sugiere que todavía, en este nivel, se produce interferencia de Lg-1 con Lg-2 en algunos aspectos de la conceptualización del género gramatical, tal como se refleja en algunos pronombres anafóricos "afectivos". Este hecho parece contradecir la hipótesis planteada en la sección 2.4.3.3. en el sentido de que los niños, en etapas no-iniciales del aprendizaje de una segunda lengua, tenderían a evitar la transferencia interlingüística. Lo aquí observado, sin embargo, muestra que la hipótesis debe replantearse de tal modo que establezca niveles y etapas de transferencia. Por el momento, sin embargo, no se profundizará sobre el particular en este trabajo.

(b) La interpretación de N (IV-129), *I was over there four years*, es 'In that picture I was four years old' ('en esa foto yo tenía cuatro años'), y no 'I spent four years at that place' ('Pasé cuatro años ahí'). Esta oración fue expresada por N en el momento en que miraba fotos en un album de familia. La forma superficial de esta oración parece ser el resultado de una inserción tardía de la expresión *over there* en el proceso de codificación; nótese que la mayoría de sus oraciones son (contextualmente o como se les considere) menos ambiguas.

(c) P continúa omitiendo la forma pronominal "expletiva" *IT* bajo ciertas circunstancias que en este momento no aparecen muy claras; la omisión, sin embargo, parece ser bastante consistente, es decir, parece seguir algún principio, aunque peculiar.<sup>14</sup> Hasta el momento de esta grabación, IV, (en comparación con la grabación III) P no daba muestras de progreso en este tipo de oraciones. (Ver los ejemplos P (IV-10,43)).

(d) En P (IV-46,49) ocurre *have* en lugar de *be* en las expresiones que hacen referencia a la edad. Este caso llama la atención porque, a lo largo de su proceso de aprendizaje del Inglés, P había usado con gran consistencia la Cópula *be* en este tipo de oraciones que expresan edad. En efecto, una de las expresiones memorizadas en la etapa de su aprendizaje "idiomático" era de este tipo ("I'm ..... years old"). En los casos registrados aquí, su Español está interfiriendo en su Inglés; en Español este tipo de oraciones se construyen con *tener* (e.g. *tengo cuatro años*). Estos errores talvez podrían adjudicarse a la distracción o falta de a-

tención del hablante, pues, como se puede observar, ella mezcla *have* y *be* aún dentro de una sola expresión de una idea compleja, tal como lo hace en P(IV-49), *My brother is six years old; ...he's gonna have seven years old...*

Este tipo de error, como ya se anotó arriba, es poco frecuente en el habla de P, y no se puede interpretar como si ella no hubiera aprendido la derivación sintáctica propia del Inglés; simplemente sugiere que los sistemas de las dos lenguas se almacenan en la mente de una manera tan próxima el uno del otro, y tan ligados entre sí, que fácilmente se entrecruzan bajo el peso de ciertas circunstancias tales como la distracción, el cansancio, la ira, etc. En otras palabras, hechos como estos vienen a reforzar la posición de quienes afirman (e.g. Gatenby (1950)) que los niños bilingües no aprenden idiomas específicos tales como el Español y el Inglés, sino que ellos aprenden simplemente "Lengua" o "Lenguaje", i.e. lo importante para ellos no es el sistema o sistemas lingüísticos sino la comunicación.

(e) P (IV-139b), *This pants is this pants*, ocurrió cuando P miraba fotos en el album de la familia; P quería decir que en la foto ella tenía puestos los mismos slacks que tenía puestos en el preciso momento de la grabación. Lo interesante aquí es que esta oración muestra un caso en que lo que se podría llamar el "número semántico" de un objeto prima sobre el "número gramatical" de un elemento lexical; en concreto, *pants* parece ser semánticamente singular,<sup>15</sup> pero se comporta gramaticalmente como plural en el sistema del Inglés hablado por los anglo-parlantes nativos adultos. Pero P, en este caso, le asignó a la Cópula una forma singular (*is*); y la forma fonética que ella emitió del demostrativo también es singular (*[ dɪz ]*). La interpretación del hecho como primacía del "número semántico" sobre el "número gramatical" se puede sustentar con el hecho de que P ya había aprendido el principio de concordancia de número (y persona) entre el Sujeto y el Verbo en Inglés, por lo menos en el caso de oraciones que contienen la Cópula en tiempo presente. Lo más natural, entonces, era que, si ella hubiera tomado *pants* como una forma "plural", hubiera dado a la cópula la forma *are*; pero en este caso, al ignorar la concordancia puramente gramatical, está revelando que el contenido conceptual (semántico) prima sobre las formas sistemáticas en el proceso de aprendizaje.

2.4.4.2 Ahora se procederá a examinar otras estructuras que habían sido aprendidas.

(a) Anteposición del Locativo *Here, There*, para expresar 'identificación', tal como se puede ver en N (IV-132), *There's you* y P (IV-116),



**Here's myself...** Aunque en Español existe una construcción similar, la forma de la cópula difiere de una lengua a otra: en Inglés, **be** concuerda con la CN que le sigue en número, pero no en persona, e.g. **here's me**, donde **is** es singular, pero aparece en tercera persona mientras que **me**, también singular, es primera persona. En Español, el verbo debe concordar con la CN tanto en número como en persona, e.g. **aquí estoy yo**. Hay otra diferencia en la forma del Pronombre que se use como "Sujeto" de la oración: en Inglés el PRO toma la forma de Objeto, (**me, him**, etc.), mientras que en Español toma la forma de Sujeto. Por lo demás, las estructuras son semejantes en que se antepone el Locativo y se invierte el orden del Sujeto y la cópula: **Here's you, Aquí estás tú**.

La construcción inglesa, como puede apreciarse en los datos de la grabación, es usada productivamente tanto por N como por P en esta etapa.

(b) Para esta fecha -grabación IV- la construcción que expresa 'existencia', **there be CN**, ya había sido aprendida (en realidad esta construcción la aprendieron bastante pronto, poco tiempo después de las grabaciones III). N y P utilizaban esta construcción solamente con las formas verbales singulares en el Presente y el Pasado (**is** y **was**, solamente), sin que importara el número de la CN cuya existencia se predicaba, tal como se puede observar en P (IV-108), **There's two of them**, y (172), **There was one more left**.

(c) En cuanto a las formas de los Pronombres Reflexivos, en este momento N y P habían aprendido solamente las formas singulares de primera y segunda personas (**myself, yourself**); ni **himself**, ni **herself**, como tampoco las formas plurales, fueron registradas.

En P (IV-116) las formas reflexivas alternan con las no-reflexivas. Estas formas en el sistema de P, aparentemente obedecen a una distribución de ocurrencia condicionada por el ambiente sintáctico: las formas reflexivas ocurren cuando el PRO no va acompañado de expresiones que sirvan de Modificadores, y las formas no-reflexivas ocurren cuando el PRO va acompañado de expresiones Modificadoras, o sea, cuando el PRO aparece en una CN compleja: **here's myself... here's yourself, here's me with my brother's sweater. Here's me when I...** Desde luego que, ante la carencia de más evidencia, es posible que la clase de distribución aquí observada fuera puramente accidental; igualmente podría suceder que P quisiera expresar diferentes connotaciones, o que quisiera "focalizar" (i.e. destacar) la persona por medio del uso de la forma reflexiva; en otras palabras, las formas reflexivas que aparecen en estos

casos estarían usadas con el valor de formas "enfáticas".

## 2.5.0 Oraciones Negativas con la Cópula.

### 2.5.1 Grabación III.

Las primeras ocurrencias de "oraciones" negativas con **be**, en el habla libre de N y P, se registraron en las grabaciones III.

P (III-35) Oh! Not here!

P (III-133) That not much.

P (III-128) ...That three things (pausa) not is a lot.

P (III-131) ...The thing for put here (mostrando su muñeca izquierda -se refería a un 'reloj') is not (pausa) like this (gesto con los dedos para indicar tamaño pequeño) (pausa) bigger.

N (III-63) This is not a [mæ θ]?

2.5.1.1 El morfema negativo **not** (y también el **no** que introduce respuestas negativas) ya había sido aprendido. Esto sugiere que ambos niños habían separado el sistema de Lg-2 del sistema de Lg-1, en lo concerniente a estas partículas negativas. En Español existe una sola forma negativa, **no**, que se emplea tanto para introducir respuestas negativas como para negar el verbo (o alguno de los constituyentes de la oración), mientras que el Inglés utiliza **no** y **not** con su distribución correspondiente.

2.5.1.2 En P(III-128) **not** precede a la Cópula, mientras que en P(III-131) **not** sigue a la Cópula. En el primer caso hay interferencia del Español, lengua en la que la negación precede a la construcción verbal (i.e. **no-(Aux) -V**); pero esto no quiere decir que P no hubiera aprendido el orden apropiado de los elementos en Inglés, sino, más bien, que en la actuación, como ya se ha señalado antes, los sistemas de las dos lenguas pueden confundirse e interactuar según las circunstancias bajo las cuales se realice la comunicación. En este caso particular, P argumentaba que los regalos que ella deseaba para Navidad no eran mayor cosa; pero sus ideas se confundieron, probablemente a causa de lo limitado de su vocabulario de Lg-2 (obsérvese que para expresar la idea de **watch** 'reloj de pulso', P debió utilizar un circunloquio: **the thing for put here** 'la cosa de poner aquí' - y apelar al gesto deíctico); bajo estas circunstancias se vió obligada a tomar "conceptos" para

los cuales no tenían conocimiento del código en Lg-2, pero que sí eran perfectamente codificables en Lg-1, lo que equivale a decir que, en este proceso de codificación del mensaje, Lg-1 y Lg-2 entraron momentáneamente en conflicto, lo que permitió que se colara la interferencia sintáctica.

2.5.1.3 P(III-35) es una reducción de **It's not here**. Este tipo de reducción es muy frecuente en el discurso. Esta expresión se produjo cuando P tomó un sobre para mostrar una tarjeta de Navidad que ella había recibido, pero lo encontró vacío.

En P(III-133) la Cópula ha sido elidida, pero este es un asunto netamente fonético, pues, como puede observarse, en otros casos no se produce tal elisión.

2.5.1.4 N(III-63) tiene sus constituyentes ordenados como para una oración declarativa, pero fue emitida con entonación interrogativa. Esta oración se produjo cuando N observó la sorpresa del investigador ante su uso de la "palabra" [ mæθ ] para referirse a la mesa o al mantel (no se supo exactamente a cual de los dos objetos se refería). De todas maneras, esta oración de N está bien formada. (Sobre esta oración se volverá más adelante, en la Sección 2.8.3.2).

2.5.1.5 Aparte de la negación, hay cosas que llaman la atención en P(III-128), **That three things** (pausa) **not is a lot**: (a) parece que P no había aprendido que los demostrativos del Inglés tienen una forma para el singular y otra para el plural: **This - these, that - those**, y les daba a estos un tratamiento idéntico al que tiene el artículo definido, **the**, que tiene una forma única para singular y plural; obsérvese cómo en la expresión anotada, el demostrativo tiene la forma **that**, del singular, a pesar de que es el determinante de **three things**, que es plural. Esto sugiere que, en el proceso de aprendizaje, una de las estrategias puede ser la de agrupar elementos en grandes categorías gramaticales; en este caso la de Determinante cubre artículo definido y demostrativo, y todos reciben el mismo tratamiento.

(b) El predicado, **not is a lot**, contiene la Cópula en singular, **is**, aunque el Sujeto, **that three things**, aparece en plural. A primera vista, podría pensarse en que ha habido violación de la concordancia entre el Sujeto y la Cópula; sin embargo, en oraciones como esta, en cuya derivación interviene varias transformaciones, la concordancia puede darse en una de dos direcciones: (a) Con el Sujeto aparente, o (b) Con el evento mismo, para significar un juicio acerca de este; en el último caso

no se debe entender P(III-128) como 'Esas tres cosas no son muchas', sino como 'Pedir esas tres cosas no es mucho (pedir)', significado al que contribuye el hecho de la ocurrencia de una pausa indicadora de un análisis mental.

De acuerdo con este análisis, P(III-128) es una oración bien formada desde el punto de vista de la concordancia de la Cópula con su respectivo "tema" (distinto del Sujeto gramatical).

## 2.5.2 Grabación IV.

En las grabaciones IV se encuentran expresiones como las siguientes:

P (IV-17) . . . I wasn't happy.

P (IV-37) That isn't funny.

P (IV-43) Is not a girlfriend.

P (IV-143) That's not a man.

P (IV-223) No, I'm not.

P (IV-275) It's not the end, this is not the end.

P (IV-297) . . . the nother songs are not the same ones like that ones.

N (IV-52) I'm not so scared.

N (IV-140) It's not our mammy's.

N (IV-143) That was at one of Pili's schools; wasn't mine.

N (IV-167) 't's not a monkey.

N (IV-179) No, isn't.

N (IV-344) No, it's not Christmas yet . . .

2.5.2.1 En las grabaciones III, el morfema **not** no ocurría en su forma contraída **n't**. Ahora, en IV, **not** se contrae o no a voluntad, y conforme al sistema del Inglés, como puede observarse con una mirada rápida a los datos.



- 2.5.2.2 Ya no ocurren errores en cuanto a la posición de **not**, el cual ocurre invariablemente después de la Cópula.
- 2.5.2.3 Como comentario marginal, obsérvese que P todavía no ha aprendido la forma plural **those** (Ver P(IV-297), . . . **like that ones**).
- 2.5.2.4 En N(IV-143,179), el sujeto de las "oraciones" negativas ha sido elidido; la elisión del Sujeto es menos frecuente en las oraciones declarativas positivas de N. En N(IV-143), el Sujeto debería ser o bien **It**, o bien un PRO Relativo. En N(IV-179), el Sujeto debería haber sido **It**, ya esta expresión se refería a un comentario del investigador en el sentido de que suponía que una foto que estaban mirando había sido tomada en la pascua.  
(En dicha foto aparecían varios niños en un jardín buscando nuevos decorados ('egg-hunting') ).

