

La adquisición del lenguaje y la enseñanza de segundas lenguas

Alicia Avellana y Lucía Brandani
(coordinadoras)



Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE
Y LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

Alicia Avellana y Lucía Brandani
(coordinadoras)

La adquisición del lenguaje y la enseñanza de segundas lenguas

Autores:

Adriana Álvarez, Marina Rosa Ana Augusto, Alicia Avellana, Lucía Brandani,
María Gabriela Di Gesú, Horacio Dotti, Ana Faure, Carolina Holtheuer, Inés
Kuguel, María Victoria Magariños, Cristina Magno, Mercedes Marcilese,
Karen Miller, Anabel Monteserin, Andrea Saade, Andrea Scagnetti,
Cristina Schmitt y Letícia Maria Sicuro Corrêa



Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

La adquisición del lenguaje y la enseñanza de segundas lenguas / Adriana Álvarez ...
[et.al.] ;

coordinado por Alicia Avellana y Lucía Brandani. - 1a ed. - Los Polvorines :
Universidad Nacional de General Sarmiento, 2013.
E-Book. - (Educación)

ISBN 978-987-630-138-1

1. Lengua. 2. Enseñanza Universitaria. I. Álvarez, Adriana II. Avellana, Alicia,
coord. III. Brandani, Lucía, coord.

CDD 407.11

Fecha de catalogación: 06/09/2012

© Universidad Nacional de General Sarmiento, 2012

J.M. Gutiérrez 1150, Los Polvorines (B1613GSX)

Prov. de Buenos Aires, Argentina

Tel.: (54 11) 4469-7578

ediciones@ungs.edu.ar

www.ungs.edu.ar/ediciones

Corrección: Cynthia Cortes

Diseño gráfico de colección:

Andrés Espinosa / Departamento de Publicaciones - UNGS



Licencia Creative Commons 4.0

Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada (by-nc-nd)

Índice

Prólogo / Alicia Avellana y Lucía Brandani	11
Adquisición de la gramática y el léxico en lenguas primeras, segundas y extranjeras	
La adquisición del género de nombres nuevos a partir de pistas lingüísticas en niños expuestos al español rioplatense / Horacio Dotti, Letícia Maria Sicuro Corrêa, Marina Rosa Ana Augusto y Mercedes Marcilese	19
<i>Se</i> pasivo y otros usos de <i>se</i> en la adquisición del español como lengua materna: un estudio preliminar / Adriana Álvarez, Anabel Monteserin y Andrea Saade	39
Similitudes y diferencias en la adquisición de las categorías funcionales nominales y verbales en español / Lucía Brandani.....	53
<i>Ser</i> and <i>Estar</i>: what is there to learn? Cristina Schmitt, Karen Miller y Carolina Holtheuer	77
La omisión del clítico en L2 español y el papel de la especificidad: un estudio con hablantes de L1 mandarín y L1 inglés / Ana Faure	113
Tiempo y Aspecto en la adquisición del español como segunda lengua: el caso de hablantes de lengua materna toba (qom) / Alicia Avellana	139
Los nombres anafóricos en la adquisición del léxico académico en inglés / Inés Kuguel y María Victoria Magariños.....	165
Estrategias y representaciones en la adquisición de una lengua extranjera	
Estrategias para la lectura en lengua extranjera / Cristina Magno	187

Estrategias de personas ciegas para facilitar la comprensión de textos escritos en una lengua extranjera / Andrea Scagnetti	203
¿Pueden los adultos adquirir una lengua extranjera? Representaciones de docentes y alumnos ante el aprendizaje de inglés en la vida adulta / María Gabriela Di Gesú	217

A Adriana Álvarez

Prólogo

Alicia Avellana y Lucía Brandani

Adquirir una lengua implica, entre muchas otras cosas, adquirir su léxico y su gramática, así como su puesta en uso en distintas circunstancias que involucran no solo la lengua hablada sino también la lengua escrita. Este volumen agrupa diversos trabajos que reflexionan sobre estos aspectos en la adquisición de la lengua materna, de una segunda lengua y de lenguas extranjeras desde la perspectiva de quien las adquiere.

Los artículos que se reúnen en esta publicación fueron presentados y discutidos originalmente en las *I Jornadas de Adquisición del lenguaje y Enseñanza de segundas lenguas del Instituto del Desarrollo Humano*¹, que se desarrollaron en la Universidad Nacional de General Sarmiento (Los Polvorines, Provincia de Buenos Aires) en junio de 2010. Las *I Jornadas* convocaron a investigadores,

¹ La organización de estas Jornadas estuvo a cargo de Alicia Avellana y Lucía Brandani y contó con el apoyo de los integrantes del Proyecto de investigación *La enseñanza de lenguas en el nivel universitario* (30/3086) dirigido por Inés Kuguel. Agradecemos especialmente a Eduardo Rinesi, por entonces Director del Instituto del Desarrollo Humano, y a las autoridades y personal de la Universidad por su permanente colaboración en la realización del encuentro, así como el financiamiento otorgado por el Fondo viajes (Convocatoria 2009/2010) y por el Instituto del Desarrollo Humano. También queremos agradecer a todos los expositores y asistentes por haber contribuido con sus trabajos y comentarios a la discusión.

docentes y estudiantes de la Universidad y de otras unidades académicas con el fin de generar un espacio de discusión e intercambio sobre la relación que existe entre la adquisición de la lengua materna y la adquisición de segundas lenguas en adultos.

En particular, los trabajos que componen este volumen se ocupan de distintas perspectivas dentro de la adquisición, que van desde aspectos vinculados con el sistema lingüístico (como el léxico y la gramática), pasando por las estrategias que se ponen en juego en su adquisición y uso (como, por ejemplo, las que se desarrollan en la lectura y en la escritura en lengua extranjera) para, finalmente, detenerse en el análisis de diversos factores externos a quien adquiere una lengua que, sin embargo, pueden influir en su proceso interno.

La compilación consta de diez artículos y los dos ejes centrales que atraviesan este volumen son la adquisición del sistema formal de la lengua (léxico y gramática) y la adquisición de estrategias que permiten actualizar dicho sistema en la comprensión de la lengua escrita. Dentro de la adquisición del sistema formal, se distinguen dos grandes grupos de trabajos: los dedicados a la adquisición de la lengua materna y los que se ocupan de las segundas lenguas. Cabe señalar que todos los estudios vinculados con la adquisición de aspectos gramaticales comparten el marco teórico en el que se inscriben: el de la gramática generativa. De este modo, parten del supuesto común de que existe un componente innato en la adquisición del lenguaje. Este componente innato permite, a partir de recibir los datos de una lengua (*input*), el surgimiento de una gramática particular de manera rápida y homogénea.

Los primeros cuatro trabajos se centran en la adquisición de la gramática en primeras lenguas. Así, en el primer artículo, titulado “La adquisición del género de nombres nuevos a partir de pistas lingüísticas en niños expuestos al español rioplatense”, Dotti *et al.* investigan el papel que desempeña el Sintagma Determinante en la adquisición del género de nombres nuevos en niños de 3 años aproximadamente, que están expuestos al español rioplatense. Los resultados principales de este trabajo sugieren que los niños son guiados fundamentalmente por el procesamiento de la concordancia sintáctica para la atribución del valor del género del determinante al nombre. El segundo trabajo, por su parte, se ocupa también de un aspecto gramatical en la adquisición del español como lengua materna. Así, en “*Se* pasivo y otros usos de *se* en la adquisición del español como lengua materna: un estudio preliminar”, Álvarez *et al.* abordan de manera central el análisis de la construcción pronominal pasiva con *se*. En especial, las autoras observan en el lenguaje espontáneo de una niña

que adquiere el español como lengua materna que esta construcción se registra a los 2 años en contextos apropiados y casi sin errores. Esto muestra que la niña distingue las sutiles diferencias semánticas del clítico, por un lado, y, por otro, sugiere que toda la estructura funcional estaría disponible desde el inicio del proceso de adquisición. En el artículo titulado “Similitudes y diferencias en la adquisición de las categorías funcionales nominales y verbales en español”, Lucía Brandani compara la adquisición de las categorías funcionales del dominio nominal (Determinante, Género y Número) con las del dominio verbal (Persona y Número), con el objetivo de establecer similitudes y diferencias entre estos. Los resultados de este trabajo muestran, por un lado, que la adquisición de las categorías funcionales de ambos dominios es temprana en español y que dichas categorías están presentes en la gramática del niño desde el comienzo del proceso de adquisición, y, por el otro, que los problemas encontrados en la gramática infantil están relacionados con aspectos morfológicos específicos del español.

Finalmente, el trabajo que cierra esta primera parte del volumen centrado en la adquisición de la gramática de la lengua materna es el de Cristina Schmitt (Michigan State University) –plenarista invitada de las *I Jornadas*– en coautoría con Karen Miller y Carolina Holtheuer. El artículo se titula “*Ser and Estar: what is there to learn?*” y examina las distintas propuestas teóricas sobre los usos de los verbos copulativos *ser* y *estar* y las predicciones que se desprenden de estas para la adquisición del español como lengua materna. Mediante una serie de pruebas de comprensión con adjetivos, las autoras concluyen que las propuestas teóricas que dejan a un lado la tradicional asociación entre los verbos copulativos y los predicados del nivel del individuo o del nivel del estadio explican mejor los hechos lingüísticos observados.

El segundo grupo de trabajos indaga en la adquisición de la gramática del español como segunda lengua. El trabajo de Ana Faure, “La omisión del clítico en L2 español y el papel de la especificidad: un estudio con hablantes de L1 mandarín y L1 inglés”, investiga si los hablantes de español como segunda lengua logran adquirir las propiedades sintácticas y discursivas que permiten la omisión del objeto directo en español. En especial, trabaja con un grupo de hablantes de lengua materna inglés y otro de lengua materna chino mandarín, lenguas en las que las condiciones de omisión del objeto son distintas de las del español, dado que no está en juego el rasgo de especificidad que es determinante en español. Los resultados muestran diversos patrones de comportamiento donde se evidencia que ambos grupos adquirieron los aspectos sintácticos relevantes aunque no todos distinguen la interpretación [\pm específica] del español, que pone

en juego información propia de las interfaces. El trabajo “Tiempo y Aspecto en la adquisición del español como L2 en hablantes de lengua materna toba”, de Alicia Avellana, está dedicado a la adquisición de aspectos gramaticales del español como segunda lengua en un contexto de lenguas en contacto. En particular, se centra en la adquisición de las categorías funcionales de Tiempo y Aspecto en español por parte de hablantes de lengua materna toba (*gom*), una lengua indígena hablada en nuestro país. Fundamentalmente, el trabajo examina si la edad de comienzo de la adquisición es un factor que influye en la adquisición de estas categorías. Los resultados del trabajo muestran que dicho factor es relevante y que es posible reconocer distintos tipos de errores gramaticales, que pueden vincularse con las distintas edades a las que se comenzó el proceso de adquisición.

Finalmente, en lo que refiere al sistema formal de la lengua, resulta de importancia fundamental la adquisición del léxico. En este sentido, el trabajo “Los nombres anafóricos en la adquisición del léxico académico en inglés”, de Inés Kuguel y María Victoria Magariños, funciona como un nexo que permite articular las dos grandes líneas de investigación presentes en este volumen. Por un lado, centra su atención en un elemento del sistema formal, como es el léxico. Por otro lado, muestra cómo el léxico juega un rol fundamental en la adquisición de las estrategias de lectura en lengua extranjera. En efecto, observa en particular que el uso de los llamados “nombres anafóricos” es una causa de dificultad en los aprendientes que deben comprender y producir textos académicos en lengua extranjera. Así, Kuguel & Magariños exploran las principales dificultades observadas en la adquisición de dichos nombres, a través del análisis de los errores cometidos por estudiantes universitarios de inglés en procesos de comprensión y de producción. Las conclusiones alcanzadas contribuyen a caracterizar el modo de adquisición de estos nombres y a sentar las bases para diseñar acciones pedagógicas dirigidas a solucionar las dificultades encontradas.

En relación con la segunda perspectiva de análisis de esta publicación, el desarrollo de estrategias para adquirir una lengua extranjera, los siguientes dos trabajos se centran en el estudio de la comprensión escrita del inglés. En particular, en “Estrategias para la lectura en lengua extranjera”, Cristina Magno analiza en detalle las estrategias de lectura que se presentan como herramientas facilitadoras de la comprensión de un texto. En este trabajo se indaga en profundidad de qué manera un estudiante que intenta abordar la lectura de un texto en lengua extranjera siente que aprende más y desarrolla mejor su tarea a partir de la utilización de estrategias. Para esto, se analizan las opiniones de un

grupo de alumnos universitarios que reflexionan sobre los procesos cognitivos que se ponen en juego en la lectura y se perfilan cuáles son los distintos estilos de aprendizaje sobre los que influyen también distintos factores individuales. Por su parte, en “Estrategias de personas ciegas o con disminución visual para facilitar la comprensión de textos escritos en una lengua extranjera”, Andrea Scagnetti analiza el tipo de estrategias de lectura utilizadas por una persona ciega para facilitar la comprensión de textos escritos en inglés. De este modo, se examina cómo una persona ciega aplica diversas estrategias para darle sentido a la información nueva que le aporta el texto y así propiciar una comprensión más profunda y duradera.

Finalmente, el último artículo investiga aquellos aspectos externos que influyen en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Así, en “¿Pueden los adultos adquirir una lengua extranjera? Representaciones de docentes y alumnos ante el aprendizaje de inglés en la vida adulta”, Di Gesú reflexiona sobre cómo las creencias sobre la edad, la plasticidad cerebral, la predisposición y la capacidad intervienen en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua y pueden obstaculizar su desarrollo. Este trabajo está basado en los resultados de una encuesta realizada entre 21 adultos sobre sus opiniones y creencias hacia el aprendizaje de inglés en las distintas fases de la vida adulta.

En suma, esperamos que esta compilación resulte un aporte fundamental al estudio de la adquisición de lenguas primeras, segundas y extranjeras, a partir del análisis de algunas de las múltiples facetas que se despliegan en estos procesos.

Adquisición de la gramática y el léxico en
lenguas primeras, segundas y extranjeras

La adquisición del género de nombres nuevos a partir de pistas lingüísticas en niños expuestos al español rioplatense

*Horacio Dotti**

*Leticia Maria Sicuro Corrêa***

*Marina Rosa Ana Augusto****

*Mercedes Marcilese*****

Resumen

En el presente trabajo se investiga el rol que juega el análisis del Sintagma Determinante (SD) en la adquisición de nombres nuevos por parte de niños con edades próximas a los 3 años expuestos al español rioplatense (ER). Se reportan los resultados correspondientes a dos experimentos de producción inducida, uno para nombres inanimados y otro para nombres animados. En ambos experimentos, los resultados sugieren que los niños son guiados fundamentalmente por el procesamiento de la concordancia sintáctica dentro del SD para la atribución del valor del género del determinante (D) al nombre (N) y que la correlación entre la vocal temática de los N nuevos y el género del D interfiere en dicho procesamiento. Se observó, además, que el rasgo animado introduce una dificultad considerable, sobre todo para los niños menores de 3 años, mientras que el género femenino de los N nuevos, independientemente

* Universidad Nacional del Litoral.

** Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

*** Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

**** Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

de la edad, implica una demanda adicional en el procesamiento de los SD con rasgo tanto animado como inanimado.

Palabras clave: adquisición; género; nombres; procesamiento; concordancia.

1. Introducción

La adquisición del género por parte de niños pequeños parece entrañar una serie de dificultades en la medida en que este rasgo puede presentar sistemas con dos, tres o más valores (e.g., masculino y femenino, como en español o portugués; masculino, femenino y neutro, como en alemán, etc.). Además, estos sistemas a veces también presentan complejas relaciones de concordancia entre Nombres y Determinantes, Adjetivos, Verbos, etc. (Comrie 1999). Sin embargo, más allá de esta complejidad, y pese a que en el caso de la adquisición de segundas lenguas para adultos el género suele constituir una dificultad (e.g., White *et al.* 2004), para los niños que adquieren su lengua materna no supone un problema ya que hacen un uso adecuado del género desde muy temprana edad (Levy 1983, Comrie 1999). A pesar de esto, los niños suelen tener períodos con vacilaciones en el uso del género, lo cual ocurre a veces después de haberlo utilizado de acuerdo con la lengua en proceso de adquisición. Es decir, en determinados momentos, cuando comienzan a hacer inferencias acerca de las posibles relaciones entre la forma de las palabras (e.g., sonidos de las terminaciones de los nombres, como vocales temáticas) y género, o entre género y los conceptos que los nombres denotan, pueden cometer errores¹. Así, dado el carácter idiosincrásico del sistema de género en las diferentes lenguas, encontramos en la literatura propuestas que consideran que el aprendizaje de estos sistemas dependería de estrategias cognitivas y se vería afectado por factores como frecuencia de aparición de elementos marcados con género en el *input*, regularidad y transparencia del sistema en cuanto a marcación de género, etc. (e.g., Karmiloff-Smith 1979, Pérez-Pereira 1991, Clahsen & Almazan 1998, Rodina & Westergaard 2008).

En este estudio se argumenta que, por el contrario, la adquisición del sistema de género es fundamentalmente dependiente de operaciones computacionales, siguiendo la propuesta original de Corrêa (2001) y trabajos subsiguientes de Name (2002), Corrêa & Name (2003) y Corrêa & Augusto (2008). Partimos

¹ Name (2002) menciona datos tomados de Figueira (2001, 1996), en los cuales niños brasileños de 2; 3 años exploran la terminación de los Nombres, y le asignan contenido semántico relacionado con la propiedad sexo del elemento denotado (como en *dentista/dentisto*).

de la hipótesis de que los niños identifican variaciones morfo-fonológicas pertenecientes al género dentro de la propia clase de los D, y que el procesamiento (*parsing*) del SD presupone la operación gramatical de concordancia (*agreement*), que puede manifestarse morfológicamente. Sobre la base de este presupuesto, el niño podría asignar el género del D al N. La identificación del género de un N resultaría así del análisis del SD y del procesamiento de la concordancia dentro del SD (Corrêa 2001).

El presente trabajo acerca de la adquisición del género en niños que adquieren ER expone los resultados obtenidos a partir de la réplica de dos experimentos originalmente concebidos e implementados en portugués brasileño (PB) (Corrêa & Name 2003, que aborda la adquisición de N nuevos con rasgo inanimado y Corrêa & Augusto 2008, que focaliza la adquisición de N con rasgo animado).

2. Las hipótesis de trabajo

La formulación de la hipótesis de Corrêa (2001, 2009) dentro del marco de la gramática generativa (Programa Minimalista, Chomsky 1995, 2007) supone que los niños hacen uso de la información de género expresada en la categoría funcional D para asignar valor al rasgo de género intrínseco de N con rasgo inanimado, cuyo género se presenta como arbitrario al hablante de una lengua. La atribución del valor al rasgo pertinente de los N sería establecida por la identificación de la variación morfo-fonológica en la categoría D, por la atribución de determinado valor a las subclases identificadas en el interior de esa categoría y por la transferencia de ese valor al N. De acuerdo con esta hipótesis, la adquisición del género gramatical por parte del niño es entendida como un proceso dependiente del mecanismo sintáctico *agreement*, puntualmente, la concordancia en un sintagma que tiene un D como núcleo².

En términos generales, es adoptado el presupuesto según el cual el procesamiento del lenguaje en niños y adultos opera de manera similar en la medida en que las capacidades lingüísticas y de memoria sean comparables. Por lo tanto, se supone que si las estructuras como el SD pueden ser analizadas (*parsed*) y las distinciones de género pueden ser realizadas en la categoría D, el procesamiento de la concordancia de género dentro del SD operaría de modo similar en niños y en adultos. En tal sentido, para el caso de que un N nuevo aparezca como

² Corrêa & Name (2003) desarrollan en detalle el mecanismo de procesamiento de concordancia de género dentro del SD (cfr. Corrêa & Name 2003).

input, la identificación del valor del rasgo de género del mismo requeriría de un sistema computacional que permitiese al niño el análisis del SD, es decir, el ensamble de D con un N (complemento), para conformar un SD. Además, siguiendo a Frampton & Gutmann (2000), quienes retoman a su vez la propuesta de Chomsky (1999), concordancia es concebida como “casamiento” de rasgos (*feature sharing*). En este planteo, un núcleo con rasgos [-interpretables] denominado *pivot* entra en la derivación sin valor y activa la operación *attract*, en virtud de la cual rasgos sin valor buscan rasgos de la misma dimensión (persona, número, género), aunque la operación sea ciega en lo que se refiere al valor de dichos rasgos. Una vez que las dimensiones casen (*matched*) (e.g. género-género), si uno de los rasgos tiene valor, los rasgos casados adoptan ese valor (*feature sharing*) y la operación *attract* prosigue hasta que todos los rasgos sin valor del *pivot* queden valorados. En el caso de los niños que procesan un SD, el núcleo *pivot* D, una vez identificado por el sistema computacional, activa la operación *attract*, sobre la base de la dimensión “género”, garantizando, a su vez, la operación *agreement* ya que *attract* es ciega respecto del valor de los rasgos en cuestión. Así, frente a un N nuevo en el *input*, y disponiendo de pistas lingüísticas morfo-fonológicas, el niño puede determinar el valor del rasgo de género de D, y al procesar el SD, *agreement* transmitirá necesariamente ese valor al N (Corrêa & Name 2003).

Un modelo de procesamiento tal implica asumir que el niño a edad temprana debe poder segmentar el flujo del habla, reconocer D y N relacionándolos en una unidad sintáctica, y que es sensible a las variaciones morfo-fonológicas dentro de la categoría cerrada D, de modo de poder reconocer la presencia del rasgo de género a ser representado en el léxico, y para poder, además, transmitir los valores de dicho rasgo (e.g., masculino y femenino en español) a los N, dentro del SD, vía concordancia sintáctica.

Respecto de la sensibilidad de los niños a las categorías funcionales, hay en la literatura evidencia de que ésta existe alrededor del inicio del segundo año de vida (Shady 1996, Shafer *et al.* 1998). En cuanto a los D, puntualmente, Höhle & Weissenborn (2000) y Höhle *et al.* (2002) presentan resultados experimentales en adquisición del alemán (aunque marginalmente significativos) acerca de la sensibilidad a los mismos en niños de aproximadamente 12 meses. Name (2002), entre tanto, realizó un experimento de escucha preferencial con niños brasileños cuyos resultados indican que los niños de 15 meses (edad promedio) son sensibles a la forma fonética de los D de su lengua materna. Por último, Name & Corrêa (2003) aportan evidencia que sugiere que los niños (edad pro-

medio 23;2 meses) son sensibles no sólo a la categoría funcional D, sino que, además, son sensibles al efecto de la variación del D en el reconocimiento de N pertenecientes a su propio léxico (en particular, se comprobó que la alteración del género del D afecta la comprensión). Este último hecho es compatible con la propuesta según la cual, como queda dicho, los niños procesan concordancia de género dentro del SD, lo que, a su vez, es una condición para la identificación del género de N nuevos.

Resultados experimentales sugieren que niños de 3 y 4 años emplean estrategias basadas en las propiedades fonológicas del N para inferir su género (Karmiloff-Smith 1979, Pérez-Pereira 1991). Esos datos, sumados a las consideraciones antes realizadas, nos permiten concluir que no es claro en qué medida los niños dependerían de un aprendizaje de carácter inductivo específico, según el cual se establecerían patrones fonológicos entre las vocales terminales de los N y el género (terminación *-o* masculino; terminación *-a* femenino).

Frente a este escenario, y sobre la base del argumento teórico de que los niños procesan la concordancia sintáctica dentro del SD para asignar género al N, Corrêa & Name (2003) investigaron si una correlación entre el patrón fonológico de D y N tiene algún efecto sobre el desempeño en la producción de N recién adquiridos (en este caso con rasgo inanimado). La hipótesis resultante es que cuanto más pequeños fueran los niños, menos vulnerables serían a dicho efecto de correlación.

3. El sistema de género del español y los datos disponibles para los niños

En español, al igual que en portugués, los N pueden ser clasificados según dos valores del rasgo género: masculino y femenino. El género, a su vez, puede ser intrínseco cuando se trata de una propiedad de la raíz nominal y en este caso el valor es arbitrario, o puede ser opcional, una propiedad que la raíz nominal asume cuando hace referencia a una determinada subclase de individuos. De acuerdo con esto, los N con género intrínseco no flexionan y pueden ser animados (*hombre, mujer*) o inanimados (*la casa, el vaso*); mientras que los que poseen género opcional admiten flexión (e.g., *el niño, la niña*)³, son siempre animados y mantienen una correspondencia entre género semántico (referencia

³ cfr. Harris (1999) para una visión de ese tipo de terminación no como morfema flexional sino como morfema de clase de palabra.

a género natural) y género gramatical. Existe, también, un reducido subconjunto de N animados con género intrínseco que no mantienen correspondencia con el género biológico, e.g., *víctima, testigo, artista*.

En general, entonces, el género intrínseco de N inanimados y de algunos animados es arbitrario. Sin embargo, como queda dicho, parece haber cierta regularidad fónica en muchas lenguas que permite realizar ciertas generalizaciones. Esa regularidad fónica en la terminación de los N a veces puede ser tomada como criterio de identificación del género de los N desconocidos usado por los hablantes de una lengua dada.

En español, al igual que en portugués, los N terminados en vocal átona *-o* son masculinos y con vocal átona *-a* femeninos, con pocas excepciones: *el poema, el mapa, el día; la mano, la moto, la foto*. Los terminados en *-e* átona pueden tener género masculino o femenino: *el puente, la fuente*. Frente a estas irregularidades del N, el español presenta un sistema de D bastante uniforme, particularmente en lo que respecta a las formas plurales. A diferencia de lo que ocurre en portugués, el español presenta una clara regularidad en la marcación morfológica del género masculino en las formas plurales de los D. Como puede observarse en la tabla 1, todas las formas de D plurales presentan la marca *-o* para el género masculino. En el caso del género femenino, ambas lenguas presentan sistemas semejantes en lo que respecta a la regularidad de la marcación morfológica de género. La única diferencia en el caso del paradigma del femenino reside en el hecho de que el español presenta un conjunto de casos, derivados de una regla fonológica que busca evitar el choque de vocales tónicas, en los cuales N comenzados con *-a* tónica van acompañados por un D definido o indefinido masculino en la forma singular.

Tabla 1. Los sistemas de D en español y en portugués

Género	Español		Portugués	
	Singular	Plural	Singular	Plural
Masculino	el	los	o	os
	un	unos	um	uns
	este	estos	este	estes
	ese	esos	esse	esses
	aquel	aquellos	aquele	aqueles

Femenino	la una esta esa aquella	las unas estas esas aquellas	a uma esta essa aquela	as umas estas essas aquelas
Femenino casos especiales	el agua un agua esa agua	las aguas unas aguas esas aguas	<i>No ocurren en el portugués</i>	

En suma, la información morfológica más sistemática y fiable para identificar el género de N desconocidos proviene de la presencia de la flexión de género en la clase cerrada de los D.

4. La concordancia de género en la producción de SD referenciales

En una serie de estudios experimentales se investigó en qué medida el procesamiento de la concordancia de género en la producción de N inanimados inventados sería afectado por la correlación entre la forma fonológica del N y el género aportado por el D (estrategia propuesta por Karmiloff-Smith 1979, Name 2002, Corrêa & Name 2003). Los resultados para el PB indican que por debajo de los 3 años (edad promedio en meses y días 31;16, Corrêa & Name 2003), los niños emplean información expresada en el D para identificar el género del N; de los 3 años en adelante (edad promedio 54;2, Corrêa & Name 2003) los niños se mostraron más sensibles a las correlaciones fonológicas, lo que estaría indicando, según estas autoras, que habría algún tipo de análisis metalingüístico con base en dicha correlación en el grupo de niños mayores, a pesar de que predomine la atribución de género a palabras nuevas con base en el D. Los resultados con N inventados animados son similares a los obtenidos con N inanimados (Corrêa & Augusto 2008), es decir, los niños se basan en la concordancia sintáctica para atribuir valor de género a N nuevos. Los N femeninos son, sin embargo, más vulnerables a los efectos de una supuesta correlación entre la forma (vocal temática) del N y género. Al comparar esos datos con los resultados de Corrêa & Name (2003) se observa que el rasgo animado introduce una dificultad adicional considerable en la tarea, ya que sobre todo los niños más pequeños parecen interpretar semánticamente las distinciones morfológicas, en especial en la condición femenina.

El presente estudio replica los experimentos realizados por Corrêa & Name (2003) y Corrêa & Augusto (2008) con el objeto de verificar en qué medida sería posible generalizar, para el español, las hipótesis y conclusiones anteriormente expuestas. En otras palabras, se espera que los niños en proceso de adquisición del ER, tal como aquellos que se encuentran adquiriendo el PB, sean guiados por el procesamiento de la concordancia sintáctica del SD, una vez que han reconocido el patrón morfo-fonológico de su lengua dentro de la categoría D como expresión formal del rasgo de género (Corrêa 2001). Buscamos aquí verificar también en qué medida puede ser observado un posible efecto de la correlación entre la terminación del N y el género y de la marcación de género femenino en el español.

4.1. Experimento 1

Este experimento tiene por objeto verificar en qué medida el procesamiento de la concordancia de género en la producción de N nuevos *inanimados* es afectado por la correlación entre la forma fonológica del N y el género, en el curso del desarrollo, y la relevancia de ese efecto como estrategia de adquisición.

Para esto, fue utilizada una tarea de producción inducida con dos grupos de niños que adquieren ER: menores de tres años (media 2;5) y mayores de tres años (media 3;7). La variable independiente es la *congruencia fónica* entre vocal final y el género expresado en D. La variable dependiente es el número de respuestas correctas, esto es, respuestas en las cuales el género del N recientemente introducido es mantenido.

Se crearon tres condiciones en función de las correlaciones entre fonología y género, i.e., correlaciones entre patrones dados por las vocales finales de los pseudo-N y la información morfo-fonológica de género que provee D: Correlación positiva (vocal final del Nombre *-o* o *-a* coincide con el género de D); Correlación negativa (vocal final del Nombre no coincide con el género del D); Neutral (Nombres con vocal final *-e*, una terminación neutra en relación con el género del D). Otras dos condiciones fueron creadas debido a la manipulación de género (masculino y femenino). Dentro de cada grupo etario, diez niños fueron expuestos a la condición masculino y otros diez a la condición femenino, de modo de evitar que cada niño se vea sometido a más de 9 situaciones de test. Así, el diseño experimental fue 2 (*edad*) X 2 (*género*) X 3 (*correlación fonología-género*).

La adquisición del género de nombres nuevos a partir de pistas lingüísticas en niños...

Las predicciones son: (a) si la *correlación fonología-género* afecta la identificación del género, se espera que la performance sea mejor en la condición congruente y más pobre en la incongruente y (b) si la edad afecta el desempeño de los niños, se esperan más respuestas correctas en la condición incongruente en el grupo de niños más pequeños.

4.1.1. Método

Participantes

Participaron del experimento 40 niños residentes en la ciudad de Santa Fe (Argentina) que adquieren español como lengua materna. Los niños fueron distribuidos en dos grupos de 20: menores de 3 años (media en años y meses 2;5) y mayores de 3 (media 3;7).

Material

El material lingüístico consistió en dos listas de veintiuna historias breves conformadas por tres instancias descriptivas y una instancia interactiva que involucra una pregunta, como se ejemplifica más abajo en el procedimiento. Cada lista contiene nueve historias correspondientes a la variable *género*. Estas historias introducen cada una un pseudo-N. Las restantes doce historias funcionan como estímulos distractores e involucran N conocidos por el niño. Las historias fueron aleatorizadas a fin de evitar repeticiones en el ordenamiento de las condiciones. El material visual de las historietas fue presentado en pantalla de *laptop*. En la tabla 2 se muestran ejemplos de estímulos lingüísticos.

Tabla 2. Correlación entre vocal final y género

<i>Género</i>	<i>Congruente</i>	<i>Incongruente</i>	<i>Neutro</i>
<i>Masculino</i>	el dabo	el doda	el mipe
<i>Femenino</i>	la depa	la mabo	la bafe

Procedimiento

El experimento se llevó a cabo en un jardín de infantes de la ciudad de Santa Fe. Cada niño fue invitado a participar en un juego de video con una computadora. Se le explicó que se le contarían historias breves y que al final de cada una de ellas se le haría una pregunta. Una secuencia de tres imágenes, en formato *power-point* en pantalla de computadora, fue presentada a los participantes. Las imágenes contenían respectivamente: un objeto inventado denominado con un pseudo-N, otro objeto del mismo tipo con una característica distintiva respecto del primero, y ambos objetos juntos. Finalmente, fue exhibida una cuarta imagen mostrando un evento en el que participa uno de los objetos presentados con anterioridad. Al niño se le preguntó qué objeto es el que participa en dicho evento. El uso de una expresión referencial requiere necesariamente concordancia de género. Cada sesión experimental duró aproximadamente 12 minutos. Un ejemplo del procedimiento es ofrecido a continuación:

“Esta es **una dabo amarilla.**” (Imagen 1)

“Uh!, acá hay **otra dabo.**” (Imagen 2)

“**Las dabos** están en el ropero.” (Imagen 3)

“Uh! ¿Qué **dabo** quedó acá?” (Imagen 4)

La respuesta esperada es: “**La** (fem) **dabo** (más) **blanca** (fem)” o “**Esta/esa** (fem)” (ver fig.1 en el Anexo).

4.1.2. Resultados y discusión

Las respuestas fueron sometidas a ANOVA 2 (*edad*) X 2 (*género*) X 3 (*correlación fonología-género*) donde *edad* y *género* son factores grupales, y *correlación fonología-género* es una medida repetida.

Fue constatado un efecto principal de *correlación* ($F(2,72)=3,48$ $p=.03$). No fueron observados efectos principales de *edad* ($F(1,36)=0,72$ $p=.04$) ni de *género* ($F(1,36)=3,15$ $p=.08$). Tampoco fueron registrados efectos significativos de interacción entre las variables.

Tabla 3. Media de respuestas correctas (max. score=3) (n=40)

		Correlación fonología-género			
		<i>Congruente</i>	<i>Incongruente</i>	<i>Neutro</i>	Promedios
< 3 años	<i>Masculino</i>	2,6	2,5	2,7	2,6
	<i>Femenino</i>	2,0	2,1	2,7	2,26
> 3 años	<i>Masculino</i>	2,9	2,8	2,8	2,83
	<i>Femenino</i>	2,7	2,0	2,5	2,4
Promedios		2,55	2,35	2,67	

Los resultados asociados a la variable *correlación* muestran más aciertos en las condiciones neutro y congruente, y menos en la condición incongruente y sugieren que los niños son guiados por la información del D, y también que son sensibles a la presencia de la vocal temática. Un test ANOVA *post-hoc* por separado para cada grupo etario revela que en el grupo de niños más pequeños hay un efecto principal de *correlación* ($F(2,36) = 3,74$ $p < .03$) con una media alta (2,70) de respuestas correctas en la condición neutro, frente a una media más baja (2,3) en las otras dos condiciones. La mejor *performance* observada en la condición neutro sugiere que el género expresado en D es tenido en cuenta, mientras que la media más baja de la condición incongruente indica que la vocal temática interfiere negativamente en el establecimiento del género del N aún para los niños más pequeños, sobre todo en la condición femenino. En el grupo de niños mayores no hubo efecto significativo, con promedios altos en las tres condiciones, excepto en la condición femenino incongruente.

En cuanto a la variable *género*, es interesante resaltar que el valor $p = .08$ próximo al de significatividad (con una media de 2,7 para masculino y de 2,3 para femenino), y el valor $p < .01$ resultante de un test-t *post-hoc* para las respuestas masculino vs. femenino (independientemente de la edad), señalan una tendencia que sugiere la existencia de algún factor adicional que afecta específicamente el procesamiento de SD femeninos. Esta dificultad podría deberse a la irregularidad dentro del paradigma de los D femeninos del español, asociada a los N comenzados con *a-* tónica⁴. Como se verá luego a partir del análisis de datos del Experimento 2, la mayor demanda en la condición femenino se expresa aún más marcadamente en el procesamiento de SD con rasgo animado.

⁴ Hipótesis que debe ser testada.

Los efectos arriba mencionados son algo diferentes a los observados por Corrêa & Name (2003) para el PB, donde no se obtuvieron diferencias significativas en las respuestas del grupo de niños más pequeños y los promedios fueron altos en todas las condiciones. Esos resultados sugieren que en esa lengua no hubo interferencia de la vocal temática en niños menores de 3 años en el procesamiento del SD, pero sí en los mayores de 3 años, tendencia atribuible al surgimiento posterior de procesos metacognitivos. En el caso del ER, los niños también se basan en el género del D para establecer el género del N nuevo, aunque son sensibles a la interferencia de la vocal temática desde pequeños. En cuanto a la sensibilidad temprana a la vocal temática, esto puede deberse a la mayor uniformidad del paradigma de D (masculinos) del español. Así, no queda claro que una interferencia de esa correlación apunte hacia procesos metacognitivos. La disponibilidad de patrones recurrentes de naturaleza fonológica podría explicar un efecto precoz. De todas formas, un aprendizaje con base en correlaciones no parece poder explicar el papel preponderante de la información contenida en el D.

En suma, el Experimento 1 arroja resultados que señalan que aunque los niños pequeños parecen ser afectados por la *correlación fonología-género* desde muy temprano, es el procesamiento de la operación *agreement* dentro del SD lo que permite identificar el género de N nuevos inanimados cuando no hay posibilidad de correlación.

4.2. Experimento 2

El segundo experimento es similar al anterior pero tiene como objetivo verificar en qué medida los niños emplean el procesamiento de la concordancia de género en la producción de N nuevos *animados*. En el experimento anterior las vocales temáticas de los N inventados podían o no estar correlacionadas con el género expresado en el D; así, la única guía fiable disponible para que el niño identifique el género intrínseco del N es la forma de ese D. Ahora bien, en el caso de los N animados, la opcionalidad en el género establece la posibilidad de distinciones de orden conceptual, i.e., permite diferenciar referente femenino de masculino. Además, por cuestiones históricas, hay coincidencia entre la forma fonológica de las vocales temáticas características de los N masculinos y femeninos (*-o*, *-a*) y la forma fonológica de N variables en género en lenguas como el portugués o el español (Corrêa & Augusto 2008). El experimento que reportamos a continuación intenta, por tanto, captar posibles consecuencias en el procesamiento del

SD debidas a la incorporación del rasgo animado en el N. A tal fin, nuevamente se empleó una tarea de producción inducida y el diseño experimental fue aquí también 2 (*edad*) x 2 (*género*) x 3 (*correlación fonología-género*).

4.2.1. Método

Participantes

Participaron 40 niños residentes en la ciudad de Santa Fe (Argentina) que adquieran español como lengua materna. Así como en el experimento anterior, los niños fueron distribuidos en dos grupos de 20: menores de 3 años (media 2;3) y mayores de 3 (media 3;7).

Material

Fueron utilizadas historias similares a las del experimento anterior. Se emplearon 10 listas de estímulos (5 masculinos y 5 femeninos). Cada lista contiene 3 pre-tests, 9 historias-test y 9 distractores. El material visual de las historietas fue presentado en pantalla de *laptop*.

Procedimiento

El procedimiento utilizado fue similar al anteriormente descrito. Cada historieta contiene 4 imágenes; en las tres primeras se presenta: un personaje conocido por el niño (e.g., tigre), otro con nombre inventado, y un evento en el que ambos personajes participan, y al niño se le pregunta quién llevó a cabo la acción del último cuadro de la historia. Se espera que el niño haga referencia al personaje inventado. Cada test duró aproximadamente 12 minutos. Un ejemplo del procedimiento de presenta a continuación:

“Acá hay un tigre.” (Imagen 1)

“Y este es **un mife**.” (Imagen 2)

“Uh! **El mife** y el tigre están juntos.” (Imagen 3)

“Y acá, ¿quién se hizo pis?” (Imagen 4)

La respuesta esperada es: “**El** mife” o “**Este/ese/él**” (ver fig. 2 en el Anexo).

4.2.2. Resultados y discusión

Fue observado un efecto principal de *género* ($F(1,36) = 24,9$ $p < 0,00001$). *Edad* y *correlación* no presentaron efectos significativos. No fueron observados tampoco efectos de interacción entre las variables. En la siguiente tabla se presentan las medias de respuestas correctas registradas en cada condición.

Tabla 4. Media de respuestas correctas (max. score=3) (n=40)

		Correlación fonología-género			Promedios
		Congruente	Incongruente	Neutro	
< 3 años	Masculino	2,7	2,8	2,5	2,66
	Femenino	1,9	1,5	1,9	1,76
> 3 años	Masculino	2,8	3,0	2,8	2,86
	Femenino	2,3	2,0	1,9	2,06
Promedios		2,43	2,32	2,28	

Los resultados indican que los niños más pequeños son afectados considerablemente por la presencia del rasgo animado del N. Este efecto resulta especialmente visible en la condición femenino y tiende a disminuir con la edad. Las tasas de acierto en la condición neutro en ambos grupos etarios señalan, además, que los niños se guían por la información de género del D para establecer el género del N nuevo animado.

El efecto significativo de *género* indica que la condición femenino impone una mayor demanda de procesamiento. Un ANOVA *post-hoc* de las respuestas de ambos grupos etarios por separado muestra que este efecto se mantiene con la edad: niños menores $F(1,18) = 17,2$ $p < 0,001$ y niños mayores $F(1,18) = 9,26$ $p < 0,01$, con medias más bajas para la condición femenino en ambos grupos, sobre todo en las condiciones incongruente y neutro, lo que indica que este efecto no se debe exclusivamente a una interferencia de la vocal temática. La posibilidad de que la terminación *-o* o *-a* de los N pueda ser interpretada semánticamente (i.e., denote un referente masculino o femenino) interfiere con la información expresada en el D especialmente en la condición incongruente

femenino. No obstante, la irregularidad del paradigma femenino señalada para el caso de N inanimados puede afectar también el procesamiento de SD femeninos animados, extendiendo la dificultad a las condiciones neutro y congruente. Adicionalmente, el hecho de que el femenino es morfológica y semánticamente marcado explicaría la mayor dificultad en esa condición. Sin embargo, dado que en el ER se verifica también una mayor dificultad en la condición femenina con N inanimados parece indicar que la irregularidad del paradigma femenino, en contraposición al masculino en esa lengua, intensifica la dificultad con ese género, no sólo para la condición incongruente, sino también para la neutra y la congruente.

Los resultados aquí obtenidos muestran una tendencia compatible con lo reportado anteriormente para el PB (Corrêa & Augusto 2008), en cuanto a que los niños emplean la concordancia sintáctica entre D y N para determinar el género de N nuevos. Sin embargo, el paradigma de los D femeninos más regular de esta lengua puede hacer que la dificultad introducida por el rasgo animado se concentre en la condición femenino incongruente en los niños más pequeños, aunque se evidencia un progreso en niños de más de 3 años.

En resumen, este segundo experimento demuestra que el procedimiento que emplean los niños a la hora de asignar género a N nuevos animados es el de la concordancia sintáctica, al igual que en el caso de N inanimados, y que el rasgo animado introduce una demanda adicional, especialmente en la condición femenino, posiblemente debido a que ese género es morfológicamente marcado.

5. Conclusiones

Los resultados obtenidos en el ER permiten generalizar la hipótesis inicialmente testada con niños en proceso de adquisición del PB según la cual la atribución de género a un N nuevo, ya sea inanimado o animado, es guiada preferencialmente por el presupuesto de la concordancia en el SD. El valor del género identificado en el D es tomado por el niño como una indicación del género del N.

Sin embargo, ambos grupos etarios demostraron ser sensibles a la vocal temática del N, aunque ello no significa que esa sea la base para establecer el género del N. Por otro lado, los niños más pequeños resultaron considerablemente afectados por la presencia del rasgo animado, hecho que tiende a disminuir con la edad. Se verificó, además, en ambos grupos etarios una mayor dificultad en el procesamiento de SD femeninos con rasgo animado que puede atribuirse al

hecho de que el género femenino es morfológicamente marcado y de que, en el caso de los N que varían en género, el morfema de femenino es semánticamente interpretado, al contrario de lo que ocurre con la vocal temática masculina que admite una interpretación genérica (i. e. para ambos géneros). Otro factor que afecta el procesamiento de SD femeninos animados e inanimados puede estar relacionado con la irregularidad del paradigma de D femeninos del ER.

Los resultados del ER presentan algunas diferencias en relación con los datos reportados para el PB, cuyas posibles razones deben aún ser investigadas. Así, si bien el procesamiento de la concordancia sintáctica resulta ser en ambas lenguas el mecanismo para establecer el género de N animados e inanimados dentro del SD, las diferencias de regularidad con el paradigma de los D del español pueden ser la causa de que en el PB se verifique una sensibilidad más tardía a los efectos de correlación y efectos de demanda debidos al género femenino menos pronunciados.

Referencias

- Chomsky, N. 1995. *The Minimalist Program*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- _____ 1999. "Derivation by Phase". MITWPL.
- _____ 2005. *On phases*. Mass: MIT Press.
- _____ 2007. "Approaching UG from Below". En Uli Sauerland and Hans-Martin Gartner (eds.) *Interfaces + Recursion = Language?: Chomsky's Minimalism and the View from Syntax-Semantics*, 1-29. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Clahsen, H. & Almazan, M. 1998. "Syntax and morphology in Williams Syndrome". *Cognition* 68: 167-198.
- Comrie, B. 1999. "Grammatical gender systems: a linguist's assessment". *Journal of Psycholinguistic Research* 28 (5): 457-466.
- Corrêa, L. M. S. 2001. "Uma hipótese para a identificação do gênero gramatical com particular referência para o português". *Letras de Hoje* 36 (3), 289-295.
- _____ 2009. "Bootstrapping language acquisition from a minimalist standpoint: On the identification of phi-features in Brazilian Portuguese". En Pires, A. & Rothman, J. (eds.). *Minimalist Inquiries into Child and Adult Language Acquisition: Case Studies across Portuguese*. 1 ed. Berlin: Mouton

- de Gruyter, 2009, v. 1, 35-62.
- Corrêa, L. M. S. & M. Name 2003. "The Processing of Determiner-Noun Agreement and the identification of the gender of Nouns in the early acquisition of Portuguese". *Journal of Portuguese Linguistics* 2(1): 19-43.
- Corrêa, L. M. S. & M. R. A. Augusto 2008. "O papel da concordância nominal na identificação do gênero de palavras novas em português". En *XV Congresso Internacional da ALFAL*, 2008, Montevideú. Anais do XV Congresso Internacional da ALFAL, 2008.
- FIGUEIRA, R. A. 1996. "O erro como dado de eleição nos estudos de aquisição da linguagem". En Castro, M. F. (Ed.) *O Método e o Dado no Estudo da Linguagem*. Campinas: Editora da Unicamp. p. 52-70.
- _____. 2001. "Marcas insólitas na aquisição de gênero gramatical: a propriedade reflexiva da linguagem na fala da criança". *Letras de Hoje* 36(3). 313-320.
- Frampton, J. & S. Gutmann. 2000. "Agreement is Feature Sharing". Ms., Northeastern University.
- Harris, J. W. 1999. Nasal depalatalization no, morphological wellformedness sí; the structure of Spanish word classes. En: MITWPL 33: *Papers on Syntax and Morphology*, 47-82. Cambridge, MA: MIT Press.
- Höhle, B. & J. Weissenborn. 2000. "The origins of syntactic knowledge: recognition of determiners in one-year-old German Children". *Proceedings of the 24th Annual Boston Conference*, 2000.
- Höhle, B., Weissenborn, J., Kiefer, D., Schulz, A. & Schmitz, M. 2002. "The origins of syntactic categorization for lexical elements: the role of determiners". En Costa, J. & Freitas, M. J. (eds.) *Proceedings of the GALA'2001 Conference on Language Acquisition* p. 106-111.
- Karmiloff-Smith, A. 1979. *A functional approach to child language: A study of determiners and reference*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Levy, Y. 1983. "It's frogs all the way down". *Cognition* 15. 75-93.
- Name, M. C. 2002. *Habilidades perceptuais e lingüísticas no processo de aquisição do sistema de gênero no português*. Unpublished Doctoral Thesis, PUC-Rio.
- Pérez-Pereira, M. 1991. "The acquisition of gender: what Spanish children tell us". *Journal of Child Language* 18. 571-590.
- Rodina, Y. & M. Westergaard (2008) "A cue-based approach to the acquisition

of grammatical gender in Russian”. Talk presented at *Formal Descriptions of Slavic Languages* 7.5. Moscow.

Shady, M. 1996. *Infants' sensitivity to function morphemes*. PhD Dissertation: University of Buffalo.

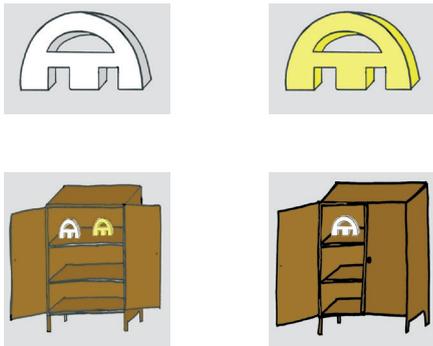
Shafer et al. 1998. An Electrophysiological Study of Infants' Sensitivity to the Sound Patterns of English Speech. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 41. 874-886.

White, L., E. Valenzuela, M. Kozłowska-Macgregor & Y. K. I. Leung. 2004. “Gender and number agreement in nonnative Spanish”. *Applied Linguistics*, Vol. 25. 105-133

Anexo

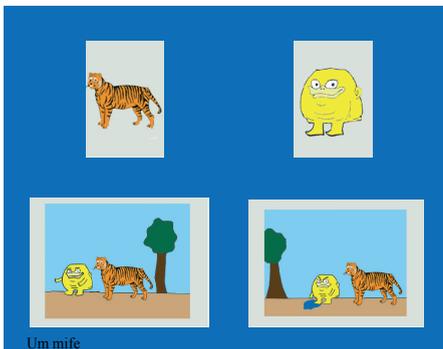
Dispositivos visuales para elicitación de expresiones referenciales:

fig.1



dabo

fig.2



Um mife

Se pasivo y otros usos de *se* en la adquisición del español como lengua materna: un estudio preliminar^{*}

Adriana Álvarez^{**}

Anabel Monteserin^{**}

Andrea Saade^{**}

Resumen

En trabajos anteriores sobre la adquisición del español como lengua materna observamos la aparición más temprana de verbos inacusativos con respecto a las pasivas perifrásticas. El retraso en la adquisición de estas últimas fue atribuido, entre otros factores, a que la pasiva expresa una noción semánticamente más compleja. De acuerdo con esto, se esperaría que la pasiva con *se* fuera adquirida más tardíamente que otras estructuras con el mismo clítico. Al estudiar los diferentes usos del clítico *se* en el lenguaje espontáneo de una niña que está adquiriendo el español como lengua materna observamos que, contrariamente a nuestras predicciones, la primera instancia de *se* pasivo se registra a los 2 años. La producción del clítico en contextos apropiados y la presencia mínima de formas no adultas en sus producciones con los diferentes tipos de *se* son evidencia de que la niña

^{*} Este trabajo es parte del proyecto de investigación “Construcciones pasivas e inacusativas en el desarrollo del lenguaje y su enseñanza” (J017) subsidiado por la Secretaría de Investigación de la Universidad Nacional del Comahue.

^{**} Universidad Nacional del Comahue.

distingue las sutiles diferencias semánticas del clítico, por un lado, y, por otro, de que toda la estructura funcional estaría disponible desde el inicio del proceso de adquisición.

Palabras clave: pasiva refleja; pasiva perifrástica; español L1; lenguaje espontáneo; orden de aparición de pasiva refleja vs. pasiva perifrástica.

1. Introducción

En trabajos anteriores estudiamos la comprensión de las pasivas perifrásticas en el español en tres grupos de niños de 3;6 a 5;6 años (Álvarez *et al.* en prensa). Los resultados mostraron que estas construcciones presentan dificultades para los niños más pequeños, en especial la pasiva completa -con la frase con *por-*, con un porcentaje de comprensión correcta de 43% a los 3;6. Paralelamente, realizamos un estudio de producción inducida de verbos inacusativos en niños de 3 y 4 años. A diferencia del estudio anterior, la producción de este tipo de verbos fue alta aun en el grupo de niños de menor edad. Borer & Wexler (1987) explican la adquisición tardía de pasivas e inacusativos proponiendo la Hipótesis del Déficit de las Cadenas A que sostiene que antes de los 5 años los niños no pueden comprender estructuras que impliquen una cadena A. Otra explicación que suele darse a la emergencia tardía de las pasivas perifrásticas es que expresan una noción semánticamente más compleja que los inacusativos. Si esto fuera así, se esperaría que la pasiva con *se* fuera adquirida más tardíamente que otras estructuras con el mismo clítico.

El objetivo del presente trabajo es analizar y discutir el uso del *se* pasivo en el lenguaje espontáneo de una niña que está adquiriendo el español como lengua materna para determinar si su emergencia es tardía como la de las pasivas perifrásticas. También compararemos el uso del *se* pasivo con otros usos del mismo clítico a la misma edad.

El trabajo se estructura de la siguiente manera. En la sección 2 consideramos las características del *se* pasivo, del *se* ergativo y del *se* impersonal. En la sección 3 revisamos muy brevemente diversas propuestas sobre la adquisición de clíticos y presentamos la metodología y resultados del estudio en la sección 4. Finalmente, resumimos las observaciones realizadas.

2. *Se pasivo y otros usos del se*

2.1. *Se pasivo*

Las oraciones pasivas con *se* muestran algunas propiedades fundamentales, como describen de Miguel Aparicio (1992), Di Tullio (2005) y Mendikoetxea (1999a y b), entre otros:

a) El sujeto sintáctico corresponde al argumento *paciente* entonces sólo son posibles con verbos transitivos. Estas construcciones presuponen la presencia de un agente inespecífico y el evento que se describe es indefinido. El *se* anula el carácter argumental del agente y absorbe el caso acusativo. El verbo concuerda con el sujeto *paciente*. Los sujetos de las pasivas con *se* son, por lo general, SSNN inanimados. Los sujetos animados no son posibles con determinantes definidos, como muestra el contraste (1a) y (1b).

- (1) a. Se cuidan niños.
- b. *Se cuidan los niños.
- c. Se encontraron nuevos yacimientos.
- d. Las reformas del Teatro Colón se terminaron justo a tiempo.

En (1c) se observa que cuando el sujeto es un sintagma nominal indeterminado o indefinido, aparece pospuesto. En cambio, si el SN está encabezado por un determinante o cuantificador (ejemplo (1d)), también puede aparecer antepuesto.

b) Estas construcciones son compatibles con los adjuntos finales o adverbios orientados al agente:

- (2) Se cerró la puerta para que no entraran moscas/ deliberadamente.

2.2. *Se impersonal*

Siguiendo a de Miguel Aparicio (1992) y Di Tullio (2005), las oraciones impersonales con *se* suponen la existencia de un argumento externo nulo/implícito

con el rasgo [+ Humano]. Este sujeto puede tener un significado existencial, interpretándose así como un agente indefinido de referencia inespecífica, equivalente a “alguien”, o puede tener una interpretación cuasi-universal que equivale a un sujeto de referencia genérica (\cong “uno”, “la gente”). Los verbos que forman parte de esta construcción pueden ser transitivos (3a), inergativos (3b), algunos inacusativos (3c y d) o copulativos (3e).

