

INFORMATION TO USERS

This manuscript has been reproduced from the microfilm master. UMI films the text directly from the original or copy submitted. Thus, some thesis and dissertation copies are in typewriter face, while others may be from any type of computer printer.

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted. Broken or indistinct print, colored or poor quality illustrations and photographs, print bleedthrough, substandard margins, and improper alignment can adversely affect reproduction.

In the unlikely event that the author did not send UMI a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if unauthorized copyright material had to be removed, a note will indicate the deletion.

Oversize materials (e.g., maps, drawings, charts) are reproduced by sectioning the original, beginning at the upper left-hand corner and continuing from left to right in equal sections with small overlaps. Each original is also photographed in one exposure and is included in reduced form at the back of the book.

Photographs included in the original manuscript have been reproduced xerographically in this copy. Higher quality 6" x 9" black and white photographic prints are available for any photographs or illustrations appearing in this copy for an additional charge. Contact UMI directly to order.

UMI

A Bell & Howell Information Company
300 North Zeeb Road, Ann Arbor MI 48106-1346 USA
313/761-4700 800/521-0600



Université d'Ottawa • University of Ottawa

La adquisición de la categoría funcional determinante y los sustantivos nulos del español infantil

M. A. Thesis

Director: Juana M. Liceras

Elisa Rosado Villegas

University of Ottawa

Department of Modern Languages and Literatures

June 1998

©Elisa Rosado Villegas, Ottawa, Canada, 1998



National Library
of Canada

Acquisitions and
Bibliographic Services

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Acquisitions et
services bibliographiques

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence

Our file Notre référence

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-36737-1

a mis padres y a mis hermanos,
y a ellas dos

Abstract

The interaction between syntax and morphology during the process of language acquisition is a central problem in the field of psycholinguistics because it relates directly to the issue of how linguistic knowledge is represented in the mind. The syntactic phenomenon known as N-drop, which leads to the presence of null nouns, is particularly suited because their productivity in Spanish has been related to the richness of the morphological paradigm of the Spanish determiners. In this respect, a number of studies focus on the presence of functional categories (e.g. the Determiner Phrase) versus lexical categories (e.g. nouns) in the first stages of primary and non primary language acquisition. In this thesis we analyze three different types of data from L1 and L2 Spanish in order to test whether the mastering of the Spanish morphology inside the Determiner Phrase can be related to the production of null nouns and whether functional elements are present in our subjects' grammars from the onset of their acquisitional process.

Ottawa, junio de 1998

Tengo que agradecer muchas cosas a mucha gente:

A la escuela de Estudios Graduados y al Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Ottawa agradezco un apoyo sin el cual hubiera sido imposible escribir esta tesis^{*}. A Salvador Montesa y a Fernando de Diego agradezco que me ofrecieran la oportunidad de venir a trabajar aquí. A los miembros del comité les agradezco la paciencia y al Prof. Castillo-Durante que aceptara formar parte de él con tan poco tiempo de aviso.

A Juana le tengo que estar agradecida por todo, por la ayuda que me ha brindado en todos los sentidos... A veces resulta difícil creer que hay gente que, como ella, da tanto porque sí. Por eso no puede librarse de todos nosotros... A Vicente, a Ivo y Marco debo darles las gracias por hacerme sentir como en casa: gracias por las cenas, los abrazos y la música.

A Ana María por ser un ángel y a Pino y Mariangela por convertir la universidad en un lugar agradable, grazie tante! Y a Lilia y Ion, a Nada y Craig porque sí.

A Raquel (más vale tarde que nunca) por su tiempo y una ayuda sin la cual hubiera sido mucho más difícil acabar, por fin, este trabajo, gracias. Y a Antonio, a los dos, por los almuerzos, las risas y los cafés. Y a Yolanda y María quiero agradecerles todo, las manos y los besos, las charlas y las horas, el agua y el chocolate...

A Melquiades Ramírez, a Juan Poyatos y Maribel Amado, a Antonio Miranda y a Enrique Lavín les estoy tan agradecida porque tienen la culpa de mucho, si no de todo.

A Rosalía y Bea por seguir allí siempre. Y a Puri. Y a Rosa por venir aquí desde tan lejos todas las semanas... y a Belén y Rosana, claro.

Y otra vez, a Elena y a Rodrigo, a Trini y a Rodri por ser así desde siempre... y a Emilia y Maruja.

Tengo una suerte inmensa, por todo, ya lo sé, siempre lo he sabido...

* La realización de este trabajo ha sido posible gracias a las siguientes ayudas de investigación:

- Beca para realizar el Programa de M. A. (University of Ottawa Admission Scholarship. School of Graduate Studies. University of Ottawa).
- Beca de investigación para estudiantes graduados (Research Commision of the University of Ottawa: 1998 Summer Graduate Research Scholarship in the Humanities and Social Sciences).
- Beca 410-96-0326 de SSHRC (Social Sciences and Humanities Research Council of Canada) a J.M. Licerias.

Índice

INTRODUCCIÓN	1
I. EL SINTAGMA NOMINAL (SN) EN ESPAÑOL Y LA ELISIÓN DEL SUSTANTIVO	
1.1. La estructura del SN y del Sintagma determinante (SDET) en español	4
1.1.1. El análisis tradicional	5
1.1.2. La gramática generativa. La hipótesis del SDET	6
1.2. Las categorías vacías y la elisión del sustantivo en español	10
1.2.1. SN elípticos: El enfoque tradicional	12
a. Sustantivación	12
b. Formas pronominales	14
1.2.2. La elisión del sustantivo en la gramática generativa: Diferentes hipótesis.....	17
a. <i>N-drop</i> y <i>Pro-drop</i> frente a <i>word-markers</i>	19
b. Jerarquía de complementos y de adjetivos	23
c. Otros análisis: Contreras (1989), Kayne (1994), Sánchez (1996)	25
1.3. Consecuencias del fenómeno de la elisión del sustantivo para la adquisición de lenguas.....	32

II. LA ADQUISICIÓN DE CATEGORÍAS FUNCIONALES Y LA GRAMÁTICA UNIVERSAL (GU)

2.1.	Algunos conceptos básicos sobre categorías gramaticales	34
2.1.1.	Categorías léxicas y categorías funcionales	35
2.1.2.	Categorías funcionales: Variación paramétrica entre las lenguas	38
2.1.3.	La categoría funcional DET.....	38
2.2.	La adquisición de las categorías funcionales	39
2.2.1.	Las categorías funcionales en la adquisición de la lengua primera (L1) y de la(s) lengua(s) segunda(s) (L2).....	40
2.2.2.	Diferentes hipótesis sobre la adquisición de las categorías funcionales	41
	a. Maduración: L1	42
	b. Maduración: L2	43
	c. Continuidad débil: L1	45
	d. Continuidad débil: L2	46
	e. Continuidad fuerte: L1	47
	f. Continuidad fuerte: L2	48
2.3.	La categoría funcional determinante y la aparición de sustantivos nulos en el español infantil	50
2.3.1.	La adquisición de la categoría funcional DET.....	51
2.3.2.	La relación entre la adquisición de DET y la posibilidad de elisión del sustantivo.....	54
2.3.3.	Comprobación de hipótesis y análisis de datos	55

III. LA RELACIÓN ENTRE LA ADQUISICIÓN DE LA MORFOLOGÍA Y DE LA SINTAXIS

3.1.	La relación entre el conocimiento de paradigmas morfológicos y la producción de fenómenos sintácticos: Introducción al concepto de <i>bootstrapping</i>	56
3.2.	Las lenguas romances y la riqueza en los paradigmas morfológicos	59
3.2.1.	La elección del fenómeno de los sustantivos nulos en el lenguaje infantil	61
3.3.	Las propuestas para L1 y L2	65
3.3.1.	Hipótesis específicas para L1 y L2	65
a.	Marcador de género relacionado con la elisión en L1	66
b.	Marcador de género no relacionado con la elisión en L2	69
3.3.2.	Diferencias en el orden de adquisición de los distintos tipos de SN con elisión de sustantivo.....	72

IV. EL ESTUDIO

4.1.	Metodología	75
4.1.1.	Los sujetos	76
4.1.2.	La obtención de datos	79
4.1.3.	Las etapas	82
4.1.4.	Los datos	85
a.	El uso de datos longitudinales	85
b.	El uso de datos espontáneos.....	86
4.2.	El análisis de datos	88

4.2.1. Datos de español como L1	89
a. Protodeterminantes	89
b. SN no precedidos por un determinante	94
c. Sustantivos nulos	96
4.2.2. Datos de español como L2	96
a. Ausencia de protodeterminantes	98
b. Ausencia de concordancia de género y número	100
c. Sustantivos nulos	104
4.2.3. Datos del español como LE	108
a. Protodeterminantes	108
b. Concordancia de género y número	110
c. Ausencia de sustantivos nulos	113
4.3. Los resultados: Discusión	113
CONCLUSIÓN	124
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127
APÉNDICES	

Que es la enseñanza del suplir muy necesaria

Pero antes de que me ponga a este importante trabajo, parece que se ha de refutar aquello de que acostumbran a jactarse los peritos de la lengua latina: que nada se ha de suplir, pues, puestos a suplir, *ego amo Dei* y *ego amo Deus* serán frases latinas, porque en la primera falta *praeceptum* "yo amo el precepto de Dios", en la segunda *quae praecepit* "yo amo lo que Dios mandó". A éstos podré reponder con toda la razón que carecen de sentido común. Yo enseño que solamente se han de suplir aquellas cosas que la veneranda antigüedad suplió o aquéllas sin las que la razón gramatical no puede permanecer firme. Ninguna lengua existe que no ame la brevedad en el decir, y cualquier cosa se dice más ingeniosamente por medio de una expresión en la que se dejen muchas cosas por entender.

Sánchez de las Brozas, F. 1587. *Minerva o de la propiedad de la lengua latina*. F. Riveras (ed.). Madrid: Cátedra. 317-318.

Mi hija Elisa todavía no anda sola, porque es muy cauta o muy miedosa, pero a cambio habla muchísimo, y está aprendiendo a decir las cosas a su manera. Nombra a su padre, y a sus hermanos... y al agua cuando tiene sed, y canta -que llueva, que llueva- cuando está contenta (...) todavía no sabe lo que significa su nombre, pero hace algunos días aprendió a decirlo. Si sólo existe lo que se puede nombrar, ella ya es repentinamente consciente de su propia existencia, sabe que existe algo que es ella misma y que tiene un nombre distinto a todas las demás cosas, todos los demás nombres que conocerá a lo largo de su vida. Cuando la escuché por primera vez, pensé que existen pocos momentos verdaderamente importantes en la vida de cualquiera, y que ese preciso instante había sido ya, sin duda, uno de ellos.

Almudena Grandes. "Cielo claro, sin nubes." *El País Semanal* Mayo de 1998.

Introducción

El propósito de nuestro trabajo es analizar el proceso de adquisición del español infantil a partir del estudio y comparación del habla espontánea de seis sujetos que acceden al español de distinta forma y en contextos muy diferentes. Nos proponemos investigar, por medio del análisis de los datos longitudinales de estos seis sujetos y a través del estudio de la morfología del determinante y del fenómeno sintáctico que se conoce como elisión del sustantivo, hasta qué punto la adquisición de la morfología flexiva de una lengua dada condiciona la presencia o ausencia de este proceso sintáctico de elisión en el sistema gramatical del hablante, al que nos referiremos como sustantivos nulos, y contribuir así a clarificar el problema de si el conocimiento de paradigmas morfológicos puede conducir a la asimilación de las propiedades sintácticas de una lengua.

La primera parte de nuestro estudio considerará la estructura y el funcionamiento sintáctico de los llamados sustantivos nulos, esto es, sintagmas nominales que carecen de sustantivo explícito, y nos permitirá llegar a una caracterización unitaria de tales construcciones que posibilitará el análisis unificado de este tipo de sintagmas en todas las lenguas (Contreras 1989). Se intentará demostrar cómo este último factor resulta de gran importancia a la hora de examinar el comportamiento de los hablantes nativos y no nativos frente a los aspectos en que estas estructuras presentan características que diferencian al español de otras lenguas.

En el segundo capítulo se plantea el problema de la posibilidad de acceso por parte del hablante a las categorías funcionales en el marco de la teoría chomskiana de la adquisición del lenguaje. De forma específica, se

intenta proporcionar una perspectiva general de las diferentes posturas que, acerca de la presencia o ausencia de categorías funcionales en las primeras etapas de la adquisición del lenguaje, pueden encontrarse en el campo de la adquisición de lenguas, ya sea de lengua primera o de lengua(s) segunda(s). Así, se presentan en este capítulo tres teorías que, aplicadas a la adquisición de L1 y L2, asignan una caracterización diferente al estado inicial de estos procesos, a saber, maduración, continuidad débil y continuidad fuerte. En relación a esto último, nuestra investigación presta especial interés a la consideración de la categoría funcional determinante (DET), núcleo de los sintagmas que nos ocupan, cuya presencia efectiva en el habla de nuestros sujetos servirá o bien para apoyar las hipótesis que defienden que el hablante tiene acceso a las categorías funcionales desde el comienzo de su proceso de adquisición o, por el contrario, para defender la teoría de que en las primeras etapas de dicho proceso sólo se proyectan categorías léxicas o referenciales.

En el capítulo III proporcionamos una introducción al concepto de *bootstrapping* (Gleitman y Wanner 1982; Naigles 1993; López Ornat 1997) para después recoger la propuesta de *bootstrapping* morfológico que, para español como L1, realiza Snyder (1996). Dicha propuesta investiga la posibilidad de que la adquisición y el conocimiento de las propiedades sintácticas de una lengua se produzca como resultado del dominio de los paradigmas morfológicos de la misma por parte del hablante y emplea para ello los sustantivos nulos del español infantil. Nuestro trabajo recoge tal hipótesis para aplicarla al estudio de la adquisición del español como L1 (lengua materna), L2 (lengua segunda) y LE (lengua extranjera). Por otra parte, se intentará demostrar cómo el análisis unificado de los sintagmas nominales propuesto en el capítulo I resulta de gran importancia a la hora de examinar el comportamiento de los hablantes nativos y no nativos frente a estas

estructuras características del español. Llegados a este punto, formularemos una serie de hipótesis sobre el orden de adquisición de los sintagmas de sustantivo nulo en español y a la adquisición propiamente dicha de los mismos por parte de hablantes de español como L2 y LE.

Para comprobar estas hipótesis, nos disponemos a analizar en el capítulo IV tres tipos de datos diferentes cuya comparación permitirá, en lo posible, dar cuenta de las diferencias existentes entre el proceso de adquisición de estos sintagmas por nativos y no nativos. Por una parte, contamos con datos longitudinales pertenecientes a la producción espontánea de dos niños que adquieren español como lengua materna en un contexto monolingüe y en un país hispano-hablante; por otra, y para el estudio de español como L2 y LE, se analiza la interlengua de hablantes de diversa procedencia lingüística. El proceso de adquisición del español de los dos sujetos cuyos datos se examinan para estudiar el uso del español como L2 tiene lugar en un contexto natural ya que ambos niños llegan con su familia a España como emigrantes procedentes de Argel y de Irán respectivamente; si bien el niño cuenta con la experiencia lingüística anterior que supone la adquisición de su lengua nativa, la niña además de ser bilingüe de persa y sueco, posee algunos conocimientos de inglés. En cambio, nuestros sujetos de ELE (español como lengua extranjera) tienen un acceso muy limitado a los datos de esta lengua ya que su contacto con ella se limita a las dos horas y media a la semana en las que aprenden español en un contexto institucional. Tras realizar la descripción de los sujetos y explicar el método de obtención de datos, se lleva a cabo la presentación de los resultados y una discusión de los mismos con objeto de comprobar en qué medida nos permiten contestar a las preguntas que hemos formulado, en el contexto de las diferencias y similitudes que presenta la adquisición del lenguaje nativo y no nativo.

L EL SINTAGMA NOMINAL (SN) EN ESPAÑOL Y LA ELISIÓN DEL SUSTANTIVO

1.1. La estructura del SN y del sintagma determinante (SDET) en español

Al enfrentarnos a la tarea de realizar un análisis más o menos exhaustivo de las estructuras nominales en español, se nos plantea desde un primer momento la necesidad de encontrar una denominación correcta para las mismas. La elección de un término u otro estará relacionada, como es de esperar, con la naturaleza de nuestro enfoque. Si bien, como veremos más adelante, vamos a optar por la consideración y el análisis de estas estructuras como sintagmas determinante (SDET), preferimos, desde el primer momento y en casi todos los contextos, denominar sintagmas nominales (SN) a todas aquellas construcciones en las que aparezca un nombre o un pronombre. Es decir, que aunque no consideremos al nombre como el núcleo de las construcciones en las que aparece ya que, como veremos más adelante, es el Determinante el que desempeña dicha función, optamos por conservar la denominación “convencional” -tradicional también para la gramática generativa- de sintagmas nominales (Radford 1997).

El sintagma nominal (SN) en español, así como en el resto de las lenguas romances, se caracteriza por presentar concordancia de género y número entre el determinante, el sustantivo y los adjetivos que los acompañan. La marca de caso, sin embargo, sólo se hace evidente en español en el paradigma de los pronombres personales. Esta flexión de género y número es muy evidente en español, italiano o portugués; el francés, sin embargo, presenta frecuentemente diferencias, que resultan a menudo exclusivamente ortográficas, entre el masculino y el femenino o entre el singular y el plural de nombres y adjetivos. Como se verá más adelante en

el estudio, esta diferenciación tendrá repercusiones de tipo restrictivo en el comportamiento sintáctico de las diferentes lenguas romances.

1.1.1. El análisis tradicional

Gili Gaya (1961. 99) define al sustantivo caracterizándolo, por oposición al resto de las partes de la oración, como el elemento gramatical independiente por excelencia:

“Los sustantivos se piensan en sí mismos, como representaciones o conceptos independientes.

Pueden designar personas (Juan), cosas (árbol), cualidades físicas o morales (blancura, bondad), acciones (empujón), estados (quietud), es decir, cualquier fragmento o aspecto de la realidad considerado como objeto independiente de nuestro pensar.”

Seguidamente le atribuye una serie de “oficios”, de funciones sintácticas que, al parecer, sólo pueden ser desempeñadas por palabras pertenecientes a la categoría sustantiva. Se trata de las funciones de sujeto, atributo, complemento del verbo (directo, indirecto y circunstancial), complemento de otro sustantivo, complemento de un adjetivo y vocativo. Afirma además que la función sintáctica de sujeto corresponde exclusivamente a los conceptos sustantivos, hasta el punto de que toda palabra, frase u oración que sirva de sujeto, queda sustantivada por este solo hecho. Volveremos más tarde a este último dato para comentar su relación con la elisión del sustantivo, fenómeno sintáctico que constituye el centro de nuestro estudio.

La consideración del sustantivo como elemento principal de los sintagmas en los que aparece queda, por tanto, fuera de toda duda para la gramática tradicional. El artículo y el adjetivo son ambos entendidos como modificadores del nombre cuya única función consiste en complementar a éste (el adjetivo puede también complementar al verbo en su función de atributo). El adjetivo, nombre adjetivo según la definición del *Esbozo* de la RAE (1973), necesita por fuerza referirse en su

funcionamiento a un sustantivo, a cuyo significado añade notas que lo determinan o precisan.

Del mismo modo para Bello (1847), el sustantivo, como palabra esencial y primaria del sujeto, domina las construcciones en las que aparece acompañado, en ocasiones, de términos que a él se refieren explicando o particularizando su significado, “o, como se dice ordinariamente modificándolo”. Sin embargo, la consideración que Bello realiza del tipo de estructuras de sustantivos nulos que protagonizan nuestro análisis le acercan, como veremos más adelante, al análisis que la gramática generativa propondrá más de cien años después, desde el momento en que asigna al artículo que las encabeza un carácter pronominal (como núcleo del SN) en contra de la justificación tradicional que alude a la sustantivación del complemento del nombre en cuestión.

1.1.2. La gramática generativa y la hipótesis del sintagma determinante (SDET)

Los primeros estudios de gramática generativa que tratan este tipo de estructuras parten de una consideración del sustantivo muy parecida a la expresada por la gramática tradicional, desde el momento en que éste es considerado núcleo del constituyente endocéntrico en el que aparece, el Sintagma nominal (SN)¹.

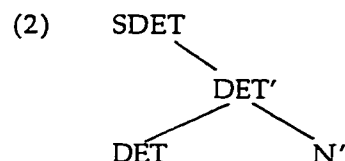
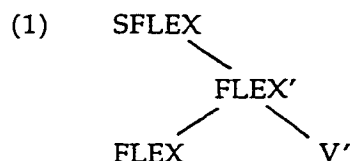
Los modificadores, es decir, determinante y complementos de cualquier tipo (sintagma adjetivo, sintagma preposicional u oración), son contemplados en general como estructuralmente opcionales sin que su presencia o ausencia suponga algún tipo de reducción en el grado de gramaticalidad de estos sintagmas.

¹ Aunque el “antiguo” sintagma nominal ha pasado a ser clasificado como sintagma determinante, respetamos, como ya apuntábamos anteriormente, la denominación tradicional y continuamos hablando de estructuras nominales (Radford 1997).

El sustantivo (se puede hablar de tres tipos de unidades léxicas nominales, a saber, el nombre común, el nombre propio y el pronombre personal) es desde este punto de vista considerado como la categoría que desempeña el papel más importante dentro del SN, el de núcleo. Dicha categoría sustantiva puede verse acompañada por otras unidades que la restrinjan y la determinen, que añadan especificaciones léxicas no incluidas en el contenido del núcleo y ésta es precisamente la función semántica desempeñada por determinantes y complementos del nombre (sintagma adjetivo, sintagma preposicional y oraciones de relativo). Sin embargo, los pronombres personales rechazan la posibilidad de aparecer complementados por cualquiera de los sintagmas mencionados; a pesar de que, al igual que los nombres, pudieran funcionar como núcleos del sintagma nominal, ambas categorías difieren en su comportamiento sintáctico.

Así, también en la tradición de la gramática generativa, el sustantivo es contemplado como el núcleo de los sintagmas nominales hasta que aparece la *DP hypothesis* o hipótesis del sintagma determinante. Si bien otros autores habían ya planteado la posibilidad de considerar a estos elementos como el verdadero núcleo de los sintagmas en cuestión (Hudson 1984; Kuroda 1985), es Abney (1987) el que propone para su estudio de las estructuras nominales en inglés un análisis en el que es el determinante -que antes ocupaba la posición del especificador (Esp) en la representación arbórea de tales sintagmas- el que realmente desempeña la función de núcleo. El principal objetivo de esta propuesta es equiparar la interpretación que dentro de la teoría de la X-barra (Chomsky 1981) se realiza de los sintagmas nominales con la de los grupos verbales. Así, al igual que el verbo es considerado núcleo léxico del sintagma verbal, N desempeñará esta función en el SN; y del mismo modo que FLEX (flexión) es la categoría funcional que rige el SV se asigna al determinante ese papel dentro de la frase nominal. La idea de que se parte es el establecimiento de las similitudes en la estructura y el funcionamiento de la

oración y el SN; el cuestionamiento de la existencia de un núcleo funcional en los sintagmas nominales lleva a la conclusión de que ha de ser necesariamente el determinante la realización léxica de esa categoría. El determinante, como núcleo del SN, modifica al resto de unidades bajo su proyección máxima, como se observa en (1) y (2)²:



Las pruebas que generalmente se proporcionan en defensa de la hipótesis del SDET se dividen básicamente entre aquéllas que se apoyan en las especiales propiedades gramaticales y distribucionales de los determinantes y las que asignan al SN una estructura equivalente a la de la oración, estableciendo así un interesante paralelismo entre las dos categorías gramaticales mayores, esto es, sustantivo y verbo (Ouhalla 1991). Por otro lado, la igualación del comportamiento sintáctico de sintagmas verbales y nominales implica la asignación del estatus de núcleo funcional al determinante DET, con lo que éste adquiere una consideración equivalente a la de la flexión (FLEX) y a la de los complementantes (COMP).

La afirmación de que aquellos sintagmas nominales que carecen de determinante están gobernados por una categoría vacía nos permite alcanzar una caracterización unitaria de la sintaxis de los sintagmas nominales (Radford 1997). En este sentido, los sintagmas nominales con un determinante explícito serían considerados Sintagmas Determinante, los que carezcan de él serán sintagmas

² A pesar de que la práctica totalidad de la comunidad lingüística coincide en considerar a los SN como auténticos SDET, algunos estudiosos se resisten a hacer extensiva esta generalización a todos los SN (Ouhalla 1991) contradiciendo así las suposiciones de la hipótesis del SDET.