De todas maneras, para los propósitos de este estudio, se podría suponer que estas elisiones a las que se hace referencia aquí serían más asunto accidental de actuación que de competencia. Es decir, se podría suponer que N sabía que en la estructura oracional del Inglés siempre hay un Sujeto. Desde luego, al observar que las elisiones ocurren en un contexto en que el Sujeto es fácilmente recuperable, se puede pensar que no son accidentales, sino que obedecen a un principio que, entre otras cosas, es muy frecuente en el acto de comunicación de los hablantes nativos del Inglés (y de todas las lenguas): elidir el material linüístico que, en razón del contexto, sería superfluo.

- 2.6.0 **Oraciones Declarativas Positivas con Verbos que Admiten "DO".**
- 2.6.1 **Grabación I.**  
Para comentarios relacionados con los desarrollos observados en la etapa inicial, Ver la Sección 2.2.
- 2.6.2 **Grabación II.**  
En la grabación II de N se encuentran las siguientes expresiones:
- N (II-15) Yes, I know.
- N (II-54) Have car, a fireman.
- N (II-96) Go to the doctor.

N (II-15) se produjo como respuesta a la pregunta "You don't know when you're going to school?". N(II-54) ocurrió como respuesta a la pregunta "What else do you have?" -hablando acerca de los juguetes de N. N(II-96) ocurrió después de que el investigador había dicho: "Oh, she went to the doctor", en referencia a que P había tenido que ir a consulta médica el día anterior.

2.6.2.1 Las oraciones examinadas en la Sección 2.4.2., más la expresión N(II-15) que aparece arriba, muestran que N ya había aprendido a construir oraciones en Inglés. Este conocimiento puede describirse en términos de "reglas de estructura de frases" que no se presentarán aquí. N "sabe" que toda oración del Inglés contiene una CN en función de Sujeto; pero él elide opcionalmente el Sujeto en expresiones superficiales como N(II-54,96). Esta elisión, como ya se anotó anteriormente, no es extraña en el discurso "normal" en Inglés, en aquellos casos en que el Sujeto se puede entender por el contexto.

2.6.2.2 La ausencia de un DET en **have car** (N(II-54)) parece una inconsistencia en la actuación; nótese el uso de **a** en la CN que sirve de explicación o calificación de su expresión **car: a fireman**.<sup>16</sup>

2.6.2.3 En N(II-96), **go** se entiende como Tiempo Pasado. Esta forma ocurrió inmediatamente después de que el investigador había usado la forma **went**, lo que quiere decir que N entendió, por que lo sabía, que **go** y **went** eran dos formas relacionadas semánticamente, así él mismo no produjera la forma del Tiempo Pasado. Como comentario general, el no usar las formas del Pasado era la norma de N en esta etapa del proceso de aprendizaje del Inglés.

2.6.3 **Grabación III.**  
En las grabaciones III, se encuentran expresiones como las siguientes:

N (III-54)	I see the flowers.	(Pres)
N (III-94)	I speak English.	(Pres)
N (III-102)	Yes, I paint.	(Pres)
N (III-113)	I have six books.	(Pres)
N (III-111)	I think (pausa). I read [ / rld ] a book.	(Pres) (Pas)

N	(III-22)	He speak to me, he play with me	(Pres) (Pres)
N	(III-93)	I said for (***)	(Pas)
N	(III-106)	. . . and I did the tail.	(Pas)
N	(III-114)	I got six books from my school.	(Pas)
N	(III-86)	Mammy get cold.	(Pres?)/(Pas?)
N	(III-103)	Santa Claus, I paint one day.	(Pas)
N	(III-35)	(***) is coming the 24.	(Fut)
P	(III-8)	I think so.	(Pres)
P	(III-11)	I go four days.	(Pres)
P	(III-154)	(a) . . . I stay here. (b) I get very hot . . . (c) every day (Pausa) I got cold.	(Fut)/(Pres) (Pres) (Pres?)/(Pas?)/ (Fut?)
P	(III-27)	My mammy have cold.	(Pres)
P	(III-93)	The teachers like it.	(Pres?)/(Pas?)
P	(III-118)	I told to you, I say to you.	(Pas) (Pas)
P	(III-147)	Santa come to my school.	(Pas)
P	(III-173)	. . . tonight I say more like that.	(Fut)
P	(III-50)	Do the water like this: /\$: : :/ (Imitando una regadera)	(Inf?)
P	(III-51)	Come the water down.	(Inf?)
P	(III-135)	Three things, my brother want.	(Pres)

P	(III-14)	...the mammy's looking the Baby-God.
P	(III-40)	(a) I don't know what I [ ɔn ] to do. (b) ...I going leave it...
P	(III-46)	There / they're (?) go to do the water down.(quiso decir: It's going to rain)
P	(III-88)	...my teachers [ ɔwə ] like it.

2.6.3.1 El orden de los constituyentes utilizado por los dos niños es, en general, el orden regular del Inglés.

Nótense, sin embargo, las estructuras de P (III-50,51), donde el verbo precede al Sujeto de la oración. Estas expresiones fueron producidas como una explicación del concepto 'Ilover'. El orden de los constituyentes en P (III-50) es una copia del orden que en Español siguen las oraciones "definicionales" de este tipo, donde el verbo toma la forma Infinitiva, y precede al Sujeto (**hacer el agua así**: /\$: : : /); el orden de los constituyentes en P (III-51) es esencialmente el mismo que en el caso anterior, pero la separación del Verbo y la Partícula (**come CN down**) se parece al proceso inglés de Movimiento de la Partícula en los llamados "verbos de dos palabras" separables, aunque en este caso, dada la relación sintáctica de los elementos involucrados -Sujeto-Verbo, no Verbo-Objeto- se trataría de una generalización extremada. Esta interpretación gana cierta validez si se considera que en Español el verbo **caer** es un elemento lexical simple, i.e. no tiene más de una "palabra" y, desde luego, no puede someterse a un proceso de "Movimiento de la Partícula".

De todas maneras, estos casos se pueden considerar como marginales, ocasionados, quizá, por la poca habilidad de P para explicar la "noción de lluvia" en términos del Inglés. Estos hechos entrarían a reforzar la apreciación hecha en la sección 2.5.1.2., y conducirían a plantear la hipótesis, por demás plausible, de que la interferencia lingüística no es un fenómeno puramente superficial, sino que tiene su origen en los niveles más profundos de la conceptualización y codificación: si estos procesos se ven impedidos por limitaciones "lexicales", el aprendiz de Lg-2 apela "parcialmente" al sistema de su lengua nativa para lograr la comunicación.

2.6.3.2 Ahora se examinarán algunos aspectos morfológicos de la construcción verbal, tal como se presenta su desarrollo



en las grabaciones III:

(a) El morfema de la tercera persona singular del Tiempo Presente no ha sido aprendido productivamente; no ocurre con verbos diferentes a la Cópula *be*.

(b) El Pasado se marca en algunos verbos irregulares, pero no en verbos regulares en general, o en algunos otros verbos irregulares. En las grabaciones se encuentran *said* (N(III-93)), *did* (N(III-106)), *got* (N(III-114)), y *told* (P(III-118)), pero son ocurrencias esporádicas.

Este caso no difiere de lo que se ha hallado en estudios del aprendizaje del Inglés como la lengua materna, en el sentido de que algunas formas irregulares de Pasado se aprenden en etapas iniciales, luego desaparecen bajo los efectos de generalizaciones extremas de reglas de más amplia aplicación, para, posteriormente, reaparecer como formas permanentes.

(c) En N(III-86) aparece el verbo *get* en su forma básica (o Tiempo Presente). El significado de esta oración es '*Mammy got a cold*', y no '*Mammy gets cold*'. Parece que, puesto que N usó la forma *got* (Tiempo Pasado) de una manera apropiada en N(III-114), la forma *get* que aparece en N(III-86) tenía en realidad el valor de *have*, de donde se desprendería la selección de *get*, en el Presente. Incidentalmente, la misma idea expresada en N(III-86) está representada en P(III-27), donde P escogió el verbo *have*: "*My mammy have cold*". En las dos expresiones falta el ART *a*, lo que revela que esta construcción está organizada sobre la estructura del Español, *Mami tiene gripa*.

(d) En P(III-118), el objeto indirecto de *tell* está introducido por la preposición *to*; pero P pareció ser consciente de su error, pues inmediatamente cambió el verbo *tell* por *say*. Otro caso de error en lo relacionado con las preposiciones post-verbales, es decir con la preposición regida por un verbo determinado, se encuentra en P(III-14), donde no aparece ninguna preposición después de *look*, cuando debía aparecer *at*; esto posiblemente se debe al hecho de que, en la inmensa mayoría de los casos, el "Objeto Directo" de la estructura inglesa no requiere ninguna preposición, lo que equivale a decir que, en este caso, el error surge de una generalización extrema por parte de P.

(e) El Presente Progresivo ya había sido aprendido productivamente, como puede apreciarse en N(III-35) y P(III-14).

(f) El AUX complejo *be going to* (o, también *be gonna*), que expresa idea de futuridad, comienza a hacer su aparición. Los ejemplos registra-

dos aquí revisten gran interés por ser típicos de su inyección. Como puede observarse, en cada ocurrencia (en el habla de P), *be going to* toma una forma diferente:

P (III) (40) (a)  $\emptyset$  [gɔn] to ( $\emptyset$  - omitido *be*)  
 (b)  $\emptyset$  going  $\emptyset$  (omitidos *be* y *to*)

(46)  $\left. \begin{array}{l} \text{be} \\ \emptyset \end{array} \right\} \text{go to}$  (No hay seguridad si P quiso decir *they're* o *there*)

(88)  $\emptyset$  [gowə] (omitido *be*; *to* se convierte en [ə])

Puesto que la construcción del Presente Progresivo ya ha sido aprendida, sería de esperarse que este conocimiento se transfiriera al AUX marcador de futuridad (*be going to V*). Este AUX, sin embargo, viene a causar -relativamente- gran dificultad al aprendiz de la segunda lengua. Esta dificultad podría surgir de fuentes como las siguientes: (i) *be going to V* es estructuralmente más complejo que *be Ving*, por lo cual el aprendiz tiende a simplificar la estructura del AUX con la subsiguiente gama de procesos desacertados consistentes en omitir ya sea *be*, ya sea la partícula *to* que debe preceder al verbo principal, bien sea elidiendo tanto a *be* como a *to*, o bien reduciendo la forma *going* a [gɔn] / [gowə], etc.); (ii) Algunas de las simplificaciones originadas por el aprendiz resultan afectadas a causa de interferencias originadas tanto en el Inglés como en el Español; en el primer caso (interferencia del Inglés), la niña ha escuchado tanto *be going to* como *be gonna*, y aunque ella (P) las reconoce como dos configuraciones fonéticas de una sola estructura, ella misma no ha logrado mantenerlas como dos configuraciones claramente distintas, y termina por mezclarlas, como se puede apreciar en P(III-40a, b); en el segundo caso (Interferencia del Español), la niña posiblemente apareó el significado de *be going to* (o *be gonna*) con su equivalente español, y en este caso el Español entraría a proveerle a P un camino sintáctico "extra" para la expresión de la idea de Futuro; esto se puede apreciar claramente al recordar que el Español (para expresar esta misma idea) apela al Tiempo Presente del verbo *ir* seguido de la preposición *a* más el Infinitivo del verbo principal, lo que conduciría a la niña a utilizar formas no progresivas en las expresiones P(III-46,88).



(g) En las oraciones enumeradas al comienzo de esta sección, se encuentra un caso interesante de lo que se conoce como "topicalización" (o sea, anteposición de uno de los elementos que siguen al Verbo en la estructura subyacente):

N (III-103) Santa Claus, I paint one day.

P (III-135) Three things, my brother want.

La oración de N fue estimulada por la pregunta "What do you paint?", que se formuló en la conversación; mientras que la oración de P ocurrió espontáneamente en el momento en que ella contaba qué regalos esperaba recibir su hermano en Navidad.

En estas oraciones, el elemento topicalizado (antepuesto) es el Objeto de la oración. Fuera de este movimiento del Objeto, las oraciones no han sufrido modificaciones ni en el orden de los elementos que no han sido movidos, (S-V-(ADV)), ni de otra manera (por ejemplo, no se han introducido elementos "extra").

En Español estas oraciones tendrían una apariencia diferente:

(i) A Santa Claus lo pinté un día.

(ii) Tres cosas quiere mi hermano.

La oración (i) requiere la "inserción" de una forma PRO, **lo**, que es coreferente de la CN que tiene la función de Objeto de la oración; **lo** ocupa la posición inmediatamente anterior al verbo (finito); además, en la oración (i) el Sujeto (**Yo**) ha sido elidido. La oración (ii) sufre la inversión de **Sujeto - Verbo** a **Verbo - Sujeto**. Ninguno de estos procesos que se aplican en la derivación de las oraciones (i) y (ii) del Español han participado en la derivación de las expresiones N(III-103) y P(III-135). De esta manera se puede apreciar que estas últimas oraciones en Inglés están libres de la interferencia del Español, lo que sugiere, a su vez, que, en gran medida, los niños ya estaban empleando el sistema estructural sintáctico del Inglés independientemente del sistema del Español.

#### 2.6.4

#### Grabación IV.

En las grabaciones IV se encuentran expresiones como las siguientes:

P (IV-23) ...but now I really do know how to ride it.

P (IV-25) ...she fall down [əp] the same time I did.

P (IV-28) I hurt myself in two places.

P (IV-65) (a) I think he does want a boy. (i.e. desea tener un hermanito)

(b) I guess he wants a girl, too. (i.e. desea tener una hermanita).

P (IV-75) ...I will keep it for ever.

P (IV-86) ...when he grows, I'm gonna buy him a big car.

P (IV-88) I'm gonna have to buy it...

P (IV-93) (a) I'm gonna share with him.

(b) When the baby comes outside...

(c) ...I gonna be big.

P (IV-112) ...I think it calls pho-to-gra-phys.

P (IV-122) ...we came to visit our friends.

P (IV-141) I went to that school.

P (IV-157) ...they just take the picture to me. (Pas)

P (IV-159) You had the green shoes. (i.e. los tenía puestos)

P (IV-161) I made a [ʃaki] face.

P (IV-172) I wanted to take a picture.

P (IV-189) Here's Timmy, and here must be Emy, I think.