- (3) a. Se dio la orden de atacar al enemigo. (sujeto \cong alguien)
- b. Se trabajó duro para ganar el premio. (alguien)
- c. Se crece más si se desayunan cereales. (sujeto \cong uno)
- d. Se entra por aquí. (uno)
- e. Si se es honesto no se llega a rico. (uno)

Otra característica importante de estas construcciones es el hecho de que el verbo aparece conjugado en 3^{ra} persona del singular como ilustran los ejemplos anteriores. Por lo tanto, sólo es posible interpretar el SN como el OD ya que admite la pronominalización (4b).

- (4) a. Se vende botellas.
- b. Se las vende.

Además, el OD en estas construcciones puede aparecer dislocado e introducido por *a* y duplicado por un clítico.

- (5) A las famosas, se las ve en Marbella todos los veranos.

Distinguimos el *se* pasivo del impersonal porque en la primera construcción el sujeto oracional puede aparecer en posición pre o postverbal y concuerda con el verbo. En cambio, en el *se* impersonal su único argumento, que es el objeto, aparece siempre pospuesto, puede ser reemplazado por el clítico y el verbo aparece en tercera persona del singular.

2.3. *Se* ergativo

Como proponen numerosos autores (Di Tullio 2005, Masullo 1999, Mendikoetxea 1999 b, entre otros), en esta construcción, de los dos argumentos seleccionados por el verbo sólo uno se proyecta sintácticamente, el argumento interno. El argumento externo queda absorbido por el clítico *se*, el que absorbe también el caso acusativo. Por eso se lo denomina *se* intransitivizador. Esta construcción sólo es posible con verbos que denotan un cambio de estado físico o psicológico.

(6) a. El cocinero derritió la manteca.

b. La manteca se derritió. / Se derritió la manteca.

En los ejemplos anteriores, la forma transitiva, cuyo sujeto tiene el papel temático de *causa* (agente, fuerza), alterna con la intransitiva, denominada ergativa o anticausativa: en esta construcción la *causa* externa se suprime y el paciente puede ascender a la posición de sujeto o permanecer en su posición posverbal.

En cuanto a su contenido léxico, se trata de verbos en cuyo significado el subevento causativo aparece sin especificar y sólo se especifica el subevento resultativo y es el *se* el que marca la telicidad del evento (Levin & Rappaport Hovav 1995).

Las construcciones ergativas son compatibles con adjuntos del tipo *solo/a* e incompatibles con adjuntos agentivos.

(7) a. El barco se hundió solo.

b. *El barco se hundió intencionalmente/ para cobrar el seguro. (sólo con interpretación pasiva)

c. *El barco se hundió por el capitán.

Como se ve en (8a) el *se* ergativo admite la expansión mediante una frase encabezada por *con*, la que puede introducir una causa o fuerza inanimada, siempre y cuando el verbo admita una construcción transitiva en la que el sujeto sea una fuerza del mismo tipo.

(8) a. La ropa se secó con el viento.

Dentro de este grupo Masullo (1999) incluye otros verbos inacusativos, como *caerse*, *morirse*, *irse*¹, que no tienen una contrapartida transitiva.

3. Adquisición del *se* y otros clíticos

La adquisición de los clíticos en las distintas lenguas presenta características diferentes. Así, algunos afirman que los clíticos nominativos aparecen más tempranamente que los acusativos en el francés (Jakubowicz 1998). Wexler, Gavarró & Torrens (2004) también muestran una aparición más tardía de los clíticos acusativos para el catalán y el español, y algo similar observan Fujino & Sano (2002) para el español. Estas autoras registran el primer uso de estos clíticos a la edad de 2 años.

En cuanto al clítico *se*, Barrière & Perlamn Lorch (2006) estudian algunos de sus usos en el francés, y proponen el siguiente orden de adquisición: reflexivo/recíproco, inherente y ergativo (anticausativo) son adquiridos más tempranamente que el *se* pasivo (pasiva media). Este orden obedece a un proceso de maduración, del que forma parte un déficit de las cadenas-A, entre otros factores. Los autores registran la primera instancia de *se* pasivo no ambiguo a los 6 años y los usos ambiguos que observan son considerados como anticausativos.

4. Estudio realizado

4.1. Metodología

El trabajo está basado en la recolección, análisis y clasificación de los datos del corpus Ornat de la base de datos *CHILDES* (MacWhinney & Snow 1985, MacWhinney 2000). El corpus analizado consiste en el lenguaje espontáneo de una niña llamada María que está adquiriendo el español como lengua materna.

¹ Otros autores como Di Tullio (2010) y Zagana (1996) consideran casos como *caerse* o *irse* como instancias de *se* aspectual. La diferencia que se da en pares como *ir a* / *irse a* está también vinculada al aspecto. La forma con *se* supone la existencia de un origen, que puede ser explícito o quedar implícito: *se fue a la universidad*, *se marchó*, *se cayó*. La forma sin *se* requiere la presencia de un complemento: **Fue*, **Marchó* (con el significado de “abandonar un lugar”), pero *Fue a la universidad*, *Cayó al agua*.

Para este trabajo en particular, se estudiaron los archivos correspondientes a la edad de 1;7 hasta 2;6 (01.cha a 12.cha). La búsqueda de las instancias del clítico se realizó utilizando el comando *Kwal* presente en CLAN que permite buscar una secuencia de palabras determinadas. Dentro de la misma búsqueda se dio la orden de que se incluyeran las dos líneas anteriores y posteriores para contextualizar el uso del clítico en cada secuencia.

4.2. Recolección de datos

Para contabilizar los datos se tomaron las instancias en las que el clítico aparecía expresado de manera completa o cuando la */-e/* se omitía por algún proceso fonológico ya sea de asimilación como *saacabó* (Ornat 05.cha: 1;10) o como *s(e) ha abierto la piscina* (Ornat 11.cha: 2;6). Instancias en las que el clítico era pronunciado usando alguna proto-forma como */e/* no fueron incluidas. A lo largo del conteo de datos, observamos que la niña emplea exactamente la misma estructura en diversas ocasiones. En estos casos, los datos se contabilizaron de la siguiente manera: si la repetición ocurría en la línea inmediata siguiente, sólo se registró la última instancia ya que para las anteriores podría considerarse que la niña estaría reformulando su propio discurso². En caso de que la misma estructura fuera empleada más de una vez en la misma situación, sólo se consideró la primera instancia de todas ellas dado que se las interpretó como repeticiones de la misma secuencia.

Con respecto al *se* pasivo y al impersonal, se consideraron como casos “ambiguos” todas aquellas instancias en las que el verbo aparecía en tercera persona del singular con sujeto/objeto pospuesto u omitido, como se observa en (9).

(9) a. Con el pañuelo se limpia. (2;6 - l. 783)

b. No se chupa el agua. (2;6 - l. 539)

5. Resultados

Como puede verse en el gráfico 1, la mayor cantidad de instancias de *se* se observan con el uso ergativo con un porcentaje de 52,65%. El *se* pasivo y el impersonal alcanzan porcentajes bajos, 3,38% y 3,86% respectivamente, re-

² Siguiendo a Fujino & Sano (2002).

gistrándose un mayor número de casos ambiguos (4,34%). En el gráfico 2 se han sumado las tres últimas clasificaciones, y se obtuvo un 11,58%.

Gráfico 1. Tipos de *se* entre 1;7 y 2;6

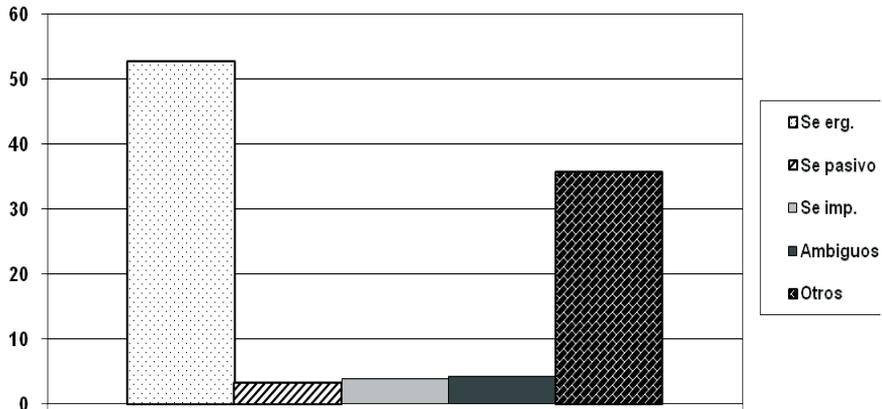
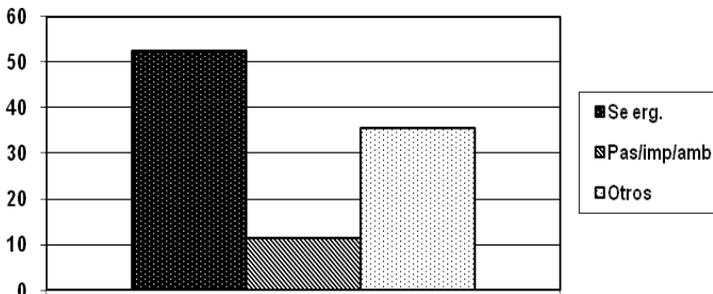


Gráfico 2. Tipos de *se* (sumando pasivo, impersonal y ambiguo) entre 1;7 y 2;6



El primer uso de *se* registrado es el ergativo a la edad de 1;7.

(10) *Se* cae el nene. (1;7 - l. 1296)

A los 2;0 la niña emplea el *se* en el enunciado que se observa en (11) y que clasificamos como ambiguo.

(11) Se ve señor. (2;0 - l. 1136)

Ya a la edad de 2;1 produce tanto el *se* pasivo (12a) como el impersonal (12b).

(12) a. Eso no se dice. (2;1- l. 352)

b. Hoy no se puede. (2;1 - l. 185)

Tabla 1. Edad de aparición de primer uso

ERGATIVO	AMBIGUO	PASIVO IMPERSONAL
1;7	2;0	2;1

El clítico *se* fue empleado con 55 verbos diferentes sin contabilizar las repeticiones con cada uno de estos. El verbo más usado fue *caer*, seguido por *llamar*, *quitar*, *romper*, *bañar* y *acabar*. Seis verbos fueron utilizados con distintos tipos de *se* (*decir*, *pintar*, *quitar*, *meter*, *romper* y *llevar*).

Del total de 207 enunciados analizados, encontramos 19 que presentan una forma no adulta, como se observa en (13). Sólo cuatro de ellas corresponden a verbos que no requieren el clítico (13a). En (13b) el error no está asociado al uso del clítico sino a la ausencia de concordancia entre el verbo y el sujeto (6 instancias).

Otro tipo de error que se registró en las producciones de María está relacionado con el orden de los clíticos en los casos donde aparece el clítico *se* y algún otro clítico (*me*) (13c). Por último, se consideraron como formas incompletas u omisiones aquellos contextos en los que el verbo requiere el clítico obligatoriamente y éste no fue empleado (13d).

(13) a. Se juba conmigo a la pelota. (2; 2 - l. 1314)

b. Que se vaya las moscas. (1;11- 790)

c. Me se gомpe. (2;0 - l. 516)

d. Llevó el viento. (2;6- l. 28)

6. Discusión

Los autores (Belletti 1993, Kempchinsky 2004, Masullo 1999, Pujalte & Saab 2010, Sanz & Laka 2002, entre muchos otros) concuerdan en que el clítico *se* se genera en distintas proyecciones funcionales según sus usos. Hemos visto que todos estos usos aparecen a una edad temprana, desde 1;7 a 2;1, lo que parecería confirmar que toda la estructura funcional está disponible desde el inicio del proceso de adquisición.

También comentamos que algunos autores señalan que la aparición de los clíticos acusativos no se da tempranamente en el español (Fujino & Sano 2002, Wexler, Gavarró & Torrens 2004). Nuestro estudio revela que, a diferencia de los acusativos, el clítico *se* es empleado desde la edad 1;7, la primera edad analizada.

Podemos suponer que este contraste en la aparición del clítico *se* vs. los clíticos acusativos podría atribuirse, entre otros factores involucrados, al hecho de que *se* es el clítico más empobrecido con respecto a sus rasgos phi, ya que solo presenta el de persona (Kayne 2000, Kempchinsky 2004, entre muchos otros).

Tal como ocurre con la pasiva perifrástica, asumimos que el *se* pasivo aparecería más tarde dada su complejidad semántica. Sin embargo, y contrariamente a esta predicción, este uso del clítico emerge tempranamente a la edad de 2;1 en la primera instancia no ambigua. Esto nos lleva a concluir que la adquisición más tardía de la pasiva perifrástica no obedece a cuestiones exclusivamente semánticas. En Álvarez, Monteserin & Saade (2010) argumentamos que la diferencia en la aparición de ambas estructuras puede atribuirse a una serie de factores que actúan conjuntamente: (i) la mayor productividad de la pasiva refleja frente a la poca frecuencia de la pasiva perifrástica en el lenguaje adulto, (ii) la aparición de varios roles temáticos en forma no canónica en el caso de la pasiva analítica implica una mayor dificultad de procesamiento (vs. la aparición del argumento paciente en posición postverbal canónica en la pasiva refleja), y (iii) la morfología pasiva, que consiste en un sufijo, puede ser más difícil de identificar para los niños que el clítico que constituye un morfema libre.

Como se recordará, Barrière & Perlamn Lorch (2006) afirman que el *se* pasivo en el francés es adquirido después que el anticausativo. En nuestro trabajo también observamos el mismo orden. Sin embargo, a diferencia de estos autores que sostienen que los niños emplean el clítico pasivo del francés en forma no ambigua recién a partir de los 6 años, en el corpus del español analizado registramos que este uso se da a la edad 2;1. La diferencia tanto en

el orden como en el momento de aparición entre estas dos lenguas romances deberá ser indagada con mayor profundidad en futuras investigaciones.

Es importante destacar que para la edad de 2;2 la niña emplea todos los tipos de *se* que se analizan en este trabajo y otros (como el inherente, el reflexivo, el dativo y el diacrítico), como se muestra en la tabla 2. La diferencia de tiempo en la emergencia de uno y otro tipo es de uno o dos meses.

Tabla 2. Tipos de *se* por edad

1;7	1;9	1;10	1;11	2;0	2;1	2;2	2;3	2;4	2;6
ERG.	ERG.	ERG. REFL. DAT.	ERG. REFL. DIACR.	ERG. AMB. REFL. DIACR.	ERG. PAS. IMP. DIACR.	ERG. PAS. AMB. REFL. DIACR. INHER. DAT.	ERG. DIACR.	AMB.	ERG. PAS. AMB. REFL. IMP. DIACR. INHER. DAT.

Podría argumentarse que la niña no comprende las sutiles diferencias semánticas entre los distintos usos, y que en realidad sobregeneraliza todas las instancias a alguno de estos, como sostienen Barrière & Perlamn Lorch para el francés. Pero si consideramos los enunciados de (14) resulta difícil suponer que la niña esté asignando una interpretación diferente a estas construcciones pasivas.

(14) a. Eso no se dice. (l. 352 - 2;1)

b. Que no se pintan los cuentos. (l.844 - 2;2)

Lo mismo podemos afirmar con respecto al *se* impersonal:

(15) a. Hoy no se puede. (l. 185 - 2;1)

b. No se sube a la escalera. (l.531- 2;6)

Dado que en este trabajo hemos estudiado solamente el lenguaje espontáneo de una niña, no es posible realizar ninguna generalización con respecto a si este

orden observado en cuanto al primer uso de cada tipo de *se* es invariable, es decir, el mismo para todos los niños que adquieren el español como lengua materna.

7. Conclusiones

En el presente trabajo hemos visto que, a diferencia de los clíticos acusativos, el clítico *se* es empleado desde una edad muy temprana, hecho que hemos atribuido tentativamente al empobrecimiento de rasgos que presenta este clítico.

También mostramos que las estructuras con *se* pasivo aparecen mucho antes que las pasivas perifrásticas. Mientras que la pasiva refleja aparece en el lenguaje espontáneo de la niña estudiada a la edad de 2;1, la pasiva perifrástica completa es comprendida en un 43% a los 3;6 y solo a los 5;6 el porcentaje de comprensión alcanza un 74%. Atribuimos esta aparición diferencial de ambas estructuras a la combinación de una serie de factores, de los que debe excluirse la complejidad semántica que puede traer aparejada la noción de pasividad para un niño pequeño.

Por último, hemos intentado mostrar que las diferencias semánticas entre los distintos usos del clítico *se* son interpretadas correctamente desde la primera edad estudiada (1;7).

Referencias

- Álvarez, A., A. Monteserin & A. Saade. 2010. "Pasiva perifrástica y *Se* pasivo en el español como lengua materna". Trabajo presentado en las *Segundas Jornadas Internacionales de Adquisición y Enseñanza del Español como Primera y Segunda Lengua*. Universidad Nacional de Rosario.
- Álvarez, A., M. F. Casares, M. Zinkgräf, S. Rodríguez & A. Monteserin. (en prensa) "Adquisición de estructuras pasivas en niños de 3;6 a 6 años: un estudio de comprensión del español". *Actas del Coloquio de Gramática Generativa del XI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Universidad Nacional del Litoral.
- Barrière, I. & M. Perlamn Lorch. 2006. "On the acquisition of ambiguous valency-marking morphemes". En Torrens, V. & L. Escobar (eds.) *The Acquisition of Syntax in Romance Languages*. Amsterdam: John Benjamins 23-48.
- Belletti, A. 1993. "Case checking and clitic placement: Three issues on (Italian/

- Romance) clitics” *GenGenP* 1/ 2: 101-118.
- Borer, H. & K. Wexler. 1987. “The maturation of syntax”. En Roeper, T. & E. Williams (eds.) *Parameter Setting*. Dordrecht: Reidel 23-172.
- de Miguel Aparicio, E. 1992. *El aspecto en la sintaxis del español: Perfectividad e impersonalidad*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Di Tullio, A. 2005. *Manual de Gramática del Español*. Buenos Aires: La Isla de la Luna.
- _____ 2010. “Agentividad o telicidad en el *Se* no argumental”. Avellana, A. (ed.) *Actas del V Encuentro de Gramática Generativa*. Foncyt, Conicet, Universidad Nacional del Comahue: 241-256.
- Fujino, H. & T. Sano. 2002. “Aspects of the null object phenomenon in child Spanish”. En Pérez-Leroux, A. & J. Muñoz Licerias (eds.) *The Acquisition of Spanish Morphosyntax*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers: 67-88.
- Jakubowicz, C. 1998. “Determiners and clitic pronouns in French-speaking children with SLI”. *Language Acquisition*, 7(2-4). 113-160.
- Kayne, R. S. 2000. *Parameters and Universals*. New York: Oxford University Press.
- Kempchinsky, P. 2004. “Romance *Se* as an aspectual element”. En Auger, J. et al (eds.) *Contemporary Approaches to Romance Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins: 239-256.
- Levin, B. & M. Rappaport Hovav. 1995. *Unaccusativity. At the Syntax-Lexical Semantics Interface*. Cambridge: Mass., MIT Press.
- MacWhinney, B. 2000. *The CHILDES project: Tools for analyzing talk. Third Edition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MacWhinney, B. & C. Snow 1985. “The Child Language Data Exchange System” *Journal of Child Language* 12: 271-296.
- Masullo, P. 1999. “La interfaz Léxico-Sintaxis: Presencia y ausencia del clítico *Se* en construcciones inacusativas”. Ms. Universidad Nacional del Comahue - University of Washington.
- Mendikoetxea, A. 1999a. “Construcciones con *se*: medias, pasivas, e impersonales”. En Bosque, I. & V. Demonte (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española. Espasa Calpe. 2, 1631-1722.
- _____ 1999b. “Construcciones inacusativas y pasivas”. En Bosque, I.

- y V. Demonte (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española. Espasa Calpe. 2, 1575-1629.
- Pujalte, M. & A. Saab. 2010. "Syncretism and PF-repair: the case of *Se* insertion in Spanish". Ms. Conicet, University of Groningen, Universidad N. del Comahue, University of Leiden.
- Sanz, M. & I. Laka. 2002. "Oraciones transitivas con SE. El modo de acción en la sintaxis". En Sánchez López, C. (ed.): *Las construcciones con SE*. Madrid: Visor Libros: 311-333.
- Wexler, K., A. Gavarró & V. Torrens. 2004. "Feature checking and object clitic omission in child Catalan and Spanish". En Bok-Bennema, R., B. Hollebrandse, B. Kampers-Manhe & P. Sleeman (eds.) *Romance Language and Linguistic Theory 2002*. Amsterdam: John Benjamins 253-268.
- Zagona, K. 1996. "Compositionality of aspect: Evidence from Spanish aspectual *Se*". En Parodi, C., C. Quicoli, M. Saltarelli & M. L. Zubizarreta (eds.) *Aspects of Romance Linguistics. Selected Papers from the Linguistic Symposium on Romance Language XXIV*. Washington DC: Georgetown University Press. 475-488.

Similitudes y diferencias en la adquisición de las categorías funcionales nominales y verbales en español

*Lucía Brandani**

Resumen

En el presente trabajo se compara la adquisición de las categorías funcionales del dominio nominal (Determinante, Género y Número) y el dominio verbal (Persona y Número) con el objetivo de establecer las similitudes y diferencias que surgen en el proceso de adquisición de ambos dominios. Adoptamos los supuestos del modelo de la Morfología Distribuida (Halle & Marantz 1993, entre otros) y consideramos particularmente las operaciones post-sintácticas del nivel de la Estructura Morfológica que involucran las categorías funcionales estudiadas (Embick & Halle en prensa).

Los resultados obtenidos muestran que la adquisición de las categorías funcionales de ambos dominios es temprana en español y que estas categorías están presentes en la gramática del niño desde el comienzo del proceso de adquisición. Los problemas encontrados en la gramática infantil estarían vinculados con el dominio de las operaciones post-sintácticas que deben llevarse a cabo en la Estructura Morfológica de acuerdo con requerimientos específicos del español. **Palabras clave:** adquisición del español; categorías funcionales; dominio nominal; dominio verbal; operaciones post-sintácticas.

* Universidad Nacional de General Sarmiento / Universidad de Buenos Aires.

1. Introducción

En el presente trabajo comparamos la adquisición de las categorías funcionales del dominio nominal (Determinante, Género y Número) y el dominio verbal (Persona y Número) con el fin de establecer las similitudes y las diferencias que aparecen entre ambos dominios en el proceso de adquisición del español como primera lengua.

En estudios previos hemos descrito las etapas que atraviesa la gramática infantil en la adquisición de las categorías funcionales de cada dominio (Brandani en prensa, 2010) y con el objetivo de dar cuenta del conocimiento general que tienen los niños sobre las categorías funcionales durante la gramática temprana¹, en la presente investigación consideramos que es posible relacionar dichas etapas. Para esto, hacemos especial hincapié en el tipo de categorías, de rasgos y de operaciones que involucran las omisiones y los errores de concordancia que producen los niños e intentamos proponer una explicación unificada del comportamiento de las categorías funcionales en la gramática infantil.

En cuanto al marco teórico, adoptamos algunos de los supuestos principales del modelo de la Morfología Distribuida (Halle & Marantz 1993) y consideramos particularmente relevantes las operaciones post-sintácticas del nivel de la Estructura Morfológica que se vinculan con las categorías funcionales estudiadas (Embick & Halle en prensa)².

La hipótesis que guía la presente investigación es que los errores que se observan en ambos dominios son el resultado de un problema en el componente morfológico, específicamente, con las operaciones post-sintácticas de inserción de nodos y copiado de rasgos que deben darse en la Estructura Morfológica para establecer la concordancia en español. Es decir, consideramos que aquellas estructuras que involucran una mayor cantidad de operaciones post-sintácticas para la expresión morfofonológica de las categorías funcionales son más com-

¹ Entre los 18 y los 30 meses los niños comienzan a combinar las palabras sistemáticamente y esta etapa se conoce con el nombre de *gramática temprana* [*early grammar*]. Durante este período aparecen expresiones que suelen tener un carácter telegráfico puesto que los distintos elementos funcionales son usualmente omitidos (Bloom 1970, Brown 1973).

² Cfr. el artículo de Alicia Avellana “Tiempo y Aspecto en la adquisición del español como segunda lengua: el caso de hablantes de lengua materna toba (*gom*)”. Avellana también adopta la propuesta de la Morfología Distribuida en su estudio sobre la adquisición de las categorías de Tiempo y Aspecto en español por parte de hablantes de lengua materna toba y destaca la división entre la sintaxis y la morfología que se propone en el modelo puesto que permite postular los lugares en los que se codifica la variación entre las lenguas.

plejas para el niño y, por lo tanto, podrán aparecer dificultades o errores en las producciones infantiles.

En cuanto a la metodología, hemos conformado distintos corpus de datos con producción espontánea e inducida de niños que están adquiriendo el español rioplatense como su lengua materna. La producción espontánea se obtuvo mediante la grabación de las producciones infantiles durante encuentros de juego que duraron entre 30 y 60 minutos aproximadamente. Para obtener los datos de producción inducida se implementaron distintos protocolos que permiten garantizar que los corpus cuenten con una cantidad de estructuras sintácticas particulares suficiente para el análisis (cfr. Brandani en prensa y 2010 para más detalles sobre la conformación del corpus de datos). En la presente investigación, para estudiar la adquisición de las categorías del dominio nominal, analizamos 20 corpus de datos correspondientes a 16 niños de entre 1;8 y 3 años de edad³, y para analizar la adquisición de las categorías funcionales verbales, evaluamos tres corpus longitudinales con producciones verbales de tres niñas que fueron grabadas a distintas edades a lo largo de ocho, once y diecisiete meses según cada niña.

El artículo está organizado de la siguiente manera: en primer lugar, describimos el marco teórico adoptado y presentamos las operaciones post-sintácticas que pueden llevarse a cabo en la Estructura Morfológica según los requerimientos particulares del español y que se vinculan con las categorías estudiadas. En segundo lugar, exponemos las características principales de las etapas que atraviesa la gramática infantil temprana haciendo especial hincapié en aquellas propiedades del habla de los niños que se relacionan con las categorías funcionales nominales y verbales. A continuación, establecemos una comparación entre ambos dominios, considerando las etapas propuestas y los errores que producen los niños, y proponemos una explicación que intenta dar cuenta del funcionamiento de las categorías funcionales en la gramática infantil temprana.

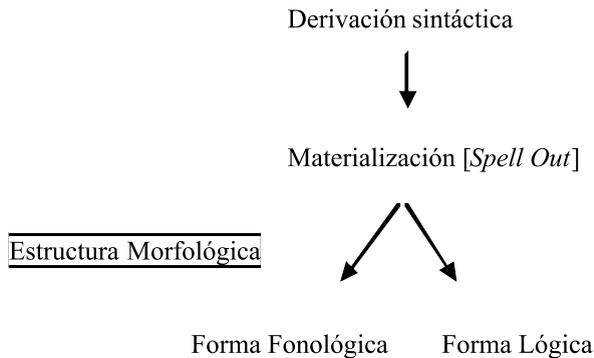
2. Marco teórico

Adoptamos para la presente investigación una propuesta innovadora para la teoría morfológica, el modelo de la Morfología Distribuida (Halle & Marantz 1993, Embick & Noyer 2004, Embick & Halle en prensa, entre otros). De acuerdo con el modelo de gramática que se propone, se agrega entre el nivel

³ La edad de los niños se expresa de la siguiente forma: años;meses.días.

de la sintaxis y el nivel de Forma Fonológica, un nivel de representación, la Estructura Morfológica, en el que pueden aplicarse ciertas operaciones que modifican las estructuras sintácticas. Este nivel y las operaciones que allí pueden llevarse a cabo serán particularmente relevantes para el análisis de la adquisición de las categorías funcionales.

(1) Estructura básica de la gramática según el modelo de la Morfología Distribuida (Halle & Marantz 1993)



Según este modelo, mientras que la sintaxis y la Forma Lógica se postulan como niveles universales, el nivel de representación de la Estructura Morfológica permite dar cuenta de la variación entre las lenguas.

La sintaxis opera con un conjunto de rasgos sintáctico-semánticos abstractos que se seleccionan a partir de un inventario universal de rasgos de la Gramática Universal [*Universal Feature Inventory*]. Cada lengua particular empleará un subconjunto de los rasgos del inventario universal y, de esta manera, las lenguas diferirán según los rasgos que estén activos (Embick & Halle en prensa).

Por otra parte, habría una división entre los rasgos morfosintácticos con los que opera la sintaxis y la realización fonológica de esos elementos. De acuerdo con esto, los morfemas abstractos no contienen contenido fonológico y el mecanismo que se encarga de insertar las matrices fonológicas en los morfemas abstractos se conoce como *Inserción de vocabulario*. El *vocabulario* es la lista de exponentes fonológicos de los diferentes morfemas abstractos de la lengua. Estos exponentes se relacionan con condiciones de inserción y cada exponente fonológico con la información del contexto gramatical en el que puede insertarse

se llama *ítem de vocabulario*. La inserción de los ítems de vocabulario es tardía, es decir, estos se agregan post-sintácticamente en el nivel de la Estructura Morfológica. Además, la inserción de los ítems de vocabulario se encuentra sujeta al Principio del subconjunto [*Subset Principle*] (Halle 1997) según el cual, un exponente fonológico será insertado en un nodo terminal si el ítem concuerda con todos o con un subconjunto de los rasgos especificados en dicho nodo. Es decir que los ítems de vocabulario pueden estar subespecificados con respecto a los rasgos del nodo terminal sintáctico. Si existen varios ítems que cumplen las condiciones para la inserción en un nodo terminal, se da una competencia y el ítem que se corresponda con la mayor cantidad de rasgos especificados en el nodo terminal será elegido. Esto significa que se busca la *mejor* entrada disponible en el lexicón para un nodo terminal con determinados rasgos morfosintácticos. Por otra parte, el contexto de inserción puede estar desprovisto de rasgos y en este caso se insertará el ítem de vocabulario *por defecto* (Embick & Noyer 2004).

En cuanto a las operaciones que pueden darse en el nivel de interfaz de la Estructura Morfológica, estas están motivadas por requerimientos específicos de las lenguas y deben ser aprendidas por los hablantes. La Forma Fonológica provee evidencia abierta de los requerimientos particulares de la lengua de modo que las operaciones que deben llevarse a cabo en la Estructura Morfológica son evidentes para el niño (Embick & Halle en prensa).

Estos procesos pueden ser operaciones de concordancia [*agreement y concord*], movimiento de núcleo a núcleo [*head-to-head movement*], fusión o ensamble [*morphological merger*], fusión estricta [*fusion*], fisión [*fission*] y empobrecimiento [*impoverishment*], entre otras (Halle & Marantz 1993, Embick & Halle en prensa). Si estas operaciones no se aplican, se da un isomorfismo entre la estructura sintáctica y la Forma Fonológica. En cambio, una de las fuentes de la falta de correspondencia o de isomorfismo entre la Forma Fonológica y la sintaxis es la posibilidad de que ciertos rasgos o nodos puedan ser insertados en la Estructura Morfológica para cumplir con una condición de buena formación particular de la lengua antes de la inserción del vocabulario.

Las operaciones más relevantes a los fines del análisis que proponemos en este trabajo son las de concordancia entre el nombre y el determinante y entre el nombre y el adjetivo [*concord*] y la concordancia entre el sujeto y el verbo [*agreement*]. En ambos tipos de operaciones se da un copiado de rasgos formales. La operación de copiado de rasgos puede formularse de la siguiente manera:

(2) Copiado de rasgos: un rasgo [*B*], que está presente en un nodo *X* en la sintaxis, es copiado en otro nodo *Y* en la Estructura Morfológica (Embick & Halle en prensa).

De esta manera, al agregar material que no está presente en la estructura sintáctica se *complejiza* el nivel de interfaz sintáctico morfológico y, en ese sentido, se provoca una falta de isomorfismo entre ambos niveles (Halle & Marantz 1993). De acuerdo con la terminología utilizada por Embick (1997, 1998), nos referimos a este material agregado en la Estructura Morfológica bajo ciertas condiciones como *disociado* [*dissociated*] puesto que no es parte de la derivación sintáctica.

3. Análisis

3.1. Etapas en la adquisición de las categorías funcionales

3.1.1. Dominio nominal

En cuanto al dominio nominal, proponemos que la gramática infantil atraviesa tres etapas en la adquisición de las categorías funcionales (Brandani en prensa). A continuación, presentamos las características principales de cada etapa.

Primera etapa

a. Omisiones de determinantes en algunos contextos en los que su presencia es obligatoria (ejemplos de 3).

(3) Omisiones de determinantes

a. *¿qué es esto?* __ globo (Lucio 1;9.16)

b. *¿qué apareció?* __ zapatilla (Agustín 1;10.1)

c. *¿qué hay acá?* __ tápiz [lápiz] (Emilia 1;11.7)

En esta etapa los niños hacen un uso opcional de los determinantes puesto que las omisiones se dan de manera facultativa en distintos tipos de contextos, es decir, no es relevante la función sintáctica del Sintagma de Determinante ni el tipo de verbo con el que se vincula este sintagma para que se omita un determinante. Además, las omisiones se dan significativamente en menor cantidad

a medida que avanza el proceso de adquisición y de esta manera la etapa en la que los niños omiten los determinantes es corta.

b. Presencia de *formas no adultas* (ejemplos de 4).

(4) Formas no adultas + Nombre singular

a. e patalón [pantalón] (Emilia 1;11.7)

b. a pol [*flor*] (Emilia 1;11.7)

c. e ratón (Camila 2;0.7)

Estas *formas no adultas* se producen sistemáticamente en posición prenominial, en general coocurren con la producción de los determinantes y desaparecen en etapas más tardías de adquisición⁴. Se observa, así, que son rápidamente reemplazadas por los determinantes correctos y que hay una progresión desde la producción de las *formas no adultas* hacia la producción de los determinantes completos. De acuerdo con esto, asumimos que las *formas no adultas* identifican una posición sintáctica, están regidas por las propiedades de las palabras funcionales de la lengua que se está adquiriendo y cumplen la misma función que los determinantes (Bottari, Cipriani & Chilosi 1993/1994, Lleó 2001).

c. Uso generalmente correcto de la categoría de género en el determinante y el nombre y, por tanto, escasa aparición de errores de concordancia en género⁵ (ejemplos de 5).

(5) Determinante singular + Nombre singular

a. un perro (Lucio 1;9.16)

b. el cuacuá (Agustín 1;10.1)

c. una viborita (Carolina 2;0.2)

d. el árbol (Carolina 2;0.2)

⁴ Estas *formas no adultas* fueron denominadas en la bibliografía como *monosyllabic place holders* (MPHs) (Bottari, Cipriani & Chilosi 1993/1994), *protomorphemes* (López Ornat 1997) o *filler syllables* (Peters 2001).

⁵ Ejemplos de errores de concordancia en género serían casos como los siguientes: *una papel* (Emilia 1;11.7), *un mano* (Emilia 1;11.7), *la juguete* (Renata 2;3.28). Este tipo de error no aparece de manera sistemática en las producciones infantiles a diferencia de lo que ocurre en la adquisición de español como segunda lengua (cfr. Avellana & Brandani 2008).

d. Ausencia de un uso contrastivo de la morfología de número singular/plural.

Los niños utilizan determinantes + nombres en singular y casi no usan los ítems que expresan la categoría de número plural ni en nombres ni en determinantes. Así, el porcentaje de construcciones del tipo [Determinante singular + Nombre singular] es en esta etapa del 28,9% frente a un 1,6% de construcciones del tipo [Determinante plural + Nombre plural].

En cuanto a las edades, en general los niños de esta primera etapa tienen entre 1;9 y 2 años. Sin embargo, hemos encontrado diferencias individuales y, por lo tanto, los niños pueden encontrarse en distintas etapas a pesar de tener una misma edad. El Largo Medio de los Enunciados [*Mean Length Utterance* (MLU)] de las producciones de los niños que están en esta etapa es de 1.1 a 1.9.

Segunda etapa

a. Aparición de la morfología de número plural (-s y -es) principalmente en el nombre. Las construcciones con nombres en plural incluyen producciones del tipo [Determinante plural + nombre plural] (ejemplos de 6), [Forma no adulta + Nombre plural] (ejemplos de 7) y [Nombre plural sin determinante] (ejemplos de 8)⁶. Frente a esto, siguen prevaleciendo las construcciones de [Determinante singular + Nombre singular] (más del 60% de los casos).

(6) Determinante plural + Nombre plural

- a. los pelos (Emilia 2;0.6)
- b. los nenes (Emilia 2;0.6)
- c. los crayones (Julia 2;1.8)
- d. las olas del mar (Julia 2;1.8)

(7) Forma no adulta + Nombre plural

- a. e peces (Emilia 2;0.6)
- b. a patos (Renata 2;3.8)
- c. e pelotas (Renata 2;3.28)
- d. e patines (Renata 2;3.28)

⁶ Las construcciones de nombres en plural sin determinante que producen los niños son correctas de acuerdo con la gramática del español.

(8) Nombre plural sin determinante

- a. *¿qué es eso?* crayones (Julia 2;0.5)
- b. *¿qué hay acá?* nenes corriendo (Carolina 2;0.18)
- c. *¿qué hay en el piso?* moneditas (Benito 2;1.2)
- d. *¿qué hay acá?* sillas (Renata 2;3.8)

b. Producción de errores de concordancia en número entre el determinante y el nombre con el patrón unidireccional: [Determinante singular + Nombre plural] (ejemplos de 9).

(9) Errores de concordancia en número [Determinante singular + Nombre plural]

- a. el peces (Emilia 2;0.6)
- b. una mesas (Carolina 2;0.18)
- c. quiero el patitos (Julia 2;1.8)
- d. un patitos (Irina 2;3.3)

Estos errores de concordancia en número entre el determinante y el nombre se dan de manera opcional y son escasos (menos del 5%) si se los compara con la cantidad de construcciones de determinante + nombre tanto en singular como en plural que se producen correctamente. Sin embargo, consideramos que el patrón de comportamiento unidireccional que se observa en los errores debe ser explicado.

c. Significativa disminución de la producción de *formas no adultas* y de las omisiones de los determinantes.

Los niños que se encuentran en esta segunda etapa tienen entre 2;0 y 2;4 años si bien, como ya se aclaró, puede existir variación individual. El MLU de las producciones infantiles de esta etapa es de 2.1 a 3.2.

Tercera etapa

a. Utilización más productiva de los determinantes en plural en concordancia con el nombre y aparición de distintos tipos de determinantes en plural, como

los posesivos y los demostrativos que no se utilizan de manera productiva en las etapas anteriores, si bien la proporción de determinantes con nombres en singular sigue siendo mucho mayor en general.

b. Producción de errores de concordancia en número entre el determinante y el nombre con el mismo patrón unidireccional de [Determinante singular + Nombre plural] observado en la segunda etapa (ejemplos de 10).

(10) Errores de concordancia en número [Determinante singular + Nombre plural]

- a. la patinetas (Julia 2;4.14)
- b. un gatitos (Renata 2;7.16)
- c. un lápices (Rocío 2;8.5)
- d. un pantalones (Mora 3;0.3)

c. Producción de adjetivos generalmente en singular y presencia de errores de concordancia en número entre el nombre y el adjetivo con el patrón [Determinante singular/plural + Nombre plural + Adjetivo singular] (ejemplos de 11).

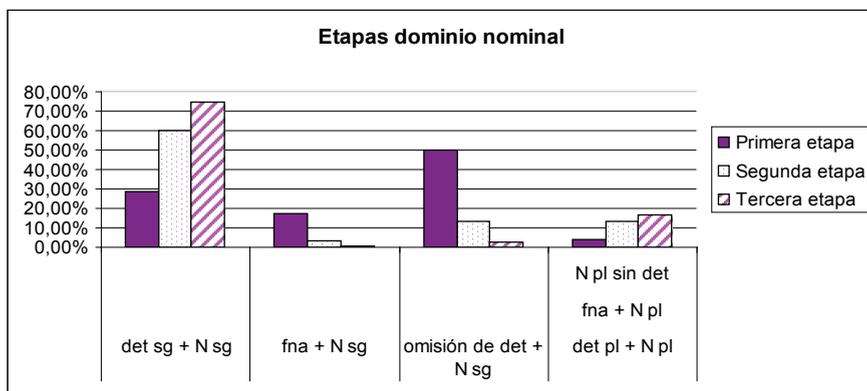
(11) Errores de concordancia en número [Determinante singular/plural + Nombre plural + Adjetivo singular]

- a. las pulgas linda (Julia 2;4)
- b. un autitos pequeño (Renata 2;4.25)
- c. los mostros bueno (Julia 2;4.26)
- d. un lápices azul (Rocío 2;8.5)

Los niños que se encuentran en la tercera etapa tienen en general entre 2;4 y 3 años y el MLU de sus producciones es de 2.8 a 6.4.

A continuación, en el cuadro 1, se observa la distribución de los tipos de Sintagmas de Determinante más relevantes que produce el conjunto de los niños en las tres etapas.

Cuadro 1. Distribución de Sintagmas de Determinante



Abreviaturas: det sg / pl: determinante singular / plural - N sg / pl: nombre singular / plural - fna: formas no adultas

3.1.2. Dominio verbal

En cuanto al dominio verbal, proponemos que la gramática infantil atraviesa dos etapas en la adquisición de las categorías funcionales de Persona y Número (Brandani 2010). Para presentar las características de cada etapa, hemos tenido en cuenta los criterios de productividad que se emplean comúnmente en los estudios sobre adquisición de lenguas romances. Se considera, así, que una flexión es productiva cuando se cumplen las siguientes condiciones: a) una misma raíz verbal aparece en al menos dos formas flexivas y b) un mismo morfema de flexión es utilizado con por lo menos dos verbos diferentes (Pizzuto & Caselli 1992).

Primera etapa

a. Cumplimiento de ambos criterios de productividad con algunos verbos para la categoría de Persona (contraste productivo) (ejemplos de 12 y 13).

(12) Una misma raíz aparece con distintas formas flexivas

- a. dibujo así
- b. dibujá, mamá

- c. acá se dibuja Julia (Julia 1;11.7)
- d. no busco
- e. buscala (Emilia 2;0.27)
- f. ponete
- g. no pone (Renata 2;3.28)

(13) Un mismo morfema de flexión es utilizado con verbos diferentes

- a. se pinta así
- b. se porta bien Magui (Julia 2;0.5)
- c. rompió todo
- d. así se cayó (Emilia 2;0.27)
- e. no (di)buja
- f. nene ju(e)ga pelota (Renata 2;3.8)

De esta manera, cuando comienzan a producirse las emisiones de más de una palabra, los niños ya usan las distintas personas en singular y esto confirma que hay una adquisición temprana de esta categoría en español. En cuanto a la distribución de las personas, en esta primera etapa predomina el uso de la tercera persona del singular en presente del indicativo. En segundo lugar, los niños utilizan la primera y la segunda persona. La segunda persona aparece generalmente con el imperativo o, en menor medida, cuando los niños formulan preguntas.

b. Producción de construcciones en tercera persona en contextos en los que se espera la primera persona. Estos “errores de concordancia en persona” se dan en general con sujeto nulo y aunque no aparece en el contexto lingüístico inmediatamente anterior un sujeto en primera persona, es posible reponer por la situación comunicativa que el niño se refiere a sí mismo. Estos casos no superan el 6% por sobre las producciones correctas (ejemplos de 14).

(14) Construcciones en 3º persona por 1º persona

- a. no quiere la media (por *quiero*) (Emilia 1;11.7)
- b. no tiene cola de pez (por *tengo*) (Julia 2;0.26)

c. acá no t(i)ene (por *tengo*) (Emilia 2;0.27)

d. se cae (por *me caigo*) (Renata 2;3.28)

e. no pone (por *pongo*) (Renata 2;3.28)

c. Uso correcto de las formas verbales no finitas. Así, las formas no finitas aparecen en los contextos permitidos en español (ejemplos de 15).

(15) Uso contrastivo de formas no finitas y formas finitas

a. para dibujar / acá se dibuja Julia

b. para pipiar [limpiar] / ahora hay que pipiar

c. para armar / hay que armar

d. hay que lavar eso / lavallo eso

e. para bailar / la nena # baila así

f. voy a prender la luz / se prendió la luz

g. esto es para abrir / abrilos (Julia 1;11.7 y 2;0.5)

Este tipo de producciones permite establecer una diferencia importante con lo que ocurre con los niños que están adquiriendo otras lenguas, como inglés, alemán, francés u holandés. En estas lenguas los niños suelen producir cláusulas principales con verbos no finitos en vez de sus correspondientes formas conjugadas. Este fenómeno, que se conoce con el nombre de *infinitivo raíz* [*root infinitive* (RI)], es característico de las producciones de varias palabras y se manifiesta hasta alrededor de los tres años (Platzack 1992, Wexler 1994, Haegeman 1995). En cambio, en el proceso de adquisición del español se observa un conocimiento de las propiedades morfosintácticas de los verbos desde la primera etapa.

d. En cuanto a la categoría de Número, aparece una utilización productiva de las formas verbales en singular y una ausencia importante de verbos en plural.

Los niños de esta primera etapa tienen entre 1;7 y 2;4 años. El MLU de las producciones analizadas correspondientes a los niños que están en esta etapa es de 1.9 a 2.5.

Segunda etapa

a. Producción de nuevos verbos con las distintas personas gramaticales si bien se observa un predominio de la tercera persona.

b. Utilización más productiva de las formas verbales en plural y contraste entre el singular y el plural. Es decir que en la segunda etapa se da el cumplimiento de ambos criterios de productividad para las categorías de Persona y Número: los niños utilizan una misma raíz verbal con distintas formas de persona y número y analizan los verbos en raíces y morfemas flexivos (ejemplos de 16).

(16) Uso contrastivo de las categorías de Persona y Número

- a. estoy tirando las sábanas
- b. ¿qué estás haciendo?
- c. está corriendo
- d. estamos haciendo algo (Julia 2;3.26)
- e. suben y bajan
- f. este baja baja baja (Julia 2;4.17)
- g. ¿te gusta la naranja?
- h. me gustan las zapatillas (Emilia 2;5.27)

c. Producción de errores de concordancia en número. Estos errores consisten en la combinación de [Sujeto plural + Verbo singular] (ejemplos de 17).

(17) Errores de concordancia en número [Sujeto plural + Verbo singular]

- a. se cayó los lápices (Emilia 2;5.27)
- b. está los patos (Emilia 2;5.27)
- c. caió lápices arriba del papel (Renata 2;7.16)
- d. se chocó los autos (Renata 2;9.11)
- e. ¿adónde está los lápices? (Florencia 3;0.16)

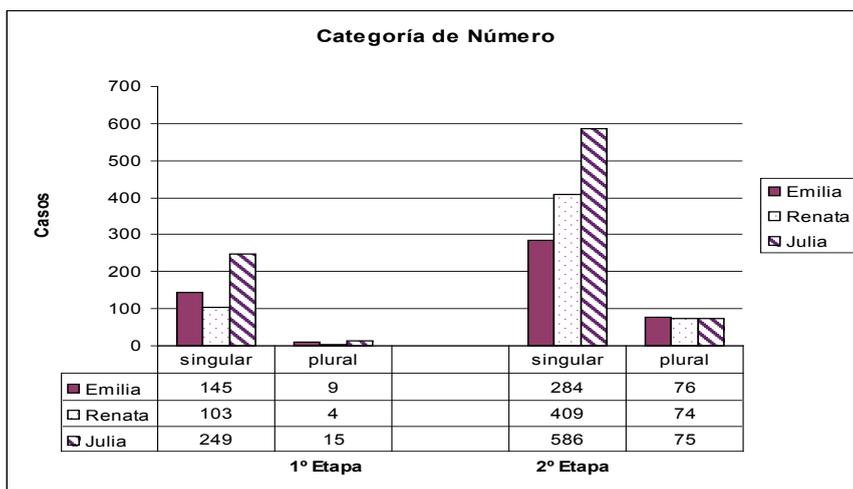
Si bien la cantidad de errores de concordancia de este tipo es baja en comparación con la producción de estructuras correctas que involucran verbos (no supera el 10%), cabe destacar que todos los errores que aparecen en el corpus siguen este mismo patrón de comportamiento⁷.

d. Ausencia de construcciones en tercera persona por primera persona como las observadas en la etapa anterior (“errores de concordancia en persona”).

Los niños que se encuentran en esta segunda etapa tienen en general entre 2;3 y 3 años y el MLU de las producciones infantiles es de 2.6 a 3.9.

En el cuadro 2 se observa la distribución de las formas de singular y plural con la cantidad total de producciones de cada niña (análisis de tres corpus longitudinales), en la primera y en la segunda etapa.

Cuadro 2. Singular / Plural



⁷ Distintos autores han observado este patrón en los errores de concordancia entre el sujeto y el verbo tanto para el español como para otras lenguas, como el italiano o el alemán (Marrero & Aguirre 2003, Pizzuto & Caselli 1992, Guasti 1993/1994, Poeppel & Wexler 1993). A continuación pueden observarse algunos ejemplos:

^{i.} *I bambini gioca* (Diana 1;11)

los niños juega

^{ii.} *é caccato i giucattoli* (Diana 2;6)

es caído los juguetes (“se cayó los juguetes”) (ejemplos tomados de Guasti 1993/1994)

^{iii.} *te pasa las moscas* (Magin 2;0) (ejemplo tomado de Marrero & Aguirre 2003)

4. Propuesta

4.1. Comparación entre el dominio nominal y el dominio verbal

Luego de caracterizar las etapas que atraviesa la *gramática infantil temprana* en el proceso de adquisición de las categorías funcionales del dominio nominal y verbal, en este apartado nos proponemos señalar las similitudes y diferencias que surgen entre ambos dominios.

Observamos, en primer lugar, que la adquisición de estas categorías es temprana en español puesto que, por una parte, todas las categorías son utilizadas productiva y contrastivamente antes de los tres años y, por otra parte, los niños cometen un porcentaje bajo de errores⁸.

En segundo lugar, encontramos que tanto en el dominio nominal como en el verbal la morfología de número plural aparece más tarde con respecto a las formas en singular y que el manejo de la categoría de Número es fundamental para pasar a la siguiente etapa. Se observa, así, un comportamiento similar de la categoría morfológica de Número en el dominio nominal y verbal.

Por otra parte, si tenemos en cuenta simultáneamente ambos dominios, vemos que la categoría de Número es utilizada de manera contrastiva antes en el ámbito nominal que en el verbal. De acuerdo con esto, la morfología de plural está ausente en una primera etapa en ambos dominios, luego se manifiesta en los nombres y más tarde lo hace por concordancia en los determinantes (segunda y tercera etapa del dominio nominal). Una vez que la morfología de número plural se manifiesta productivamente en todo el Sintagma de Determinante, aparece expresada en los verbos por concordancia con el sujeto (segunda etapa del dominio verbal). Proponemos que este desfase es resultado de las diferencias que existen entre los tipos de categorías y de operaciones involucradas. Así, en el dominio nominal, el Sintagma de Número es una categoría que está presente en la sintaxis por encima del Sintagma Nominal, en la que se aloja el rasgo [+ plural] (Ritter 1991, Bernstein 1993, Saab 2004), y no involucra, por tanto, la inserción de un nodo en la morfología. En cambio, en el dominio verbal, para que se lleve a cabo la concordancia entre el sujeto y el verbo, es necesario que bajo ciertas condiciones estructurales un nodo de Concordancia (Agr) (nodo *disociado*⁹) se

⁸ Esto mismo ha sido propuesto por distintos autores para el español pero también para el italiano y el catalán (Guasti 1993/1994, Aguirre 1995, Torrens 1995, Félix-Brasdefer 2006).

⁹ En términos de Embick y Noyer (2004):

¹ Un nodo es *disociado* si es agregado a la estructura bajo condiciones específicas en la Estructura Morfológica.

agregue al nodo de Tiempo, es decir que no habría una proyección independiente de Concordancia en la sintaxis de acuerdo con los supuestos que se adoptan del modelo de la Morfología Distribuida. Ese nodo de Concordancia recibirá como resultado de la operación de copiado los rasgos de persona y número desde el nodo del Sintagma de Determinante sujeto. La inserción de nodos provoca la falta de isomorfismo entre la sintaxis y la Forma Fonológica y hay, entonces, más posiciones en la estructura morfológica que en la estructura sintáctica. En síntesis, de acuerdo con los requerimientos de la morfología verbal del español, debe darse la inserción de un nodo terminal y la operación de copiado de rasgos con especificación de persona y número a ese nodo antes de la inserción de vocabulario.

Como mencionamos en el apartado de marco teórico, estas operaciones deben ser aprendidas por los niños a partir de la evidencia que provee la Forma Fonológica (*evidencia positiva*) en el proceso de adquisición. En este caso en particular, para la expresión morfofonológica de la categoría funcional de Número en el Sintagma Verbal es necesario el conocimiento de una mayor cantidad de operaciones post-sintácticas que las que hacen falta en el ámbito nominal y, por lo tanto, aparece un retraso en el dominio de dicha categoría.

4.2. Tipos de errores

A continuación, comparamos los tipos de errores que aparecen en ambos dominios. En primer lugar, hemos observado que la cantidad de errores que producen los niños y que involucran las categorías funcionales es baja. Sin embargo, los errores de concordancia que se producen en ambos dominios siguen un patrón sistemático de comportamiento que repetimos en (18):

(18) Patrones de los errores de concordancia:

- a. Dominio nominal: [Determinante singular + Nombre plural] y [Determinante singular/plural + Nombre plural + Adjetivo singular]
- b. Dominio verbal: [Sujeto plural + Verbo singular]

De esta manera, en el primer caso (patrón a) hay una ausencia de los ítems de vocabulario que expresan el rasgo de número plural en el determinante y/o

ⁱⁱ Un rasgo es *disociado* si es agregado en otro nodo bajo condiciones específicas en la Estructura Morfológica.

el adjetivo y presencia de esos ítems en el nombre y, en el otro caso (patrón b), hay una ausencia de los ítems que expresan plural en el verbo y presencia de esos ítems en el nombre que funciona como sujeto.

Cabe señalar que los errores de concordancia en número en el dominio verbal no pueden deberse a problemas con la categoría de Número en el ámbito nominal. Según lo que presentamos en el apartado anterior, esta categoría ya es utilizada correctamente en el ámbito nominal cuando persisten los problemas en el ámbito verbal (tercera y segunda etapa respectivamente).

Por otra parte, lo que llamamos “errores de concordancia en persona” son casos de concordancia gramatical correcta puesto que en la etapa en la que aparecen estas producciones en general los niños se refieren a sí mismos en tercera persona y, entonces, tanto los sujetos (en el caso de que sean explícitos) como los verbos aparecen en tercera persona.