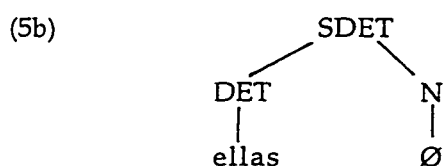
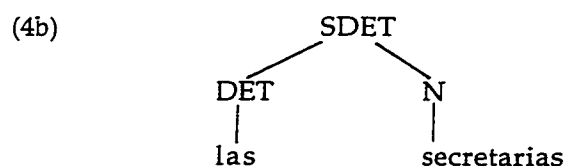
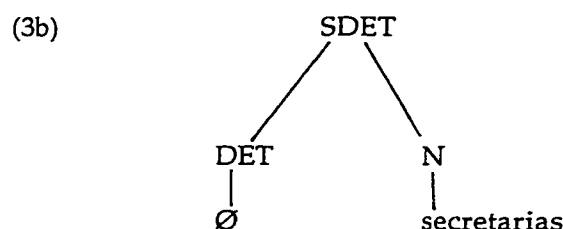
determinante cuyo núcleo es una categoría vacía y los pronombres son simplemente determinantes usados sin complemento³. Así sintagmas del tipo (3a)-(5a) tendrían la representación que aparece en (3b)-(5b)

(3a) Carmen y Pepa son secretarias

(4a) Te han llamado las secretarias

(5a) Ellas te han llamado

tendrían la siguiente representación:



³ Esta última apreciación nos lleva indirectamente a hacer referencia a la *Gramática de la lengua castellana* de Bello (1847) ya que ambas perspectivas conducen a la consideración unitaria de los SN desde el momento en que el estudio de Bello considera a pronombres y artículos como las dos diferentes versiones de un mismo término. Identifica en un único vocablo el personal /él, ella.../ con el artículo /el, la.../, es decir, considera a los pronombres formas íntegras frente a los artículos, a los que denomina formas sincopadas. La gramática funcional rechaza las apreciaciones de Bello al respecto y asigna al artículo el estatus de miembro del SN, frente al pronombre que funciona dentro del SV. Es más, el pronombre es considerado una palabra (definida como signo mínimo capaz de autonomía oracional) por sí mismo, sin embargo, "ninguno de los miembros que constituyen el paradigma de los artículos posee, en su opinión, tal autonomía" (Alarcos 1972. 146). En el mismo sentido más recientemente Bosque, al confeccionar una lista de unidades clíticas del español incluye en ella tanto a artículos como a posesivos que, frente a los demostrativos, poseen, en su opinión, un carácter indudablemente átono (1991. 33).

Según la clasificación anterior podría decirse que la designación del determinante como núcleo de las estructuras nominales de sustantivos nulos que constituyen el centro de nuestro estudio hará innecesaria la presencia de una categoría vacía para dar cuenta de la naturaleza de estos sintagmas. Dicho de otro modo, dada su condición de complemento del núcleo funcional DET, podría afirmarse, por un lado que los determinantes que aparecen en los mismos, de acuerdo con la caracterización unitaria anterior, son pronombres y por otro, que la presencia del sustantivo no es imprescindible en la estructura frásica de dichos sintagmas.

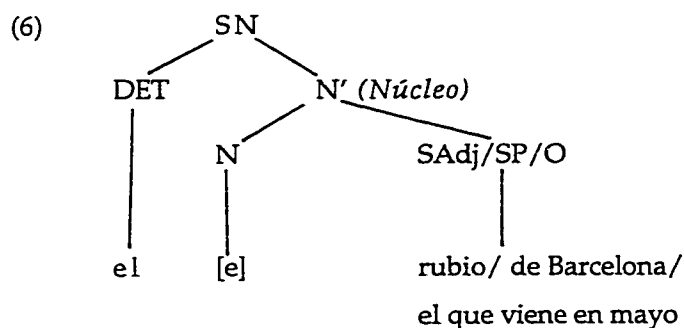
1.2. Las categorías vacías y la elisión del sustantivo en español

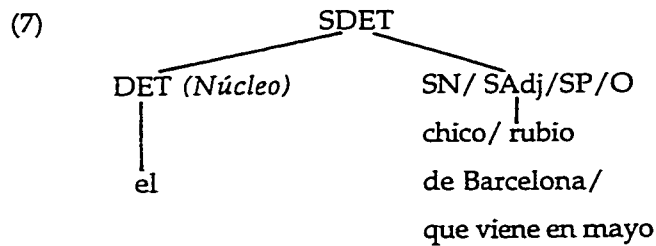
Ya en el s. XVI el Brocense (1587), precursor en el tratamiento de este tipo de fenómenos, criticaba la posibilidad de recurrir a la elipsis (como “falta de una palabra o de varias en construcción correcta”) de forma indiscriminada para justificar el funcionamiento de cualquier sintagma. El peligro más obvio que, a su juicio, supone la consideración de la elisión, es el de convertirse en un procedimiento ilimitado que permita todo tipo de manipulaciones en el análisis y al que se puede aludir en todos los contextos. Como hemos visto, algunos gramáticos postulaban la existencia en el funcionamiento del lenguaje de la “recategorización” de determinados elementos que podrían, según esto, funcionar de diferente forma, como categorías diferentes, dependiendo del contexto en que aparezcan.

La gramática generativa introduce el concepto de categoría vacía para dar cuenta del comportamiento sintáctico de, entre otras, estas construcciones. El principio general que rige la distribución de estas categorías es el de la recuperabilidad. Una unidad vacía es recuperable si, como veremos en el caso de nuestros sustantivos nulos su contenido puede ser interpretado a partir de la

información presente en su misma oración (Haegeman 1984, 1994; Hernanz y Brucart 1987). En otras palabras, en virtud del ECP (*Empty Category Principle*) o Principio de la categoría vacía, una categoría vacía no puede aparecer en cualquier parte; su presencia debe ser convenientemente legitimada y deben también existir medios que nos permitan identificar el contenido de los elementos no explícitos. El español, como el italiano y otras lenguas romances consideradas poseedoras de una rica morfología, presenta determinadas características que permiten legitimar esas categorías vacías identificadas a partir de una serie de formas concretas presentes en su sistema morfológico. Volveremos más tarde a tratar este concepto de “riqueza” morfológica.

Sin embargo, y como ya apuntábamos con anterioridad, la aceptación misma del determinante como núcleo de los sintagmas nominales hará innecesaria la alusión a la existencia de una categoría vacía en estas estructuras desde el momento en que la distribución de éstas se limita a posiciones estructural o léxicamente obligatorias. La consideración del sustantivo como complemento del núcleo funcional DET implica automáticamente el carácter opcional del mismo, como en (6) frente a (7) que representaría el análisis según el cual la categoría vacía [e] es el núcleo de estos sintagmas:





De acuerdo con esto último, no estaría justificada la presencia de una categoría vacía en los sintagmas que hemos denominado de sustantivo nulo.

1.2.1. Sintagmas nominales elípticos: el enfoque tradicional

Las explicaciones que la gramática tradicional ofrece para dar cuenta de la existencia de este tipo de sintagmas oscilan principalmente entre dos posibilidades: la primera alude a un proceso de recategorización por el cual el determinante que aparece en estas estructuras posee la capacidad de convertir a un elemento que normalmente funcionaría como complemento del sustantivo en núcleo de un SN; la segunda posibilidad discute la auténtica naturaleza del determinante que encabeza estas construcciones contemplándolo en realidad como un pronombre capaz de funcionar de forma autónoma, por contraste con el artículo que, según la definición tradicional, ha de aparecer forzosamente modificando a un sustantivo. De la comparación de ambas posibilidades se desprendería, pues, que sólo para la primera de ellas puede hablarse de un verdadero proceso de elisión ya que, por definición, el pronombre no aparece nunca acompañado de sustantivo alguno.

a. Sustantivación

Para Gili Gaya (1961) una de las características más salientes del español entre las lenguas modernas es la capacidad que presenta el artículo determinado de, además de indicar el género y el número del sustantivo elidido, sustantivar a una oración

entera sin modificar para nada su propia función gramatical, mientras que para desempeñar esa función de sustantivador otras lenguas deben recurrir al uso del demostrativo. Y lo mismo afirma para los ejemplos de artículo seguido de complemento de preposición. Para él es claro que el artículo es, histórica y funcionalmente, un adjetivo demostrativo de significación debilitada; no expresa localización, como los demostrativos, ni puede usarse independientemente de los sustantivos.

En el mismo sentido Alarcos (1972) se muestra tajante acerca de la capacidad sustantivadora del artículo español y afirma que “cuando un artículo se antepone a elementos cuya función habitual no es la de nombre, el papel de aquél evidentemente consiste en trasponer tales elementos a la función que el nombre desempeña en la oración. Sin duda, pues, el artículo es un traspositor a nombre de cualquier otro elemento funcional: el blanco, la antigua, el de la derecha, la de esta mañana, etcétera” (Alarcos 1972. 172). Del mismo modo, señala el error que supone considerar pronombres a las formas que encabezan estas construcciones argumentando el carácter aparentemente clítico de las mismas frente a, por ejemplo, estructuras similares en las que, en lugar de un artículo determinado encontramos un elemento pronominal⁴. Así, los ejemplos en (8) y (9) no son equivalentes a (10) y (11):

⁴ También algunos estudios de gramática generativa coinciden en la consideración de estos elementos como clíticos. Hernanz y Brucart (1987) señalan la agramaticalidad de (i) frente a la validez de (ii)

- (i) *La, que vivió en Ávila, está acostumbrada al frío.
- (ii) La que vivió en Ávila está acostumbrada al frío.

ya que, según estos autores, los complementos explicativos, que estructuralmente están mucho menos ligados al determinante, no pueden seguir a las formas átonas que aparecen en estas construcciones. La complementación especificativa es, por el contrario, admitida sin reservas. Señalan además que, si (i) fuera una oración gramatical sería del mismo modo posible la existencia de grupos fónicos formados únicamente por uno de estos clíticos, como se indica en (iii):

- (iii) *La está acostumbrada al frío.

- (8) dame la que está encima de la mesa
- (9) dame una que está encima de la mesa
- (10) dámela
- (11) dame una

y no lo son desde el momento en que “se ve claramente que el término que aparece con el artículo es el núcleo del grupo, ya que al desaparecer persiste mediante una referencia pronominal; mientras que el término que acompaña a *una* es adyacente, y al desaparecer no deja referencia alguna. El papel, pues, del artículo es simplemente en estos casos la indicación de que lo que sigue funciona como nombre” (Alarcos 1972. 172). La gramática funcional es, por tanto, clara a este respecto: tanto la consideración de estos elementos como artículos como la consiguiente recategorización de un elemento no sustantivo quedan de este modo fuera de toda duda.

b. Formas pronominales

En 1847 asigna Bello al artículo que encabeza estas estructuras de sustantivo nulo un carácter pronominal en contra de otras gramáticas que aludían a la sustantivación del complemento del nombre en cuestión. Afirma, además, que el artículo no es más que la forma sincopada del pronombre, o dicho de otra forma, para él, el artículo se sustantiva (se convierte en forma pronominal) como los otros adjetivos o los demostrativos. Las formas *el, la, los, las*, no son para Bello más que las abreviaturas *deél, ella, ellos, ellas*. Para que en español se empleen las formas sincopadas del artículo es necesario “o que se construya con sustantivo expreso, o que se ponga al sustantivo subentendido alguna modificación especificativa.

Cuando la modificación es explicativa se usa la forma íntegra del artículo, no la sincopada”⁵ (Bello 1847).

Desde su punto de vista, por tanto, es claro que el funcionamiento de este tipo de sintagmas puede explicarse sin necesidad de recategorizar elemento alguno. Si gramáticas anteriores admiten de forma general y sin reservas la presencia de pronombres demostrativos en construcciones similares, parece natural para Bello que la misma posibilidad sea factible con estos elementos⁶.

Por otra parte, y con objeto de dar cuenta de este tipo de estructuras, en la sección que dedica al artículo, Fernández Ramírez (1986), parte de la base etimológica común de artículos y pronombres personales para afirmar después que, además de acompañar al sustantivo, puede encontrarse al artículo concordante como término primario. Señala desde el principio que el español emplea el artículo concordante para esta deixis anafórica parcial con mayor amplitud que otras lenguas, románicas o no, es decir, no sólo cuando va acompañado de un término secundario nominal o pronominal (como ocurre en francés o italiano), sino también cuando introduce un complemento preposicional con *de* o una oración de relativo (para este último tipo de construcciones otras lenguas emplean un demostrativo). De acuerdo con Fernández Ramírez en ellas este artículo anafórico puede desempeñar funciones análogas a las que desempeña el nombre con artículo no anafórico, es decir, puede aparecer regido por una preposición, funcionar como término de comparación, sujeto, predicado, etcétera. En cualquier caso, queda para este autor clara la condición

⁵ Véase nota al pie 4.

⁶ En realidad Bello considera también demostrativos a los artículos determinados. En su definición primera de artículo definido afirma “El /la/ es por consiguiente un demostrativo como /aquella/ y /esta/, pero que demuestra o señala de un modo más vago, no expresando mayor o menor distancia. Este demostrativo llamado ARTÍCULO DEFINIDO, es adjetivo, y tiene diferentes terminaciones para los varios géneros y números: el campo, la casa, los campos, las casas.” (1847. 277). [La mayúscula no es mía].

anafórica del artículo en estas construcciones y elimina la necesidad de hablar de sustantivación para justificar el funcionamiento de las mismas.

En el mismo sentido se expresa el *Esbozo* de la RAE (1973) que presenta, sin embargo, una contradicción entre esta consideración pronominal del artículo expresada en los capítulos de morfología y la crítica a esta postura que suponen los capítulos dedicados a la sintaxis, en los que se afirma que el artículo no experimenta en estos casos cambio alguno en su función y que determina que con artículos (y demostrativos) se sustantivan adjetivos, sintagmas de preposición y frases de relativo⁷. Suponer que el artículo equivale en este contexto al demostrativo y que funciona, por tanto, como pronombre, sería erróneo desde este punto de vista; y aunque la ausencia de antecedente expreso haga pensar en ese tipo de uso pronominal histórico no significa que se sustantive el artículo sino la oración entera que éste encabeza. Destaca también el *Esbozo* que precisamente se distingue el español entre el resto de las lenguas modernas por la extensión que da a la sustantivación de frases con el artículo determinado cuando otras lenguas romances tienen que recurrir al demostrativo (fr. *celui*, it. *quello*...) sobre todo con el antecedente callado.

El problema de determinar la verdadera naturaleza de estos determinantes y llegar, de esa forma, a la caracterización definitiva de estas construcciones viene, como vemos, de antiguo y es aún hoy discutido por lingüistas de diferentes escuelas. Para Hernanz y Brucart (1987) resulta inexacto considerar formas pronominales a estos determinantes debido, por una parte, al carácter átono de las formas del artículo que preceden al complemento y, por otra, a la incompatibilidad que parece

⁷ La disparidad de criterios que muestra a este respecto el *Esbozo* se debe a la autoría de cada una de las secciones encargadas por la Comisión de Gramática a diferentes autores. Mientras que los capítulos de fonología y morfología fueron encomendados a S. Fernández Ramírez, los de sintaxis fueron redactados por S. Gili Gaya y, como es fácil de suponer a partir de la comparación de sus respectivas gramáticas, ambos autores mantenían diferentes opiniones al respecto. Remitimos al lector a los apartados 2.6.y 2.7. sobre morfología y 3.9.2. y 3.20.4. en la sección dedicada a sintaxis.

existir entre pronombres personales y complementos especificativos. Con los artículos, debido a su condición de clíticos, se da justamente el caso contrario, desde el momento en que no pueden aparecer acompañados de un complemento explicativo y admiten sin problemas la complementación especificativa (véase nota al pie 3).

Del mismo modo, la teoría de la sustantivación quedaría descartada desde el momento en que resulta imposible para la gramática generativa, en su intento de alcanzar una uniformización de los fenómenos implicados en una teoría consistente del lenguaje, admitir la existencia de procesos de recategorización.

1.2.2. La elisión del sustantivo en la gramática generativa: Diferentes hipótesis

Según el principio de proyección extendida (*Extended Projection Principle, EPP*) propuesto por la teoría de rección y ligamiento (Chomsky 1992), algunos fenómenos que según el enfoque tradicional se explicaban a través de la elisión de uno u otro término encuentran justificación en la existencia de estas categorías. En este sentido, resulta imposible hablar de elisión de un elemento en la estructura de la frase, ya que la omisión de un término cualquiera supone exclusivamente el uso de unidades sintácticas carentes de realización fonética, y la sola existencia de una posición sintáctica implica la imposibilidad de su eliminación; dicha posición sigue existiendo aunque no se realice de forma explícita. Los elementos nulos, como componentes de la gramática de las lenguas naturales, asumen en el hablante la capacidad de inferir estos elementos en las representaciones que asigna a las oraciones. Necesita además algún tipo de material explícito que le permita legitimar estas categorías y medios para identificarlas (Haegeman 1994; Licerias et al. 1995).

Sin embargo, si para dar cuenta de la estructura de los SN, aceptamos la propuesta de la hipótesis del SDET, es decir, si dejamos de considerar a N como núcleo de los sintagmas en los que aparece y en su lugar es el determinante el que desempeña esta función, la necesidad de hablar de una posición vacía desaparece, ya que el carácter de complemento del sustantivo presupone la no obligatoriedad de su aparición.

Cuando nos enfrentamos al estudio de estas estructuras nominales carentes de sustantivo, existen algunas cuestiones que, a pesar de parecer evidentes, son difíciles de sistematizar a la hora de realizar un análisis exhaustivo del funcionamiento sintáctico de estas estructuras. Por ejemplo, un primer acercamiento a este tipo de sintagmas permite al hablante nativo intuir la diferencia que existe entre aquellos casos en los que el elemento que sucede al núcleo funcional es un adjetivo y aquéllos en los que el complemento que acompaña al determinante es un SP o una oración de relativo. Esto se debe muy posiblemente al hecho de que los adjetivos pueden actuar como identificadores y recoger la flexión de género y número incluida en el determinante y en el sustantivo elidido: así podría pensarse que como complementos de este artículo/pronombre los sintagmas adjetivo tienen un estatus especial y que su comportamiento sintáctico difiere de los otros ejemplos en algún sentido. Pero ¿hasta qué punto y de qué forma se puede hablar de análisis diferentes en uno y otro caso? Y, lo que es más relevante para nuestro estudio, ¿qué efectos tendrá esa posible diferencia en el proceso de adquisición de estas estructuras por parte del hablante de español como primera y segunda lengua?

En cualquier caso, y también dentro del marco de la gramática generativa, existen diversas hipótesis que intentan dar cuenta de la existencia de estos SN que denominaremos de sustantivo nulo; cada una de ellas justifica de distinta manera su producción en español (entre otras lenguas romances) y proporciona una explicación diferente acerca del funcionamiento sintáctico de las mismas.

a. *N-drop* y *Pro-drop* frente a *Word-markers*

El fenómeno sintáctico que consiste en la elisión del núcleo en los sintagmas nominales de las lenguas romances ha sido relacionado, por razones obvias que nos llevan a pensar en un tipo de lengua “rica” morfológicamente hablando, con la aparición en dichas lenguas de lo que se han denominado sujetos nulos como los de (12)-(13):

(12) [pro_i] Espero_i tus noticias

(13) [pro_i] Son_i increíbles

Las lenguas romances presentan este tipo de sujetos en contextos en los que lenguas como el inglés tienen que incluir obligatoriamente un sujeto explícito. Tal es el caso del llamado *pro* pleonástico, como en (14) frente a (15):

(14) [pro_i] Parece_i que [pro_i] va_i a llover

(15) It seems it is going to rain

o del *pro* referencial, como en el ejemplo de (16) frente a (17):

(16) [pro_i] Dicen_i que Elena llega el lunes

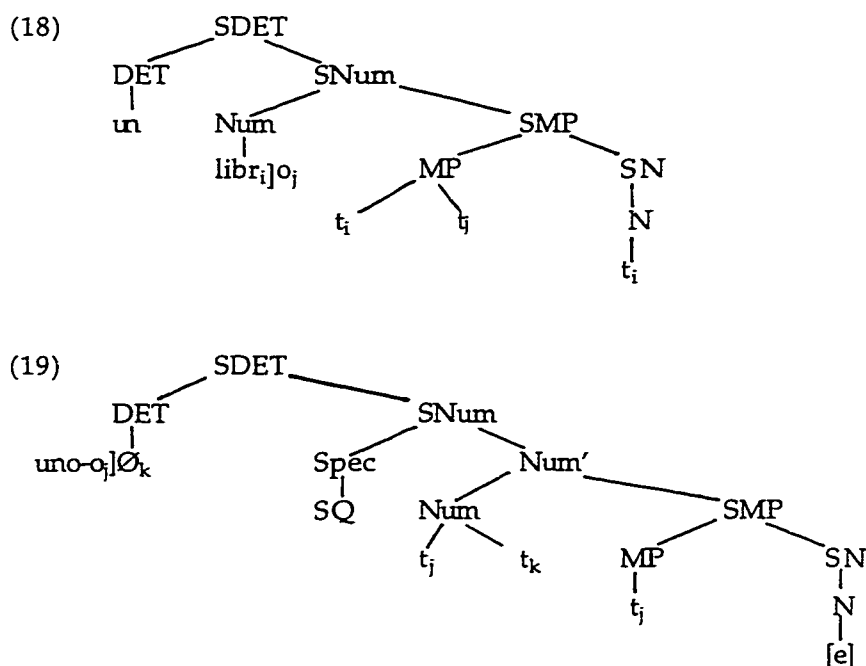
(17) They say Elena is coming on Monday

Dicho de otra forma, la omisión de sujetos explícitos en la oración que, por contraste con otros sistemas que no contemplan esa posibilidad, constituye, al igual que los sustantivos nulos, una de las características más llamativas de las lenguas procedentes del latín.

Bernstein (1993) realiza un estudio que se aplica exclusivamente —a pesar de la posibilidad de hallar sintagmas equivalentes formados por diferentes determinantes y diferentes complementos— a una serie de construcciones romances compuestas de un adjetivo precedido del artículo indefinido (o un elemento similar)⁸.

⁸ No hace referencia Bernstein en este trabajo a SN en los que la posición complemento está ocupada por un SP o una oración de relativo. Sin embargo su análisis puede hacerse extensivo a estos casos ya que, tanto en español como en italiano, son posibles estas construcciones encabezadas por un artículo

Su propuesta introduce el término marcador de palabra (*word-marker*) referido a las vocales finales *-o*, *-a* como un elemento que, generado de forma independiente a la raíz léxica nominal, posee características sintácticas propias; para Bernstein el marcador de palabra (MP) -núcleo de la categoría funcional (SMP) que es a su vez núcleo del sintagma número (SNum)- forma con el indefinido un elemento pronominal complejo al que llama determinante pronominal y que deriva sintácticamente de la incorporación de *-o* al artículo indefinido *un* en un proceso que denomina la estrategia de *-o* (*the -o strategy*). El carácter del artículo indefinido, a medio camino entre el artículo determinado y los numerales, sugiere que en su análisis este elemento es el núcleo de un SQ (sintagma cuantificador) situado en la posición Esp del SNum (sintagma número) como se representa en (18) frente a (19):



indefinido. Como ya se ha comentado, ambas lenguas presentan comportamientos diferentes en aquellos casos en que el SN en cuestión está compuesto por un artículo determinado seguido de una oración o un SP.

Del mismo modo cuando explica la naturaleza dual de *una* que, en contra de lo que sucede con *un/ uno* puede funcionar, en español e italiano, como artículo indefinido como en (20) y como determinante pronominal como en (21):

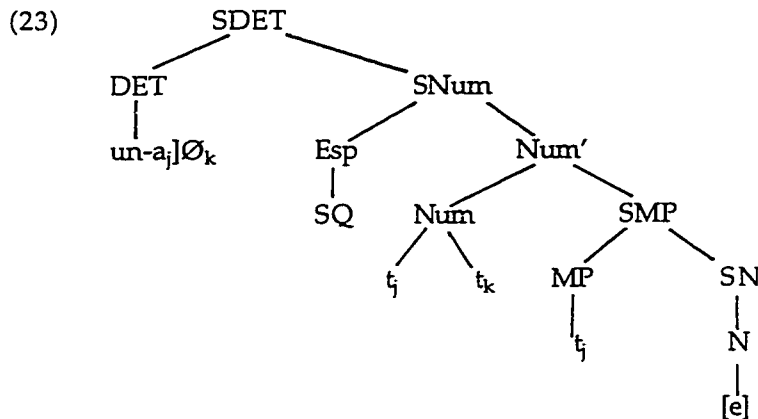
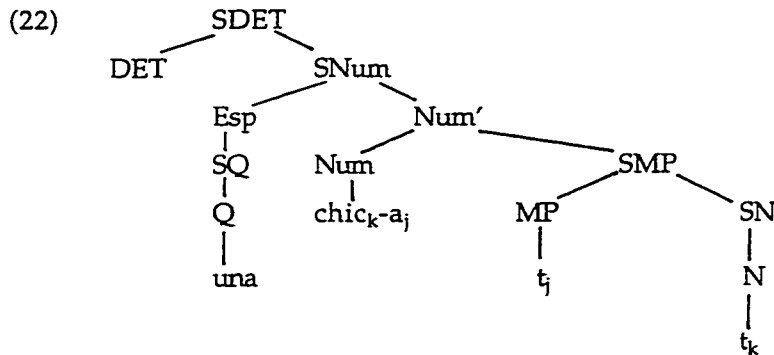
(20 a) una chica

(20 b) una ragazza

(21 a) una pequeña

(21 b) una piccola

Bernstein unifica el análisis de *un/ uno* y de *una/una* proponiendo que en el caso de (20) una se genera como unidad léxica en el especificador de la categoría funcional SNum y concuerda con el sustantivo al cual se adhiere el marcador de palabra (MP) En el caso de (21) el determinante pronominal *una*, que fonológicamente es idéntico al indefinido, se genera, al igual que *un* independientemente del marcador de palabra *-a* que se le adhiere cuando ambos se sitúan en DET. Así, (20 a, b) y (21 a, b) se representarían como en (22) y (23) respectivamente:



Quizá su análisis también podría aplicarse a los sintagmas que, en español, están encabezados por un artículo definido y contienen en la posición de complemento un sintagma preposicional o una oración de relativo. Aunque no se admitiera para éstos en ningún caso la presencia de un marcador de palabra explícito (que para el indefinido es visible, al menos, en el masculino singular) la propuesta de Bernstein podría de un modo similar dar cuenta de estas estructuras idiosincrásicas del español. Este punto de vista enlazaría indirectamente con la visión tradicional que contempla el artículo determinado como una versión del pronombre personal de tercera persona y que equipara, en este sentido, el funcionamiento de demostrativos y artículos.