P (IV-211) ...She was hitting me. (i.e. she used to)

P (IV-213) ...You take a picture of us when we finished.

P (IV-237) That must to be (\*\*\*). (Quizá must have been?)

- P (IV-248) ...and here says...
- N (IV-25) He's gonna go Clover Avenue School, and (pausa) I'm gonna go...
- N (IV-34) But after she finish (Pausa) kindergarten she'll go to...
- N (IV-44) So my brother could sleep with me.
- N (IV-45) Has a ladder.
- N (IV-46) One children gets on the low place, and the other children gets on the other place...
- N (IV-62) Because sometimes she fights me.
- N (IV-66) Scratch me. (i.e. **she scratches me.**)
- N (IV-67) Today her hit me with a little toy.
- N (IV-80) I'  $\left. \begin{array}{l} | \\ | \\ | \\ | \\ | \\ | \\ | \\ | \\ | \\ | \end{array} \right\} (?)$  buy what I want.
- N (IV-99) He race. (Pres)
- N (IV-117) Once I saw a submarine, when "Speed Racer" was on.
- N (IV-125) And this was me when they take a picture in the car.
- N (IV-136) I forgot his name.
- N (IV-162) She's pretending she's gonna blow her can... (pausa) candles.
- N (IV-184) I was blowing my candles off.
- N (IV-194) They had to draw a picture there.
- N (IV-199) Well, I did that before.
- N (IV-222) ...because it stays a little bad, and then the fire

goes off.

- N (IV-229) They get break and disappear; even the water could disappear.
- N (IV-232) We was eating some tacos.
- N (IV-275) You have to wait for a little while.
- N (IV-329) I'd like to sing it with all the words...
- N (IV-361) You can call them "dum-dum" or "fatso".
- N (IV-392) ..and then their ship came.

2.6.4.1 En esta etapa IV, en general, los niños estaban produciendo oraciones que exhiben el orden correcto de los constituyentes.

2.6.4.2 A continuación se examinarán algunos aspectos morfológicos.

(a) El morfema de tercera persona singular (del Tiempo Presente) ya ha sido aprendido, pero no totalmente "automatizado". (Aquí se excluye el verbo **be**, ya que este pertenece a otro grupo distinto al que se está estudiando aquí y, además, ya se discutió anteriormente). P es bastante inconsistente en la realización de este morfema; a veces lo realiza fonéticamente con verbos como **want, do** ( cuando **do** tiene valor de Enfático), **grow, come, say**. N es menos inconsistente que P, y sus realizaciones fonéticas parecen estar, en general, condicionadas fonológicamente: el morfema recibe realización fonética en verbos como (**have**), **get, fight, hit, like, stay, go**; pero no se realiza fonéticamente en verbos como **finish, scratch, race**; en otras palabras, el morfema de tercera persona singular del Presente no se realiza fonéticamente con verbos que terminan en sonidos "sibilantes".

(b) El morfema regular del Tiempo Pasado ha comenzado a ser usado en verbos como **want** y **finish** (registrados en los datos de P). Desafortunadamente hay muy pocos ejemplos de verbos regulares usados en el Tiempo Pasado en estas grabaciones IV.

En cuanto a los verbos irregulares, son muy pocas las formas irregulares de Pasado que ya han sido aprendidas por los niños. Entre estas se encuentran **did, thought, came, went, made, saw, forgot**, todas las cuales son comunes a N y P en estas grabaciones; **told** ocurrió solamente en el habla de N. Los verbos que aparecen a continuación están empleados en la forma básica pero tienen la carga semántica de Pasado:

**feel, fall, take**, de común uso en los dos niños; **tell**, con la misma carga semántica de 'Pasado', ocurre solamente en P. Podría pensarse que, en estos casos, los niños no han "descubierto" las correspondientes formas de Pasado; pero puede suceder, también, que tanto estos verbos como **hit** y **hurt** -que ocurren en el habla de los dos- hayan sido clasificados por los niños en el mismo grupo de verbos que no tienen morfema especial para el Pasado (i.e. verbos que no admiten una forma explícita de Pasado); de igual manera es muy posible que N y P no hayan aprendido que **hit** y **hurt** tienen la particularidad anotada, y, en ese caso, simplemente se encontrarían los niños en pleno proceso de establecer qué formas de Pasado correspondían a qué verbos y, ante la duda, resolverían utilizar la forma básica de una manera ambigua en relación con el Tiempo Gramatical (y, en muchísimo menor grado, con el Tiempo Semántico). Lo que sí llama la atención, de todas maneras, es el observar que los niños sí habían "establecido" ya que estos verbos eran "irregulares", pues, aún bajo la presión semántica de indicar Pasado, no se dejan llevar por la fuerza del principio morfológico regular (i.e. de los verbos regulares) de agregarles -ed.

(c) El inventario de las construcciones AUX aparece ahora más amplio: **be gonna** (consistentemente diferenciado de **be going**, donde **go** es el Verbo Principal), **can, could, will ('ll), must, have to**; también **shall** (en preguntas del tipo "Shall I . . . ?"). Todos estos Auxiliares son de uso común en N y P. En cuanto a 'd (contracción de **would**) ocurre únicamente en la grabación de N.

En términos generales, en el uso de estos Auxiliares no hay errores sintácticos ni semánticos. El único caso dudoso parece ser el del Modal **must**, que a veces aparecía seguido de **to**, como se aprecia en P(IV-237), **That must to be (\*\*\*)**; pero este "error" es, posiblemente, "intencional," para expresar la idea de **must have been**, interpretación que recibiría algún apoyo empírico en el mismo hecho de que, a este nivel, los niños no habían comenzado aún a producir las formas de los "Tiempos Perfectos", o formas compuestas, es decir aquellas construcciones formadas con el AUX **have** más el Participio Pasado del Verbo Principal; en estas circunstancias, es muy probable que la forma fonética de **must have** ([ mʌst əv ]) haya sido interpretada por N y P como **must to**. Pero esta interpretación debe tomarse como simplemente especulativa.

Los Auxiliares **may, might** y **used to** no habían sido aprendidos todavía. Entonces, N y P usaban con frecuencia los Auxiliares **can** y **could** con los significados de **may** y **might**, y, a veces, empleaban la forma del Pasado Progresivo (**was Ving**), para expresar "costumbre en el pasado" (i.e. en lugar de **used to**), como ocurre en P(IV-211), donde P explica por qué se disgustó con una niña que era brusca con ella.

expresar "costumbre en el pasado" (i.e. en lugar de **used to**).

(d) El AUX Enfático, **do**, había sido aprendido sin dificultad aparente. El énfasis en otras construcciones donde **do** no es admitido se marcaba de manera diferente; en construcciones con **be**, éste recibía un acento extra-fuerte; pero en construcciones con Modales, el énfasis era marcado unas veces con acento extra-fuerte sobre el Modal, o por medio de la inserción de **yes** antes del Modal. Salvo por la inserción de **yes**, los otros casos se acomodan a la norma del Inglés. La inserción de **yes** parece una copia de la construcción Enfática del Español, donde **sí** antecede a la Construcción Verbal (CN - sí - (AUX)- V - (...)).

2.6.4.3 Las Oraciones Pasivas (o sea la Transformación Pasiva) no habían sido aprendidas. P(IV-112) es un caso interesante de pasivización "potencial" (i.e. una pasivización que no sigue el proceso completo pero que lleva todo el valor semántico de las construcciones pasivas): el Objeto se eleva a la posición del Sujeto, pero el verbo toma una forma activa (**it calls photo-graphs**). Aquí parece que la sintaxis del Español está funcionando parcialmente en la derivación de dicha expresión; el equivalente español de P(IV-112) sería **se llama fotografías** (aquí quería explicar el 'título' que tenía en la cubierta -Photographs- el album que estaba mirando); lo interesante es que el **se** del Español no la hubiera llevado a construir en la forma "reflexiva" la oración del Inglés. Aunque se pudiera pensar que la oración en mención estaría influenciada por oraciones del Inglés como **this book reads well**, es necesario tener en cuenta que P no estaba familiarizada con este tipo de oraciones, y, por lo tanto, P(IV-112) no pudo haberse derivado dentro del sistema del Inglés únicamente; en realidad, este es un caso de estructura sintáctica híbrida que sugiere, una vez más, que los sistemas de las dos lenguas tienden a entrecruzarse en algunas ocasiones.

N ha comenzado a producir oraciones "pseudo-pasivas" por medio de la estructura **get V**, tal como puede observarse en N(IV-229), **they get break**. La construcción del Inglés exige que el verbo que sigue a **get** debe tomar la forma del Participio Pasado; pero puesto que N no había aprendido los Participios Pasados, en estos casos él resolvía el problema empleando simplemente la forma básica del Verbo, en lugar del Participio Pasado. Esto sugiere que la estructura sintáctica básica (i.e. aquella que establece las relaciones que están más cerca del concepto que se quiere expresar) se aprende mucho antes que las estructuras morfosintácticas superficiales (i.e. las formas que van a recibir materia fónica).

2.7.0 Oraciones Negativas con Verbos Distintos a la Cópula.

## 2.7.1 Grabación I.

## 2.7.2 Grabación II.

La base para las oraciones declarativas negativas se encuentra en las etapas iniciales, desde cuando ocurrió la expresión "idiomática" **I don't know**. En la grabación II de N, esta es todavía la única estructura cuasi-oracional negativa que se registra.

## 2.7.3 Grabación III.

En las grabaciones III, se encuentran expresiones como las siguientes:

N (III-12) I don't think so.

P (III-152) I don't have two sweaters. (i.e. puestos)

P (III-18) I don't see nothing more. (no enfática)

P (III-158) I don't wanna have cold. (  $\left. \begin{array}{l} \text{be} \\ \text{get} \end{array} \right\} \text{ a} \text{ cold (?)}$  )

P (III-136) ...my brother don't want (pausa) don't want a doll.

2.7.3.1 La inserción de **do** como AUX en las oraciones negativas había sido aprendida productivamente. El manejo de estas estructuras por los niños, en realidad, hace pensar que **do**, en estos casos, no es "analizado" por N y P como un elemento discreto, aislable, sino que para ellos la negación en este tipo de construcción verbal aparentemente consiste en una sola unidad: **don't**.

De acuerdo con las observaciones consignadas en las secciones 2.5., y las consignadas aquí, puede establecerse que, en este estadio de desarrollo en la segunda lengua, tanto N como P diferenciaban claramente las construcciones negativas que contienen la Cópula de aquellas que contienen verbos del "tipo **do**", y las mantenían como dos formas totalmente independientes; esta afirmación se puede comprobar en el hecho de que en las grabaciones no se encuentran ocurrencias de expresiones mal formadas como

\* I see not nothing more.

\* I not see nothing more.

ni tampoco expresiones mal formadas como

\* That don't be a lot.

2.7.3.2 En P(III-18) se encuentra un caso de "doble negación" dentro de una oración simple.<sup>17</sup>

"La doble negación" podría derivarse, en el habla de N y P, ya sea por interferencia del Español, o ya como resultado del mismo sistema del Inglés; o, mejor, quizá, se podría considerar que es una derivación natural de lo que podríamos llamar "Gramática Universal", pues es más sencillo (de acuerdo con la teoría generativa-transformacional) derivar "doble negación" que "negación simple", ya que la negación de un solo constituyente implicaría mencionar en la "regla" ese constituyente específico, mientras que la negación doble no lo requiere así sino que se aplica como un principio casi irrestricto. Este tipo de estructura ha sido registrado también en los niños que están aprendiendo Inglés como lengua materna; expresiones con "doble negación" se escucharon muchas veces en labios de los compañeritos (anglo-parlantes nativos) de N y P, y ésta era la regla general, no una excepción

2.7.3.3 No existen, en las grabaciones, ocurrencias de oraciones negativas que contengan ya sea construcciones verbales progresivas o la construcción AUX **be gonna**, a pesar de que los niños sí sabían "construir" oraciones negativas con la Cópula **be**.

Esta "laguna" probablemente nada tiene que ver con la sintaxis de la negación en sí, pues N y P estaban en capacidad de derivar oraciones negativas -aunque con ciertas peculiaridades como la "doble negación". La "laguna" a la que se hace referencia aquí posiblemente se origina en factores semánticos y factores pragmáticos; **not be gonna** y **don't wanna** son sinónimos en una de las posibles interpretaciones (i.e. en el sentido de expresar 'determinación de no realizar una determinada acción'), y los niños prefieren utilizar **don't wanna** en lugar de **not be gonna** por dos razones: primero, porque la primera expresión conlleva de una manera más directa el "mensaje" que quieren comunicar y, segundo, porque en esta etapa III aún no habían llegado a "establecer" el análisis correcto de **be gonna** (como se ha indicado ya en la Sección 2.6.3.2.f.) y era, por consiguiente, totalmente imposible que ellos acertaran a producir negaciones adecuadas estructuralmente.

En cuanto a la "laguna" en oraciones negativas con tiempos netamente progresivos, lo que ocurre es que las circunstancias (en el momento de la grabación) no propiciaron el contexto para el uso de formas progresivas negativas, que ya ocurrían (en contextos terriblemente limitados) en el habla diaria de los niños. De todas maneras, es importante anotar que



la negación de construcciones como las que se discuten aquí, aparece bastante tarde en el proceso de aprendizaje del Inglés (y, es de suponerse, de cualquier idioma) como segunda lengua, debido, quizá, a su misma naturaleza semántica, pues se trata de informar "lo que no está ocurriendo"; en el mundo de los niños esto ocurre "normalmente" en contextos de contradicción, como cuando median acusaciones de uno a otro (e.g. Un niño acusa a otro: **John is kicking the dog!** Ante tal acusación, John responde, airado: **No, I'm not. I'm not kicking it!**). En la cotas de "confirmación", lo que ocurre corrientemente es el empleo de respuestas cortas (e.g. **Yes, I am; No, I'm not.**), y por lo tanto las formas negativas de oraciones con construcciones progresivas tienen un índice de frecuencia bajo. Todos estos factores ayudarían, entonces, a explicar el por qué de la demora en aprender estas formas que han sido identificadas aquí como "lagunas" en el habla de N y P.