De acuerdo con esto, en las primeras etapas de adquisición el rasgo de número plural no puede ser expresado correctamente en todos los casos y aparecen los errores de concordancia. Este rasgo, no interpretable en los casos de concordancia, debe copiarse de un nodo terminal a otro: del nombre al determinante y al adjetivo en el dominio nominal y del nombre que funciona como sujeto al verbo en el dominio verbal, para establecer la concordancia. Así, en los errores de concordancia se ven involucrados rasgos *disociados*, esto es, rasgos que aparecen como resultado de operaciones post-sintácticas que deben llevarse a cabo en el componente morfológico por requerimientos del español. Es decir que las operaciones que pueden presentar dificultades en la gramática infantil son la concordancia entre el nombre y sus modificadores (*concord*) y la concordancia entre el sujeto y el verbo (*agreement*) (cfr. apartado de marco teórico y nota 9). Por otra parte, si las operaciones son ciegas a la naturaleza de los rasgos, es esperable que aparezcan errores en ambos dominios con aquellos rasgos que deben copiarse¹⁰. Es decir que nuevamente se observa que la gramática del niño puede presentar inconvenientes en el manejo de operaciones que deben ser “aprendidas” de acuerdo con la lengua que se está adquiriendo.

Consideramos, por tanto, que no hay un déficit sintáctico general ni una ausencia de las categorías funcionales en la gramática infantil (contra Radford 1990, Guilfoyle & Noonan 1992, entre otros) ni una subespecificación de

¹⁰ En esta propuesta queda por explicar por qué no se producen verdaderos errores de concordancia en persona si se trata de un rasgo que se introduce en la Estructura Morfológica antes de la inserción de vocabulario. Una posibilidad para dar cuenta de esto es que dado que los errores observados involucran nombres (y no pronombres), no hay en realidad copiado del rasgo de persona del nodo del Nombre al dominio verbal y aparece la tercera persona por defecto.

las categorías provenientes de la sintaxis (contra Hoekstra & Hyams 1995, Wexler 1994, Schütze & Wexler 1996) sino que el problema se encuentra en el componente morfológico en el que se llevan a cabo las operaciones particulares de cada lengua. Esta propuesta surge a partir de observar el tipo de errores de concordancia en número que aparecen en las producciones infantiles tempranas. En este sentido, nuestro análisis permite confirmar que las estructuras que genera un niño siguen los patrones de la gramática universal y que las categorías funcionales son parte de la gramática infantil desde el comienzo de la adquisición (Hyams 1986, Borer & Wexler 1987, Wexler & Manzini 1987, Valian 1991, Jakubowicz 1992, entre otros).

5. Conclusiones

En este trabajo se presentó una comparación del proceso de adquisición de las categorías funcionales del dominio nominal y el dominio verbal.

Hemos observado, en primer lugar, que la adquisición de las categorías funcionales nominales y verbales es temprana en español y que los niños pueden utilizar productiva y contrastivamente estas categorías antes de los tres años.

Por otra parte, podemos afirmar que la categoría de Número cumple un papel esencial en el proceso de adquisición del lenguaje en ambos dominios y su adquisición presenta mayores dificultades cuando involucra la inserción de un nodo *disociado* como ocurre en el dominio verbal. En este sentido, el control de esta categoría y el de las operaciones post-sintácticas vinculadas es fundamental para el paso a la siguiente etapa. De esta manera, habría un paralelismo estructural entre el funcionamiento de las frases nominales, por un lado, y el de las cláusulas, por el otro.

Finalmente, observamos un patrón de comportamiento similar en los errores de concordancia en ambos dominios. En el ámbito nominal el patrón de error encontrado es [Determinante singular + Nombre plural] y [Determinante singular/plural + Nombre plural + Adjetivo singular] y en el ámbito verbal es [Sujeto plural + Verbo singular]. Para explicar este patrón propusimos que en la gramática infantil existe un problema con las operaciones de concordancia (*agreement* y *concord*) que implican el copiado de rasgos *disociados* y, por ende, con la posterior inserción de los ítems que expresan el rasgo de número plural.

En síntesis, intentamos brindar una explicación unificada del comportamiento de las categorías funcionales nominales y verbales en la gramática infantil y de los errores relevados en las producciones de los niños. Entendemos que

no hay un déficit en el componente sintáctico ni una subespecificación de las categorías funcionales al comienzo de la adquisición sino que los errores que se observan son el resultado de un problema con el dominio de las operaciones post-sintácticas en la *gramática temprana* que deben darse antes de la inserción del vocabulario en la Estructura Morfológica por requerimientos específicos del español.

Referencias

- Aguirre, C. 1995. *La adquisición de las categorías funcionales en el español*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.
- Álvarez, A. & L. Brandani 2005. "Errores de género y número en la adquisición del español como lengua materna", *150 Coloquio de Gramática Generativa*, Universitat de Barcelona, 4 - 6 de abril, 2005.
- Avellana, A. & L. Brandani 2008. "La adquisición de las categorías de género y número en el español como lengua materna y como lengua segunda". *Actas del I Congreso internacional de enseñanza e investigación en ELSE*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Bernstein, J. 1993. "The Syntactic Role of Word Markers in Null Nominal Constructions". *Probus* 5. 5-38.
- Bloom, L. 1970. *Language development: Form and function in emerging grammars*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Borer, H. & K. Wexler 1987. "The maturation of syntax", en T. Roeper & E. Willams (eds.) *Parameter Setting*. Dordrecht: Reidel. 123-172.
- Bottari, P., P. Cipriani & A. M. Chilosi 1993/1994. "Protosyntactic Devices in the Acquisition of Italian Free Morphology". *Language Acquisition* 3:4. 327-369.
- Brandani, L. (en prensa) "La adquisición de la categoría de Número en el dominio nominal", en I. Kuguel & H. Manni (eds.) *Estudios gramaticales del dominio nominal en español*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- _____ 2005. "Adquisición de categorías funcionales en el Sintagma de Determinante". *III Encuentro de Gramática Generativa*, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, 18 - 20 de agosto, 2005.

- _____. 2008. "La incidencia de las clases verbales en la producción de las categorías de persona y número en la gramática infantil". *Actas del XV Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina*, Montevideo, Universidad de la República, Uruguay.
- _____. 2010. "Etapas en la adquisición de las categorías de persona y número en español". *Lingüística*, Volumen 23, junio de 2010. 11-34.
- Brown, R. 1973. *A first language: The early stages*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Embick, D. & M. Halle (en prensa) *Word Formation: Aspects of Latin Conjugation in Distributed Morphology*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Embick, D. & R. Noyer 2004. "Distributed Morphology and the Syntax/Morphology Interface", en G. Ramchand & C. Reiss (eds.) *The Oxford Handbook of Linguistic Interfaces*. Oxford: Oxford University Press.
- Embick, D. 1997. *Voice and the Interfaces of Syntax*. Tesis doctoral, University of Pennsylvania.
- _____. 1998. "Voice Systems and the Syntax/Morphology Interface", en H. Harley (ed.) *MITWPL 32: Papers from the UPenn/MIT Roundtable on Argument Structure and Aspect*, MITWPL. 41-72.
- Félix-Brasdefer, J. C. 2006. "The acquisition of functional categories in early Spanish: Evidence from the strong continuity hypothesis". *Indiana University on line Working Papers* 6. 1-33.
- Guasti, M. T. 1993/1994. "Verb Syntax in Italian Child Grammar: Finite and Nonfinite Verbs". *Language Acquisition* 3:1. 1-40.
- Guilfoyle, E. & M. Noonan 1992. "Functional Categories and Language Acquisition". *Canadian Journal of Linguistics* 37. 241-272.
- Haegeman, L. 1995. "Root infinitives, tense and truncated structures in Dutch". *Language Acquisition* 4. 205-255.
- Halle, M. & A. Marantz 1993. "Distributed Morphology and the pieces of inflection", en Hale, K. y S. Keyser (eds.) *The View from Building 20*. Cambridge: MIT Press. 111-176.
- Halle, M. 1997. "Distributed Morphology: Impoverishment and Fission". *MIT Working Papers in Linguistics* 30. 425-449.
- Hoekstra, T. & N. Hyams 1995. "The Syntax and Interpretation of Dropped

- Categories in Child Language: A Unified Account”, en J. Camacho, L. Choueiri & M. Watanabe (eds.) *The Proceedings of Fourteenth West Coast Conference on Formal Linguistics*. Stanford: CSLI Publications. 123-136.
- Hyams, N. 1986. *Language Acquisition and the Theory of Parameters*. Dordrecht: Reidel.
- Jakubowicz, C. 1992. “Mecanismos de cambio cognitivo y lingüístico”. *Substratum* 1:1. 45-78.
- Lleó, C. 2001. “Early Fillers: undoubtedly more than phonological stuffing”. *Journal of Child Language* 28. 262-265.
- López Ornat, S. 1997. “What lies in between a pre-grammatical and a grammatical representation? Evidence on nominal and verbal form-function mapping in Spanish from 1;7 to 2;1”, en A.T. Pérez-Leroux & W. Glass (eds.) *Contemporary Perspectives on the Acquisition of Spanish*. Sommerville MA: Cascadilla Press. 3-20.
- Marrero, V. & C. Aguirre 2003. “Plural acquisition and development in Spanish”, en S. Montrul & F. Ordóñez (eds.) *Theoretical Linguistics and Language Development in Hispanic Languages*. Sommerville MA: Cascadilla Press. 275-296.
- Montrul, S. 2004. *The Acquisition of Spanish: Morphosyntactic development in monolingual and bilingual L1 acquisition and adult L2 acquisition*. Philadelphia: John Benjamins.
- Pizzuto, E. & M. C. Caselli 1992. “The acquisition of Italian morphology: Implications for models of language development”. *Journal of Child Language* 19. 491-557.
- Platzack, C. 1992. “Functional categories in early Swedish”, en J. Meisel (ed.) *The acquisition of verb placement*. Dordrecht: Kluwer.
- Poeppl, D. & K. Wexler 1993. “The full competence hypothesis of clause structure in early German”. *Language* 69. 1-33.
- Radford, A. 1990. *Syntactic theory and the acquisition of English syntax*. Cambridge: Blackwell.
- Ritter, E. 1991. “Two Functional Categories in Noun Phrases: Evidence from Modern Hebrew”, en S. Rohstein (ed.) *Syntax and semantics 25: Perspectives on Phrase Structure*. New York: Academic Press. 37-62.

- Saab, A. 2004. *El dominio de la elipsis nominal en español: identidad estricta e inserción tardía*. Tesis de Maestría, Universidad Nacional del Comahue (inédita).
- Schütze, C. & K. Wexler 1996. "Subject case licensing and English root infinitives", en A. Stringfellow, D. Cahan-Amitay, E. Hughes & A. Zukowski (eds.) *Proceedings of the 20th Boston University Conference on Language Development*. Boston: MIT Press. 670-681.
- Torrens, V. 1995. "The Acquisition of the Functional Category Inflection in Spanish and Catalan", en C.T. Schütze, J.B. Ganger & K. Broihier (eds.) *Papers on Language Processing and Acquisition. MIT Working Papers in Linguistics* 26. 451-472.
- Valian, V. 1991. "Syntactic subjects in the early speech of American and Italian children". *Cognition* 40. 21-81.
- Wexler, K. & M. Manzini 1987. "Parameters and learnability in binding theory", en T. Roeper & E. Williams (eds.) *Parameter Setting*. Dordrecht: Reidel.
- Wexler, K. 1994. "Optional Infinitives, head movement, and economy of derivations", en N. Horenstein & D. Lightfoot (eds.) *Verb movement*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ser and *Estar*: what is there to learn?

Cristina Schmitt^{*}

Karen Miller^{**}

Carolina Holtheuer^{***}

Abstract

A widely-held account of the copulas *ser* and *estar* is that they are the lexical exponents of the Individual-Level and Stage-Level distinction, respectively. Recent proposals argue that the correlation of the copulas with temporal notions is the result of an inferential process and does not follow from a lexical association of the copulas with IL/SL features. While the first account predicts a complementary distribution of *ser* and *estar*, the second predicts that the copulas may overlap in distribution. In this paper, formal accounts of *ser* and *estar* and their predictions for acquisition are examined, and an acquisition path is proposed. The review of several comprehension experiments with favors the non-complementarity hypothesis. We conclude that an account that does not assume a rigid relation between *ser* with ILPs and *estar* with SLPs yields a better explanation of the acquisition facts.

Keywords Spanish copulas; acquisition; Individual-Level and Stage-Level predicates; pragmatics; discourse.

^{*}Michigan State University.

^{**}Penn State University.

^{***}Universidad de Chile.

1. Introduction

Traditionally the copula verbs *ser* and *estar* are described as being in complementary distribution. *Ser* correlates with inherent and permanent properties and *estar* correlates with temporary and accidental properties. The permanent/accidental distinction much like the count-mass distinction, has a very strong cognitive appeal and is arguably at the root of a grammatical distinction between two types of predicates.

Inherent or permanent properties are mapped into individual-level predicates (IL), which apply to individuals as a whole, while temporary properties are mapped into stage-level predicates (SL) which apply to stages (temporal and/or spatial slices) of individuals. This distinction, first proposed by Carlson (1977) to account for the interpretation of bare plural subjects in English, has received many implementations in the literature (see Kratzer 1995; Diesing 1992 among others) and is also relevant to account for the distribution of predicates in other constructions. Again, much like the count-mass grammatical distinction, the cut between the two types of predicates varies a bit from language to language but seems to be lexicalized in the grammar of many languages (Becker 2001).

Since at least Diesing (1992) (see also Becker 2001; Lema 1995 among others), *ser* and *estar* are considered examples of the lexicalization of the IL and SL distinction. For the acquisition of the copulas *ser* and *estar*, this could mean that the learning task can be reduced to a task of matching IL predicates with *ser* and SL predicates with *estar*.

More recently, however, there has been a solid move against a lexical relation between *ser* and *estar* and the IL and SL distinction. The correlation between *ser* and *estar* and the permanent vs. temporary interpretations is viewed as the result of the work of inferences triggered by the competition between the two copulas more than by their inherent link to IL or SL features (see Maienborn 2005; Schmitt 2005; Schmitt & Miller 2007). This view recognizes that *ser* and *estar* may not always be in complementary distribution and may in fact overlap in some contexts. If this analysis is correct, the acquisition problem becomes quite different: acquisition requires learning the discourse conditions under which inferences associated to the choice of the two copulas can be calculated.

In this paper we aim to integrate the study of the acquisition of the copulas in Spanish and Portuguese into a larger set of questions about the acquisition of near synonyms, presuppositions and implicatures. We examine formal accounts of *ser* and *estar* and the issues that they raise for acquisition and we

hypothesize the steps that would be required for the acquisition of these two verbs under each of the two types of accounts. Then, based on various results from comprehension experiments with children and adults, we argue that a view that does not establish a lexical association between the copulas and the IL and SL distinction fares better at explaining both child and adult behavior.

The analysis we adopt assumes that *ser* is the transparent copula. It carries no further information besides being verbal. We could say that it is of category *v*. *Estar* (and other copula-like verbs) has extra aspectual elements that will contribute to the interpretation of the predication as a whole. The aspectual differences coupled with a constraint on the discourse situation under which *estar* predications are felicitous will play a role in the range of interpretations that are possible for the different copulas and can explain some of the acquisition results. The argument we develop also raises issues for the idea that the semantic subset principle (Crain & Thornton 1998) is always at stake in the acquisition of semantic properties. The paper is divided as follows: section 2 provides a summary of two different types of analyses of *ser* and *estar* and raises the acquisition problems. Section 3 presents four studies on the comprehension of *ser* and *estar* with adjectival predicates and section 4 summarizes the findings and suggests further directions.

2. Competing analyses for *ser* and *estar* and the acquisition issues

It is impossible in this paper to do justice to all of the analyses of *ser* and *estar* that have been proposed in the literature as they range from syntactic and semantic to purely pragmatic accounts (Lema 1995; Luján 1981; Clements 1988, 2005; Diesing 1990, 1992; Kratzer 1989, 1995; Schmitt 1992, 2005; Schmitt & Miller 2007; Maienborn 2003, 2005 and Arche 2007). We will restrict our discussion to a couple of proposals that link *ser* and *estar* explicitly to the IL and SL distinction and to proposals that argue against the direct link between *ser* and *estar* predications and IL and SL interpretations respectively, because they allow us to examine the learning task from two different perspectives.

2.1. *Ser* and *estar* as the grammaticalization of the IL and SL distinction

In this section we review Carlson's (1977) and Kratzer's (1995) proposals and Becker's (2001) implementation of Kratzer's intuition, which is the basis for explai-

ning patterns of copula omission in child English and consequently may provide an acquisition argument for a grammatical distinction between SL and IL predicates.

The distinction between predicates of individuals and predicates of stages of individuals was first proposed by Carlson (1977) to explain the interpretation possibilities of bare plurals in English. One of the main points of Carlson's work is that bare plural subject interpretations depend on the type of predicate they appear with and that the different interpretations could be explained by treating bare plurals as names of kinds, as the famous examples in (1) show. In (1a) the bare plural receives a generic interpretation and in (1b) the bare plural can receive an existential interpretation (and also a generic interpretation). While *altruistic* in (1a) is a property of individuals as a whole, *available* in (1b) is a property of stages of individuals, i.e., temporal slices of an individual. In order for a predicate of stages to be applied to an individual, a 'Realization' function (R-function) was introduced to map predicates of stages into predicates of individuals. The R-function would be responsible for the existential interpretation of the bare plural. Distributionally, SL predicates differed from IL predicates by being acceptable in particular contexts such as existential sentences and as complements of perception verbs, as illustrated in (1c) and (1d), respectively.

- (1) a. Firemen are altruistic.
 b. Firemen are available.
 c. There are firemen available/*altruistic.
 d. I saw firemen available/*altruistic.

With respect to the copula in (1a, b), Carlson suggests that there are at least two verbs *be* in English. *Be1* occurs with IL predicates, as in (1a) and is semantically empty. *Be2* occurs with SL predicates and is semantically active. It is the function that maps SL predicates into predicates that can apply to individuals. Thus in (1b) *be2* introduces the Realization function. Besides these two *bes*, there are also the auxiliaries *be* and the so-called ACT BE.¹

¹ Examples such as (i) have been treated in the literature, at least since Williams & Partee (1984) as examples of main verb *be*. Main verb *be*, unlike Inflectional *be* (ii), allows activity interpretations and existential readings of the subject:

- (i) Economists were being kind.
 (ii) Economists are kind.

But see Schmitt 1996 for arguments against treating ACT BE as a special verb.

At first sight *be1* and *be2* correspond to *ser* and *estar* in Brazilian Portuguese and Spanish. The predicate *altruista* ‘altruistic’ combines with *ser* and the predicate *disponível* ‘available’ combines with *estar*, as illustrated in (2). The Brazilian Portuguese examples allow us to see that the subject interpretations of the bare plural are also what we predict, given Carlson’s description. The subject in (2a) has only a generic reading, and the subject in (2b) allows an existential reading and a generic reading.

(2c) and (2d) illustrate the same contrast with the indefinite in Spanish². For (2c) the only possible interpretation for the indefinite is a generic interpretation; (2d), on the other hand, can be interpreted existentially.

- (2) a. Bombeiros são altruístas.
Firemen SER-3PL altruistic-PL
- b. Bombeiros estão disponíveis.
Firemen ESTAR-3PL available-PL
- c. Un bombero es altruista.
A fireman ser-3SG altruistic-SG
- d. Un bombero está disponible.
A fireman estar-3SG available-SG

The examples illustrated in (2) along with those in (3) support an analysis along the lines of *be1* and *be2*. The sentences in (3) illustrate that NPs are by nature IL and occur with *ser* (and are unacceptable with *estar*) and locative PPs, for the most part, occur with *estar* and are interpreted as SL predicates.

- (3) a. El secretario es un economista brillante.
The secretary SER-3SG a brilliant economist.
- b. El secretario está en Tahiti.
The secretary ESTAR-3SG in Tahiti.

The unacceptability of sentences in (4) can be easily explained under this approach. *Ser* cannot shift a predicate of stages into a predicate that can be

² Spanish does not allow bare plurals to be interpreted generically for independent reasons.

applied to individuals and the result is unacceptable, as shown in (4a,b). *Estar* requires a SL predicate. Otherwise, the Realization function cannot apply. The examples in (4c) and (4d) are also unacceptable since there is no SL predicate for *estar* to combine with. (4d) is not acceptable and (4c) is marginally acceptable because *altruistic* can be coerced into a SL reading in order to be interpreted.

- (4) a. *Él es disponible.
 He SER-3SG available
 b. *Él es en Tahiti.
 He SER-3SG in-the Tahiti.
 c. ? Él está altruista.
 He ESTAR-3SG altruistic-SG
 d. *Él está un economista brillante.
 He ESTAR-3SG a brilliant economist.

Examples such as (5) in which both copulas are acceptable suggest that some adjectival predicates are ambiguous between a SL and an IL interpretation.

- (5) a. Esa manzana es verde.
 That apple SER-3SG green.
 b. Esa manzana está verde.
 That apple ESTAR-3SG green.
 c. Pancho es gordo.
 Pancho SER-3SG fat.
 d. Pancho está gordo.
 Pancho ESTAR-3SG fat.

The work by Diesing (1992) and Kratzer (1995) attempted to ground Carlson's IL and SL distinction in terms of argument structure differences (rather than a purely semantic distinction among predicates), which in turn causes subjects to be generated in different positions. SL predicates would have an extra argument, namely an event argument, while ILPs would lack such an argument. Such an argument would have consequences for temporal modi-

fication and quantificational binding. The ambiguity in (5) would be cashed out by assuming that there are two adjectives *green* and two adjectives *fat*, one with and one without an event argument.

Since they have an event argument, SL predicates can be modified by spatio-temporal adverbs, but IL predicates cannot, as illustrated in (6). The contrast between (6a) and (6b) arguably shows that (6a) has an event argument, since it licenses locative and temporal adverbials.

- (6) a. Firemen are now available in the parking lot.
- b. ?Firemen are now altruistic in the parking lot.

Furthermore, if event arguments, much like indefinites, are open variables (see Heim 1982), then they can be bound by unselective binders, such as *when(ever)*, as illustrated in (7).

- (7) a. *When Mary knows French, she knows it well.
- b. When a Moroccan knows French, she knows it well.
- c. When Mary speaks French, she speaks it well. (Kratzer 1995)
- d. Cuando ella está enferma, se pone triste.
 When she ESTAR-3SG sick, (she) gets sad.
- e. *Cuando ella es enferma, se pone triste.
 When she SER-3SG sick, (she) gets sad.

(7a) is not acceptable because the unselective binder *when* does not have anything to bind and therefore quantify over (there are no indefinites and there is no event argument to be bound since *know* is an IL head). (7b) on the other hand is acceptable because *when* binds the indefinite *a Moroccan*. (7c) is also acceptable since the predicate headed by *speak* is SL and has an event argument. Although there are no indefinites in the clause, the sentence is acceptable. (7d,e) shows the contrast between *ser* and *estar*.³

For Kratzer, the extra argument would also have consequences for the interpretation of subjects. Being the most external argument, it would force subjects of SL predicates to be generated in a position more internal than the

³ See Schmitt (1996) for examples where *ser* is acceptable in contexts of this type, although there are no alternative variables to be bound by the operator *when(ever)*. This test turns out to be less reliable than suggested by Kratzer (1995) and Diesing (1992).

position where IL predicates could be generated, since the event argument would count as the most external argument. The different subject positions would be responsible for the different interpretations.

Although the details of Diesing and Kratzer's proposal are quite different, at the core of both proposals is the idea that there is a rigid mapping between syntax and semantics. Adopting a form of Discourse Representation Theory (Heim 1982), both argue that the ability or inability of an element to appear in the nuclear scope and/or in the restrictive clause is to be derived from its position in the syntax. Assuming that sentences are divided into a tripartite structure corresponding to a quantifier, a restrictor and a nuclear scope, they propose that the mapping takes the following form:

(8) Mapping Hypothesis

Material inside VP is mapped into the nuclear scope.

Material outside VP is mapped in to the restrictive clause.

This amounts to saying that bare plural subjects of IL predicates cannot appear in the nuclear scope at the level of logical form, where existential closure applies, but instead they must appear in the restrictive clause where they can be bound by a generic operator. Stage-level predicate subjects, on the other hand, can appear either in the nuclear scope or in the restrictive clause and receive existential and generic readings respectively. Indefinites in the restrictor receive partitive readings.⁴

This elegant analysis suggests that IL and SL predicates are to be distinguished both syntactically and semantically. What kind of evidence could provide support for such a distinction in child language?

2.1.1. Children seem to distinguish IL and SL predicates in English

In an important work on the acquisition of copulas in English, Becker (2001) observes that during the Optional Infinitive Stage⁵ children seem to omit the

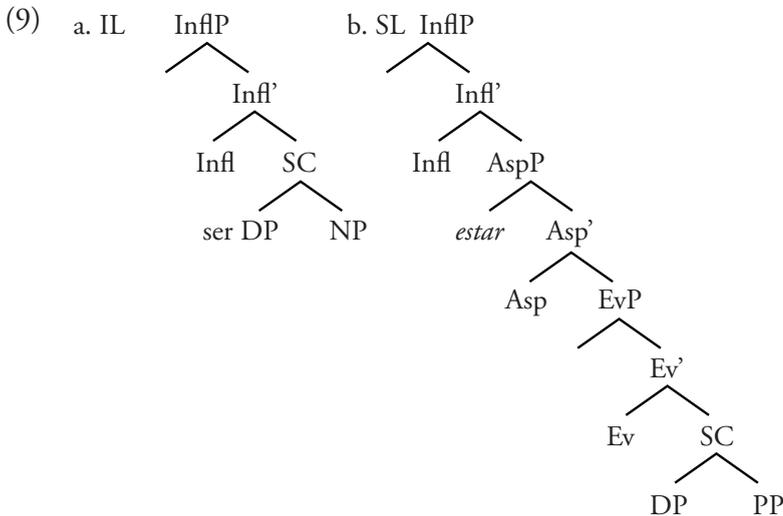
⁴ Diesing (1992) notes that the interpretation of the predicate not always matches the interpretation of the subject and splits the distinction between the two types of predicates to accommodate the odd cases. This however has the effect of undoing the correlation between subject interpretations and predicate types. ACT BE cases being one of them.

⁵ The optional infinitive stage is a stage in which children seem to sometimes omit inflection on the verb (see Wexler 1992, 1994 for example).

copula more often with locative predicates than with nominal predicates. Since locative predicates are prototypical SL predicates and nominal predicates are prototypically IL predicates, children seem to be making a distinction in terms of predicate-types that is then extended to different types of adjectival predicates.

Departing from Kratzer's idea that IL and SL predicates differ in terms of absence vs. presence of an event argument and building on Heycock (1995), Becker argues that SL arguments are associated to an extra projection in the syntax, AspP, which is not projected for IL predicates. This projection in turn selects for an EventP, which may or may not have an existential quantifier in its specifier and allows for an existential interpretation of the subject. Thus, it is not necessary to postulate two verbs *be* for English, as Carlson did and Diesing also does. The difference between the two types of predicates is structural. The copula is simply the spell-out of inflectional features.

The implementation argued for by Becker suggests that *ser* and *estar* don't contribute semantically to the IL and SL predicate interpretations. Rather the copula choice follows naturally from the semantic and syntactic distinction between IL and SL predicates themselves. For Becker, the two copula verbs could be semantically identical with the only difference being that *ser* selects a small clause as in (9a) and *estar* selects for an AspP as in (9b). This amounts to say that the two copulas are just different spell-outs of Infl nodes with different subcategorization properties.



To account for the fact that SL predicates tend to be produced by children without the copula in the optional infinitive stage, Becker makes use of a notion of temporal anchoring. She proposes that all clauses need to be temporally anchored by a temporal operator in C which can either bind an Infl element or Aspect.

The temporal operator can bind Aspect in SL predicate clauses, but IL predicates, having no AspP, require overt tense marking. Consequently IL predicates require a copula to carry tense, but in principle SL predicates do not. The omission of the copula in English is due to the fact that children use both tense binding and aspect binding when adult English only allows tense binding in main clauses.

In other words, children know that there is a semantic distinction between temporary and permanent properties and starting with the prototypical cases, locative PPs and NPs respectively, they map the semantic difference to a structural difference between the two types of predicates. In a sense we can think of this as a semantic bootstrapping process aided by a syntactic distinction between PPs and NPs being mapped into a structural distinction between clauses with and without AspP. Notice that for English, there is no overt morphological differences between IL and SL predicates, just distributional differences.⁶ But for Portuguese and Spanish, a morphological cut that could be made between IL and SL predicates is based on the copula choice.

2.1.2. Acquisition steps for the acquisition of *ser* and *estar*, as IL and SL copulas

Assuming Becker's analysis and what we know about statistical learning in children (Hauser, Newport & Aslin 2001; Saffran 2001a, 2001b, 2002; Saffran, Aslin & Newport 1996; Saffran *et al.* 1999 and others), we can think of the acquisition of *ser* and *estar* as having three main steps.

Step 1: Children establish a correlation between *ser* and *estar* and NPs and certain PPs and APs, which only appear with one or the other copula in

⁶ Knowing which predicates are IL and which predicates are SL will be crucial for the interpretation of subjects. Sneed (2008) argue that even three year-olds know that IL predicates only allow generic readings of subjects and SL predicates allow existential interpretations. She argues that the interpretation of subjects follows automatically from the structural distinction between the two types of predicates.

the input. This can be done independent of meaning and would constitute some version of syntactic bootstrapping.

Step 2: Children must recognize predicates as denoting prototypical temporary or permanent properties, respectively. This recognition amounts to an automatic mapping of NP and locative PP predicates to structures with AspP and without AspP, respectively.

Step 3: Children can use *ser* and *estar* to predict small clauses with and without AspP and therefore permanent vs. temporary interpretations, which will be particularly important for predicates that are ambiguous.

Under this type of analysis, *ser* and *estar* differ only in terms of their selection properties. They are both Infl nodes and have no inherent meaning. Learning how to use the two copulas is a matter of learning that their appearance correlates with the IL and the SL distinction. Provided children know that NPs are prototypical IL and locative PPs are prototypical SL predicates, they will correlate that with *ser* and *estar* and bootstrap its properties. So provided children know which APs are IL and which ones are SL, they should be able to treat the two copulas as in complementary distribution.

Of course, IL, SL and ambiguous adjectives may have to be learned on a one-by-one basis and may be used more restrictively than adults would, but, provided the context is clear, we should find complementary distribution.

2.2. *Ser* and *estar*: a pragmatic distinction

Despite of the apparent appeal of the lexicalization analysis, what if the correlation between IL and SL predicates is just that, a correlation? The argument against the intuitive notion that *ser* is linked to permanent properties and *estar* with temporary properties was made by many at least since Bull (1965). The correlations do not always hold. For example, NP predicates are always associated with *ser*, but their meanings are not always associated with permanent or inherent properties (10a). Furthermore some adjectives, whose meanings do not refer to inherent or permanent properties of individuals, appear with *ser* (10b,c). Finally, not all locations are temporary, as illustrated in (10d) but nonetheless they must appear with *estar* in Spanish. Some examples are given below:

(10)a. Él era un secretario en el gobierno de Allende.

He SER-PAST a secretary in the Allende government.

b. Las manifestaciones son/*están temporales.

The manifestations SER/ESTAR-3PL temporary

c. Once menores infractores aún son/están fugitivos.

Eleven juvenile delinquents still SER/ESTAR-3PL fugitives.

Eleven juvenile delinquents are still fugitives.

d. Cuba está en el Caribe.

Cuba ESTAR-3PL in the Caribbean.

This variability calls for a weakening of how permanent and temporary properties of individuals in the world map into IL and SL predicates. When we include the ACT BE cases, all with the copula *ser*, we find that not only can their subjects have an existential interpretation, typical of SL predicates, but also they pass all tests for SL-hood proposed by Kratzer, as noted by Schmitt (1992, 1996).

(11)a. Cuando los economistas son burros, no resuelven nada.

When economists are dumb, they solve nothing.

b. Los economistas fueron crueles ayer durante la entrevista.

Economists were cruel yesterday during the interview.

These problems lead to proposals that attempt to distance themselves from the SL and IL distinction.⁷

In this section we examine two proposals that explicitly deny the transparent relation between IL and SL interpretations. Both proposals share the idea that *ser* is the unmarked copula (following a tradition that dates back at least to Bull 1965) and that the competition between the two copulas allow for the temporary/permanent inferences. Crucially though the temporary/permanent distinction should not be linked to any deep cognitive opposition

⁷ See Clements (1988) for an explicit proposal in terms of the feature [+/-nexus] feature.

between how the world may or may not be divided in terms of inherent vs. accidental properties.

The first proposal is Maienborn (2005). In this work, she argues that *ser* and *estar* are semantically identical except for the fact that *estar* comes with a presupposition and is only felicitous in specific discourse situation that involve contrast. The second proposal is Schmitt (2005) and Schmitt and Miller (2007), who argue that *ser* and *estar* are distinct both semantically and pragmatically. *Ser* is aspectualless and transparent, while *estar* is stative, and much like in Maienborn, it has a presuppositional component requiring a specific discourse situation.

2.2.1. Maienborn (2005): a pragmatic distinction

According to Maienborn, the distinction between *ser* and *estar* is pragmatic. Her argument is built on an example by Querido (1976). Querido asks what a botanist could say upon encountering a new plant whose leaves are yellow. According to him, the botanist could say (12a) or (12b). Although nothing is yet known about the plant, the use of *estar* is felicitous, because “*estar* is the appropriate copula to report a first sensorial experience” (Querido 1976: 354).

(12) a. Las hojas de este árbol son amarillas.

The leaves of this tree *SER-3PL* yellow.

b. Las hojas de este árbol están amarillas.

The leaves of this tree *ESTAR-3PL* yellow.

Both sentences in (12) express that the subject has a particular property. The difference is that *estar* presupposes a relation to a specific discourse situation. The topic time (Klein 1994), namely the relevant situation to which the speaker restricts his or her claim, serves the antecedent for *estar*. In other words, by using *estar* the speaker is restricting his claim to a specific discourse situation established by the topic time, but, when he uses *ser*, no discourse restriction is imposed. Details of implementation aside, the idea is that the use of *estar* is pragmatically licensed only if the context supports some topic situation contrast, according to Maienborn (2005). The temporal contrast is always the preferred one, since tense and aspect must always be specified. This

allows the inference of temporariness, which is pragmatically blocked for *ser* predications. Being the more general term, *ser* functions as the complement of *estar*. If the speaker chooses *ser* instead of *estar*, a permanent interpretation may, but need not, obtain.

There are, however, some serious problems with the idea that the copulas are identical, except for the presuppositional difference. First there are clear selectional differences that become hard to account for if the copulas are identical. The fact that NPs predicates (and clauses) are generally not acceptable with *estar* becomes mysterious, for example, in the same way as it becomes difficult to explain why certain adjectives only appear with one copula and not the other, as was illustrated in (10) above.

Second, it is hard to explain why *ser* predicates but not *estar* predicates allow the so-called ACT BE interpretation, in which an activity interpretation is possible, as illustrated in (13a). Note that we cannot easily say, as was claimed by Partee (1977) and also by Becker (2001) that the *be* of ACT BE readings should be associated to a main verb inflectionless *be*, which differs from the regular copula which can always appear with tense inflection. In (13a) the copula is tensed and nonetheless the sentence is acceptable with an interpretation that Pancho acted in a cruel manner. Besides particular aspectual and tenses, certain adverbs can induce also an inchoative/activity reading, as illustrated in (13b), which has the interpretation that the dog became cruel. The contrast between (13a) and (13c) shows that the perfective past in (13a) is responsible for coercing the predicate into an activity reading. (13c) has a regular stative reading. Maienborn (2005) suggests that ACT BE readings are the result of coercion, but does not provide an account for why coercion is impossible with *estar*, as illustrated in (13e). In (13e), the perfective past tense, which induced the ACT BE reading in (13a), does not allow an ACT BE reading with the *estar* copula.

(13)a. Pancho fue cruel.

Pancho SER-PP.3SG cruel.

b. Ahora Pancho es cruel.

Now, Pancho SER-3SG cruel.

c. Pancho es cruel.

Pancho SER-3SG cruel.

d. Pancho está bien atento.

Pancho ESTAR-3SG very attentive.

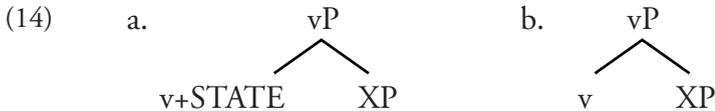
e. Pancho estuvo atento.

Pancho ESTAR-PP.3SG very attentive.

2.2.2. *Ser* and *estar*: pragmatic and aspectual differences

Rather than treating the copulas as the spell-out of Infl nodes as Becker (2001) did or treating the copulas as semantically identical, Schmitt (2005) argues that they are verbal elements which lack argument structure and therefore cannot combine with DPs that require theta roles. They are the spell-out of an impoverished verbal head and combine with predicates that are non-verbal in the sense that they cannot enter an Agree relation with Tense. These verbalizers may carry subevent-type information, i.e., they can be a STATE, TRANSITION or PROCESS or they can be just pure verbal elements, which are transparent.

As we have seen in (13) *estar* is always stative and should be treated as a stative verbalizer, but *ser* can appear with non-stative interpretations. Given this flexibility, *ser* should be treated as a transparent verbalizer and *estar* as a stative verbalizer. We can implement the difference as in (14):



The interpretation of *ser* predications is a result of the interaction between properties of the predicate, tense, aspect and adverbial information. Other verbalizers will have other types of aspectual subevent types. Thus v+TRANSITION will be spelled-out as *ficar* ‘become’ in Portuguese or *quedar-se* ‘become’ in Spanish, for example.

If *ser* is unmarked, it should be possible in all contexts in which *estar* is possible. However, this is not the intuition of speakers. To explain these intuitions, the idea put forward by Schmitt (2005) is that there are two types of states, states that hold at a specific time *t* and states that are interpreted as stative by default. The latter type have no subevent types and do not have to be linked to a specific time *t*. Following Maienborn, we can say that *ser* does

not presuppose any specific discourse situation but *estar* does. This analysis can explain why *ser* is possible with ACT BE construal but *estar* is not. *Ser* is transparent, aspectual-less and imposes no discourse restrictions.

The choice between the two copulas is then subject to the principle of *Maximize Presupposition* (Heim 1991). *Maximize Presupposition* forces speakers to choose the alternative that has the strongest presuppositions. Given that, any time its presupposition is satisfied, *estar* is to be chosen, unless the interpretation is non-stative (as in the ACT BE construal cases). The choice of *ser* implies that the presupposition does not hold (and a stative generic interpretation becomes the default in the present tense) or the situation is not best described as stative. The temporariness implication arises from the choice of *ser* vs. *estar*. If *estar* is chosen, then the predication may only hold at that particular specific time situation.

Being a transparent verbalizer also means no ability to impose selection restrictions. However, not all predicates can appear with *ser*. This follows if certain predicates themselves need to be combined with some subevent type in order to be interpreted (certain participial adjectives, for example). The non-transparent verbalizer *estar*, on the other hand, requires particular types of predicates that can allow a state subevent to be realized. Schmitt (2005) argues that *estar* selects for stative predicates that assign thematic roles and can combine with the subevent type of *estar* and license its subevent.

From an acquisition point of view, it is important to note that the two copulas are not in a semantic subset relation. *Estar* does not entail *ser* and *ser* does not entail *estar*. In other words, pragmatically, it is not the case that every time some *estar* predication holds of a subject, it will also be the case that the *ser* predication holds. In the same sense, it is also not the case that if the *estar* predication holds, the *ser* predication does not hold. (15a) expresses that Pancho is a pretty dog but there is a situation in time (*hoy* 'today') in which 'ugly' holds of it. There is no contradiction. Alternatively, if Pancho *estar* pretty, as in (15b), it could be because in general it is a pretty dog, but this is not necessary. *Estar* is also compatible with a situation where Pancho is an ugly dog. In other words, it is not the case that when *estar* holds, it is because the *ser* predication does not hold. Note that (15c) is an infelicitous sentence, no matter the order in which the two copulas occur, because there is no contrast that warrants the use of *pero* 'but'.

(15)a. Pancho es bonito pero está feo hoy.

Pancho is pretty but he is ugly today.

b. Pancho está bonito y es bonito/ pero es feo.

Pancho is pretty (at time t) and he is pretty/but she is ugly.

c. #Pancho es bonito pero está bonito.

Pancho is pretty but (he) is pretty.

2.2.3. Acquisition steps for the acquisition of ser and estar, as pragmatically distinct

In both of these proposals (Maienborn 2005; Schmitt 2005; Schmitt & Miller 2007), the acquisition task is much different than the one envisaged by Becker (2001). In both of these proposals learning IL vs. SL distinctions does not guarantee learning the distinction between *ser* and *estar*, which are otherwise identical copulas in terms of interpretation. Here it is necessary to learn that *estar* is stative and must be linked to a specific discourse situation in order to be felicitously interpreted.

Although all languages allow speakers to express meanings that are somehow taken for granted and impose some constraints on when an utterance is felicitous (von Stechow and Matthewson 2008), very little is known about the acquisition of presuppositions.

There is a large body of discussion on the acquisition of elements that carry presuppositions (Karmiloff-Smith 1979; Pérez-Leroux & Schulz 1999; Schulz 2003; Wexler 2003; Munn *et al.* 2005; Sauerland 2005; De Cat 2011), but none of these works make any concrete proposal as to how presuppositions are learned. The consensus seems to be that they are somewhat hard for children, or that children know the presuppositions but do not control well for the discourse restrictions imposed by them.

If the distinction between *ser* and *estar* is to be associated to the presuppositional status of *estar*, then any attempt to answer how *ser* and *estar* are acquired may bear on the larger issue of acquisition of presuppositions. In other words, we are no longer talking about a quirk of Spanish and Portuguese but a piece in a larger puzzle, the puzzle of how children acquire presuppositional terms.

A plausible acquisition scenario would involve four steps:

Step 1: Children must match NPs and certain PPs with *ser* and *estar*, respectively. The first step is identical to the steps required to learn *ser* and *estar* as

the lexicalization of the IL and SL distinction, but the consequences are quite different. Learning that *ser* appears with NP predicates may show that *ser* is aspectual-less, transparent, the true copula.⁸ *Estar* must then be the marked member of the set and forms a set with other aspectual verbalizers and gets classified as *STATIVE*.

Step 2: Children link kind readings and characterizing statements to the appearance of *ser*. This requires the learner to determine what counts and what does not count as a generic statement. As shown by the work of Gelman and colleagues (Gelman *et al.* 1998, Gelman & Tardiff 1998, Gelman & Raman 2003, see also Cimpian *et al.* 2011 for a summary), there seems to be properties of generic statements that can be tracked in child directed speech. There should be a bias towards *ser* with characterizing predicates in detriment of *estar*, which would be restricted to non-characterizing statements.

Step 3: The third step would involve the ability to establish that *estar* is felicitous only with a specific topic situation and this constraint becomes part of the presuppositional content of *estar*. This step is still quite ill-understood since it is very hard to determine what would count as positive evidence for learning presuppositions, without a priori knowledge that the item has a presupposition and therefore is subject to Maximize Presupposition. This step is quite delayed, given what we know from other work on presuppositions.

Step 4: Children must use Maximize presupposition and be able to make inferences based on the copula chosen. Since there is evidence that children the logical meaning of expressions much before they are able to calculate the inferences associated to the competition between items (Noveck 2001, Noveck *et al.* 2002, among others), the expectation is that mastery of the inferences is quite delayed.

What evidence do we have for such acquisition path? In the next section we discuss some evidence that may be used to support these acquisition steps.

Before we provide some evidence for the developmental path outlined above, it is important to note that this proposal suggests an acquisition path that is at odds with what would be predicted by the Semantic Subset Principle. Taken as a general learning hypothesis, the Semantic Subset Principle (Crain & Thornton 1998) would suggest that the most falsifiable member of a pair should be preferred, which would predict overuse of *estar* and over acceptance

⁸ Crosslinguistically the distinction between NP predicates and other predicates seem to be quite robust. According to Stassen (2007), if a language allows a zero copula, it will minimally allow it in nominal predicates. This means that zero copula encoding is more typical in nominal predicates than in other predicates.

of *estar*. Of course, the semantic subset principle was designed for cases in which one interpretation entails the other, which as we have seen is an inadequate description of the relation between *ser* and *estar*. In any case, if the trajectory we are proposing is in the right track, then the more general member would be ‘helping’ to set the boundaries for the less general member of the pair.

2.2.4. What children know about distribution, generics and discourse properties

The first step in the acquisition of *ser* and *estar*, identical for both main views discussed in sections 2.1 and 2.2, seems to be relatively easy. The work by Sera (1992) and Holtheuer (2009) show that children know from a very early age that noun phrases and clause predicates appear with *ser* and locative PPs with *estar*. Sera (1992) shows that Spanish-speaking children use *ser* and *estar* in an adult-like fashion before age 4; except in locative constructions with event subjects (e.g., ‘the party’, ‘the meeting’) which obligatorily require *ser*. Holtheuer (2009) replicates these results in an analysis of 22 hours of eleven caretaker-child interactions ranging from 1;10 to 3;7. She finds that *estar* is never used with NPs and CPs by children or adults. PPs and AdjPs appear with both copulas in the speech of both children and adults, but locative PPs appear mainly with *estar*. There are just a few cases of overuse of *ser* as an auxiliary of the progressive by children. The table below makes this point clear:

Table 1. *Distribution of SER and ESTAR tokens in spontaneous speech (Holtheuer 2009)*

	NP	CP	PP	AdjP	Other	Aux	Total
Adults <i>SER</i>	571	39	146	302	53	0	1111
Adults <i>ESTAR</i>	0	0	71	283	469	379	1200
Children <i>SER</i>	160	14	23	85	19	4	305
Children <i>ESTAR</i>	0	0	17	54	164	84	299

From these data it seems that the two copulas are acquired simultaneously at least with respect to their rough distribution. However, the ability to determine exactly their meaning and to make inferences based on the choice between *ser*

and *estar* may not happen simultaneously, since inferences may actually come not from the verb but from the predicates they appear with and children's knowledge of the world. In other words, what we may think is an inference made based solely on the copula, may actually be an inference made based on the predicate type, the context and knowledge of the world.

The second and third steps of our hypothesized acquisition path depend on children having a good understanding of 'generic' language and discourse conditions and calculation of inferences. We know a fair amount about what children know about generics and how they deal with discourse conditions.

Generic/kind interpretations, in languages such as English and Spanish, are not associated to a unique linguistic marker. Rather, sentences are interpreted as generic as a result of the interaction of linguistic and extra-linguistic information. Morpho-syntactic and discourse factors, and world knowledge play a role and the evidence suggests that even 3 year-olds can use this information. Experimental work by Gelman *et al.* (1998); Gelman & Raman (2003); Leroux *et al.* (2004); Cimpian *et al.* (2011) have shown that children are able to use tense, aspect, determiner type and number information from noun phrases to interpret sentences as generic as opposed to non-generic. Gelman & Raman (2003) found that the physical context of an utterance is relevant for determining whether to interpret a sentence as generic or not. Thus, a plural noun phrase in a context where there is no specific plural set, leads to the pragmatic inference that the clause is not about the here and now but about the kind and that the plural NP does not refer to an object in the discourse. For example, if children are shown a single tailless horse and asked, *Do they have tails?*, 3- and 4-year-old children interpreted "they" as referring to horses in general and said "yes" (Gelman & Raman 2003).

The listener's world knowledge can also be useful. Cimpian & Markman (2008) showed that even 3-year-olds can use world knowledge to interpret sentences as generic or not. A temporary, idiosyncratic property such as being sick prevents the sentence from being interpreted generically; characterizing predicates, on the other hand, are much more likely to be interpreted generically.

The results from Hollander *et al.* (2002) also show that properties that are generically true of the kind were readily accepted to be predicated of a noun phrase, followed by properties that were true of only some members of the kind, followed by properties that were irrelevant to kind membership. Further, properties that were asked about using the existential *some* were more widely

accepted than properties that were asked about with the bare plural subject, which in turn were more widely accepted than properties that were asked about with *all*. This indicates that participants were most discriminating in attributing properties to all category members. Three-year-old children were consistently sensitive to the property manipulation, but not to the wording manipulation. On the other hand, 4-year-olds were very nearly adult-like except that in response to questions with *some*, adults accepted more properties.

In sum, it seems that children by age four are able to use various types of information to determine whether statements are to be interpreted generically or not.

With respect to monitoring the discourse and the new/old referents the picture is much different. Although there is evidence that children understand distinctions such as topic and focus (see Allen 2000, 2007 and de Cat 2003, 2009) and do understand the properties of the definite determiner Munn *et al.* (2005), children seem to make quite a few errors until late (definite errors are attested until at least age 6, according to Karmiloff-Smith 1979 and others). It seems that monitoring the discourse to determine what counts as the common ground and the topic seems to be much harder for children, as the work by Karmiloff-Smith (1979), Munn *et al.* (2005) seems to show. According to De Cat (2011) the errors are caused by cognitive limitations and experimental artefacts. In story-telling, for example, children seem to have difficulties establishing the continuity of event and pictures and they tend to assume a wider common ground than adults do. Additionally they seem to monitor less what the interlocutor knows in order to adjust perspective.

The quick ability to produce and comprehend generic language and monitor the linguistic cues associated to it and the relatively slow ability to monitor various discourse properties may allow us to make different predictions with respect to children's abilities to calculate particular inferences associated indirectly or directly to the choice of *ser* and *estar*. Thus, it may be easier to calculate the inference of permanence associated with *ser*, since this inference can in many cases be derived from the properties commonly associated to "generic" language, rather than the copula itself. In other words, it is a combination of the predicate type, discourse situation and context what may allow the inference independent on the choice of the verbalizer itself. This predicts a distinction between experiments that manipulate well-known typical and characterizing properties from experiments that take properties that are not characterizing of particular animate subjects. For example, giraffes are characteristically tall but cats are not characteristically fat.

The inferences associated to *estar* require knowledge that the statement is only felicitous in a specific discourse situation and that may take some time, because children and adults don't always determine/monitor the common ground in the same way. If this approach to the acquisition of *ser* and *estar* is correct, we expect *estar* to cause more problems for children especially when the properties are not characterizing and therefore it is necessary to monitor the narrative quite carefully.

2.3. Two hypotheses: complementarity and non-complementarity

The discussion of the two main types of proposals for *ser* and *estar* allow us to construct two main hypotheses, one for each type of proposal.

I. *Ser* and *estar* are the lexicalization of the IL and SL distinction. Since children seem to know this distinction by age four, they should behave as if the copulas are in complementary distribution.

II. *Ser* and *estar* are to be distinguished aspectually and pragmatically. Temporariness/permanence are inferences. Since inferences can be canceled or not used, we do not expect necessarily complementary distribution. Rather properties of the context and adjective types may bias children in one direction or another. If *ser* commonly appears with atemporal, generic characterizing statements, then we expect that certain types of contexts and predicates would largely bias children towards the use or acceptance of *ser*. If, on the other hand, the context favors a generic/characterizing statement and there is a potential topic situation *estar* may be preferred, if maximize presupposition plays a role.

The experiments we describe in the next section aim at testing children's ability to calculate the permanent/temporary inferences associated to *ser* and *estar* respectively. Given what children seem to know about generic statements, properties that are typical, characterizing of particular subjects will bias children towards generic statements. Subtle discourse conditions differences may trigger different responses in adults and children since we know that children have trouble calculating what counts as common ground and the topic situation (De Cat 2011).

3. Experiments

Recent work by Holtheueur (2009) showed that children have knowledge of the rough distribution of *ser* and *estar* with nouns and prepositions, respectively; however, what knowledge do children have for their co-occurrence with adjectives, which are allowed with both copulas? Section 3 reviews a series of experimental studies on children's ability to use *ser* and *estar* with adjectives and should be viewed as an exercise for understanding the properties that may play a role in children's choice between the two copulas and also for determining what properties might affect children's ability to calculate the inferences associated with them.

In each study the experimental context was manipulated in very specific ways in order to determine the circumstances under which speakers might choose one copula over the other. We manipulated the properties that the adjectives describe in three ways: (1) whether the property was *typical* or not of the character or object, (2) whether the property represented a *temporary* change or not (i.e., the change lasted less than 1 hour), and (3) whether the property represented a *superficial* change or a total change of the character or object. It is impossible to determine children's knowledge of language with only one experimental study or with just production data. In fact, relying solely on production data is especially problematic as the discourse may bias against certain uses of *ser* and *estar*. In other words, just because children do not produce a form while the recorder is on, does not mean that they never do or that they don't have knowledge of the form. Instead, each experiment should be interpreted as one data point that, taken together with the other experiments presented in this paper, help us to understand children's knowledge of the copulas.

3.1. Study 1: Learning the distribution of *ser* and *estar* with color adjectives

Silva-Corvalan & Montanari (2008); Sera (1992); and Holtheueur (2009) showed that in spontaneous speech children and adults tend to produce adjectives with either one copula or the other, but not with both. For example, in their production data color adjectives tend to appear mainly with *ser*. Does this bias children to perform better with *ser* and color adjective predicates than with *estar* and color adjective predicates. Schmitt & Miller (2007) examined

children's interpretation of color adjectives when they occurred either with *ser* or *estar*. We begin our discussion with this experiment because it provides a context where the inference of temporariness was dependent on the choice of the verbalizer, yet the context of the experimental stories was typical of everyday childhood experience. In this sense, if children are to associate *estar* with transitory properties, this would be the context where they would do so.

One such context is with physical attributes that have an inherent/typical color (e.g. red tongue, white skinned face, blue eyes, white teeth) but that can change or be altered both *temporarily* and *superficially* (e.g. a tongue that turns green after sucking on a lollipop). The change or alteration is temporary because a tongue is green only for a certain period of time after eating a green lollipop. It is superficial because even when your tongue turns green from a lollipop, you nevertheless still have a red tongue. In fact, in this study, the experimental display showed a character with a visibly red tongue that was smudged with green. Another important aspect about this experimental design was that the physical attributes were *typical* of the kind and the change was a normal change. In other words, children know that tongues are typically red and that they normally become green after sucking on green lollipops. In this sense, the color was a typical color of the kind and the resulting atypical color was a natural, normal consequence of the event that triggered the change.

The goal was not to elicit the copula but rather to elicit adjectives depending on which copula was provided in the experimental prompt. For example, with the picture of the character who had a red tongue that turned slightly green after sucking on a green lollipop. The experimental prompts were either, *La lengua del niño es...* ("The child's tongue is:SER...") or *La lengua del niño está...* ("The child's tongue is:ESTAR..."). Given these experimental prompts, we could tell whether the participant use the copula to determine which color to pick: the color typical of the kind or the normal changed color either red or green, respectively).

Schmitt & Miller tested 35 monolingual Chilean and Mexican Spanish-speaking children (4;5-6;3, Mean Age: 5;3) and 24 adults. Their results showed that children who were presented with *ser* chose the permanent color 82% of the time while those children presented with *estar* chose the temporary color 84% of the time. Adults chose the permanent color in the *ser* condition 94% of the time and the temporary color in the *estar* condition 100% of the time. From these results, we can conclude that children associate transitory properties

to *estar* at least when the color stands for a *superficial* and *temporary* change and associate inherent properties to *ser* when the color is a typical property of the kind.