Por otra parte niega Bernstein la posible existencia de un *pro* en estos sintagmas como parece proponer Torrego (1987) en ejemplos similares encabezados por el artículo definido. El principal argumento que Bernstein esgrime es el hecho de que en francés, si bien no son posibles los sujetos nulos⁹, sí se admiten este tipo de sintagmas, eso sí, en un contexto más restringido, limitado a una sección menor de adjetivos (véase en la siguiente sección la propuesta de Sleeman 1993). Afirma, además que si existiera en estos casos un *pro* sería en los mismos factible la inserción de un sustantivo o de un pronombre fonéticamente realizado y no lo es, como en (24) y (25):

(24) *uno muchacho imbécil

(25) *uno ragazzo imbecile

Además, otro factor que apunta hacia la improbabilidad de que se trate de fenómenos de naturaleza similar es que este *pro* no podría asumir aquí la categoría D que es la que se asigna a los pronombres, sino que tendría que ser de categoría N,

⁹ Según algunos autores (Authier 1992; Roberge 1986) el francés, al igual que el español o el italiano, es en efecto una lengua de sujeto nulo debido, entre otras razones, al carácter proclítico de las formas obligatorias de sujeto *je*, *tu*, frente a *moi* o *toi*...

como lo es, según Bernstein, la forma *one* del inglés o lo es *uno* en frases hechas como se demuestra en (26) y (27):

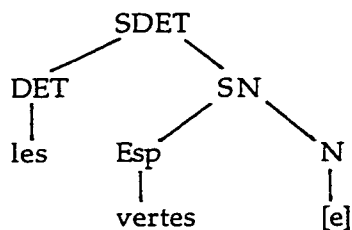
(26) el uno y el otro

(27) l'uno e l'altri¹⁰

b. Jerarquía de complementos y adjetivos

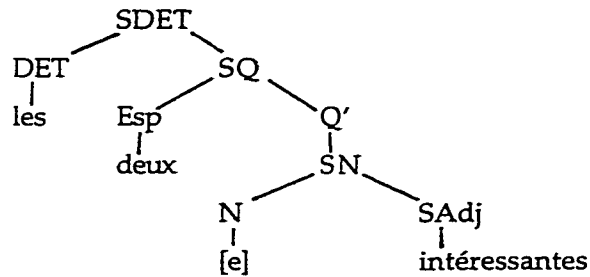
En el análisis que Sleeman (1993) propone para ejemplos del francés y limitándose, por lo tanto, a sintagmas que presentan al adjetivo sucediendo al determinante en cuestión (ya se había comentado que el francés sólo permite este tipo de construcciones encabezadas por el artículo cuando a éste sigue un grupo restringido de adjetivos), la autora habla de elipsis del sustantivo. Afirma que la presencia de esta categoría vacía N sólo se justifica gracias a la presencia de un numeral o en su defecto de algún adjetivo con algún sentido partitivo o cuantificador situado en el especificador (Esp) de una proyección funcional del SN. Los adjetivos que se generan a la derecha de N dentro de su proyección máxima no permiten, sin embargo, construcciones de este tipo; todo esto se ilustra en los ejemplos (28) y (29):

(28) Les vertes



¹⁰ Una prueba más a favor de la naturaleza pronominal de *uno* en este último ejemplo se deduciría de la imposibilidad que la forma plural *uni* tiene de aparecer en otro tipo de expresiones. El italiano no posee una forma plural (esp. *unos/unas*) para este tipo de determinantes; según Bernstein esto demostraría que *uni/uno* en este contexto funcionan como un N.

(29) *Les deux intéressantes



Desde su punto de vista, y esto nos parece especialmente interesante, no parece ser la flexión del adjetivo lo que en francés juega un papel importante a la hora de legitimar la elisión del sustantivo en estos sintagmas, puesto que en algunos casos adjetivos que no se flexionan pueden aparecer en estas construcciones, por ejemplo, los compuestos de color como el de (30):

(30) je prefer la vert foncé

Plantea Sleeman que sólo aquellos adjetivos que presentan propiedades cuantificadoras pueden legitimar estas elisiones y establece, a este respecto, una jerarquía de adjetivos en francés según la cual aquellos adjetivos que se generan a la derecha del nombre, esto es, los transitivos o susceptibles de admitir complementación (Ronat 1977), no permiten la elisión del nombre mientras que algunos (no todos) de los que se generan a la izquierda sí lo hacen y, de esta forma, la posibilidad de la elisión del nombre en francés dependerá de la posición en que se genera el adjetivo.

Al intentar establecer la naturaleza de la categoría nominal que queda vacía en estas elisiones, Sleeman la considera una proyección máxima N dentro del SDET del francés justificando con ello dos cosas: primero el hecho de que, al generarse cuantificadores y adjetivos pronominales a la izquierda del SN, la eliminación de N supondría la de una proyección que no incluiría a éstos y sí a los adjetivos generados a la derecha del SN y, segundo, que ese sustantivo vacío es pronominal por naturaleza y que por tanto puede ser legitimado e identificado como *pro*. El motivo

que, en su opinión, impide a los adjetivos transitivos legitimar estas elisiones está relacionado con su posición dentro del SDET, pero la capacidad que tiene un elemento de permitir la elipsis nominal no está relacionada con la proyección funcional en que se genera, sino con las propiedades de su contenido semántico; tan sólo aquellos adjetivos intransitivos que poseen propiedades cuantificadoras (entendidas como aquéllas que denotan una parte de una totalidad presente en algún lugar en el contexto lingüístico o pragmático) las permiten. De esto se desprendería que efectivamente la posibilidad de omitir estos sustantivos queda en francés restringida a los numerales y a una limitada lista de adjetivos.

El español, por contra, no presenta esta problemática ya que todos los adjetivos pueden aparecer en este tipo de construcciones elípticas. Las únicas restricciones que se establecen en la formación de estos sintagmas aluden, en el caso de los sintagmas preposicionales que complementan al artículo determinado, a la preposición que los introduce, ya que esta función sólo puede desempeñarla, como veremos, la preposición *de* como preposición no marcada del español¹¹.

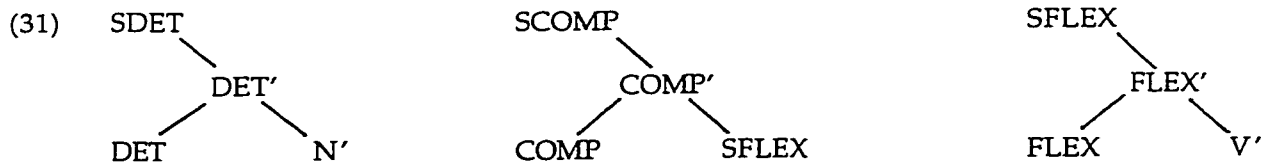
c. Otros análisis: Contreras (1989), Kayne (1994), Sánchez (1996)

Con el objetivo de llegar a una caracterización unitaria de los sintagmas de sustantivo nulo, formula Contreras (1989) una hipótesis que pretende ser válida no sólo para las lenguas romances, sino apropiada para todas las lenguas. Contreras

¹¹ Efectivamente los sintagmas de sustantivo nulo que, en español, incluyen un SP en la posición de complemento deben forzosamente ir introducidos por la preposición *de* sin admitir ninguna otra posibilidad al respecto. De hecho un SN del tipo *el vestido con volantes* se convertiría en *el de volantes*; mientras que la secuencia **el con volantes* sería considerada agramatical.

Por contra, si el determinante que introduce el sintagma en cuestión es un demostrativo o un indefinido la posición complemento puede ser ocupada por un sintagma introducido por cualquier preposición: *uno con leche, otro sin azúcar, ése para mí...* Bosque (1991) da cuenta de este hecho aludiendo a la combinatoria propia de los elementos clíticos que se combinan a veces entre sí y que se adjuntan a ciertas bases léxicas que también seleccionan. "El artículo, por ejemplo, es una forma clítica, pero no lo es de cualquier base léxica. Si sustituimos *de* en *el de Pedro* por cualquier otra preposición seguramente no obtendremos una secuencia gramatical" (1991. 34).

parte de una propuesta de Fukui y Speas (1986) que establece las diferencias de comportamiento entre categorías léxicas y funcionales, y que equipara la estructura de las diferentes categorías funcionales encabezadas, como puede verse en (31) respectivamente por DET (determinante), COMP (complementante) y FLEX (flexión)¹²:



Señala Contreras la conveniencia de este tipo de análisis ya que elimina la necesidad de considerar formas pronominales a los determinantes que encabezan las construcciones de sustantivo nulo (Napoli 1985) o de justificar esta posibilidad en español aludiendo a la concordancia de género y número que, frente a su equivalente inglés, puede expresar el determinante español (Bosque 1986). Como ya sabemos, esta posibilidad no es aceptable ya que no puede dar cuenta de la limitada productividad de estas construcciones en lenguas como el francés o el italiano.

Así, la diferencia en el comportamiento que a este respecto presentan las diferentes lenguas reside en que no todos los núcleos funcionales (en la posición Esp de los sintagmas nominales) pueden regir la categoría léxica vacía N presente en tales construcciones. Así, la propia naturaleza de los diferentes determinantes explicaría por qué estos sintagmas constituyen una posibilidad en una lengua dada o no. Si bien todos los cuantificadores parecen ser, en inglés o español, capaces de encabezar estas construcciones, el artículo determinado en español puede

¹² La hipótesis del sintagma determinante (*DP Hypothesis*) tal y como es formulada por Abney (1987) surge precisamente del intento de unificar el comportamiento sintáctico de los sintagmas nominales y el del sintagma verbal con la consecuente consideración del determinante como verdadero núcleo de dichos sintagmas, (como hemos visto en la sección 1.1.2. en este mismo capítulo).

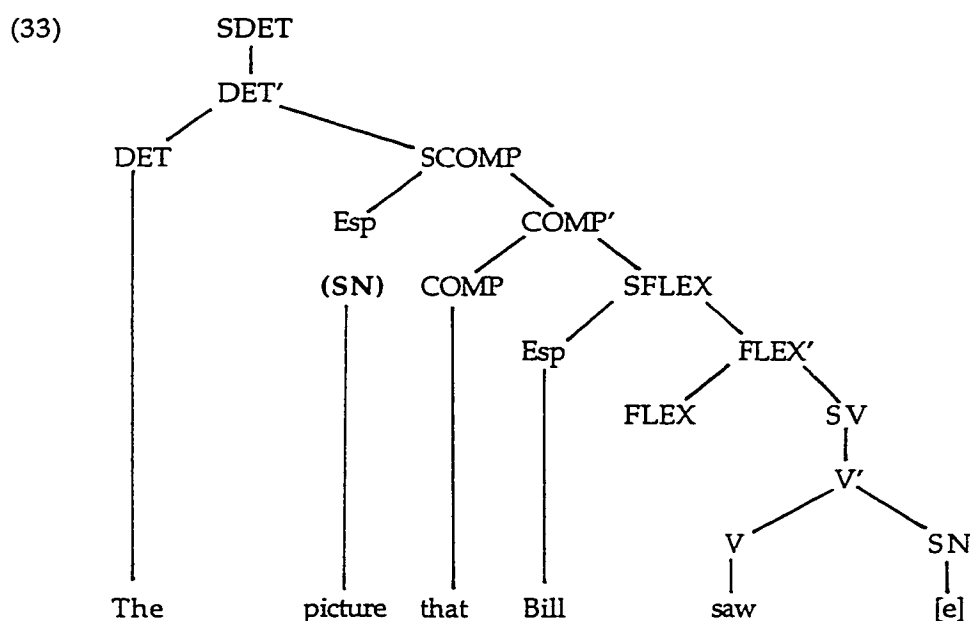
efectivamente regir esta categoría vacía mientras que su equivalente inglés no puede; lo mismo podría decirse, claro está, de artículos determinados franceses o italianos.

Así, su propuesta sugiere un análisis más generalizado que nos permitirá un acercamiento a este fenómeno sintáctico según el cual lenguas como el español y el inglés no presentarían a este respecto un comportamiento tan alejado como el que puede inferirse de una primera comparación de estas estructuras¹³.

Partiendo de ejemplos del inglés y del francés propone Kayne (1994) para el sintagma determinante una estructura en la que el complemento de DET es un SCOMP que contiene un SN en la posición de Esp. Así la representación de (32) sería la que figura en (33):

(32) The picture that Bill saw

(La foto que vió Bill)

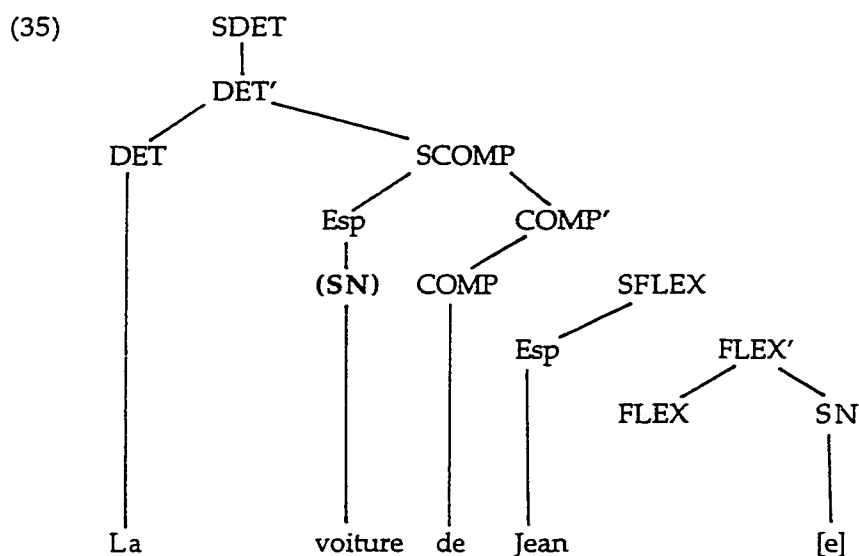


¹³ Esta última apreciación, como se verá más adelante, cobra una especial importancia aplicada al estudio de la adquisición de los sustantivos nulos del español por parte de hablantes de español como segunda lengua. Si aceptamos este análisis, individuos que tengan, pongamos por caso, el inglés como lengua materna no partirán, en principio, de un sistema que es totalmente ajeno a este tipo de construcciones.

De la misma forma, hace Kayne extensivo este análisis a estructuras posesivas del francés en las que el sustantivo aparece seguido por un sintagma preposicional. Así (34) tendría la representación que aparece en (35):

(34) La voiture de Jean

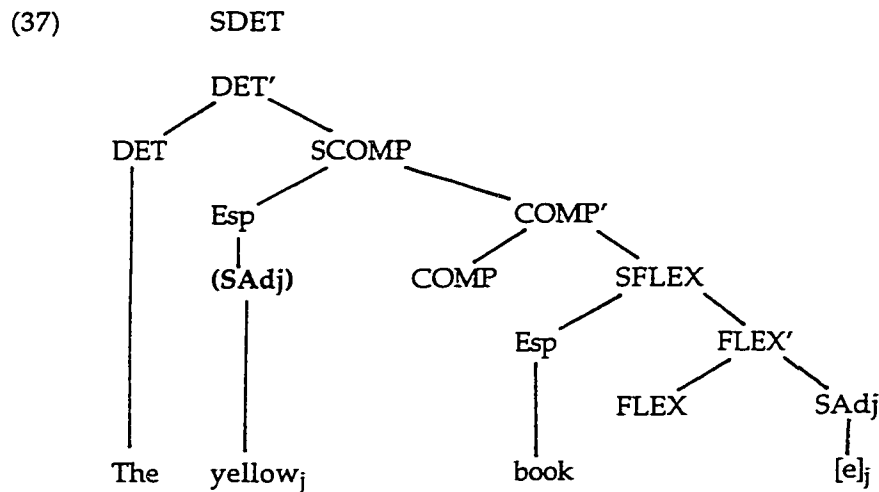
(El coche de Jean)



donde el sustantivo *voiture* se encuentra en el especificador del SCOMP y la preposición *de* es un complementante (COMP). La misma propuesta es, según esta visión, válida para sintagmas nominales con adjetivo en inglés. Así, el ejemplo de (36), se representaría como en (37):

(36) The yellow book

(El libro amarillo)

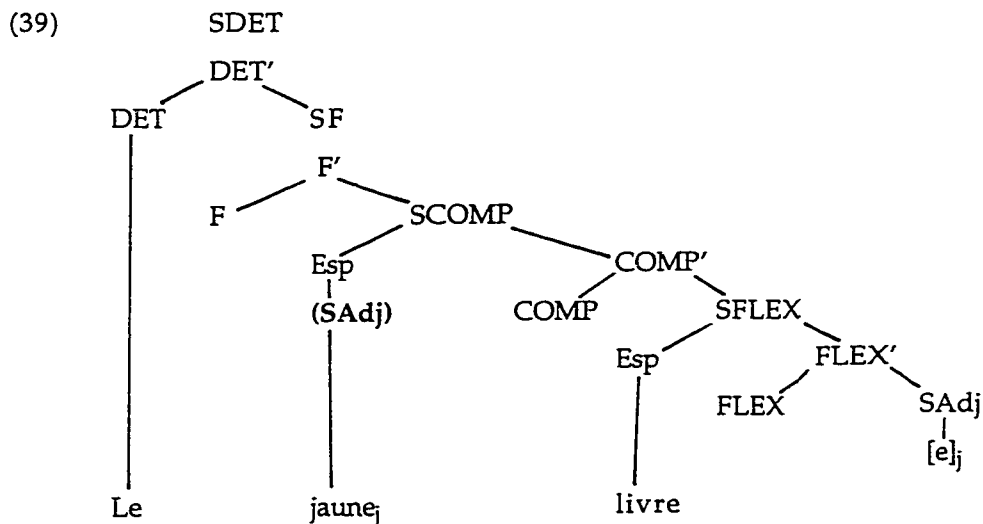


En este último ejemplo, el elemento que sube hasta el especificador del SCOMP es el sintagma adjetivo.

Para lenguas como el francés en las que el adjetivo sucede en la frase al sustantivo, este último análisis implicaría una estructura más complicada en la que el sustantivo en el especificador del sintagma flexión, se incorporaría más tarde a C y desde ahí subiría al núcleo de una proyección funcional superior, resultando que una estructura como (38) tendría la representación que se incluye en (39):

(38) Le livre jaune

(El libro amarillo)



Como podemos suponer las consideraciones que se establecen para el francés pueden aplicarse al español pues, para los ejemplos propuestos por Kayne, ambas lenguas se comportan de una forma paralela.

Sin embargo, la aplicación de las consideraciones anteriores al español junto con el hecho de que se asigne un análisis diverso a las estructuras nominales según estén complementadas por un adjetivo o una oración de relativo (o un SP) es precisamente lo que lleva a Sánchez (1996) a rebatir las afirmaciones de Kayne para el SN y proponer un análisis que, si bien coincide con el expuesto anteriormente en que el SN y sus modificadores constituyen un elemento diferente del determinante, sugiere un tratamiento paralelo en todos los casos y mantiene que, en realidad, no es un SCOMP la estructura que parecen tener en común estos sintagmas.

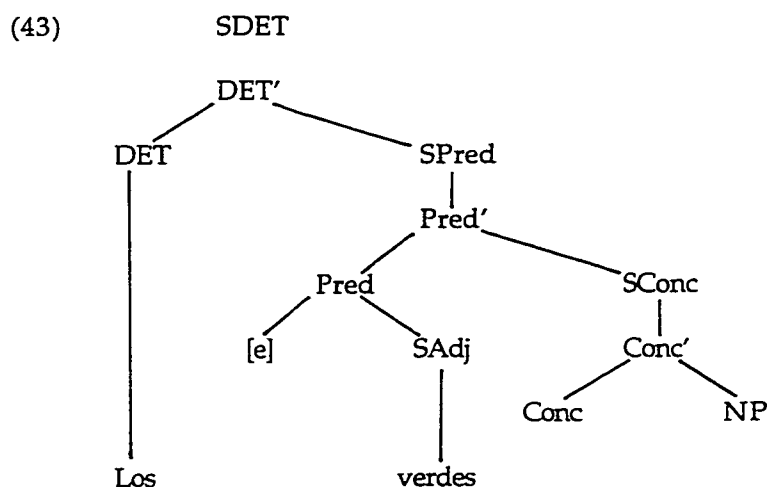
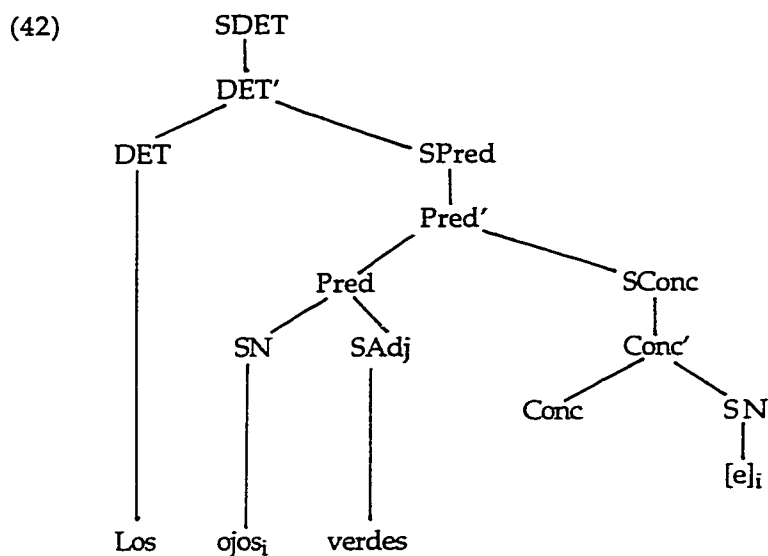
Para Sánchez las estructuras en (40) y (41) deben recibir el mismo tratamiento, y esto resulta posible gracias a la existencia de lo que ella denomina Sintagma Predicado (*Predicate Phrase*), que abreviamos como SPred.

(40) Los ojos verdes /que tiene Julia/ de Julia

(41) Los verdes /que tiene Julia/ de Julia

Sugiere Sánchez que la opción que ofrece el español de presentar elementos nulos en el SN se permite por medio de la existencia de concordancia entre el núcleo (del SN, esto es, el determinante) y el especificador del sintagma predicado, o sea, el SN¹⁴. La estructura que se propone para (40) y (41) es, como podemos ver en (42) y (43), muy similar:

¹⁴ La importancia que Sánchez (1996) atribuye a concordancia en su análisis encuentra además justificación en el rasgo [+fuerte] que este elemento presenta en español, y que es también responsable, según la autora, de la existencia de sujetos nulos en esta lengua entre otras.



Así, esta propuesta coincide con la de Kayne (1994) en la necesidad de hallar un constituyente común que incluya al SN y a cualquier sintagma que lo modifique; se aleja de ella en que introduce una nueva categoría funcional dentro del SDET, el sintagma predicado (SPred), que servirá para alcanzar una caracterización que englobe a todos los SN sin excepción.

Esto último enlaza directamente con la postura de Contreras que se propone llegar, como vimos anteriormente, a un criterio unificado para todas las lenguas y

que encuentra justificación para las diferentes posibilidades existentes dentro del mismo análisis.

En cualquier caso, como vemos todos los trabajos anteriores coinciden en afirmar, para estos SN, la existencia de una categoría vacía [e] que correspondería a un sustantivo en todos los casos. Esta última consideración hablaría en favor del mantenimiento de la denominación tradicional de sintagma nominal pero iría en contra de la caracterización unitaria de los mismos propuesta en la sección 1.1.2. de este mismo capítulo.