#### 2.7.4 Grabación IV.

En las grabaciones IV hay expresiones como las siguientes:

- P (IV-9) My brother say he could swim, but he cannot swim.
- P (IV-15) ...Virginia didn't want to come.
- P (IV-20) I don't remember.
- P (IV-75) I won't give any money to nó-bódy.
- P (IV-88) ... We don't have to buy another one.
- P (IV-120) ...we couldn't sleep very well. (se refiere a una situación pasada).
- P (IV-170) ...he didn't have to blow it. (i.e. 'blow the candles out').
- P (IV-185) ...I didn't slide down...
- P (IV-264) I'm not seeing very good.
- P (IV-287) No, I can't.
- N (IV-53) I won't fall down.

- N (IV-55) I don't think I'll wet my bed.
- N (IV-165) She wasn't blowing them out.
- N (IV-214) ...but they didn't come there in time.
- N (IV-222) But I can't.
- N (IV-291) No, it doesn't look strange to me.
- N (IV-392) ...they couldn't fly like that. (Se refiere a una situación pasada).

2.7.4.1 La estructura verbal negativa, en esta etapa III, ya es dominada, en esencia, por los niños. No hay errores ni en cuanto a la posición que ocupa la partícula negativa, **not**, ni en cuanto al uso (o no uso) del AUX **do**. Ahora el AUX **do** es empleado como una unidad discreta, tal como ocurre en la gramática de los anglo-parlantes adultos; el AUX **do** aparece ahora marcado en relación con el Tiempo y la Persona.

Puede observarse que, en estas grabaciones, el Verbo Principal (que sigue al AUX **do**) aparece en la forma básica. En desarrollos posteriores a esta grabación IV, los niños marcaban el Tiempo tanto en el AUX como en el Verbo Principal, e.g. **I didn't told you**; pero más tarde regresaron a las formas de la gramática "standard".

2.7.4.2 Aunque los niños ya habían internalizado las reglas de derivación de construcciones negativas con los tipos de configuraciones verbales que ya habían aprendido, no se encuentran todavía ocurrencias de la negación con **be gonna**. Puesto que en esta etapa de su proceso de aprendizaje ya ellos habían llegado al análisis estructural apropiado de esta construcción AUX, la única razón para que no ocurran oraciones negativas que la contengan parece ser el factor semántico anotado en la sección 2.7.3.3.

2.7.4.3 En relación con la "doble negación", ésta ha comenzado a alternar con la negación "sencilla"; a veces esta alternancia ocurre dentro de los límites de una oración simple, tal como ocurre en P(IV-75), **I won't give ANY money to NO-BODY**. Como puede observarse, **money** aparece precedido del DET **any** (que es la forma correcta en la gramática "cultá" y no de **NO**). La expresión **no-body** parece ser enfática, lo que podría explicar la alternancia en este caso:

any money sería "no enfático", mientras que **no-body** es "enfático".

De todas maneras, como ya se anotó anteriormente (Ver nota No 17), la doble negación (en oraciones no-enfáticas) es persistente.

2.7.4.4 En la época de las grabaciones, no hubo ocurrencias de lo que podría llamarse "dislocación de la negación" hacia la CN que tiene la función de Objeto y que ocurre en oraciones como **I have no money, I can see nothing**, etc. Este tipo de construcción aparece muy tarde en el proceso de aprendizaje del Inglés como segunda lengua. La dislocación de la negación hacia el Sujeto (e.g. **Nobody came**) sí ocurrió en esta etapa; ésto no es extraño, puesto que este tipo de estructura ocurre frecuentemente en Español también, mientras que el caso anterior no ocurre en esta lengua.

## 2.8.0 Oraciones Interrogativas.

### 2.8.1 Grabación I.

En la grabación I no hay ocurrencias de expresiones interrogativas que puedan considerarse productivas, aunque los niños habían memorizado un conjunto de preguntas. (Ver Sección 2.1.1.). Estas preguntas no eran usadas creativamente.

### 2.8.2 Grabación II.

Las primeras ocurrencias registradas de preguntas "creativas" aparecen en N(II):

N (II-57) What [ is ] name? ↑

N (II-91) [ ɔspéd! ] ↑ What's that? ↓

2.8.2.1 N(II-57) ocurrió después de habersele pedido a N que contara algo acerca de su profesora; N(II-91) ocurrió después de habersele preguntado si su hermana había ido al hospital el día anterior, ([ ɔspéd! ] es la realización fonética que N produjo de la palabra **hospital** en Inglés, y con la que él no estaba familiarizado).

2.8.2.2 No existen en esta etapa casos registrados de preguntas de confirmación (i.e. aquellas que se respondan con Sí o No). Esto se debe, quizá, al hecho de que para poder hacer preguntas de confirmación, el hablante debe estar en capacidad de expresar sus "conjeturas" acerca de un evento; la pregunta de Sí/No simplemente pide la confirmación (o negación) de esa conjetura. En esta etapa del proceso

de aprendizaje realizado por N, todavía no había alcanzado un conocimiento del léxico y de la sintaxis del Inglés tal que le permitiera "expresar" sus conjeturas en esa lengua.

2.8.2.3 Las únicas preguntas registradas son del tipo de "información" (WH-), y contienen la Cópula; más aún, la palabra interrogativa utilizada en este caso es **what**, y no hay casos de uso de otras palabras interrogativas incluídas en oraciones completas; otras palabras interrogativas tales como **when, where, why, how many** ocurrían en la comunicación, pero con el valor de PRO-oraciones, i.e. eran usadas como expresiones aisladas -no en oraciones- pero se basaban en oraciones expresadas por alguien más en el discurso, por ejemplo, alguien podría decir: "**I saw Bob at the Store**", y los niños intervenían: "**Where?**", con el valor de '**where did you see him?**'. Se podría pensar que los niños simplemente concentraban su atención en algún elemento particular del discurso.

2.8.2.4 Las "oraciones" (57) y (91) se ajustan al orden de los constituyentes característico del Inglés:

WH - be - X. No obstante, (57) se constituye en un caso de ambigüedad estructural, puesto que no hay seguridad sobre cuál sería el análisis correcto de la forma [ is ]; bien podría ser la Cópula, **is**, o una forma fonética del pronombre posesivo **his**. La segunda hipótesis parece ser la más acertada por dos razones: (a) en la mayoría de los casos (en este nivel del desarrollo lingüístico del niño) el verbo se contraía con **What** en oraciones completas, i.e. las preguntas de género en las formas pronominales de la tercera persona singular,<sup>18</sup> donde usaba indiscriminadamente **he** (por **he** o **she**) y **his** (por **his** o **her**). De esta manera la forma fonética de (57) surgió por elisión de [ s ] en **what's** y de [ h ] en **his**, convirtiendo la oración completa **What's his name?** en la forma que se aprecia en N(II-57). Si esta explicación es correcta, entonces la forma de (57) es anómala, pero sólo superficialmente, y esta anomalía sería simplemente el resultado de procesos fonéticos, lo que equivale a decir que el caso es asunto de actuación más que de competencia. En otras palabras, N ya sabía cómo formar preguntas de información que contienen la Cópula. Desde luego que este conocimiento no es nuevo, ya que la estructura del Inglés es muy semejante a la del Español, y se puede asumir que el niño estaba en condiciones de hacer una transferencia positiva de su conocimiento del Español al Inglés, en cuanto a estructura básica se refiere.

## 2.8.3 Grabación III.

En las grabaciones III se encuentran preguntas como las siguientes:

N (III-63) This is not a [ mæ θ ] ? ↑

N (III-64) What<sup>^</sup> is it? ↓

N (III-76) Where's my mammy? ↑

P (III-36) Where<sup>^</sup> is it? ↓

P (III-34) You wanna see it? ↑

2.8.3.1 En estas grabaciones, el tipo de pregunta predominante es el de preguntas de información que contienen la Cópula, pero se registran los primeros ensayos en la producción de preguntas de confirmación (Yes/No), tanto en oraciones que contienen la Cópula **be** como con los verbos que requieren del auxiliar **do**.

No se registran ocurrencias de preguntas de información (WH-) independientes con verbos que requieren del auxiliar **do**. Los ejemplos citados arriba no agotan el repertorio real de los tipos de preguntas que manejaban los niños en este nivel; las preguntas de confirmación que contienen la Cópula **be** eran abundantes, aunque en estas grabaciones no ocurrieron casos de ellas; los niños frecuentemente hacían preguntas tales como **Are you tired?**, **Is this my book?**.

2.8.3.2 La inversión del Sujeto y la Cópula (en preguntas de confirmación y en preguntas de información referentes al predicado) ya que era del conocimiento de los niños.

En el caso de N(III-63), donde no ocurre la inversión del Sujeto y la Cópula, la expresión podría interpretarse como la reducción de una oración más compleja (i.e. 'Do you mean that this is not a [ mæ θ ] ?'; ver la Sección 2.5.1.4., donde se explica la ocurrencia de N(III-63)). Sin embargo, aunque la oración compleja anotada entre paréntesis representa el significado de (63) de una manera efectiva, no existe evidencia que N hubiera podido derivar su expresión (63) a partir de tal oración compleja. Así pues, (63) puede perfectamente haberse producido con la intención de formular una pregunta independiente; en este caso, la no inversión del Sujeto y la Cópula pudo haber surgido de la relativa complejidad que la partícula negativa agrega a la oración -N no sabía realmente cómo manejar las preguntas negativas en Inglés. La oración

(63) igualmente pudo haberse originado en la interferencia del Español, lengua en la cual dicha inversión es menos frecuente aunque sí es posible (pero no idéntica a la construcción inglesa).

2.8.3.3 En este nivel de desarrollo, los niños no habían aprendido la "inserción" de **do** en preguntas que contienen verbos que lo requieren. La pregunta aparecía marcada por la entonación, mientras que el orden de los constituyentes era exactamente el mismo de las oraciones declarativas.

2.8.3.4 Como un comentario marginal, en esta etapa los niños ya habían aprendido la mayoría de las palabras interrogativas simples, i.e. **who, what, where, when, why, how, which** (-Sustantivo), y una forma compleja, i.e. **how many**. La mayoría de éstas, sin embargo, ocurrían como formas pro-oracionales, i.e. se referían a algún elemento mencionado en el discurso (tal como ocurría en la etapa previa; ver Sección 2.8.2.3.); y muy rara vez aparecían en oraciones completas.

## 2.8.4 Grabación IV.

En las grabaciones IV aparecen preguntas como las siguientes:

P (IV-285) ...I like another story; is about "Pulgarcita". (pausa) Is it that one? Is that kind of (pausa) what you want?

P (IV-27) You know what happened to me?

P (IV-103) I could?

P (IV-106) Can I hold it, Daddy?

P (IV-306) ...Shall I read it?

N (IV-250) Is that a real post?

N (IV-220) Can you do that?

N (IV-252) Were you wearing this shirt?

N (IV-306) ...but "ding" (pausa) you hear that?

N (IV-323) You wanna hear it? ↑

- N (IV-324) (a) Do you wanna hear it? ↓  
 (b) You just wanna think it? ↑

2.8.4.1 En esta etapa, ya los niños tenían un gran "dominio" sobre las preguntas que padecen inversión del Sujeto y la Cópula o un Auxiliar Modal.

En P(IV-103), **I could?**, no hay tal inversión. Esta expresión ocurrió después de que P le había dicho al investigador que ella iba a ser más grande que él y, entonces, ella podría derrotar a las personas que pelearan con ella; en el momento en que aquel empezaba a formular un comentario acerca de su actitud (Oh! (pausa) ah (pausa) that's), ella interrumpió con su expresión (103). A pesar de que se podrían asignar varios tipos de análisis a esta expresión, baste decir que ésta no es realmente anómala, ya que se ajusta perfectamente a la práctica normal del discurso en Inglés, donde no siempre se aplica la regla de inversión en estos casos.

2.8.4.2 El AUX **do** escasamente comenzaba a ser usado por los niños. Un ejemplo de uso se encuentra en N(IV-324a).

En la mayoría de los casos, este tipo de preguntas aparecen marcadas simplemente por la entonación.

La no utilización del AUX **do** en preguntas reviste interés, ya que, en esta etapa, los niños ya habían aprendido productivamente el uso de **do** en las oraciones declarativas negativas, y en oraciones enfáticas tales como **I dó wanna go!**. La tardía adquisición de la regla de "inserción" de **do** en preguntas posiblemente está relacionada con el hecho de que, en las preguntas positivas de confirmación, el auxiliar se debilita fonéticamente hasta un punto en que es casi imperceptible; de esta manera, los niños simplemente no perciben el AUX **do** en posición inicial, a menos que se acentúe. Este fenómeno parece acomodarse perfectamente a uno de los Universales propuestos por Slobin (1971), en el sentido de que los niños, en su proceso de aprendizaje del idioma, aprenden primero aquellas formas que son acústicamente sobresalientes, tales como las sílabas tónicas.

2.8.4.3 Existe en Inglés un tipo de "pregunta anexa" (conocido también como "Tag Question"), la cual es semánticamente semejante a la expresión española **No es cierto?**, y se estructura en la forma en que se ilustra en los siguientes ejemplos:

- Mary can swim, can't she?  
 Mary can't swim, can she?

- Carlos is a Colombian, isn't he?  
 Carlos isn't an American, is he?  
 Carter lives in Washington, doesn't he?  
 Carter doesn't live in Miami, does he?

En términos generales, y sin pretender exactitud ni exhaustividad, estas preguntas anexas sufren varios procesos sintácticos, tales como: (a) "Copia de Sujeto y AUX" (o Cópula) de la oración; (b) "Pronominalización" del Sujeto - si el sujeto de la oración original no es un pronombre; (c) "Cambio del valor de negatividad": si la oración original es positiva, la "Copia" será negativa; y si la oración original es negativa, la "Copia" será positiva; (d) Transformación "interrogativa", i.e. inversión de AUX o cópula y Sujeto.

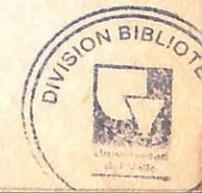
Este tipo de pregunta no había sido aprendido por los niños en este nivel, cosa que no es de extrañar, dada la complejidad sintáctica que tales preguntas envuelven.