It is interesting to note, however, that children were successful only when the experiment was run as a between subjects task. In their pilot work, Schmitt and Miller initially tested children on both copulas (i.e., as a within subjects task) but they found that children showed a tendency to choose only the typical colors or the new colors throughout the experiment, depending on the copula that was used in the first experimental trial. This suggests that the verbalizer, while necessary for the interpretation of the first trial, became less relevant to children once they established the context of the experimental stories, namely that the stories were either about a character undergoing changes or about the color typical of the character's body parts. While the results of the between subjects task are consistent with both the complementary and non-complementary hypotheses, taken together with the within-subjects pilot data, there seems to be more at play in children's interpretation of the sentences with the copulas than just the copula itself. Instead, it appears that children are relying on a combination of the context or perhaps simply their knowledge of the world besides the copula to assign an interpretation. In this sense, *ser* and *estar* may not be in fact triggering a correlation with permanent and temporary properties, as automatically as we think. If they did, we would expect children to show complementarity in their responses on *ser* v. *estar*, even in a within subjects design. Instead, under the non-complementary hypothesis we'd have to say that the child is not yet able to calculate the relevant inferences associated to *ser* and *estar*. In other words, (s)he has not yet achieved step 4 of the acquisition of *ser* and *estar* and are still unable to calculate the relevant inferences.

3.2. Picture Matching Task: playing with typical and atypical properties

How strongly do children associate *ser* to characterizing properties of a kind? Schmitt, Holtheuer & Miller (2004), based on Holtheuer (2003), examined *ser* and *estar* using a picture matching task which manipulated typical and atypical properties of kinds. The experimental stories involved characters that portrayed typical properties (e.g. a tall giraffe) and atypical properties (e.g. a dwarf giraffe). The tall giraffe was shown to be tall by placing it next to a tree and the dwarf giraffe was made tall by placing it on top of a table in the display. In this sense, the tall giraffe is typical and inherently tall and the dwarf giraffe is atypical (i.e., giraffes are generically described as being tall) and temporarily

tall. In this sense, the experimental prompts relied on children's knowledge of generic properties of the characters: *¿Cuál jirafa es alta?* ("Which giraffe is:SER tall?") v. *¿Cuál jirafa está alta?* ("Which giraffe is:ESTAR tall?"). Children had to choose between the two pictures. It is important to note that, like the experiment discussed above, the 'change' that the atypical giraffe underwent was both temporary and superficial in the experimental story. The change or alteration was temporary because the giraffe is located up on the table only for a certain period of time and it is superficial because, although it becomes taller by standing on the table, it is nevertheless still a short giraffe. If children know that superficial and unstable properties tend to be temporally anchored in a specific situation, and if they know that *estar* is the SL copula, then we predicted that they would associate *estar* to the short giraffe on the table and *ser* to the inherently tall giraffe. However, this is not what we found. While adults behaved as predicted and chose the tall giraffe when asked a question with *ser* and the dwarf giraffe when asked with *estar*, 100% of the time, children (20 children; mean age 4;6) matched the tall giraffe picture with *ser* between 72-83% of the time but only matched the dwarf giraffe picture with *estar* 22- 29% of the time. That is, unlike adults, when the question involved *estar*, children were reluctant to choose the atypical character with the temporary typical property.

One way of interpreting these results is to view children's responses in the *estar* condition as an inability to calculate the implicatures of *estar* in a context where the typical property is in fact temporary, although they may be able to do so in contexts involving typical and inherent properties. Instead, it appears that children are biased towards the inherently tall giraffe regardless of the copula used, which we believe is related to the fact that giraffes have been described to children as typically tall. It could be that they also do not consider a giraffe on top a table as qualifying as tall. However, we cannot conclude that the children in this study have bootstrapped the exclusive use of *ser* in generic statements to a grammar in which *ser*, and not *estar*, is associated to inherent properties as children seemed to completely ignore the copula in this particular experiment. In other words, the copula *estar* by itself was not enough to push the child away from the inherent property of the kind and toward a temporal interpretation of the predicate. In this sense, the complementary hypothesis is not confirmed. With respect to the non-complementary hypothesis, they are relying on the properties rather on the copulas to choose one of the two pictures, suggesting that in a complex scenario as described above, children have trouble even with step 2 of in the acquisition of *ser* and *estar* as pragmatically different.

3.3. Picture Matching Task: neutral properties in a fairy tale story

The previous two studies manipulated typicality at two different extremes and got completely different results. In the first experiment the adjectives described typical properties in both the *ser* and *estar* conditions and children showed no difficulty with the task. However, the second experiment examined whether children would still associate *estar* with transitory properties even when those properties were typical of the kind but not inherent to the character being described. The results showed that unlike adults, children were not able to. Instead, *typicality* was the driving force in children's interpretation, with choice of the copula having less importance. In the next three studies that we discuss, we move toward a middle ground and examine children's interpretation of properties that are *not typical of the kind and do not characterize the members of a species*. In other words, the properties are neither typical nor atypical of the characters in the experimental study.

In the following set of studies children were told a fairy-tale about some magic beans that could alter the size of the characters in the story. In this sense, the stories were similar to stories that children have experience with, such as Alice in Wonderland. Each trial in the experiment involved two characters (e.g. a fat cat and a thin cat) both of whom eat the magic beans. Upon eating the beans, the fat cat becomes thin and the thin cat turns green. In other words, both cats were thin after eating the magic beans, one because of eating the beans and the other because he was originally thin. Importantly, the thin cat turned green solely to insure that both cats were given an equal amount of prominence in the story. Before the cats returned to their normal size and color (i.e., before the magic wore off), children were asked, ¿*Cuál gato está flaco?* 'Which cat is:ESTAR thin?' or ¿*Cuál gato es flaco?* 'Which cat is:SER skinny'.

Like the previous studies, the change that the character underwent was *temporary* (i.e., lasting only a few minutes), in that the characters always returned to their previous size. However, unlike the two studies above, the change was not superficial, but rather is a *total change*. In other words, when the character became fat, he was no longer, at that particular moment, also thin. Nevertheless, we attempted to portray the character's previous size after eating the beans so that, upon hearing the experimental prompt, children would remember that a change had taken place. To do this, we showed a change in the character's clothing. For example, the cat that had become thin, was wearing baggy clothing that no longer fit him properly. Likewise, the man that had become tall was wearing pants and a shirt that were now too short for him, revealing his legs

and stomach. Finally, unlike the previous studies, in all trials the properties were neutral in terms of typicality of the characters described, as there are both thin and fat cats and dogs, and both tall and short men and women in the world.

There were 24 4;7-6;0 year old children (Mean: 5;5) from Chile and 20 monolingual Spanish-speaking adults who participated in this experiment. We should first note that this study only shows a preference, as the choice of either cat is felicitous in both the *ser* and the *estar* conditions. In particular, a cat that has recently become fat after eating beans could now be considered a fat cat (*ser* fat) or we could say that the cat is simply “fat” at that particular moment (*estar* fat). Likewise, a cat that is inherently fat (i.e., was born fat) is a fat cat (*ser* fat) but it is also true that he “looks fat” at the moment of testing. What is of interest to us is whether children and adults show the same preference or not.

The results of this study showed considerable differences between adult and child responses. While adults overwhelmingly associated *ser* with permanent size (e.g. the cat that was always thin throughout the experiment), they were divided on their interpretation of *estar*. Half of the adult choices were of the cat that became thin after eating beans and the other half chose the cat that had been thin throughout the experiment. Interestingly, however, children showed the opposite pattern. Children were much more restrictive in their interpretation of *estar*, associating it to the temporary property (e.g. the cat that became thin after eating the beans) 77% of the time. In the *ser* condition, children chose in equal proportions the temporary cat, the permanent cat and both cats. Notice that neither adults nor children treated *ser* and *estar* as if they were in complementary distribution. Rather, children associated *ser* to both characters in the story but *estar* only to the changed character.

Unlike the previous two experiments, the bias towards *ser* with inherent properties is partially gone in this context, where the adjectives do not denote characterizing properties of the subjects. This suggests that the appropriate and almost complementary distribution of *ser* and *estar* in the first experiment discussed above and the better performance on *ser* in the second experiment may come from children’s knowledge that some properties are characterizing of species and some are not. In other words, the complementarity hypothesis is again not supported. Instead, the results support the idea that children first learn that *ser* appears with kind predications. When monitoring the discourse becomes crucial, the task is more difficult. However, the results still suggest that by this age children know the relevant properties of *ser* and *estar*, but given a neutral context for typicality, they have a hard time making the inference of

permanence with *ser* predications. In other words, they still have not mastered the pragmatic constraints associated to *ser* and *estar* (step 4) and have trouble calculating the relevant inferences.

3.4. Elicitation Task: neutral properties in a fairy-tale story

The last two studies allow us to examine not only whether children use *ser* and *estar* as if in complementary distribution in neutral contexts, but also allows us to determine whether different types of adjectives plays a role. Holtheuer, Miller & Schmitt (2011) control for adjective type in contexts that portray temporary and permanent properties of individuals. Importantly, all properties described were not characterizing properties of a species (i.e., they were neutral in terms of typicality) and therefore only contextual information was relevant for the proper copula choice. Both studies were designed to elicit the copula and the predicate.

The first experiment used scalar adjectives, which require the establishment of a set from which the standard degree is obtained (i.e., tallness is determined by comparing the character to other individuals of the same kind). The second experiment used color adjectives which are not gradable in this context and do not require determining a standard of comparison (i.e., either a character is yellow or not). Both experiments had two conditions: the Different Character Condition (DC) and the Same Character Condition (SC). In the DC Condition children were presented with a short story about two characters that had a specific property related to size (e.g. one character was born fat/blue and the other was born thin/yellow) and in the SC Condition, children heard a short story about one character who eats some magic beans and for a little bit of time acquires a different size or color (e.g. the fat character becomes thin or the blue character becomes yellow). Participants then needed to complete the experimental prompt that was read by the experimenter while she pointed to the corresponding characters: ESTAR CONDITION: *Aquí el gato... y aquí el gato...* ('Here that cat ... and here the cat ...'); SER CONDITION: *Este gato ... y este gato ...* ('This cat ... and this cat ...'). The goal was to elicit both the copula and the adjective for each experimental story. We expected participants to produce *ser* in the Different Character Condition (DC) and *estar* in the Same Character Condition (SC).

The most important finding of these two studies is that the results were the same for both color and scalar adjectives: in the SC Condition children

and adults used both copulas while in the DC Condition only *ser*, and never *estar*, was used. This finding is consistent with the results of the third comprehension experiment discussed above which involved the same neutral type context. In the comprehension experiment, children associated *ser*, but not *estar*, to both the inherent and the temporary described property and in both elicitation tasks described here they produced *ser*, but not *estar*, to describe both of the property types (i.e., inherently described and temporarily described). Moreover, given this neutral context, neither children nor adults seemed to be treating *ser* and *estar* as if they were in complementary distribution, which is not to say that they don't make a distinction between the two. These two elicitation tasks and the above comprehension task indicate that when the properties are neutral (neither typical or atypical—not characterizing—of the characters) children don't restrict the use of *ser* to only the inherent properties. This important difference suggests that indeed children know that the copula for kinds/characterizing generic statements is *ser*, but have not ruled out *ser* for other contexts. If the interpretation we are giving to these results is correct, then children clearly do not treat *ser* as the spell-out of the copula for IL predicates. Rather what this shows is that *ser* can be used across contexts but *estar* requires a very clear discourse situation (absent in the DC condition). The use of the adverb 'aquí' 'here' may have allowed both children and adults to use *ser* with an inchoative reading. What seems to be difficult is for *ser* to be blocked by *estar* in the SC condition.

4. Conclusions

Although the experiments described above use very different techniques and more studies with younger children are necessary, it seems that we can draw some conclusions about the two hypothesis put forward in this paper and the possible acquisition paths associated to them. First, children are not treating *ser* and *estar* as the spell-out of IL and SL Infl. If that were the case, they should not allow *ser* for the SC condition in the last two experiments. Therefore the acquisition data supports the conclusion that *ser* and *estar* are not to be treated as suggested by Becker (2001).

Second, the ability to calculate inferences of temporariness and permanence may be biased by children's knowledge of characterizing properties. When the contrast is between typical vs. atypical properties of natural kinds, children seem to be able to calculate the inferences and block *ser* from 'discourse situa-

ted descriptions of characters'. However, when the properties under discussion are not characterizing properties of the species then calculating the inferences seems much harder for children: they seem to overuse *ser*. Adults did too, which suggests that the context situation was not strong enough to guarantee that *estar* was the best choice. When we consider the steps proposed for the acquisition of *ser* and *estar* as involving also a pragmatic distinction, the results seem to confirm that step 1 precedes step 2 and step 3. Furthermore step 4 is quite delayed. Additionally the overuse of *ser* suggests that the Semantic Subset is not at play in this case, as these two verbs are not in a subset relation.

Third, the results show that there is a difference between typical properties of kinds, which are the core of generic statements, and inherent atypical properties. Children are better at distinguishing the copulas when the contrast is between typical and atypical properties than when it is necessary to monitor the discourse. In this sense, the results are in line with De Cat (2011), who argues that children and adults don't have the same capacity to monitor the discourse but they seem to be able to determine the linguistic properties associated to generic language and descriptions of typical properties of kinds.

References

- Allen, S. E. 2007. "Interacting pragmatic influences on children's argument realisation". In: M. Bowerman & P. Brown (eds.) *Crosslinguistic Perspectives on Argument Structure: Implications for learnability*. Mahwah, NJ: Erlbaum. 191-210.
- Allen, S. E. 2009. "Argument structure". In: E. Bavin (ed.) *Cambridge Handbook of Child Language*. Cambridge: Cambridge University Press. 217-236.
- Arche, M. J. 2007. "Individuals in time; tense, aspect and the individual/stage distinction". *Linguistics Today* 94. John Benjamins Publishing co.
- Becker, M. 2001. *The development of the copula in child English: The lightness of be*. Ph.D. dissertation, U California, Los Angeles.
- Bull, W. 1965. *Spanish for teachers*. New York: Ronald Press.
- Carlson, G. 1977. *Reference to kinds in English*. Umass Amherst.
- Cimpian, A. & Markman, E. M. 2008. "Preschool children's use of cues to generic meaning". *Cognition* 107(1). 19-53.

- Cimpian, A., Meltzer, T. & Markman, E. 2011. "Preschoolers' use of morphosyntactic cues to identify generic sentences: Indefinite singular noun phrases, tense, and aspect". *Child Development*. doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01615.x
- Clements, J. C. 1988. "The semantics and pragmatics of the Spanish <Copula+Adjective> construction". *Linguistics* 26. 779-822.
- Clements, J. C. 2005. "'Ser' and 'estar' in the predicate adjective construction". In: J. C. Clements & J. Yoon (eds.) *Functional approaches to Spanish syntax: Lexical semantics, discourse, and transitivity*. London: Palgrave-Macmillan. 161-202.
- Crain, S., & Thornton, R. 1998. *Investigations in Universal Grammar: A guide to experiments on the acquisition of syntax and semantics*. Cambridge, The MIT Press.
- De Cat, C. 2011. "Information tracking and encoding in early L1: linguistic competence vs. cognitive limitations". *Journal of Child Language* 38(4). 828-860.
- _____. 2009. "Experimental evidence for preschoolers' mastery of topics". *Language Acquisition* 16. 224-239.
- _____. 2003. "Syntactic manifestations of very early pragmatic competence". In: B. Beachley, A. Brown & F. Conlin (eds.) *Proceedings of BUCLD 27*. Somerville, MA, Cascadilla Press. 209-219.
- Diesing, M. 1990. "Verb Movement and the Subject Position in Yiddish". *Natural Language and Linguistic Theory* 8.1. 41-79.
- _____. 1992. *Indefinites*. Cambridge, MA, MIT Press.
- Gelman, S. A., Goetz, P. J., Sarnecka, B. S., & Flukes, J. 2008. "Generic language in parent-child conversations". *Language Learning and Development* 4. 1-31.
- Gelman, S. A., & Raman, L. 2003. "Preschool children use linguistic form class and pragmatic cues to interpret generics". *Child Development* 24. 308-325.
- Gelman, S. A., Hollander, M., Star, J., & Heyman, G. D. 2000. "The role of language in the construction of kinds". In: D. Medin (ed.), *Psychology of learning and motivation* 39. New York: Academic Press. 201-263.
- Gelman, S. A., Coley, J. D., Rosengren, K., Hartman, E., & Pappas, A. 1998.

- “Beyond labeling: The role of maternal input in the acquisition of richly-structured categories”. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. Serial No. 253, Vol. 63, No. 1.
- Gelman, S.A. & Tardif, T. 1998. “A cross-linguistic comparison of generic noun phrases in English and Mandarin”. *Cognition* 66. 215-248.
- Hauser, M., Newport, E.L., & Aslin, R.N. 2001. “Segmentation of the speech stream in a nonhuman primate: Statistical learning in cotton-top tamarins”. *Cognition* 78. 53–64.
- Heim, I. 1992. “Presupposition projection and the semantics of attitude verbs”. *JOS* 9. 183–221.
- _____. 1982. *The semantics of definite and indefinite noun phrases*. Ph.D.Dissertation, U Mass Amherst.
- Heycock, C. 1995. “The internal structure of small clauses: New evidence from inversion”. *Proceedings of NELS 25*, Amherst, MA, GLSA.
- _____. 1994. *Layers of predication: The non-lexical syntax of clauses*. New York: Garland Publishing, Inc.
- Holtheuer, C. 2009. *Learning Ser and Estar: A study of production and comprehension in Chilean Spanish*. Unpublished Ph.D. Thesis. Australian National University.
- _____. 2003. *The acquisition of Ser and Estar by Spanish-speaking children*. Unpublished MA Thesis. Michigan State University.
- _____, Miller, K. & Schmitt, C. 2011. “*Ser* and *estar*: The role of adjective types”. *Proceedings of the 4th Conference of Generative Approaches to Language Acquisition of North America*. Toronto: Cascadilla Press.
- Hollander, M. A., Gelman, S. A. & Star, J. 2002. “Children’s interpretation of generic noun phrases”. *Developmental Psychology* 38. 883-894.
- Karmiloff-Smith, A. 1979. *A functional approach to child language: A study of determiners and reference*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Klein, W. 1994. *Time in Language*. London: Routledge.
- Kratzer, A. 1995. “Stage-Level and Individual-Level Predicates”. In: G. Carlson & F. Pelletier (eds.) *The Generic Book*. Chicago, University of Chicago Press. 125-175.
- _____. 1989. “Stage and individual level predicates”. *Papers on Quanti-*

- fication*. NSF Grant Report, Linguistics Department, University of Massachusetts, Amherst.
- Lema, J. 1995. "Distinguishing copular and aspectual auxiliaries: Spanish 'ser' and 'estar'". In: J. Amastae *et al.* (eds.), *Contemporary Research in Romance Linguistics*. Amsterdam, John Benjamins. 257–274.
- Luján, M. 1981. "The Spanish copulas as aspectual indicators". *Lingua* 54. 165-210.
- Maienborn, C. 2005. "A discourse-based account of Spanish ser/estar". *Linguistics* 43: 1. 155-180.
- _____. 2004. "On the limits of the Davidsonian approach: the case of copula sentences". *Theoretical Linguistics* 31: 3. 275-316.
- Munn, A., Miller, K. & Schmitt, C. 2005. "Maximality and Plurality in children's Interpretation of definites". In: D. Bamman, T. Magnitskaia, & C. Zaller (eds.) *Proceedings of the 30th Annual Boston University Conference on Language Development*. Cascadilla Press. 377-387.
- Noveck, I. A. 2001. "When children are more logical than adults: Experimental investigations of scalar implicature". *Cognition* 78:2.165-188.
- _____, Chierchia, G., Chevaux, F., Guelminger, R., & Sylvestre, E. 2002. "Linguistic-pragmatic factors in interpreting disjunctions". *Thinking and Reasoning* 8:4. 297-326.
- Partee, B. 1977. "John is easy to please". In: A. Zampolli (ed.) *Linguistic structures processing*. Amsterdam: North-Holland Publishing Co. 281-312.
- Perez-Leroux, A., & Schulz, P. 1999. "Role of tense and aspect in the acquisition of factivity : Children's interpretation of factive complements in English, German and Spanish". *First Language* 19:55. 29-54.
- Perez-Leroux, A. T., Munn, A., Schmitt, C. & DeIrish, M. 2004. "Learning definite determiners: genericity and definiteness in English and Spanish". In: A. Brugos, L. Micciulla & C. E. Smith (eds.) *Supplement of the Proceedings of the 28th Annual Boston University Conference on Language Development*. <http://www.bu.edu/linguistics/APPLIED/BUCLD/supp.html>. Consultado el 3 de junio de 2010.
- Querido, A. 1976. "The semantics of copulative constructions in Portuguese". In: M. Luján & F. Hensey (eds.) *Current Studies in Romance Linguistics*. Washington D.C.: Georgetown University Press.

- Saffran, J. R. 2002. "Constraints on statistical language learning". *Journal of Memory and Language* 47. 172–196.
- _____ 2001a. "The use of predictive dependencies in language learning". *Journal of Memory and Language* 44. 493–515.
- _____ 2001b. "Words in a sea of sounds: The output of statistical learning". *Cognition* 81.149–169.
- Saffran, J. R., Aslin, R. N. & Newport, E. L. 1996. "Statistical learning by 8-month-old infants". *Science* 274. 1926–1928.
- Saffran, J. R., Johnson, E. K., Aslin, R. N. & Newport, E. L. 1999. "Statistical learning of tone sequences by human infants and adults". *Cognition* 70. 27–52.
- Saffran, J. R. & Thiessen, E. D. 2003. Pattern induction by infant language learners. *Developmental Psychology* 39. 484–494.
- Saffran, J. R. & Wilson, D. P. 2003. "From syllables to syntax: Multi-level statistical learning by 12-month-old infants". *Infancy* 4. 273–284.
- Sauerland, U. 2008. "Implicated presuppositions". In: A. Steube (ed.), *Sentence and Context. Language, Context & Cognition*. Mouton de Gruyter, Berlin, Germany.
- _____ 2005. "Don't interpret focus: Why a presuppositional account of focus fails, and how a presuppositional account of givenness works". In: E. Maier, C. Bary & J. Huitink (eds.) *Proceedings of Sinn und Bedeuteung* 9. University of Nijmegen, Netherlands. 370–384.
- Sera, M. 1992. "To be or to be". *Journal of Memory and Language* 31. 408–427.
- Schaeffer, J. & Matthewson, L. 2005. "Grammar and pragmatics in the acquisition of article systems". *Natural Language and Linguistic Theory* 23. 53–101.
- Schmitt, C. 2005. "Semi-copulas: event and aspectual composition". In: P. Kempchinsky & R. Slabakova (eds.) *Syntax, Semantics and the Acquisition of Aspect*. Springer: Kluwer. 121–145.
- _____ 1996. *Aspect and the Syntax of Noun Phrases*. Ph.D. Dissertation. University of Maryland.
- _____ 1992. "Ser and Estar: A matter of aspect". *NELS* 22, GLSA.
- Schmitt, C., Holtheuer, C. & Miller, K. 2004. "Acquisition of copulas *ser* and *estar* in Spanish: learning lexico-semantics, syntax and discourse". In:

- A. Brugos, L. Micciulla & C. E. Smith (eds.) *Supplement of the Proceedings of the 28th Annual Boston University Conference on Language Development*. <http://www.bu.edu/linguistics/APPLIED?BUCLD/supp.html>. Consultado el 3 de junio de 2010.
- Schmitt, C. & Miller, K. 2007. "Making discourse-dependent decisions: The case of the copulas *ser* and *estar* in Spanish". *Lingua* 117: 11. 1907-1929.
- Schulz, P. 2003. *Factivity: Its Nature and Acquisition*. M. Niemeyer.
- Silva-Corvalán, C., & Montanari, S. 2008. "The acquisition of *ser*, *estar* (and *be*) by a Spanish-English bilingual child: The early stages". *Bilingualism: Language and Cognition* 11: 3. 341-360.
- Sneed, E. 2008. *Input in the acquisition of genericity*. Evanston, IL: Northwestern University dissertation.
- Stassen, L. 1997. *Intransitive Predication*. Oxford, Clarendon Press.
- von Stechow, K. & Matthewson, L. 2008. "Universals in Semantics". *The Linguistic Review* 25:1-2. 139-201.
- Wexler, K. 2003. *Maximal trouble*. Ms. MIT.
- _____ 1994. "Optional infinitives, head movement and the economy of derivations". In: D. Lightfoot & N. Hornstein (eds.) *Verb movement*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ 1992. "Optional infinitives, head movement and the economy of derivation in child grammar". *Occasional paper # 45*, Center for Cognitive Science, MIT.
- Wexler, K., & Culicover, P. 1980. *Formal Principles of Language Acquisition*. Cambridge, MA: MIT Press.
- William, M., & Partee, B. 1984. "How non-context-free is variable binding?" In: M. Cobler, S. MacKaye & M. Wescoat (eds.), *Proceedings of the West Coast Conference on Formal Linguistics III*. 179-190.

La omisión del clítico en L2 español y el papel de la especificidad: un estudio con hablantes de L1 mandarín y L1 inglés

*Ana Faure**

Resumen

Este trabajo investiga la adquisición de la omisión de objeto en L2 español, construcción que exhibe propiedades sintácticas y discursivas, por lo que el estudio se centra en las interfaces lingüísticas. Examinaremos la posibilidad de omisión del clítico cuando el objeto es [-específico]. Una prueba experimental más una prueba de nivelación fueron aplicadas a un grupo de L1 inglés (n=22), un grupo de L1 chino mandarín (n=16) y un grupo control de nativos del español (n=19). En la primera lengua de los participantes de este estudio la especificidad no juega un papel determinante. Los resultados muestran diversos patrones de comportamiento donde se evidencia que ambos grupos adquirieron los aspectos sintácticos aunque no todos distinguen la interpretación [\pm específica]. Sin embargo, al menos algunos participantes muestran que es posible superar la dificultad planteada por las interfaces.

Palabras clave: especificidad; omisión de objeto; adquisición de segundas lenguas; interfaces.

* CONICET

1. Introducción

En este trabajo examinaremos el estatus de la omisión del clítico de objeto en la gramática avanzada L2 español de dos grupos experimentales: un grupo de primera lengua (L1) inglés y otro de L1 chino, más un grupo nativo de español como grupo de control.

La posibilidad de omisión del clítico en español se relaciona estrechamente con la referencia inespecífica del objeto, como se muestra en (1) y (2):

- (1) ¿Llevaste amigos a la fiesta? Sí, llevé.
 (2) ¿Llevaste a tu hermana a la fiesta? Sí, *(la) llevé.

En (1) el clítico de objeto *los* que referiría a *amigos* está elidido porque la referencia es inespecífica. Esto no significa que los amigos no existan sino que su referencia no es relevante discursivamente. El hablante que pregunta no tiene intención de saber de ningún amigo en particular. Por el contrario, en (2) el objeto *tu hermana* se interpreta como específico, en principio gracias al posesivo, pero también a la *a* personal que acompaña objetos específicos y animados en español.

En inglés, la opción (1) no existe, es decir, no es posible omitir el pronombre de objeto. En chino, tanto los pronombres de sujeto como los de objeto se omiten si su referencia es recuperable a partir del contexto. Por lo tanto, (1) y (2) en chino llevarían pronombres nulos. Pero ni en inglés ni en chino la especificidad juega papel alguno.

La omisión del clítico de objeto en español es un tema propicio para el estudio de gramáticas avanzadas o casi-nativas. En primer lugar, corresponde a una propiedad sutil de la gramática que no se enseña explícitamente en la instrucción formal en español y su deducción no es obvia del *input*. Es decir, los aprendientes de español no reciben instrucción acerca de la presencia o ausencia del clítico en relación con la especificidad del objeto. En segundo lugar, el *input* puede resultar confuso ya que las dos posibilidades (con y sin clítico) están disponibles cuando el objeto es inespecífico.

Este trabajo se estructura de la siguiente manera. En la sección 2 nos ocuparemos de una descripción del funcionamiento de los objetos nulos en español y en las otras dos lenguas que nos ocupan, el inglés y el chino. En la sección 3 reseñaremos estudios previos relevantes para esta investigación. La sección 4 presentará las predicciones de este estudio. La sección 5 está dedicada

a la metodología (información de los participantes y descripción de las pruebas experimentales). La sección 6 reúne los resultados obtenidos (grupales e individuales) y, por último, la sección 7 contiene debate y conclusiones.

2. La omisión de objeto

La interpretación específica o inespecífica de la FN (Frase Nominal) en posición de objeto conlleva importantes diferencias sintácticas en algunas estructuras del español. Una de ellas es la posibilidad de omitir el objeto. Si bien se considera al español estándar como una lengua que no admite objetos nulos, lo cierto es que los omitimos con relativa frecuencia. Cuando la referencia del objeto es específica debe aparecer un clítico obligatoriamente. Por este motivo, la mayoría de los hispanohablantes considerarían la oración (3b) agramatical (ciertas variedades del español la aceptan¹), puesto que el verbo *vender* selecciona una FN al igual que todos los verbos transitivos:

(3) ¿Vendiste la casa?

a. Sí, la vendí.

b. *Sí, vendí.

Sin embargo, la transitividad del verbo no es suficiente para explicar el comportamiento de los clíticos del español. La posición del objeto puede quedar vacía cuando su referencia es inespecífica (Campos 1986; Clements 1993, 2006). La oración (4) es gramatical en un contexto donde el objeto de *vender* se interprete como inespecífico:

(4) ¿Vendiste casas el fin de semana? Sí, Ø vendí.

La inespecificidad no sólo se logra con sustantivos escuetos como en (4). El artículo indefinido en español también puede otorgarla (5a) pero, crucial-

¹ Especialmente el español de Asunción (Paraguay) y el de Quito (Ecuador). Para este tema ver Choi (2000) y Schwenter (2006). Masullo (2003) también describe un “definite object drop” en el español rioplatense; y Camacho *et al.* (1997) lo atestiguan en hablantes bilingües quechua-español en Perú. También se investigaron objetos nulos en el español del país vasco (Urrutia & Fernández Ulloa 1997, Franco & Landa 2003).

mente, no puede hacerlo el artículo definido (5b). Por su parte, los nombres no contables (5c) admiten la omisión del objeto sin problema:

- (5) a. ¿Vendiste una casa finalmente? Sí, Ø vendí / ?? Sí, la vendí.
 b. ¿Vendiste la casa finalmente? *Sí, Ø vendí / Sí, la vendí.
 c. ¿Compraste cerveza? Sí, Ø compré.

Como se desprende de los ejemplos (5a-c) y siguiendo a Campos (1986) y Clements (1993, 2006) diremos que en español estándar los objetos nulos están constreñidos por el rasgo especificidad, esto es, toda referencia específica debe estar señalada expresamente mediante un clítico de objeto, mientras que los argumentos no-referenciales y no-contables pueden ser nulos.

En inglés se asume generalmente que no son posibles los objetos nulos, como podemos ver en el ejemplo (6).

- (6) Mary caught some butterflies and put *(them) in a wooden box.

Sin embargo, en ciertas ocasiones es posible omitir el objeto. En primer lugar, el inglés, al igual que el español, permite que algunos verbos transitivos omitan su objeto cuando éste está implícito semánticamente (7). Sin embargo, esta omisión está restringida a algunas clases de verbos (contrastar (7) y (8)) y por lo tanto se asume que es un fenómeno más bien léxico (Goldberg 2001).

- (7) The lion is eating ____ / El león está comiendo ____
 (8) *The lion is devouring ____ / *El león está devorando ____

Básicamente, en ambas lenguas se asume que existe una variante intransitiva de algunos verbos transitivos cuyo argumento no necesita ser especificado, como *comer/leat*, *lavar/wash*, *limpiar/clean*, *leer/read*, etc.

Por otro lado, Goldberg (2001) afirma que hay un tipo particular de verbo en inglés que permite que su objeto sea omitido. Son los llamados verbos causativos, los cuales sufren un cambio de estado en su complemento objeto (ejemplos de Goldberg 2001):

- (9) a. The chef-in-training chopped and diced all afternoon.

- b. The singer always aimed to dazzle/please/disappoint/impress/charm.
- c. Pat gave and gave, but Chris just took and took.

Todos los argumentos del verbo en (9a-c) reciben una interpretación indefinida e inespecífica, esto es, ni el hablante ni el oyente necesitan identificar, por ejemplo, lo que fue cortado en (9a). A primera vista puede notarse que los argumentos omitidos son muy predecibles del contexto y del significado del verbo. Además del requisito de la predictibilidad y la inespecificidad, también puede notarse que todos los verbos en (9a-c) comparten la particularidad de ser acciones iterativas² o genéricas (como 9b).

Resumiendo, asumiremos que en inglés es posible omitir el objeto con verbos causativos solamente si están presentes dos factores: 1) el argumento debe ser predecible, indefinido e inespecífico, y 2) la acción verbal implica o evoca repetición (iteración). Asimismo, la omisión es posible con verbos no-causativos pero cuyo objeto corresponde a un “contenido prototípico”, como en *eat (food)*. Esto último es válido para el español también.

En esta investigación, por lo tanto, utilizaremos únicamente verbos que permiten la omisión del objeto porque la especificidad es el factor relevante en dicha omisión. Dejaremos de lado aquellos verbos que en inglés y en español avalan la omisión sin que el rasgo especificidad juegue algún papel.

Por su parte, el chino mandarín admite argumentos nulos tanto en posición de objeto como de sujeto, como se ilustra en la respuesta a la pregunta del ejemplo (10) tomado de Huang (1984):

(10)A: Zhangsan kanjian Lisi le ma

Zhangsan ver Lisi LE Q³

“¿Zhangsan vio a Lisi?”

B: Ø kanjian Ø le

ver LE

“(él) (la) vio”

² Las acciones iterativas tienen la característica de ser atéticas y, de hecho, todas menos (9b) admiten el test de atelicidad (“*por horas*”). Sin embargo, Goldberg (2001) sostiene que la atelicidad no es suficiente para explicar la omisión del objeto, puesto que un verbo como *kill* (tético) también admite un objeto nulo: *Scarface killed again*. Lo relevante, entonces, es la iteración.

³ Las siglas que aparecerán en los ejemplos en chino son: LE = partícula indicadora de aspecto perfectivo. Q = marcador de pregunta. EXP = experimentante. DE = posesivo.

Las categorías vacías están en realidad ligadas a una FN tópico que puede o no estar fonéticamente realizada. Una construcción topicalizada implica que hay un constituyente resaltado que representa información conocida –por el discurso o por el contexto oracional– mientras que el resto de la oración dice algo acerca de ese tópico. En chino el recurso de topicalizar es mucho más frecuente que en español e inglés, de hecho, Huang (1984) propone que la topicalización en chino es una propiedad obligatoria de toda oración.

La particularidad del chino es que el tópico puede estar implícito cuando puede inferirse del discurso. Por ejemplo, la pregunta “¿Quién conoce a Pepe?” en el contexto previo de (11) establece que la referencia de Pepe puede ser identificada fácilmente y por esto no es necesario mencionarla en la respuesta. A este fenómeno se lo conoce como omisión del tópico (inglés *topic drop*).

(11) [Top. Ø_i], Zhangsan shuo [Lisi bu renshi Ø_i]

Zhangsan decir Lisi no conoce

“[A Pepe_i], Zhangsan dijo que Lisi no (lo) conoce Ø_i”

Si bien en español o inglés la categoría vacía en (11) podría interpretarse como referente tanto a “Zhangsan” como a “Pepe”, en chino una categoría vacía en una cláusula subordinada nunca puede estar ligada a un argumento de la oración principal (Zhangsan), sino a una FN cuya referencia se encuentre en el discurso (Pepe).

Una distinción relevante para este estudio fue señalada por Yuan (1997) y Yip & Matthews (1995), quienes explican que el chino puede también admitir objetos explícitos pero con una importante restricción: los pronombres de tercera persona en posición de objeto cuya referencia sea inanimada deben ser objetos nulos obligatoriamente, mientras que si el objeto es animado el pronombre puede quedar explícito. Sin embargo, Yuan (1997) aclara que los objetos explícitos generalmente suenan redundantes y sobrecargan la oración estilísticamente. El ejemplo (12) corresponde a un objeto animado y (13) a uno inanimado (ejemplos tomados de Yuan 1997). (13) es agramatical porque “la bicicleta” es un objeto inanimado y el pronombre *ta* no puede aparecer.

(12) Wang Ping wen wo jian mei jian-guo Nuwang, wo shuo wo zai
dianshi shang

Wang Ping preguntar me ver no ver EXP reina yo decir yo la TV en

jian-guo (ta_i)
ver EXP a ella

“Wang Ping me preguntó si había visto a la reina. Yo dije que la había visto en TV”.

(13) *Zhangsan de zixingche_i huai le, wo dasuan mingtian bang ta xiuli ta_i
Zhangsan DE bicicleta mal LE yo pienso mañana ayudar a él arreglar la
“La bicicleta de Zhangsan se rompió. Voy a ayudarlo a arreglarla mañana”.

Por último, mencionaremos que la omisión de objetos en español es un tema propicio para analizar dentro de la línea de investigación de las interfaces. Como vimos, la omisión del clítico involucra el conocimiento de la situación discursiva (mención previa del objeto), de la interpretación semántica (objeto específico o inespecífico), y como agregado, de los rasgos morfosintácticos de género y número. Si una propiedad de la gramática es gobernada por las interfaces en vez de depender exclusivamente del sistema computacional (Reinhart 2006), se asume que es precisamente esa interacción de dos o más sistemas lo que agrega dificultad al aprendiente de una L2. En opinión de algunos investigadores, las interfaces son precisamente la causa de la no-convergencia entre la gramática nativa y la gramática no nativa (Sorace 2005, Valenzuela 2006, entre otros). Se argumenta que los aspectos gramaticales que involucran las interfaces son problemáticos y por esto están más sujetos a posibles demoras en la adquisición –o incluso a inevitable fosilización– que aquellos que involucran aspectos puramente sintácticos. Existen numerosos estudios que muestran que las interfaces son un área vulnerable (ver White 2009 para un resumen).

3. Estudios previos

La mayoría de los estudios centrados en el español como L2 han investigado contextos de omisión de objetos en casos donde se espera el uso de un clítico o pronombre (ver Zyzik 2008 para L1 inglés-L2 español, Zobl 1994, Yuan 1997, Jiang 2009 para L1 chino-L2 inglés, entre otros). Sin embargo, no dan cuenta de la omisión del clítico como propiedad lícita del español con objetos inespecíficos.

Por eso, reseñaremos brevemente dos estudios que resultan particularmente relevantes para nuestro trabajo puesto que intentan determinar si el aprendiz de L2 español es sensible a los contextos donde la omisión del objeto es posible debido al rasgo de inespecificidad.

El estudio de Bruhn de Garavito & Guijarro-Fuentes (2002) obtuvo sus resultados de dos grupos de L2 de nivel intermedio, hablantes de L1 inglés, por un lado, y L1 portugués por el otro. El ejemplo (14) contiene un objeto indefinido y por lo tanto la omisión del clítico es lícita. En contraste, (15) presenta un objeto definido y por esto el objeto nulo resulta agramatical, (16) es agramatical debido a la incorporación de material lingüístico en el adjunto, lo cual bloquea el movimiento a la posición de tópico.

(14) ¿Gustavo trajo cerveza para la fiesta? Sí, trajo.

(15) ¿Enrique trajo los refrescos? *Sí, trajo.

(16) ¿Carlos trajo cerveza a la fiesta? *Sí, todos nos emborrachamos porque trajo.

Las FFNN que se usaron en este estudio para los contextos inespecíficos contenían nombres no contables como “ayuda”, “dinero” y “cerveza”, y plurales escuetos como “regalos” y “noticias”. Como ya mencionamos, los plurales escuetos y los nombres no contables favorecen ampliamente la interpretación inespecífica puesto que son no-referenciales (no refieren a un objeto en particular). Los resultados muestran que los participantes aceptaron la omisión del clítico de objeto indefinido en un alto porcentaje, lo cual indica que adquirieron esta opción sintáctica de la L2. Sin embargo, por otro lado, también aceptaron –en vez de rechazar– la omisión del clítico de objeto definido. Este resultado fue inesperado, pero de todas formas trataron a los dos tipos de frases de distinta manera puesto que hay diferencia significativa entre la omisión de objeto lícita y la ilícita. Además, los participantes correspondían a un nivel intermedio de español, con lo cual queda abierta la posibilidad de más precisión en los juicios de hablantes avanzados.

El estudio de Borgonovo *et al.* (2006) analiza la adquisición de la especificidad y sus consecuencias sintácticas en la topicalización y la omisión del clítico en español L2 en hablantes avanzados de L1 portugués (de Brasil). El portugués brasileño es particularmente interesante porque la especificidad no desempeña el mismo papel que en español en estas estructuras. En el portugués

de Brasil el clítico de objeto puede omitirse sin importar si su referencia es específica o inespecífica. Esto no quiere decir que el portugués brasileño no tenga pronombres de objeto, sino que, al igual que el chino, es una lengua orientada al discurso, motivo por el cual los objetos se omiten si son recuperables del contexto (Negrão & Viotti 2000).

La metodología consistió en una prueba de juicios de preferencia donde los participantes leían y escuchaban una pequeña historia seguida de cuatro opciones. El ejemplo (17) corresponde a un objeto específico por lo cual se espera el uso de un clítico. Por el contrario, (18) presenta un objeto inespecífico por lo que se espera la omisión del clítico en la frase topicalizada.

(17) La profesora le pregunta a Guillermo por su tarea. Guillermo es muy informal y dice:

- | | |
|------------------|--------------------|
| a. √ No la hice. | c. both a and b |
| b. No hice. | d. neither a nor b |

(18) Le pregunté a Ana qué quería para su cumpleaños y ella contestó:

- | | |
|----------------------------|--------------------|
| a. √ ¡Perfume, no quiero! | c. both a and b |
| b. ¡Perfume, no lo quiero! | d. neither a nor b |

Los autores afirman que el rasgo necesario y definitivo es la especificidad. Esto implica que no importaría el tipo de artículo (definido o indefinido) o si es un nombre escueto. En la presente investigación, por el contrario, consideraremos a los nombres escuetos como inespecíficos y a las FFNN modificadas por un artículo definido como específicas. Por lo tanto, la posible ambigüedad entre específico/inespecífico la veremos en FFNN modificadas por artículos indefinidos.

Los resultados de ese estudio indican que los aprendientes de L2 español tienden a sobregeneralizar el uso del clítico sin importar la (in)especificidad del objeto en ambas construcciones: omisión del clítico y topicalización. Esto implica que el porcentaje de preferencia por el clítico en oraciones con objeto definido fue muy alto (más de 80%). Puesto que en portugués brasileño esta opción no es posible, se sugiere que los aprendientes han logrado ir más allá de la característica de su L1. Sin embargo, al tratarse de un objeto inespecífico la preferencia por el clítico continúa (cerca del 50%). El tipo de determinante no favoreció ninguna interpretación sino que se observan resultados similares cuando el objeto era un sustantivo escueto, o determinado por artículo definido

o indefinido. Los nativos, en cambio, presentan una preferencia por el uso del clítico con objetos específicos determinados por un artículo definido, lo cual apoya nuestra hipótesis de que la definitud y la especificidad mantienen un vínculo muy estrecho en español.

4. Predicciones

Las estructuras que investigamos son frecuentes en el *input* aunque éste puede resultar poco claro para el aprendiente de L2. Si bien se asume normalmente que el español es una lengua que no admite objetos nulos, hemos mostrado una variedad de contextos que demuestran lo contrario. Para un aprendiente de L2 español el *input* puede resultar ambiguo puesto que a veces percibirá un clítico de objeto y a veces no.

En español, dado un contexto apropiado y si el referente es recuperable del contexto, el clítico puede omitirse como en (19). Asimismo, mencionamos que cuando el objeto está semánticamente sobreentendido también puede omitirse (20).

(19) Cierra __ un poquito, por favor

(20) ¿Qué hace el perro? Está comiendo __

Sin embargo, (21) requiere la presencia de un clítico de objeto a pesar de tratarse del verbo *comer* que puede omitirlo. Esto es así, porque en este caso el verbo no se refiere al contenido prototípico sino a un antecedente del discurso *tu cartera*. Asimismo, aunque el objeto omitido responda al contenido prototípico (comida) si la referencia es específica, la presencia del clítico es obligatoria (22):

(21) ¿Qué pasó con tu cartera?

Mi perro *(la) comió.

(22) ¿Qué pasó con la carne que estaba en la mesa?

El perro *(la) comió.

Hasta aquí, para el aprendiente de L1 inglés el *input* resulta claro puesto que su L1 funciona de la misma manera. Para el aprendiente de L1 chino, el *input* es confuso puesto que debe deducir la diferencia entre (19-20) y (21-22).

Además, su L1 no funciona de la misma manera. Si el aprendiente transfiere el parámetro [+topic drop] de su L1, (19-22) no deberían llevar clítico, puesto que todos sus referentes o son fácilmente deducibles del contexto (19-20) o fueron mencionados en el discurso previo (21-22).

Para completar el panorama de ambigüedad del *input* en español, los clíticos pueden omitirse cuando la referencia del objeto es inespecífica, y en este caso la mención previa del objeto no importa. La alternancia uso/omisión no está relacionada con la especificidad ni en mandarín ni en inglés, por lo tanto los aprendientes deben aprender el papel de la especificidad en dicha construcción:

(23) Buscaba un diccionario que tuviera ilustraciones pero lamentablemente no encontré.

(24) Quería comprar una camisa que vi en la vidriera pero ya no la tenían.

¿Qué efecto puede tener la ambigüedad en el *input* de la L2? En principio, la ambigüedad otorga un escenario favorable para la transferencia de la L1. Las transferencias son frecuentes cuando el *input* de la L2 no ofrece un panorama categórico, por ejemplo, “en la lengua X se debe usar un clítico siempre”. Además, cuando una de las posibilidades en el *input* de la L2 coincide con la gramática de la L1 del aprendiente, se propicia la fijación de un parámetro erróneo en la L2.

Cuando el aprendiente de L1 chino escucha frases como (19-20) y (23), sin clítico, es posible que asuma una interpretación basada en la gramática del mandarín donde el objeto está sintácticamente presente y es correferente con un tópico nulo. Esto en principio sería una transferencia positiva puesto que la omisión es aceptable en la L2, sin embargo, si el análisis del aprendiente está basado en la gramática del chino, (21-22) y (24) también presentan todas las condiciones discursivas necesarias para la omisión del clítico. El aprendiente inglés, por su parte, debe internalizar que el uso de los clíticos en la L2 español responde a un rasgo semántico e interpretativo.

Si pensamos que los aprendientes podrían malinterpretar los datos del *input* del español, las siguientes predicciones son posibles:

1) Si el L1 inglés se apoya en la transferencia y no en la especificidad del objeto, se espera que utilice un clítico en todos los contextos sin importar la (in)especificidad del objeto en cuestión.

2) Si el L1 mandarín se apoya en la transferencia y no en la especificidad del objeto, se espera que omita el clítico en todos los contextos sin importar

la (in)especificidad del objeto, siempre y cuando éste se encuentre legitimado por un tópico (que puede ser manifiesto o nulo).

5. Metodología

5.1 Participantes

En esta investigación participaron un grupo de L1 mandarín-L2 español (n=16) y un grupo de L1 inglés-L2 español (n=22). Asimismo, un grupo de nativos monolingües del español participó como grupo control (n=19), en su mayoría de Argentina (n=13) y también de México (n=3) y Colombia (n=3). Diez de los nativos reportan tener conocimiento de una segunda lengua (inglés o francés) aunque en ningún caso el contacto con la segunda lengua es significativo, remitiéndose al ámbito escolar.

Todos los participantes del grupo L1 chino son hablantes nativos del chino mandarín. Los 16 participantes chinos completaron siete niveles de español en el Centro Universitario de Idiomas (CUI) de Buenos Aires. En el momento de llevarse a cabo la prueba, todos los participantes ya eran ex-alumnos de esta institución. Esto nos garantiza que todos los temas gramaticales relevantes para esta investigación fueron vistos (por ejemplo, el imperfecto del subjuntivo).

Con respecto al grupo L1 inglés, todos los participantes reportaron haber nacido y crecido en países angloparlantes, mayormente Canadá y EEUU. Cuatro se encontraban viviendo en Argentina en el momento de efectuarse la prueba. Los 18 participantes restantes se encontraban residiendo en Canadá. Para más información sobre los participantes ver Tabla 1.

Tabla 1. Información sobre los participantes

	Grupo L1 chino	Grupo L1 inglés
Promedio de edad	26 años	26;2 años
Promedio de 1º exposición al español	20	17
Promedio de estadía en país hispanohablante	5;6 años	1;6

Todos los participantes fueron calificados como avanzados en su L2 español mediante un examen de nivelación (University of Wisconsin 1998). Un *pre-test* incorporado en la prueba principal cumplió la doble función de distractor y de medir la comprensión del contraste subjuntivo/indicativo en las cláusulas de relativo. Se utilizaron los 10 ítems del *pre-test* como criterio de exclusión. Para asegurarnos que el participante podría juzgar frases de omisión de clítico era necesario verificar el conocimiento de las cláusulas de subjuntivo y la inespecificidad que aporta a la interpretación del objeto:

(25) Javier decidió preparar un viaje a Italia. Le pidió ayuda a Lola para buscar hoteles en una guía turística. Le dijo que buscara un hotel que...

a) fuera de cinco estrellas.

-2 -1 +1 +2

b) era de cinco estrellas.

-2 -1 +1 +2

c) no sé

(26) En la biblioteca, Manuel y Juan estaban sentados cerca de un grupo de chicas. Manuel las miró y le dijo a Juan que quería saludar...

a) a una chica que conociera, pero tenía vergüenza.

-2 -1 +1 +2

b) a una chica que conocía, pero tenía vergüenza.

-2 -1 +1 +2

c) no sé

Ambas oraciones debían ser evaluadas por el participante en una escala de cuatro puntos, cuyo rango variaba desde -2 (totalmente inaceptable) hasta +2 (totalmente aceptable).

5.2. Prueba de juicios de gramaticalidad contextualizada

En la prueba de juicios de gramaticalidad contextualizada el participante debía leer un contexto seguido de dos oraciones, (a) y (b), que concluían el párrafo. Como muestra la Tabla 2, la prueba consta de cinco condiciones (ejemplos

más abajo). Recordemos que la decisión de dividir los objetos específicos e inespecíficos en animados e inanimados se debe a que en chino la omisión del pronombre objeto de tercera persona es obligatoria cuando su referencia es inanimada.

Tabla 2. Tipos de frases

Omisión de objeto	[± clítico]	Tokens
Objeto inespecífico inanimado	[- clítico]	5
Objeto específico inanimado	[+ clítico]	5
Objeto inespecífico animado	[- clítico]	5
Objeto específico animado	[+ clítico]	5

Para lograr la interpretación deseada sobre el objeto, cada contexto fue manipulado. En el caso de objetos inespecíficos (animados e inanimados) ambas oraciones son en principio gramaticales aunque una de ellas (la que no tiene el clítico) resulta pragmáticamente más aceptable (opción (27a)). En el caso de objetos específicos sólo una opción es correcta (con clítico), como la opción (28b). Para evitar efectos en el orden de presentación de los estímulos, la opción con clítico aparece a veces en la oración *a*) y a veces en la oración *b*) de manera aleatoria.

(27) Objeto inespecífico inanimado

Fui a Masonville porque buscaba una camisa que hiciera juego con mi pollera nueva y que combinara con mis botas de cuero pero...

a) no tenían.

-2 -1 +1 +2

b) no la tenían.

-2 -1 +1 +2

c) no sé

(28) Objeto específico animado

Juan me preguntó si conocía a un grupo de música que toca salsa en el Club Cubano todos los viernes. Le dije que...

a) no conocía

-2 -1 +1 +2

b) no lo conocía

-2 -1 +1 +2

c) no sé

Se utilizaron los mismos verbos en las cinco categorías. Para objetos inanimados (tanto específicos como inespecíficos) se usaron los verbos: *tener*, *ver*, *buscar*, *conseguir*, *encontrar*. Para objetos animados (tanto específicos como inespecíficos) se usó el verbo *conocer* en lugar de *tener*. En un ítem se empleó la perífrasis de infinitivo *iba a buscar*.

6. Resultados

6.1. Objetos inanimados (específicos e inespecíficos)

En la Tabla 3 se muestran los porcentajes de aceptación y/o rechazo de las frases que llevaban un objeto inanimado específico o inespecífico. En la última columna se encuentran los valores estadísticos.

Tabla 3. Objetos inanimados (específicos e inespecíficos)

	Nativos	Ingleses	Chinos	Estadística
Inespecífico [-CI] √	1.2	-0.45	-0.63	p=.0001
Inespecífico [+CI] #	0.63	0.81	1.27	p=.2263
Específico [+CI] √	1.93	1.85	1.5	p=.011
Específico [-CI] x	-0.89	-1.13	-0.95	p=.6963

Como se ve en la Tabla 3 los nativos aceptan la opción sin clítico con objetos inespecíficos (ver 27a). En contraste, los dos grupos no nativos la rechazan. De hecho, hay diferencia significativa entre los tres grupos (p=.0001). Un *test* Post Hoc F de Scheffe nos indica que la diferencia se encuentra entre el grupo chino y el de control y entre el grupo inglés y el de control. No hay diferencia entre los dos grupos no-nativos.

Las frases inespecíficas con clítico esperábamos que fueran la opción menos preferida, dada la inespecificidad del objeto. Los tres grupos aceptan estas frases, aunque los grupos no nativos lo hacen en mayor medida. No hay diferencia significativa entre los tres grupos. Este resultado era relativamente esperado puesto que, como mencionamos anteriormente, la opción con clítico cuando el objeto es inespecífico no es totalmente agramatical, como en (27b).

En el caso de frases con objeto específico (ver ejemplo 28), la situación cambia radicalmente. En este caso, los tres grupos aceptan la opción gramatical con clítico y rechazan la opción sin clítico. La opción con clítico presenta diferencia significativa entre los tres grupos ($p=.011$). El *test* Post Hoc indica que la diferencia está entre el grupo control y el grupo L1 chino, mientras que no la hay entre los grupos no nativos, ni entre L1 inglés y control. En las frases específicas sin clítico encontramos un rechazo sin diferencias significativas para los tres grupos ($p=.6963$).

6.2. Objetos animados (específicos e inespecíficos)

En la Tabla 4 nos centraremos en las frases con objetos animados tanto específicos como inespecíficos. (29) ejemplifica un objeto animado inespecífico, por lo que se espera la preferencia por (29b):

- (29) Necesito una estudiante que hable portugués y que pueda participar en un proyecto, pero...
- a) no la encuentro por ninguna parte.
 - b) no encuentro por ninguna parte.