1.3. Consecuencias del fenómeno de la elisión del sustantivo para la adquisición de lenguas

Si bien, como hemos comentado anteriormente, el proceso sintáctico al que nos hemos referido como sustantivos nulos o elisión del sustantivo no puede ser relacionado directamente con el de los sujetos nulos, a pesar de que ambos son fenómenos característicos de las lenguas romances, el problema lingüístico que ambos tipos de construcciones plantean es similar ya que en los dos casos un fenómeno sintáctico dado es relacionado (directa o indirectamente) con la riqueza morfológica que presenta una categoría gramatical determinada (Liceras et al. 1998). Sin embargo, desde el punto de vista del estudio de la adquisición de lenguas, ambos fenómenos son muy diferentes ya que pueden encontrarse sujetos nulos en el lenguaje infantil de niños cuya lengua materna carece de ellos, mientras que no se registran ejemplos de sustantivos nulos en el proceso adquisicional de niños que adquieren una lengua que no los presenta.

En este sentido Snyder (1996) afirma que el estudio de la adquisición de este fenómeno sintáctico puede resultar mucho más útil al investigador que se enfrenta

al problema de dilucidar si efectivamente están relacionadas la adquisición de la morfología y de la sintaxis y, si es así, de determinar en qué forma se influyen estos procesos entre sí. A su juicio, este tipo de estructuras pueden ilustrar mejor el análisis ya que, si bien es posible encontrar sujetos nulos en las primeras etapas de adquisición de idiomas que carecen de formas para identificarlos (tal es el caso del alemán o del inglés infantil de hablantes que aún no parecen haber fijado el parámetro que determina la disponibilidad de dichos sujetos en su lengua), para los sustantivos nulos no se ha registrado un proceso equivalente en lenguas que no admiten esa posibilidad. Las conclusiones a las que llega en sus diferentes análisis (Snyder 1996; Snyder y Senghas 1997) le permiten afirmar finalmente la no existencia de una conexión directa entre la adquisición de las propiedades sintácticas y el paradigma morfológico de una lengua como se verá más adelante en el Capítulo III.

La observación del lenguaje infantil demuestra que el valor conceptual de las palabras se adquiere inductivamente por analogía, a partir de las representaciones particulares. Para un niño pequeño que comienza a hablar, todos los hombres son *papá*. No hay más *guau* que el perro que ve todos los días en su casa. A medida que percibe analogías de estos seres con otros, las palabras que los designan pasan a ser expresivas de conceptos. En la psicogénesis individual del lenguaje hay un proceso de abstracción.

Gili Gaya, S. 1961. *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Bibliograph. 100.

II. LA ADQUISICIÓN DE CATEGORÍAS FUNCIONALES Y LA GRAMÁTICA UNIVERSAL (UG)

2.1. Algunos conceptos básicos sobre categorías gramaticales

Según la definición que proporciona Radford (1997), las categorías son el conjunto de expresiones que comparten una determinada serie de propiedades lingüísticas. En sintaxis, el término se utiliza para designar expresiones que comparten una serie de propiedades gramaticales (esto es, propiedades morfológicas o sintácticas). Se considera miembros de una misma categoría a aquellos elementos que pueden funcionar indistintamente en los mismos contextos sintácticos. La elección de uno u otro término conllevará, claro está, un cambio en el contenido semántico de la estructura en cuestión pero, a efectos sintácticos, se trata de elementos perfectamente intercambiables entre sí.

Bosque (1991) recoge cuatro clasificaciones binarias de las categorías gramaticales poseedoras de una larga tradición que, a pesar de responder a criterios diferentes y presentar distinciones a veces problemáticas, podrían constituir un buen punto de partida. Estas clasificaciones distinguen entre:

- a) Categorías variables y categorías invariables
- b) Categorías pertenecientes a series abiertas y categorías pertenecientes a series cerradas
- c) Categorías llenas y categorías vacías
- d) Categorías mayores y categorías menores¹

La clasificación que distingue entre las llamadas categorías abiertas y cerradas incluye en el primer grupo a las consideradas tradicionalmente categorías léxicas

¹Estas categorías menores también recibían, según algunas gramáticas tradicionales, la denominación de accidentes gramaticales.

mayores, esto es, verbo (V), nombre (N) y adjetivo (A); el resto de las categorías, complementante (COMP), flexión (FLEX), determinante (DET) y preposición (Prep) corresponden al grupo de las denominadas categorías menores. De entre las propiedades que diferencian a ambos tipos de categorías, Emonds (1985) destaca en primer lugar la posibilidad que, frente a lo que ocurre a este respecto con las categorías cerradas, poseen los elementos de la clase abierta de encontrarse en el diccionario en número indefinido permitiendo incluso al hablante de una lengua la posibilidad de acuñar nuevas entradas de forma consciente. Por el contrario, las categorías cerradas constituyen, como mucho, un total de veinte a treinta entradas en una cantidad que, en contraste con lo que ocurre con los elementos léxicos, no puede verse modificada por la inclusión de nuevos términos por parte del hablante.

Algunos elementos (preposiciones, verbos auxiliares...) se prestan, como vemos, a una doble clasificación. Sin embargo, no es éste el caso de la división de los elementos gramaticales que diferencia entre categorías léxicas y categorías funcionales y que, basada en criterios tanto semánticos como sintácticos y morfológicos, se incluye a continuación.

2.1.2. Categorías léxicas y categorías funcionales

La diferencia entre categorías léxicas o sustantivas y categorías funcionales constituirá, pues, un elemento crucial en la concepción global de la organización de las gramáticas, desde el momento en que estos elementos funcionales serán imprescindibles para llegar a una definición de los sistemas gramaticales en general.

Se consideran, como decimos, categorías léxicas, sustantivas o referenciales² a aquellos constituyentes gramaticales que, frente a los elementos funcionales desprovistos de contenido referencial, están dotados de algún tipo de carga semántica y de los rasgos $\pm N/\pm V$, en que pueden descomponerse las categorías léxicas según el elemento de que se trate:

Categorías léxicas	Categorías funcionales
Nombre: +N, -V	Determinante
Verbo: -N, +V	Flexión
Adjetivo: +N, +V	Complementante
Preposición: -N, -V	

En la caracterización que de estos elementos realiza Ouhalla (1991), se enumera además una serie de características que establecen las diferencias entre ambos tipos de categorías. Por ejemplo, las categorías funcionales carecen de una red temática, es decir, que, a diferencia de las categorías léxicas, no poseen la capacidad de asignar papel temático de agente, paciente, etcétera y no tienen propiedades de selección semántica. Sí que poseen propiedades de selección categorial en virtud de las cuales seleccionan sustantivos, adjetivos u oraciones según el caso. Así, si bien diferentes lenguas pueden coincidir en la selección semántica que realizan con un elemento léxico determinado, la selección categorial efectuada por las categorías funcionales en unos y otros sistemas generalmente no coincide, y es esto precisamente lo que diferencia a unas lenguas de otras. Así, mientras que en español el verbo *gustar*, como núcleo léxico del SV, asigna el papel de experienciador al objeto de (1):

- (1) Me gustan las patatas

el equivalente del inglés hace lo propio con el sujeto de (2):

- (2) I like potatoes

²Los tres términos se refieren a las categorías no funcionales.

Del mismo modo, y también por oposición a los elementos léxicos, los funcionales presentan propiedades de selección morfológica, según las cuales la categoría funcional, generalmente de naturaleza afixal, escoge a qué elemento unirse dentro de la frase y no al revés. En este sentido podría parecer que la distribución de propiedades para elementos léxicos y funcionales fuera complementaria ya que, mientras sólo las categorías sustantivas tienen red temática sólo las funcionales tienen propiedades de selección categorial (Liceras 1996).

Por último y contrastando también con lo que ocurre con las categorías dotadas de carga semántica, cabe señalar que tan sólo las categorías funcionales poseen rasgos o propiedades gramaticales propiamente dichas (número, género, caso, persona...) que se asocian directamente a este tipo de elementos por aparecer en forma de morfemas ligados o independientes. Esto constituye un dato fundamental en la revisión del modelo de principios y parámetros que se conoce como programa minimalista (Chomsky 1995), ya que las categorías funcionales serán portadoras de los rasgos como propiedades particulares del lenguaje.

Como ya apuntábamos, las categorías funcionales parecen ser de vital importancia para una propuesta de teoría del lenguaje. Bickerton (1990), por ejemplo, afirma que son precisamente estas categorías, como parte de la dotación biológica innata del ser humano, las que convierten su lenguaje en algo único frente a otros sistemas de comunicación. Así, el lenguaje humano deja de ser protolengua y se distingue del lenguaje de los simios sólo cuando incorpora en su sistema a estos elementos de contenido no referencial.

La determinación de la naturaleza de las categorías funcionales es un problema aún por resolver para la ciencia cognitiva en general y su estudio constituye uno de los objetivos principales en la teoría de la adquisición del lenguaje, ya que, como decimos, se las considera responsables de la variación paramétrica entre las lenguas.

2.1.2. Categorías funcionales: variación paramétrica entre las lenguas

La variación paramétrica existente de una lengua a otra puede también explicarse gracias a las categorías funcionales. La concepción de parámetro como dimensión de variación gramatical entre lenguas diferentes (Borer 1984; Lebeaux 1988; Ouhalla 1991; Chomsky 1982; Fukui y Speas 1986; Radford 1997) concede a estas categorías una importancia vital en una definición global de los sistemas de lenguaje. Que el número de estas categorías sea limitado implica, de paso, que el conjunto de propiedades léxicas que a ellas se relaciona sea también finito. Es decir, que el hecho de que sólo un grupo reducido de categorías (las categorías funcionales) pueda dar cuenta de la variación entre las lenguas y de que las dimensiones de dicha variación se limiten también a un número concreto de propiedades semánticas da lugar a una teoría de la parametrización considerablemente restringida.

2.1.3. La categoría funcional determinante (DET)

El determinante, como ya hemos dicho, pertenece, dentro del lexicón general, a las denominadas categorías funcionales. En lugar de añadir información léxica al núcleo del SN, la misión del determinante dentro de la frase nominal consiste en situar a dicho sustantivo en unas determinadas coordenadas espacio-temporales identificables por el interlocutor. Así, los determinantes marcarán el carácter determinado o indeterminado de dicha referencia, aludirán a la proximidad o lejanía de la entidad en cuestión, al poseedor de la misma, etcétera.

Como ya señalamos en el capítulo anterior, las similitudes entre el funcionamiento interno de la frase verbal y los SN llevan a Abney (1987) a proponer al determinante como candidato favorito para ocupar la posición de núcleo funcional de las estructuras nominales asignándose al sustantivo la función de complemento de dichos sintagmas en general. Como ya vimos, la hipótesis del SDET ha sido desde entonces aceptada de forma prácticamente unánime por la comunidad lingüística que trabaja dentro del marco de la gramática generativa y prácticamente todos los estudios que se centran en este tipo de estructuras sobreentienden la validez de dicho análisis.

2.2. La adquisición de las categorías funcionales

Partiendo de la base de que cada uno de los dos tipos de categorías pertenecen a diferentes módulos del cerebro humano (Tsimpli y Ouhalla 1990), o lo que es lo mismo, que suponen la existencia de dos tipos diferentes de representación mental, la caracterización de las mismas conlleva una distinción fundamental entre los dos conceptos básicos que conforman el lexicón: un lexicón gramatical que contiene categorías funcionales y que formaría parte de la dotación genética innata al ser humano, es decir, la Gramática Universal (GU); y un lexicón mental que contendría las categorías sustantivas y que existe de forma independiente a la GU. Además, el hecho de que, mientras la GU es un sistema limitado, el conceptual o de representación sea un sistema abierto enlaza directamente con la ya mencionada consideración de categorías abiertas frente a cerradas y la posibilidad que éstas presentan de aparecer o no en número ilimitado.

Pero, habría que preguntarse de qué forma esa abstracción que conocemos como GU se manifiesta en la etapa inicial del desarrollo del lenguaje y hasta qué punto es accesible al hablante de una lengua desde el inicio de su proceso de aprendizaje. Si asumimos que efectivamente el hablante tiene acceso a la GU desde el primer momento en el proceso de adquisición de una primera lengua, cabría considerar si se puede decir lo mismo en relación con el aprendizaje de la(s) lengua(s) segunda(s) y si existe en el aprendizaje de una lengua que no sea la primera la posibilidad de fijar un parámetro.

En este sentido, nuestro trabajo investiga cómo la aparición del determinante como entidad léxica indica la presencia de la categoría funcional determinante (DET) en el habla perteneciente a las primeras etapas del español infantil tanto en los datos de la L1 como en los de la L2.

2.2.1. Las categorías funcionales en la adquisición de la lengua primera y de la(s) lengua(s) segunda(s)

La investigación llevada a cabo tanto en el campo de la adquisición de la L1 como en el de L2 otorga un papel fundamental a lo que se conoce como el estado inicial del lenguaje como poseedor de ciertas características cuya presencia o ausencia puede ayudar a determinar el origen, la dotación biológica con la que cuenta el hablante de una lengua en el inicio de su proceso de desarrollo del lenguaje.

Diferentes estudios en ambas áreas de investigación han llegado a la conclusión de que gran parte de lo que constituye el conocimiento de un sistema gramatical es innato, es decir, no aprendido. En los primeros trabajos de gramática generativa se asumía que dicho conocimiento innato, la GU, era prácticamente equivalente al estado inicial de la gramática del hablante. Mientras que algunos

investigadores aún suscriben este punto de vista, otros, sin embargo, consideran que ese conocimiento innato no puede identificarse con la gramática de la etapa inicial y que, o bien determinados aspectos de la GU maduran según un esquema predeterminado, o bien ésta surge gradualmente apoyada en el *input* que el hablante recibe.

Desde luego todas estas posturas coinciden en afirmar la importancia del conocimiento previo que supone la GU y en la hipótesis de que la gramática del hablante nativo depende de ella, pero básicamente difieren en la caracterización que atribuyen a ese estado inicial. Dependiendo de la postura que las diferentes aproximaciones adopten hacia la naturaleza de dicho estado podrá inferirse cuál es su actitud con respecto al acceso del hablante a las categorías funcionales. La afirmación o negación de su presencia en la gramática del hablante desde el primer momento determina, como decimos, el enfoque que seguirán los diferentes estudios.

2.2.2. Diferentes hipótesis sobre la adquisición de las categorías funcionales por hablantes de L2

Si bien ambas disciplinas, esto es, la adquisición de L1 y de L2, están de acuerdo en asignar un papel fundamental a la constitución del estado inicial del lenguaje y en los dos campos puede advertirse la existencia de posturas más o menos paralelas, se trata de un fenómeno muy complejo que, en el contexto del estudio de una L2, se oscurece aún más por la presencia añadida y previa de la L1.

Por lo que a L1 se refiere, puede afirmarse la existencia de, cuando menos, tres posturas bien diferenciadas dependiendo del papel asignado a la presencia inicial de categorías funcionales: maduración, continuidad débil y continuidad fuerte.

a. Maduración: L1

La postura que afirma que la gramática inicial del niño comprende exclusivamente categorías léxicas y carece de categorías funcionales (Radford 1986, 1990, 1992; Guilfoyle y Noonan 1989) postula la existencia imprescindible de un proceso de desarrollo intelectual en el niño previo a cualquier tipo de conocimiento lingüístico. El niño no nace equipado con categorías funcionales, sino que su sistema mental debe, de alguna forma, madurar para poder adquirir estos elementos funcionales que no forman parte de su dotación biológica. Y no se trata sólo de que tenga que incorporarlas a partir de una exposición a los datos del *input*, sino que determinadas abstracciones deben madurar en su mente, incapaz en un primer momento de manejar conceptos tan complejos, para que pueda acceder a dichos elementos no referenciales.

Desde una perspectiva maduracionista, el sistema gramatical inicial que se supone para los niños que adquieren su primera lengua presenta, pues, categorías de tipo léxico exclusivamente y tan sólo de una forma gradual se incorpora el *corpus* de elementos que denominamos funcionales. Así, la caracterización de las primeras etapas del lenguaje infantil presenta unas estructuras oracionales que son proyecciones de los cuatro núcleos léxicos (nombre, verbo, adjetivo y preposición) y que carecen de núcleos funcionales (flexión, complementantes y determinantes). Del mismo modo, mientras las estructuras de los adultos son redes de relaciones temáticas y no temáticas, las de los niños son exclusivamente temáticas. A este respecto, y a partir de datos de la adquisición natural del inglés, Radford (1995) postula la existencia de una etapa léxica (*Early Child English*) en la que el niño

únicamente emplea categorías de contenido referencial y en la que, por tanto, sólo proyectará V en el SV y N en el SN. La razón que proporciona para explicar la necesaria ausencia de elementos funcionales en las primeras etapas de la adquisición del lenguaje se basa (rechazando explicaciones de tipo fonético basadas en la debilidad articulatoria de estos elementos y eliminando la posibilidad de que se deba a la naturaleza semántica más compleja de dichos componentes de la oración) en una explicación teleológica del fenómeno por la que el sintagma flexión (SFLEX) y el sintagma complementante (SCOMP) son proyecciones funcionales extendidas de V; del mismo modo, SDET y SK (sintagma de caso) lo serían de N en el SN. Así, antes de que pueda desarrollarse un sistema de flexión, de complementante o de determinante, es necesario haber fijado con anterioridad un sistema de V o de N según el tipo de sintagma. Es decir, que los constituyentes funcionales de la oración sólo pueden adquirirse una vez que se han fijado los sistemas de los elementos léxicos que los proyectan³.

b. Maduración: L2

De la mera idea de maduración que se supone necesaria para el desarrollo de las gramáticas infantiles se deriva la imposibilidad de que la adquisición de una lengua segunda sea equivalente a la de una primera lengua desde el momento en que se descarta la posibilidad de que la mente del hablante de L2 pueda, por así decirlo, re-madurar (Guilfoyle y Noonan 1989).

De acuerdo con esta visión que llamaremos de no-continuidad, la adquisición de una lengua por hablantes nativos y no-nativos constituyen procesos intelectuales

³No obstante, la aproximación teleológica no excluye la posibilidad de una adquisición simultánea de ambos tipos de categorías aplicada a lenguas dotadas de sistemas gramaticales sintéticos en las que tanto categorías léxicas como funcionales se adquieren al mismo tiempo, y el inglés no es una de esas lenguas. Como veremos más adelante, la morfología de la lengua parece condicionar la aparición de categorías funcionales y, con ella, la realización efectiva de determinados procesos sintácticos.

totalmente diferentes. Mientras que la adquisición de una L1 está fundamentada en la facultad del lenguaje innata a los seres humanos, el aprendizaje de una lengua segunda por parte de hablantes no nativos es, en su naturaleza, un proceso básicamente diferente al anterior ya que está determinado por factores extralingüísticos independientes a dicha facultad heredada.

Según esta última apreciación y de acuerdo con la hipótesis del período crítico (*Critical Period Hypothesis*) de Lenneberg (1967), existe una progresiva lateralización de la función del lenguaje en el hemisferio izquierdo, que se completa alrededor de la pubertad y que impide al hablante que ha rebasado este límite de edad acceder a la GU. La consideración de este proceso adquisicional como desvinculado de la capacidad innata del lenguaje, es decir, como un fenómeno no lingüístico, contempla la adquisición de lenguas segundas como el mero empleo de estrategias por parte de los hablantes en un intento consciente de construcción de un sistema gramatical nuevo y diferente. En relación a este último dato, autores como Bley-Vroman (1990) sostienen que los mecanismos que rigen la adquisición de una lengua segunda se rigen por procedimientos no lingüísticos, aludiendo a un sistema general de resolución de problemas que da cuenta de las diferencias existentes entre la adquisición de una lengua por nativos y no nativos⁴.

Hoekstra y Hyams (1995), Hyams (1996) y Hoekstra, Hyams y Becker (1997) proponen, suponiendo de entrada la necesidad de algún tipo de maduración en la mente del niño, un acercamiento muy interesante que contempla la sintaxis como parte de la dotación genética con la que el niño cuenta desde su nacimiento. Sostienen que lo que el niño necesita desarrollar antes de incluir categorías funcionales en su discurso forma parte de un componente pragmático que no está inicialmente incorporado a su sistema gramatical que se considera subespecificado.

⁴ En contra de esta última postura véase, por ejemplo, el artículo de White 1990.

Más adelante, en el capítulo III, nos referiremos de una forma más detallada a esta propuesta.

Sin embargo, como ya apuntábamos, la idea de maduración resulta inaceptable para aquellos estudios que, basados en los datos de L1 y L2, presentan patrones de evolución similares que sugieren la existencia de procesos paralelos, considerando así innegable la posibilidad de acceso a la GU por parte de los hablantes de una lengua segunda. No obstante, la forma en que estos hablantes acceden a dichos principios generales suscita la aparición de diferentes enfoques que varían según el papel que se asigna a la GU y al conocimiento previo de la lengua nativa en la adquisición de categorías gramaticales para L1 y L2 respectivamente. Del mismo modo, estas perspectivas difieren en su concepción de la adquisición de categorías funcionales y léxicas y en la forma en que, en uno y otro proceso, aparecen las mismas.

c. Continuidad débil: L1

Según la hipótesis de continuidad débil (*Weak Continuity Hypothesis*) el hablante cuenta con las categorías funcionales desde el principio, pero para que éstas emerjan es precisa la exposición del sujeto a una determinada cantidad de *input*. No se trata de una cuestión de maduración, sino que sólo una vez que el hablante ha recibido la información suficiente, comienzan a aparecer estos elementos funcionales escondidos hasta entonces. Por lo tanto, el hablante demuestra en las primeras etapas de adquisición el dominio de categorías léxicas exclusivamente hasta que, impulsado por una determinada cantidad de datos que ha recibido, es capaz de incorporar proyecciones funcionales. Se trata, pues, de una emergencia gradual de las categorías funcionales en respuesta al *input* recibido: una vez que el niño adquiere un morfema funcional específico, esto conlleva automáticamente la

creación de su proyección funcional en la representación sintáctica de una frase determinada.

Mientras que para Clahsen (1986) o Clahsen y Penke (1992) la adquisición de los elementos léxicos en el vocabulario del niño desencadena la adquisición de las categorías a las que estos elementos pertenecen según su hipótesis del aprendizaje léxico (Aguirre 1995), en su estudio sobre la adquisición del alemán y el francés por niños bilingües, Meisel (1992) y Meisel y Muller (1992) afirman (apoyados en la presencia de marcas de concordancia y tiempo verbales en los datos analizados) que sus sujetos poseen el SFLEX pero que no han proyectado todavía la categoría funcional COMP, ausente en la gramática del niño. Siguiendo la propuesta sintáctica que defiende Pollock (1989) para el sintagma verbal, los niños de su estudio incorporarían a partir del núcleo léxico V, y de forma gradual, concordancia, tiempo y, sólo entonces, complementante, posición ésta a la que, por ser el alemán una lengua de tipo V2, debe ascender el verbo. Es, por tanto, la aparición de los complementantes (como unidades léxicas) lo que, según los autores, desencadena la proyección del SCOMP y lleva a la igualación del lenguaje infantil con el adulto.

d. Continuidad débil: L2

Vainikka y Young-Scholten (1996) proponen para la adquisición del alemán como L2 por hablantes turcos, coreanos y españoles, un análisis en la misma línea según el cual solamente las categorías léxicas están presentes en las primeras etapas de la adquisición tanto de L1 como de L2 y que, durante el proceso global de la misma, las categorías funcionales se desarrollan sucesivamente. La propuesta es que los hablantes de L2 establecen su estructura de frase de una forma muy similar a como lo hacen los niños que adquieren su L1. En los dos casos existe una primera etapa que carece de proyecciones funcionales, con la diferencia de que mientras que el

niño no tiene conocimiento lingüístico previo, el hablante de una L2 posee la experiencia anterior de haber adquirido su L1; pero en la etapa inicial del aprendizaje tanto de una L1 como de una L2, el hablante cuenta tan sólo con las proyecciones mínimas del SV y del SN y sus proyecciones funcionales aparecen sólo tras la correspondiente exposición a la cantidad de *input* necesaria. Así, se asigna al *input* la capacidad de impulsar en el sistema del hablante la construcción paulatina de la sintaxis por etapas, esto es, un nivel detrás de otro en el árbol. En este sentido, su teoría se acerca a lo referido sobre los datos infantiles de bilingüismo que maneja Meisel desde el momento en que se proponen, por lo menos, tres etapas diferentes en la adquisición del SV para hablantes de alemán: 1) la etapa del SV, 2) la etapa del SFLEX y 3) la etapa del SCONC. Según esto, un hablante que se encuentra en la etapa SV no tiene conocimiento de la categoría funcional flexión y, por lo tanto, es incapaz de dominar los procesos que conciernen a la concordancia entre sujeto y verbo.

e. Continuidad fuerte: L1

La hipótesis de continuidad fuerte (*Full Competence/ Strong Continuity Hypothesis*) , que sostiene que la posibilidad de acceso a la GU no está limitada a los hablantes nativos de una lengua y que las categorías funcionales están presentes en las gramáticas nativas y no nativas desde las primeras etapas de adquisición, tiende a explicar las diferencias entre ambos procesos por medio de particularidades que se asignan al sistema gramatical de los hablantes de segunda lengua.