2.8.4.4 Las preguntas de información, i.e. aquellas que llevan palabras interrogativas (WH-), y que exigen como respuesta un "dato" concreto, no simplemente **sí** o **no**, ocurrían, ahora sí, con bastante frecuencia, e involucraban toda clase de verbos. Sin embargo, en los casos en que se requería la inserción de **do**, éste simplemente se omitía. Por lo demás, las oraciones de este tipo aparecían construídas de acuerdo con las reglas sintácticas del Inglés.

2.8.4.5 En el momento en que los niños regresaron a Colombia (Diciembre de 1974), ya habían adquirido un "dominio" completo de todos los tipos de pregunta, desde el punto de vista estructural. Había algunas inconsistencias de tipo esencialmente morfológico, tal como ocurría con los cuantificadores **Much** y **Many**, los cuales eran utilizados como formas intercambiables; quizá por esta causa, los problemas que surgían de la distinción (no bien lograda por los niños) entre contables y no-contables, o de la incertidumbre en el análisis de formas semánticamente relacionadas, todavía producían expresiones tales como **How many does it cost?**. Pero errores como este eran realmente independientes de la simple estructura sintáctica de las preguntas.

## 2.9.0 Oraciones Complejas.

Hasta aquí el trabajo se ha concentrado en un estudio de las oraciones simples. A continuación se procederá a examinar lo que ocurre con las oraciones complejas en este proceso de aprendizaje de la



segunda lengua.

### 2.9.1 Grabación I.

En la grabación I no se encuentra nada que pudiera considerarse aprendizaje productivo de oraciones complejas. Sin embargo, la memorización de la expresión **I don't know** vino a convertirse, como se verá inmediatamente, en la primera piedra para la construcción de las oraciones complejas en desarrollos posteriores.

### 2.9.2 Grabación II.

En la grabación II se encuentran expresiones como las siguientes:

N (II-40) I don't know what  $\left. \begin{array}{l} \text{is} \\ \text{means} \end{array} \right\}$

N (II-68) I don't know where's (pausa) what's that.

Fuera de lo ejemplificado aquí, en este nivel no se encuentran otros tipos de oraciones "Incrustadas" o subordinadas.

2.9.2.1 De acuerdo con los datos registrados en esta grabación, el primer tipo de oraciones complejas consistió en una oración matriz, **I don't know**, que puede tomarse como una forma constante, y unas preguntas de información (WH-) incrustadas.

Aunque no hay seguridad de parte del investigador en cuanto al verbo que N incluyó en la oración incrustada en N (II-40), se puede dar como hecho que éste es la Cópula (**is**), debido a que el niño todavía no había aprendido a utilizar el morfema de tercera persona singular del Presente de los verbos del tipo "DO", y se puede, por lo tanto, descartar la forma **means**. Las preguntas incrustadas construidas por los niños (N y P) exhiben la inversión del Sujeto y la Cópula, tal como si se tratara de preguntas independientes. Esto, que no es lo que acontece en el habla de los anglo-parlantes nativos adultos, podría originarse en interferencia del Español, lengua en la cual este tipo de preguntas incrustadas se someten a la inversión en cuestión (e.g. **yo no sé qué es eso**); sin embargo, vale la pena anotar que este tipo de inversión no es nada raro en la gramática de los niños que están aprendiendo el Inglés como lengua nativa, como hubo ocasión de observar en el habla de los compañeritos de juego de N y P. Este hecho sugiere que los niños, en general, comienzan a practicar las incrustaciones, i.e. a construir oraciones complejas, (al menos las de oraciones interrogativas de información) a un nivel superficial de derivación, y más tarde aprenden las "reglas apropiadas" de la gramática de las incrustaciones manejada por

los adultos. En otras palabras, lo que se alega aquí es que, en el habla de los niños, las preguntas de información subordinadas conservan la misma estructura que tienen en las cláusulas independientes; se puede dar por hecho que la configuración sintáctica de las preguntas independientes se deriva transformacionalmente en un modelo teórico descriptivo, pero no se debe pensar que los niños necesariamente van a relacionar las oraciones declarativas y las interrogativas en esta misma forma en las etapas iniciales del proceso de aprendizaje; a lo mejor - y tal como podría ocurrir en el aprendizaje de formas que alternan, tal como **voy** y **fui** - los niños simplemente aprenden formas superficiales, ya sean fonéticas, morfológicas o sintácticas, a manera de tipos específicos; de esta manera, la forma de las preguntas incrustadas es simplemente la forma de la pregunta superficial. Además, aparte del aspecto puramente formal y descriptivo, existe una relación más directa entre el significante y el significado cuando la pregunta incrustada tiene la forma de una pregunta independiente que cuando tiene la forma (más o menos) de una oración declarativa; y tal parece que los niños, en las etapas iniciales, buscan y establecen esa relación (entre significante y significado) de una manera más directa que lo que lo hacen los adultos.

2.9.2.2 La frecuencia con la cual los niños utilizaban preguntas (independientes) en las primeras etapas de desarrollo posiblemente contribuyó para que surgieran las incrustaciones de preguntas antes que las de oraciones declarativas o de otros tipos.

2.9.2.3 Las limitaciones impuestas sobre los niños por su poco "conocimiento" de la segunda lengua posiblemente los obligaron, en muchas ocasiones, a usar la expresión **I don't know** seguida de una pregunta, con el sentido de 'No entiendo', o 'No puedo responder esa pregunta en Inglés' ('aunque la entiendo').

### 2.9.3 Grabación III.

En las grabaciones III se encuentran oraciones complejas como las siguientes:

N (III-71) You know who is that Christmas card? (La pregunta se refiere a 'quién envió la tarjeta')

N (III-111) I think (pausa) I read ([ rld ]) a book.

N (III-114) ... I want eat. ([ áywánít ]).

- P (III-37) I don't know where is it.
- P (III-98) I don't know (pausa) where I have it.
- P (III-112) I have three teachers. But I don't know I have four, or five, or six, or seven (pausa) I don't know what teachers I have more.
- P (III-114) But I don't know whât I have three, or four, or five.
- P (III-79) I don't know how to say it.
- P (III-67) I know to paint one car...
- P (III-38) I think so my mammy put it in your bedroom.
- P (III-73) I sure I don't know.
- P (III-173) I don't wanna say more. (say= talk, speak)
- P (III-117) I want three things for the Baby-God bring to me.
- P (III-85) I want it for go to school. (i.e. 'I wanna take it (the watch) to school')
- P (III-135) ...the thing for put here (mostrando su muñeca izquierda) is not (pausa) like this (haciendo con sus dedos la señal de 'pequeño') (pausa) bigger.
- P (III-146) I don't see (pausa) every-body saying like that. (Su comentario se refería a la pronunciación de la palabra **robot** en realización del investigador).
- P (III-167) I finish to say the English. (Para significar 'I finished talking in English')

2.9.3.1 El número de verbos utilizados como matrices ha aumentado. En esta etapa se encuentran los siguientes: **know**, **want**, **think**, **see**, **be sure**.

En lo relacionado con el léxico, P aventajaba un poco a N. En cuanto al resto del sistema sintáctico, el conocimiento de los dos niños era equiparable.

Las matrices enumeradas permiten incrustaciones de varias clases, tales como preguntas, oraciones declarativas, oraciones desiderativas, etc. Pa-

rece conveniente examinar con un poco de cuidado estas oraciones incrustadas.

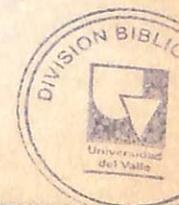
### 2.9.3.2. Preguntas Incrustadas.

2.9.3.2.1 **Preguntas de Información.** Las preguntas de información incrustadas construídas con la Cópula **be** continúan, en este nivel, estructurándose al estilo de las preguntas independientes. Ahora las preguntas de información que contienen verbos del tipo "DO" se incrustan en oraciones matrices que contienen el verbo **know**, y toman dos formas superficiales diferentes: (a) oraciones que contienen formas verbales finitas (tal como P(III-98)), y (b) construcciones infinitas del tipo **how to V<sub>base</sub>**, donde **how** se expresa opcionalmente (Cf. P(III-79 y 67)).

2.9.3.2.2 **Preguntas de Confirmación.** Este tipo de preguntas a duras penas empieza a insinuarse; hay muy pocas ocurrencias de esta clase de construcción en estas grabaciones (sólo dos casos se registran en el habla de P, en las grabaciones III). Estos casos de preguntas de confirmación incrustadas exhiben sus peculiaridades en cuanto a la forma del Complementizador (o "Conjunción Subordinante"): en P(III-112) no aparece ningún complementizador (...I don't know I have four, or...), y en P(III-114) el complementizador aparece como **whât**, al que se le asignó acento terciario (...I don't know what I have three, or...).

La peculiaridad del Complementizador en las preguntas de confirmación incrustadas reviste cierto interés, ya que era de esperarse que, puesto que los niños tenían el conocimiento de la estructura del Español, donde el complementizador es **si**, hubieran usado **if** en la correspondiente expresión del Inglés. Desde luego que ésto era imposible, simplemente por que los niños no habían aprendido aún (hasta donde la evidencia permite ver) el morfema **if** del Inglés. En esta situación, pues, los niños tenían ante sí dos posibilidades para la selección del complementizador; o bien usaban la forma española **si**, o bien eliminaban del todo el complementizador. Puesto que en este nivel ya no deseaban usar "palabras" españolas mezcladas en su Inglés, debería esperarse que tomaran la segunda opción; y esto fue lo que en efecto ocurrió en P(III-112). En cuanto el uso de **whât** como complementizador en P(III-114), es sencillamente sorprendente (aunque no infundado, si se acepta la validez del planteamiento de que todos los complementizadores del Inglés son del tipo WH- en un nivel muy abstracto de representación sintáctica).<sup>19</sup>

Por otra parte, en este nivel de desarrollo, las únicas preguntas de con-



firmación incrustadas contienen verbos del tipo "DO"; no se registran ocurrencias de preguntas de confirmación incrustadas que contengan la Cópula **be**, pero esto es accidental.

2.9.3.2.3. La estructura de las preguntas de confirmación incrustadas aparentemente sigue dos caminos diferentes: (a) las preguntas que contienen la Cópula **be** toman la estructura de las preguntas independientes; pero las preguntas que contienen verbos del tipo "DO" se acomodan perfectamente a la gramática de las preguntas incrustadas de los adultos i.e. no se realiza la inserción de **do**, pero sí se aplica la regla de anteposición de WH- (es decir, la palabra interrogativa pasa a ocupar la primera posición de la oración), y la oración incluida mantiene el orden de los constituyentes que tiene la oración declarativa (excepto por el constituyente WH- antepuesto). La "correcta" formación de las preguntas incluidas que contienen verbos del tipo "DO" parece un hecho accidental, debido a la "ignorancia" que tenían los niños acerca de la "inserción" de **do** en las cláusulas independientes; se puede observar que al no insertar **do** en la cláusula independiente, la oración interrogativa mantiene el orden de **Sujeto-verbo: You speak English?**. En realidad se puede entonces hacer la generalización de que los niños seguían construyendo, en este nivel de desarrollo, oraciones complejas donde las preguntas subordinadas se incrustaban en la forma superficial que tenían como preguntas independientes.

La corrección accidental mencionada anteriormente resultó ser benéfica, ya que se mantuvo intacta en desarrollos posteriores.

### 2.9.3.3 Oraciones Declarativas Incrustadas.

Las oraciones declarativas se incrustaban, mayormente, en oraciones matrices que contenían el verbo **think** y, ocasionalmente, en matrices que contenían **be sure**, **see**, o **know**.

En general, el orden de los constituyentes utilizados por los dos niños era "correcto", pero los sistemas sintácticos de los dos diferían ligeramente entre sí. Las oraciones declarativas incrustadas mostraban estructuras superficiales diferentes, diferencias que estaban correlacionadas con la clase de verbo escogido en la oración matriz. En sistema de N, la oración declarativa incrustada se introducía, de una manera consistente, sin el complementizador **that**, después de verbos matrices como **think**, **be sure**. En el sistema de P, el complementizador **so** era utilizado consistentemente después del verbo matriz **think** (hasta el punto en que se puede pensar que, en el sistema de P, **think so** constituían una sola unidad léxica); pero oraciones cuya matriz contenía **be sure** no tomaban ningún complementizador.

En el sistema de P - no hay registro de ocurrencias en el sistema de N - el verbo matriz **finish** era seguido de una cláusula infinitiva (sin Sujeto) no se registran ocurrencias de cláusulas incrustadas, en la matriz de **finish**, que tuvieran la forma **V-ing**. En los sistemas de los dos niños, el verbo matriz **see** era seguido de CN animado V-ing - . . . donde la CN se puede interpretar como el Objeto de la oración matriz y como Sujeto de la cláusula incrustada.

En ninguno de los dos sistemas de los niños se utilizaba el complementizador **that**.

### 2.9.3.4 Cláusulas Desiderativas Incrustadas.

Este tipo de cláusulas se incrustaban en una oración matriz que contenía el verbo **want**, y asumían la forma de las cláusulas infinitivas cuyo sujeto es el sujeto de la oración matriz.

El esquema productivo de las oraciones complejas que contenían cláusulas desiderativas era, en esta etapa,

A). CN - (don't) - wanna - V<sub>base</sub>

(**want to**, como se puede observar en todos los ejemplos citados anteriormente, se reducía sistemáticamente a **wanna**). Un ejemplo concreto del esquema A aparece en P(III-173), **I don't wanna say more**.

En N(III-114), **I want eat**, (áywánít), no hay realización fonética de **to** (**na**), pero esto es exactamente un caso accidental de actuación y no de conocimiento, ya que, en otras ocasiones, él era muy consistente en la producción de la forma superficial **wanna**.

En esta etapa no se registraron casos de la estructura superficial B:

B). CN - (don't) - want - CN<sub>Obj</sub> - to - V<sub>base</sub> - . . .

como sería **I don't want him to play with my toys**.