Tabla 4. Objetos animados (específicos e inespecíficos)

	Nativos	Ingleses	Chinos	Estadística
Inespecífico [-Cl] √	1.57	0.5	-0.42	$p=.0001$
Inespecífico [+Cl] #	0.95	0.18	0.7	$p=.2907$
Específico [+Cl] √	1.87	1.47	1.42	
Específico [-Cl] x	-1.2	-0.68	-0.68	

Si comparamos la aceptación de objetos inespecíficos inanimados sin clítico (Tabla 3) con la de los objetos animados sin clítico (Tabla 4) encontramos un

comportamiento inesperado. El grupo de L1 inglés, que rechazó la opción sin clítico cuando el objeto era inespecífico e inanimado, la acepta con objeto animado. Por algún motivo, ven la inespecificidad más claramente con los objetos animados.

Otro comportamiento inesperado fue el del grupo L1 chino. Recordemos que en chino, los pronombres de 3^o persona cuya referencia es inanimada deben ser objetos nulos obligatoriamente. Por este motivo, pensábamos que era posible encontrar una aceptación mayor en frases con objeto inespecífico inanimado sin clítico. Sin embargo, rechazan la omisión del objeto tanto cuando la referencia es animada (Tabla 4) como cuando es inanimada (Tabla 3). Existe una diferencia significativa entre los tres grupos ($p=.0001$), y el *test* Post Hoc F de Scheffe confirma que la diferencia se encuentra tanto entre los grupos no-nativos entre sí, como entre los grupos no-nativos y el grupo control.

En cuanto a la aceptación de frases con objeto inespecífico y animado con clítico, observamos que al igual que con los objetos inanimados, el grupo nativo acepta estas frases (29a) aunque en menor medida que sin clítico, dado el contexto inespecífico. No se encuentra una diferencia significativa entre los tres grupos: $p=.2907$.

Para los objetos cuya referencia se interpreta como específica, nuevamente los tres grupos aceptan ampliamente la opción con clítico y rechazan la opción sin clítico. No se encuentran diferencias significativas en ninguno de los dos casos.

En términos generales, los resultados grupales muestran que el grupo L1 chino rechaza la opción sin clítico más allá de la (in)especificidad del objeto. La regla de la interlengua de este grupo parece estar indicando el uso de un clítico obligatorio. Por su parte, el grupo L1 inglés parece tener la misma regla aunque de manera menos contundente (por lo menos a la hora de rechazar los inespecíficos animados sin clítico). El grupo control se comporta como se esperaba, prefiriendo la omisión del clítico con objetos inespecíficos, aunque aceptando también –en menor medida– su contraparte con clítico. En el caso de los objetos específicos los juicios son más contrastantes puesto que la opción sin clítico es agramatical y, por esto, rechazada.

6.3. Resultados individuales

La pregunta final que debemos abordar es si al menos algunos participantes han logrado adquirir el rasgo especificidad y su papel asociado a la omisión del clítico. Puesto que no se encontraron diferencias relevantes en la división

animado e inanimado, estas categorías se presentan fusionadas: inespecíficos (animados e inanimados) por un lado, y específicos (animados e inanimados) por el otro. Indicaremos en una tabla qué número de participantes en cada grupo se comporta de la manera esperada. El resto de los casos serán agrupados según el patrón de comportamiento que podamos deducir de los resultados.

En la tabla 5 se presenta el número de participantes que prefirieron la opción sin clítico en contextos de objeto inespecífico y rechazaron la opción con clítico. El criterio para incluir a un participante en la tabla 5 es el siguiente. Tenemos un total de 10 ítems inespecíficos sin clítico y 10 ítems inespecíficos con clítico. Recordemos que los participantes debían dar un puntaje a ambas opciones y no sólo elegir cuál preferían. Esperamos un mínimo de seis aceptaciones de la omisión del clítico (6/10). En el caso del rechazo de la opción con clítico cuando el objeto es inespecífico debemos tener cuidado. Como ya mencionamos, esta opción no es totalmente agramatical y por esto encontramos algunos nativos que aceptan las dos opciones. Lo crucial es que no rechacen la opción sin clítico. Los objetos específicos presentarán un contraste más nítido porque la opción sin clítico cuando el objeto es específico es claramente agramatical.

Tabla 5. Número de participantes que adquirieron el papel de la especificidad en el uso de los clíticos

	L1 inglés	L1 chino
Inespecíficos [-clítico]	8/22	4/16
Específicos [+clítico]	8/22	4/16

En el grupo L1 inglés seis participantes aceptan la opción sin clítico ante un objeto inespecífico y rechazan su contraparte con clítico. Hay otros dos participantes que aceptan la omisión en contexto inespecífico pero también aceptan la opción con clítico. Puesto que este fue un comportamiento encontrado en el grupo control también, consideramos que la aceptación de la omisión es el factor determinante que muestra que los L2s adquirieron esta posibilidad del español. Mirando la producción con objetos específicos podemos confirmar que los mismos ocho participantes se comportan como casi-nativos⁴.

⁴ Otros tres participantes van en la línea correcta pero los porcentajes están un poco por debajo de nuestro límite para considerar la adquisición exitosa.

En el grupo L1 chino solamente cuatro participantes ven claramente el contraste entre el uso y la omisión del clítico en relación con la especificidad. Nuevamente, esto fue determinado después de evaluar su comportamiento en ambas categorías.

Buscaremos a continuación otros patrones de comportamiento no-nativo. Algunos participantes, en ambos grupos, únicamente aceptan la opción con clítico sin que la especificidad del objeto juegue algún papel aparente. Es decir, sistemáticamente prefieren el uso de un clítico más allá de que el contexto indique que el objeto es inespecífico. Como se ve en la Tabla 6, es el caso de ocho participantes del grupo L1 inglés y nueve del grupo L1 chino.

Tabla 6. Número de participantes que prefieren el uso del clítico sin importar la especificidad del objeto

	L1 inglés	L1 chino
[+clítico] en todos los contextos	8/22	9/16

Cuando los aprendientes internalizan una regla equivocada del *input*, el resultado es la fijación de un parámetro no-nativo (uso del clítico siempre), como sucede con los participantes de la Tabla 6. Sin embargo, cuando los aprendientes fallan en extraer cualquier tipo de conclusión del *input*, el resultado es una gramática indeterminada (Sorace 1993, Papp 2000). Es el caso de los tres participantes del grupo chino que no fueron incluidos ni en Tabla 5 ni en Tabla 6 y tres del grupo L1 inglés.

Tabla 7. Número de participantes con comportamiento indeterminado

	L1 inglés	L1 chino
Gramáticas indeterminadas	3/22	3/16

7. Discusión y conclusiones

Los resultados grupales nos muestran patrones generales de conducta que luego corroboramos en los resultados individuales. Para explicar el comportamiento no-nativo encontrado retomaremos las predicciones planteadas:

- 1) Si el L1 inglés se apoya en la transferencia y no en la especificidad del objeto, se espera que utilice un clítico en todos los contextos sin importar la (in)especificidad del objeto en cuestión.

Esta predicción fue corroborada. Ocho participantes en este grupo prefieren utilizar un clítico siempre, esto es, en todos los contextos con objetos [\pm específicos]. Es posible que el aprendiente transfiera a la L2 la presencia obligatoria de los pronombres fuertes de su L1 inglés. Como vimos más arriba, salvo casos particulares con verbos causativos y verbos que semánticamente implican a su objeto, el inglés no puede dejar un espacio vacío al retomar la referencia de un antecedente. El aprendiente entonces generaliza el requerimiento sintáctico de agregar “algo”. El aprendiente deduce erróneamente esta regla y el resultado es que ha adquirido exitosamente la estructura sintáctica pero no la distinción de la especificidad asociada a la interpretación de los clíticos. Antes de intentar una explicación veamos la segunda predicción de este estudio para el grupo L1 chino:

- 2) Si el L1 chino mandarín se apoya en la transferencia y no en la especificidad del objeto, se espera que omita el clítico en todos los contextos sin importar la (in)especificidad del objeto, siempre y cuando éste se encuentre legitimado por un tópico (que puede ser manifiesto o nulo).

Esta predicción no resulta avalada por nuestros resultados. Por el contrario, el patrón más recurrente en este grupo fue el de sobre-utilizar un clítico en todos los contextos, al igual que el grupo L1 inglés. Nueve participantes prefieren usar un clítico siempre. No hay explicación de transferencia posible para dar cuenta de estos resultados. El chino mandarín no tiene clíticos pero sí pronombres de objeto, aunque –como explicamos más arriba– su uso es redundante y agrega a la oración un peso estilístico innecesario. La característica de ser una lengua orientada al discurso es lo que convierte el uso de los pronombres en obsoletos siempre que la referencia pueda recuperarse del discurso. De hecho,

se ha señalado que si la referencia del objeto es inanimada el pronombre debe permanecer nulo obligatoriamente.

Los resultados obtenidos en ambos grupos son coherentes con la línea de investigación en adquisición de segundas lenguas que sostiene que los fenómenos que involucran a las interfaces interpretativas presentan más dificultad para el hablante de L2 que la sintaxis en sí misma (Papp 2000; Sorace 2000, 2004, 2005; Sorace y Filiaci 2006; Tsimpli y Sorace 2006; Valenzuela 2006; Belletti *et al.* 2007; Licerias *et al.* 2008). Como vemos, la adquisición del aspecto sintáctico no parece presentar dificultad puesto que los dos grupos omiten/usan clíticos de objeto. Sin embargo, el rasgo especificidad está ausente en las gramáticas no nativas.

Las gramáticas subespecificadas para la especificidad también figuran en estudios previos (Valenzuela 2005, Borgonovo *et al.* 2006). Los aprendientes de L2s muestran un déficit en el rasgo pragmático que fuerza la consideración de la situación discursiva. Si la especificidad está ausente en la sintaxis, dos resultados son posibles. En primer lugar, puede pasar que los aprendientes determinen la referencialidad directamente a partir del discurso en vez de la gramática. Los clíticos en español deben estar licenciados por una Frase Determinante (FD) específica relacionada al discurso que se mueve para establecer concordancia en la proyección del clítico (*Clitic Voice* en términos de Sportiche 1996). Una estructura cuya interpretación referencial se establece discursivamente no va a representar esa FD y por esto el clítico va a fallar en el nivel de *spell out*. Esto explica el caso de los aprendientes que omiten siempre el clítico.

La otra posibilidad es que el clítico explícito esté subespecificado con respecto al rasgo [+específico] permitiendo que aparezca tanto en contextos que requieren un elemento [+específico] como uno [-específico]. El clítico estaría legitimado por una FD y el movimiento al especificador de *Clitic Voice* se produciría pero para cotejar rasgos de concordancia aunque no el rasgo especificidad. Esto explica la sobregeneralización del clítico en todos los contextos.

En el resto de los casos hemos argumentado que no se trata de gramáticas subespecificadas en cuanto al rasgo especificidad sino más bien “indeterminadas”. Siguiendo a Sorace (1993) y Papp (2000) hemos dicho que la representación mental de la gramática del hablante de L2, cuando no es convergente con la del nativo, puede ser divergente o incompleta. En el primer caso el hablante de L2 tiene reglas y representaciones en la interlengua que son consistentemente diferentes de las de los nativos de esa lengua. Este es el caso de los L2s de ambos grupos que internalizaron la regla de omisión del clítico o de sobregeneralización

del clítico sin importar la especificidad del objeto. En el segundo caso, el de las gramáticas incompletas, una representación o propiedad de la L2 está ausente de la interlengua del hablante de L2, dando como resultado lo que encontramos en tres participantes ingleses y tres chinos: juicios aleatorios, inconsistentes, o sea, indeterminados con respecto al rasgo especificidad.

El hecho de haber encontrado al menos algunos participantes que sobrepasan las dificultades previstas por el marco teórico de las interfaces nos permite concluir que es posible reestructurar la gramática cuando un rasgo no opera de la misma manera en la L1 (en este caso, la especificidad). Esto deja abierta la posibilidad de superar la dificultad. Ciertamente, otros estudios dentro del marco de las interfaces han propuesto que la dificultad de las interfaces corresponde a un período en la adquisición (Borgonovo *et al.* 2006, Iverson *et al.* 2008, Montrul & Rodríguez-Louro 2006, Rothman 2009) y no a una situación indefectiblemente destinada a la fosilización (contra Sorace 2004, Valenzuela 2006, Belletti *et al.* 2007).

Referencias

- Belletti, A., E. Bennati & A. Sorace. 2007. "Theoretical and developmental issues in the syntax of subjects: Evidence from near-native Italian". *Natural Language & Linguistic Theory* 25 (4). 657-689.
- Borgonovo, C., J. Bruhn de Garavito, P. Guijarro-Fuentes, P. Prevóst & E. Valenzuela. 2006. "Specificity in Spanish: The syntax/semantics interface in SLA". *EUROSLA Yearbook 2006*. 57-78.
- Bruhn de Garavito, J. & P. Guijarro-Fuentes. 2002. "L2 acquisition of indefinite object drop in Spanish". En João Costa & Maria J. Freitas (eds.), *GALA 2001 Proceedings*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística.
- Camacho, J., L. Paredes & L. Sánchez. 1997. "Null objects in Andean Bilingual Spanish". En E. Hughes, M. Hughes & A. Greenhill (eds.), *BUCLD 21*. Somerville, MA: Cascadilla Press. 56-66.
- Campos, H. 1986. "Indefinite object drop". *Linguistic Inquiry* 17. 354-359.
- Choi, J-K. 2000. "[-Person] direct drop: the genetic cause of a syntactic feature in Paraguayan Spanish". *Hispania* 83. 531-43.
- Clements, J. C. 1993. "Notes on Topicalization and Object Drop in Spanish". En ML. Mazzola (ed.). *Issues and theory in romance linguistics: selected papers*

- from the Linguistic Symposium on Romance Languages XXIII*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- _____. 2006. "Null objects in Spanish". En J.C. Clements & J. Yoon (eds.). *Functional approaches to Spanish syntax: lexical semantics, discourse and transitivity*. New York: Palgrave Macmillan.
- Franco, J. & A. Landa. 2003. "Null objects revisited". En R. Núñez-Cedeño, L. López y R. Cameron (eds.) *A Romance perspective on language knowledge and use: selected papers from the 31st Linguistic Symposium on Romance Languages (LSRL)*. Amsterdam: John Benjamins. 311- 26.
- Goldberg A. 2001. "Patient arguments of causative verbs can be omitted: the role of information structure in argument distribution". *Language Sciences* 23. 503-524.
- Huang, C.-T. James. 1984. "On the Distribution and Reference of Empty Pronouns". *Linguistic Inquiry* 15: 4. 531-574.
- Iverson, M., P. Kempchinsky & J. Rothman. 2008. "Interface vulnerability and knowledge of the subjunctive/indicative distinction with negated epistemic predicates in L2 Spanish". *EUROSLA Yearbook* 8. 135-163.
- Jiang, L. 2009. "Acquisition of the local binding characteristics of English reflexives and the obligatory status of English objects by Chinese-speaking learners". En N. Snape, Yan-kit Ingrid Leung & M. Sharwood Smith (eds.). *Representational deficits in SLA: studies in honor of Roger Hawkins*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Pub.
- Liceras, J. M., H. Zobl & H. Goodluck (eds.). 2008. *The Role of Formal Features in Second Language Acquisition*. Mahawah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Masullo, P. 2003. "Clitic-less definite object drop in River Plate Spanish". Ponencia presentada en *33rd Linguistic Symposium on Romance Languages*. Bloomington: Indiana University.
- Montrul, S. & C. Rodríguez-Louro. 2006. "Beyond the syntax of the Null Subject Parameter: a look at the discourse-pragmatic distribution of null and overt subjects by L2 learners of Spanish". En V. Torrens & L. Escobar (eds.), *The Acquisition of Syntax in Romance Languages*. Amsterdam, John Benjamins.
- Negrão, E. V. & E. Viotti. 2000. "Brazilian Portuguese as a discourse-oriented language". En: M. A. Kato & E. V. Negrão (eds.), *Brazilian Portuguese and the Null Subject Parameter*. Vervuert: Iberoamericana.

- Papp, S. 2000. "Stable and developmental optionality in native and non-native Hungarian grammars". *Second Language Research* 16. 173-200.
- Reinhart, T. 2006. *Interface strategies: optimal and costly computation*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Rothman, J. 2009. "Pragmatic deficits with syntactic consequences?: L2 pronominal subjects and the syntax–pragmatics interface". *Journal of Pragmatics* 41. 951-973.
- Schwenter, S. 2006. "Null Objects across South America". *Selected Proceedings of the 8th Hispanic Linguistics Symposium*. En: TL. Face y C.A. Klee (eds.). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. 23-36.
- Sorace, A. 1993. "Unaccusativity and Auxiliary Choice in Non-Native Grammars of Italian and French: Asymmetries and Predictable Indeterminacy". *Journal of French Language Studies* 3:1. 71-93.
- _____. 2000. "Syntactic optionality in non-native grammars". *Second Language Research* 16. 93-102.
- _____. 2004. "Native language attrition and developmental instability at the syntax–discourse interface: data, interpretations and methods". *Bilingualism: Language and Cognition* 7. 143-145.
- _____. 2005. "Selective optionality in language development". En C. Leonie & K.P. Corrigan (eds.) *Syntax and Variation. Reconciling the Biological and the Social*. Amsterdam: John Benjamins.
- Sorace A. & F. Filiaci 2006. "Anaphora resolution in near-native speakers of Italian". *Second Language Research* 22 (3). 339-368.
- Sportiche, D. 1996. "Clitic constructions". En J. Rooryck & L. Zaring (eds.) *Phrase structure and the lexicon*. Dordrecht: Kluwer.
- Tsimpli, I-M & A. Sorace. 2006. "Differentiating interfaces: L2 performance in syntax-semantics and syntax-discourse phenomena". En D. Bamman, T. Magnitskaia, C. Zaller (eds.). *BUCLD 30th*. Cascadilla Press, Somerville. 653-664.
- Urrutia Cárdenas, H. & T. Fernández Ulloa. 1997. "Supresión del clítico acusativo de tercera persona en español: América y País Vasco". *Boletín de Filología de la Universidad de Chile* 36. 287-336.
- Valenzuela, E. 2005. *L2 Ultimate Attainment and the Syntax-discourse Interface*:

The acquisition of topic constructions in non-native Spanish and English. PhD Dissertation, McGill University.

- _____. 2006. "L2 end state grammars and incomplete acquisition of Spanish CLLD constructions". En: R. Slabakova, S. Montrul & P. Prévost (eds.). *Inquiries in Linguistic Development: in honor of Lydia White*. Amsterdam: John Benjamins.
- White, L. 2003. *Second language acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. 2009. "Grammatical theory: Interfaces and L2 knowledge". En W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (eds.) *The New Handbook of Second Language Acquisition*. Leeds: Emerald.
- Yip, V. & S. Matthews. 1995. "I-interlanguage and typology: The case of topic-prominence". En: E. Lynn, L. Selinker y M. Sharwood Smith (eds.) *The Current State of Interlanguage*. 17-30.
- Yuan, B. 1997. "Asymmetry of Null Subjects and Null Objects in Chinese Speakers' L2 English". *Studies in Second Language Acquisition* 19. 467-497.
- Zobl, H. 1994. "Prior linguistic knowledge and the conservation of the learning procedure: grammaticality judgments of unilingual and multilingual learners". En S. Gass & L. Selinker (eds.) *Language transfer in language learning*. Amsterdam: John Benjamins. 176-196.
- Zyzik, E. 2008. "Null objects in second language acquisition: Grammatical vs. performance models". *Second Language Research* 24. 65-110.

Tiempo y Aspecto en la adquisición del español como segunda lengua: el caso de hablantes de lengua materna toba (qom)

*Alicia Avellana**

Resumen

Este trabajo se centra en la adquisición de aspectos gramaticales en una segunda lengua (L2). En particular, nos ocupamos de las categorías de Tiempo y Aspecto en español por parte de hablantes de lengua materna toba (*qom*), dentro del marco teórico de la gramática generativa y, en especial, de la propuesta de la morfología distribuida (Halle & Marantz 1993 y trabajos posteriores). Fundamentalmente, investigamos si es posible adquirir estructuras que difieren de aquellas de la lengua materna una vez pasado el *período crítico* de adquisición del lenguaje. En el marco de esta discusión, los resultados del análisis muestran que la edad de comienzo de la adquisición es relevante y que esta puede correlacionarse con aspectos gramaticales específicos. Por otra parte, concluimos que los errores propios de los hablantes no nativos no se ubican en los aspectos sintácticos sino en las interfaces en las que la información sintáctica entra en contacto con información morfológica o discursiva.

Palabras clave: adquisición del lenguaje; segundas lenguas; período crítico; Tiempo y Aspecto; aspectos morfológicos y discursivos.

* Universidad de Buenos Aires / CONICET.

Introducción

Este trabajo se centra en la adquisición de aspectos gramaticales en una segunda lengua (L2). En particular, nos ocupamos de la adquisición de las categorías de Tiempo y Aspecto en español por parte de hablantes de lengua materna toba (*gom*), una lengua indígena hablada en el norte de nuestro país¹.

La investigación se desarrolla según el marco teórico de la gramática generativa (Chomsky 1981 y trabajos posteriores). Dentro de este marco, se ha propuesto la existencia de un *período crítico* para la adquisición de una lengua, es decir, un período dentro del cual se adquiere la lengua de manera natural, guiada por un componente innato que se conoce como *Gramática universal*. Este componente explica la rapidez con la que los niños adquieren su lengua materna (L1), a pesar de estar expuestos a estímulos que son insuficientes en relación con la gramática final que desarrollan. A partir de la noción de período crítico, se plantea una pregunta crucial en los estudios de adquisición de segundas lenguas, que es también la pregunta con la que intenta contribuir esta investigación: ¿Es posible adquirir una lengua de manera natural después del período crítico?

En particular, en este artículo trabajamos con hablantes de lengua materna toba que han adquirido el español como segunda lengua en contextos no formales, en una situación de contacto de lenguas. Estos comenzaron el proceso de adquisición del español a una edad que va desde los 7 hasta los 25 años, por lo que no son –de acuerdo con el modelo generativo– hablantes bilingües sino hablantes de español como segunda lengua o hablantes no nativos de español, es decir, hablantes que adquirieron la L2 luego de tener completamente adquirida la L1.

En cuanto al tema gramatical seleccionado, los rasgos correspondientes a las categorías de Tiempo y Aspecto presentan diferencias y similitudes entre el toba y el español, lo cual los vuelve un buen lugar para examinar si es posible adquirir estructuras que difieren de aquellas de la lengua materna y, por otra parte, indagar qué sucede cuando las categorías son parcialmente similares entre ambas lenguas.

¹ El toba (*gom*) es una lengua hablada por entre 40.000 y 60.000 personas que habitan en las provincias argentinas de Formosa, Chaco, Salta y Santa Fe, así como en algunas comunidades de Bolivia y Paraguay. En Argentina, se habla también en asentamientos permanentes ubicados en grandes ciudades como Resistencia, Presidencia Roque Sáenz Peña, Rosario, Santa Fe, Buenos Aires y La Plata (Messineo 2011).

En el marco de esta discusión, el objetivo último del análisis de estas categorías es determinar si la edad de comienzo de la adquisición es relevante para su dominio y si puede vincularse con aspectos gramaticales específicos que podrían generalizarse a nuevas categorías, más allá del Tiempo y del Aspecto.

El trabajo está organizado de la siguiente manera: en el primer apartado realizaremos una breve descripción del marco teórico en general. En particular nos detendremos en aquellos aspectos vinculados con la adquisición y con la variación entre lenguas y presentaremos los interrogantes que guían esta investigación. En el segundo apartado exponemos brevemente una descripción de las categorías de Tiempo y Aspecto en español y toba. En el tercer apartado presentamos el análisis de los datos y la discusión sobre el conjunto de interrogantes. Finalmente, en el último apartado, recogemos las conclusiones del presente trabajo.

1. El marco teórico y los interrogantes que guían el trabajo

1.1. Marco teórico

Dentro del modelo teórico de la gramática generativa la adquisición del lenguaje recibió un interés particular a partir de los años 80 con el modelo de Principios y parámetros. En este marco se propuso la noción de *Gramática universal* (GU) como un componente innato conformado por un conjunto de principios que son universales, es decir, comunes a todas las lenguas. Estos principios, a su vez, están asociados a una serie de parámetros, que son los que dan cuenta de la variación entre las lenguas. A partir de esto, la noción de parámetro se vuelve fundamental para los estudios de adquisición, dado que constituye aquello que debe ser adquirido por medio de la exposición a una lengua particular.

La noción de parámetro ha recibido distintas formulaciones desde su propuesta original. Así, en un comienzo se concebía como un conjunto de propiedades sintácticas abstractas que afectaba la aplicación de los principios universales en las lenguas particulares (como, por ejemplo, las propiedades vinculadas al parámetro del sujeto nulo en relación con el principio de proyección extendida). Sin embargo, dentro de la perspectiva minimalista actual se postula que los parámetros ya no se vinculan al componente sintáctico sino que las diferencias entre las lenguas se codifican en el léxico.

En esta investigación trabajamos en particular desde la propuesta de la morfología distribuida (Halle & Marantz 1993 y posteriores). Desde esta

perspectiva, las lenguas varían, en primer lugar, en cuanto a los rasgos que seleccionan dentro de un conjunto universal. Así, por ejemplo, existen lenguas que seleccionan un rasgo [+dual], mientras que otras no lo hacen. En segundo lugar, resulta de importancia dentro de esta propuesta la incorporación de un componente morfológico que se ubica luego de la sintaxis. En dicho componente, por un lado, se aplican todas las operaciones que son específicas a las lenguas (y que son puramente formales, es decir, que no reciben interpretación semántica). Por otro lado, allí se asocian los rasgos sintácticos con la fonología superficial de las lenguas (por ejemplo, se vincula el rasgo [+plural] con sus realizaciones fonológicas en español -s, -es o Ø). En este sentido, no se concibe un léxico inicial único que almacena toda la información paramétrica sino que esta se encuentra distribuida fundamentalmente entre la selección de rasgos, la manera en la que estos se combinan en la sintaxis y las operaciones que ocurren en el componente morfológico. En consecuencia, esta división entre sintaxis y morfología permite postular lugares diferenciados en los que se codifica la variación entre las lenguas y, como veremos a continuación, esto presenta repercusiones en las distintas hipótesis sobre adquisición de segundas lenguas.

En cuanto a las propuestas específicas sobre adquisición de segundas lenguas, dentro del modelo de Principios y parámetros existen distintas posturas que discuten si es posible acceder a la GU luego del período crítico y si es posible fijar los parámetros de una manera distinta a como fueron establecidos por medio de la lengua materna. Se han formulado tres grandes hipótesis:

- 1) *Acceso total a la GU*: según esta propuesta la GU está disponible en la adquisición de una segunda lengua y funciona igual que en la adquisición de la lengua materna, con lo cual la adquisición de la L1 y de la L2 se consideran procesos idénticos (Epstein *et al.* 1996, 1998, Flynn & Martohardjono 1994, Flynn 1996).
- 2) *No hay acceso a la GU*: la GU no está involucrada en la adquisición de una segunda lengua. Adquirir una lengua una vez que ha pasado el período crítico implica mecanismos que no son específicamente lingüísticos, es decir, estrategias generales que ocurren en cualquier tipo de aprendizaje (Clahsen & Muysken 1986, Schachter 1988).
- 3) *Acceso a la GU mediado por la L1*: la adquisición de la L2 está mediada por la L1, lo cual produce una transferencia total de los parámetros de la L1 en la L2 al comienzo de la adquisición.

La tercera propuesta es la que ha tenido mayor aceptación y en este trabajo evaluamos distintas hipótesis que se incluyen en esta tercera postura, es decir, que parten del supuesto de que existe una transferencia total de los parámetros de la L1 en la L2. En particular, examinaremos dos conjuntos de propuestas que se distinguen porque parten de distintas posturas teóricas y, en consecuencia, ubican los errores propios de la adquisición de segundas lenguas en distintos lugares de la gramática. Así, el primero ubica los errores propios de los hablantes no nativos (en adelante, HNN) en el acceso a los rasgos sintáctico-semánticos del conjunto universal. El segundo, por su parte, asume la existencia de un componente morfológico diferenciado de la sintaxis y postula que los errores pueden ubicarse en la unión de la información sintáctica con otro tipo de información, es decir, en lo que se conoce como *interfaces*. En particular, los problemas pueden ubicarse en la interfaz con la morfología, como mencionamos anteriormente, o en la interfaz con la información semántico-discursiva. Las distintas hipótesis, que detallaremos a continuación, son las siguientes:

A. Problemas en el acceso a los rasgos sintáctico-semánticos: *Hipótesis de acceso parcial* (Hawkins & Chan 1997).

B. Problemas en las interfaces:

- (i) En relación con la morfología: *Hipótesis de la flexión de superficie faltante* (Prévost & White 1999, 2000).
- (ii) En relación con el discurso: *Falla en la interfaz sintaxis-discurso* (Sorace 2000, 2004, 2005).

Si actualmente se entiende la fijación de parámetros como la posibilidad de seleccionar rasgos dentro de un inventario universal, la primera propuesta (A) ubica los problemas de los HNN en el acceso a los rasgos que no están presentes en la lengua materna. De esta manera, según la *Hipótesis de acceso parcial* (Hawkins & Chan 1997) durante el desarrollo de la L2 el acceso a la GU puede estar bloqueado y no es posible ir más allá de las opciones que fueron seleccionadas al adquirir la lengua materna. Según esta propuesta, luego del período crítico se eliminan de la arquitectura cognitiva aquellos rasgos que no han sido seleccionados. En consecuencia, la existencia de errores en la producción de una segunda lengua es una consecuencia de fallas en el nivel sintáctico ocasionadas por la carencia de ciertos rasgos.

El segundo conjunto de propuestas, expresado en (B), propone que los hablantes no nativos pueden acceder a la GU para seleccionar aquellos rasgos que su lengua materna no posee. Las dificultades no están en el acceso a los rasgos abstractos sino en las interfaces, es decir, en los lugares en los que la sintaxis entra en contacto con otras áreas de información. El tipo de información con la que entra en contacto distingue, a su vez, las dos posturas seleccionadas: mientras que la primera propone que las fallas están en la interfaz con la morfología, la segunda propone que estas se ubican en la interfaz con aspectos discursivos.

En relación con la interfaz con aspectos morfológicos, la *Hipótesis de la flexión de superficie faltante* [*Missing Surface Inflection Hypothesis*] (Prévost & White 1999, 2000) propone que las dificultades que presentan los HNN pueden ubicarse en la producción de la morfología superficial de la lengua, es decir, en la relación que une los rasgos abstractos con los exponentes fonológicos superficiales (por ejemplo, en la relación que vincula el rasgo abstracto de plural en español con su correspondientes exponentes fonológicos *-s/-es/Ø*). En este caso los errores no reflejan desconocimiento de proyecciones sintácticas ni carencia de rasgos sino que son cuestiones superficiales, relacionadas con la producción de la morfología de la lengua.

Por último, la propuesta que denominamos *Falla en la interfaz sintaxis-discurso* (Sorace 2000, 2004, 2005) postula que las dificultades de los HNN residen en aquellos aspectos en los que la sintaxis entra en contacto con aspectos discursivos de la lengua. Por ejemplo, estos hablantes pueden presentar problemas para adquirir los contextos discursivos en los que es posible omitir los sujetos en español.

En conclusión, la investigación que expondremos a continuación permitirá aportar datos relevantes para evaluar el alcance de las distintas posturas reseñadas. Veremos más adelante que, más que apoyar una u otra hipótesis, los datos revelan que existen errores de distinto tipo, que pueden explicarse también mediante propuestas teóricas diferentes.

1.2. Los interrogantes que guían el trabajo

Esta investigación está guiada por una serie de interrogantes, que hemos dividido en interrogantes específicos e interrogantes generales. Los primeros se vinculan con el análisis particular de las categorías de Tiempo y Aspecto y son los siguientes:

Interrogantes específicos:

(A) En relación con la categoría de Tiempo:

Dado que, como analizaremos a continuación, el toba es una lengua que no presenta categoría de Tiempo, ¿qué ocurre con la adquisición de esta categoría y de los rasgos temporales vinculados a ella?

(B) En relación con la categoría de Aspecto:

Dado que el toba es una lengua que presenta rasgos distintos a los del español para la categoría de Aspecto, ¿qué ocurre, por un lado, con la adquisición de aquellos rasgos inexistentes en el toba y, por el otro, con aquellos rasgos presentes en el toba pero ausentes en el español?

Las respuestas a estos interrogantes nos permitirán además precisar cuál(es) de las posturas sobre la adquisición de segundas lenguas explica mejor los datos con los que trabajamos y, por otra parte, contribuirán a la reflexión sobre los siguientes interrogantes generales:

Interrogantes generales:

(C) En relación con la noción de período crítico:

¿Es posible vincular la edad de comienzo de la adquisición con aspectos gramaticales específicos? En caso afirmativo, ¿en qué consiste entonces el período crítico para la adquisición de una segunda lengua?

(D) En relación con la especificidad de la adquisición de una segunda lengua:

¿Es posible reconocer aspectos gramaticales específicos del proceso de adquisición de una segunda lengua, más allá de las dificultades que impliquen las características de la lengua materna de la que se parte?

2. Tiempo y Aspecto en español y en toba

Para el análisis de la adquisición de las categorías de Tiempo y Aspecto en español resulta fundamental conocer en detalle no solo aquello que deben adquirir los hablantes sino también de qué base parten, para poder determinar con precisión si estos han logrado adquirir aspectos que van más allá de su propia lengua materna. Por esto, en este apartado presentamos un análisis comparativo de las categorías funcionales de Tiempo y Aspecto en español y en toba.

2.1. La categoría de Tiempo en español y en toba

El español codifica la categoría de Tiempo y selecciona dentro del conjunto universal los rasgos interpretables de presente, pasado y futuro, que se manifiestan morfológicamente en el verbo.

En toba, por el contrario, no existen marcas morfológicas de tiempo y adoptamos un análisis según el cual esta lengua no codifica gramaticalmente la categoría de Tiempo, si bien existen distintas posturas teóricas sobre este tema². En esta lengua, sin embargo, existen otros recursos no gramaticalizados que habilitan lecturas temporales, tales como los adverbios o los determinantes. Por ejemplo, en toba los determinantes deícticos señalan normalmente la ubicación del referente en relación con el campo de visión del hablante:

na ‘en movimiento, próximo a la vista’

so ‘en movimiento, alejándose de la vista’

ca ‘fuera de la vista’

Esta ubicación espacial permite, en ocasiones, inferencias temporales, de manera que lo que está próximo a la vista (*na*) induce una lectura de presente, lo que está alejándose (*so*) favorece una lectura de pasado inmediato y lo que está fuera de la vista (*ca*) puede interpretarse como pasado o futuro remoto.

Por otra parte, la codificación temporal en toba no ocurre en cada oración de manera aislada sino que resulta ser un fenómeno que debe analizarse en el contexto discursivo. La marcación en los determinantes o los adverbios aparece normalmente sólo en uno de los referentes, que es usualmente el que presenta mayor topicalidad en el relato. Una vez establecido, en el resto de la emisión se codifican solo las marcas aspectuales, que mantienen una relación anafórica con esa referencia, lo cual permite mantener la coherencia temporal entre las distintas oraciones, como observan Messineo & Klein (2003). En el siguiente ejemplo se ilustra cómo el determinante *so* –que permite inferir un tiempo

² Las posiciones sobre las “lenguas sin tiempo” se dividen en dos grandes grupos: por un lado, autores como Smith (2005), Ritter & Wilschko (2004), Shaer (2003), Bohmeyer (2002), entre otros, postulan que las lenguas que no presentan tiempo codificado morfológicamente carecen de un nodo temporal. Por el otro lado, autores como Matthewson (2006), entre otros, sostienen que todas las cláusulas finitas presentan un morfema de tiempo, independientemente de su manifestación explícita.

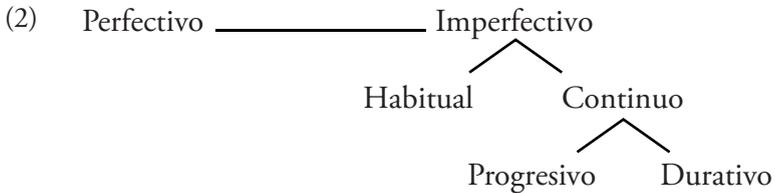
pasado— aparece codificado sólo en el primer nombre, mientras que el segundo ya no lleva ese determinante:

- (1) Nache **so** siŷaxaua do'ocheta
 Nache **so** siŷaxaua do-'oche-ta
 COORD **DET:dist**³ hombre 3A-dormir-DUR
 'Entonces, (mientras) el hombre estaba durmiendo,
na qagesaqpí dequeuotac da ueta'a
na qagesaq-pi de-queuo-tac da **∅**-ueta-'a
DET:prox hormiga-PL 3A-caminar-PROG **DET:prox** 3A-LOC-LOC
 las hormigas iban caminando hacia ahí'.

(Messineo 2003:77)

2.2. La categoría de Aspecto en español y en toba

En cuanto al aspecto, si partimos del siguiente esquema de Comrie (1976)



(Comrie 1976)

veremos que el español presenta una distinción morfológica principal en el pasado entre los rasgos [+/-perfectivo] (codificados principalmente mediante las formas de pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto) y, dentro del valor imperfectivo, presenta una marcación diferenciada para el rasgo [+progresivo]

³ Abreviaturas: 3: tercera persona; A: marcación activa; COORD: coordinante; DET: determinante (dist.: distante; prox.: próximo); DUR: durativo; LOC: locativo; PL: plural; PROG: progresivo.

por medio de perífrasis de gerundio. En consecuencia, Comrie postula que el español presenta un valor imperfectivo “general”, que incluye tanto los valores de habitualidad como los de continuidad. Por esto, el pretérito imperfecto del español puede señalar tanto formas habituales como progresivas. Esto se observa, por ejemplo, en el hecho de que en español puede decirse tanto (a) como (b), con una interpretación progresiva en ambos casos:

- (3) a. Cuando lo vi, Juan **miraba** la televisión.
 b. Cuando lo vi, Juan **estaba mirando** la televisión.

La opcionalidad de (3) se explica porque la forma del pretérito imperfecto es general y puede contener el valor progresivo, que en español se realiza de manera opcional mediante el gerundio (3b). El español no realiza morfológicamente el valor durativo de manera independiente.

El toba, por su parte, no presenta marcas morfológicas para señalar el aspecto perfectivo. Sin embargo, manifiesta morfológicamente distintos valores de la imperfectividad y la ausencia de marcas de imperfectividad codifica, en consecuencia, un rasgo [+perfectivo]. Las marcas de aspecto más productivas en la lengua corresponden a los rasgos [+progresivo] (*-tak*) y [+durativo] (*-ta*). En efecto, el toba no presenta un valor de imperfectividad “general” como el español sino marcas de progresión y de duratividad, que no incluyen la habitualidad. Por esto, para referirse a eventos progresivos es obligatoria la marcación, a diferencia del español.

3. Los datos

3.1. Participantes y metodología

Las muestras de habla corresponden a entrevistas informales realizadas con 22 hablantes adultos, que dividimos en los siguientes grupos, teniendo en cuenta la edad a la que comenzaron el proceso de adquisición del español:

GRUPO 1: 6 HNN de L1 toba (Comienzo de la adquisición: entre 8 y 13 años)

GRUPO 2: 6 HNN de L1 toba (Comienzo de la adquisición: entre 14 y 17 años)

GRUPO 3: 6 HNN de L1 toba (Comienzo de la adquisición: a partir de los 18 años)

GRUPO Control: 4 hablantes nativos del español de la zona

Los primeros tres grupos están conformados por hablantes nativos de toba que residen actualmente en el norte de la provincia de Chaco y en una comunidad toba ubicada en la provincia de Buenos Aires. El grupo control está conformado por hablantes residentes en la provincia de Chaco y resulta fundamental en este estudio para poder evaluar el habla de los nativos del lugar, dado que es una zona de gran influencia de lenguas indígenas, en especial, del guaraní.

El comienzo del proceso de adquisición de los distintos grupos puede ubicarse con bastante precisión a partir de algún momento puntual, que suele ser para algunos hablantes el traslado de la vida en el monte a contextos más urbanos. Los hablantes de los grupos 2 y 3 han adquirido el español mayormente a través de contactos esporádicos con criollos, por motivos relacionados principalmente con el ámbito laboral (el trabajo en las plantaciones, la venta de artesanías, entre otros) o religioso (la asistencia al culto o los grupos de lectura bíblica). Algunos hablantes del grupo 1 (y del grupo 2) han pasado también por el sistema escolar. No obstante, dado que se trata de una situación de adquisición endolingüe, es decir, en un contexto en el que se habla la lengua naturalmente, no es posible descartar totalmente el contacto con el español –al menos de manera pasiva– antes de ese momento puntual que ellos mismos relatan.

3.2. Datos y análisis

3.2.1. *La adquisición de la categoría de Tiempo*

Los datos centrales que analizaremos en relación con la categoría de Tiempo son los que aparecen a continuación:

- (4) a. Lo único que yo **sé** (=sabía) es “hola”.
- b. En ese tiempo la gente **creen...** (=creía).
- c. Cuando llegué a ese lugar ya **está** (=estaba) organizado.
- d. En ese tiempo cuando **hay** (=había) chañar, **comen** (=comía) la gente.

Estos datos muestran que los hablantes no realizan morfológicamente el tiempo en todas las apariciones verbales, es decir, utilizan formas verbales de presente con valor semántico de pasado. En estos casos, las formas de presente

se utilizan para situaciones que ya no ocurren más en el momento de habla, como se explicita por medio de los elementos subrayados a continuación:

- (5) a. **Hay** (=había) una casa como esa también con...eh...los baño **está** (=estaban) allá, cuatro baño **está** allá, ahora no están.
- b. Yo fui a la casa de mi papá y mi papá todavía fuerte **habla** (=hablaba) y ahora ya, viste, avanza la vejez. Mi papá ya no camina más, no habla más.

Sin embargo, si observamos el caso de (4c) o (5b), veremos que las formas de presente con referencia de pasado no son absolutas sino que alternan con formas de pretérito perfecto simple. A partir de esto, intentamos determinar si existe alguna alternancia sistemática entre estos usos verbales y, por otra parte, procuramos establecer cuál es el origen de la aparición de dicha alternancia.

Para el análisis de estas formas, en primer lugar cuantificamos las apariciones de los verbos en presente con valor de pasado con el objetivo de determinar si estas son significativas en los tres grupos analizados. Para esto, hemos contabilizado en el corpus, por un lado, los contextos obligatorios de utilización del pasado y, por el otro, la cantidad de verbos en presente con valor de pasado que aparecen en esos contextos. Los resultados obtenidos son los siguientes:

Cuadro 1: Verbos en presente con valor de pasado

Grupo	Verbos en presente/Contextos obligatorios	Porcentajes
1	29/956	03,03
2	308/1155	26,66
3	298/644	46,27

La cantidad de verbos en presente con valor de pasado no es significativa en el grupo 1 (03,03%), el grupo que comenzó el proceso de adquisición a una edad más temprana (entre los 8 y los 13 años). El porcentaje se vuelve significativo en el grupo 2 (26,66%) y aún más significativo en el grupo 3 (46,27%), de manera que estos dos últimos grupos serán los que analizaremos en lo que sigue. En el grupo control no hemos encontrado verbos en presente con valor de pasado.

A continuación, intentaremos determinar, por un lado, cuál es la oposición entre las formas de presente y las de pretérito perfecto simple y, por el otro, cuál es el origen de esta distribución.

3.2.1.1. *La alternancia presente-pretérito perfecto simple*

Con el objetivo de determinar qué característica gramatical domina la alternancia entre estas dos formas verbales, hemos examinado como primera hipótesis si la aparición de las formas de presente se corresponde con el aspecto léxico de los verbos involucrados. Esta es una hipótesis frecuente en los estudios de adquisición, conocida como *Hipótesis de aspecto antes que tiempo* (Bronckart & Sinclair 1973, Antinucci & Miller 1976, Bloom, Lifter & Haftiz 1980, entre muchos otros). Según esta, en los hablantes que están adquiriendo una lengua (L1 o L2) se registra una correlación entre el tiempo y el aspecto léxico, de manera que se realizan los verbos atélicos (i.e. actividades y estados) por medio de las formas de presente y los verbos télicos (i.e. realizaciones y logros) por medio de las formas de pretérito perfecto simple. Con esta hipótesis en mente, clasificamos los verbos en presente con valor de pasado en las cuatro clases léxicas aspectuales para determinar si existe preferencia por alguna clase verbal:

Cuadro 2: Verbos en presente con valor de pasado según su aspecto léxico

Grupo	Verbos utilizados	Aparición en pasado*	Aspecto Léxico			
			REALIZ.	LOGRO	ESTADO	ACT.
2	132	67 (50,75%)	22,72%	21,21%	31,81%	24,24%
3	119	40 (33,61%)	23,52%	15,96%	35,29%	25,21%

Como se observa en el cuadro 2, para los dos grupos relevantes los verbos se corresponden con las cuatro clases léxicas aspectuales⁴, lo cual nos permite descartar que la morfología de presente haya sido reanalizada como una marca de clase léxica aspectual.

Descartado el aspecto léxico, examinamos en segundo lugar si la distribución de las formas de presente y pretérito perfecto simple se correlaciona con el aspecto gramatical. Para ello, clasificamos los verbos en presente con valor de pasado según correspondan a un valor perfectivo o imperfectivo:

* En este casillero consignamos si los verbos analizados aparecen también con morfología de pasado, con el objetivo de mostrar que la morfología temporal es productiva sobre estas raíces verbales y no se trata simplemente de formas fosilizadas en presente.

⁴ Se observa, sin embargo, una preferencia por la clase de los estados, que quedará justificada con el análisis que proponemos más adelante.

Cuadro 3: Cantidad de verbos en presente con valor de pasado según aspecto gramatical

Grupo	Verbos en presente/ contextos obligatorios	Aspecto	Gramatical
		PTIVO	IMPTIVO
2	308/1155	15 (04,87%)	293 (95,12%)
3	298/644	52 (17,44%)	246 (82,55%)

En este caso la correlación sí resulta significativa, de modo que los verbos en presente corresponden mayormente a un valor imperfectivo, de manera muy significativa para el grupo 2 (95,12%) y, en menor medida, también para el grupo 3 (82,55%). Esto se ejemplifica de manera clara en el fragmento que se presenta a continuación:

- (6) [*Contexto: fragmento elicitado enfrente de un terreno ahora abandonado pero que en otro tiempo fue un hospital muy importante*]

Ese tiempo **hay** montón, mucho trabajo. El consultorio de la casa del doctor **está** allá en la esquina. Bueno acá **hay** montón de gente, siempre **hay** montón de gente, pacientes que **viene** a buscar remedio, a hacer control médico. **Hay** montón de gente, chicos, grandes, ancianos, mucha atención médico. Pero después cuando se...en quiebra, ¿no? Primero la carpintería se **fundió**, o sea cuando se **cambió** la carpintería lo **llevaron** a El Colchón. Y la escuela de lenguas también lo **mandaron** ahí. Por último **vino** una orden que todos los que **están** trabajando acá **tiene** que trabajar allá en el hospital público.

En (6) se manifiesta un contraste sistemático entre el uso de las formas de presente, que corresponden al aspecto imperfectivo, y las del pretérito perfecto simple, que corresponden al aspecto perfectivo. Consideramos que esta distribución puede atribuirse a una transferencia de propiedades de la lengua materna de los hablantes; en particular, a la inexistencia de la categoría de Tiempo en la lengua toba. Así, proponemos que las marcas de tiempo del español son reanalizadas por estos hablantes como marcas de aspecto gramatical.

Los datos presentados hasta aquí parecen indicar que estos hablantes no codifican el tiempo en el verbo, lo cual podría llevarnos a afirmar que no han

adquirido la categoría de Tiempo y que señalan solamente el aspecto gramatical. Sin embargo, a continuación examinamos el uso del pretérito imperfecto, que muestra que esto no es así.

3.2.1.2. El pretérito imperfecto

Para examinar el uso de esta forma, dividimos el análisis en los grupos 2 y 3, dado que presentan características diferentes.

3.2.1.2.1. Grupo 2 (edad de comienzo de la adquisición entre los 14 y 17 años)

El pretérito imperfecto ocurre en los hablantes del grupo 2 en ejemplos como los siguientes:

- (7) a. Sí, yo me **iba** al colegio pero no hablo tanto castellano.
- b. Antes no **habían** escuelas. Hay escuelas por no sé cuántos kilómetros.
- c. En el toldito, ahí nomás **vivían**, en el año setenta todavía **vivían** así, viven así.
- d. El abuelo, él **vivía** por una miseria y es pobre, digamos, no tiene nada, no tiene escuela.
- e. **Tenía** siete años, ocho años, le **ayudaba** a la tía, se **iba** al colegio y está con la tía así, viste, cuando está así enseñando la tía, está al lado.
- f. Sí, sí, mi papá **hacía** el tratamiento, nosotros vamos a la escuela.
- g. Mi papá es el que más me **exigía** de seguir estudiando. A veces cuando no quiero ir y bueno, es él el que me lleva hasta la puerta.

Estos ejemplos, a primera vista, muestran el pretérito imperfecto como en variación libre con el presente, señalando ambos el aspecto imperfectivo. Sin embargo, todos los ejemplos presentan un patrón común: la primera aparición del verbo se señala en pasado, mientras que las apariciones posteriores ocurren mayormente en presente.

En relación con este fenómeno, como señalamos antes, en la lengua toba el tiempo absoluto se expresa dentro de un contexto discursivo mediante adverbios

o elementos deícticos que establecen el marco temporal. Una vez establecido, las referencias temporales desaparecen y la coherencia temporal se señala fundamentalmente por medio de marcas aspectuales. Estas propiedades sintáctico-discursivas del toba permiten explicar la distribución del pretérito imperfecto. En los ejemplos de (7), el tiempo se señala gramaticalmente en la primera ocurrencia verbal, mientras que las formas verbales subsiguientes aparecen en presente.

En suma, estos ejemplos muestran, por un lado, que los hablantes transfieren las propiedades discursivas de señalamiento temporal del toba. Sin embargo, manifiestan también que los hablantes han conseguido gramaticalizar el tiempo en el verbo mediante las formas del pretérito imperfecto. En este sentido, proponemos que los hablantes del grupo 2 han adquirido el rasgo [+pasado] vinculado a una categoría de Tiempo, por lo que no presentan dificultades en el acceso a este nuevo rasgo. Por el contrario, las divergencias respecto del español estándar residen en que se trasladan de la lengua toba las propiedades sintáctico-discursivas del señalamiento temporal.

3.2.1.2.2. Grupo 3 (edad de comienzo de la adquisición a partir de los 18 años)

El grupo 3, a diferencia del anterior, no muestra un patrón sistemático en el uso del pretérito imperfecto. En estos hablantes se observan, por ejemplo, formas del pasado (pretérito perfecto simple o pretérito imperfecto) para referirse al presente:

- (8) a. Hay gente que piden ese que **estaba** (=está) allá. [Señalando un objeto presente]
- b. Algún día le **preguntaron** (=preguntan) qué señora, esto tiene que mostrar. ('si algún día le preguntan quién es esa señora, les tiene que mostrar esto.')

A lo anterior se suma un manejo asistemático de la morfología no finita en contextos en los que deberían utilizarse formas flexionadas. Por ejemplo, se utilizan infinitivos y participios para denotar pasado:

- (9) a. **Tomar** (=tomaba) helado y mi hijo siempre **llorar** (=lloraba): “mamá, levantá levantá”, pero no puede (=podía).
- b. Esa **nacido** nosotros. ('Ahí nacimos nosotros.')

Los ejemplos muestran que estos hablantes no han logrado establecer relaciones sistemáticas entre las formas superficiales y los rasgos sintáctico-semánticos que representan. En este caso, a diferencia del grupo anterior, el pretérito imperfecto no puede vincularse claramente con un rasgo abstracto de pasado.

En resumen, en cuanto a la adquisición de la categoría de Tiempo, hemos observado que los hablantes del grupo 1 manifiestan morfológicamente el tiempo en el verbo de manera nativa, por lo que este grupo ha quedado fuera del análisis posterior; el grupo 2 presenta una oposición verbal sistemática entre el presente y el pretérito perfecto simple basada en valores aspectuales. No obstante, estos hablantes logran gramaticalizar el tiempo en las formas del pretérito imperfecto. El grupo 3, por último, muestra un comportamiento asistemático, que evidencia que la relación entre la morfología de pasado y los rasgos que se vinculan con ella no ha sido totalmente adquirida.

3.2.2. La adquisición de la categoría de Aspecto

Para evaluar la adquisición de la categoría de Aspecto conviene recordar los valores que presenta esta categoría y su realización morfológica en cada una de las lenguas analizadas:

Cuadro 4: Valores para la categoría de Aspecto y su realización en español y en toba

Valor aspectual	Español	Toba
[+perfectivo]	<i>-ó</i> o <i>-ió</i> [*]	o
[-perfectivo] (progresivo, habitual)	<i>-ba</i> o <i>-ía</i>	No codifica este rasgo
[+progresivo]	perífrasis con <i>-ndo</i>	<i>-tak</i>
[+durativo]	No codifica este rasgo	<i>-ta</i>

A continuación, dividimos el análisis en el estudio de los rasgos [+perfectivo] y [-perfectivo] por un lado, que involucran la adquisición de un rasgo no existente en el toba como es el [-perfectivo] y, posteriormente, analizamos los

^{*} Ejemplificamos con la tercera persona del singular.

rasgos [+progresivo] y [+durativo], que involucran un rasgo presente en toba pero ausente en español.

3.2.2.1. *Los rasgos [+perfectivo]/[-perfectivo]*

En cuanto al rasgo [+perfectivo], hemos propuesto que en toba es un rasgo por defecto, que ocurre en los verbos cuando estos no tienen una marca explícita de aspecto, a diferencia del español. Por su parte, el rasgo [-perfectivo] –que es un imperfecto general, que agrupa un valor de progresión y uno de habitualidad– se realiza sólo en español y no en toba.

Teniendo en cuenta estas diferencias, los hablantes de toba deben adquirir la distinción central para el español entre el aspecto [+perfectivo] y [-perfectivo]. En concreto, deben aprender, por un lado, que el rasgo [+perfectivo] se señala en español mediante las marcas morfológicas de pretérito perfecto simple y, por otro lado, deben adquirir el rasgo [-perfectivo], de manera tal que los valores de progresividad y habitualidad deben ser señalados bajo las mismas marcas morfológicas.

Como mencionamos en el análisis de la categoría de Tiempo, hemos observado en estos hablantes una distinción central entre las formas de presente y pretérito perfecto simple, que se corresponde con los rasgos [-perfectivo] y [+perfectivo] del español estándar respectivamente, como se ilustró en el cuadro 3. El cuadro muestra que la mayor parte de los verbos en presente con valor de pasado corresponden al aspecto imperfectivo (95,12% para el grupo 2 y 82,55% para el grupo 3). Esta distinción no puede ser transferida del toba.

El hecho de que hayan adquirido el valor [-perfectivo] se observa además en que el uso del presente con valor de pasado agrupa tanto usos de habitualidad (10) como usos progresivos (11):

(10) Entrevistadora: ¿Y los retaba tu abuelo a ustedes?