Autores como Hyams (1986, 1992), Pinker (1984) o Poeppel y Wexler (1993) afirman para la adquisición de la L1 que el niño está equipado con las categorías funcionales desde el principio y que su representación gramatical es en todo momento equivalente a la del adulto. El sistema computacional de un hablante, pues, cuenta desde su nacimiento con todo tipo de categorías y, a partir de los datos del *input*, sólo tiene que actualizarlas. Para Hyams (1992), en contra del análisis de

cláusula reducida que propone Radford (1990) y según sus datos del italiano, la adquisición de la categoría funcional no está necesariamente ligada a la de sus elementos léxicos. Ésta puede aparecer ocupada por elementos nulos y al revés, es decir, ciertos elementos léxicos pueden aparecer en formas no analizadas. Encuentra pruebas equivalentes en una lengua como el inglés en estructuras interrogativas que el niño utiliza desde muy pronto y que implican el movimiento del SV a una posición superior (COMP)⁵.

f. Continuidad fuerte: L2

La hipótesis de continuidad fuerte postula que, al igual que ocurre en la L1, el inventario de categorías (proporcionado por la GU) que poseen los hablantes de una L2 es completo y que los errores que pueden observarse en su discurso se deben o bien a factores de actuación, o bien a deficiencias léxicas o morfológicas, pero no a carencias de tipo sintáctico (Epstein et al. 1996).

Por lo que respecta al estudio de la adquisición de L2, incluso dentro de una perspectiva general que defiende la presencia de estos elementos en el discurso inicial de hablantes nativos y no nativos, existen, sin embargo, diferentes opiniones acerca del modo en que los hablantes de una L2 acceden a la GU y fijan desde ahí los parámetros de la lengua en proceso de adquisición. Las diferentes posturas contemplan la posibilidad o bien de acceder al sistema gramatical de la L2 a partir del sistema nativo adquirido previamente, o bien de tener acceso directo a esa dotación universal con independencia de la experiencia anterior que supone la gramática de la L1.

⁵Radford (1995) justifica que el hecho de que sus niños sean capaces de interpretar oraciones para cuya asimilación sintáctica no están aún capacitados, debe atribuirse a pistas de tipo pragmático/semántico existentes en el discurso más que a la competencia sintáctica de los hablantes. Ésa es la razón por la cual los niños de sus datos responden adecuadamente a preguntas *wh*-, además de porque dichas preguntas deben de constituir rutinas para ellos.

Para White (1996. a y b) el hablante de L2 supone en principio que el valor que ha asignado a un determinado parámetro en su L1 es también válido para la nueva lengua a la que se enfrenta y, de acuerdo con esto, cuando el sistema gramatical de la L1 se enfrenta a *input* de la L2 que no puede manejar (esto es, cuando el valor asignado a un parámetro difiere de lengua a otra) el hablante asume que la opción de su L1 es válida también en este contexto. En el mismo sentido, White y Grondin (1996) defienden, en un estudio que analiza datos de niños anglófonos aprendiendo francés, la hipótesis de que el hablante de L2 cuenta desde las primeras etapas de su aprendizaje con categorías funcionales porque tiene acceso a la GU aunque sea a partir del sistema gramatical de su L1. El análisis que proponen sugiere que cualquier propiedad de la gramática del período inicial puede, en la adquisición de una L2, ser modificada como respuesta al *input* que se reciba procedente de ésta. De este dato se desprende indirectamente que, en su proceso de aprendizaje y debido a que tiene aún acceso a la GU, el hablante de una L2 tiene la posibilidad de refijar un parámetro que ya ha fijado con anterioridad en el sistema gramatical de su L1. Así, y a pesar de contemplar la posibilidad de acceso a un sistema universal que permanece siempre accesible tanto para niños como para adultos, esta última apreciación indicaría que la incorporación de las categorías funcionales no es totalmente idéntica en la adquisición de una L1 y de una L2.

Epstein et al. (1996) por su parte niegan que, como parece afirmar White (1996. a y b), el estado final de la L1 constituya el estado inicial desde el que la L2 parte para la elaboración de su gramática; se trata más bien de un acceso directo, sin intermediarios, al sistema de la GU al que acceden los niños que aprenden su lengua materna. Todo lo que estaba disponible para el hablante de L1 cuando aprendió su lengua nativa (las categorías funcionales, las opciones paramétricas que nunca utilizó, los rasgos...) continúa siendo accesible para el hablante no nativo, niño o adulto. En otras palabras, la adquisición de la L1 y de la L2 constituyen así dos

procesos equiparables entre sí. Como apuntábamos anteriormente, los errores que a menudo se observan cuando se investiga la adquisición de categorías funcionales no reflejan un déficit en la interlengua del hablante no nativo, sino más bien podrían derivarse de un problema de producción que no depende de la ausencia o presencia de una determinada categoría funcional en la gramática del individuo. Las dificultades de producción podrían, desde este punto de vista, obstaculizar en un contexto dado la expresión de una categoría concreta (hipótesis del déficit morfológico).

Una de las diferencias importantes entre ambas posturas la constituyen las respuestas que los defensores de una y otra teoría proporcionan a la pregunta de qué es lo que ocurre con aquellas categorías cuya aparición no es provocada por el *input*. ¿Las opciones de los parámetros que no se usan en la L1 desaparecen o permanecen en el sistema de la GU? ¿Se convierten en inaccesibles las categorías funcionales después de su fijación en la primera lengua? o, si es posible acceder a ellas de nuevo, ¿en qué forma se produce este acceso? ¿Se realiza de una forma directa o sólo a través de la gramática de la L1? Una vez más, estudiosos que sostienen una y otra postura difieren en la naturaleza del papel que asignan a la L1 en la adquisición de una L2; y, una vez más, encontrar una respuesta a estas preguntas podría contribuir a la resolución de problemas más generales concernientes a la adquisición y a la naturaleza misma del lenguaje.

2.3. La categoría funcional determinante y la aparición de sustantivos nulos en el español infantil

La investigación de la posible relación existente entre la adquisición de la categoría funcional determinante (DET) como núcleo funcional de los SN y la posibilidad que

presentan lenguas con un paradigma morfológico tan rico como el español de omitir los núcleos léxicos de estos sintagmas constituye la base de nuestro estudio. Por medio del análisis de datos intentaremos dilucidar hasta qué punto la aparición de entidades léxicas pertenecientes a esta categoría implica de forma efectiva la presencia de dicha categoría en el sistema de un hablante dado (véase Capítulo IV). Repasamos ahora algunos estudios que también se centran en la adquisición de DET en el habla infantil.

2.3.1. La adquisición de la categoría funcional determinante

En relación a la adquisición de la categoría funcional determinante (DET) Radford (1990) propone, como ya hemos visto, que las estructuras nominales en las primeras etapas del lenguaje infantil son puramente léxicas y aparecen en un orden fijo: nombres, verbos, preposiciones y adjetivos. Así, mientras en los adultos encontramos SDET, sus equivalentes en el lenguaje de los niños que adquieren su L1 son SN. Es decir, bajo este punto de vista, los núcleos nominales se proyectarían en complementos y adjuntos, pero carecerían del sistema de determinantes como proyecciones funcionales por encima de los núcleos léxicos (Aguirre 1995). Sólo cuando el niño alcanza lo que se denomina la etapa funcional (Radford 1990), esto es, alrededor de los 24 meses, incorporaría a su sistema todo el inventario de categorías funcionales en un orden equivalente al anteriormente citado para las categorías léxicas: determinantes, flexión y complementantes.

En la misma línea de estudio, para Hawayek (1995), la adquisición del determinante implica el desarrollo de dos etapas previas: una en la que el niño es solamente capaz de proyectar núcleos léxicos y otra que, relacionada con la noción de predicación, coincide con el período conocido como “de dos palabras”. Durante éste

el niño comienza a producir el demostrativo *este* que, para Hawayek, no es un determinante sino un deíctico pronominal con el mismo referente que el nombre al que sigue o antecede. En este momento, el niño establece relaciones de predicación del tipo $X=Y$. La representación correspondiente a las dos primeras etapas sería la de (3) y (4) respectivamente:

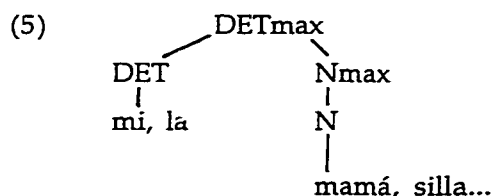
$$(3) \quad \begin{array}{c} X \\ | \\ X^* \end{array}$$

$$(4) \quad \begin{array}{ccc} & X_{\max} & \\ & / \quad \backslash & \\ X & & Y \end{array}$$

Según Hawayek (1995), en la primera de estas dos etapas la capacidad lingüística del niño está, como decimos, limitada a la proyección de elementos léxicos que carecen de características relacionales; se trata de proyecciones máximas, que no pueden proyectarse hacia arriba en la estructura del SDET y que, por lo tanto, no pueden funcionar como complementos.

Durante esta etapa las nociones de designación específica o de definitud son expresadas por el niño a través de la señalización manual. La incorporación del artículo determinado a su corpus implica, por un lado, la inserción de un elemento funcional como núcleo del SDET y, por otro, que el sustantivo asumiría la función de complemento del anterior que le corresponde en la gramática del español adulto, lo que supone por fin el establecimiento de una relación de complementación. Una vez que el niño demuestra dominio de una estructura que incluye la aparición del determinante para hacer referencia a entidades precisas, la opción de omitir ese artículo sigue presente en su sistema gramatical para hacer referencia a realidades no determinadas. A pesar de no haber adquirido aún el indefinido, juega con las dos posibilidades que su gramática le ofrece y las emplea en contextos diferentes.

La incorporación del concepto de complementación al sistema del niño supone el comienzo de la tercera etapa e implica que éste puede ya establecer en las estructuras que produce relaciones del tipo expresado en (5):



La aparición del artículo *el* y del posesivo *mi* constituyen la evidencia de la existencia de esta etapa y suponen la inserción en sus estructuras nominales de un elemento funcional en la posición de núcleo. La proyección léxica N pasa, por fin, a ocupar la posición de complemento.

Aguirre (1995) señala por su parte que para que el niño demuestre dominio de la categoría funcional DET es requisito indispensable la adquisición previa de la categoría N. Tal afirmación efectivamente implicaría que la aparición de categorías léxicas no sólo es cronológicamente anterior a la proyección de elementos funcionales, sino que además es condición *sine qua non* para que puedan surgir dichos elementos no léxicos. Son las necesidades de proyección de N para encontrar sus cualidades referenciales las que conducen al niño a adquirir la categoría funcional superior DET⁶.

En contra de las posturas anteriores (Radford 1990; Hawayek 1995; Aguirre 1995), en el estudio que sobre la adquisición del sistema del determinante con datos longitudinales procedentes del sueco realiza Bonhacker (1997), la autora pone en duda el hecho de que el lenguaje infantil omita los determinantes de forma

⁶Quizá sería conveniente señalar llegados a este punto la diferencia que Aguirre (1995) encuentra entre adquisición y dominio de una categoría dada. Mientras que "la *adquisición* es un proceso corto que empezaría con los primeros casos de utilización productiva y analizada de palabras pertenecientes a una categoría y concluiría cuando su utilización se cifrase en torno al 90% frente a un porcentaje de ausencias no muy superior a un 10% (...) El *dominio* es un proceso más largo que está ligado con la corrección de las formas en la utilización". (1995. 103).

generalizada. Más bien al contrario, sus datos prueban que la niña analizada muestra desde las primeras etapas un uso productivo de diferentes determinantes y en diferentes contextos alternando con el uso de los mismos sustantivos sin ninguna determinación. Esto le permite afirmar la existencia de al menos un nivel por encima del SN en el árbol sintáctico de la niña. Niega así la posibilidad de que exista una gramática infantil carente de la proyección funcional DET. Propone además que lo que madura en el sistema de representación del niño es el componente pragmático (Hoekstra y Hyams 1995; Hyams 1996; Hoekstra, Hyams y Becker 1997) rechazando por tanto la posibilidad de que la proyección DET pueda estar universalmente ausente de la gramática temprana de los niños.

2.3.2. Relación entre la adquisición de DET y la posibilidad de elisión del sustantivo

La producción de los sintagmas de sustantivo nulo se relaciona, en la lengua del adulto nativo, con propiedades inherentes al paradigma morfológico de estos elementos en español tales como el concepto de riqueza morfológica de las lenguas romances en general y del español en particular. La propuesta alrededor de la cual gira esta tesis baraja la posibilidad de que exista algún tipo de relación —cuya naturaleza estaría aún por determinar— entre la adquisición de las características flexivas del determinante y la producción de este preciso fenómeno sintáctico.

Nuestra investigación se propone, pues, descubrir si, en el momento en que el niño (nativo o no nativo de español) comienza a demostrar dominio de la morfología involucrada en una estructura dada, se percata también de las posibilidades que la sintaxis de dicha estructura ofrece; si, como se desprende de la propuesta minimalista, el proceso de adquisición de las categorías funcionales tiene lugar a partir de dos operaciones consecutivas, a saber, identificación de las posiciones en la estructura de frase y posterior asociación de morfemas y rasgos

(Matos et al. 1995), es posible que el mero concepto de adquisición de una categoría funcional así considerada acarree una conexión entre morfología y sintaxis. En el caso de los niños que adquieren su L1, esta relación se establece de forma prácticamente simultánea. Sin embargo, en la adquisición de L2 exhibe resultados de distinta naturaleza como se ve reflejado en el carácter variable que presentan las gramáticas de los sistemas no nativos. La determinación de la naturaleza de esa posible relación morfosintáctica y las repercusiones que dicho fenómeno tendría para el estudio de la adquisición de lenguas constituyen, como decimos, la base de nuestra propuesta.

2.3.3. Comprobación de hipótesis y análisis de datos

Nuestra investigación estará encaminada a averiguar hasta qué punto el sistema computacional del niño relaciona su conocimiento del paradigma del determinante español con estas posibilidades sintácticas antes mencionadas. Dicho de otra manera, el propósito de nuestro trabajo será dar cuenta de las etapas de que consta el proceso de adquisición del español por parte de niños nativos y no nativos con objeto de comprobar si existen determinantes en el período inicial del habla de estos niños y, si es así, en qué forma estas primeras manifestaciones de determinantes en el discurso infantil suponen o no la presencia de la categoría funcional SDET en su sistema gramatical. El uso productivo de este preciso fenómeno sintáctico proporcionará información acerca del estatus que esta categoría funcional ha alcanzado realmente en las gramáticas de unos y otros niños. La presencia o ausencia de dichos sustantivos nulos servirá de guía para indicar el grado de competencia alcanzado por los hablantes y nos ayudará a determinar si realmente su conocimiento efectivo de la morfología de la lengua objeto tiene o no repercusiones en su comportamiento sintáctico.

El pelo de Julia es más largo que [el pelo] de María

III. LA RELACIÓN ENTRE LA ADQUISICIÓN DE LA MORFOLOGÍA Y DE LA SINTAXIS

3.1. La relación entre el conocimiento de paradigmas morfológicos y la producción de fenómenos sintácticos: Introducción al concepto de *bootstrapping*

La determinación del papel que desempeña la morfología en la adquisición de la sintaxis de una lengua constituye uno de los problemas fundamentales en que se centra en estos momentos la investigación lingüística y psicolingüística. De acuerdo con la propuesta que relaciona la riqueza del SDET en español a la amplia posibilidad de producción en esta lengua de sustantivos nulos, entre otros fenómenos sintácticos, puede predecirse que el conocimiento de este proceso sintáctico para el hablante nativo es gramaticalmente dependiente de su dominio del paradigma morfológico del determinante español.

Dentro de esta perspectiva, se asigna a la morfología un papel de detonante en la producción de procesos sintácticos, es decir, se la considera una suerte de motor capaz de desencadenar la adquisición de fenómenos que pertenecen a la sintaxis. La comprobación de la validez de este concepto de *bootstrapping* morfológico implicaría la existencia de una relación directa en la representación gramatical de ambas parcelas del lenguaje y supondría, pues, que la certeza de la disponibilidad de estos sustantivos nulos se deriva de forma automática del conocimiento.

La noción de *bootstrapping* posee una amplia tradición en los estudios de adquisición de lenguas; la posibilidad de que la adquisición de una unidad o una serie de unidades desencadene en el sistema del hablante la aparición de uno o más elementos cuenta con diferentes versiones que varían dependiendo de si esta

capacidad de desencadenar procesos de adquisición es atribuida a fenómenos de tipo fonológico, morfológico o sintáctico por medio de los cuales ciertos elementos establecen con los adquiridos previamente una relación de dependencia, cuando menos, temporal.

Gleitman y Wanner (1982) parten de la consideración de que, en la adquisición de un término dado, la sílaba acentuada, a pesar de no ser equivalente a la palabra correspondiente en el sistema del adulto, puede actuar como desencadenante en el esquema morfológico del niño y conducir a la adquisición en cadena de secuencias y de oraciones. El esquema de representación que sugieren los autores organiza los elementos que se incorporan en el proceso general de adquisición de acuerdo a un orden preestablecido, a saber: rasgos fonéticos, sílabas tónicas, secuencias y, en último lugar, frases.

La propuesta de *bootstrapping* sintáctico de Naigles (1993) investiga el uso que niños nativos de inglés hacen de lo que ella denomina marcos sintácticos a la hora de decidir el significado correcto de verbos nuevos que se introducen en su vocabulario; la información que obtienen por este procedimiento se completa, además, con la que extraen del contexto extralingüístico en que se presentan estos nuevos elementos. Los resultados que se derivan de su estudio indican que los niños pueden efectivamente emplear información sintáctica anterior para ayudarse en la búsqueda del significado de un término nuevo para ellos, con lo que podría afirmarse que en este contexto la sintaxis podría actuar como detonante en la adquisición del conocimiento semántico.

Para López Ornat (1997), en la misma línea de estudios anteriormente citados como el de Gleitman y Wanner (1982), determinadas características de representación fonoprosódica en el habla de María¹ son empleadas por el sujeto a

¹ Los datos que en este trabajo maneja López Ornat son los mismos (López Ornat 1994) que serán utilizados en nuestro análisis para L1.

modo de pistas que le permitirán acceder a algún tipo de conocimiento morfológico. Entre estas características se encuentran, entre otras, el orden de sílabas (que en un momento dado le permite diferenciar entre tiempos del imperativo y del presente), la eliminación del carácter opcional de sílabas que pasan a convertirse en obligatorias o la inclusión de una especie de relleno morfológico (*premorphological filler*) en un grupo fónico. Cita como ejemplo la inserción de una vocal que se antepone a algunos sustantivos como prefijo y que se convertirá con el tiempo en un determinante².

Snyder (1996), con objeto de llegar a una mejor percepción de la representación mental del conocimiento sintáctico particular de cada lengua, realiza una investigación que pone en relación dos fenómenos lingüísticos diferentes: la adquisición del lenguaje por parte de niños que aprenden su lengua nativa y la variación observada entre las diferentes lenguas. Concentra su análisis en un número limitado de procesos sintácticos cuyo funcionamiento puede, a su juicio, proporcionar información al respecto. En concreto, uno de los temas que trata en su estudio son precisamente los sustantivos nulos y, a partir de éstos, explora la posible relación entre la variación que presenta la sintaxis de una lengua dada y la variación que dicha lengua demuestra en la morfología de sus paradigmas flexivos. Su intención es averiguar hasta qué punto los paradigmas morfológicos desempeñan un papel importante en la determinación de propiedades sintácticas del lenguaje. Más concretamente, se propone demostrar que, a pesar de las teorías que afirman la existencia de una relación entre ambos fenómenos, los datos no avalan la certeza de esta posibilidad, en el caso concreto de la morfología flexiva.

² Este fenómeno, como veremos, será de gran relevancia para nuestro estudio que incluye la consideración de estas protoformas de las que habla López Ornat (1997), nuestros protodeterminantes, tanto en el habla de los niños que adquieren español como L1, como en la de aquéllos que lo aprenden como L2 o LE. Como se verá en el capítulo siguiente, la naturaleza de tales formas varía de forma considerable dependiendo del estatus que tiene el español para cada uno de los niños cuya producción hemos analizado.

En cualquier caso, y partiendo de esta hipótesis preliminar surgida de un primer acercamiento a esta posible adquisición de la sintaxis inducida a partir del conocimiento morfológico, recogemos a continuación una segunda hipótesis que niega la existencia de tal relación y que habla de ambos procesos adquisicionales como de fenómenos independientes para, finalmente, proponer nuestra propia visión del problema a la luz de los resultados que proporcionan los datos analizados sobre adquisición del determinante en español como L1 y L2.

3.2. Las lenguas romances y la riqueza en los paradigmas morfológicos

Esta hipotética relación entre paradigmas morfológicos y sintaxis está, como vemos, relacionada de forma directa con el concepto de riqueza morfológica, para el que, a pesar de que se emplea constantemente en referencia a la cantidad de formas que componen la flexión verbal o nominal de una lengua dada, aún no ha podido encontrarse una definición unánime. Numerosos autores (Bernstein 1993; Snyder 1996; Liceras et al. 1997) coinciden en señalar la necesidad de hallar una definición precisa de este concepto de fuerza o riqueza morfológica a cuya presencia o ausencia se hace tan frecuentemente responsable de determinados fenómenos que caracterizan el comportamiento sintáctico de las lenguas consideradas morfológicamente ricas, ya que la teoría sintáctica actual no proporciona una caracterización lo suficientemente explícita acerca de la naturaleza de los rasgos que supuestamente permiten calificar de rico a un paradigma determinado.

En este sentido, parece ser que es precisamente la riqueza flexiva del determinante español la que permite la formación de sustantivos nulos, ya que, como vimos, la autoriza en mayor número de contextos que el resto de las lenguas

romances. Sin embargo, no nos parece que tal concepto pueda por sí solo, dar cuenta de la amplia posibilidad de producción de estos sintagmas en español, porque esa supuesta riqueza es la misma en italiano, por poner un caso y, sin embargo, el número de contextos en que un sintagma nominal puede aparecer sin un sustantivo explícito es menor. El italiano³, como ya hemos visto, sólo contempla esta posibilidad para los sintagmas precedidos por un artículo determinado cuando el complemento de dicho núcleo funcional es un SAdj como en (2), equiparándose así al español en (1):

(1) el negro

(2) il nero

mientras que para aquellos casos en que la posición de complemento está ocupada por un SP o una oración de relativo se requiere la presencia de un demostrativo en el lugar en que el español puede emplear también el artículo definido, como se refleja en (3), (4), (5) y (6):

(3) el de Andalucía

(4) el que vive en Andalucía

(5) *il di Sicilia

(quello di Sicilia)

(6) *il che vive a Sicilia

(quello che vive a Sicilia)

Parecería que el artículo en italiano (y en francés) es, por decirlo de alguna manera, menos productivo que su equivalente español y que, desprovisto del refuerzo que constituye la aparición del adjetivo y la correspondiente carga de información sobre

³ Optamos por tomar el italiano como ejemplo frente a, digamos, el francés debido a que el paradigma del artículo determinado de éste último presenta en ocasiones diferencias que se manifiestan exclusivamente en la ortografía, siendo imperceptibles desde el punto de vista fonético. Esto podría considerarse una limitación a la hora de comparar la riqueza de esta lengua con la del español en lo que al paradigma morfológico del determinante se refiere. El italiano sirve más adecuadamente a nuestros propósitos desde el momento en que presenta el mismo número de formas que el español y las diferencias entre éstas son palpables tanto fonética como ortográficamente.

la concordancia de género y número que éste supone, no puede funcionar de forma autónoma y se ha de recurrir al uso del demostrativo correspondiente en su lugar. Así, mientras que algunos estudiosos incluso consideran al artículo definido en español como una suerte de demostrativo⁴, no hay lugar en francés o italiano para una propuesta de este tipo.

3.2.1. La elección del fenómeno de los sustantivos nulos en el lenguaje infantil

Como se apuntaba con anterioridad, la presencia de los sintagmas de sustantivo nulo en una lengua determinada podría ser relacionada de forma indirecta con la posibilidad, también existente en la mayoría de estas mismas lenguas, de presentar sujetos nulos, debido principalmente a que en ambos tipos de construcciones un fenómeno sintáctico dado es relacionado con la riqueza morfológica de una categoría gramatical determinada⁵.

De hecho, Hoekstra y Hyams (1995), Hyams (1996) y Hoekstra, Hyams y Becker (1997) introducen el concepto de subespecificación (*underspecification*) con objeto de dar cuenta de la naturaleza del sistema gramatical infantil. Según la clasificación que proporcionan, las lenguas varían entre sí dependiendo de los núcleos funcionales que se encuentren especificados en su morfosintaxis. Así, lenguas como el español o el italiano estarían marcadas para PERSONA, el inglés o el holandés marcarían NÚMERO y el japonés especificaría TIEMPO. Estos rasgos parecen ser además los responsables de la presencia (o ausencia) de argumentos nulos en unas y otras

⁴ Como ya señalamos en el capítulo I, algunos estudiosos (Gili Gaya 1961) para explicar la aparición del artículo en estos sintagmas afirman que el artículo español es en realidad un demostrativo.