En los datos incluidos de la grabación III, hay un caso de una estructura más compleja que contiene una cláusula desiderativa incrustada; ésta es P(III-117), **I want three things for the Baby-God bring to me**. Este tipo de "oración" es totalmente nuevo en el habla de P en este momento, y se puede pensar, por consiguiente, que no hay productividad de este esquema sintáctico en su sistema. Esta fue, en este nivel, simplemente una "creación única" de ella. De todas maneras, vale la pena hacer un análisis más o menos detallado de esta oración. Dejando a un lado la omisión de la partícula **to** antes del verbo de la cláusula in-

crustada, esta expresión se ajusta perfectamente al esquema estructural C del Inglés:

C). CN - want - (it) - for - CN - to - Vbase - . . .

i.e. la expresión P(III-117) está de acuerdo con la estructura del inglés conocida como "Complementos del tipo **for - to**". En P(III-117), el Objeto de la oración subordinada (**three things**) ha sido elevado a la posición del Objeto de la oración subordinante. Esta descripción transformacional no representa necesariamente el "proceso mental" de P para producir la oración (117); en efecto, lo que sí parece ser cierto es que la cláusula introducida por **for** fue sencillamente añadida, como un pensamiento posterior a la codificación de la primera oración, **I want three things**, que era lo que ella pensaba decir originalmente. De todas maneras, esta oración se hace interesante, en vista de que el esquema productivo de P era el representado en A, y que ella no había comenzado aún a utilizar el esquema representado en B- que es superficialmente más simple que el esquema C- y, más aún, se hace interesante, en vista de que el esquema C es, en realidad, bastante marginal (i.e. poco usado) en el Inglés cotidiano y probablemente la niña no había tenido oportunidad de oír tales oraciones. Todavía más, el Español, hasta donde es posible afirmar en este momento, no tiene un esquema sintáctico que incluya el verbo **querer** y se asemeje a la estructura C; en otras palabras, P(III-117) no puede atribuirse tampoco a transferencia de conocimientos del Español.

Con estos elementos de juicio se evidencia, de una manera clara, que el aprendizaje de la Lg-2, una vez iniciado, es muy poco lo que tiene de repetición, pero es mucho lo que tiene de creatividad.

2.9.3.5

#### Otras Cláusulas Incrustadas.

En P(III) se encuentran expresiones como las siguientes:

(85) I want it for go to school.

(135) . . . The thing for put here is not. . .

La expresión (85) ocurrió cuando P explicaba que ella deseaba un reloj de pulso como regalo de Navidad, y anticipaba qué iba a hacer con él. La expresión (135) es parte del argumento que P elaboraba en ese momento para mostrar que los regalos que ella deseaba eran modestos, que no era mucho lo que pedía! Como ella no sabía la palabra **watch** - ni pudo retenerla en la memoria después de habérsela enseñado en ese momento - apeló al circunloquio representado en (135).

2.9.3.5.1 Algo que se debe notar aquí es que el verbo de la cláusula incrustada no toma la forma **ing**, como debería ser puesto que este verbo aparece después de una preposición (**for**); esto sugiere que P estaba utilizando parcialmente su conocimiento de la construcción española, donde el verbo toma la forma infinitiva (no gerundiva) después de una preposición.

Algo más que debe notarse en las expresiones (85) y (135) es que el verbo de la oración incrustada no aparece tampoco precedido de la partícula **to**, lo que ocurre comunmente en el habla de los hispanoparlantes adultos que están aprendiendo Inglés (**\*for to go**). Esta omisión no parece ser accidental, ya que como puede observarse, **to** también fue omitido en P(III-117), **I want three things for the Baby-God bring to me**, lo que sugiere que P, en esta etapa, todavía no había aprendido las construcciones infinitivas del Inglés. Así, pues, la forma **wanna** que P utiliza en P(III-173), **I don't wanna say more**, posiblemente tenía, en el sistema por ella desarrollado, el valor de un morfema sencillo, y no de **want to**. Ocurren, sí, **wan(t)** y **wanna**, pero se comportan en distribución complementaria: **wan(t)** ocurre antes de CN, y **wanna** antes de V.

#### 2.9.4. Grabación IV.

En las grabaciones IV pueden encontrarse expresiones como las siguientes:

P (IV-5) . . . I'm gonna go to the same school my brother is going. . .

P (IV-9) (a) My brother say he could swin . . .

(b) . . . He do that he could swin.

P (IV-15) I was feeling that I was gonna (pausa) go (pausa) 'nto the water.

P (IV-18) (a) I feel I was going like down a little bit.  
(b) But then I stop doing like that.

P (IV-20) . . . I don't remember what she said.

P (IV-24) . . . When I was out in the front (pausa) riding a bike.

- P (IV-26) It happened the same thing that happened to me.
- P (IV-37) . . . but that isn't funny when I hurt myself.
- P (IV-38) I know she is.
- P (IV-39) I want it to be a girl. (bebé esperado)
- P (IV-40) I have (pausa) only one girl to play with it, with her,
- P (IV-65) (a) I think he does want (pausa) a boy.  
(b) I guess he wants a girl, too.
- P (IV-72) I do feel reading a book.
- P (IV-102) . . . I could beat the people who's gonna fight with me.
- P (IV-104) Let me see your muscles.
- P (IV-114) I'll tell you what is it.
- P (IV-122) We came to visit our friends.
- P (IV-128) I want it to don't fall down, and it did fall down.
- P (IV-221) . . . we just didn't see where we was going.
- P (IV-292) I know the one that you was sing(ing).
- P (IV-301) I like to read, and read, and read.
- N (IV-10) I don't know what happened to him that other time.
- N (IV-30) . . . remember that school I was going before?

- N (IV-34) . . . after she finish (pausa) kindergarten she'll go to (pausa) that (pausa) school.
- N (IV-44) Have that bed, so my brother could sleep with me.
- N (IV-55) I don't think I'll wet my bed.
- N (IV-90) That's what I only like.
- N (IV-110) So he use that to see if something is coming . . .
- N (IV-144) I don't see the one I know.
- N (IV-162) She's pretending she's gonna blow her . . . candles.
- N (IV-173) That's mammy that tell me to do that.
- N (IV-222) It's hard to put (pausa) any (pausa) fire off.
- N (IV-226) . . . once 'n television I saw 't wasn't water; was oil 'at could get any fire out.
- N (IV-261) I think we didn't finish it.
- N (IV-277) They'll get tired for waiting the bus.
- N (IV-304) You want me to sing it for you?
- N (IV-329) . . . I'd like to sing it with all the words. .
- N (IV-368) And so they start (pausa) running away.
- N (IV-370) . . . when you say "you can't catch a billy goat", that's kind of funny.
- N (IV-378) Well, I hate to fight, anyways.
- N (IV-376) . . . If you see him gonna kick you, is get his leg.



2.9.4.1 La lista de verbos matrices se ha ampliado ya. Además de aquellos verbos matrices enumerados en la sección de la grabación III, (2.9.3.1.), ahora aparecen: **say, tell, guess, remember, feel, hate, like, mean, pretend, start, stop, let, be hard, y be funny**, los cuales permiten todos los tipos de cláusulas incrustadas.

2.9.4.2 Las preguntas de información incrustadas que contienen la Cópula **be** siguen mostrando la inversión del Sujeto y **be** en aquellos casos en que el constituyente sobre el cual recae la interrogación no es el Sujeto; esto se puede observar claramente en P(IV-114), **I'll tell you what is it**. Este problema no fue superado totalmente por los niños.

2.9.4.3 El complementizador **if**, introductorio de las preguntas de confirmación incrustadas, ya ha sido aprendido por los niños en esta etapa, tal como puede apreciarse en N(IV-110), **So he use that to see if something is coming**. Puede observarse, igualmente, que el orden de los constituyentes en este tipo de oraciones está perfectamente ajustado a las reglas de la gramática inglesa.

2.9.4.4 El complementizador **that** es consistentemente omitido por N en esta etapa, tal como lo era en la etapa III. Este complementizador rara vez aparece en el habla de P; los únicos casos registrados son: P(IV-9b), **He do that he could swim**, P(IV-15), **I was feeling that I was gonna (pausa) go (pausa) 'nto the water**.

2.9.4.5 Como ya se ha mencionado, en la grabación III del habla de P, **so** ocurría normalmente después del verbo **think** para introducir oraciones declarativas incrustadas. Esta tendencia ya ha desaparecido en esta grabación IV, y **think so** aparece utilizado en la forma apropiada, i.e. **so** tiene el valor de una forma pro-oracional, tal como se usa en el discurso:

Is Paul sick?

I think so.

2.9.4.6 Las cláusulas incrustadas en una oración matriz que contenga el verbo **see** toman, ahora, ya sea formas verbales finita (i.e. conjugadas) o bien la forma **ing**, según la clase de verbo que aparezca en la cláusula incrustada. En realidad, la mayoría absoluta de estas oraciones incrustadas construídas por los niños contienen verbos de "actividad" y toman la forma **ing**.

No se registraron ocurrencias de verbos incrustados en la matriz **see** que tomaran la forma infinitiva.

2.9.4.7 Las cláusulas desiderativas ahora son incrustadas en oraciones matrices que contienen los verbos **want, like, hate, feel**. Las oraciones complejas que contienen el verbo matriz **want** toman en este nivel las estructuras (A) y (B) descritas anteriormente en la Sección 2.9.3.4.; las estructuras que contienen el verbo matriz **like**, o el verbo matriz **hate**, toman el tipo de estructura (A). En cuanto al tipo de estructura (C) descrito en la Sección mencionada aquí, no es utilizada, no ha sido aprendida productivamente.

Las cláusulas desiderativas que se incrustan en oraciones matrices que contienen el verbo **feel** (tal como aparece registrado en P(IV-72)) toman un verbo con la forma **ing**. Puede notarse claramente que este tipo de oraciones corresponde a la construcción del Inglés **feel like V<sub>ing</sub>** 'tener ganas de verbar', pero, en el habla de P, la partícula **like** ha sido omitida.

En general, en el habla de N y P, si es necesario utilizar la negación, ésta aparece abrumadoramente en la oración matriz; solamente existe registro de un ensayo de inserción de una cláusula desiderativa negativa, tal como se observa en P(IV-128), **I want it to don't fall down, and it did fall down** 'Yo quería que no se cayera, pero sí se cayó'. En esta oración, la niña estaba haciendo referencia a una foto en la cual ella aparece con una muñeca que está en el piso. Al observar esta oración, puede apreciarse claramente que P no había aprendido las construcciones negativas en las cláusulas infinitivas subordinadas, como puede verse en el uso inadecuado del auxiliar **do**; esto parece constituir simplemente un caso de sobregeneralización de inserción del auxiliar **do** en las cláusulas negativas. Como dato interesante, N y P continuaron evitando la inserción de cláusulas desiderativas negativas hasta los últimos días de su permanencia en los Estados Unidos. La negación se expresaba comunmente, entonces, en la oración matriz, como ya se ha afirmado arriba.

2.9.4.8. Las oraciones imperativas aparecen insertadas en oraciones matrices que contienen el verbo **tell**; estas oraciones complejas se forman de acuerdo con la estructura (B) descrita en la sección 2.9.3.4.

En estas grabaciones no hay ocurrencias de cláusulas imperativas negativas subordinadas. Pero posteriormente los dos niños las introdujeron en su sistema con toda la propiedad, como se observa en oraciones frecuentemente utilizadas tal como

Mammy told you not to make noise!

2.9.4.9. Los complementos de los llamados "verbos puntuales" --**start**, **stop** en el habla de N y P - toman verbos en la forma **ing**, como puede apreciarse en P(IV-18b), N(IV-368).

2.9.4.10. Las oraciones subordinadas íncrustadas en oraciones matrices que contienen el verbo **pretend** normalmente toman las formas de oraciones no reducidas, como se observa en N(IV-162). En este nivel, P no había aprendido el verbo **pretend**, lo que hace que ella apele, como en P(IV-9b), a una traducción aproximada del Español, **He do that he could swim** 'El hace que podría nadar', para expresar la idea de **pretend**.

2.9.4.11. Las cláusulas que expresan la idea de "propósito" ya no se introducen con **for**, como se hacía en el nivel registrado en las grabaciones III. Ahora se introducen con **to** (+  $V_{base}$ ), como se aprecia en P(IV-122), o con **so**, como ocurre en N(IV-44) - donde **so** aparece seguido de una oración. La estructura **in order (for CN) to  $V_{base}$**  no se registró en el habla de ninguno de los niños.

2.9.4.12. Las cláusulas complementarias con valor de sujeto apenas comienzan a hacer su aparición en el sistema de los niños, y aparecen introducidas por **It's**. Una ocurrencia de este caso es N(IV-222): **It's hard to put (Pausa) any (pausa) fire off** 'Es difícil apagar cualquier incendio'.

Se registró una construcción que involucra un "comentario" con el adjetivo **funny**, en la cual la cláusula complementaria (con valor de su sujeto) es introducida por **when**, como se puede observar en P(IV-37) y en N(IV-370).

2.9.4.13. Las cláusulas relativas ya han sido aprendidas en este nivel de desarrollo. En general, estas cláusulas aparecen bien formadas desde el punto de vista estrictamente estructural, pero el pronombre relativo es inestable en el sentido de que, ocasionalmente, las restricciones de selección son violadas, como puede verse en el ejemplo siguiente (no tomado de grabaciones sino del intercambio diario):

Where's the book who was on the table?

En cuanto al pronombre posesivo **whose**, aunque es frecuentemente utilizado por los niños en preguntas, nunca aparece utilizado en cláusulas relativas del tipo **the man whose children walk home with us**. La forma del pronombre relativo en función de Objeto, **whom**, no ha sido

aprendida; tampoco lo ha sido **which**, en cláusulas relativas.

En realidad, ninguna de las dos llegó a ser parte del sistema inglés aprendido por los niños.

En general, los pronombres relativos son usados casi exclusivamente cuando ellos "reemplazan" el Sujeto de la cláusula relativa (como ocurre en P(IV-102)), y en cláusulas relativas "sin núcleo" nominal (como se presenta en N(IV-90)). Rara vez estos pronombres se utilizan en otros contextos (**that** aparece como pronombre relativo en función de Objeto en P(IV-292)). Estos hechos, desde luego, están totalmente de acuerdo con las reglas del Inglés.