Entrevistado: Yo, al contrario, él me **enseña** (=enseñaba) a mí. (...) Él me **corrige** (=corregía) (...) Por ahí que es medio complicado porque entre la...un poco en castellano y los tobas y como que estoy en el medio, en cambio él **es** (=era) puro, una línea.

(11) Después apareció gente de la empresa, que **trabaja** (=trabajaba/estaba trabajando) con Cichetti.

Esto ocurre de manera sistemática para el grupo 2. Para el grupo 3, por el contrario, hemos observado que las formas de pretérito perfecto simple y de pretérito imperfecto no presentan una distribución sistemática. Así, hemos encontrado con cierta frecuencia formas de pretérito imperfecto para codificar aspecto perfectivo:

- (12) Salí del Chaco 1993 (...) y bueno, cuando **llegaba** (=llegué) yo tengo (=tenía) mi primo que está viviendo (=estaba viviendo) (...) cerca de capital.

y formas de pretérito perfecto simple para codificar aspecto imperfectivo:

- (13) Cuando me **levanté** (=levantaba), yo tengo (=tenía) que salir a mariscar.

En suma, en los hablantes del grupo 3 las distintas formas alternan para señalar los mismos rasgos y, en consecuencia, no resulta fácil determinar si los rasgos abstractos han sido adquiridos.

3.2.2.2. *Los rasgos [+progresivo] y [+durativo]*

En este apartado nos dedicaremos exclusivamente a los datos del grupo 2, en los que hemos podido reconocer una organización sistemática de los rasgos temporales y aspectuales.

Como mencionamos, el rasgo [+progresivo] debe recibir en toda una marca morfológica obligatoria, dado que no está contemplado dentro de un imperfecto “general”. En español, por su parte, puede señalarse tanto por medio de una perífrasis de gerundio como mediante el uso de formas simples, lo cual genera una cierta opcionalidad en la selección de estas formas.

Si bien no hemos hecho un análisis de frecuencia de uso, observamos en estos hablantes una sobreutilización de formas de gerundio, inusual para el español estándar. Esto muestra que los hablantes prefieren la marcación obligatoria de este rasgo:

- (14) a. Por último vino una orden que todos los que **están trabajando** (=trabajaban/estaban trabajando) acá tiene que trabajar allá en el hospital público.

b. La misma gente que **está manejando** (=manejaba/estaba manejando) la carpintería me envió esa máquina.

En este caso no se trata de formas agramaticales para el español estándar sino simplemente de un aumento en la frecuencia de uso. No obstante, además de la sobreutilización del gerundio en contextos estándar hemos encontrado formas no estándar como las siguientes:

- (15) Porque el qom, para mí, la importancia porque **estoy queriendo** (=quiero) que en cada palabra es como eso tiene su significado, ¿no?
- (16) Bueno, mi tía entró esa puerta, **estoy parando** (=estaba parada) así, estoy mirando (=miraba/estaba mirando), como igual esas personas así **estoy parando** (=estaba parada).

En estos ejemplos, consideramos que no es el rasgo [+progresivo] el que está vinculado al gerundio, sino más bien el rasgo [+durativo] que se traslada del toba al español. Esto es así porque los ejemplos de (15-16) muestran verbos que corresponden a la clase léxica de los estados, que en toba se construyen normalmente con el morfema de duración. Como el español no codifica gramaticalmente este rasgo y, en consecuencia, carece de una forma morfológica diferenciada, el gerundio se resemantiza para codificar tanto el rasgo [+progresivo] como el rasgo [+durativo]. En consecuencia, los valores progresivo y durativo pueden ser señalados por los hablantes del grupo 2 tanto por medio de las formas simples como por medio de la perífrasis con gerundio, si bien se prefiere claramente esta última forma.

En resumen, en cuanto a la adquisición de la categoría de Aspecto, hemos concluido que el grupo 2, es decir, el grupo de hablantes que comenzaron el proceso de adquisición entre los 14 y los 17 años, realiza una distinción aspectual central entre el aspecto [+perfectivo] y [-perfectivo], representados por medio de las formas de pretérito perfecto simple y presente respectivamente. Estos hablantes han adquirido un nuevo rasgo, el [-perfectivo] y han logrado señalar el rasgo [+perfectivo] mediante marcas morfológicas explícitas. Sin embargo, continúan trasladando algunas propiedades de la lengua materna, por lo que el rasgo [+progresivo] se señala preferentemente de manera explícita y, por otra parte, el rasgo [+durativo] se incorpora al español y se señala también mediante el gerundio. Por su parte, en el grupo 3 (correspondiente a los hablantes que co-

menzaron el proceso de adquisición a partir de los 18 años), se observa también una tendencia a la distinción aspectual entre los valores perfectivo/imperfectivo. Sin embargo, esta tendencia no es absoluta y las formas de pretérito perfecto simple y de pretérito imperfecto alternan en los mismos contextos para señalar los mismos rasgos sintáctico-semánticos.

4. Discusión

A lo largo de este trabajo hemos logrado establecer tres grupos con características bien diferenciadas. Así, el grupo 1 maneja un español prácticamente indistinguible del de los hablantes del grupo control. En consecuencia, estos hablantes han logrado adquirir las categorías de Tiempo y Aspecto y sus rasgos interpretables con resultados nativos. El grupo 2, por su parte, ha adquirido la categoría de Tiempo y, en particular, un rasgo interpretable de pasado codificado en el pretérito imperfecto. No obstante, la selección de este rasgo está sujeta a las condiciones sintáctico-discursivas de la lengua indígena según las cuales la marcación temporal se realiza solo sobre determinados elementos relevantes dentro de un contexto discursivo. En consecuencia, la falta de realización de la categoría de Tiempo en determinadas apariciones verbales no se debe a la ausencia de esta categoría en la gramática de estos hablantes sino a una transferencia de propiedades discursivas de la L1. En cuanto a la categoría de Aspecto, los hablantes logran adquirir el rasgo [-perfectivo], inexistente en su lengua materna. No obstante, los rasgos presentes en la lengua materna y ausentes en español, como el rasgo [+durativo] o la obligatoriedad en la marcación morfológica del rasgo [+progresivo], persisten en la segunda lengua y provocan estructuras que no son propias del español estándar o sobreutilizaciones de estructuras existentes. En el grupo 3, por último, no hemos encontrado un funcionamiento sistemático en la utilización de las formas temporales y aspectuales, lo cual vuelve difícil el estudio de los rasgos sintáctico-semánticos. En este caso, si bien hemos identificado una tendencia a la distinción aspectual [+/-perfectivo], la variabilidad permanente en las formas superficiales muestra que los rasgos no han sido correlacionados satisfactoriamente con dichas formas.

Estas respuestas a los interrogantes específicos nos permiten, a su vez, examinar qué postura teórica para la adquisición de una segunda lengua da cuenta de los datos de una manera más acertada.

En primer lugar, hemos realizado en el primer apartado una distinción entre las propuestas de adquisición que postulan que los errores se ubican en

el acceso a los rasgos abstractos frente a las que proponen que las dificultades se encuentran en los niveles de interfaz entre la información sintáctica y otro tipo de información (morfológica/discursiva). En contra de la primera postura (*Hipótesis de acceso parcial*) observamos dos aspectos fundamentales: por un lado, los hablantes logran adquirir nuevos rasgos no presentes en la lengua materna (en este caso, los rasgos interpretables [+pasado] y [-perfectivo]), lo cual muestra que el acceso a nuevos rasgos no está imposibilitado. Por otro lado, observamos también que la dificultad es mayor con los rasgos presentes en la L1 y ausentes en la L2, un tipo de error que queda sin explicación bajo esta hipótesis.

Por lo anterior, concluimos que las dificultades que presentan los hablantes estudiados no se encuentran en el acceso a nuevos rasgos abstractos. Por el contrario, proponemos que los datos analizados pueden ser explicados de manera satisfactoria mediante las hipótesis que consideran que las fallas se ubican en los niveles de interfaz. Por un lado, observamos que la *Hipótesis de la flexión de superficie faltante*, según la cual las dificultades se encuentran en la relación entre los rasgos abstractos y sus correspondientes formas morfológicas superficiales explica los errores correspondientes al grupo 3. Estos hablantes presentan una asistematicidad en la utilización de la morfología superficial que muestra que no han adquirido de manera estable la relación que vincula los rasgos sintácticos abstractos con su correspondiente morfología superficial.

No obstante, la propuesta anterior no da cuenta de los errores del grupo 2, en los que la correlación entre rasgos sintáctico-semánticos y morfología superficial está firmemente establecida. En este sentido, hemos observado que la distribución de las formas de presente / pretérito perfecto simple / pretérito imperfecto es sistemática en estos hablantes pero responde a las propiedades discursivas del toba en cuanto al señalamiento del tiempo. En consecuencia, la falta de selección de un rasgo temporal en ciertas ocurrencias verbales responde, en última instancia, al traslado de propiedades discursivas de la lengua materna que resultan difíciles de abandonar. En este caso, los errores parecen ubicarse en la interfaz con aspectos discursivos, tal como sostiene la propuesta que hemos denominado *Falla en la interfaz sintaxis-discurso*. De esta manera, la dificultad no reside en seleccionar un nuevo rasgo sino en conocer cuáles son las condiciones bajo las cuales se selecciona dicho rasgo, que no son discursivas sino gramaticales en español. En consecuencia, las dos hipótesis propuestas para las interfaces explican satisfactoriamente distintos tipos de error.

Estas conclusiones nos permiten, a su vez, avanzar en la reflexión sobre los interrogantes generales de este trabajo. Así, en relación con la noción de

período crítico (interrogante C) postulamos que las dificultades para adquirir una lengua a medida que el hablante se aleja de este período pueden ubicarse en las interfaces y no en el acceso a los rasgos dentro del inventario universal. Asimismo, hemos registrado diferencias en relación con la edad de comienzo del proceso de adquisición. Dentro del conjunto de dificultades señaladas, el período crítico parece establecer distintas etapas y cada una de ellas puede vincularse con aspectos gramaticales bien definidos.

Por último, en relación con la posibilidad de reconocer errores específicos de la L2, el conjunto de interrogantes de (D), observamos que la distinción que trazamos entre los grupos 2 y 3 también resulta relevante. Las dificultades correspondientes al grupo 2 se deben casi exclusivamente a cuestiones de transferencia de la lengua materna y pueden encontrarse también en hablantes nativos de una variedad de contacto. Por el contrario, solo las dificultades del grupo 3 corresponden inequívocamente a aspectos propios del proceso de adquisición del lenguaje y parecen independientes de la lengua materna de la que se parta.

5. Conclusiones

Con en este trabajo esperamos haber contribuido a la descripción y explicación del proceso de adquisición del español como segunda lengua. En particular, en cuanto a la adquisición del Tiempo y del Aspecto, hemos podido identificar tres grupos de hablantes de español como segunda lengua con lengua materna toba. Así, hemos conseguido correlacionar satisfactoriamente algunas variables –fundamentalmente la edad del comienzo de la adquisición– con determinadas propiedades gramaticales.

La investigación se ha concentrado en los grupos 2 y 3 –dado que son los que han sido relevantes– y, específicamente, en el grupo 2, que manifiesta un comportamiento lingüístico consistente. Extendiendo los resultados a otras categorías funcionales podemos afirmar que resulta más dificultoso en la adquisición de una segunda lengua reorganizar rasgos existentes en la L1 y ausentes en la L2 que incorporar nuevos rasgos. Por otra parte, podemos concluir también que la adquisición de nuevos rasgos gramaticales resulta menos conflictiva que la modificación de las condiciones sintáctico-discursivas de la lengua materna.

Las conclusiones específicas han contribuido a poner a prueba las distintas hipótesis teóricas de adquisición de segundas lenguas. La observación de que los hablantes no presentan problemas en el acceso a las categorías y rasgos del inventario universal constituye evidencia empírica en contra de la *Hipótesis*

de acceso parcial. Sin embargo, hemos conseguido vincular los errores de los hablantes de toba con los niveles de interfaz y concluir así que existen distintos tipos de errores que pueden, a su vez, explicarse de maneras diferentes.

Finalmente, en relación con la noción de período crítico concluimos que los errores observados involucran diferentes niveles gramaticales, vinculados con la edad de comienzo de la adquisición. Concluimos con esto que este período parece “cerrar” más tempranamente la posibilidad de establecer lazos firmes entre rasgos abstractos y morfología superficial, mientras que la posibilidad de seleccionar nuevos rasgos del conjunto universal permanece accesible hasta una etapa más tardía en el proceso de adquisición.

Referencias

- Antinucci, F. & R. Miller 1976. “How children talk about what happened”. *Journal of Child Language* 3. 169-189.
- Bloom, L., K. Lifter & J. Hafitz 1980. “Semantics of verbs and the development of verb inflection in child language”. *Language* 56. 386-412.
- Bohnemeyer, J. 2002. “Invisible Time Lines in the Fabric of Events: Temporal Coherence in Yucatec Narratives”. *Journal of Linguistic Anthropology* 13: 2. 1-22.
- Bronckart, J. P. & H. Sinclair 1973. “Time, Tense and Aspect”. *Cognition* 2. 107-130.
- Chomsky, N. 1995. *The Minimalist Program*. Cambridge: MIT Press.
- Chomsky, N. 1991. “Some Notes on Economy of Derivation and Representation”. En R. Freidin (ed.) *Principles and Parameters in Comparative Grammar*. Cambridge: MIT Press, 417- 454.
- Chomsky, N. 1986. *Knowledge of Language, its Nature, Origin and Use*. New York: Praeger.
- Chomsky, N. 1981. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- Clahsen, H. & P. Muysken 1986. “The availability of Universal Grammar to adult and child learners: A study of the acquisition of German word order”. *Second Language Research* 2. 93-109.
- Comrie, B. 1976. *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Embick, D. & M. Halle en prensa. *Word Formation: Aspects of the Latin Conjugation in Distributed Morphology*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Epstein, S. 1998. "Overt Scope Marking and Covert Verb-Second". *Linguistic Inquiry* 29:2.
- Epstein, S., S. Flynn & G. Martohardjono 1996/1997. "Second Language Acquisition: Theoretical and Experimental Issues in Contemporary Research". *Behavioral and Brain Sciences* 19:4.
- Flynn S. 1996. "A parameter-setting approach to second language acquisition". En W. Ritchie & T. Bhatia (eds.) *Handbook of language acquisition*. San Diego: Academic Press.
- Flynn, S. & G. Martohardjono 1994. "Mapping from the initial state to the final state: the separation of universal principles and language specific principles". En B. Lust, M. Suñer & J. Whitman (eds.) *Syntactic theory and first language acquisition: cross-linguistic perspectives*. Vol. 1: *Heads, projections and learnability*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 319-335.
- Halle, M. & A. Marantz 1993. "Distributed Morphology and the Pieces of Inflection". En K. Hale & S. Keyser (eds.) *The View from Building 20*. Cambridge: MIT Press, 111-176.
- Hawkins, R. & C. Chan 1997. "The partial accessibility of Universal Grammar in second language acquisition: The failed functional features hypothesis". *Second Language Research* 13. 187-226.
- Matthewson, L. 2006. "Temporal Semantics in a Supposedly Tenseless Language". *Linguistics and Philosophy* 29. 673-713.
- Messineo, C. 2011. "Aproximación tipológica a las lenguas indígenas del Gran Chaco. Rasgos compartidos entre toba (familia guaycurú) y maká (familia matak-mataguayo)". *Indiana* 28. 183-226.
- Messineo, C. 2003. *Lengua toba (guaycurú). Aspectos gramaticales y discursivos*. Munich: LINCOM EUROPA Academic Publisher.
- Messineo, C. & H. Klein 2003. "Coherencia temporal en toba. Su continuidad en el contacto con el español". En *Memorias del Congreso de Idiomas Indígenas de Latinoamérica I*. Austin (Estados Unidos).
- Prévost, P. & L. White 2000. "Missing inflection or impairment in second language acquisition? Evidence from tense and agreement". *Second Language Research* 16:2. 103-133.

- Prévost, P. & L. White 1999. "Finiteness and variability in SLA: More evidence for Missing Surface Inflection". En A. Greenhill, H. Littlefield & C. Tano (eds.) *Proceedings of the 23rd Annual Boston University Conference on Language Development*. Somerville, MA.: Cascadilla Press, 575-586.
- Ritter, E. & M. Wiltschko 2005. "Anchoring events to utterances without tense". Trabajo presentado en *WCCFL*.
- Schachter, J. 1988. "Second language acquisition and its relationship to Universal Grammar". *Applied Linguistics* 9. 219-235.
- Shaer, B. 2003. "Towards the tenseless analysis of tenseless languages". Trabajo presentado en *SULA* (Vancouver).
- Smith, C. 2005. "Time with and without tense". Trabajo presentado en *International Round Table on Tense and Modality* (París).
- Sorace, A. 2005. "Selective optionality in language development". En L. Cornips y K. P. Corrigan (eds.) *Syntax and Variation. Reconciling the Biological and the Social*. Amsterdam: John Benjamins.
- Sorace, A. 2004. "Native language attrition and developmental instability at the syntax-discourse interface: data, interpretations and methods". *Bilingualism: Language and Cognition* 7. 143-145.
- Sorace, A. 2000. "Syntactic optionality in non-native grammars". *Second Language Research* 16. 93-102.

Los nombres anafóricos en la adquisición del léxico académico en inglés

*Inés Kuguel**

*María Victoria Magariños***

Resumen

El uso de los llamados “nombres anafóricos” es una causa de dificultad en los aprendientes que deben comprender y producir textos académicos en lengua extranjera. Este estudio tiene por objeto explorar las principales dificultades observadas en la adquisición de dichos nombres, a través del análisis de los errores cometidos por estudiantes universitarios de inglés en procesos de comprensión y de producción. Los resultados que se presentan fueron obtenidos mediante pruebas orientadas a analizar el papel desempeñado por estos nombres en las estrategias de comprensión lectora de textos académicos y en la producción de ensayos. Las conclusiones alcanzadas contribuyen a caracterizar el modo de adquisición de estos nombres y a sentar las bases para diseñar acciones pedagógicas dirigidas a mitigar las dificultades detectadas.

Palabras clave: adquisición del léxico; nombres anafóricos; comprensión lectora en lenguas extranjeras; producción escrita en lenguas extranjeras.

* Universidad Nacional de General Sarmiento / Universidad de Buenos Aires.

** Universidad Nacional de Cuyo.

1. Introducción

Los aprendientes de inglés con propósitos académicos necesitan dominar con solvencia un conjunto de unidades léxicas a las que se ha agrupado bajo el nombre de “vocabulario académico general” (Coxhead 1998) y que se utilizan en distintas disciplinas para referirse a los elementos y procesos básicos de las ciencias. Este grupo de unidades léxicas incluye, entre otros, los llamados “nombres anafóricos” (*signalling nouns*) (Flowerdew 2006, 2009), que cumplen una importante función cohesiva. Partimos de la hipótesis de que el uso de estos nombres es una de las principales causas de dificultad en los aprendientes que deben comprender y producir textos académicos. En tal sentido, este estudio tiene por objeto llevar a cabo una exploración preliminar de las principales dificultades observadas en la adquisición de dichos nombres.

2. El vocabulario académico

Lo que aquí denominamos “vocabulario académico” ha recibido distintas denominaciones: “*generally useful scientific vocabulary*”, “*sub-technical vocabulary*”, “*semi-technical vocabulary*”, “*specialised non-technical lexis*”, “*academic vocabulary*” (Nation 2001: 187) en inglés y “semitérminos” (Blaisten *et al.* 1998) en español. Este tipo de vocabulario está conformado por unidades léxicas compartidas por más de un campo de estudio que denotan entidades y eventos básicos comunes a todas las ciencias. Algunos ejemplos son *framework*, *guidelines*, *source*¹. Desde el punto de vista semántico, este tipo de palabras se refiere a nociones abstractas y poco específicas: elementos, conjuntos, características, clasificaciones, relaciones, etc. A causa de esa generalidad semántica, suelen ser unidades muy polisémicas; la cantidad de acepciones de *object*, *element* o *approach* en un diccionario de lengua, por ejemplo, supera la decena. Por su carácter general son palabras que se utilizan como hiperónimos en las definiciones y resultan imprescindibles para la explicación y la descripción de objetos y fenómenos científicos y técnicos. Por otro lado, sobre todo en los textos más especializados, estos nombres suelen funcionar como núcleos de sintagmas terminológicos (piénsese en *the ecosystem approach* en ecología o *the*

¹ Meyer (1990, en Nation 2001:195-6) sugiere que en el léxico en lengua inglesa se están dando procesos de gramaticalización (“*delexicalisation*” o “*grammaticalisation*”) por los cuales algunas palabras que tenían contenido léxico pleno se están transformando en palabras funcionales (ej. *affecting*, *barring*, *concerning*, *fact*, *process*, *matter*).

lexical approach en lingüística, por ejemplo). Desde la perspectiva lexicológica, se trata de unidades con un estatuto particular, a mitad de camino entre las palabras y los términos, que, si bien en general son percibidas intuitivamente por los hablantes como parte del vocabulario científico y se utilizan para describir las propias disciplinas (*point of view, criterion, hypothesis, theory, method, claim*), se diferencian pragmáticamente de los términos porque no se definen en ninguno de los ámbitos científicos, es decir, ningún dominio cuenta con ellas como términos específicos de la especialidad.

El léxico académico es importante por varias razones. Por un lado, tal como afirma Nation (2001: 189-191), es común a una amplia variedad de textos académicos y representa un porcentaje significativo del número total de palabras en estos textos². Por otro lado, a diferencia de la terminología propia de cada ámbito de especialidad, el léxico académico general se da por sentado y, por lo tanto, no se enseña ni en los cursos de formación generales a nivel de la escuela media ni en los de formación específica en el nivel universitario. Sin embargo, el conocimiento de este tipo de léxico es crucial para lograr un buen dominio del inglés académico, tanto para su comprensión como para su producción.

3. Los nombres anafóricos

Dentro del vocabulario académico, tienen especial importancia los llamados nombres anafóricos. Según Flowerdew (2006: 345), “los nombres anafóricos son aquellos que tienen propiedades cohesivas tanto en el ámbito intraoracional como entre cláusulas al interior del párrafo. Puede ser anafórico cualquier nombre abstracto cuyo significado pleno solo pueda especificarse por referencia a su contexto. Algunos ejemplos de nombres anafóricos son *attitude, difficulty, process, reason, result*. Estos nombres se asocian con nominalizaciones en el discurso y causan problemas a los aprendientes”. El uso de nombres anafóricos contribuye a la cohesión y coherencia del texto. En efecto, según Meyer (1990, en Nation 2001) y Francis (1994, en Nation 2001), estos nombres refieren a otras partes del texto y señalan partes del discurso, contribuyendo así a su organización. Ivanic (1991, en Nation 2001) señala además que poseen un sentido constante y otro variable, que depende del contexto, y que ambos suelen cumplir una función importante en las preguntas de examen (por ejemplo: “Describe

² Diversos estudios estiman que la cobertura del vocabulario académico alcanza un porcentaje de entre 8% y 10% de los textos (Sutarsyah, Nation & Kennedy 1994, Coxhead 1998).

three *factors* that...”) y su ductilidad radica en que mientras tienen una función referencial y sentido variable como los pronombres, también tienen un sentido constante y pueden ser modificados por determinantes y modificadores como los nombres. Dada la importancia de las funciones que cumplen estos nombres en tanto herramientas cohesivas y la dificultad que entraña su adquisición, se impone un tratamiento especial en el aula de L2.

4. La adquisición del léxico en L2

Nation (2001) afirma que el conocimiento léxico es complejo e involucra múltiples aspectos. Así, solo se podrá decir que se ha adquirido una palabra cuando se conoce su forma (forma escrita/ortografía, forma oral/pronunciación, morfología), su significado (denotación, connotación, relaciones semánticas con otras palabras, clase gramatical, patrones de colocación) y su uso (frecuencia, registro, dimensión diacrónica, y uso geográfico). Dada la complejidad del conocimiento requerido, la adquisición de un elemento léxico no se da de una vez y para siempre, sino que para llegar a aprender una palabra es necesario encontrarse repetidamente con ella en diversos contextos y de a poco familiarizarse con los aspectos antes nombrados para profundizar en su conocimiento. En otras palabras, la adquisición del léxico tiene las características de un proceso acumulativo. Por esto, la adquisición del vocabulario académico (como la de cualquier otro elemento léxico) requerirá de un trabajo constante, que no siempre se da en el aula, ya que suele dedicarse mayor esfuerzo al aprendizaje del vocabulario técnico de cada disciplina.

4.1. La adquisición de nombres anafóricos en L2

Con el fin de indagar respecto de las dificultades de adquisición de estos nombres se analizaron los errores cometidos por estudiantes universitarios de inglés, teniendo en cuenta el proceso de comprensión, por un lado, y el de producción de este tipo de nombres, por otro lado. En relación con el primero, se presentan los resultados obtenidos a partir de pruebas exploratorias vinculadas con las estrategias de comprensión lectora de textos académicos llevadas a cabo por estudiantes de Inglés III de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Con el fin de detectar las dificultades de los aprendientes en la producción de este tipo de nombres, se observaron los errores cometidos al emplear estos nombres

en un corpus de ensayos expositivos y argumentativos producidos por alumnos que cursan la asignatura Idioma Inglés IV en el tercer año del Profesorado de Inglés de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.

4.2. La comprensión de nombres anafóricos en L2

Para evaluar las dificultades de comprensión vinculadas con los nombres anafóricos trabajamos a partir de los textos académicos que se emplean en el tercer nivel de inglés de la UNGS (véase la referencia de los textos trabajados al final). Para ello, en primer lugar se relevaron los nombres anafóricos de los textos, se confrontaron con los listados de vocabulario académico de Averil Coxhead³ y se seleccionaron ocho palabras: *approach*, *aspect*, *hypothesis*, *issue*, *outcome*, *principle*, *section* y *theme*. Luego se diseñaron consignas destinadas a evaluar la comprensión de tales palabras así como el reconocimiento de su valor anafórico. Estas consignas fueron respondidas por los alumnos de Inglés III en el marco de otras actividades de lectocomprensión previstas por los docentes para cada texto⁴ (véanse ejemplos de las consignas en el anexo).

Si bien se trata de un estudio exploratorio en estado inicial, el análisis de las respuestas nos permite esbozar una serie de conclusiones parciales que parecen validar nuestra hipótesis respecto de la adquisición de los nombres anafóricos en inglés como lengua extranjera.

En el nivel morfológico, resulta crucial la distinción entre palabras transparentes y palabras opacas. Las palabras transparentes o cognados son palabras que comparten un origen etimológico grecolatino tanto en inglés como en español. No todos los cognados son transparentes; existen falsos cognados, como *library* (biblioteca) o *facilities* (instalaciones), que suscitan interpretaciones erróneas. Sin embargo, en el vocabulario académico los cognados –que constituyen un porcentaje importante– suelen recibir una traducción directa y por lo tanto resultan de fácil reconocimiento por parte de los hablantes de español. Entre los nombres anafóricos morfológicamente transparentes que hemos analizado están *section*, *aspect*, *hypothesis*, *theme* y *principle*.

³ Estos listados están publicados online por la Victoria University de Wellington, Nueva Zelanda (<http://www.victoria.ac.nz/lals/resources/academicwordlist/Publications/awlsublics.pdf>).

⁴ Agradecemos la colaboración de las profesoras Gabriela Di Gesú, Cecilia Gago, Cristina Magno, Silvia Picelille y Elida Riedel, quienes suministraron las pruebas a los estudiantes de sus cursos de la UNGS.

Desde el punto de vista semántico, los nombres anafóricos son abstractos y, en su mayoría, altamente polisémicos; así, en el Longman Dictionary of Contemporary English *section* tiene diez acepciones y el sustantivo *issue*, nueve.

Otra característica semántica que nos parece relevante para este estudio es el carácter genérico de estos nombres. Si comparamos la palabra *aspecto* con las palabras *color* o *forma*, por ejemplo, observamos que *aspecto* es semánticamente más general que *color*, es decir, denota una clase más inclusiva. Por lo tanto, su significado es menos básico y se encuentra más lejano de la experiencia concreta cotidiana. Así pues, los nombres genéricos son nombres que presentan un alto grado de subespecificación semántica. La noción de generalidad se distingue de la vaguedad o la laxitud. Una palabra como *joven* es vaga en la medida en que los criterios que gobiernan su uso no son fáciles de precisar: ¿a qué edad se deja de ser joven o se comienza a serlo? La palabra *círculo*, en cambio, es fácilmente definible pero suele usarse de manera laxa: en *Los chicos se sentaron formando un círculo*, por ejemplo, nadie imagina que se trate de un círculo exacto. Finalmente, la palabra *vegetal* es tan claramente delimitable como la palabra *árbol* e igualmente estricta en su aplicación, lo único que las distingue es que *vegetal* es más general, es decir, es semánticamente genérica, en el sentido que denota una clase más inclusiva y que su significado es menos básico, es decir, que se encuentra más lejano de la experiencia concreta cotidiana (Cruse 2000: 51-2).

Son justamente los nombres genéricos los que se emplean para denotar hiperónimos dentro de las categorías taxonómicas y es debido a la generalidad de su significado que se apela a distintos procedimientos para restringir su alcance y, de ese modo, precisar tipológicamente la entidad designada por el nombre. Así, en el ejemplo (6a) del anexo se puede advertir cómo el término *approach* recibe un modificador de carácter evaluativo (*more progressive and political approach*: ‘un enfoque más progresista y político’). En ambos casos (6a y 6b) se advierte cómo es restringido tipológicamente: en (6a), mediante catáfora (*one organized around dependency theory*: ‘uno organizado en torno de la teoría de la dependencia’), y en (6b) mediante un pre-modificador (*customer-driven approach*: ‘un enfoque orientado al cliente’). Este mismo tipo de comportamiento es el que se observa en los ejemplos (4) y (7). En ellos, ambos nombres anafóricos, *aspect* e *issue*, se encuentran modificados por términos evaluativos (*important aspects*: ‘aspectos importantes’ y *key issue*: ‘una cuestión clave’); la denotación de ambos se especifica mediante catáfora: en (4) mediante la enumeración introducida por el verbo *include* (*customer-driven*

quality, top management leadership and commitment, continuous improvement, etc.), y en (7) a través del verbo cópula *be* (*the priority to narrow the gap between education and the work force*: ‘la cuestión es dar prioridad a reducir la brecha entre educación y trabajo’).

Finalmente, desde el punto de vista pragmático, y tal como se ha expuesto más arriba al incluirlos dentro del vocabulario académico, estos nombres comparten una frecuencia muy alta de aparición en los textos de especialidad. En ellos pueden aparecer como núcleos de sintagmas terminológicos o como organizadores discursivos. El ejemplo de (6b) ilustra el primer caso: *approach* en *The customer-driven approach*. Los datos de (4), (6a) y (7), en cambio, ejemplifican el segundo uso, que es el que prevalece en los textos analizados aquí: los nombres anafóricos como operadores discursivos que permiten ir construyendo el conocimiento en el texto y desplegando el contenido semántico del mismo. En los tres casos estructuran secuencias expositivas, ya sea dentro de una definición (6a) o como introductores de segmentos explicativos, como en (4) y (7).

Así pues, teniendo en cuenta los diversos parámetros adoptados, podemos resumir las características de los nombres analizados en el siguiente cuadro:

Cuadro 1. Caracterización de los nombres anafóricos analizados

PALABRA	CARACTERIZACIÓN MORFOLÓGICA	CARACTERIZACIÓN SEMÁNTICA			CARACTERIZACIÓN PRAGMÁTICA
		CONCRETO / ABSTRACTO	+/- POLISÉMICO	+/- GENÉRICO	
<i>hypothesis</i>	palabra transparente	abstracto	- polisémico	- genérico	TEXTOS + ESPECIALIZADOS
<i>section</i>			+ polisémico	+genérico	
<i>principle</i>					
<i>aspect</i>					
<i>theme</i>					
<i>approach</i>	palabra opaca		- polisémico		
<i>issue</i>					
<i>outcome</i>					

4.3. Análisis de los resultados acerca de la comprensión de nombres anafóricos en L2

Las respuestas de los alumnos muestran un resultado esperable en tanto los nombres anafóricos más transparentes, menos polisémicos y menos genéricos son los que representaron menos dificultades en la comprensión. En efecto, las respuestas más exitosas fueron aquellas que requerían la comprensión de *hypothesis* y *section*. Ambas palabras fueron interpretadas correctamente y la anáfora (ejemplo 2) y la catáfora (ejemplo 3) fueron reconocidas y comprendidas.

Por su parte, los nombres *aspect* y *theme*, también transparentes morfológicamente, no presentaron problemas en cuanto a su comprensión ni al reconocimiento de su valor anafórico; sin embargo, muchos alumnos tuvieron dificultades para recuperar el tipo de restricción tipológica aportada por el contexto, lo cual se ilustra en la segunda respuesta a la consigna del ejemplo (4) y en las dos resoluciones de la tarea ejemplificada en (5).

Los nombres que presentaron más problemas de comprensión fueron *issue* y *approach*. Se trata, justamente, de dos palabras muy frecuentes en el vocabulario académico que no solo no son transparentes para un hablante de español, sino que además presentan un algo grado de generalidad.

Las primeras respuestas de las consignas (6a) y (6b) resuelven satisfactoriamente el problema al interpretar *approach* como ‘perspectiva’, ‘teoría’ y ‘enfoque’. Las otras respuestas, en cambio, resultan erróneas. En las segundas respuestas a ambas consignas directamente se omite el nombre anafórico, y en las terceras soluciones de ambos ejemplos se selecciona el significado concreto de la palabra: ‘acercamiento’ (del verbo *to approach*: ‘acercarse’) en lugar de ‘enfoque’.

En los casos ilustrados en (7), si bien las dos primeras respuestas interpretan la idea transmitida por el premodificador *key* (‘prioridad’ y ‘rol central’), ninguna parece encontrar un término adecuado para expresar el significado del nombre anafórico *issue* en el contexto.

5. La producción de nombres anafóricos en L2

Respecto de la producción, en este trabajo estudiamos un grupo de ejemplos de errores frecuentes recopilados tras relevar un corpus de ensayos expositivos y argumentativos producidos por estudiantes de la cátedra de Idioma Inglés IV, en tercer año del Profesorado de Inglés de la UNCuyo, en respuesta a consi-

nas específicas del profesor⁵. Para el análisis se seleccionaron ejemplos donde aparecían nombres anafóricos incluidos en los listados online de vocabulario académico de Coxhead.

El estudio de los errores permitió determinar que la mayoría de ellos tiene que ver con el conocimiento del aspecto semántico de los nombres y, en menor medida, con el conocimiento de los aspectos pragmáticos. No se observaron errores vinculados con el plano de la forma (ortografía y morfología).

Un error frecuente parece originarse en un conocimiento parcial o inexacto del significado conceptual del nombre anafórico. Un ejemplo de esto es el nombre *situation*, definido por el Longman Dictionary of Contemporary English como “a combination of all the things that are happening and all the conditions that exist at a particular time in a particular place”. Si bien se trata de un nombre anafórico que –como hemos visto– toma significado pleno en contexto, los estudiantes parecen utilizarlo con un sentido más lato todavía para referirse a una variedad de elementos que no son situaciones (el referente del nombre anafórico aparece subrayado en los ejemplos (8-17) en el anexo). Tal es el caso del ejemplo (8), en que *situation* es utilizado por el alumno para referirse a los sentimientos de un personaje, y no a un conglomerado de hechos y circunstancias, como indica la definición de *situation*. Del mismo modo, en el fragmento ilustrado en (9) *situation* se refiere a actitudes y acciones de un personaje, pero no a hechos o circunstancias.

El nombre *event* también es usado incorrectamente por los estudiantes. Si bien se define *event* como “something that happens, especially something important, interesting or unusual” (LDCE), los estudiantes lo utilizan para referirse a acciones, tal como se observa en el ejemplo (10), donde *event* etiqueta una serie de acciones habituales de un personaje.

Otro tipo de error observado tiene que ver con las relaciones semánticas que se establecen entre elementos léxicos. Se observa que en algunos casos la referencia textual del nombre se organiza a partir de relaciones de identidad semántica (sinonimia) entre elementos que no son realmente sinónimos. En el ejemplo (11), *event* se utiliza en primer lugar para designar una configuración de circunstancias que no son eventos. Luego, se intenta construir una cadena referencial usando *situation* para reintroducir el contenido de *event*. El efecto es la ruptura de la cadena referencial, la pérdida de cohesión del texto producido, y la consiguiente confusión en el lector.

⁵ Agradecemos a la cátedra habernos permitido el acceso al material producido por los estudiantes.

En otros casos, la organización cohesiva del texto se apoya en relaciones de inclusión semántica (hiponimia) entre unidades léxicas que no están vinculadas por esa relación. Esto sucede cuando el estudiante abarca por medio de un hiperónimo palabras que no son realmente hipónimos del nombre en cuestión. Así sucede en los ejemplos (12) y (13). En (12) *change* se usó incorrectamente como hiperónimo de *language barrier*. Tal vez el estudiante pensaba en los cambios que involucra el tener que adaptarse al uso de una nueva lengua y de allí el error. En (13) *characteristic* se usa como hiperónimo de *communication*: probablemente porque el estudiante tenía la intención de referirse a la capacidad del lenguaje como característica exclusivamente humana. En términos de la teoría de la adquisición de segundas lenguas, estamos en presencia de errores por sobregeneralización, porque se extiende la relación de hiponimia a elementos léxicos para los cuales esa relación no es válida.

Un tipo de error que puede tener efectos más disruptivos es la ausencia de un referente que complete el sentido del nombre anafórico, con el consiguiente ‘vacío’ semántico. Este es el caso de los ejemplos (14) y (15). En (14), *process* no encuentra su referencia en la oración anterior; aparentemente el autor emplea este nombre para referirse a “establish[ing] relationships” o “be[ing] part of society”. En (15) *changes* parece cumplir una función catafórica, pero al continuar la lectura no se encuentra nombrado ningún cambio. Este tipo de error tiene impacto global en el párrafo, ya que se da una ruptura de la cadena referencial que interfiere con la comprensión por parte del lector.

En el plano de lo pragmático, los errores consisten en la selección de un nombre anafórico inadecuado para el contexto de la comunicación. En el ejemplo (16), las expresiones anafóricas *components* y *abstract nouns* se refieren a “tolerance, patience, confidence, understanding and love”. En primer lugar, existe un error en el plano semántico porque estos sentimientos y valores no pueden etiquetarse como ‘componentes’. En segundo lugar, resulta inadecuado referirse a ellos en el contexto de un ensayo académico cuyo propósito es presentar el análisis de una obra literaria usando el término *abstract nouns*, más adecuado para un texto relacionado con el estudio lingüístico. En el ejemplo (17), en forma similar, se utiliza el nombre *method* para aludir al tratamiento de una madre hacia su hija sin tener en cuenta la escasa adecuación de *method* al contexto de situación descrito en el ensayo. Esta dificultad de los aprendientes puede tener origen en el hecho de que el vocabulario académico se usa a veces en su sentido técnico, y otras veces no, y los aprendientes no siempre

son conscientes de la diferencia (Cohen, Glasman, Rosenbaum-Cohen, Ferrara & Fine 1998, en Nation 2001).

6. Conclusiones

En este estudio nos propusimos explorar en forma preliminar algunas dificultades que enfrentan dos grupos de aprendientes de inglés de nivel universitario a la hora de comprender y producir textos académicos. Partimos de la hipótesis de que una de las dificultades principales radica en el uso de los llamados nombres anafóricos. A partir de los resultados obtenidos, pudimos observar que en el caso de la comprensión, las dificultades de adquisición parecen encontrarse en aquellos nombres anafóricos que son morfológicamente opacos y genéricos desde el punto de vista semántico. Mientras que la falta de transparencia formal impide una transferencia directa a la lengua de origen, el carácter genérico de estos nombres y en consecuencia el alto grado de polisemia que presentan obstaculizan su reconocimiento como formas anafóricas y, por lo tanto, su correcta comprensión. En el caso de los textos producidos por los estudiantes, no se manifiestan dificultades que se originen en un deficiente conocimiento formal de los elementos léxicos, sino más bien en un conocimiento parcial o inadecuado del plano semántico. De hecho, en la mayoría de los casos, los aprendientes cometen errores porque establecen relaciones semánticas de sinonimia e inclusión inadecuadas entre los nombres anafóricos y otras unidades léxicas que no sostienen ese tipo de relaciones. En otras ocasiones, el origen del error parece encontrarse en la falta de dominio de aspectos pragmáticos; particularmente, se observan casos de falta de adecuación de los nombres anafóricos a los contextos lingüístico y disciplinar. Estos errores llevan a la pérdida de cohesión del texto producido.

Si bien no es posible adelantar conclusiones categóricas a partir de este estudio preliminar, podemos sugerir junto con Trimble (1985, en Nation 2001) que una razón que explica la dificultad de estos nombres para los aprendientes radica en el hecho de que a veces toman sentidos especiales y esos sentidos pueden ser muy distintos según los contextos. Así, el hecho de que el vocabulario académico tenga un significado menos determinado que los términos que forman parte del léxico de especialidad puede dificultar la adquisición. Es decir que, aunque parezca paradójico, su adquisición resulta más compleja que la de los términos especializados. Esto se debe a que, como su interpretación depende en gran medida del contexto, el aprendiente se ve en la necesidad de aplicar estrategias de lectura especiales cada vez que se encuentra con el ítem

léxico. A la hora de producir sus propios textos, debe ser capaz de construir vínculos sólidos entre los nombres anafóricos y los elementos referidos, ya que estos nombres dependen fuertemente del contexto para su interpretación.

Se espera que los resultados obtenidos permitan caracterizar el modo de adquisición de estos nombres y, consecuentemente, sentar las bases para diseñar acciones pedagógicas dirigidas a mitigar las dificultades detectadas.

Referencias

Textos analizados

Texto 1: Akkari, A. & S. Pérez. 1998. "Educational Research in Latin America: Review and Perspectives". *Education Policy Analysis Archives*, Volume 6 – Number 7, <http://epaa.asu.edu/epaa/v6n7.html>. Consultado el 4 de junio de 2010.

Texto 2: Stark, J. 1998. "A few words about TQM". www.johnstark.com.

Texto 3: Suhm Lee, M. 2004. "Effects of Video Game Violence on Prosocial and Antisocial Behaviors". *Journal of Young Investigators*, Issue 2, August 2004, <http://www.jyi.org/volumes/volume11/issue2/articles/lee.html>. Consultado el 4 de junio de 2010.

Texto 4: The University of Maryland, University College, Graduate school of management and technology. 1995. *Application of total quality management principles in Elementary and Secondary Education*, Student research report, <http://www.dusia.com/tman665.php>. Consultado el 4 de junio de 2010.

Texto 5: Rauwendaal, C. 2001. "Extruder Design". En *Polymer Extrusion*. Cincinnati- Ohio USA: Hanser Gardner Publications Inc.

Bibliografía

Blaisten, N., L. Kornfeld, V. Mazer & M. E. Simoni. 1998. "Caracterización del funcionamiento de los semitérminos en el vocabulario especializado". En *VI Simposio Iberoamericano de Terminología*. La Habana, 16 al 20 de noviembre de 1998.

Cohen, A. D., H. Glasman, P. R. Rosenbaum-Cohen, J. Ferrara & J. Fine.

1988. "Reading English for specialised purposes: discourse analysis and the use of student informants". En P. Carrell, J. Devine & D. E. Eskey (eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press. 152-167.
- Coxhead, A. J. 1998. *An Academic Word List*. English Language Institute Occasional Publication Number 18. Wellington: Victoria University of Wellington.
- Coxhead, A. Academic Word List. En <http://www.victoria.ac.nz/lals/resources/academicwordlist/Publications/awlsublists.pdf> [Consultado: mayo de 2010]
- Cruse, D. A. 2000. *Meaning in Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Flowerdew, J. 2006. "Use of signalling nouns in a learner corpus". En *International Journal of Corpus Linguistics* 11:3 (2006). 345-362.
- Flowerdew, J. 2009. "Use of signalling nouns in a learner corpus". En John Flowerdew y Michaela Mahlberg (eds.). *Lexical Cohesion and Corpus Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins. 85-102.
- Flowerdew, J. & M. Mahlberg (eds.) 2009. *Lexical Cohesion and Corpus Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Francis, G. 1994. "Labelling discourse: an aspect of nominal-group lexical cohesion". En M. Coulthard (ed.) *Advances in Written Text Analysis*. London: Routledge. 83-101.
- Ivanic, R. 1991. "Nouns in search of a context: a study of nouns with both open-and closed-system characteristics". *IRAL* 29. 93-114.
- Longman Dictionary of Contemporary English* [LDCE]. 1998. Harlow: Addison Wesley Longman.
- Meyer, P. G. 1990. *Non-technical vocabulary in technical language*. Ponencia presentada en el congreso AILA, en Thessalonika.
- Nation, I. S. P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sutarsyah, C., P. Nation & G. Kennedy. 1994. "How useful is EAP vocabulary for ESP? A corpus-based study". *RELC Journal* 25. 34-50.

Anexo

(1) Nombres anafóricos analizados tanto en la comprensión como en la producción:

hypothesis
section
aspect
theme
approach
issue
situation
difficulty
characteristic
process
event
component
method
change

(2) Target word: *hypothesis*

Contexto: The purpose of this study was to explore whether video-game play can influence the antisocial and prosocial behaviors of the players. It was hypothesized that prosocial and antisocial behaviors would depend on the presence of violence in games. [...] Chi-squared tests were used to compare four differences in behavior gamers exhibited in non-violent and violent games. Contrary to the hypothesis, no antisocial behavior was observed in the sample. [Texto 3]

Consigna: *A partir de la lectura del “abstract”, establezca cuál fue la hipótesis de trabajo y si la misma se confirmó o no.*

Respuestas (Inglés 3, comisión 3):

- *La hipótesis de los autores fue que los video juegos pueden influir en los comportamientos prosociales y antisociales de los jugadores. Esta hipótesis no se ha podido demostrar. Se observó que las conductas prosociales y antisociales son independientes de la violencia en los video juegos.*
- *La hipótesis que establece es: si el comportamiento social o antisocial podía depender de la presencia de violencia en los juegos. La hipótesis no se confirmó ya que el test no mostró comportamientos antisociales en los jugadores*

de juegos violentos, mostró que el comportamiento es independiente de los juegos de violencia.

(3) Target word: *section*

Contexto: The present paper consists of four primary sections. First, we describe the historical context of educational research in Latin America. In the second section, we focus on various theoretical frameworks that are applied to educational research in the region. We identify the main institutions involved in this research in the third section. Finally, in the conclusion we offer suggestions that we consider to be of greatest priority for the future of educational research in Latin America. [Texto 1]

Consigna: *¿Qué información le suministra el “abstract”?*

Respuestas (Inglés 3, comisión 1):

- *Cómo se va a dividir la información a lo largo de todo el texto, en este caso se divide en cuatro secciones. Y nos da un pequeño indicio de lo que hablará cada parte.*
- *La información que suministra el abstract es sobre cómo está organizado el artículo y sobre qué temas trata cada una de sus secciones.*

(4) Target word: *aspect*

Contexto: Important aspects of TQM include customer-driven quality, top management leadership and commitment, continuous improvement, fast response, actions based on facts, employee participation, and a TQM culture. [Texto 2]

Consigna: *¿Qué es lo que se enumera en el segundo párrafo del texto?*

Respuestas (Inglés 3, comisión 2):

- *En el segundo párrafo se enumeran los aspectos importantes de la gestión de la calidad total como la calidad dirigida al cliente, ...*
- *En el segundo párrafo se enumeran los aspectos más importantes de la Gestión de Calidad Total. Como sus características, el liderazgo de la TQM desde la Gerencia General, ...*

(5) Target word: *theme*

Contexto: This paper looks at TQM application in K-12 schools, focusing on those schools major common themes. Those themes are: constancy of purpose, commitment to quality at all levels, metrics to measure improvement, employee training, and partnerships for quality with businesses and government. [Texto 4]

Consigna: *¿A qué refieren las siguientes frases nominales enumeradas en el “abstract”: constancy of purpose, commitment to quality at all levels, metrics to measure improvement, employee training, y partnerships for quality with businesses and government?*

Respuestas (Inglés 3, comisión 1):

- *Las frases nominales enumeradas refieren a los principales temas que conciernen a la escolaridad.*
- *Son los temas en los que se enfoca el trabajo, las problemáticas de las escuelas (educación).*

6) Target word: *approach*

a. Contexto: It is important to recognize that during this period a strong ideological debate was taking place in Latin America, with the central hope being that the Cuban revolution would bring radical social transformation. In reaction to ECLAC’s theoretical model, described above, was a more progressive and political approach, one organized around dependency theory (Cardozo & Faletto, 1969). Dependency theory focuses on a macro level of socioeconomic change rather than on an individual level. [Texto 1]

Consigna: *Explicar a qué refiere la reacción frente a ECLAC mencionada al principio del párrafo 7.*

Respuestas (Inglés 3, comisión 1):

- *Frente a una perspectiva establecida, la de ECLAC, otros teóricos desarrollaron una teoría opuesta, la teoría de la dependencia, una teoría crítica.*
- *Refiere a una radical transformación social que trajo la revolución.*
- *La reacción frente a ECLAC se refiere a que se veía a la revolución cubana como una esperanza que traería una transformación social radical y se va a contrastar con que esta, la teoría del ECLAC fue más progresiva y de acercamiento político y que está organizada alrededor de la teoría del dependencia.*

b. Contexto: The customer-driven approach helps to prevent errors and achieve defect-free production. When problems do occur within the product development process, they are generally discovered and resolved before they can get to the next internal customer. [Texto 2]

Consigna: *¿Qué es lo que ayuda a prevenir errores y a lograr una producción libre de defectos?*

Respuestas (Inglés 3, comisión 2):

- *Lo que ayuda a prevenir errores y lograr una producción libre de defectos es el enfoque de la organización orientado hacia el cliente y el énfasis en la calidad del diseño.*
- *En la eliminación de los desperdicios se pone el énfasis para prevenir y detectar los posibles errores y defectos de producción.*
- *Lo que ayuda a prevenir errores y lograr una producción libre de defectos es el acercamiento al cliente.*

(7) Target word: *issue*

Contexto: During the early 1980s, ECLAC proposed a new slogan, “Productive transformation with equity,” one that paralleled the increasing democratization of local regimes. There was a shift in focus toward pragmatic goals rather than on global transformation, as previously suggested by ECLAC during the ‘50s. A key issue involved in this new pragmatism was the priority to narrow the gap between education and the work force. [Texto 1]

Consigna: *¿Qué papel desempeñó la prioridad de reducir la brecha entre educación y trabajo a principios de los años 80?*

Respuestas (Inglés 3, comisión 1):

- *El papel que desempeñó la prioridad de reducir la brecha entre educación y trabajo fue el de permitir que se observara la educación y el trabajo en relación a los distintos grupos sociales.*
- *Tuvo un rol central para el incremento de las democracias locales donde se buscaba igualdad de condiciones frente a la transformación global. Se creó una red de trabajo en la región para ver la relación entre educación y trabajo.*
- *Fue la influencia para crear una red de trabajo para reducir esa brecha.*

(8) Jenny felt her mother was a dangerous person. This situation illustrates that Jenny had a very hard childhood, in which she suffered the outbursts of her mother and was not able to share her childhood experiences with a tender and supportive parent.

(9) So, during her years of high school, she tried hard to win a scholarship to study her career. This situation suggests that Jenny was going to do her best to achieve her goal.

(10) It may be difficult to deny that Mrs. John was a devoted mother. She certainly devoted herself to preparing her daughter for life beyond childhood. She taught Annie how to cook, clean, shop and do laundry by letting her girl observe her daily routine and by explaining all of her choices in detail. Also, Mrs. John told Annie how to behave in social contexts and how to conduct herself when speaking to young men. Not only did she advise her daughter on her future life but also showed deep affection for her. At times, Annie's mother would stop doing her activities to kiss and smile at her daughter, showing the great love she felt for her. Unquestionably, these events reveal Mrs. John as a dutiful and affectionate mother.

(11) Though there were many children at home, six from her husband and her daughter, it seemed that Jenny was delighted to have such a large family. This event illustrates that Jenny had someone to share her responsibilities as parent and many children to give her maternal love. This situation also suggests that finally Jenny managed to achieve her goals.

(12) Difficulties such as social, political and cultural barriers are some of the significant changes you will have to get used to. Perhaps the most important change you will have to face is the language barrier.

(13) Communication is probably the basis of human relationships, that particular characteristic that makes us different from the rest of the inhabitants of this planet.

(14) To communicate effectively our opinions, feelings and ideas is fundamental to establish relationships and to be part of a society. Language plays a crucial role in this process.

(15) The transition from childhood to adolescence can be seen as one of the most difficult periods in our lives, since we are exposed to many changes. In some cases, mothers try to do their best so as to help and guide their children along this arduous passage.

(16) It is generally agreed that to lead a successful relationship between brothers and/or sisters is not an easy job for it requires, among other things, a lot of tolerance, patience, confidence, understanding and love, of course. But when any of these components is not put into practice by any of the people involved, the relationship may fail, become weak with the passing of time or in the worst of cases, it can even disappear. [...] James and Sonny [...] stand as a good example of those brothers who fail to put into practice some of these abstract nouns, but their will to make up for their past mistakes changes their relationship as adults for the best.

(17) Mrs. John's strictness and unjustified rigidity was the method that she adopted, since she was determined to make Annie a well-behaved lady.

Estrategias y representaciones en la adquisición de una lengua extranjera

Estrategias para la lectura en lengua extranjera

*Cristina Magno**

Resumen

Las estrategias de lectura se presentan como herramientas o instrumentos que nos facilitan la comprensión de un texto. Mi interés, en este caso, es indagar de qué manera un estudiante que intenta abordar la lectura de un texto en lengua extranjera (LE) siente que aprende más y desarrolla mejor su tarea. ¿Utiliza estrategias? ¿Cuáles? ¿Con qué propósito?

En esta reflexión surgen las voces de un grupo de alumnos universitarios con un conocimiento limitado de la LE que intentan dar fe de los procesos cognitivos que ocurren de manera espontánea y se perfilan cuáles son los distintos estilos de aprendizaje a la vez influenciados por factores individuales. Se pretende hacer foco en la adquisición o aprendizaje de la lectura en LE desde la perspectiva del protagonista del proceso: el estudiante-lector.

Palabras clave: lectocomprensión; estrategias cognitivas; estrategias metacognitivas; interlengua, *input*.

* Universidad Nacional de General Sarmiento.

1. Introducción

En los cursos curriculares de inglés que se dictan en la Universidad Nacional de General Sarmiento, el objetivo final es que los alumnos ganen autonomía en la lectura de textos académicos y científicos relacionados con su especialidad. Consecuentemente, nuestra práctica docente está abocada a la enseñanza de una habilidad receptiva específica: la lectura. Dentro de esta modalidad de trabajo las estrategias de lectura juegan un rol decisivo en la actividad áulica. Es por eso que nos adentraremos en el análisis de dichas estrategias y en la aplicación de las mismas, lo que nos permitirá estudiar una forma determinada de adquirir distintos tipos de conocimiento vinculados con la lectura comprensiva de textos universitarios, el aprendizaje de la LE, las prácticas o técnicas de estudio y la obtención de información ligada a los distintos temas abordados en los textos.