⁵ Véanse en el Capítulo I las propuestas de Torrego (1987), Bernstein (1993) o Sleeman (1993), entre otros.

lenguas, de tal forma que una gramática infantil que presente infinitivos raíz, ausencia de sujetos explícitos o de determinantes (se asume que la asignación de plural es una forma de determinación) carecería de especificidad porque no habría incorporado aún el rasgo NÚMERO. Tanto al sintagma verbal como al nominal se les asigna una interpretación específica temporal (por medio de la morfología verbal) o de definitud (por medio del determinante). Por lo tanto, por subespecificación se entenderá no formar parte de una cadena dentro de la cual una oración recibe una interpretación temporal o de definitud con respecto a referentes en el discurso.

Para los autores existe pues un paralelismo entre la forma en que se codifican la especificidad verbal y la nominal, como en se refleja en (7):

(7)

OP(T) ⁶	<u>COMP</u>	NUM	[ST	T	[SV	<u>V</u>	]]
OP(N)	<u>DET</u>	NUM	[SD	X ⁷	[SN	<u>N</u>	]]

En el caso de V, la especificidad se establece por medio de la verificación de la cadena COMP/T/V; dentro del sintagma nominal habría que hablar de una cadena del tipo DET/X/N. Si el núcleo funcional NUM no está especificado en un sistema gramatical, el concepto de definitud no formará parte de éste, ya sea en el SV o en el SN. En una gramática en la que, como la del niño, existiera frente a la del adulto subespecificación de NÚMERO⁸ nos encontraríamos con:

1. infinitivos raíz con sujetos no especificados para número,

⁶ OP(T) equivale a operador de tiempo e, igualmente, OP(N) a operador de número.

⁷ X (definitud) constituiría en el sintagma nominal el equivalente de T (tiempo) en el sintagma verbal.

⁸ Esta subespecificación de número que los autores atribuyen a las gramáticas infantiles se justifica, según ellos, a deficiencias de tipo pragmático debidas a la propia naturaleza del sistema infantil que carece aún de las herramientas necesarias para dar una interpretación a una cadena rota o incompleta. El adulto, en cambio, suple con ese componente pragmático posibles carencias o fallos en la sintaxis.

2. sintagmas determinante vacíos (como equivalentes para el sintagma nominal de los sujetos nulos),
3. sintagmas nominales no precedidos por determinante (y sin otro tipo de modificación, esto es, plurales).

En este sentido se establece un paralelismo, en etapas en que la gramática del nativo no ha incorporado aún el rasgo NUM, entre la elisión del determinante (no del sustantivo) en los sintagmas nominales y la producción de sujetos nulos en una lengua dada, independientemente de si la variante adulta los permite o no.

Liceras et al. (1997, 1998) recogen esta última hipótesis para proponer que los sistemas gramaticales no nativos presentan, al igual que las gramáticas infantiles, ciertas características que permiten considerarlos como sistemas subespecificados y analizan para ello la producción espontánea de dos niños nativos de español y la interlengua de hablantes de español como L2 que proceden de ambientes lingüísticos diferentes. El análisis de sus datos sugiere por una parte que las predicciones de Hoekstra y Hyams (1995), Hyams (1996) y Hoekstra, Hyams y Becker (1997) no se cumplen plenamente para los datos de L1 y, por otra, que a pesar de tratarse en ambos casos de sistemas gramaticales subespecificados la adquisición del español como L1 y como L2 tiene lugar de forma muy diferente. El desarrollo cognitivo de los sujetos impide hablar para los hablantes de español como L2 del déficit pragmático que se atribuye a los niños nativos. Su comportamiento frente a estas estructuras de sujeto nulo y de sustantivo elidido puede, en muchas ocasiones, estar influido por la presencia de la L1.

Desde la perspectiva de la adquisición de lenguas, ambos procesos resultan muy diferentes desde el momento en que, si bien es posible encontrar sujetos nulos en el habla de niños cuya lengua materna no contempla esa posibilidad (tal es el caso del chino o del inglés infantil de niños que aún no han fijado el parámetro que determina la no disponibilidad de dichos sujetos en su idioma materno), no pueden

hallarse ejemplos de sustantivos nulos en las primeras etapas del lenguaje infantil de sujetos cuya lengua nativa no los permite.

Este último es, entre otros, uno de los argumentos que mueve a Snyder (1996) a escoger este fenómeno sintáctico frente a otros para tratar de confirmar su hipótesis de que, aunque parezcan estar relacionados, no existe una conexión directa entre los procesos de adquisición de la morfología flexiva y de la sintaxis por parte de hablantes nativos de una lengua dada. Según él, el fenómeno del *N-drop* ilustrará este análisis más adecuadamente que las formas que los sujetos nulos del español o el italiano. Excluido el fenómeno del *pro-drop* por aparecer opcionalmente, como decimos, en lenguas que no lo permiten, la elección de los sustantivos nulos queda justificada en el estudio de Snyder desde el momento en que, según la percepción general, este proceso se legitima o no dependiendo de la riqueza del paradigma morfológico de las lenguas en que se produce. Sin embargo, el análisis de tal fenómeno podrá, en teoría, proporcionar pruebas de que tal relación de dependencia no es tal y que, en realidad, el hablante nativo de español (o italiano, o portugués u holandés, según el caso) conoce y maneja la posibilidad de producir sustantivos nulos como un hecho gramaticalmente independiente de su propio conocimiento de los paradigmas morfológicos. Así, la aparición de sustantivos nulos en el habla del niño que aprende español constituye para Snyder la adquisición de un fenómeno sintáctico que no está relacionado con el conocimiento de la morfología del determinante.

3.3. Las propuestas para L1 y L2

Como acaba de señalarse, nos proponemos investigar la adquisición infantil del determinante español y la naturaleza de la relación entre la adquisición de

morfología de dicho determinante y un fenómeno sintáctico concreto, los sustantivos nulos en las primeras etapas de desarrollo del español como L1 y L2. En este apartado consideraremos también información procedente de trabajos que estudian el habla espontánea tanto de adolescentes como de adultos estudiantes de español para averiguar qué pueden aportar sus conclusiones a nuestra investigación y qué información nos proporcionan acerca de las posibles similitudes y diferencias en la adquisición del español dependiendo de si se trata de su adquisición como L1 o como L2 y del contexto, natural o institucional, en que es adquirido.

3.3.1. Hipótesis específicas para L1 y L2

Partiendo, como decimos, de trabajos que, tomando como base teórica la consideración de esta conexión morfosintáctica, analizan datos de hablantes de español como L1 y L2, recogemos a continuación una serie de hipótesis que pueden formularse a partir del análisis de los datos presentados en estos estudios y, que intentan poner en relación, tanto en L1 y como en L2, el proceso de adquisición del sistema de marcas de género y número dentro del sintagma nominal con la aparición de construcciones de sustantivo nulo.

a. Marcador de género relacionado con la elisión en L1

Los resultados del estudio realizado por Snyder (1996) para L1 no le permiten confirmar su propia hipótesis acerca de la no existencia de una relación de dependencia entre morfología y sintaxis en el proceso de adquisición del español por parte de Juan, el niño cuyos datos maneja. A la edad en que Juan⁹ comienza a

⁹ Desde el primer capítulo de su tesis se queja Snyder de la falta de datos longitudinales del español en comparación con, digamos, el inglés. Los datos de Juan pertenecen al Corpus Linaza disponible en CHILDES (MacWhinney y Snow 1985).

producir sustantivos nulos se producen también por primera vez ejemplos concretos de determinantes que, según él entiende, pueden considerarse decisivos para su proceso adquisicional del paradigma morfológico del determinante español. La aparición de *otra* y *esa* (por tratarse de las versiones femeninas de *ese* y *otro* y suponer en la representación gramatical del niño la sistematización de un proceso de formación de palabras por el que puede acuñar formas de un género determinado a partir de sus equivalentes del género contrario) indican para Snyder que el niño ha asociado por fin de manera sistemática los morfemas *-o* y *-a* al género masculino y femenino respectivamente. De lo anterior deducimos con el autor que podría efectivamente hablarse de una relación temporal entre el dominio de la morfología de género por parte del niño y las primeras apariciones de sustantivos nulos. Como el propio autor señala, si bien la concordancia de número parece no constituir una condición necesaria para la aparición de sustantivos nulos, el dominio de la morfología nominal de género puede considerarse, en cambio, un factor importante a la hora de racionalizar la adquisición de este fenómeno sintáctico por medio de una explicación morfológica, ya que es plausible afirmar que el primer ejemplo de este fenómeno sintáctico aparece en un momento en que el sistema del determinante comienza a emplearse con consistencia. Sin embargo, el propio autor se muestra insatisfecho por las conclusiones que se desprenden de su estudio y lo justifica alegando que los datos no son lo suficientemente claros y que otros estudios podrán clarificar mejor el funcionamiento de estos procesos adquisicionales. En este sentido afirma que la existencia de un solo niño que demuestre dominio de la morfología del determinante con anterioridad a su primera producción de sustantivos nulos podrá hablar en favor de su teoría y demostrar que la adquisición de morfología y sintaxis constituyen en realidad dos procesos diferentes.

Efectivamente, para Snyder y Senghas (1997), los datos proporcionados por el estudio longitudinal de Koki¹⁰ permiten corroborar por fin la teoría de que la adquisición de la morfología flexiva y la producción efectiva de los fenómenos sintácticos de una lengua constituyen dos fenómenos diferentes e independientes entre sí. A partir del análisis que realizan de los datos de este nuevo sujeto, los autores afirman que la conexión de la producción efectiva de la niña con su dominio de la morfología del sistema del determinante del español es muy limitada si no inexistente y les permite, en este sentido, concebir un modelo de lenguaje en el que la variación sintáctica es en gran medida independiente de la morfología flexiva de una lengua dada. A la edad de 2;2 Koki ya demuestra un uso productivo y correcto en la mayoría de los casos (97%) de todo tipo de determinantes (artículos, indefinidos, demostrativos...) y, sin embargo, sólo cuatro meses después (2;6) comienzan a registrarse ejemplos de sustantivos nulos. Es más, en un primer momento, la niña producía sustantivos explícitos en contextos en que el español adulto normalmente los omitiría y, a partir de un momento muy concreto e identificable, deja de hacerlo; por lo tanto, la edad de aparición de los sustantivos nulos puede determinarse con precisión¹⁰. Dicha conclusión sirve a Snyder para, por fin, poder hablar de la elisión del sustantivo en español como de un fenómeno que no está representado psicológicamente de forma directa por ningún tipo de conocimiento de paradigma morfológico alguno. Sin embargo, no se documenta la existencia de sustantivos nulos anteriores a una etapa en que el niño ya demuestra un dominio efectivo del paradigma del determinante y este hecho por sí solo podría apuntar hacia la existencia de esa relación que Snyder no quiere encontrar (Liceras et

¹⁰ En este caso Snyder y Senghas optan por analizar el corpus que Montes (1987, 1992) recopila de su hija Koki entre las edades de 1;7 y 2;11 años en intervalos de aproximadamente un mes.

¹⁰ No se proporcionan en este estudio ejemplos de aquellos casos en los que la niña emplea sustantivos explícitos en contextos en los que el español adulto los omitiría. Sí se incluyen, no obstante, las primeras producciones de sustantivos nulos de Koki (2;6): *el pequeño, esos bonitos, un azul*.

al. 1998), puesto que, si bien no parece tratarse de un proceso automático, sí que puede hablarse del conocimiento morfológico como una condición *sine qua non* pueden aparecer estos sustantivos.

Liceras et al. (1998) examinan, como ya se ha dicho, dos diferentes tipos de datos. Para el español como L1 el trabajo estudia la producción espontánea de los dos niños de nuestro propio estudio que adquieren el español de forma natural en un contexto monolingüe durante tres etapas que van desde el año y siete meses a los 3;09 años y su análisis parece confirmar la afirmación anterior de que el dominio de la morfología de género de una lengua, no así los marcadores de número, puede tener repercusión directa en el uso que de sustantivos nulos realizan los dos niños cuya producción se analiza, ya que éstos sólo aparecen una vez que el sujeto produce las desinencias para masculino y femenino de forma sistemática tras la desaparición de los protodeterminantes y la asignación categórica de género que ello supone¹¹ y ¹².

Si bien los datos que analizamos para lengua primera no contradicen directamente la hipótesis que propone que morfología flexiva y sintaxis son dos procesos independientes, sí sería de esperar que el análisis de la producción de Magín y María que realizamos en el presente trabajo corrobore estas conclusiones. Como vemos, el primer análisis parece indicar que aunque no se trate de un mecanismo de adquisición automática (es decir, que un sujeto determinado por el mero hecho de dominar un sistema morfológico dado tiene acceso directo a las

¹¹ Un análisis más completo de estos datos se lleva a cabo en la primera sección del capítulo siguiente. En ella se proporciona una explicación detallada de cómo la desaparición (previa especialización de género) de aquellas formas que hemos denominado protodeterminantes, es decir, las vocales *e* y *a*, desempeña un papel muy importante en la aparición de sustantivos nulos en las primeras etapas de español nativo.

¹² Enlazando con la teoría que asigna a los sistemas gramaticales infantiles el carácter de subespecificados (Hoekstra y Hyams 1995; Hyams 1996; Hoekstra, Hyams y Becker 1997), podría afirmarse que la incorporación de los rasgos explícitos para indicar género suponen en el niño la eliminación de deficiencias de tipo pragmático que le impedían sistematizar esta información (Liceras et al. 1997).

posibilidades sintácticas asociadas a esos elementos concretos), se apoya una teoría que considera el conocimiento morfológico del género de los sustantivos como condición indispensable para la adquisición de la sintaxis del SN.

b. Marcador de género no relacionado con la elisión en L2

Para la producción de español como L2, Liceras et al. (1998) cuentan con datos que, pertenecientes al habla de adolescentes bilingües de francés e inglés que aprenden español en un contexto institucional, fueron registrados durante tres años consecutivos en su proceso de adquisición. Los datos analizados se organizan en dos etapas diferentes que corresponden a las tres primeras entrevistas registradas en 1995 y a las tres primeras entrevistas realizadas en 1997¹³.

Según lo que se desprende del análisis de estos datos, la adquisición de los marcadores de género en español como L2 no puede relacionarse de una forma efectiva con la aparición de sustantivos nulos en el discurso de los sujetos analizados. Por otra parte, se afirma que, al no aparecer ninguna forma que pueda considerarse como un protodeterminante, la adquisición del español como L2 por sujetos adolescentes parece no depender de la presencia o ausencia de detonantes fonológicos de este tipo.

Por otra parte, el estudio demuestra que la adquisición no nativa de una lengua puede verse muy influida por la presencia del conocimiento lingüístico que

¹³ Los datos analizados para L2 se registraron como parte del proyecto interuniversitario "*Second Language Acquisition: Beyond Parameters*/ El análisis de la interlengua española e inglesa de hablantes que aprenden en contextos institucionales. Recolección y análisis de datos longitudinales de adquisición y procesamiento de lenguaje no nativo dentro del modelo de Principios y Parámetros" (1995-1998) en el que intervienen la Universidad de Ottawa, la Universidad Complutense de Madrid y la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona y cuyos investigadores principales son J. M. Liceras, V. Santiuste y L. Díaz.

supone la previa adquisición de la L1, ya que la escasa producción de sustantivos nulos que los sujetos demuestran puede fácilmente atribuirse a la posibilidad de encontrar construcciones paralelas en su lengua nativa, francés, en este caso. Sin embargo, al no disponer el análisis de una etapa (comparable a la que se examina para la L1) en la que los sujetos exhiban un dominio total del paradigma morfológico del determinante en español, no es posible hablar de una comparación totalmente equiparable de unos y otros datos. Quizá, tal y como afirman las autoras, en esta etapa no disponible un hablante avanzado de español como L2 pueda demostrar una producción considerable de sustantivos nulos comparable, en términos de productividad, a su conocimiento morfológico del sistema del determinante español. La intuición del profesor de español como lengua extranjera es que, efectivamente, no hay pruebas que nos permitan hablar de una relación de interdependencia entre estos dos fenómenos adquisicionales, al menos no en español como L2. Más bien al contrario, la experiencia docente y personal con sujetos que presentan pleno dominio del paradigma morfológico del determinante demuestra que éstos no sólo suelen producir este tipo de estructuras espontáneamente en los contextos en que lo haría un nativo, sino que además recurren a estrategias propias de su L1, esto es, el uso de demostrativos o la inserción de sustantivos del tipo *cosa*, para evitar estas construcciones. Los datos que, basados en un experimento llevado a cabo con estudiantes de la universidad de Ottawa pertenecientes a niveles inicial y avanzado, se analizan en Rosado (1998) corroboran esta intuición sobre la dificultad que supone para el hablante no nativo la incorporación de estas estructuras en su sistema gramatical¹⁴.

¹⁴Dichos datos forman parte del estudio *The Specific Nature of Non-Native Grammars* (1996-99) llevado a cabo en la Universidad de Ottawa. Los sujetos del experimento eran un total de 20 estudiantes (anglófonos y francófonos de niveles inicial y avanzado) a los que se les administraron una serie de tests de juicios de gramaticalidad dirigidos a descubrir su reacción frente a diversos tipos de estructuras, entre ellas, una serie de SN de sustantivo nulo. Los resultados demostraron, y a pesar de que incluso el grupo de control de hablantes nativos tenía problemas en detectar la agramaticalidad de algunos de los

Para la adquisición infantil del español como L2 y como LE, en el hipotético caso de que la edad de nuestros sujetos no nativos fuera equivalente a la de los analizados para L1, podría defenderse la hipótesis de que algún tipo de deficiencia pragmática fuera responsable de las diferencias que presenta su interlengua con respecto al español adulto (nativo y no nativo). No obstante y dada la caracterización de nuestros individuos, quienes, en el momento en que se inician las grabaciones, se encuentran en un estadio de adquisición de su lengua nativa considerablemente avanzado, no podemos apoyarnos en la posible existencia de un déficit de tipo pragmático para justificar la naturaleza de sus sistemas gramaticales. Por este motivo esperamos, pues, que nuestros sujetos de L2 y LE se comporten a este respecto de un modo similar a los adolescentes y adultos hablantes no nativos de español.

3.3.2. Diferencias en el orden de adquisición de los distintos tipos de SN con elisión de sustantivo: las hipótesis para L1, L2 y LE

Aquellos SN en los que el determinante aparece seguido de forma inmediata por un adjetivo parecen presentar un comportamiento distinto a los que van seguidos de o bien un SP o una oración de relativo. La razón parece ser muy obvia desde el momento en que en estos sintagmas aparecen formas (los adjetivos) que pueden actuar como identificadores y eliminan la obligatoriedad de las marcas de género y número incluídas en el determinante. En los estudios que hasta ahora hemos tenido la oportunidad de considerar sobre el tema parece claro el estatus diferente de este

ejemplos, que ni siquiera nuestros hablantes más avanzados demostraban un dominio total de los mismos. Un análisis más detallado se ofrece en Rosado (1998).

tipo de sintagmas de adjetivo por lo que a su adquisición se refiere, tanto por parte de nativos como por hablantes de español como L2.

Los primeros sustantivos nulos producidos por los niños de Snyder (1996) y de Snyder y Senghas (1997) son, en todos los casos, ejemplos de DET+SAdj. Del mismo modo se comportan María y Magín en el estudio de Liceras et al. (1998); aunque la incorporación paulatina de las otras posibilidades que la formación de estos sintagmas contempla, esto es, DET+SP o DET+Oración, tiene lugar siempre después de que hayan aparecido previamente ejemplos de DET+Adj.

También de acuerdo con los datos de L2 incluídos en el mismo estudio, los escasos ejemplos de sustantivos nulos producidos por los estudiantes de español como L2 eran precisamente casos de DET+Adj, que, además, resultan ser posibles en una de las lenguas que dominan estos hablantes, el francés. De este modo, su producción puede fácilmente atribuirse a la transferencia que de su propia lengua están haciendo estos hablantes y constituir así una prueba de la importancia de la L1 en la configuración de los sistemas no nativos.

Igualmente para nuestros sujetos de L2 y LE podemos predecir en relación a la adquisición de sustantivos nulos un comportamiento similar al que presentan sus lenguas respectivas. Podemos suponer que Trini y Rodri los producirán sólo en aquellos contextos en los que sus propias lenguas (o las lenguas a las que han tenido acceso hasta el momento) los autorizan. En este sentido su producción quedaría limitada a ejemplos que incluyan el empleo del demostrativo (como en inglés o francés) y sólo a aquellos ejemplos que empleen el artículo determinado seguido de un adjetivo, por ser ésta última una opción gramatical en francés. No podemos olvidar en su caso que la cantidad de *input* a la que estos niños se ven expuestos es muy reducida (véase capítulo IV). Este factor tendrá sin duda repercusiones en su producción, del mismo modo que el hecho de aprender español en una situación de

inmersión influirá también en la forma en que tiene lugar el proceso de adquisición de Adil o Madelin.

Por otra parte y siguiendo a Pinker (1989), Zobl y Licerias (1994) establecen que las estructuras marcadas (frente a las no marcadas) exigen por parte del hablante un esfuerzo de representación mayor ya que, por definición, éstas constituyen un número menor en comparación con la opción no marcada. Si recogemos además el análisis propuesto por Contreras (1989) para dar cuenta del funcionamiento sintáctico de los sustantivos nulos en español, y por extensión en el resto de las lenguas modernas (véase Capítulo I), podemos establecer las siguientes predicciones:

1. Que la posibilidad de estas construcciones no constituirá una opción totalmente extraña a ninguna lengua y que, por tanto, el hablante de español como L2 o LE no partirá de cero a la hora de enfrentarse al proceso de la adquisición de las mismas.
2. Que el proceso de adquisición de los sustantivos nulos por parte de no nativos estará en gran parte determinado por las posibilidades que al respecto contemple su propia lengua. Por otro lado, dicha adquisición seguirá, en la interlengua de hablantes no nativos cuyo sistema no contemple esa posibilidad (inglés, francés...), un orden concreto según el cual se adquirirán primero aquellos sintagmas en que el determinante aparece seguido de un adjetivo para, sólo después, incorporar esa misma opción con SP u oraciones de relativo. Habría que preguntarse hasta qué punto esto estará relacionado con lo marcado de dichas construcciones o la complejidad estructural de las mismas.
3. Que el orden de adquisición de dichos sintagmas estará también relacionado con la naturaleza del determinante que las encabece. En este sentido podemos predecir que nuestros sujetos producirán primero sintagmas encabezados por demostrativos

para incorporar después la opción de emplear en tal contexto el artículo definido, capaz de gobernar la categoría vacía presente en estas construcciones españolas (Contreras 1989), y que tal vez, ésta sí sea una opción marcada en el contexto de las lenguas romance y de las lenguas naturales en general.

M: ¿Qué más ha pasado?

Z: Bueno, que, que de chico tenía tres hijas y, pues era policía y tenía tres hijas: una que era pequeña, una que era mayor y una que era ... [*mueve la mano*] bueno, una que tenía el pelo con un lacito.

P: ¡Ahá!

Z: Lo tenía un poco largo, así como yo, un poco, muy largo, muy largo, casi largo, tan largo, no, un poco larguito. Y luego en la peli ¿sabes qué ha pasao?

P: Dime, dime.

Z: ¿No te has enterao de ella?

P: Pues me parece que hay una parte que no. Venga.

Z: Mira, ummm ... que ... que luego la mamá ha ido con las hijas y las hijas querían ir con el papá. Y la mamá lloraba porque [*hace como que llora*] ... ¿Y por qué no se va la mamá con las hijas y con el papá?

P: ¿A ti qué te parece?

Z: Porque le da miedo.

P: ¿A la mamá?

Z: Sí, le da miedo ir por ahí, por ahí. Es que la mamá se chuta, la mamá se chuta.

P: No, la mamá estaba triste.

Z: Pero es que la mamá se chuta y XXX [*¿en vez de?*] irse con las niñas.

P: ¿Tú crees?

Z: Se chuta.

P: [*habla con al madre sobre lo que dice María*]

Z: Bueno, que yo estoy en mi casa.

M: ¿Qué más ha pasado en la peli, María?

Z: Oye, que no estoy hablando contigo, te he dicho.

M: Bueno, hija.

Z: Tú estás estudiando y cállate.

M: No se puede estudiar contigo hablando.

Z: Claro. ¿Porqué tu me estás haciendo la peli? No, pues ¿porqué voy a hablar contigo?

M: Sí, tienes razón.

Z: [*a papá*] ¿Tú me estás haciendo la peli? Sí, pues puedo hablar contigo.

P: Claro.

IV. EL ESTUDIO

4.1. Metodología

Este estudio analiza datos longitudinales correspondientes al habla espontánea de seis sujetos diferentes. Dichos datos provienen de las entrevistas realizadas a niños cuyas edades oscilan entre el año y medio y los nueve años de edad, que se encuentran en el proceso de adquisición del español en situaciones diferentes y contextos muy distintos. Los dos primeros, Magín y María, tienen el español como lengua materna mientras que el resto de los niños lo aprende después de haber adquirido previamente su lengua nativa y proceden de ambientes lingüísticos diferentes: Adil y Madelin adquieren el español en una situación de inmersión; Trini y Rodri lo aprenden en un contexto exclusivamente institucional en un país no hispano hablante.

La procedencia de los datos es también diversa: para los niños de español como L1 hacemos uso de corpórea que ya han sido publicados (López Ornat 1994; Aguirre 1995), frente a los datos de español como L2 y LE que proceden en cambio de entrevistas realizadas como parte del proyecto *The Specific Nature of Non-Native Grammars*¹.