2.9.4.14. Los primeros casos de oraciones del tipo "pseudo-cleft" aparecen registrados en esta etapa, como se puede ver en N(IV-173, 226). En N(IV-173), **that** reemplaza a **it** (en la función de sujeto de la oración "subordinante"), pero la estructura es, por lo demás, la de una oración del tipo "pseudo-cleft"; en N(IV-226), **it** es reducido a 't en la primera ocurrencia, y es omitido en la segunda, pero, aquí también, la estructura se reconoce claramente como la de una oración del tipo "pseudo-cleft".

2.9.4.15. Oraciones complejas con cláusulas matrices que contuvieran verbos como **suggest**, **recommend**, **require**, **demand**, **propose**, **insist**, no fueron aprendidas por los niños.

2.9.4.16. El verbo **ask**, con el sentido de 'preguntar', empezó a ser utilizado tanto por N como por P, pero generalmente era substituído por **tell**.<sup>20</sup>

### 3.0. Conclusiones y Comentarios Adicionales.

De los hechos examinados en este estudio (como también de otros hechos examinados por otros estudiosos - e.g. Huang (1971)) - se pueden extraer varias conclusiones acerca del proceso de aprendizaje de segundas lenguas.

3.1. Mientras que la necesidad de la comunicación provee una gran motivación para el aprendizaje de una segunda lengua, los mismos actos de la comunicación ponen en acción los diversos mecanismos creativos del hablante-aprendiz de la segunda lengua, y lo encaminan hacia el logro de un conocimiento adecuado y una actuación fluida. La exposición "pasiva" a la segunda lengua (e.g. a



través de la televisión) ayuda a la comprensión y, quizá, a la memorización, pero ella sola no estimula la "creatividad".

3.2. Se hace claro que el aprendiz de una segunda lengua - a diferencia del proceso que siguió en el aprendizaje de la primera - no necesita comenzar por aprender palabras aisladas (con la intención de expresar "mensajes" que tengan sentido completo) para luego aprender a unir dos palabras para formar "oraciones" mínimas, y, por último, aprender a construir oraciones completas. Puesto que el aprendiz de una segunda lengua ya "conoce" (intuitivamente) los principios básicos que subyacen la formación de oraciones, gracias a su experiencia con su primera lengua, está en capacidad de comenzar a producir (o a memorizar, como ocurre en los desarrollos iniciales más rudimentarios) cadenas de palabras (o morfemas) y, desde luego, oraciones, dentro de los límites que imponen la memoria y otros aspectos psicológicos del aprendizaje que juegan un papel importante, tales como la personalidad y la motivación del aprendiz.

3.3. Las primeras etapas de la adquisición de una segunda lengua se caracterizan (como se mencionó arriba en 3.2.) por la simple "memorización de estructuras superficiales". La interpretación semántica de estas expresiones "idiomáticas" no creativas, es decir, su relación con algún sentido, se realiza por medio de "procesos interpretativos" que las asocian con conceptos y significados ligados a la lengua materna. En estas memorizaciones no ocurre "interferencia" sintáctica de la lengua materna.

3.4. Cuando el niño comienza a aprender la segunda lengua, ya lleva en su mente una "visión del mundo" y un "sistema lingüístico" (más o menos completo). Lo primero que entra en conflicto son los sistemas lingüísticos, pero el niño va desarrollando sus propias estrategias para resolver la "crisis de comunicación". Se puede plantear, a la luz de los hechos, que el joven aprendiz de la segunda lengua, quien es "inconsciente" (hasta donde esta concepción tenga validez) de las estructuras sintácticas tanto de la lengua materna como de la segunda lengua, todo lo que hace es desarrollar un "conocimiento" de "lengua" que le permita una comunicación más o menos eficiente. En las etapas iniciales e intermedias del proceso de aprendizaje de la segunda lengua, los dos sistemas lingüísticos se entremezclan de alguna manera, lo cual se refleja en la coexistencia de formas legítimas de la segunda lengua al lado de lo que se podría llamar "interferencias", provocadas por la lengua nativa en la actuación en la segun-

da lengua. A medida que el aprendiz va progresando, el sistema de la segunda lengua se va haciendo más independiente de la lengua materna; bajo algunas circunstancias (tal como cuando en el hogar no necesitan comunicarse en la lengua materna), el sistema de la segunda lengua se convierte en el sistema dominante; en este momento, la tendencia de "transferencia de conocimiento" se invierte de tal manera que la segunda lengua empieza a "interferir" con la primera. (Ver comentarios en las Sección 3.10.b., más abajo).

3.5. En el desarrollo lingüístico de la segunda lengua (de igual manera que en el de la lengua materna), los niños incorporan en el sistema sintáctico ciertas "reglas" cuya productividad está limitada por dos tipos de factores que podrían denominarse "cognoscitivo-semánticos" (e.g. aquellos que hacen referencia a la conceptualización de la realidad) y "comunicativo-pragmáticos" (i.e. aquellos que intervienen en los actos del habla, tal como la frecuencia con la que ocurren ciertas formas en la comunicación diaria).

Tal es el caso de las construcciones negativas, cuyo aprendizaje inicial en algunos tipos de mensajes no garantiza la aplicación automática a todo tipo de oraciones (Ver Sección 2.7.3.3.). Estos hechos muestran cómo el aprendizaje de una lengua (ya sea la nativa o una segunda lengua) y su uso "creativo" están íntimamente ligados a la relación natural que media entre el conocimiento de la realidad, la estructura lingüística y el índice de frecuencia con que ocurren determinadas formas lingüísticas en la comunicación diaria.

3.6. El léxico que los niños aprenden en la segunda lengua se va aumentando en la medida en que las experiencias cognoscitivas y comunicativas se van enriqueciendo. Ocurre, en muchos casos, que, durante la comunicación en la segunda lengua, es necesario para los niños hablar de ciertos "objetos" (o referentes) cuyo nombre en la segunda lengua es desconocido de ellos. La comunicación se logra, de todas maneras, por apelación al circunloquio, pero ese circunloquio se reviste de la forma sintáctica de la lengua materna, a pesar de que los niños "saben" la forma propia de la segunda lengua (Ver Secciones 2.5.1.2. y 2.6.3.1.). Aquí se está, nuevamente, ante lo que se puede llamar "interferencia". La ignorancia del código lexical en la segunda lengua, para expresar un concepto, lleva al niño a asociar concepto con código lexical en la primera lengua, pero, al hacer esto, no escoge, como sería de esperarse, el elemento lexical de la lengua nativa (quizá por encontrarlo morfofonológicamente incompatible con la

segunda lengua) pero sí apela al sistema sintáctico de la lengua materna para expresar el circunloquio. Esto sugiere en qué forma tan íntima están ligados el pensamiento y los sistemas lingüísticos.

3.7. De acuerdo con los hechos observados en este trabajo, puede establecerse que, en el nivel (IV), los niños de este estudio ya habían adquirido los fundamentos esenciales del Inglés, incluyendo construcciones oracionales bastante complejas, y la mayoría de las regularidades (e irregularidades) morfosintácticas. Esto representa, realmente, un tiempo relativamente breve, de aproximadamente un año de proceso, pero con una fuerte intensidad de actividad comunicativa.

3.8. Si se pudiera asignar una medida de "Calidad", en el aprendizaje realizado por los dos niños de este estudio, establecida en términos de proximidad a la gramática de los hablantes adultos del Inglés - o, más propiamente dicho, en términos de estructuras "superficiales" - podría verse que la actuación de N en el Inglés es, en un sentido amplio, de una calidad "ligeramente superior" a la de P.

Esta diferencia en la calidad de la actuación parece estar relacionada con ciertos factores tales como la experiencia lingüística previa, el nivel de formación escolar y la personalidad. Cuando los niños comenzaron a adquirir la segunda lengua, N, quien es un poco mayor que P, se encontraba bastante más avanzado que esta en su desarrollo de la lengua nativa. Posteriormente, cuando los niños comenzaron a asistir a la escuela en Los Angeles, en razón de la diferencia de edad entre los dos, N ingresó a nivel de Kinder y P al de Jardín. Consecuentemente, N recibió instrucción en el Inglés en el salón de clase - una clase orientada fonéticamente como pre-requisito para la lectura - mientras que P pasaba la mayor parte de su tiempo en las actividades propias de su nivel escolar - pintura, canto, juegos individuales y de grupo - pero nunca recibió, durante este período, ninguna clase especial de Inglés. Tanto N como P aprendieron a leer en Español en casa, antes de que comenzaran a asistir a la escuela; pero durante su primer año de asistencia a la escuela, sólo a N le enseñaron a leer en Inglés. N y P tenían personalidades diferentes; N era más extrovertido y pasaba la mayor parte de su tiempo libre jugando con los niños anglo-parlantes (a partir de finales de Agosto de 1971, cuando la familia se trasladó a un apartamento del complejo habitacional de UCLA para estudiantes casados); P era tímida con los extraños, lo que le dificultaba hacer amigos; tan pronto

como surgía alguna dificultad con los niños vecinos, P se reclusa inmediatamente en casa durante el resto del día. Bajo estas circunstancias, es fácil ver que N era quien recibía el mayor beneficio de su contacto social con sus compañeros de juego. Afortunadamente, la personalidad de P cambió poco tiempo antes de comenzar a asistir al kinder (Otoño de 1972), y pronto su Inglés se hizo tan fluido como el de N, aunque su actuación era de "calidad ligeramente inferior" a la de N.

3.9. Al concluir la estadía en los Estados Unidos (Diciembre de 1974) se podía observar que N y P tenían "gramáticas" de la segunda lengua muy parecidas entre sí. Desde luego, no lograron lo que podría llamarse "completa competencia" en el Inglés. Aunque progresaron sintácticamente desde Septiembre de 1972 (fecha de las grabaciones (IV)), había todavía algunos aspectos que no habían aprendido, e.g. oraciones "cleft" (tal como **what I want to do is buy a new toy**), y nominalizaciones de la forma **Posesivo+V<sub>ing</sub>** (tal como **Paul's driving is erratic**), etc.; algunos otros aspectos que sí habían aprendido no se comportaban de una manera "totalmente gramatical" de acuerdo con la gramática de los adultos anglo-parlantes, e.g. el uso de la "doble negación" (tal como en **I don't want no milk**), y algunos aspectos morfológicos resultaban en formas "redundantes" tales como **worser** o **more better**. En realidad, estas formas anotadas aquí alternaban (hacia Diciembre de 1974) con formas "normales" del habla de los adultos.

En general, el proceso de adquisición del Inglés como segunda lengua, realizado por los niños de este estudio, es muy similar, en muchos aspectos, al proceso de la adquisición del Inglés como primera lengua. Dicha semejanza, desde luego, es pertinente en las etapas avanzadas de la adquisición del Inglés como primera lengua, y no en los niveles que podríamos llamar "pre-sintácticos" (o sea donde el niño no expresa relaciones entre elementos lingüísticos sino formas individuales).

3.10 El efecto que el aprendizaje de una segunda lengua tuvo sobre la lengua materna es notorio en varios sentidos. (a) La primera lengua era muy poco utilizada por los niños. Cuando ellos comenzaron a hablar la segunda lengua con fluidez (hacia Diciembre de 1971) la mayor parte de la conversación (y, desde luego, las disputas verbales) entre ellos dos se realizaba en Inglés; ambos hablaban con el padre en Inglés, y ocasionalmente en Español; pero, puesto que la madre no hablaba el Inglés con fluidez, con ella hablaban en Español; desde luego, con sus compañeros de juego hablaban solamente Inglés.

Posteriormente, hacia Junio de 1972, los dos niños empezaron a hablarle a todo el mundo en Inglés - salvo a la madre, cuando ella no podía entenderles rápidamente en Inglés. Insistían en que la madre también les hablara en Inglés; sin embargo, aparentemente ninguno de los niños tenían problemas en la comprensión auditiva del Español. Cuando llegaron a este nivel de desarrollo, los niños a veces comenzaban a hablar en Español, pero, con mucha frecuencia, eran incapaces de realizar una conversación completa en esta lengua y, simplemente, pasaban a utilizar el Inglés, lengua en la cual se sentían más cómodos para la comunicación de sus propias ideas.

En Enero de 1973, la familia se aumentó con el nacimiento de una niña. Por esta época, N y P frecuentemente le hablaban al bebé en Español (!), actitud que podría haber sido causada por el hecho de que los dos padres comúnmente le hablaban al bebé en Español; pero esta no es necesariamente la explicación, ya que los padres siempre se comunicaban en Español entre sí (en la presencia de los niños), y la madre siempre les habló en Español a N y P; pero, a pesar de esto, los niños continuaban hablando principalmente en Inglés entre ellos y a sus padres.

(b) La preferencia por la segunda lengua marcó sus huellas en la lengua materna, tanto a nivel de sintaxis como a nivel de fonología. Al comienzo del proceso de aprendizaje de su segunda lengua, ésta era abordada, en algunas instancias, a través de la lengua nativa; algunas expresiones (que los niños querían hacer valer como oraciones del Inglés) eran traducciones aproximadas de la lengua nativa; pero pronto esta transferencia sintáctica comenzó a operar en el sentido inverso, i.e. la segunda lengua empezó a constituirse en la lengua dominante y, entonces, algunas expresiones en Español eran, en algunas ocasiones, traducción de construcciones del Inglés, tal como ocurrió en el caso del orden relativo del Sustantivo y el Adjetivo, cuando los niños utilizaron el orden ADJ - Sustantivo (el orden básico del Inglés) para generar en Español expresiones (no-gramaticales) como \***amarillo carro**, \***caliente asiento**. Esta estructura particular fue abandonada por los niños (sin que mediaran correcciones de los adultos) para que surgiera nuevamente el orden apropiado en el Español (Sust-ADJ), poco tiempo después de haber ocurrido, el fenómeno en mención.

La influencia de la segunda lengua sobre la lengua materna (en la época de fluidez y preponderancia de la segunda lengua) puede verse igualmente en estructuras más complejas (observadas en el diario intercam-

bio lingüístico), tales como

- (i) Quiero Pili que juegue conmigo.
- (ii) Yo no sé dónde Nelson dejó la pelota.