En principio, sería posible establecer una tipología de estrategias cognitivas y metacognitivas, proveer a nuestros alumnos de una serie de ellas, inducirlos a que las utilicen o bien pedirles que traigan a la conciencia cuáles son las que emplean para la lectura de textos en su propia lengua (L1) y así instarlos a que las transfieran a la LE. No obstante, cuando lean de manera autónoma recurrirán a las que crean les son de mayor utilidad.

No existe una única forma de aprender y, así como con las otras macrohabilidades (la audiocomprensión, la escritura y la oralidad), no existe tampoco una única manera de aprender a leer. Desde esta perspectiva, las estrategias de lectura pueden insertarse dentro de las estrategias de aprendizaje que, a la vez, dan cuenta de distintos estilos cognitivos y de diversos factores individuales.

Estas singularidades no sólo tienen vinculación con las particularidades de cada persona sino también con lo que se lea y con el propósito con el que se persiga dicha lectura. Es decir, la lectura está determinada por la forma en que cada individuo encara un texto, de acuerdo a una serie de factores que nos indican qué estrategias sería conveniente utilizar en cada caso aunque cada lector tienda a seguir un estilo, patrón o procedimiento recurrente. Debido a estas variables, la interacción entre lector y texto es una experiencia individual, única y original en la que diferentes planos de conocimiento y de análisis se ponen en juego para la comprensión de un texto.

En lo que concierne a la adquisición de una LE y de habilidades lectoras, en particular, la teoría del procesamiento del *input* (Larsen-Freeman & Long 1991, VanPatten 1996, Skehan 1998) ha resultado útil para explicar qué procesos cognitivos se llevan a cabo cuando un aprendiente con competencias limitadas

trata de comprender un texto auténtico. Estos autores coinciden en rescatar el concepto del *input comprehensible* (Krashen 1985) como vehículo transmisor de significado, necesario para la adquisición de una LE. Es decir, es esencial que los aprendientes sean expuestos a una gran porción o muestreo de la lengua utilizada en situaciones comunicativas. Según VanPatten, el *input* es la lengua que el aprendiente lee u oye con fines comunicativos. Naturalmente, no todo el *input* que el hablante recibe se asimila sino solamente una parte; la parte de ese todo que se filtra y permanece en su cerebro se denomina *intake*. La teoría mencionada pretende explicar qué procesos cognitivos tienen lugar para que el *input* se transforme en *intake*.

2. Marco teórico

2.1. Generalidades sobre la adquisición de segundas lenguas y lenguas extranjeras

El advenimiento del método comunicativo en la enseñanza del inglés como LE a partir de mediados de la década del 70 cambió el foco de la instrucción al poner el acento en el alumno. Con este nuevo modelo, el proceso de enseñanza/aprendizaje se ha tornado una tarea donde la responsabilidad es compartida entre ambos actores del proceso y en el que se apunta a que el alumno vaya ganado autonomía y dependa cada vez menos del docente.

Desde ese momento a la fecha, ha habido gran efervescencia, avance y desarrollo en el área de la adquisición del lenguaje en segundas lenguas (L2) y/o LE¹. A pesar de que aún queda mucho por explorar, se puede dar cuenta de varios postulados básicos que nos ayudan a entender mejor cómo un individuo aprende una lengua que no es la propia y a la vez de cómo, directa o indirectamente, el docente puede intervenir favorablemente en el mejoramiento de dicho proceso.

Según Ellis (1995:415), los mecanismos internos responsables de la adquisición de una L2 y una LE son, por un lado, los que subrayan la naturaleza o el aspecto lingüístico del proceso y, por otro lado, los que ponen el acento en la naturaleza cognitiva de la adquisición.

En el primer caso, el del aspecto lingüístico, los mecanismos están relacionados con las reglas, los principios y las propiedades universales. A partir

¹ Si bien en la UNGS nos abocamos a la enseñanza del inglés en carácter de lengua extranjera y no de segunda lengua, utilizaré ambos términos en ciertos pasajes de manera indistinta.

de algunos postulados de la gramática generativa planteados por Chomsky (1957) en *Syntactic Structures*, rediseñados en modelos posteriores y que aún se mantienen vigentes, la descripción de la adquisición de las lenguas cobra un nuevo sentido y uno de sus ejes está relacionado con una serie de propiedades universales del lenguaje comunes a todas las lenguas.

Sin embargo, con respecto a la accesibilidad de dichos universales en el aprendizaje de L2 o LE, White (1989) afirma que existen tres posibilidades: los aprendientes pueden tener un acceso directo², indirecto, o bien no tener acceso a la gramática universal (GU), es decir, al conjunto de principios innatos por medio del cual se adquiere una lengua. Estos principios, a su vez, están vinculados a una serie de parámetros que codifican las diferencias entre las lenguas. En el primero de los casos, los hablantes no están influenciados por su L1 y, por lo tanto, parten de la GU como si nunca hubieran fijado los parámetros previamente; en el segundo, acceden a la GU indirectamente a través de la L1 y en el tercero no pueden acceder a la GU y por lo tanto adquieren la L2 estructurando este aprendizaje de una manera diferente, sin establecer una conexión entre ambas lenguas.

En consonancia con esta última posibilidad, la de acceder a la L2 independientemente de la GU, Bley-Vroman (1983, 1989) sostiene que este aprendizaje se puede concebir como una actividad donde el sujeto adulto encara el aprendizaje como la resolución de problemas, apoyándose en su conocimiento de la L1. Esta hipótesis de Bley-Vroman (1989), denominada *Hipótesis de la diferencia fundamental*, focaliza dos aspectos importantes: a) la importancia del conocimiento de la L1 que nos conduce a los universales y b) la existencia de una habilidad especial que tienen los adultos para la resolución de problemas. En este sentido, se podría argumentar que, si bien los adultos carecen de una facultad del lenguaje activa para adquirir una L2, presentan dos ventajas con respecto a los niños que sí poseen dicha facultad: el conocimiento previo del lenguaje y un desarrollo cognitivo general, siempre que ambos se hayan desarrollado convenientemente.

Esta potente capacidad cognitiva que permite resolver problemas está orientada al alcance de objetivos y conlleva una fuerte carga explicativa. El adulto que aprende una LE posee un conjunto de suposiciones sobre la lengua y sobre el mundo en general, es decir, su conocimiento previo sobre la lengua y sobre el mundo constituye un bagaje significativo.

² La distinción terminológica corresponde a Cook (1985).

El aspecto cognitivo de la adquisición está ligado a los procesos, las estrategias y las operaciones. Las regularidades que presenta la adquisición y desarrollo de una interlengua pueden explicarse a partir del hecho de que los distintos hablantes almacenan y procesan el *input* y la información sobre la lengua meta de manera similar. Si bien se ha observado que las interlenguas son variables, lo cual indica que el desarrollo de las mismas no es lineal sino que hay avances y retrocesos, esto, según Larsen-Freeman & Long (1991), no invalida la noción de sistematicidad que revela el procesamiento del *input* en estudiantes de L2.

Los modelos basados en el procesamiento del *input*, desde una perspectiva cognitiva de la adquisición del lenguaje, han llegado a explicar y establecer ciertas generalizaciones que dan cuenta de características sistemáticas de este proceso. Una de estas características indica que los alumnos principiantes tienen mayores dificultades para adquirir las formas superficiales que señalan relaciones estructurales, por ejemplo la flexión *-s* del presente simple en inglés, que con las formas que tienen mayor carga semántica como, por ejemplo, los sustantivos.

De acuerdo con los aportes de distintos investigadores cognitivistas, entre ellos VanPatten, Skehan & Schmidt, se puede considerar que una L2, tanto en relación a su uso como a su adquisición, está condicionada por las operaciones de un sistema de procesamiento de la información de capacidad limitada. Los investigadores que trabajan en esta área sostienen que: a) el procesamiento del significado es previo al de la forma, b) el sistema no cuenta con los recursos necesarios para procesar todo el *input* que recibe, c) la información se representa en forma de reglas o a través de ejemplos por asociación, d) el alumno se beneficia del grado de “conciencia” que pueda lograr con respecto a cómo funciona la lengua.

Ahora bien, sabemos también que hay un número de factores individuales que hacen del proceso de aprendizaje una experiencia única tanto en referencia a la forma en que los individuos abordan el aprendizaje como a los resultados que obtienen. Existen diferencias significativas que son fácilmente percibidas tanto por los docentes como por los alumnos mismos que reaccionan y se desempeñan de manera dispar, con mayor o menor autonomía por ejemplo, frente a los mismos estímulos, el mismo contexto de aprendizaje, los mismos recursos metodológicos y las mismas oportunidades de poner en uso la LE dentro de la clase. Así, percibimos distintos patrones de comportamiento por parte de los alumnos, quienes adoptan posturas más activas o pasivas frente al modo de encarar el aprendizaje o en relación a las tareas concretas mismas que se les presentan. En otros casos, notamos que hay quienes progresan con mayor

o menor velocidad o bien se mantienen estancados sin que esto esté siempre directa o proporcionalmente relacionado al grado de esfuerzo que pongan o al tiempo que le dediquen al estudio o la práctica de la LE.

Por otra parte, si focalizamos en la perspectiva del docente, también inciden en la adquisición de una LE algunos problemas que surgen en cualquier situación de aprendizaje en relación con los siguientes aspectos: a) ser capaz de responder dentro de un cronograma restringido a los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos, b) ser equitativo en la formulación de actividades que se ajusten a los distintos estilos cognitivos, c) poder lograr cierta homogeneidad en el alcance de los objetivos dentro de un aula que presenta heterogeneidad.

Las variables que influyen en la adquisición/aprendizaje de una LE son diversas y pueden estar relacionadas con la enseñanza, con el alumno, con el contexto, con el aprendizaje mismo y/o con los resultados. Dentro de los factores que afectan el aprendizaje, las estrategias pueden considerarse procesos conscientes influenciados por los estilos cognitivos de cada persona sobre los que cada individuo puede reflexionar.

2.2. Estrategias y estilos de aprendizaje

Oxford (2003) sostiene que las estrategias y los estilos de aprendizaje se ubican dentro de los factores principales que determinan la forma y el grado de precisión con los que un sujeto puede adquirir una L2 o LE.

Según Cornet (1983 en Oxford 2003), los estilos de aprendizaje tienen que ver con el enfoque general (por ejemplo, analítico, visual, auditivo, etc.) que utiliza un individuo cuando intenta aprender algo.

La bibliografía es vasta en la descripción, taxonomía y clasificación de los distintos estilos de aprendizaje desde diferentes perspectivas (cognitiva, afectiva, fisiológica y sus diversas combinaciones) en referencia a la manera de incorporar los conocimientos. Estas clasificaciones, que hacen hincapié en distintos aspectos del individuo, suelen tener como objetivo que el docente pueda distinguir —o bien lograr que cada individuo reconozca— el estilo de aprendizaje de cada alumno con el fin de favorecer e influenciar positivamente la forma de aprender la lengua meta.

Así, Cohen y Weaver (2006) proponen que los estudiantes que son conscientes de todo el abanico de estilos y preferencias tienen más opciones para mejorar la forma de aprender. Estos autores postulan la siguiente tipología de estilos de aprendizaje que, a mi entender, resulta integradora y exhaustiva.

- A) Estilo sensorial o perceptivo: auditivo, visual o kinestésico (táctil).
- B) Tipo psicológico o de la personalidad: extrovertido/introvertido; intuitivo-aleatorio/concreto-secuencial; activo/pensante.
- C) Estilo cognitivo: global/específico; sintético/analítico; impulsivo/reflexivo; detallista/simplificador; deductivo/inductivo; metafórico/literal; independiente/dependiente del campo.

No obstante, la mayoría de los autores recalcan que no es conveniente rotular o etiquetar a los alumnos ya que es poco factible que una persona “pertenezca” por completo a una categoría determinada.

Por su parte, Ellis (1995) define como *estrategias* el enfoque o las técnicas específicas que un estudiante utiliza para intentar aprender una L2 o LE. El autor identifica tres tipos principales de estrategias en su intento por resumir lo que la bibliografía plantea al respecto:

- Cognitivas: las que involucran el análisis, la síntesis o la transformación de lo aprendido.
- Metacognitivas: relacionadas con la planificación, monitoreo y evaluación del aprendizaje.
- Socio-afectivas: asociadas a la forma en que los alumnos deciden interactuar con otros usuarios de la lengua meta.

Oxford (2003) sostiene que cuando el alumno selecciona conscientemente estrategias que ofrecen un marco apropiado para la triangulación entre éstas, su estilo de aprendizaje y la tarea que debe resolver, las estrategias se convierten en herramientas útiles y capaces de autorregular el aprendizaje de manera significativa.

Uno de los temas controvertidos en la investigación de la adquisición en esta área es la relación entre el aprendizaje de una LE y de la L1. Hay autores que no trazan una distinción entre las estrategias que se utilizan en ambos casos. Sin embargo, existen estrategias que pueden ser comunes a ambas lenguas y otras que están destinadas exclusivamente al aprendizaje de una LE como, por ejemplo, la utilización de la transferencia que, como sostiene Corder (1983), sólo se emplea en este último caso. En el caso particular de las estrategias de lectura es sabido que estas se utilizan como un recurso compensador del cono-

cimiento insuficiente de la lengua que por sí solo generalmente no basta para leer un texto.

En relación con lo anterior, Anderson & Lynch (1988, en Skehan 1998) sostienen que la comprensión depende de tres fuentes de conocimiento que interactúan para lograr ese fin: a) el esquemático, relacionado al conocimiento previo relativo a la información factual y al aspecto sociocultural; b) el conocimiento de la situación, relacionado con los participantes de la situación comunicativa, el lugar, etc. y el co-texto: lo que se ha dicho y lo que se dirá; y finalmente c) el conocimiento sistémico, relativo a los aspectos sintácticos, semánticos y morfológicos. Los autores visualizan la comprensión como una combinación de procesos que van de lo micro a lo macro (*bottom-up/top-down*) y a la inversa, con un especial énfasis en la lectura de arriba hacia abajo para reducir la dependencia de la lectura palabra por palabra. Se ve así a la comprensión como una habilidad que en parte logra “despegarse” del sistema sintáctico subyacente y de la producción.

Por último, Swain (1985, en Skehan 1998) afirma que un individuo que comprende bien un texto puede ser un usuario eficaz y apropiado de estrategias más que alguien que lleva a cabo inferencias de índole sintáctica sobre la lengua que aprende. Skehan (*op.cit.*) afirma que los adultos que están aprendiendo una L2 no carecen de conocimiento esquemático pero sí pueden poseer un conocimiento sistémico insuficiente o restringido.

3. Metodología y objetivos

Para llevar a cabo este estudio he decidido indagar desde la perspectiva del alumno sobre cómo el uso de las estrategias puede favorecer o no el aprendizaje de una LE. No es la intención de este trabajo aportar sugerencias didácticas, ni una lista de estrategias para su clasificación. El objetivo es posicionarse desde la perspectiva del protagonista del proceso de adquisición, el alumno, para saber en qué medida estas estrategias le son útiles, cuáles emplea, con qué fin, si es consciente de la utilización de las mismas, si transfiere estrategias de la L1 a la L2, en definitiva, cómo siente que aprende mejor.

Con ese propósito, utilicé unas breves encuestas como instrumentos que me permitieran tratar de descubrir lo que los alumnos piensan, la forma en que autoevalúan su proceso de aprendizaje y cómo captan y procesan la información que reciben.

En el segundo semestre de 2009 suministré en tres momentos de la cursada dichas encuestas a dos grupos de alumnos de los cursos de Lectocomprensión en Inglés I y II. Según los “Benchmark canadienses” (Canadian Language Benchmarks), instrumentos descriptores de nivel utilizados internacionalmente que permiten estandarizar las habilidades y el caudal de conocimiento que poseen los aprendientes de una LE, estos alumnos se ubicarían dentro de los niveles comprendidos entre el 4 y el 5. Al finalizar el curso de 51 horas de instrucción, el nivel de proficiencia sería básica fluida en el área de lectura para los alumnos de Inglés I y proficiencia intermedia inicial para los de Inglés II.

La decisión de llevar a cabo el estudio con los dos grupos mencionados responde al objetivo de poder determinar si existen diferencias y/o semejanzas en cuanto a las estrategias que utilizan los alumnos de cada nivel.

En las dos primeras encuestas, una administrada en la quinta clase y la otra al finalizar el primer parcial correspondiente a la octava clase, de las que participaron 19 y 17 alumnos de Inglés I respectivamente, se incluyeron las siguientes preguntas: *Explique qué estrategias le resultaron hasta ahora más beneficiosas para comprender un texto en inglés. Respecto de su progreso indique qué aprendió hasta ahora ¿Qué estrategia o técnica de estudio le sirve más para fijar un concepto?*

Al finalizar el segundo parcial, en la clase número dieciséis, se suministró a los alumnos del mismo curso el siguiente cuestionario: *¿Qué estrategias ha empleado para resolver esta guía de lectura? ¿Qué estrategia o técnica de estudio le sirve más para fijar un concepto? ¿Transfiere estrategias del español a la lengua extranjera? ¿Cuáles?*

En lo que respecta a Inglés II, 20 alumnos respondieron la primera encuesta que incluía el siguiente cuestionario: *Explique qué estrategias le resultan más beneficiosas para comprender un texto. ¿Qué siente que aprendió hasta ahora? ¿Qué le puede ayudar a fijar determinados conceptos?*

En la segunda encuesta, de la que participaron 18 estudiantes del mismo curso, se les preguntó: *¿Qué estrategias ha empleado para resolver esta guía de lectura? ¿El conocimiento previo le ayudó de alguna manera? ¿Transfiere estrategias del español a la lengua extranjera? ¿Cuáles?*

Por su parte, 24 participantes respondieron las preguntas del tercer cuestionario: *¿De qué manera aprende más y mejor? Recomiende estrategias a quien recién se inicia en la lectura de textos en LE. ¿Incorporó conocimientos nuevos en esta cursada? ¿Mejoró en alguna medida la manera en la que lee un texto? ¿En qué aspecto?*

4. Análisis de los datos y discusión

En las dos primeras encuestas, los alumnos de Inglés I optaron casi exclusivamente por las siguientes estrategias: trabajo de anticipación, observación y apoyatura en el paratexto icónico y lingüístico, lectura de subtítulos, palabras clave, transparentes, conceptuales y conocidas para obtener la idea general del texto además de la técnica de *skimming*³ y la detección de la oración tópico; varios mencionaron la estrategia de *scanning*⁴ para la obtención de datos específicos. Los alumnos en su mayoría admiten haber aprendido a extraer las ideas generales de un texto, a captar la comprensión global y a reconocer definiciones e instrucciones en un texto.

La mayoría de los encuestados sostiene que lo que más los ayuda para lograr la comprensión es seguir la organización de la guía textual y las estrategias vistas en clase. Es decir, las estrategias de lectura actúan como supletorias de la falta de conocimiento formal de la lengua.

Del análisis de las respuestas dadas en el tercer cuestionario surge que, en su mayoría, los alumnos afirman que primero llevan a cabo una lectura rápida y luego una más minuciosa, mencionan la búsqueda en el diccionario⁵ como una estrategia para el aprendizaje (al respecto, uno de los alumnos afirma que sólo buscó las palabras que necesitaba para responder las consignas).

Los estudiantes hacen hincapié en la ayuda que les aporta el conocimiento previo en general para obtener una mejor comprensión y repiten, al igual que en las dos primeras encuestas, que apelan a la utilización de estrategias de lectura rápida y palabras clave. En relación con esto, sólo uno de diecisiete menciona las palabras transparentes; dos alumnos argumentan haber aprendido a reconocer palabras y/o a descubrir su significado a partir de la morfología o por su posición dentro de la oración; cuatro alumnos afirman haber utilizado el contexto para quitar ambigüedad al significado de una palabra ya conocida o

³ Estrategia de lectura veloz o de “barrido” para obtener una comprensión global del texto que consiste en la lectura de los siguientes segmentos: títulos, primer y último párrafo completo y la oración tópico de los párrafos intermedios.

⁴ Estrategia de lectura selectiva que consiste en detectar datos específicos en un texto de manera similar a lo que haríamos cuando buscamos un número en una guía telefónica, ignorando la información que es innecesaria.

⁵ Es necesario aclarar que el primer parcial lo llevan a cabo sin diccionario. Se les suministra un glosario con términos que no son transparentes y que, a nuestro criterio, pueden obstaculizar la comprensión.

bien que tuvieron que buscar en el diccionario; cinco alumnos resaltan la ayuda del conocimiento previo temático para entender mejor el texto.

Con respecto a la forma en que aprenden mejor, los alumnos mencionan en su mayoría que esto se logra a través de la realización de trabajos prácticos. Un alumno refiere que le resulta conveniente leer textos de la temática abordada para adquirir vocabulario y otra alumna sostiene que para fijar conocimientos trata de llevar el inglés a la práctica, leyendo páginas de internet y textos escritos en inglés, escuchando canciones o escribiendo a otras personas en esta lengua.

Los alumnos no admiten transferir estrategias de una lengua a la otra aunque uno de ellos enfatiza que no le es necesario porque con las de la LE ya le basta y otro asegura que no utiliza estrategias en la L1.

En general, los alumnos parecen respetar y permanecer muy ligados al formato de la guía de lectura y a los contenidos y estrategias vistas en clase. Se evidencia un énfasis marcado en la importancia de la palabra como unidad de significado y en el uso del paratexto, es decir, los alumnos pasan de lo micro a lo macro sin percibir aún los bloques intermedios de significado. Esta construcción de la interlengua se condice con la teoría de procesamiento del *input* según la cual el significado se adquiere antes que la forma.

En relación con esto, Oxford *et al.* (1990) afirman que estas estrategias organizadas, planeadas y secuenciadas por el docente están dirigidas a la autonomía a largo plazo. Según Scarcella & Oxford (1992), ese andamiaje que provee el docente gradualmente se va escalonando hasta que los alumnos alcanzan la autonomía, lo que se encuadra dentro de la perspectiva vygotskyana del aprendizaje social según la cual, la orientación del docente es esencial al comienzo de un proceso de aprendizaje y va decreciendo a medida que el alumno adquiere sus propias herramientas para el aprendizaje.

Los alumnos de Inglés II, por su parte, en respuesta a la primera pregunta mencionaron las siguientes estrategias: *skimming*, *scanning*, uso de la oración tópica, prestar atención a cada bloque, sección o párrafo para después entrar en la lectura detallada, hacer énfasis en la observación del paratexto icónico y lingüístico y la anticipación de contenidos.

Los alumnos de Inglés II, según las diversas respuestas dadas, refieren haber aprendido a: hacer una lectura comprensiva del texto, entender de qué se trata un texto en inglés, leer y comprender mejor, hacer hipótesis y anticipación de lectura, utilizar las estrategias para tener una idea global, discernir qué es lo importante, interpretar y no traducir, inferir el significado de palabras según su posición y contexto, utilizar las estrategias para leer en otras materias, evitar

el hecho de hacer una búsqueda lineal de palabra por palabra. Tres alumnos remarcan la importancia de *scanning* sobre *skimming* porque les permite tener una visión más detallada del texto y un alumno refiere haberse “organizado” para la lectura.

En sus respuestas a esta pregunta los alumnos claramente refieren haber aprendido sobre estrategias, una sola alumna destaca haber aprendido un contenido no relativo a estrategias: verbos y flexiones verbales.

Al responder sobre la metodología que les ayuda a fijar mejor los conceptos, algunas de las respuestas reflejan los estilos de aprendizaje. Es así que un alumno sostiene que le resulta beneficioso hacer cuadros o mapas conceptuales ya que “el modo gráfico” es muy útil para él, donde se percibe una combinación del estilo visual y kinestésico. Otro alumno, por su parte, refleja el carácter visual de su modo de aprender, al afirmar que los colores le ayudan a fijar conceptos.

Las estrategias cognitivas se reflejan en las afirmaciones de dos alumnos que hacen hincapié en que no les gusta aprender “de memoria” y es por eso que prefieren establecer relaciones. Un estudiante se refiere a las asociaciones que puede establecer entre diferentes textos y otro da cuenta de la ayuda que le proporciona el poder asociar ejemplos a determinados conceptos.

En esta primera encuesta en particular los alumnos utilizan mucho vocabulario relacionado con las estrategias socioafectivas, con la motivación y con el aspecto actitudinal del proceso de aprendizaje. Una alumna, por ejemplo, afirma que con la sección correspondiente a la prelectura “entra en clima”; otra estudiante refiere que antes estaba “ansiosa o desesperada por entender todo”, otro alumno, por su parte, sostiene que aprendió a “perderle el miedo al texto”.

En relación a uno de los objetivos planteados para el presente trabajo: la detección de la posible utilización de distinto tipo de estrategias por parte de cada grupo, del análisis de esta primera muestra de encuestas al grupo de Inglés II parece reflejarse que los alumnos han asimilado las estrategias y seleccionan más libremente que los de Inglés I cuáles ponen en práctica. Además, se evidencia un mayor conocimiento metacognitivo.

Del análisis de las respuestas correspondientes a la segunda encuesta surge que diecisiete de los dieciocho alumnos sostienen haber utilizado una multiplicidad de estrategias similares a las enunciadas en la primera encuesta que se suministró. Un alumno resume muy bien lo que revela la muestra general: “Si bien no tengo una estrategia específica en sí, podría decirse que es una combinación de varias”. Un solo alumno admite no haber utilizado “muchas estrategias”, dice que sólo leyó el texto y lo interpretó para contestar. Sin em-

bargo, el estudiante sostiene que le llevó tiempo hacer el mapa conceptual que “lo hice como lo hago en español (palabras clave, conectores que se relacionan con esas palabras, etc.)”. Es decir, el alumno aplicó estrategias para llevar a cabo la producción escrita, que daba cuenta de su comprensión textual.

Las respuestas de los alumnos reflejan que el conocimiento del contenido temático del texto les ahorró tiempo y les ayudó con el vocabulario, en clara alusión al trabajo que se llevó a cabo en clase con ejes temáticos⁶. Dos alumnos consideran que el conocimiento previo temático fue fundamental, y uno de ellos afirma que no podría haber resuelto el examen sin ese conocimiento sobre las guerras mundiales. Un alumno comenta que la asociación con otros textos le facilitó la comprensión del que estaba leyendo; en cambio, dos alumnas explican que la ayuda del conocimiento previo es relativa.

Siete alumnos admiten transferir estrategias del español al inglés, uno dice transferir del inglés al español y uno admite utilizar las mismas en ambas lenguas. Finalmente, un alumno sostiene que no transfiere estrategias o que, si lo hace, no lo nota. Los alumnos hacen alusión al nivel sintagmático y a diferentes aspectos sintácticos al referirse a las estrategias que utilizan en relación con la L1: frase verbal, frase nominal, tiempos verbales, estructura de la oración, análisis sintáctico y los verbos no finitos.

Con respecto a la tercera encuesta, entre las respuestas más frecuentes que dieron los alumnos a la pregunta sobre cuál es la mejor manera de aprender una LE, figuran las siguientes, ordenadas de mayor a menor según la importancia que le asignaron los participantes: practicando, viniendo a clase, teniendo explicaciones claras, siguiendo las pautas que se dan en clase, leyendo de manera global, no usando tanto el diccionario ni deteniéndose en hacer una lectura lineal, aplicando las estrategias, haciendo glosarios o bien usando el inglés afuera de la clase: con la computadora, los video juegos o el teléfono celular.

Un alumno refiere que para aprender mejor tanto en su propia lengua como en LE necesita “hacer algo” con lo que aprende, por ejemplo: marcar en color o hacer un cuadro. Una alumna manifiesta que es necesario primero saber bien el castellano para después conocer el inglés y que le favorece para el estudio separar la oración en bloques de palabras. Un alumno afirma que cuanto mayor sea la frecuencia con la que un sujeto se encuentre con la lengua meta, mejor será el aprendizaje de la misma.

⁶ Para proporcionar un andamiaje de conocimiento previo, en cada semestre abordamos, desde 2009 a esta parte, la lectura de textos temáticamente asociados y luego suministramos para cada parcial un texto relativo a los ejes trabajados.

En torno a qué sugerencia le darían los estudiantes a alguien que se iniciara en la lectura de textos en LE, la que más se repite es no intentar traducir literalmente, ni buscar palabra por palabra “porque los idiomas son distintos”.

Con respecto a lo aprendido: cuatro estudiantes admiten haber adquirido conocimiento temático sobre las etnias o sobre las guerras mundiales, que fueron los ejes temáticos abordados; ocho alumnos mencionan el conocimiento de elementos gramaticales: verbos modales, voz activa y pasiva, verbos no finitos, conectores y frases verbales; cinco estudiantes hablan sobre vocabulario y sobre las estrategias para inferir vocabulario y de lectura en general; un alumno afirma haber aprendido sobre la organización textual, mientras que seis no dan cuenta de lo aprendido.

Sobre el o los aspectos en los que han mejorado, entre las respuestas brindadas por los alumnos se mencionan: la comprensión del texto de manera global, el grado de detalle en la comprensión, la velocidad, una mejor interpretación, la comprensión de textos largos, un mejor manejo del diccionario, la fluidez, la capacidad de deducir palabras a partir del contexto, una mejor lectura de textos complejos y la reducción del manejo del diccionario.

En esta última fase se observa un aumento en la aplicación de estrategias metacognitivas y que el conocimiento sobre la lengua apunta a aspectos más formales de la lengua. Los alumnos de Inglés II tienen mayor conciencia sobre la utilización de estrategias e inclusive sobre la transferencia de las mismas de una lengua a la otra. Además, se nota un procesamiento más secuencial de la información en la forma de encarar el texto que lo que revela la primera muestra y más aún con respecto a las encuestas de Inglés I.

6. Conclusiones

Si bien la bibliografía sobre los resultados de estudios llevados a cabo en relación a las estrategias de aprendizaje y la enseñanza de las mismas arroja resultados debatibles, varios de ellos concluyen que su utilización repetida, con una frecuencia sostenida y un uso eficaz conducen a la proficiencia lingüística.

Es imposible –y hasta sería contradictorio– tratar de obtener generalizaciones con respecto a los estilos de aprendizaje en relación a la lectura porque cada sujeto frente a un mismo texto parece establecer un diálogo distinto. Sin embargo, independientemente de los estilos de aprendizaje, se han podido establecer algunas generalizaciones en lo relativo a lo aprendido o a los progresos logrados en cada nivel en particular y a las diferencias o cambios entre un nivel y otro.

Tal vez la variedad de estrategias que se presentan al alumno y el tipo de abordaje del texto que se lleva a cabo en clase con distintos planos de análisis favorezca a determinados estilos de aprendizaje en distintos momentos y así se nivele y se logre cierta homogeneidad dentro de la heterogeneidad que presenta cada aula.

La naturaleza propia de las estrategias de aprendizaje en general, y de las de lectura en particular, que cada alumno aplica da cuenta de procesos cognitivos que pueden verbalizarse. En este sentido el tipo de reflexión llevado a cabo por los sujetos al intentar responder las preguntas planteadas en la encuesta sirve como un instrumento de autoevaluación al permitirle al alumno lector hacer un análisis y diagnosticar cuáles son sus fortalezas y debilidades para poder ajustar o dar una nueva dirección al proceso de aprendizaje si fuera necesario.

Es notable el crecimiento en la profundidad del análisis que fueron ganando los alumnos en las sucesivas muestras dentro de cada grupo y es más notable aún el grado de detalle cuando comparamos las respuestas dadas por el grupo de Inglés II con respecto a las de Inglés I. Además, cabe remarcar que ninguno de los alumnos que participaron de las encuestas ha manifestado no utilizar estrategias.

Para finalizar, sería interesante explorar en trabajos posteriores qué estrategias manifiestan utilizar los alumnos de Inglés III en relación a otros géneros, nuevos ejes temáticos y distintos tipos textuales.

Referencias

- Anderson, A. & T. Lynch. 1988. *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Bley-Vroman, R. 1983. "The comparative fallacy in interlanguage studies: the case of systematicity", en *Language learning* 33, 1-17.
- Bley-Vroman, R. 1989. "What is the logical problem of foreign language learning?" En S. Gass & J. Schachter (eds.) (1989): *Linguistic Perspectives in Second Language Acquisition*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Centre for Canadian Language Benchmarks (2000) *Canadian Language Benchmarks*, disponible en: <http://www.nald.ca/fulltext/CLB2000/content.htm>. Consultado el 2 de junio de 2010.
- Chomsky, N. 1957. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Cohen, A. & S. Weaver. 2006. *Styles and strategies-based instruction: A teachers'*

- guide*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Corder, P. 1983. "Strategies of Communication". En C. Faerch & G. Kasper (eds.) *Strategies in Interlanguage Communication*. Nueva York: Longman.
- Cornett, C. 1983. *What You Should Know about Teaching and Learning Styles*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.
- Ellis, R. 1995. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. 1985. *The input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman Group Ltd.
- Larsen-Freeman, D. & M. Long. 1991. *An Introduction to Second language Acquisition Research*. New York: Longman.
- Oxford, R. *et.al.* 1990. "Strategy Training for Language Learners: Six Situational Case Studies and a Training Model". *Foreign Language Annals* 22 (3). 197-216.
- Oxford, R. 2003. "Language Learning Styles and Strategies: An Overview". GALA. Disponible en web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf
- Scarcella, R. & R. Oxford. 1992. *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Skehan, P. 1998. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development". En S. Gass & C. Madden (eds.) *Input in Second language Acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House.
- VanPatten, B. 1996. *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*. Norwood: Ablex.
- White, L. 1989. *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins. En R. Ellis (*op.cit.*)

Estrategias de personas ciegas para facilitar la comprensión de textos escritos en una lengua extranjera

*Andrea Scagnetti**

Resumen

La lectura como proceso cognitivo presupone la interacción entre el escritor, el texto y el lector. Los lectores construyen el conocimiento utilizando sus saberes previos para comprender y darle sentido a la información nueva que le aporta el texto.

En el marco de la lecto-comprensión en lengua extranjera, la enseñanza de estrategias de lectura tiene como objetivo brindarle al estudiante las herramientas necesarias para facilitar el acceso a textos auténticos escritos en la lengua meta y así propiciar una comprensión más profunda y duradera.

El objetivo de este trabajo es analizar el tipo de estrategias de lectura utilizadas por una persona ciega para facilitar la comprensión de textos escritos en inglés.

Palabras clave: proceso cognitivo; interacción; estrategias de lectura; tecnología; motivación.

1. Introducción

La lectura es un proceso cognitivo que está relacionado fundamentalmente con la comprensión de lo que leemos a través de una interacción entre autor, lector

* Universidad Nacional de General Sarmiento.

y texto. Leer un texto significa comprenderlo a través de la reconstrucción de su significado, lo cual presupone una actividad cognitiva compleja.

Los lectores normovisuales apelan –muchas veces sin ser siquiera conscientes de ello– a la aplicación de distintos saberes para llevar a cabo este proceso: el lingüístico, el del mundo y el procedimental, relativo a la aplicación de estrategias de lectura. En cambio, el proceso de la lectura en individuos ciegos o con disminución visual se ve condicionado por factores tales como la motivación, la edad en la que perdieron la visión, la tecnología o los recursos tecnológicos que tengan a su alcance, o bien el sistema de lecto-escritura que posean, para mencionar solo algunos.

En este contexto, este artículo tiene como objetivo dar a conocer la experiencia de un año de trabajo con un alumno ciego en el marco de un curso de lecto-comprensión. En este, exploro y analizo el tipo de estrategias de lectura que utiliza una persona ciega en la clase de lecto-comprensión en inglés como lengua extranjera. A partir de eso, intentaré establecer en particular si existe una relación entre el tipo de tecnología a disposición del alumno, las estrategias utilizadas en el abordaje de la lectura y el grado de comprensión alcanzado en las distintas actividades propuestas.

El trabajo está organizado de la siguiente manera: en el próximo apartado presentamos distintos aspectos del marco teórico en lo que hace específicamente a la adquisición de una lengua en general y de la lectura en particular. Asimismo, se incluyen aspectos teóricos vinculados con las estrategias de aprendizaje utilizadas por los alumnos y, más específicamente, con las estrategias de lectura en las clases de lecto-comprensión en lengua extranjera. El tercer apartado está dedicado al análisis del uso de estrategias por parte del sujeto observado. En el apartado final se incluyen las reflexiones acerca del trabajo áulico con personas con necesidades diferentes. El tema de la discapacidad visual y de las adaptaciones tanto organizativas como técnicas atraviesa todo el trabajo y es lo que da origen a esta experiencia.

2. Marco teórico

Con la intención de llegar a la identificación y el análisis de las estrategias de lectura utilizadas por personas ciegas o con disminución visual dentro del marco de una clase de lecto-comprensión en lengua extranjera (LE), considero pertinente realizar un recorrido que inicialmente aborde la adquisición de la

lengua materna (L1), y que luego se centre en el aprendizaje de la lectura en L1 y, posteriormente, en la lectura en LE.

Dentro de este marco, se describen y clasifican las estrategias de aprendizaje, piezas fundamentales en la construcción del conocimiento, y luego se hace referencia a las estrategias de lectura, consideradas herramientas necesarias para facilitar el acceso a los textos.

2.1. Adquisición de una lengua

El aprendizaje de una lengua extranjera se ve condicionado por diversos factores como la edad del aprendiente (Lenneberg 1967), el tipo de *input* que este recibe y el contexto donde se desarrolla el aprendizaje. A estos factores hay que sumarle variables relacionadas de forma directa con el alumno, como su estilo cognitivo de aprendizaje, aptitud, personalidad y motivación (Ellis 1985).

Los estudios sobre la adquisición de lenguas por personas ciegas o con disminución visual han girado en torno al desarrollo de la lengua materna (Fraiberg 1977, Garman 1983, Mulford 1983, Werth 1983, Bigelow 1987, Dunlea 1989, Kekelis y Andersen 1984, Landau & Gleitman 1985, Warren 1994 en Santana Rollán 2003). Todas estas investigaciones llegan a la conclusión de que los niños ciegos adquieren la lengua materna del mismo modo que lo hace un niño que ve.

La adquisición de una lengua extranjera por una persona que no puede ver es un tema aún menos estudiado y esto puede deberse al hecho de que, como sugiere Cummins (1984 en Araluce 2003), “las habilidades lingüísticas se transfieren de un idioma a otro y es esperable que, si el sujeto domina razonablemente su lengua materna, aprenderá una segunda sin dificultad”. Por otro lado, investigadores como Morrissey (1931), Snyder & Kesselman (1972) y Nikolic (1987) sostienen que a la persona ciega le resulta relativamente más fácil estudiar una lengua extranjera debido al tipo de sensibilidad desarrollada en ausencia de la vista y la capacidad memorística que despliega.

2.2. El aprendizaje de la lectura

En lo que respecta al aprendizaje de la lectura como proceso interactivo específicamente, en los años 70, con el avance de la psicolingüística y la psicología cognitiva, la lectura deja de ser un proceso divisible en sus componentes en el que el lector

tiene un rol pasivo ya que el significado le pertenece al texto (Dubois 1987). Por el contrario, la lectura pasa a ser concebida como un proceso psicolingüístico interactivo, en el cual el escritor codifica el pensamiento en lenguaje y el lector, a su vez, decodifica el lenguaje en pensamiento (Goodman en Carell 1988).

Frank Smith (1980 en Dubois *op.cit.*), un exponente significativo del enfoque psicolingüístico, junto con Kenneth Goodman, sostiene que la lectura es un proceso en el que interactúan la información no visual que aporta el lector con la información visual que provee el texto. Dentro de este enfoque se destaca el rol fundamental del lector en la construcción del sentido del texto. Este proceso se realiza a través de tres tipos de información: la grafofónica, la sintáctica y la semántica, que se hallan presentes tanto en el texto como en el lector, quien debe elegir las claves más importantes de cada uno de ellas para construir el sentido del texto.

En consonancia con este marco teórico, investigadores como De Vega, Díaz & León (1999: 286 en Tijero Neyra 2009) afirman que el texto es “una guía incompleta hacia el significado” ya que los lectores tienen que recurrir a su conocimiento previo para construir el significado del texto y armar un modelo mental que, según Carreiras & Alonso, es dinámico y se actualiza a medida que transcurre el texto (Carreiras & Alonso 1999: 206 en Tijero Neyra *op.cit.*). Más aún, se supone que las representaciones cognitivas que los lectores han acumulado en sus mentes como producto de la experiencia se organizan e interactúan con la representación que ellos mismos realizan sobre la información que proviene del texto (Tijero Neyra *op.cit.*).

En lo que respecta al proceso de comprensión, van Dijk & Kintsch (1983) consideran la lectura un acto constructivo y sostienen que el lector realiza un proceso interactivo al aportar fuentes de información textuales, contextuales y cognitivas al acto de la lectura y al combinarlas de manera flexible para comprender el discurso. Para estos autores existen tres niveles de análisis:

- a. el código de superficie, vinculado con la identificación de palabras y el reconocimiento de las relaciones sintácticas y semánticas entre ellas;
- b. el texto-base, relacionado con el aspecto semántico del lenguaje y representado a través de proposiciones cuyo significado se independiza de la forma y apunta a comprender las relaciones lógicas y los aspectos temáticos que presenta el texto, y
- c. el modelo de situación (van Dijk & Kintsch 1983) según el cual el lector construye una representación de la situación específica planteada por el texto a partir de su conocimiento previo y de la información del texto (Tijero Neyra *op.cit.*).

Por su parte, en relación al texto como unidad de investigación, Halliday & Hasan (1985) afirman que el texto y el contexto representan aspectos del mismo proceso:

“Está el texto y está otro texto que lo acompaña: es un texto “con”, es decir, un contexto. Esta noción de lo que va “con el texto” va más allá de lo que se dice o se ha dicho o escrito: incluye otros sucesos no verbales: el entorno total dentro del que el texto se despliega. Así se establece un puente entre el texto y la situación en la que los textos ocurren” (Halliday & Hasan 1985[1990]:5 en Ghío & Fernández 2008).

En suma, entender un texto, según afirma Giovannini (1996 en Acosta Moré 2009), es “incorporar elementos nuevos a los que ya se tienen y hacer una interpretación razonable”, es decir, leer es más que sencillamente decodificar palabras, frases o párrafos, sino que involucra la interpretación del texto tomando como base el conocimiento previo del lector, sus vivencias y sus estrategias de lector en su lengua madre; cuanta más información no visual posea un lector menos información visual le hará falta para construir el sentido del texto (Smith 1980 en Dubois *op.cit.*).

2.3. Estrategias de aprendizaje

Uno de los principios fundamentales de la teoría cognitiva es la idea de que los aprendientes construyen el conocimiento utilizando sus saberes previos para comprender y darle sentido a la información nueva. Según Valcárcel *et al.* (1996), para que exista aprendizaje el alumno debe participar de forma activa en este proceso a través de la activación y manejo de factores tales como la motivación, las creencias acerca del aprendizaje, el conocimiento previo, la interacción, la información nueva y las habilidades y estrategias.

En relación a las estrategias de aprendizaje, no resulta sencillo determinar si el alumno recurre a ellas mientras aprende y si lo hace de forma correcta. El término “estrategias” ha sido definido de varias maneras por diversos autores de acuerdo al marco teórico utilizado. Ellis (1994) sugiere que la mejor manera de definir las es a través de sus características:

1. Las estrategias son enfoques generales y acciones o técnicas específicas llevadas a cabo para aprender una segunda lengua.
2. Las estrategias tienen como objetivo la resolución de algún problema de aprendizaje específico.

3. Los alumnos en general son conscientes de las estrategias que utilizan y pueden identificarlas si se les hace reflexionar acerca de lo que están haciendo o pensando.
4. Las estrategias comprenden comportamientos lingüísticos y no-lingüísticos.
5. Las estrategias lingüísticas pueden aplicarse a la L1 y a la L2.
6. Algunas estrategias son de comportamiento y, por consiguiente, observables mientras que otras son mentales y no observables.
7. En general, la contribución de las estrategias es indirecta en relación al aprendizaje ya que le dan al alumno información sobre la L2 que luego pueden procesar. Sin embargo, algunas pueden contribuir de forma directa como, por ejemplo, la memorización.
8. La utilización de estrategias varía de acuerdo al tipo de tarea desarrollada por el alumno y a las preferencias individuales de cada uno.

O'Malley, Chamot & Walker (1987 en Ellis 1994), enmarcados dentro del modelo de procesamiento de información de Anderson (1980, 1983 en Ellis 1994), clasificaron las estrategias en tres grandes grupos: estrategias cognitivas, metacognitivas y socio-afectivas. Las estrategias cognitivas son operaciones o pasos usados para resolver problemas que requieran análisis, transformaciones o síntesis del material de aprendizaje (Rubin 1987 en Ellis 1994). Dentro de este primer grupo O'Malley, Chamot & Walker (*op. cit.*) mencionan la repetición, la elaboración y la toma de notas. Las estrategias metacognitivas tienen como objetivo regular el aprendizaje de una lengua a través de la planificación, el monitoreo y la evaluación. Por último, las estrategias socio-afectivas están relacionadas con la forma en que los estudiantes deciden interactuar con otros estudiantes y hablantes nativos.

Otra taxonomía destacada por Ellis (1994) como muy abarcativa es la de Oxford (1990). En esta clasificación existe una distinción entre estrategias directas e indirectas. Las estrategias directas son aquellas relacionadas con la memoria, como el proceso de almacenamiento y retención de la información, las estrategias cognitivas que involucran procesos para obtener conocimiento que incluyen el trabajo intelectual y las estrategias compensatorias que fomentan la motivación, la concentración, la disminución de la ansiedad, la organización del tiempo de estudio, etc. Las estrategias indirectas comprenden las estrategias metacognitivas que se utilizan para evaluar los procesos de cognición o autoadministración del aprendizaje, las estrategias afectivas que le facilitan al alumno la exposición a la lengua extranjera, por ejemplo a través de reducir la ansiedad, y las estrategias sociales asociadas al trabajo con sus compañeros.

2.4. Estrategias de lectura

El desarrollo o enseñanza de estrategias de lectura es un tema fundamental en las clases de lecto-comprensión en lengua extranjera. El objetivo de enseñar estrategias está relacionado con brindar al estudiante las herramientas necesarias para facilitar el acceso a textos auténticos escritos en la lengua meta y así propiciar una comprensión más profunda y duradera. Mientras que algunas de las estrategias son utilizadas por los lectores para comprender el significado del texto, otras apuntan a organizar el proceso de comprensión y autogestión y monitoreo del aprendizaje.

González de Doña *et al.* (2008) proponen una clasificación de las distintas estrategias utilizadas por los lectores, que toma como base diversas tipologías relacionadas con la comprensión de textos científicos escritos en inglés en una modalidad a distancia (Oxford *op.cit.*, O'Malley & Chamot 1994, Cubo de Severino 1999). Dentro de esta, las estrategias directas se vinculan con el procesamiento de la lengua extranjera y la comprensión textual. Existen estrategias que se centran en la decodificación del mensaje escrito mientras que otras lo hacen en torno a las actividades cognitivas involucradas en el proceso de comprensión. Dentro del grupo de estrategias directas encontramos las estrategias de decodificación y las cognitivas. El primer subgrupo, de acuerdo a esta tipología, opera a nivel de la transferencia de los significados de elementos léxicos, estructuras sintácticas y funciones discursivas en inglés al idioma castellano (González de Doña *et al. op cit.*).

El segundo subgrupo está constituido por los procesos de inferencia llevados a cabo por el lector y que le facilitan la construcción del significado del texto. A partir de los elementos lingüísticos, el lector construye la imagen textual, complementándola con información que se da de manera implícita.

De este modo, es posible realizar un abordaje de los diversos niveles de la estructura del texto: léxico, microestructural, macroestructural y superestructural (González de Doña *et al. op. cit.*). La tarea del alumno será la de elegir y utilizar diferentes estrategias para los distintos niveles anteriormente mencionados.

González de Doña *et al. (op.cit.)* definen las estrategias indirectas como las que le facilitan al alumno la conducción de su aprendizaje. Este grupo de estrategias está dividido en tres subgrupos: las estrategias metacognitivas, las socioafectivas y las que se utilizan para el manejo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs). Este último subgrupo resulta de vital importancia para este trabajo ya que el abordaje de los textos realizado por el sujeto de este estudio es a través de la utilización de herramientas tecnológicas.

Es de destacar que el uso efectivo de este tipo de estrategias depende del grado de “alfabetización informática” que posea el alumno (González de Doña *et al. op. cit.*) y las adaptaciones tecnológicas que se encuentren disponibles.

2.5. Las adaptaciones

Existen al menos dos tipos de adaptaciones de acceso al currículo que pueden llevarse a cabo en el ámbito universitario para garantizar una integración efectiva de la persona con discapacidad visual: las adaptaciones organizativas o espaciales y las adaptaciones técnicas.

El primer grupo comprende todas las reformas que se pueden realizar para que el alumno pueda orientarse y desplazarse en el ámbito de la universidad. Por ejemplo, es muy útil para el alumno ciego o con disminución visual que se le informe acerca de la distribución de mesas y sillas dentro del aula, que se le permita trabajar en una mesa en lugar de sobre un pupitre y que se le permita ubicarse cerca del pizarrón próximo al docente.

Con respecto al segundo grupo, las primeras adaptaciones informáticas para personas ciegas se llevaron a cabo en Estados Unidos a comienzos de los años 80. En 1995, con el surgimiento de la primera versión moderna de Microsoft Windows (Windows 95), estas tecnologías se hicieron conocidas.

Las adaptaciones pueden ser de dos tipos: de bajo nivel y de alto nivel. Dentro del primer grupo, podemos mencionar la ampliación de imagen (útil únicamente para las personas con resto visual, sea mucho o poco), la síntesis de voz (donde se incorpora el grupo de los ciegos totales) y salida Braille (que a los dos colectivos anteriores suma el de los sordo-ciegos). Las adaptaciones de alto nivel, por su parte, comprenden los revisores de pantalla, los revisores de documentos y los tomadores de notas. Dentro la categoría de revisores de pantalla, se encuentran los ampliadores de imágenes que permiten agrandar las letras hasta dieciséis veces, cambiar los colores, efectuar el seguimiento del cursor o incluso del puntero del *mouse*, cambiar y crear nuevas fuentes, ampliar toda la pantalla o sólo una región de la misma y los lectores de pantalla. Estos programas leen o interpretan los elementos que conforman las pantallas de cada entorno de trabajo.

Según Liébana (2005) existen también adaptaciones curriculares relacionadas tanto con la metodología de enseñanza-aprendizaje como con la evaluación. Entre estas, por ejemplo, para que un alumno ciego o con disminución visual pueda seguir el hilo de la clase, el profesor debe realizar una verbalización

descriptiva de la explicación que realice en el pizarrón o en otro medio que sea fundamentalmente visual como, por ejemplo, el video o las diapositivas (Liébana *op.cit.*).

Las adaptaciones relacionadas con el material y con el formato de la evaluación también deben ser tenidas en cuenta. En el caso específico de las guías de lectura hay que reemplazar el análisis pormenorizado del paratexto icónico por otro tipo de estrategias de aproximación al texto y es fundamental el uso de marcadores para destacar las palabras que se van a analizar.

3. Análisis del uso de estrategias por parte del sujeto observado

El sujeto observado en este estudio es un estudiante del Profesorado de Historia de 40 años, que a la edad de 23 años perdió la visión. Es preciso aclarar que la edad en la que una persona pierde la visión influye en su desarrollo posterior. Si una persona nace ciega, se le hará más dificultoso adquirir las conductas relacionadas con la vinculación madre-hijo, con la coordinación ojo-mano, con la adquisición de conceptos tales como la permanencia de los objetos, y probablemente se retrasará su movilidad autónoma. Si el niño queda ciego entre el año y medio y los dos años de vida, es probable que tenga un desarrollo sensorio-motriz normal en relación al conocimiento que adquiere de sí mismo y del mundo que lo rodea. Este conocimiento será la base de su desarrollo evolutivo posterior. Sin embargo, cuando la ceguera ocurre en la adolescencia y hasta la edad adulta, es de esperar que exista una base de conocimiento que haga más accesible la adquisición de aprendizajes nuevos, si bien existirán dificultades para acceder a la información y para desplazarse.

El sujeto al que nos referimos aquí, además de estudiar en la Universidad Nacional de General Sarmiento, desempeña tareas relacionadas con la didactización y adaptación de material perteneciente a las distintas asignaturas en la Biblioteca de dicha institución para aquellos alumnos que deciden comenzar una carrera y poseen necesidades específicas derivadas de su diversidad funcional.

En la actualidad, en la Universidad Nacional de General Sarmiento hay dos estudiantes que tienen una disminución visual provocada por factores genéticos en la edad adulta, uno de ellos estudia Filosofía y el otro, Política Social. Ambos requieren adaptación del material, tarea que realiza el sujeto de este estudio

a través de la ampliación de imágenes ya que dichos estudiantes poseen una visión residual que les permite leer si el texto tiene una tipografía de un tamaño especial. La adaptación técnica utilizada por el sujeto de este estudio es un lector de pantalla denominado *Jaws* de la empresa norteamericana Henter-Joyce. Este dispositivo es operado por el usuario por medio del teclado, facilitando el acceso a cualquier región de la pantalla en diferentes modalidades de emisión de la salida, por ejemplo, letra a letra, palabra por palabra, etc. Este recurso resultó de mucha utilidad para el trabajo de lectura realizado en clase por el alumno. Sin embargo, es común que estas adaptaciones tengan dificultades para descifrar ciertos elementos que salen de las convenciones de los entornos gráficos y que son muy usuales en las aplicaciones de manipulación de sonido y en los juegos.

Cabe señalar, sin embargo, que el trabajo de abordaje de un texto escrito mediante la utilización del *Jaws* es en esencia un ejercicio de audio-comprensión ya que el dispositivo lee el texto y el alumno a partir de esa lectura realiza el análisis del mismo. No obstante el aprendizaje de estrategias tanto de decodificación como cognitivas a través de la utilización de este recurso se realizó de manera satisfactoria. A modo de ejemplo, puede mencionarse que el alumno, a medida que el dispositivo leía el texto, aplicaba estrategias léxicas, tales como la identificación de palabras transparentes e infería su significado a partir del conocimiento del español. El sujeto también realizaba inferencias del significado de las palabras a partir del conocimiento previo del mundo que poseía. Sus aportes en clase eran sumamente valiosos, especialmente en el área de los Estudios Sociales.

Si bien es de destacar la utilización efectiva de estrategias microestructurales tales como la comprensión de los recursos cohesivos que marcan conexión lógica entre oraciones, la aplicación de estrategias macroestructurales se veía limitada por la imposibilidad de analizar visualmente elementos paralingüísticos como las palabras destacadas o las que se encuentran en otra tipografía, las imágenes, etc.

Dentro del grupo de las estrategias socio-afectivas, la motivación es otro elemento fundamental del aprendizaje. El sujeto de este estudio siempre se mostró muy predisposto a participar en clase e interactuaba con sus compañeros sin ninguna dificultad. Al comienzo del curso se mostró un poco ansioso ante el desafío que presentaba el aprendizaje de lectura en una lengua extranjera pero este sentimiento fue disminuyendo a medida que iban pasando las clases, ya que iba ganando confianza y obteniendo buenos resultados. Es importante aclarar que el sujeto observado promocionó los dos niveles obligatorios de lecto-comprensión en inglés de manera satisfactoria, lo que presupone un muy

buen desempeño en lo que se refiere a la evaluación, los trabajos prácticos y el trabajo en clase.