El hecho de poder contar con datos de lengua materna y no materna nos permitirá contribuir en lo posible a resolver la problemática sobre las diferencias y similitudes entre la adquisición del lenguaje nativo y no nativo; además, y ya que aún no se han realizado estudios de este tipo referidos a la adquisición del español,

¹ *The Specific Nature of Non-Native Grammars* (1996-1999) es un proyecto de investigación que, dirigido por la Prof. J.M. Liceras en la Universidad de Ottawa, investiga los aspectos idiosincrásicos de la interlengua española perteneciente a hablantes nativos de inglés y francés.

confiamos en que la posibilidad de comparar datos de adquisición en contexto natural e institucional supondrá una aportación original a este campo.

4.1.1. Los sujetos

Los datos de español como L1 analizados pertenecen a los corpórea recopilados por López Ornat (1994) y Aguirre (1995) y corresponden al habla espontánea de dos niños pertenecientes a dos familias de clase media de padres españoles hablantes monolingües de castellano que nacen y crecen en Madrid.

Los datos del corpus de Magín fueron registrados por su madre en situaciones cotidianas durante un año (el sujeto es el hijo de la entrevistadora); comienza con las primeras combinaciones de dos palabras a los 19 meses de edad (1;7 años) y termina a los 31 meses (2;7 años), cuando las estructuras de subordinación son ya muy frecuentes. La transcripción de las entrevistas con que contamos contiene exclusivamente la producción de los datos emitidos por Magín omitiendo las intervenciones del interlocutor de turno (véase Apéndice II).

María, por su parte, fue también grabada (registro audiovisual) por sus padres durante algo más de tres años. Los datos que López Ornat (1994) recoge abarcan desde noviembre de 1988 cuando la niña tiene 1;7 años hasta marzo de 1991 cuando María cuenta ya con 3;11 años. El procesamiento y la transcripción de estos datos constituyó un proceso muy cuidado y el equipo de investigación encargado de esta tarea realizó un exhaustivo análisis de la producción oral de la niña. La transcripción, que reproduce literalmente las escenas de las cintas, incluye también el discurso de los interlocutores del sujeto, lo cual en nuestro caso ha facilitado enormemente la comprensión en algunas ocasiones resolviendo así las posibles dudas sobre la producción de la niña siempre en consulta con los padres (véase Apéndice I).

Nuestros hablantes de español como L2 fueron entrevistados en Madrid como parte del proyecto interuniversitario *Beyond Parameters* durante un total de ocho meses que transcurren de octubre de 1996 a junio de 1997, es decir, prácticamente la duración del curso escolar; aunque el rápido progreso de los niños hizo que se incorporaran también conversaciones espontáneas (véanse Apéndices III, IV y VII). Los niños que aprenden español como LE completan entrevistas (véanse Apéndices V, VI y VIII) que pertenecen al proyecto *The Specific Nature of Non-Native Grammars* (1996-1999) que se lleva a cabo en la Universidad de Ottawa bajo la dirección de la Prof. J. M. Liceras.

Nuestros sujetos en España son una niña y un niño que, prácticamente recién llegados a Madrid, se encuentran en una situación de inmersión en la lengua española y de los que puede predecirse que, de permanecer en un contexto lingüístico similar, se convertirán con el tiempo en hablantes nativos o casi nativos de español.

Adil es un niño de origen argelino, hablante nativo de árabe, que cuenta cuatro años cuando se inician las grabaciones y que llega a España con su familia como emigrante alrededor de estas mismas fechas (septiembre de 1996). Nada hace suponer que no haya seguido el proceso habitual, con lo cual podría predecirse que, a estas alturas, Adil ya ha adquirido su lengua nativa. No tenemos datos que indiquen que el niño hable alguna otra lengua además de la lengua de sus padres, el árabe. Está escolarizado en un colegio público en Madrid en la clase que corresponde a su edad (Infantil: 4 años). Está por tanto expuesto a los datos del español de forma exclusiva únicamente cinco horas al día ya que en casa habla árabe.

Por su parte Madelin tiene nueve años en el momento en que comienzan a registrarse sus datos espontáneos. Su familia proviene de Irán y llega con ellos a España procedente de Suecia unos dos o tres meses antes de que se la reclute para el proyecto. Está, como en el caso de Adil, expuesta al español durante las cinco horas

diarias de clase. Sin embargo, en este caso la niña acude además a una clase de apoyo de español de cuatro horas semanales (durante las que abandona su clase normal para recibir enseñanza especial para niños emigrantes). Además del iraní Madelin cuenta con la experiencia lingüística previa de haber aprendido sueco en el *kindergarten* (es, por lo tanto, bilingüe de iraní y sueco) y haber estudiado algo de inglés en el colegio en Suecia y durante una corta estancia en Canadá (un mes).

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, si bien la comparación de los datos de los dos sujetos, y debido a lo diferente de su conocimiento lingüístico anterior y a la diferencia de edad entre ambos, no arrojaría en principio resultados totalmente equiparables, precisamente esta diversidad puede hacer doblemente valioso el estudio de los mismos.

El habla de nuestros niños en Canadá ha sido registrada durante tres años consecutivos para el proyecto *The Specific Nature of Non-Native Grammars* dentro del cual se les ha administrado además una prueba consistente en la narración de una historia, destinada a determinar cuál es su verdadera lengua nativa, el inglés o el francés. Su discurso en una y otra lengua será entregado a jueces que se encargarán de decidir si los sujetos en cuestión son nativos de la lengua que juzgan y, en tal caso, cuál es el grado de nativez de los mismos.

Trini y Rodri, según los cuestionarios que con el propósito de caracterizar el ambiente lingüístico familiar en que viven los niños fueron completados por sus padres, son auténticos anglófonos y ambos, a la edad en que comienzan las grabaciones, presentan un desarrollo, digamos, normal de su lengua materna. A pesar de que poseen innegables conocimientos de francés (como se desprende del susodicho cuestionario y del análisis que de sus datos efectuamos en las siguientes secciones), su contacto con esta lengua se limita, que no es poco, al contexto institucional en el que aprenden francés como segunda lengua y a que, como sabemos, el entorno cotidiano en que están creciendo y se desenvuelven estos niños

diariamente tiende con claridad a favorecer el bilingüismo, algo que quedará patente en el habla de nuestros sujetos.

Rodri tiene siete años en la actualidad (cinco cuando se comenzó a realizar su seguimiento) y lleva tres asistiendo semanalmente durante dos horas y media cada sábado al colegio donde han sido registradas las entrevistas. Según los datos proporcionados por sus padres en el cuestionario suministrado a los sujetos (véase Apéndice IX), la L1 de Rodri es el inglés. Es la lengua en que más cómodo se siente y es la lengua materna de sus padres; por otra parte, acude a clases en un programa de inmersión en francés. Así, su contacto con el español se limita exclusivamente a las clases semanales en la Escuela Española de Ottawa. De la misma forma, Trini puede ser considerada nativa de inglés que es la lengua de uno de sus padres y la que habitualmente hablan en casa (véase Apéndice IX). Al igual que Rodri, la niña asiste al colegio dentro de un programa de inmersión en francés y sólo está expuesta a los datos del español el tiempo que pasa en la citada escuela.

4.1.2. La obtención de datos

L1

En el caso de Magín los datos se recogieron quincenalmente aunque en algunas ocasiones el intervalo entre una grabación y otra fue sólo de una semana; también se incluye en el *corpus* total de datos alguna emisión de habla que no formaba parte de la entrevista como tal y que, ocasionalmente (en situaciones de juego, según la entrevistadora), fue recogida en anotaciones tomadas en momentos en que no se estaba registrando el discurso del niño de manera expresa.

Con María los investigadores adoptan también “el criterio universal de grabar al sujeto cada quince días y, en cada ocasión, registrar al menos media hora de conducta verbal de la niña, para garantizar así la variedad de situaciones de habla. El

lapso de quince días es lo suficientemente amplio como para no perder pasos en la evolución de una estructura lingüística determinada” (López Ornat 1994. 7).

En ninguno de los dos casos se empleó tipo alguno de material con objeto de inducir a hablar al sujeto; los datos registrados reflejan situaciones naturales de la vida cotidiana de los dos niños y dicha naturalidad se ve incrementada muy probablemente por el hecho de que, en ambos casos, son los padres de los niños los encargados de entrevistarlos. Sin embargo, el volumen del corpus de datos disponible es diferente para cada uno de los dos sujetos, mucho más abundante en el caso de María que en el de Magín, de tal forma que podría decirse que la cantidad total de grabaciones puede por sí sola dar cuenta de la diferencia, a veces considerable, en las cifras absolutas de las producciones de estos dos sujetos.

L2

También con Adil y Madelin se intentó en principio llevar a cabo una entrevista cada dos semanas. Sin embargo y probablemente por motivos ajenos a la voluntad del investigador, en algunas ocasiones no fue posible seguir el programa preestablecido (a veces es época de vacaciones en el colegio al que asiste el niño y en el que se realizan las entrevistas; a veces, como ocurre en el caso de Madelin, el niño sale de viaje con sus padres) y las fechas que figuran en cada una de las grabaciones no corresponden exactamente a los quince días después de la entrevista anterior.

Las grabaciones fueron efectuadas exclusivamente en formato audio y transcritas personalmente por la misma investigadora que las realizó. Este último dato, como podemos suponer, garantiza la fiabilidad de los datos y en ocasiones, y gracias a sus comentarios expresos e incluidos en la transcripción, contribuye a clarificar el sentido de algunas de las emisiones del sujeto que, en otro caso, podría constituir un problema para el investigador externo que se enfrenta a los datos sin haber participado en el proceso de recogida de los mismos.

Se administran a ambos niños entrevistas confeccionadas como parte del proyecto *Beyond Parameters*. Además, las emisiones que se recogen de cada uno de los niños son fruto de las conversaciones que la entrevistadora mantiene con éstos; en ocasiones la entrevista constituye tan sólo un pretexto ya que lo que se desea conseguir es que el sujeto se sienta lo bastante cómodo como para que la cantidad de emisiones sea mayor y éstas se produzcan de una forma más natural. En el caso concreto de Madelin además somos doblemente afortunados porque la niña es tremendamente habladora y no tiene problema alguno en comunicarse con su interlocutora; Adil, en cambio, bien porque es por naturaleza más tímido o porque no se siente plenamente cómodo en español, parece encontrar más dificultades para expresarse sin problemas y su producción suele ser por ello mucho menos abundante que la de Madelin.

LE

Las entrevistas que se administran a Trini y Rodri en las etapas I y II (sus dos primeros años de contacto con el español) no coinciden exactamente con las realizadas durante la etapa III, debido a que en el curso de la investigación se introdujeron algunos cambios en el formato de las mismas con objeto de provocar en el sujeto el uso de estructuras más complejas (véase Apéndice V y VI).

Cada una de las grabaciones tiene una duración aproximada de media hora y es registrada en cintas de audio. Se llevan a cabo en la Escuela Española de Ottawa² a la que los niños acuden semanalmente (dos horas y media cada sábado por la mañana) durante el período equivalente a un curso escolar, de septiembre a junio.

² Queremos agradecer la valiosa colaboración que tanto las directoras de la Escuela Española de Ottawa Pilar Metha, Catalina Sagarra y María Temprano como los profesores y los padres de los niños nos han prestado durante la recogida de datos. También me gustaría dar las gracias a B. Laguardia, R. Fernández, Z. Fernández y E. Valenzuela por su aportación a todo el proceso de recogida y transcripción de datos. A R. Fernández debo también agradecer especialmente su gran ayuda con la transcripción de las entrevistas de la última etapa.

Las cuatro entrevistas, completadas durante cada una de las tres etapas que se incluyen en el estudio, constan de dos tipos diferentes de pruebas: aquéllas que buscan la obtención de datos dirigidos y las orientadas a conseguir la producción del discurso espontáneo de los sujetos. Como se explicará más adelante, nuestro análisis examina los datos producidos en ambos casos.

4.1.3. Las etapas

La consideración de tres etapas distintas nos parece adecuada a la hora de detectar posibles diferencias significativas en cada una de ellas con respecto a las demás en lo que a un proceso general de adquisición se refiere. Numerosos estudios sobre la adquisición del lenguaje demuestran que los siete meses de diferencia existentes entre la primera y la segunda etapa suponen un cambio radical en toda producción infantil de cualquier lengua. Confiamos que también en el estudio de la adquisición del español como LE los meses transcurridos entre cada una de las etapas (un año escolar) resulte un espacio de tiempo suficiente para poder apreciar cambios considerables. Dada la rapidez de adquisición constatada en los niños analizados para español como L2, esperamos también que el escaso tiempo transcurrido de una etapa a otra no resulte un obstáculo para nuestro estudio.

L1

Como ya hemos mencionado en el capítulo anterior, los datos de L1 con los que contamos fueron analizados con anterioridad como parte de un estudio que profundiza en la investigación acerca del papel de la morfología en la adquisición de la sintaxis (Liceras et al. 1998). En este primer acercamiento se propone una clasificación de los datos por etapas que, si bien en un principio se efectuó por

razones exclusivas de necesidad metodológica, resultó a la postre muy acertada a la luz de los resultados arrojados por dicho análisis.

La distribución por etapas en los datos de los niños nativos de español se decidió a partir de los datos disponibles de cada uno de ellos. Con objeto de llegar a una cuantificación unitaria de los datos, se decidió iniciar el recuento de los mismos a partir de los 1;07 años. Mientras que las grabaciones de María terminan cuando la niña está a punto de cumplir los cuatro años (3;11), los datos disponibles de Magín concluyen cuando éste tiene poco más de dos años y medio, de modo que esta última fecha determinaba, cuando menos, el final de una etapa que en el cómputo global denominamos etapa II. De esta forma, si bien el caso de María nos permite presentar tres etapas de evolución, de Magín sólo se incluirán dos estadios diferentes. Cabe además señalar que, a partir de las fechas que la designación de estas dos primeras etapas delimitaba, se pudo establecer el intervalo de tiempo que correspondería a una tercera disponible en el corpus total de datos de María, como aparece en la Tabla 1(a):

TABLA 1 (a). Descripción sujetos L1.

	Etapa I	Etapa II	Etapa III
MARÍA	1;07	2;05	3;07
	1;08	2;06	3;08
	1;09	2;07	3;09
MAGÍN	1;07	2;05	-
	1;08	2;06	
	1;09	2;07	

L2

El preestablecimiento de esta división para la L1 nos llevó a intentar establecer una clasificación paralela de nuestros datos de español como L2 tanto en contexto natural como en aprendizaje en el aula. En ambos casos y especialmente en el de nuestros niños canadienses, casi podría decirse que dicha división se estableció por sí sola, ya que con los dos grupos de sujetos las etapas se distinguían con mucha más facilidad.

Adil y Madelin fueron grabados, como ya se ha dicho, durante un total de ocho meses que equivalen a la duración de un curso escolar en España. El establecimiento de tres subdivisiones en tan corto período de tiempo nos pareció en un primer momento un poco forzado; no obstante, la distribución real de los mismos facilitaba tal división y permitió señalar el final de una sección y el comienzo de otra coincidiendo con el período de vacaciones en unos casos y en otros con la interrupción de las entrevistas por motivos de diversa índole tales como la ausencia temporal de uno de los sujetos. De cualquier modo, la misma distribución de las fechas de grabación en las once entrevistas realizadas a Madelin y las quince que corresponden a Adil favorece dicha división³. La comparación de estas etapas con las de LE figura en la Tabla 1(b):

TABLA 1 (b). Descripción sujetos L2 y LE.

	Etapa I	Etapa II	Etapa III
MADELIN	E# 1 (29-10-96) E# 2 (5-11-96) E# 3 (26-11-96) E# 4 (17-12-96)	E# 5 (14-01-97) E# 6 (28-01-97) E# 7 (14-02-97)	E# 8 (21-04-97) E# 9 (05-05-97) E# 10 (26-05-97) E# 11 (19-06-97)
ADIL	E# 1 (14-10-96) E# 2 (28-10-96) E# 3 (11-11-96) E# 4 (26-11-96) E# 5 (10-12-96)	E# 6 (10-01-97) E# 7 (28-01-97) E# 8 (17-02-97) E# 9 (10-03-97) E# 10 (21-03-97)	E# 11 (11-04-97) E# 12 (25-04-97) E# 13 (13-05-97) E# 14 (13-06-97) E# 15 (18-06-97)
TRINI	E# 1 (02-03-96) E# 2 (01-06-96) E# 3 (27-04-96) E# 4 (11-05-96)	E# 1 (19-10-96) E# 2 (23-11-96) E# 3 (12-04-97) E# 4 (14-06-97)	E# 1 (06-12-97) E# 2 (21-02-98) E# 3 (28-03-98) E# 4 (04-04-98)
RODRI	E# 1 (02-03-96) E# 2 (01-06-96) E# 3 (27-04-96) E# 4 (11-05-96)	E# 1 (19-10-96) E# 2 (23-11-96) E# 3 (12-04-97) E# 4 (14-06-97)	E# 1 (06-12-97) E# 2 (31-01-98) E# 3 (09-05-98) E# 4 (04-04-98)

³ Contamos en este momento con un mayor corpus de datos tanto para Adil como para Madelin. Sin embargo, éstos nos fueron proporcionados tras haber realizado ya el cómputo de los datos disponibles hasta entonces y no nos pareció oportuno incluir el material nuevo en este trabajo.

LE

El problema que suponía la clasificación *a priori* de los datos presentaba en el caso de los sujetos de L2 en contexto institucional una solución mucho más sencilla ya que los proyectos de que formaban parte las grabaciones realizadas a Trini y Rodri estaban estructurados en etapas anuales —Tabla 1(b)—. Es decir, cada una de las tres etapas que para estos niños incluye nuestro estudio corresponde a años escolares diferentes y, por consiguiente, la ordenación de los datos lleva a una distribución casi automática de los mismos en tres estadios, uno por año.

Si bien esta división por etapas se efectuó más o menos, de forma arbitraria siempre, eso sí, con la intención de mantener un criterio coherente en el cómputo total de los datos presentados, ello no obsta para que se proponga una distribución realizada *a posteriori*, tras la observación de los resultados del análisis, que aportara otra perspectiva a los resultados obtenidos por nuestro estudio.

4.1.4. Los datos

a. El uso de datos longitudinales

Empleamos, pues, un esquema de investigación longitudinal que sigue, como decimos, el período inicial del desarrollo del habla de nuestros sujetos durante tres etapas diferentes para cada uno de ellos con la excepción de la L1 de Magín del que, insistimos, sólo se dispone de dos etapas. Lógicamente para un análisis que, como éste, se propone investigar la presencia (o aparición) de la categoría funcional determinante y la aparición de sustantivos nulos en las primeras etapas de desarrollo del lenguaje nativo o no nativo, se imponía la necesidad de realizar un estudio de estas características.

Estamos convencidos, sin embargo, de que un experimento interseccional que implicara a un número de sujetos más elevado, que empleara pequeñas muestras dirigidas del habla de una mayor cantidad de niños, podría resultar también de gran ayuda de cara a detectar su comportamiento con respecto a la adquisición de estructuras o elementos léxicos determinados y, en este sentido, constituir un complemento muy valioso a trabajos que, como el nuestro, se encaminan al análisis del proceso de adquisición del lenguaje infantil.

b. El uso de datos espontáneos

Cuando se decide hacer uso de este tipo de datos para el análisis del proceso de adquisición del lenguaje, se puede afirmar la existencia de una serie de problemas que surgen al considerar que, en ocasiones, la producción espontánea no es capaz de reflejar de forma totalmente fiable la competencia de un sujeto determinado y que, de alguna forma, se subestima así su verdadero conocimiento lingüístico.

El empleo de datos espontáneos para comprobar la presencia de una categoría funcional o un fenómeno sintáctico determinado (en nuestro caso, el SDET y los sustantivos nulos) en el sistema gramatical de un hablante dado puede presentar, además, el problema de tener que decidir cuántas producciones son necesarias para determinar que dicho fenómeno sintáctico forma efectivamente parte de la gramática de este hablante. Del 90% de formas correctas en contexto obligatorio que propone Brown (1973) al 60% del que hablan Vainikka y Yong-Scholten (1994), coincidimos con White y Grondin (1996) en que si los datos de un hablante demuestran el uso de una categoría aunque no sea de forma consistente, esto sugiere que ésta ha sido efectivamente adquirida por dicho hablante. En cualquier caso, cabe señalar que nosotros proporcionaremos el porcentaje de usos considerados correctos (esto es, de español adulto), así como el número total de formas empleadas en cada

contexto antes de pronunciarnos acerca de si una forma ha sido o no adquirida de forma efectiva.

Por lo que al problema de la corrección se refiere, si bien los hablantes de L2 tienen aún que aprender en estas primeras etapas cada una de las entradas léxicas que se asocia a los diferentes núcleos funcionales de la L2 (determinantes incluídos), coincidimos con Epstein et al. (1996) o White y Grondin (1996) en que la presencia de elementos léxicos incorrectos sugiere que la gramática del hablante posee efectivamente esa categoría funcional, pero que aún no tiene claro cómo se realizan esas categorías en la lengua objeto (hipótesis de la deficiencia morfológica).

Quizá tendríamos que hacer aquí una apreciación acerca de la naturaleza de nuestros datos puesto que algunas de las pruebas que forman parte de las dos primeras etapas de Trini y Rodri no fueron diseñadas con el propósito de obtener datos espontáneos, sino que o bien se trataba de repeticiones, o buscaban la producción dirigida de una serie de estructuras determinadas (formación de preguntas, de estructuras de relativo...) a base de ejercicios que consistían en completar oraciones o preguntas que se proporcionaban a los sujetos. No obstante, cada una de estas entrevistas incluía además una sección encaminada a conseguir una producción espontánea de datos por parte del sujeto (por lo general una narración a partir de una historieta gráfica que sirve como pretexto).

Del mismo modo, mientras que las secciones que introducen cada una de las entrevistas de la tercera etapa (dentro del proyecto *The Specific Nature of Non-native Grammars*) se proponen obtener de los entrevistados unas estructuras concretas, los apartados finales de las mismas buscan de los sujetos una narración espontánea que se produce, al igual que en las etapas anteriores, a partir de unos dibujos que el niño contempla unos instantes antes de comenzar su propia historia.

Sin embargo, para nuestros propósitos y debido a la reducida extensión total de cada entrevista, nos ha parecido oportuno considerarlas en su totalidad, incluídas las secciones orientadas a conseguir la producción de emisiones concretas por parte del hablante.

4.2. El análisis de datos

Los datos que se analizan a continuación aparecen expuestos de forma individual en las tablas que se incluyen en el estudio y que contienen la siguiente información: el número total de sustantivos no precedidos por un determinante empleado por cada sujeto, el número total de protodeterminantes acuñados y utilizados por los sujetos en diferentes contextos, la cifra final de SN que incluyen determinante y sustantivo (independientemente de si este sustantivo aparece modificado por algún tipo de complemento o no) y, por último, el total de sustantivos nulos que ha sido empleado por cada sujeto en cada uno de los posibles contextos, esto es, cuando el determinante precede a un adjetivo, a un SP o a una oración de relativo.

Quizá llegados a este punto convendría proporcionar una definición de lo que se han considerado protodeterminantes. Bajo esta denominación agrupamos todos aquellos términos que, empleados por los niños en contextos en los que normalmente aparecería un determinante, guardan un gran parecido fónico con los auténticos artículos, demostrativos o posesivos del español adulto a los que sustituyen. Se trata en realidad de formas acuñadas para la ocasión por el sujeto en cuestión. Como veremos más adelante su creación sigue a veces (en el caso de la L1) un patrón preestablecido; esto tiene como resultado que, en el proceso que constituye la adquisición del español como L1, las mismas formas son producidas por diferentes niños en etapas equivalentes. Cuando se trata, en cambio, de los niños

que aprenden español como L2 o como LE, no puede hablarse de la aparición de las mismas formas para todos, ya que, en la formación de sus protodeterminantes particulares, cada niño parece hacer uso de todo el material de que dispone, esto es, su lengua materna, términos que proceden de su experiencia lingüística previa con alguna otra lengua, etcétera, como se ve en las Tablas 38 a 43 en el caso de Trini y Rodri o, en una proporción mucho menor, de Adil y Madelin. Por lo tanto, hablaremos de protodeterminante L1 y protodeterminante LE o L2 (si procede).