Expresiones como (i) no se acomodan ni a la sintaxis del Español ni a la del Inglés, sino que son, más bien, estructuras híbridas. Al hacer un simple análisis transformacional de la derivación de estas expresiones, en el Inglés el sujeto de la oración subordinada se eleva a la posición del Objeto de la oración subordinante, y el verbo de la oración subordinada se infinitiviza (se convierte en infinitivo):

[ I want [ Pili Aux-play with me ] ]  
 ⇒ [ I want Pili [ to play with me ] ]

En Español, la oración subordinada se introduce con el complementizador **que**, no se traslada material de la oración subordinada a la subordinante, y el verbo de la oración subordinada toma la forma subjuntiva:

[ Yo quiero [ Pili jug+a+ conmigo ] ]  
 ⇒ [ (Yo) quiero [ que [ Pili juegue conmigo ] ] ]

En la expresión (i), **quiero Pili que juegue conmigo**, el Sujeto de la oración subordinada, **Pili**, ha sido elevado a la posición del Objeto de la oración subordinante, tal como ocurre en Inglés; pero el verbo, en lugar de tomar la forma infinitiva, como ocurre en Inglés, toma la forma Subjuntiva, tal como ocurre en Español; además, se puede observar que la CN que se ha elevado, **Pili**, no toma la preposición **a** que las Construcciones Nominales-Objeto que contienen sustantivos Humanos normalmente toman en Español (y esta es una regla "conocida" ya en esa época por los niños), lo cual sugiere la posibilidad de que la expresión (i) hubiera surgido por error en la colocación del complementizador, **que**, en lugar de haberse derivado por elevación del Sujeto subordinado. No obstante, de cualquier manera que se analice esta expresión, debe concluirse que el Inglés tiene gran influencia aquí, por la posición de la CN, **Pili**, en la estructura superficial (CN que funciona como sujeto de la oración subordinada).

La expresión (ii) es "extraña" en la variedad de Español hablado por la

familia de los niños. En esta variedad de Español, el sujeto de la oración subordinada no precede al verbo. Por consiguiente, se puede apreciar que en el caso de N y P, el orden de los constituyentes de la expresión (ii) es tomado del Inglés, y no del Español. En lo que respecta a la fonología, la interferencia más notoria se reflejaba en el ritmo y la entonación, los cuales simplemente daban al Español hablado por los niños en aquella época un acento no nativo. Igualmente se hacía notorio el uso en Español de la acentuación extrafuerte para indicar contrastes, en un proceso de copia dentro del Español de la regla del Inglés, tal como en esta es **MI cama**, (aquí el acento extrafuerte recae sobre el posesivo **MI** para contrastarlo con cualquier otro posesivo).

Igualmente, la influencia del Inglés sobre el Español de los niños puede observarse en el léxico. Su léxico español parecía ser más reducido que el Inglés. Esto se reflejaba en el hecho de que mientras que su Español, con mucha frecuencia, involucraba palabras del Inglés, su Inglés no involucraba palabras del Español. Este fenómeno posiblemente se debiera al hecho de que N y P estaban expuestos a nuevas experiencias - tanto cognitivas en general como culturales- cuya verbalización original para los niños ocurrió en la segunda lengua, y nunca -o sólo incidentalmente- se hablaba de dichas experiencias en Español. Algunos ejemplos de esta situación eran nombres de lugares, como **zoo**, y de animales, como **wolf, lamb, pidgeon, ostrich**, etc., como también los nombres de colores, la mayoría de los cuales no eran del dominio de los niños en su lengua materna (N y P sabían algunos nombres de colores en Español, pero, con la excepción de **blanco y negro**, los nombres de los colores eran mezclados de tal manera que una bomba de caucho rosada era calificada de cualquier color que se les viniera a la cabeza en el instante: café, azul, verde, etc.). En este período de su desarrollo, los niños aprendieron -al menos pasivamente- la mayoría de los equivalentes españoles de los elementos léxicos que habían aprendido en Inglés, pero parecían sentirse mucho más cómodos empleando las voces inglesas.

Los casos que se han expuesto arriba no son todo lo que ocurrió en términos de influencia de la segunda lengua sobre la primera. También el desarrollo de la lengua nativa pareció haberse detenido y, peor aún, haber regresado, en lo que respecta a morfología. Sin embargo, sobre este particular no se dirá más en este trabajo.

3.11. La adquisición de la segunda lengua de ninguna manera perjudicó el desarrollo "cognoscitivo" de los niños, o su capacidad mental (sin tener en cuenta el "Cuociente Intelectual", el cual no está disponible por no haberse realizado ningún test de medición, pero que de todas maneras no es pertinente para el presente estu-

dio). De acuerdo con los informes presentados personalmente por los profesores de los niños (por ejemplo el de Junio de 1973, época en la que los niños estaban en pleno desarrollo del proceso de adquisición del segundo idioma), ambos niños progresaban muy bien en todas sus clases, y se encontraban más avanzados que la mayoría de sus compañeros -hablantes nativos del Inglés- especialmente en lectura y matemáticas. Al final de la Sesión de Verano de 1973, el informe de la profesora de N decía que él era "excepcional en Ciencias".

Desde luego, en esa época los niños estaban operando cognoscitivamente en términos del Inglés, casi que de una manera exclusiva (i.e. casi como monolingües). Lo interesante era ver qué ocurriría en su desarrollo cognoscitivo una vez que regresaran a Colombia y se vieran enfrentados tanto a la instrucción en Español, como a un nuevo sistema de educación. Por aquella época, con base en los estudios de Lambert y Tucker (1972), sin embargo, se anticipaba que los niños no tendrían mayores problemas en su desarrollo cognoscitivo. Efectivamente, hasta la fecha en que se escribe este trabajo, los niños se han adaptado de una manera natural, sin mayores problemas, al nuevo ambiente, y siguen su proceso cognoscitivo normal.

#### 4.0. Epílogo. Pérdida de la Segunda Lengua.

Cuando los niños regresaron a Colombia, en Diciembre de 1974, encontraron dificultades para comunicarse en Español con sus familiares. Los padres debieron, en la mayoría de las ocasiones, servir de intérpretes. Esto era natural, pues los niños no tuvieron, en los Estados Unidos, la oportunidad de escuchar a muchos hablantes de Español, lo que les permitió conocer tan solo una pequeña muestra sin mayores variedades dialectales del Español.

Pocos días después, los niños empezaron a superar las dificultades de comprensión del Español y a comunicarse más efectivamente con sus interlocutores. Hablaban, sin embargo, con un fuerte acento extranjero.

Paulatinamente superaron el acento extranjero, pero, con este proceso, su actuación en el Inglés fue regresando. Durante los primeros meses de 1975 los niños todavía se comunicaban en Inglés entre sí cuando estaban en casa. Pero, debido talvez a la presión social, ya que todos los amiguitos hablan Español y ellos estudian, además, en colegios monolingües, la segunda lengua fue cayendo en desuso. Ahora, ocasionalmente, cuando se les habla en Inglés, encuentran dificultad para comprender. Y, una vez logran entender el mensaje, responden únicamente con monosílabos (**yes**, o **no**) si la pregunta es de confirmación, o en Español si

la pregunta es de información. Las pocas expresiones inglesas que aún utilizan (saludos, despedidas, y una que otra palabra) tienen, sin embargo, una excelente pronunciación.

La única actividad que con alguna frecuencia realizan en el segundo idioma es la lectura de algunos libros de Ciencias y de cuentos infantiles. Aparentemente, en este aspecto de la actuación, no han perdido totalmente la habilidad.

## NOTAS

- 1 Esta es parte de la motivación para realizar este estudio, pero este aspecto no será tratado en este trabajo.
- 2 En realidad, aprendieron hasta 20; con la ayuda de sus padres, comenzaron a contar hasta 29, haciendo uso de los 9 primeros dígitos que ya habían aprendido. Una vez más, sus padres les ayudaron a contar las "decenas" (30, 40, etc.), pues los niños "creaban" numerales como **twenty-ten** (simplemente de acuerdo con el patrón de **twenty-one**, etc.).
- 3 La referencia a la variedad de Español hablado en casa apunta al hecho de que los niños de este estudio han sido expuestos a diversas subvariedades del Español colombiano; tolimense (padre), santandereano (madre), vallecaucano (último lugar de residencia). La variedad dominante, sin embargo, es una forma derivada de las dos primeras. Cada una de estas variedades exhibe algunas peculiaridades, especialmente en lo que respecta a ritmo, éntonación y modismos. Pero en general, no son muy diferentes de lo que pudiera llamarse Español "standard".
- 4 La nomenclatura utilizada a través de este trabajo hace referencia a la organización de los datos generales archivados por el autor. En general, las letras N o P indican los nombres de los niños, el número romano la grabación, y el arábigo es el número de la expresión asignado por el autor en su archivo.
- 5 Los términos "activo" y "pasivo" se usan aquí en el sentido que se les da en esta sección (2.0.4), y no implican una oposición real entre "actividad" y "pasividad". Todo proceso de aprendizaje es **activo**, pues aún la "simple" comprensión implica una cantidad de actividad mental; entonces, **no existe** en realidad un aprendizaje "pasivo".
- 6 En Español el adjetivo normalmente sigue al sustantivo; hay, sin embargo, adjetivos como **bueno, malo, grande, viejo, bonito, pobre**, los cuales pueden preceder o seguir al sustantivo, expresando en cada caso diferentes aspectos semánticos. (Este problema no ha sido explicado satisfactoriamente todavía). En esta etapa de su proceso de adquisición del Español, los niños usaban solamente la construcción SUST-ADJ, de tal suerte que la facilidad con que memorizaron la estructura de la expresión (23), sin que se presentara interferencia del Español, no puede explicarse en términos de "transferencia positiva" del conocimiento de Lg-1 (si ellos supieran ADJ-SUST).



- 7 Aquí no se está alegando que los niños realmente sabían que había varias categorías tales como SUST, ADJ, etc. La descripción debe tomarse simplemente como una representación (lingüística) abstracta del manejo que los niños daban a las "palabras" dentro de una cadena dada.
- 8 Esta es una descripción inexacta de la construcción inglesa, en una representación general, pues el ADJ puede seguir al "Sustantivo" (como ocurre en **I want something smaller than this**, o **He's looking for a man good at painting**). Pero los niños no habían aprendido todas las posibilidades acerca de la posición del ADJ.
- 9 Esto es muy común en el discurso, donde parte del mensaje no se verbaliza porque el contexto es claro para la interpretación precisa de las expresiones elípticas.
- 10 En efecto, su conocimiento se revelaba en los "ejercicios" frecuentes en los que el SUST era sustituido. **Esto no es muy diferente a lo que se ha observado** en niños que están aprendiendo su primera lengua, como se aprecia en Weir (1962).
- 11 Es decir, esto tendría origen en los desarrollos iniciales en los cuales **I'm** era expresado simplemente como **I** (con la cópula elidida, quizás por la dificultad de pronunciar [ aym ]).
- 12 La forma **foots** indica que P ya había aprendido el principio general de pluralización en Inglés; la ocurrencia de **foots** muestra que ella sencillamente no había aprendido la forma irregular **feet**. Obsérvese que el aprendiz de la Lg-2 se parece al aprendiz de la Lg-1 en las sobregeneralizaciones de las reglas morfológicas.
- 13 Ya en la grabación (IV), como se puede apreciar en P(IV-95), Sección 2.4.4., la forma **of**, que aparece aquí como término de comparación, es reemplazada con toda propiedad por **than**.
- 14 Ella parece haber establecido una distribución tal que **IT** aparece cuando tiene algún referente concreto; de lo contrario es omitido. Por ejemplo, el expletivo **IT**, como en **It's cold**, es omitido de una manera consistente.
- 15 **Pants** es una prenda de vestir que tiene un par de mangas; por eso se piensa aquí que **pants** es singular semánticamente. Obsérvese que,

- en Español, el nombre de esta prenda de vestir es opcionalmente o singular o plural: **pantalón / pantalones**.
- 16 En este momento (en la grabación (II)), N no había aprendido sustantivos compuestos como **fire engine**, la clase de carro de que él estaba hablando en N(II-54).
  - 17 La construcción de "doble negación" dentro de una oración simple es terriblemente persistente. Las grabaciones III, como ya se indicó al comienzo de este trabajo, se realizaron el 21 de Diciembre de 1971; en Noviembre de 1973, P, quien estaba ingiriendo una hamburguesa grande ("Big Mac"), luego de haber consumido más de la mitad, dijo: **"I don't want no more"**. La "doble negación", en realidad, permaneció todo el tiempo en el habla de N y P; todavía en Diciembre de 1974, cuando la familia regresó a Colombia, esta construcción permanecía.
  - 18 La distinción del género es pertinente, ya que la conversación se centraba en su futura **profesora**, a la cual se había hecho referencia, ya, como **she** o **her**.
  - 19 Esta posición ha sido planteada por Joe Emonds (en una exposición en uno de sus cursos de Sintaxis en UCLA, 1971). Lo cierto es que **if** tiene un equivalente que contiene WH: **Whether**.
  - 20 Este hecho es consistente con los hallazgos registrados en Carol Chomsky (1968).

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Chomsky, Carol (1968). **The Acquisition of Syntax in Children from 5 to 10**. Cambridge: MIT Press.
- Gatenby, E.V. (1950). "Conditions for Success in Language Learning", en **English Language Teaching**, 6 (1950), pp. 143-150. También en Allen, Harold B. y Russell N. Campbell (eds.) (1972), **Teaching English as a Second Language**, pp. 43-48. New York: McGraw-Hill International Book Company.
- Hatch, Evelyn (1972). "Some Studies in Language Learning", en **Workpapers. Teaching English as a Second Language**. Vol. VI, pp. 29-36. Los Angeles: UCLA.
- Huang, Joseph (1971). **A Chinese Child's Acquisition of English Syntax**. Tesis de grado de M. A.: UCLA.
- Lambert, W.E. y G. R. Tucker (1972). **Bilingual Education of Children**. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, Inc.
- Slobin, Dan I. (1971). "Cognitive Prerequisites for the Development of Grammar", en Charles A. Ferguson y Dan Isaac Slobin (Eds.), (1973), **Studies of Child Language Development**. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Weir, Ruth H. (1962). **Language in the Crib**. The Hague: Mouton.