En lo que respecta a las estrategias para el manejo de las TICs, el sujeto posee un excelente manejo de las herramientas tecnológicas y tiene un rol activo en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, su trabajo en el laboratorio de informática de la universidad se tornó un poco difícil debido a las características del hipertexto y la particularidad del programa utilizado para acceder a los contenidos.

Según sostiene Coiro (2003 en González de Doña *op.cit.*):

“un hipertexto posee una serie de características interactivas diferentes de las presentes en un texto lineal. Dispone de hipervínculos que motivan a los lectores a navegar por el texto siguiendo sus propias rutas a través de la información y según lo que les sea personalmente relevante.” (Coiro 2003 en González de Doña *op.cit.*)

La lectura de textos interactivos realizada mediante la utilización del lector de pantalla suele generar confusiones ya que la misma no es lineal y estática como la lectura de un texto escrito sino todo lo contrario, es no-lineal e interactiva. El programa no discrimina un texto escrito de un texto interactivo y lee ambos de la misma forma. Los hipervínculos remiten al alumno a otros textos, lo que hace que el mismo sienta que pierde el hilo de la lectura.

4. Reflexiones acerca del trabajo áulico con personas con necesidades diferentes

Las necesidades educativas de los alumnos con ceguera o baja visión son diversas y su integración en el ámbito universitario tiene como objetivo ofrecerles un mejor nivel académico, más oportunidades de integración social y una mejor calidad de vida. Para que esta inclusión se lleve a cabo es necesario adoptar, dentro del ámbito educativo, algunas medidas que propicien la aplicación efectiva de estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas por parte de dichos aprendientes y de sus pares, que los conduzca a concretar tales logros.

En términos generales, podemos afirmar que el alumno ciego utiliza estrategias de aprendizaje basadas en otros sentidos, como el oído, para acceder al texto escrito en lengua extranjera. También aplica de forma efectiva estrategias microestructurales en el abordaje de la lectura pero, en lo que respecta a las estrategias macroestructurales (como el análisis del paratexto icónico), su uso se ve muy limitado. Es importante destacar el rol fundamental que tienen las

estrategias socio-afectivas ya que propician un aprendizaje efectivo en un entorno motivador para el estudiante.

En lo que respecta a la dinámica de las clases, es fundamental que todos los estudiantes hablen claramente sin superponerse; que se evite la utilización de gestos y que se verbalice lo que el docente escribe en el pizarrón. De esta forma, el alumno con discapacidad sentirá que puede seguir la clase del mismo modo que lo hacen sus compañeros que ven.

Es importante que las personas ciegas o con disminución visual tengan acceso al equipamiento indispensable para poder trabajar en clase. Los que utilizan lectores de pantalla en clase deberían tener acceso a una computadora portátil y este programa debería estar instalado en algunas de las máquinas del laboratorio de la universidad.

Una dificultad frecuente es la tendencia a la sobreprotección que como docentes, en general, tendemos a confundir con ayuda. Lo ideal sería tratar a los alumnos con necesidades diferentes del mismo modo que lo hacemos con los otros estudiantes.

En general se cree que las adaptaciones curriculares que se deben realizar tanto del material como de las evaluaciones presupone un trabajo extra para el docente. Honestamente, creo que esto no es así y que ser un nexo entre una persona y el acceso al conocimiento es una tarea sumamente gratificante y enriquecedora. Según sostiene Bishop (1986 en Luo 2003) “la buena disposición del docente a modificar su enseñanza, así como una actitud positiva ante el estudiante discapacitado son indispensables para lograr el éxito de la integración.”

Referencias

- Acosta Moré, I. & Cárdenas Marrero, B.2009. “La comprensión lectora y los enfoques utilizados durante el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua”. Revista electrónica ELENET n 5. Disponible en: <http://www.elenet.org/revista/articulo-didactica-esp%C3%B1ol-lenguax-tranjera.asp?id=72> Consultado el 3 de junio de 2010.
- Araluce, E. 2003. “Material didáctico para alumnos invidentes en el aula de Inglés” (Escuela Primaria) disponible en: <http://deficienciavisual.com.sapo.pt/txt-materialdidacticoaulaingles.htm>. Consultado el 3 de junio de 2010.
- Carrell, P. Devine, J. & Eskey, D. 1988. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Coiro, J. 2003. "Reading comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies" *The Reading Teacher*, 56(6) en http://www.readingonline.org/electronic/elect_index.asp?HREF=/electronic/RT/2-03_column/index.html
- Cubo de Severino, L. y otros. 1999. *Leo, pero no Comprendo. Estrategias de Comprensión Lectora*. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Dubois, M. E. 1987. *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Ellis, R. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ghio, E. & Fernández, Ma. D. 2008. *Lingüística Sistémico Funcional: Aplicaciones a la Lengua Española*. Santa Fe: Waldhuter Editores.
- González de Doña, G., Marcoveccio, M., Margarit, V. & Ureta, L. 2008. "Tipología de estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora en inglés en la modalidad EAD". RED Revista de Educación a Distancia, VIII, número 020. España: Murcia.
- Halliday, M. & Hasan. 1985[1990]:5 en Ghío, D. y Fernández, Ma. D. 2008. *Lingüística Sistémico Funcional: Aplicaciones a la Lengua Española*. Santa Fe: Waldhuter Editores.
- Lenneberg, E. 1967. *Biological Foundations of Language*. Nueva York: John Wiley & Sons, Inc.
- Liébana, I. 2005. "Universidad y discapacidad visual: Un esclarecimiento fenomenológico de sus bases filosóficas y sus elementos esenciales". *Revista de Ciencias de la Educación*, número 203. 483-502.
- Luo, B. 2003. Integración de estudiantes con deficiencias visuales en el aula de enseñanza de lenguas extranjeras en la enseñanza superior. Disponible en <http://institucional.us.es/revistas/revistas/elia/pdf/4/10.%20Luo.pdf>. Consultado el 3 de junio de 2010.
- Morrisey, W. 1931. Teaching foreign languages in schools for the blind. *Teacher's Forum*, 4, 34-37 en Santana Rollán, 2003.

- Nikolic, T. 1986. Teaching a foreign language to visually impaired children in school. *Language Teaching*, 19. 218-231, en Santana Rollán 2003.
- O'Malley, J., Chamot, A. & Walker, C. 1987. "Some applications of cognitive theory to second language acquisition". *Studies in second Language Acquisition* 9: 287-306.
- O'Malley, J. & Chamot, A. 1990. "Learning Strategies in Second Language Acquisition". En Ellis (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- O'Malley, J. & Chamot, A. (1994) *The CALLA Handbook. Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. En Ellis (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Santana Rollán, M. 2003. "Adquisición de una segunda lengua en alumnos con discapacidad visual: la integración como variable en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera". *INTEGRACIÓN: Revista sobre ceguera y disminución visual* 42. Disponible en <http://www.once.es/appdocumentos/once/prod/4202%20Estudio.doc>. Consultado el 3 de junio de 2010.
- Snyder, T. & Kesselman, M. 1972. Teaching English as a second language to blind people. *New Outlook for the Blind*, 66.161-166 en Santana Rollán 2003.
- Tijero Neyra, T. 2009. "Representaciones mentales: discusión crítica del modelo de situación de Kintsch". *ONOMÁZEIN* 19 (2009/1). 111-138. Disponible en: <http://onomazein.net/19/tijero.pdf>. Consultado el 3 de junio de 2010.
- Valcárcel, M., Coyle, Y. & Verdu, M. 1996. "Learning Foreign Languages: Learner Strategies", en Mc Laren, N. & Madrid, D. (eds.) *A Handbook for TEFL*. Alicante: Marfil.
- van Dijk y Kintsch, W. 1983. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

¿Pueden los adultos adquirir una lengua extranjera? Representaciones de docentes y alumnos ante el aprendizaje de inglés en la vida adulta

*María Gabriela Di Gesú**

Resumen

Sin mediar trastornos en el lenguaje, la mayoría de los individuos logra comunicarse en la lengua materna eficazmente a temprana edad. Sin embargo, algunos sujetos no alcanzan un aprendizaje de una segunda lengua que les permita la comunicación. Esto pareciera más difícil cuando este proceso se emprende en la adultez. Docentes y aprendices suelen compartir diversas representaciones sociales sobre el éxito y/o fracaso del aprendizaje. Nuestro trabajo reflexionará sobre cómo las creencias sobre la edad, la plasticidad cerebral, la predisposición y la capacidad intervienen en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua y pueden obstaculizar su desarrollo. Presentaremos, también, los resultados de una encuesta realizada entre 21 adultos sobre sus opiniones y creencias hacia el aprendizaje de inglés en las distintas fases de la vida adulta.

Palabras clave: segundas lenguas; representaciones sociales; adultos; estrategias; inglés.

* Universidad Nacional de General Sarmiento.

1. Introducción

La adquisición de la lengua materna es un proceso que comienza cuando el individuo empieza a procesar sonidos en el útero materno y continúa a lo largo de toda su vida (Karmiloff & Karmiloff Smith 2005). En la edad escolar, se continúa con la adquisición de una gramática compleja y el dinamismo del lenguaje lleva a que la adquisición del léxico se prolongue en la vida adulta.

Pareciera entonces que, de no existir alguna patología, la mayoría de los individuos logra comunicarse eficazmente en su primera lengua (L1) a una edad temprana. Sin embargo, cuando se trata de una segunda lengua (L2), no todos los sujetos alcanzan aprendizajes que les permitan una comunicación efectiva. Esto genera frustración y desánimo entre quienes desean aprender inglés para su desarrollo profesional y/o académico.

La Adquisición de Segundas Lenguas, o SLA su sigla en inglés, es una disciplina que se encabalga en la lingüística y la psicolingüística y que pretende dar cuenta de cómo se produce la adquisición de una segunda lengua (Varón López 2010). Este aprendizaje puede llevarse a cabo en la niñez, en la adolescencia o en la adultez. Puede darse en forma natural, como es el caso de los sujetos que aprenden una L2 en contextos multiculturales sin recibir ninguna instrucción estructurada, como también puede darse en contextos informales como son las clases privadas, los cursos en instituciones informales, los programas de capacitación en el ámbito laboral, etc. También suele tener lugar en ambientes formales como son las escuelas o universidades. Las tecnologías de la comunicación y las posibilidades de interacción que estas permiten han originado la aparición de una mixtura de distintas formas de aprendizaje en donde el sujeto puede aprender la segunda lengua en forma natural y/o mediada por la instrucción.

Múltiples y variados factores conciernen a la adquisición de una segunda lengua y el impacto de cada uno de ellos ha sido objeto de estudio en numerosas investigaciones. Estudiar este proceso implica la convergencia de distintas disciplinas como la didáctica, la lingüística, los estudios sobre la adquisición de L1, la psicolingüística, la educación y la sociología. Factores como la edad, las influencias translingüísticas, el ambiente lingüístico, el desarrollo del lenguaje en el aprendiente, la motivación y la aptitud para la lengua extranjera necesitan ser estudiados en profundidad para dar cuenta de la complejidad de este fenómeno.

De entre los factores que merecen estudio, la motivación del sujeto hacia el aprendizaje pareciera ser el atributo esencial para el éxito. Hacia el año 2001, Dörnyei consideraba a la motivación para el aprendizaje de una segunda lengua

como un constructo complejo en donde la interrelación entre sus componentes y su impacto en el aprendizaje eran motivo de debate. Investigaciones posteriores le permitieron afirmar que el entusiasmo, el compromiso y la persistencia del aprendiente en su proceso de aprendizaje de una L2 serían determinantes para el éxito y/o el fracaso (Dörnyei 2010).

Es por eso que en este trabajo nos proponemos revisar las representaciones sociales que docentes y alumnos comparten sobre el aprendizaje de la L2 y que parecieran tener una influencia directa en el éxito o fracaso en el aprendizaje de inglés en la vida adulta. Para esto, se revisará en primer lugar el estado de la cuestión en la investigación sobre aprendizaje de lenguas extranjeras, en particular en la adultez, y se intentará reflexionar sobre la influencia que ejercen la aptitud, la memoria y la edad en el aprendizaje, que suelen ser las representaciones sociales más mencionadas. Luego se analizará una encuesta realizada entre 21 adultos sobre su opinión acerca de su aprendizaje de inglés, con el objeto de observar si los indicadores seleccionados son válidos entre los sujetos entrevistados.

2. Aprender una L2 en la vida adulta

Muchos adultos retornan a ámbitos de educación formal o no formal para completar alguna vocación abandonada y/o mejorar sus posibilidades de empleo o de estudio. En relación con esto, la *European Commission - Education and Training*¹- establece que:

- (1) (...) el aprendizaje en la adultez abarca todo tipo de aprendizaje de quienes hayan abandonado la educación formal o la capacitación e incluye los aprendizajes cívicos, los sociales y todos los desarrollos con propósitos laborales que tengan lugar tanto en instancias de educación formal como en sistemas de capacitación u otros ambientes² (...) (European Commission 2010).

Esta noción de educación o formación continua –en inglés, *long life learning*– abarca los cursos de idiomas extranjeros que suelen desarrollarse en ámbitos formales académicos o no formales fuera del sistema educativo pero

¹ http://ec.europa.eu/education/index_en.htm. Comisión Europea de Educación y Capacitación.

² Traducción para este trabajo.

con una estructura semejante en cuanto a planificación, regímenes de cursada e instancias de examen.

Cuando los adultos deciden, entonces, continuar con su formación, más allá de lo ofrecido por el sistema educativo formal, suelen elegir el aprendizaje de lenguas extranjeras por considerarlas un *plus* en su desarrollo profesional o académico, una asignatura pendiente o la posibilidad de mejorar su comunicación con hablantes de la lengua elegida. Empero, algunos sujetos muestran dificultades persistentes para adquirir dicha L2. Por lo general, son individuos que suelen no manifestar dificultades en otras áreas de conocimiento, suelen tener un desempeño laboral óptimo, hasta excelente, y necesitan de la lengua extranjera para su carrera profesional o para satisfacer algún deseo personal. Esta aparente dicotomía entre el desempeño profesional de los aprendientes y su rendimiento en el aprendizaje de una L2 ha guiado la reflexión sobre los factores que pueden influir en el logro de las competencias comunicativas deseadas en la L2. Esto sugiere que el análisis de las percepciones, creencias y representaciones sociales de los actores en este proceso, es decir, de los docentes y de los alumnos, y su anclaje con las investigaciones en curso sobre la adquisición de lenguas extranjeras desde una perspectiva cognitiva podría dar algunas pautas para la tarea de enseñanza y aprendizaje del inglés.

2.1. Mitos sobre el aprendizaje de la lengua

Desde su infancia, el adulto ha dialogado con las expectativas de logro y de buena conducta transmitidas por sus docentes y padres. La autoridad escolar y familiar catalogó su inteligencia y sus aptitudes para los aprendizajes en el discurrir de su trayectoria educativa. La creencia de “el inglés no es para mí” o “yo no nací para hablar inglés” podría resultar del *sentido de los límites* (Bourdieu 1991, citado en Castorina & Kaplan 2003:24), es decir, *la anticipación práctica de los límites objetivos adquiridos durante la experiencia escolar* y que han moldeado su *autoestima social* (Castorina & Kaplan 2003:24). La teoría de las representaciones sociales (RS) de Serge Moscovici las define de la siguiente manera:

- (2) (...) El sistema de valores, ideas y prácticas que tiene una doble función: en primer lugar, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo social y material y dominarlo; y en segundo término, permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad, aportándoles un código para el intercambio social y un código para denominar y clasificar de manera inequívoca los distintos aspectos

de su mundo y de su historia individual y grupal (...) (Moscovici 1973 XIII citado en Duveen & Lloyd 2003)

Castorina & Kaplan (2003) explican que las representaciones sociales se *recrean y se modifican en el curso de las interacciones y las prácticas sociales* (Castorina & Kaplan 2003:12). El diálogo con sus docentes y padres, las explicaciones dadas ante el fracaso escolar, etc. han modelado la seguridad y estima en el aprendizaje del hoy adulto. Estas RS adquiridas ontogénicamente pueden convertirse, según Bachelard, en *obstáculos epistemológicos* que impedirían el desarrollo de aprendizajes nuevos (Camilloni 1997). Estos obstáculos son, en esencia, aquello que el sujeto ya conoce y generan en él una apatía hacia lo nuevo por conocer (Camilloni 1997). Cuando el sujeto se conforma con las respuestas que ya posee sobre sí mismo o el mundo que lo rodea y/o las justifica a través de su opinión, su pensamiento se fosiliza e impide la creación de nuevos modos de pensar y de nuevos aprendizajes.

La experiencia docente con adultos en cursos de idiomas ha mostrado que cuando el individuo da voz a sus propias RS y puede dialogar sobre ellas, suele lograr resocializarlas. Esto motiva el interés por conocerlas, por dar voz al aprendiente adulto para ayudarlo a analizar cómo ha construido su mirada hacia sí mismo como sujeto de aprendizaje de lenguas extranjeras. La actitud y la motivación con la que encare el aprendizaje son aspectos de las RS o *la punta del iceberg* cuya base esconde las estructuras con las que construyó actitudes y significados (Duveen & Lloyd 2003). Las nociones como la edad y la aptitud y sus distintas aristas podrían constituir la base de ese iceberg.

2.1.1. Hay que tener una aptitud especial para aprender inglés

Entre docentes de cursos de capacitación de adultos en L2 se puede escuchar: "...realmente no le da, X no permite que el grupo avance, todos se quejan y tienen razón...". La idea de la existencia de una aptitud para la adquisición de una L2 suele asociarse con la idea innatista de inteligencia o la existencia de individuos con un don particular (Ortega 2009). Desde esta concepción, el individuo nace con aptitudes definidas que se mantienen estables en el tiempo. El desarrollo de varios *tests* para medir esta capacidad da prueba de ello. El MLAT, *Modern Language Aptitude Test*³, es uno de los más utilizados. Este

³ Test de aptitud de lenguas modernas.

mide la habilidad que poseen los hablantes de lengua inglesa para aprender otra lengua de manera eficiente y con rapidez en contextos adecuados. Asume que el individuo se encuentra motivado para el aprendizaje y que no presenta déficits en su inteligencia verbal. El test se utiliza con poblaciones adultas o estudiantes universitarios como evaluación de nivel –para homogeneizar a grupos de aprendientes– o para el diagnóstico de déficits de aprendizaje de lenguas entre adultos y estudiantes universitarios. Por medio del MLAT se evalúan las habilidades fonéticas, la sensibilidad a la gramática, la habilidad para aprender y retener asociaciones de palabras entre la nueva lengua y el inglés y la habilidad para inferir las reglas que gobiernan la lengua. Existen versiones dedicadas al público infantil y a los niños hispanohablantes, en este caso, para el aprendizaje de inglés como L2.

Por su parte, Lourdes Ortega en su libro *Understanding Second Language Acquisition* (Ortega 2009) cita las investigaciones de Skehan (1986), Carroll (2000, 2001) y Stenoberg (2001) quienes consideran que la aptitud para adquirir eficazmente una L2 coincide parcialmente con la noción innatista de la inteligencia y con la aptitud hacia la adquisición de la L1, pues ambas parecerían compartir un sustrato en donde se implican las habilidades académicas y la sensibilidad gramatical (Ortega 2009: 152).

La multiplicidad de teorías que surgen en el área de Adquisición de Segundas Lenguas, lleva a Ortega a citar diversos trabajos. Las investigaciones de Skehan (2002), por ejemplo, destacan la relevancia de observar cómo la teoría del procesamiento de la información opera en el aprendizaje de L2 e identifican cuatro macroprocesos que intervienen en el aprendizaje de un elemento nuevo de la L2. En primer lugar, el aprendiente *advierde* la existencia del elemento nuevo, luego intenta *clasificarlo*, para poder *controlarlo* y así *lexicalizarlo* (Ortega 2009:163). Las diferencias de aptitud entre los sujetos serían aquellas que implican la atención, la memoria de trabajo y la habilidad de codificación fonémica y que actúan en el momento en que el individuo advierte la existencia del nuevo elemento. Para poder clasificarlo, el aprendiente recurriría a su habilidad para realizar hipótesis implícitas o explícitas y a su capacidad de generalización para poder integrarlo a su conocimiento de la L2 en un proceso de reestructuración. Para *controlarlo*, el individuo necesita de la capacidad de recuperarlo y de establecer procedimientos que le permitan utilizarlo adecuadamente en una situación comunicativa. Finalmente, lograr *lexicalizarlo* o codificarlo dualmente implica el proceso de convertir lo aprendido en un concepto que puede ser recuperado a través de la representación y ya no a través de la equivalencia con algún elemento de la L1 del sujeto.

Ortega (2009) señala también las investigaciones de Sparks *et al.* (1995, 2009), quienes sugieren que las dificultades experimentadas por los alumnos en cursos de lenguas extranjeras se originarían en déficits en la adquisición de la L1 y —a través de la Hipótesis de la Codificación Lingüística⁴— postulan que la motivación y la ansiedad ante la L2 actuarían como los indicadores de varianza en el rendimiento de los aprendientes. Si bien muchos niños suelen superar ese déficit durante su infancia sin necesidad de una intervención específica, el problema reaparecería al comenzar a estudiar una L2.

En otra línea de investigación, Ortega refiere a Sparks & Ganschow (Sparks 2006), quienes proponen que algunos individuos muestran diferencias para el manejo de las operaciones de procesamiento ortográfico y fonológico tanto en L1 como en L2. Las dificultades en L1 suelen aparecer hacia el comienzo de la escolaridad en el momento de comenzar el aprendizaje de la lectura y pueden permanecer sin diagnosticar. Tal como se observa en el déficit de adquisición de L1 mencionado en el párrafo anterior, esta dificultad inicial se superaría durante la escolaridad primaria empero suele resurgir cuando el individuo intenta aprender una L2.

Las dificultades más evidentes emergen en las áreas de sensibilidad /reconocimiento fonológico (*phonological awareness*). Los trabajos de Snow *et al.* (1998) citados en Ortega (2009) la definen como la capacidad de apreciar el sonido del habla en forma distinta a su significado. Esto puede ser el reconocimiento fonético o segmentación de sonido y la decodificación fonológica, definida como la capacidad de vislumbrar la ortografía de las palabras a través del sonido e identificarlas para obtener los significados asociados. Ambas habilidades son necesarias para facilitar el desarrollo de la lectura en L1.

Al respecto, se analizan las investigaciones realizadas con alumnos finlandeses en el nivel primario. En ellas, Dufva *et al.* (2001) buscan demostrar la influencia directa de la memoria fonológica en la capacidad de reconocimiento fonológico para la L1 e indirectamente en el reconocimiento de la palabra y la capacidad de comprensión auditiva (Dufva *et al.* en Ortega 2009:153,154). Hacia los 9 años, estas variables parecerían predecir las capacidades individuales de comprensión lectora en L1. Al finalizar el primer año de aprendizaje de inglés, el nivel de lecto-comprensión en L1 y la memoria fonológica podrían explicar las diferencias detectadas en la proficiencia⁵ comunicativa en inglés de

⁴ Traducción del inglés de *Linguistic Coding Differences Hypothesis*.

⁵ El concepto de proficiencia (en inglés *proficiency*) remite a la capacidad que una persona demuestra en el uso de una lengua extranjera. Puede aplicarse tanto al uso global de la lengua como al de una sola destreza lingüística en particular.

la población estudiada (Ortega 2009:154). Otra línea de investigación conducida por Grigorenko (2002) sigue lo investigado por Dufva pero atribuye las dificultades experimentadas en la codificación lingüística a una capacidad diferenciada de memoria (Grigorenko en Ortega 2009:154).

2.1.2 *Memoria*

La memoria pareciera ser, entonces, una de las condiciones esenciales en la aptitud individual hacia la L2. Las investigaciones actuales destacan que una buena capacidad de memoria, incluyendo la memoria verbal y la memoria como sustrato de las capacidades de L1 y L2, explicaría las diferencias de logro en el aprendizaje de la adquisición de la L2. La capacidad de memoria se relacionaría con la adquisición de vocabulario (Chun & Payne 2004, cit. en Ortega 2009) como así también con la comprensión auditiva (Scott 1985, 1994, *op cit.* 2009).

Sin embargo, las investigaciones de Masoura & Gathercole (2005) realizadas entre estudiantes griegos demostraron que una capacidad de memoria superior incidía sólo en los momentos iniciales en el aprendizaje de una L2. Una vez alcanzado un lexicón importante, la adquisición futura de vocabulario dependería, en mayor medida, del desarrollo y tamaño del lexicón inicial adquirido en la L2. Sorprendentemente, las investigaciones posteriores no permiten afirmar a ciencia cierta el papel que juega la memoria en la adquisición del vocabulario o de las áreas gramaticales.

Otras líneas de investigación sobre las diferencias de logros entre los aprendientes post púberes y adultos muestran discrepancias sobre la incidencia de la memoria para el aprendizaje de una L2. Aprender una L2 demanda no sólo memoria sino también la capacidad de realizar análisis implícitos en contraposición a formas explícitas de procesamiento.

El papel que la aptitud juega en el aprendizaje de L2 está aún bajo análisis. Ortega (2009) refiere a los trabajos de Robinson (2002). Este investigador avanza sobre los trabajos de Snow (1997) y propone la Hipótesis del Complejo Aptitud (*Aptitude Complex Hypothesis*) que establece que la aptitud humana es un complejo de capacidades que se interrelacionan en orden jerárquico, que la capacidad de procesamiento cognitivo se entrelaza con el contexto y las *afordancias*⁶ del entorno y que no puede explicarse las diferencias en la aptitud sin tener en cuenta las

⁶ *Afordancia*: neologismo creado a partir del inglés *affordances*. Refiere a la interacción entre el sujeto y su entorno, por ejemplo, un lápiz se utiliza para escribir, para sujetar el cabello, como regla, etc.

influencias afectivas y motivacionales (Ortega 2009). Esto entra en consonancia con la psicología del desarrollo que considera la inteligencia como una construcción producto de las características innatas y de la interacción con el medio. El sujeto nace con un potencial a desarrollar si la interacción con el medio y su propia motivación lo impulsan a ello. Las investigaciones mencionadas, el MLAT (*Modern Language Aptitude Test*), miden el tiempo que le demanda al individuo aprender la L2 pero no la manera en que ese aprendizaje tiene lugar. A su vez, se realizan en contextos de aula en donde otras variables –relación docente-alumno, entre pares, características institucionales– entran en juego y que pueden ejercer su influencia el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua.

2.1.3. La edad

(3) “...*si no estudiaste de chico, de grande es más difícil*” (adulto varón de 25 años)

Esta representación social es compartida por alumnos y docentes y muchas veces anticipa otra:

(4) “...*si le hubiera hecho caso a mis padres*” (adulto varón de 48 años)

El sentimiento de culpa y la valla inquebrantable de la edad convierten a esta representación social en uno de los obstáculos epistemológicos, a decir de Bachelard, más difíciles de resignificar.

La investigación sobre la edad como factor determinante también se realiza en contextos escolares lo cual dificulta la posibilidad de distinguir si es la edad o el contexto académico (Harley & Hart 1997, 2002) el elemento que ralentiza los procesos de aprendizajes aún en la adultez.

Distintos trabajos analizan el papel de la edad en el aprendizaje de la L2. Ausubel (1968) señala que cuando los individuos alcanzan el período operatorio formal, adquieren una habilidad verbal mayor para manipular las relaciones entre las ideas en ausencia de proposiciones empíricas concurrentes o anteriores. Sin embargo, esto conlleva a consecuencias afectivas que podrían plasmarse en una menor capacidad para adquirir una L2. En otras palabras, al tener que aproximarse a la lengua extranjera desde el análisis y la analogía, el individuo perdería la posibilidad de aprenderlo intuitivamente como un niño pero sería la única forma con la que se cuenta una vez pasados los 12 a 14 años.

La noción de la edad nos lleva a analizar qué se considera como aprendizaje exitoso de una L2. Algunas líneas de trabajo dentro del área de Adquisición de Segundas Lenguas consideran que el aprendizaje de una L2 es exitoso cuando el individuo alcanza un grado de desempeño similar a un nativo en términos léxicos, gramaticales y fonológicos (Hyltesntam & Abrahamsson 2005:407). Según este objetivo y desde una perspectiva biológica, la noción de la edad sería, entonces, determinante para el aprendizaje de la segunda lengua.

Hyltesntam & Abrahamsson (2005) citan distintas investigaciones sobre la influencia de la edad. Los trabajos en neurociencia de Penfield & Roberts, hacia 1959, afirmaban la existencia de un “reloj biológico” en el cerebro. Indicaban que hacia los 9 años la flexibilidad cerebral permitía el aprendizaje directo de la segunda lengua con sólo exponer el niño a ella. En sus estudios sobre recuperación de la afasia, Lenenberg (1967) sostenía que al completarse la lateralización del hemisferio, coincidente con la existencia de un período crítico entre los 2 años y la pubertad (+- 15 años) podría señalarse la existencia de un período crítico para la adquisición del lenguaje (Hyltesntam & Abrahamsson 2005:406).

Los trabajos mencionados intentan medir la edad óptima de comienzo de exposición a la lengua extranjera (*age of onset, AO*) para alcanzar el nivel de proficiencia que manifiesta un hablante nativo (*normal native like levels*).

Sin embargo, para otros investigadores, el aprendizaje exitoso de L2 no dependería tanto de la edad de comienzo de exposición a la L2, sino más bien del período crítico de adquisición de la L1. El desarrollo de la capacidad de lenguaje sería un proceso epigenético en donde el intercambio con el medio ambiente durante los primeros años de vida impulsaría y organizaría el crecimiento del sistema neurocortical y comportamental complejo. La investigación sugiere que la experiencia de lenguaje en la ontogenia individual altera la capacidad de aprender lenguas durante toda la vida y estos efectos son supramodales con respecto tanto a la L1 como a la L2 (Mayberry & Lock, 2003).

Sobre este tema, Hyltesntam & Abrahamsson (2005) mencionan la existencia de tres líneas de investigación sobre la Hipótesis de Período Crítico. Según estas, la edad es un factor decisivo para alcanzar el nivel de proficiencia similar al nativo y una vez que se llega a la pubertad no sería posible lograrlo. Sin embargo, reconocen que se podría alcanzar un buen nivel de comunicación. Las tres postulaciones se distinguen según el ambiente en donde se desarrolle el aprendizaje. La primera refiere a la adquisición del lenguaje por mera exposición, la segunda línea de trabajo sugiere que los niños obtienen mejores resultados que los adultos en contextos de aprendizaje explícito de la L2 mientras que la tercera establece que, en cualquier

situación, ya sea por instrucción explícita o por mero contacto con la lengua, los niños siempre logran mejores resultados que quienes aprenden la L2 luego de la pubertad. Estas tres conceptualizaciones pueden ser falseadas en todos los casos ante la existencia de adultos que logran alcanzar niveles de proficiencia similares al nativo habiendo comenzado a estudiar la L2 más allá de la pubertad. Los trabajos de Ioup *et al.* (1994) citados en Ortega (2009) y en Hyltesntam & Abrahamsson (2005:407) refieren a los casos de Julie y Laura, inmigrantes a Egipto en su adultez con inglés como lengua materna, y que en un tiempo relativamente corto, fueron consideradas como hablantes nativas por los propios hablantes de la lengua tanto en el aspecto gramatical y léxico como en el fonológico (Ortega 2009:14).

La existencia de variadas investigaciones que indagan sobre la existencia del período crítico o período sensible complejiza el tema. Los trabajos de Johnson & Newport (1989), Birdsong & Mollis (2001), Long (1990), Patkowski (1980), De Kayser (2000), White and Genesee (1996) citados en Hyltesntam & Abrahamsson (2005) apoyan la idea de que el individuo alcanza mejor el nivel de hablante nativo cuando más temprana es su exposición a la lengua. Los términos “período crítico” o “período sensible” suelen utilizarse de manera indistinta. Sin embargo, Eubank & Gregg (1999 cit. en Hyltesntam & Abrahamsson 2005:407) coinciden en señalar la existencia de un período crítico que operaría como “una ventana de oportunidad comparativamente bien definida” y consideran el término *período sensible* poco útil para explicar el fenómeno”.

Johnson & Newport (1989) entienden que podrían considerarse dos hipótesis de período crítico, *el ejercicio y la maduración*. La hipótesis del ejercicio establece que un individuo que adquiere la L1 en forma tardía no alcanzará los niveles de proficiencia de su propia lengua, mientras que el aprendiente tardío de L2 sí podrá hacerlo. Desde otro punto de vista, la hipótesis de la maduración sostiene que cuanto más avanzada es la edad de comienzo (*age of onset*), el aprendiente tendrá menos posibilidades de aprender una L2 o L3. Esto abona la creencia de que la capacidad de adquirir una segunda lengua declina con la edad haya sido ejercitada o no la L1 a temprana edad (Johnson & Newport 1989 cit. en Hyltesntam & Abrahamsson 2005:407).

Harley & Wang (1997) sostienen la existencia de seis características del llamado período crítico: apertura, término, componente intrínseco, componente extrínseco, sistema afectado y causas últimas (Harley & Wang 1997 cit. en Hyltesntam & Abrahamsson 2005:410). Como señalábamos anteriormente, Lenenberg ubica el comienzo del período crítico a partir de los 2 años. Por su parte, Singleton (1989) sostiene la existencia de distintas aperturas o cierres para

los distintos subcomponentes del lenguaje, como la fonología y la morfosintaxis o para los distintos conjuntos de características transversales a dichos subcomponentes (Hyltesntam & Abrahamsson 2005: 419). En suma, diversos trabajos (Long 1990, Schachter 1996, Seliger 1978, Eubank & Gregg 1999) coinciden en señalar la existencia de distintas aperturas o términos, es decir, períodos críticos diferentes a lo largo del tiempo, que permitirían alcanzar los niveles de proficiencia similares a los del hablante nativo (Hyltesntam & Abrahamsson 2005: 419).

Una tercera característica general de la restricción maduracional (*maturational constraints*) intenta explicar las restricciones para la adquisición del lenguaje. Así, existiría un componente intrínseco o una predisposición natural para la adquisición del lenguaje, lo cual se enmarca dentro de la Gramática Universal (Wolfe 1996 cit. en Hyltesntam & Abrahamsson 2005: 419).

Los estudios realizados sobre plasticidad cerebral demuestran que existen secuencias de incremento de actividad cerebral en la infancia que luego disminuirían paulatinamente a partir de la pubertad en aquellas áreas de conocimiento no desarrolladas según el interés del individuo. Al avanzar en edad, la actividad neuronal se incrementa en las áreas de trabajo, es decir, en las áreas de conocimiento que el individuo está trabajando o aprendiendo. Al comenzar una nueva actividad, como en este caso el aprendizaje de segundas lenguas, el cerebro necesita realizar nuevas conexiones, lo cual explicaría la lentitud de los nuevos aprendizajes en la vida adulta pero no la imposibilidad de llevarlos a cabo.

Junto con los trabajos sobre el componente intrínseco, los estudios sobre el componente extrínseco se refieren a la importancia de los factores ambientales sobre el desarrollo del lenguaje. Estos han demostrado que no alcanza con comenzar de manera temprana el aprendizaje de una L2 para garantizar los niveles del hablante nativo, sino que también opera un conjunto de otros factores, como la frecuencia y la calidad de la exposición, los factores identitarios, etc., que interactúan con la limitación que impone la maduración (Hyltesntam 1992: 364 cit. en Hyltesntam & Abrahamsson 2005: 419).

A modo de conclusión, esta reflexión pretende mostrar las diversas aristas que el tema plantea. Las investigaciones relevadas demuestran que una temprana edad de comienzo favorece pero no determina alcanzar el nivel de proficiencia del nativo. Se necesita además, la exposición constante, sistemática y de calidad a la L2. Los estudios realizados en sujetos adultos que en lapsos de tiempo relativamente cortos aprendieron una L2 demuestran que la maduración no operó como restricción pues otros factores entraron en juego. Moyer (1999) y Bongaerts (1995) coinciden en que la motivación es uno de los factores que colaboran. Bongaerts

et al. (1995) señalan que un ambiente de aprendizaje ventajoso puede compensar las desventajas biológicas de haber comenzado a aprender la L2 en forma tardía (Moyer 1999, Bongaerts 1995 cit. en Hyltesntam & Abrahamsson 2005: 422).

Ioup *et al.* (1994), citados en Ortega (2009), en sus estudios sobre las inmigrantes Julie y Laura mencionadas anteriormente, explican que Julie poseía un talento para el aprendizaje de lenguas y Laura poseía conocimientos previos de árabe antes de inmigrar. DeKeyser (2000) sugiere que un prerrequisito para el aprendizaje de L2 sería poseer una rica capacidad analítica verbal (op.cit: 432), siempre considerando que el resultado esperado final sea el nivel de casi nativo o de nativo.

Sin embargo, si el objetivo de las investigaciones es ver si el aprendiente logra la ilusión de hablante nativo (Krashen 1988) cabe preguntarse cuál es el objetivo del aprendizaje de inglés en un mundo globalizado, en donde el concepto de *inglés en el mundo* (*World Englishes*) cobra valor. Esta expresión se refiere al inglés en tres vertientes de análisis. Kachru (1992) simboliza este concepto con tres círculos concéntricos. El primero presenta al inglés como L1 que se difunde a otros países, por ejemplo, el inglés americano o el británico. El segundo círculo representa al inglés como lengua oficial intranacional como, por ejemplo, el caso de Nigeria en donde el inglés sirve de vehículo de comunicación y de unidad del país. El tercer círculo implica el uso del inglés como lengua intra o internacional en determinadas áreas, por ejemplo tecnología, salud, etc. (Kachru, 1992 cit. en Gilsdorf 2002).

Con esto como telón, este trabajo se enmarca en el interés principal de los aprendientes de poder comunicarse eficazmente en inglés y no necesariamente alcanzar el nivel de proficiencia del hablante nativo.

3. La voz de los alumnos

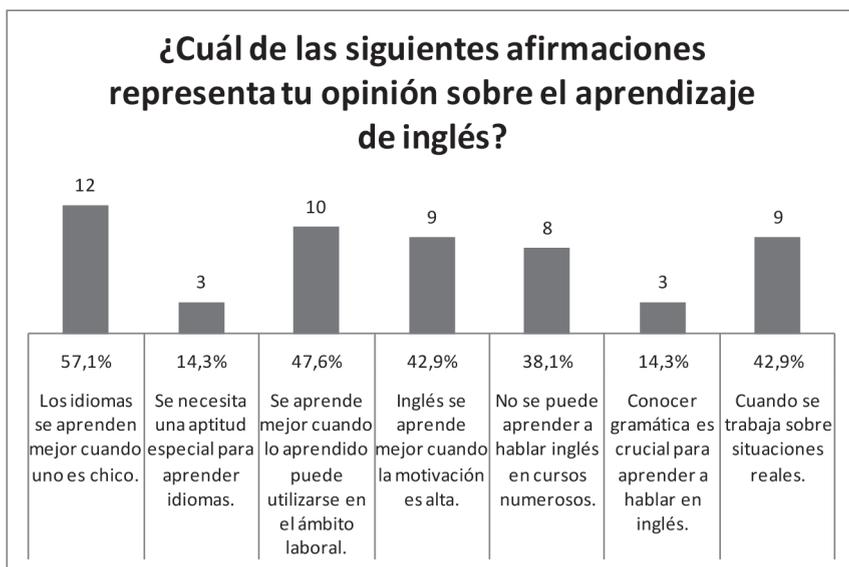
Luego del análisis de la influencia de la edad, la aptitud para el aprendizaje y la motivación en el aprendizaje de una L2, se presentan a continuación los resultados y el posterior análisis de una encuesta realizada entre 21 adultos aprendientes de inglés en ambientes informales –cursos de capacitación en empresas e institutos de idiomas. Esta encuesta se distribuyó electrónicamente y fue de participación voluntaria. La población relevada se compone de profesionales, personal ejecutivo de empresas multinacionales con inglés como lengua de comunicación y alumnos de una maestría en economía social. Los

individuos entrevistados se encuentran entre los 25 y 66 años. No se realizan distinciones de género.

La encuesta (ver anexo) releva la edad de los participantes al momento de la encuesta aunque no se distingue en el análisis las respuestas según la edad, los motivos que los impulsan a estudiar inglés, los factores que consideran que favorecerían el aprendizaje y la valoración sobre sus logros en la L2.

Los resultados obtenidos revelaron ciertas coincidencias y diferencias respecto de las representaciones sociales analizadas en este trabajo. Al preguntársele sobre las distintas creencias sobre el aprendizaje de inglés, la edad puntúa por sobre el resto, aunque sorprendentemente no recibe una puntuación excesivamente alta. La Tabla 1 muestra que sólo el 57% de los encuestados considera que el aprendizaje en la niñez es más eficaz que en edades mayores. Esta respuesta se da tanto entre quienes aprendieron de niños y por inquietud de sus padres y entre quienes comenzaron su aprendizaje luego de los 18 años.

Tabla 1



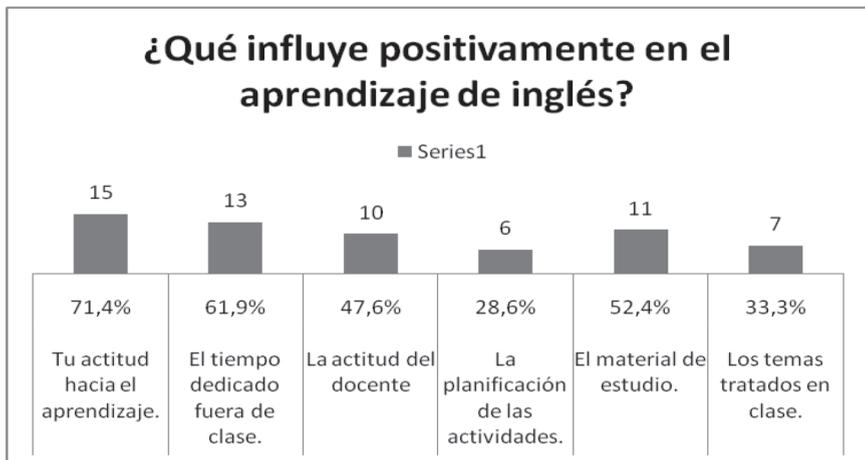
Los comentarios verbales de quienes comenzaron a estudiar inglés en la niñez subrayan la idea de que se acercaron a la lengua por mandato familiar y no por propio interés “porque me mandaron mis padres”, “porque me obligaban mis padres”.

Entre quienes comienzan a estudiar el idioma en la adultez prevalece la motivación instrumental de lograr “una mejor comunicación”, “poder utilizarlo en el trabajo” y “trabajar sobre situaciones reales” como favorecedores del aprendizaje. Sólo un porcentaje menor entre los adultos encuestados destaca la aptitud como factor fundamental para el aprendizaje de la lengua.

Al analizar los componentes que juzgan como claves para influir en el aprendizaje de inglés se encuentran dos que conciernen al alumno: *la actitud y el tiempo dedicado a la tarea*. Consideran que una buena actitud contribuye al aprendizaje y que éste será exitoso en la medida que le dediquen el tiempo necesario. El *tiempo dedicado a la tarea* sobresale en un 61,9%.

Tanto quienes aprendieron en su niñez (34%), como quienes empezaron luego de los 18 años (71%) rescatan que la actitud y el tiempo que le dedican a la tarea son fundamentales para lograr un buen desempeño. Como componente de la actitud, los comentarios mencionan la motivación o las ganas de aprender “cuando uno tiene ganas de aprender se va aprendiendo” pero también resaltan la importancia de la ecología⁷ del aula “y más si las clases son amenas”. Ver Tabla 2.

Tabla 2



⁷ Ecología del aula define el carácter envolvente de este entramado en cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en su interior.

En menor escala, los encuestados resaltan la importancia del material de estudio (52,4%) y la actitud del docente (47,6%), seguido por los temas tratados y el desarrollo de la clase. Con respecto al material, los encuestados comentan “la profesora (sic) puede ser muy buena, pero si no usa material actualizado o que no es de mi área de trabajo no me sirve.”

4. Conclusiones

Cuando comenzamos este trabajo, planteábamos la necesidad de analizar los distintos mitos existentes entre quienes deciden aprender una segunda lengua en la adultez. Se relevaron las hipótesis más representativas y pudo vislumbrarse que la complejidad del tema no permite determinar si la edad o la aptitud pueden poner límites al aprendizaje de inglés en la adultez.

Los adultos que retoman cursos traen consigo estos o algún otro significado negociado a través de su historia familiar, escolar o personal. El análisis de las representaciones sociales y la lectura de las investigaciones sobre edad y aptitud confirman lo aprendido a través de la experiencia educativa y permiten ver que, como en cualquier otro tipo de aprendizaje, las diferencias individuales, la motivación para la tarea, el filtro socioafectivo, la ansiedad que la actividad genera, la actitud hacia el aprendizaje, la clase y el docente determinan el éxito en esta tarea más que la aptitud o la edad de los aprendientes en individuos sin problemas o disfunciones diagnosticadas.

Las diferencias individuales no serían producto de la biología sino que serían producto de la arquitectura del cerebro, de la interacción del individuo con el entorno, los factores actitudinales y motivacionales y en las representaciones sociales que tanto alumnos como docentes de idiomas poseen y que suelen permanecer ocultas para ambos. Existen también otras representaciones que merecerían una investigación, las representaciones colectivas transversales a la identidad nacional “inglés es el lenguaje del imperialismo yanqui”, “los ingleses nos sacaron las Malvinas” y que suelen escucharse entre algunos adultos mayores de 40 años.

También quedan fuera de este trabajo las representaciones sociales de los docentes; sabemos que éstas también influyen en la actitud que llevarán a la clase y en el acercamiento o lejanía que mantendrán con el aprendiente y el input que le proveerán. Expresiones tales como: “Ya no sé más que hacer, realmente no le da”, “¿no podemos poner a X en otro grupo”? se escuchan en salas de docentes como si el niño inquieto de los cursos escolares se hubiera

convertido en el individuo que no logra los mismos aprendizajes que los otros miembros de su grupo.

Otro tema que abre el camino a la investigación es el resultado de la instrucción en contextos sociales en donde la mayoría de los individuos acceden al inglés a través de los cursos de idioma en sociedades con español como L1. Sería interesante observar cuáles serían los factores clave que contribuyen a que logren una buena comunicación en la L2. Pareciera que una buena clase de idioma para adultos necesitaría contemplar la existencia de individuos con motivaciones y aptitudes diferentes para quienes el aprendizaje de L2 suele ser una asignatura pendiente o una necesidad de progreso profesional. Tal vez, la tarea del docente de idiomas en estos ambientes debiera facilitar las motivaciones y objetivos que sus alumnos adultos traen a la clase, qué estilos de aprendizajes han sido eficaces para ellos y dialogar sobre ellos para construir un programa que favorezca su sentido de logro. En suma, arbitrar los medios necesarios para que todos se sientan incluidos.

Este trabajo ofrece un panorama sobre una temática que demanda mayor estudio y la aplicación de una u otra intervención dependerá mucho de la *ecología del aula*. El trabajo conjunto de docentes y aprendientes para consensuar metas y objetivos, el conocimiento del docente sobre la motivación al aprendizaje y el desarrollo de actividades que contemplen las distintas aptitudes y capacidades favorecerán mayormente el aprendizaje. En palabras de Krashen:

- (5) “Una característica de la clase ideal de segunda lengua es aquella en donde la aptitud no predecirá diferencias de logro entre los estudiantes porque la adquisición eficiente (la comunicación personal) tendrá lugar para todos.” (Krashen 1988: 39)⁸

Referencias

- Ausubel, D. 1968. *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Azcoaga, J. 2003. Organización Cerebral del Lenguaje, *Actas del VII Congreso Latinoamericano de Neuropsicología*. Montreal.
- Benson, P. 2001. *Autonomy in practice. Autonomy in Language learning*. Harlow: Pearson Education Lt.

⁸ Traducción para este trabajo.

- Camilloni, A. (comp.) 1997. Prólogo. *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Castorina, A. & Kaplan, V. 2003. *Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos*. Barcelona: Gedisa.
- Clark, A. 1999. *Estar ahí, cerebro, cuerpo y mundo en la nueva ciencia cognitiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Dörnyei, Z. 2001. "Motivation and language teaching". En *Motivation*. Harlow: Pearson Education Lt.
- Dörnyei, Z. 2010. "Researching motivation: from integrativeness to the ideal L2 self". En *Introducing applied linguistics. Concepts and Skills S. Hunston & Oakey, D Eds.* 74-83. London: Routledge.
- Duveen, G. & Lloyd, B. 2003. "Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social". En *Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos*. Castorina, A. & Kaplan, V. 2003. Barcelona: Gedisa.
- Ellis, N. 2005. "Constructions, Chunking, and Connectionism: The Emergence of Second Language Structure". En *The Handbook of Second Language Acquisition*. Doughty, Catherine J. & Michael H. Long (eds.). Blackwell Publishing, 2005. Blackwell Reference Online. 14 November 2007. http://www.blackwellreference.com/subscriber/tocnode?id=g9781405132817_chunk_g97814051328171
- Gildorf, J. 2002. "World Englishes: Living with a Polymorph Business Language". *Journal of Business Communication* 39. 364.
- Harley, B. & Hart, D. 1997. "Language aptitude and second-language proficiency in classroom learners of different starting ages". *Studies in Second language Acquisition* 19. 379-400.
- Harley, B. & Hart, D. 2002. "Age, aptitude, and second language learning on a bilingual exchange". En *Individual differences and instructed language learning*. Robinson (ed.) 301-30. Amsterdam: John Benjamins.
- Hyltesntam & Abrahamsson. 2005. "Maturational Constraints in SLA". En *The Handbook of Second Language Acquisition*. Doughty, Catherine J. & Michael H. Long (eds.). Blackwell Publishing, 2005. Blackwell Reference Online. 14 November 2007.
- http://www.blackwellreference.com/subscriber/tocnode?id=g9781405132817_chunk_g97814051328171

- Karmiloff, K. & Karmiloff-Smith, A. 2009. *Pathways to Language. From Fetus to Adolescent*. Harvard: Harvard University Press.
- Krashen, S. 1988. *Second Language Acquisition and Second Language learning*. Hertfordshire: Prentice Hall International.
- Luria, A. 1979. *Lesiones locales del cerebro y localización de funciones. El cerebro en acción*. Barcelona: Fontanella.
- Masoura, E. V., & Gathercole, S. E. 2005. "Phonological short-term memory skills and new word learning in young Greek children". *Memory*, 13. 422-429.
- Mayberry R. & Lock, E. 2003. "Age constraints on first versus second language acquisition: Evidence for linguistic plasticity and epigenesis". *Brain and Language* 87. 369-394. www.sciencedirect.com.
- MLAT 2010. <http://www.2lti.com/htm/LangAptitudeTesting.htm#1> página consultada y vínculo activo al 1 de octubre del 2010.
- Ortega, L. 2009. *Understanding Second Language Acquisition*. Londres: Hodder Education.
- Valdés, G. (en prensa) *Heritage Language students. Profiles and possibilities*. Stanford University.
- Varón López, A. 2010. Fossilización y adquisición de segundas lenguas (ASL) <http://human.kanagawa-u.ac.jp/gakkai/publ/pdf/no166/16609.pdf> accedido 16/02/2011.

Agradecimientos:

La autora desea agradecer a Lucía Brandani, Alicia Avellana y Marcela Engemann por la lectura del texto y las contribuciones realizadas.

Anexo

Encuesta: ¿pueden los adultos adquirir una lengua extranjera?

¿Cuántos años tenés?	a. 25-35 b. 36-45 c. 46-55 d. 56-66
2. ¿A qué edad comenzaste a estudiar inglés en cursos especializados?	a. de niño b. en la adolescencia c. 18-25 d. 26-35 e. 36-45 f. 46-55
3. ¿Estás estudiando inglés en estos momentos?	a. Sí b. No
4. ¿Por qué estudiás/ estudiaste inglés?	a. Porque me gusta b. Por trabajo c. Para viajar d. Para conocer otra cultura e. Por mis estudios f. Otro, por favor especificá
5. ¿Cómo evaluarías tu aprendizaje de inglés?	a. Me permite estudiar b. Me permite disfrutar de una película sin leer c. Me permite comunicarme eficazmente en mi trabajo d. Me permite comunicarme cuando viajo e. Otro, por favor especificá
6. ¿Qué considerás que influye positivamente en el aprendizaje de inglés?	a. Tu actitud hacia el aprendizaje b. El tiempo dedicado fuera de clase c. La actitud del docente d. La planificación de las actividades e. El material de estudio f. Los temas tratados en clase g. Otro, por favor especificá

<p>7. ¿Cuál o cuáles de las siguientes afirmaciones representa tu opinión sobre el aprendizaje de inglés?</p>	<p>a. Los idiomas se aprenden mejor cuando uno es chico b. Se necesita una aptitud especial para aprender idiomas c. Se aprende mejor cuando lo aprendido puede utilizarse en el ámbito laboral d. Inglés se aprende mejor cuando la motivación es alta e. No se puede aprender a hablar inglés en cursos numerosos f. Conocer gramática es crucial para aprender a hablar en inglés g. Trabajar sobre situaciones reales ¿Por qué?</p>
<p>8. ¿Es importante que el profesor sea un nativo en lengua inglesa para garantizar un mejor aprendizaje?</p>	<p>a. Sí b. No ¿Por qué?</p>
<p>9. ¿Consideras que el uso de aulas virtuales es eficaz en el aprendizaje de idioma inglés?</p>	<p>a. Sí b. No ¿Por qué?</p>

La Colección Educación de la Universidad Nacional de General Sarmiento reúne la producción editorial que resulta de las investigaciones, actividades y desarrollos en las áreas temáticas de educación, pedagogía, programación de la educación, política educativa, historia de la educación y didáctica. Estas líneas de investigación y docencia son fundamentales en el proyecto académico de la UNGS y tienen un desarrollo constante y permanente.

Adquirir una lengua implica, entre muchas otras cosas, adquirir su léxico y su gramática, así como su puesta en uso en distintas circunstancias que involucran no solo la lengua hablada sino también la lengua escrita. Este volumen agrupa diversos trabajos que reflexionan sobre estos aspectos en la adquisición de la lengua materna, de una segunda lengua y de lenguas extranjeras desde la perspectiva de quien las adquiere. En particular los textos de este libro se ocupan de distintas perspectivas dentro de la adquisición, que van desde aspectos vinculados con el sistema lingüístico (como el léxico y la gramática), pasando por las estrategias que se ponen en juego en su adquisición y uso (como, por ejemplo, las que se desarrollan en la lectura y en la escritura en lengua extranjera) para, finalmente, detenerse en el análisis de diversos factores externos a quien adquiere una lengua que, sin embargo, pueden influir en su proceso interno.

Colección Educación

Universidad Nacional
de General Sarmiento



www.ungs.edu.ar/ediciones



nombr
géné
second lan
lengu
mat