4.2.1. Datos de español como L1

a. Protodeterminantes

Como se ha sugerido más arriba, el empleo de protodeterminantes, según nuestros datos, sigue en la adquisición del español como L1 un patrón más o menos definido en todos los casos. Las vocales *a* y *e* parecen constituir los primeros ejemplos de determinantes presentes en el discurso de todo niño que adquiere el español como L1. Tanto María como Magín demuestran, durante la primera etapa contemplada en nuestro estudio, un profuso empleo de estas formas en combinación con verdaderos determinantes. Dichas vocales *a* y *e* se convertirán con el tiempo en los artículos *la* y *el* respectivamente pero, en un principio, no muestran una especialización tan acusada; este último dato nos ha permitido (Liceras et al. 1998), no obstante, llegar a una clasificación que distingue entre usos, digamos, “correctos” e “incorrectos” de las formas mencionadas, considerando como “correcto” el empleo de *e* con formas masculinas y de *a* con sustantivos femeninos. Así, los ejemplos de (1) y (2) serían considerados “correctos” frente a los de (3) y (4) que contarían como “incorrectos”:

- (1) a boca (la boca) [etapa I]
- (2) e nene (el nene) [etapa I]
- (3) *e cabeza (*el cabeza) [etapa I]
- (4) *a coche (*la coche) [etapa I]

La especialización de género masculino para *e* y femenino para *a*, queda ilustrada por los porcentajes de corrección pertenecientes a los dos sujetos: 100% de usos “correctos” de *e* en Magín frente a un 61.11 % de usos “correctos” de *a* (Tabla 2). Por su parte María presenta un 86.67% de usos “correctos” de *e* frente al 46.32% para *a* (Tabla 3).

TABLA 2. Español L1. *Protodeterminantes* MAGÍN.

ETAPA I	Singular		Plural		TOTAL ⁴
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	
e	10	-	-	-	10/10 (100%)
a	11	18	-	-	11/18 (61.11%)
po*	-	-	3	-	3/3 (100%)
u	1	-	-	-	
na	-	3	-	-	

* Magín sólo emplea esta forma en un contexto muy concreto, precediendo a *papapo* (zapatos).

TABLA 3. Español L1. *Protodeterminantes*: MARÍA.

ETAPA I	Singular		Plural		TOTAL
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	
e	64	2	5	2	64/73 (86.67%)
a	21	63	12	30	63/136 (46.32%)
o	4	-	-	-	0/4 (0%)
lo	-	-	2	-	2/4 (50%)
as	-	-	1	-	

En las Tablas 4 a 8, puede observarse cómo la especialización de género se estabiliza de las primeras a las últimas etapas:

TABLA 4. Español L1. *Determinantes*: MARÍA.

ETAPA I	Singular		Plural		TOTAL
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	
el	4	-	-	-	4/4 (100%)
la	1	2	-	1	2/4 (50%)
este	11	1	1	-	11/13 (84.61%)
esta	-	1	-	-	1/1 (100%)
mi	6	-	-	-	4/4 (100%)
su	4	-	-	-	16/16 (100%)
otra	2	1	-	-	1/3 (33.3 %)

⁴ Los porcentajes totales se refieren a los usos considerados correctos.

TABLA 5. Español L1. *Determinantes: MARÍA.*

ETAPA II	Singular		Plural		TOTAL
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	
el	74	-	-	-	74/74 (100%)
la	1	86	-	1	86/87 (98.85%)
los	-	-	18	-	18/18 (100%)
las	-	-	-	22	22/22 (100%)
un	23	-	-	-	23/23 (100%)
una	-	28	-	-	28/28 (100%)
unas	-	-	-	1	1/1 (100%)
este	3	-	-	-	3/3 (100%)
esta	2	-	-	-	0/2 (0%)
otro	2	-	-	-	2/2 (100%)
(ota)	-	1	-	-	1/1 (100%)
otra	-	7	-	-	7/7 (100%)
mi	8	8	-	-	16/16 (100%)
mis	-	-	-	4	4/4 (100%)
su	7	7	-	-	14/14 (100%)
sus	-	-	1	-	1/1 (100%)
cuantos	-	-	-	1	1/1 (100%)
cuantas	-	-	-	1	1/1 (100%)
el mismo	2	-	-	-	2/2 (100%)
mucho	2	-	-	-	2/2 (100%)
muchas	-	-	-	2	2/2 (100%)

TABLA 6. Español L1. *Determinantes: MARÍA.*

ETAPA III	Singular		Plural		TOTAL
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	
el	68	-	-	-	68/ 68 (100%)
la	-	68	-	-	68/68 (100%)
los	-	-	10	-	10/10 (100%)
las	-	-	26	-	26/26 (100%)
un	68	-	-	-	68/68 (100%)
una	-	56	-	-	56/56 (100%)
unos	-	-	3	-	3/3 (100%)
unas	-	-	-	8	8/8 (100%)
este	7	-	-	-	7/7 (100%)
esta	-	5	-	-	5/5 (100%)
esto	1	-	-	-	1/1 (100%)
estos	-	-	1	-	1/1 (100%)
estas	-	-	-	2	2/2 (100%)
ese	2	-	-	-	2/2 (100%)
esa	-	2	-	-	2/2 (100%)
esos	-	-	1	-	1/1 (100%)
esas	-	-	-	1	1/1 (100%)
mi	28	-	-	-	28/28 (100%)
mis	-	-	3	-	3/3 (100%)
tu	2	-	-	-	2/2 (100%)
tus	-	-	4	-	4/4 (100%)
su	7	-	-	-	7/7 (100%)
sus	-	-	1	-	1/1 (100%)
nuestra	-	1	-	-	1/1 (100%)
otro	6	-	-	-	6/6 (100%)
otra	-	4	-	-	4/4 (100%)
el otro	2	-	-	-	2/2 (100%)
toda	-	1	-	-	1/1 (100%)
todas	-	-	1	-	1/1 (100%)
mucho	5	-	-	-	1/1 (100%)
muchos	-	-	3	-	3/3 (100%)
muchas	-	-	-	3	3/3 (100%)
poca	-	2	-	-	2/2 (100%)
pocos	-	-	3	-	3/3 (100%)
pocas	-	-	-	1	1/1 (100%)

TABLA 7. Español L1. *Determinantes* MAGÍN.

ETAPA I	Singular		Plural		TOTAL
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	
el	11	-	-	-	11/11
la	1	22	-	-	22/23 (95.65%)
lo	-	-	6	-	6/6 (100%)
los	-	-	2	-	2/2 (100%)
un	6	-	-	-	6/6 (100%)
(oto)	1	-	-	-	1/1 (100%)
otro	11	7	1	-	11/19 (57.89%)
otra	-	4	-	-	4/4 (100%)
ni	1	-	-	-	1/1 (100%)

TABLA 8. Español L1. *Determinantes* MAGÍN.

ETAPA II	Singular		Plural		TOTAL
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	
el	73	2	-	-	73/75 (97.33%)
la	-	73	2	-	73/75 (97.33%)
lo	-	-	2	-	2/2 (100%)
los	-	-	14	-	14/14 (100%)
las	-	-	-	8	8/8 (100%)
un	43	-	-	-	43/43 (100%)
una	38	-	-	-	38/38 (100%)
uno	-	1	-	-	1/1 (100%)
este	1	-	-	-	1/1 (100%)
esta	-	3	-	-	3/3 (100%)
ese	1	-	-	-	1/1 (100%)
esa	-	6	-	-	6/6 (100%)
eso	-	1	-	-	1/1 (100%)
tu	8	-	1	-	8/9 (88.88%)
su	14	-	-	-	14/14 (100%)
sus	-	-	1	-	1/1 (100%)
mi	6	-	-	-	6/6 (100%)
otro	1	-	-	-	1/1 (100%)
otra	-	4	-	-	4/4 (100%)
nuestra	-	1	-	-	1/1 (100%)
nuestros	-	-	1	-	1/1 (100%)
mucho	1	-	1	-	1/2 (50%)

Estudios anteriores (López Ornat 1997; Liceras et al. 1998) contemplan ya la existencia de protoformas como parte del proceso, de adquisición del sistema adulto del artículo determinado; sin embargo, no se había hablado hasta ahora de la existencia de estas protoformas dentro del paradigma de otro tipo de determinantes. Formas como las que aparecen en (5) y (6) son consideradas ejemplos de auténticos demostrativos o indefinidos, según el caso, en cuya emisión se produce alguna deficiencia de tipo fónico:

(5) ota vez (otra vez) [María: etapa II]

(6) eta agua (*esta agua) [Magín: etapa I]

El uso de lo que Matos et al. (1997) denominan recursos presintácticos, o sea protodeterminantes, dentro del SN en los datos del portugués que presentan las autoras apunta hacia la existencia de posiciones funcionales presentes en la gramática nativa del hablante de español desde las más tempranas etapas. Ya Liceras et al. (1998) señalan, como decimos, la importancia que cobran estas protoformas en la adquisición de la L1 y, en la misma línea, nuestros datos demuestran que los protodeterminantes o, mejor dicho, la desaparición de los mismos, supone un acontecimiento para el desarrollo de la lengua de estos niños por cuanto la especialización de las vocales *e* y *a* (que en la etapa siguiente se convierten de forma definitiva en los artículos *el* y *la* con sustantivos masculinos y femeninos respectivamente) tiene lugar en el mismo momento (etapa II) en que comienzan a producirse los primeros ejemplos de sustantivos nulos (Tabla 4):

TABLA 9. Español L1. *Protodeterminantes*: MARÍA.

ETAPA II	Singular		Plural		TOTAL
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	
e	2	-	-	-	2/2 (100%)

Si bien en los estudios que acabamos de comentar se concede al protodeterminante un papel fundamental en el desarrollo del español como L1, se ha ignorado la importancia que, como se demostrará en la sección siguiente, parecen tener dichas formas también en la formación de sistemas gramaticales no nativos. En cambio, hasta ahora, no se asume para L2 una afirmación equivalente y, sin embargo, nuestros datos van a demostrar lo contrario ya que, aunque los sujetos analizados para español como lengua segunda (Adil y Madelin) demuestran un empleo poco más que ocasional y anecdótico de estas protoformas, la interlengua de Trini y Rodri (sujetos de español como lengua extranjera) sí que presenta un uso considerable de protodeterminantes que preceden la aparición tanto de artículos como de demostrativos y posesivos.

b. SN no precedidos por un determinante

Cuando María comienza a producir sustantivos nulos, esto es en la etapa II, ha cesado ya de mostrar un uso indiscriminado de nombres no precedidos por un determinante en aquellos contextos en los que el español adulto no los permite (69.92% de usos incorrectos durante la etapa I frente al 0.82% en la III), como se indica en las Tablas 10, 11 y 12:

TABLA 10. Español L1. *SN no precedidos por determinantes: MARÍA.*

ETAPA I	Singular		Plural		TOTAL
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	
C	3	62	9	-	74/246 (30.08%)
I	95	37	25	15	172/246 (69.92%)

TABLA 11. Español L1. *SN no precedidos por determinante: MARÍA.*

ETAPA II	Singular		Plural		TOTAL
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	
C	42	50	9	10	101/101 (100%)
I	-	-	-	-	-

TABLA 12. Español L1. *SN no precedidos por determinantes: MARÍA.*

ETAPA III	Singular		Plural		TOTAL
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	
C	50	37	15	19	121/122(99.18%)
I	-	-	1	-	1/12 (0.82%)

En la etapa II todos los empleos que hace de este tipo de sintagmas son correctos. En los datos de Magín los usos incorrectos (no adultos) experimentan también un notable descenso del 79.8% en la etapa I al 43.75% de la etapa II, tal cual aparece en las Tablas 13 y 14:

TABLA 13. Español L1. *Sustantivos no precedidos por determinantes: MAGÍN.*

ETAPA I	Singular		Plural		TOTAL
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	
C	15	7	-	-	22/109 (20.1%)
I	73	4	10	-	87/109 (79.8%)

TABLA 14. Español L1. *Sustantivos no precedidos por determinantes* : MAGÍN.

ETAPA II	Singular		Plural		TOTAL
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	
C	11	2	5	-	18/32 (56.25%)
I	12	1	1	-	14/32 (43.75%)

Puede hablarse aquí del posible cambio que se produciría en la atribución del contenido léxico asignado al determinante $\emptyset$ desde las primeras etapas de la adquisición del español. Como ya sabemos (véase Capítulo I), el habla del adulto contempla la posibilidad, ya presente en el español infantil, de dotar de significación al determinante nulo, según la caracterización unitaria de los SN a la que nos lleva la aceptación de la hipótesis del SDET. La culminación del proceso de adquisición de esta forma consistiría en la eliminación de la posibilidad que contempla al determinante nulo como un predecesor del artículo definido y que lo emplea en contextos en los que el adulto recurriría a un determinante explícito. Esto iría en contra de la propuesta de Hawayek (1995) que, a partir de la presencia del determinante $\emptyset$, afirma que la capacidad lingüística del niño a esta edad se limita a proyecciones de tipo léxico, siguiendo entre otros, a Radford (1990, 1992).

Para nosotros, pues, quizá procedería una reconsideración de los datos que contemplaría a algunos de los ejemplos de SN no precedidos por determinante como ejemplos del empleo de protodeterminantes del mismo tipo que *e* y *a*, con la diferencia de que en este caso, al tratarse de una unidad sin realización fonética, la constatación de su existencia es prácticamente imposible.

c. Sustantivos nulos

Los primeros ejemplos de sustantivos nulos que aparecen en el *corpus* de datos tanto de Magín como de María se producen sólo a partir de la segunda etapa, es decir, del momento en que los niños dejan, como decíamos, de producir

protodeterminantes de manera indiscriminada. Dicho de otra forma, parece como si la especialización de género definitiva llevara de la mano la posibilidad de producción de estos sintagmas carentes de sustantivo alguno. Este dato por sí sólo podría hablar en favor de la hipótesis que afirma que la presencia de estas estructuras está directamente relacionada con el dominio de la concordancia de género (Liceras et al. 1998).

Desde el momento en que los niños comienzan a producir sustantivos nulos, éstos aparecen en todos los contextos posibles, es decir, seguidos de SAdj, SP y oración. Una primera aproximación parecía apuntar hacia la posibilidad de que los ejemplos en los que aparece el determinante seguido de un adjetivo poseen un estatus especial frente al resto de los sintagmas de sustantivo nulo, debido a que los adjetivos pueden actuar como identificadores eliminando así la necesidad de expresar de manera obligatoria y unívoca la concordancia de género a través de los morfemas que se incluyen en el determinante en cuestión.

4.2.2. Datos de español como L2

Los niños que no tienen el español como lengua nativa recurren, a la hora de acuñar nuevos determinantes, al conocimiento lingüístico previo y a recursos no siempre predecibles. Su producción de este tipo de formas no se ajusta en absoluto a un modelo comparable al patrón que siguen los sujetos analizados para L1. Además, la productividad de dichos elementos varía, como veremos, de forma muy considerable según se trate de niños que aprenden el español en contexto institucional o en situación de inmersión en la lengua. Ya se ha dicho que en Liceras et al. (1998) no se hallaron ejemplos de protodeterminantes en los datos de español como L2, lo cual puede fácilmente explicarse por la naturaleza de los datos

examinados en dicho trabajo. Se trata de sujetos adolescentes bilingües que aprenden español en una escuela secundaria en Canadá y, frente a esto, la mera caracterización de nuestros sujetos podría dar cuenta de las diferencias entre unos y otros datos en lo que a la presencia de protodeterminantes se refiere. Efectivamente, tanto Adil como Madelin producen este tipo de formas aunque, tanto por su apariencia externa como por lo ocasional de la producción de las mismas, no es posible hablar de un contraste muy significativo entre nuestros resultados y los datos que proporciona el mencionado estudio⁴ (veánse las Tablas 15 a 19):

TABLA 15. Español L2. *Protodeterminantes*: ADIL.

ETAPA II	Singular		Plural		TOTAL
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	
a	-	-	-	1	1/1 (100%)

TABLA 16. Español L2. *Protodeterminantes*: ADIL.

ETAPA III	Singular		Plural		TOTAL
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	
o	1	-	-	-	1

TABLA 17. Español L2. *Protodeterminantes*: MADELIN.

ETAPA I	Singular		Plural		TOTAL
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	
ma	-	1	-	-	1
todo la	-	1	-	-	1

TABLA 18. Español L2. *Protodeterminantes*: MADELIN.

ETAPA II	Singular		Plural		TOTAL
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	
el otra	-	2	-	-	2

TABLA 19. Español L2. *Protodeterminantes*: MADELIN.

ETAPA III	Singular		Plural		TOTAL
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	
a	1	-	-	-	1/1 (100%)
todo estas	-	-	-	1	1

En cambio nuestros sujetos de español como LE hacen empleo de una considerable gama de protoformas que, a nuestro juicio, apuntan hacia la existencia de procesos hasta cierto punto comparables en la adquisición de L1 y L2; si bien hay que señalar que la naturaleza de los datos dificulta dicha comparación debido a las diferencias de edad entre los niños y a los distintos contextos en que tiene lugar su adquisición.

a. Ausencia de protodeterminantes

Las formas *a* y *o* aparecen en una sola ocasión en el caso de Adil durante las dos últimas etapas de seguimiento con un sustantivo femenino plural y masculino singular respectivamente. Véanse los ejemplos (7) y (8):

(7) a rosas (E# 8; etapa II)

(8) o gorro (E# 14; etapa III)

Si entendemos que *a* se convertirá con el tiempo en *la* y *o* en *los*, el niño parece dominar la concordancia de género, no así la de número. De cualquier forma la observación de los resultados con respecto al empleo de auténticos determinantes (véanse Tablas 20, 21 y 22) no parece apuntar hacia la existencia de serios problemas de concordancia con lo que la presencia y el comportamiento de sus protodeterminantes pudiera justificarse hablando de ejemplos anecdóticos.

TABLA 20. Español L2. *Determinantes*: ADIL.

ETAPA I	Singular		Plural		TOTAL
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	
el	4	-	-	-	4/4 (100%)
la	-	6	-	-	6/6 (100%)
lo	-	-	-	1	0/1 (0%)
los	-	-	1	-	1/1 (100%)
un	12	-	-	-	12/12 (100%)
una	1	3	-	-	3/4 (75%)
su	2	2	-	-	4/4 (100%)

TABLA 21. Español L2. *Determinantes: ADIL.*

ETAPA II	Singular		Plural		TOTAL
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	
el	12	-	-	-	12/12 (100%)
la	-	16	-	-	16/16 (100%)
lo	-	-	-	1	0/1 (0%)
los	-	-	11	-	11/11 (100%)
las	-	-	-	3	3/3 (100%)
un	13	-	-	-	13/13 (100%)
una	1	5	-	-	5/6 (83.33%)
uno	-	-	1	-	1/1 (100%)
unas	-	-	2	1	1/3 (33.33%)
esta	1	-	-	-	0/1 (0%)
mis	-	-	2	-	2/2 (100%)
su	1	-	-	-	1/1 (100%)
todos los	-	-	1	-	1/1 (100%)
mucho	1	-	-	1	1/2 (50%)
cuanto	-	-	2	-	2/2 (100%)

TABLA 22. Español L2. *Determinantes: ADIL.*

ETAPA III	Singular		Plural		TOTAL
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	
el	39	-	-	-	39/39 (100%)
la	-	24	-	-	24/24 (100%)
lo	-	-	-	1	0/1 (0%)
los	-	-	15	-	15/15 (100%)
las	-	-	-	2	2/2 (100%)
un	16	-	-	-	16/16 (100%)
una	4	12	-	-	12/16 (75%)
este	4	-	-	-	4/4 (100%)
esta	1	2	-	-	2/3 (66.66%)
esto	1	-	-	-	1/1 (100%)
estos	-	-	1	-	1/1 (100%)
ese	1	-	-	-	1/1 (100%)
esa	-	2	-	-	2/2 (100%)
otra	1	-	-	-	0/1 (0%)
la otra	-	1	-	-	1/1 (100%)
mí	-	4	-	-	4/4 (100%)
su	-	3	-	-	3/3 (100%)
sus	-	-	1	-	1/1 (100%)
todos los	-	-	1	-	1/1 (100%)

Madelin acuña también la forma *ma* como un tipo de posesivo que supuestamente concuerda en género con el sustantivo femenino que le sigue y que bien podría constituir un intento de hacer concordar el posesivo con el nombre o incluso provenir de la adaptación del inglés *my* a la nueva lengua que la niña aprende, como puede verse en (9); y otro tanto se podría decir de la forma *un otro* emitida en dos ocasiones en la tercera etapa como se muestra en (10):

(9) *ma madre* (Madelin: E# 1, etapa I)

(10) *un otro país* (Madelin: E# 8, etapa III)

El resto de las protoformas que Madelin emplea apuntan simplemente a fallos en el dominio de la concordancia en el paradigma del SN que le hacen combinar en la misma secuencia elementos masculinos y femeninos; en dos de los casos el sustantivo que sucede a dichas formas se hace concordar en género y número con el último de los determinantes producidos, mientras que el ejemplo restante no aparece acompañado de sustantivo alguno como se indica en (11), (12) y (13):

- (11) todo la persona (Madelin: E# 3 ; etapa I)
- (12) todo estas cosas (Madelin: E# 9; etapa III)
- (13) el otra (Madelin: E# 7; etapa II)

Una prueba más de la irregularidad que caracteriza al sistema gramatical no nativo la constituye el hecho de que en las mismas etapas pueden hallarse ejemplos que suponen un empleo correcto de los mismos determinantes en combinación con estos usos no regulares citados con anterioridad: *toda la clase*, *todo el tiempo* o *el otro*⁵.

b. Ausencia de concordancia de género y número

Quizá una de las características más destacables del discurso de estos niños, sobre todo en el caso de Madelin, la constituyan los continuos problemas de concordancia que se dan incluso en las etapas más avanzadas cuando su dominio de recursos sintácticos, sin ir más lejos, su dominio en la producción de sustantivos nulos, puede considerarse muy avanzado. Se trata en la mayoría de los casos de errores de concordancia de género, aunque no faltan casos similares relativos a la concordancia de número entre nombre y determinante; en ocasiones la falta de concordancia afecta tanto al género como al número, como en los ejemplos (14) a (17):

⁵ Este fenómeno es, por otras razones, también típico de la L1 en etapas en las que el niño no domina aún la morfología de género. Así, la alternancia de usos correctos e incorrectos es propia de fases en las que los niños están aún empleando protodeterminantes.

- (14) una niño (Madelin: E# 4; etapa I)
- (15) el flores (Madelin: E# 4; etapa I)
- (16) los cosas (Madelin: E# 7; etapa II)
- (17) unas señores (Madelin: E# 9; etapa III)

Las Tablas 23, 24 y 25 muestran el empleo de determinantes que realiza Madelin:

TABLA 23. Español L2. *Determinantes*: MADELIN.

ETAPA I	Singular		Plural		TOTAL
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	
el	29	9	1	1	29/40 (72.5%)
la	1	5	-	-	5/6 (83.33%)
los	-	-	1	-	1/1 (100%)
las	-	-	-	1	1/1 (100%)
un	13	4	-	-	13/17 (76.47%)
una	1	3	-	-	3/4 (75%)
este	5	-	-	-	5/5 (100%)
esta	-	4	-	-	4/4 (100%)
esto	-	2	-	-	0/2 (0%)
el otro	3	-	-	-	3/3 (100%)
otra	-	1	-	-	1/1(100%)
mi	4	6	-	-	10/10 (100%)
mis	-	-	1	-	1/1 (100%)
su	1	1	-	-	2/2 (100%)
toda la	-	1	-	-	1/1 (100%)
todos	-	-	1	-	1/1 (100%)
todos los	-	-	1	-	1/1 (100%)

TABLA 24. Español L2. *Determinantes*: MADELIN.

ETAPA II	Singular		Plural		TOTAL
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	
el	24	1	2	-	24/27 (88.88%)
la	1	9	-	-	9/10 (90%)
lo	1	-	-	-	1/1 (100%)
los	1	-	3	2	3/6 (50%)
las	-	-	-	2	2/2 (100%)
un	9	9	1	-	9/19 (47.36%)
una	1	1	-	-	1/2 (50%)
este	13	3	-	-	13/16 (81.25%)
esta	-	6	-	-	6/6 (100%)
el otro	1	-	-	-	1/1 (100%)
otra	-	4	-	-	4/4 (100%)
mi	6	7	-	-	13/13 (100%)
mis	-	-	1	-	1/1 (100%)
su	1	1	-	-	2/2 (100%)
todo	1	-	-	-	1/1 (100%)
toda el	4	-	-	-	4/4 (100%)
todas mis	-	-	1	-	1/1 (100%)
muchas	-	-	-	1	1/1 (100%)
cuanto	-	-	2	-	2/2 (100%)

TABLA 25. Español L2. *Determinantes*: MADELIN.

ETAPA III	Singular		Plural		TOTAL
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	
el	53	6	-	-	53/59 (89.83%)
la	2	15	-	-	15/17 (88.23%)
los	-	-	13	5	13/18 (72.22%)
las	-	-	-	7	7/7 (100%)
un	27	6	-	-	27/33 (81.81%)
una	1	17	2	1	17/21 (80.95%)
uno	1	-	-	-	1/1 (100%)
este	10	3	-	-	10/13 (76.92%)
esta	-	4	-	-	4/4 (100%)
esto	-	2	-	-	2/2 (100%)
estos	-	-	3	-	3/3 (100%)
estas	-	-	-	1	1/1 (100%)
esa	-	1	-	-	1/1 (100%)
esos	-	-	1	-	1/1 (100%)
otro	1	-	-	-	1/1 (100%)
el otro	1	-	-	-	1/1 (100%)
otra	-	4	-	-	4/4 (100%)
mi	33	16	-	-	49/49 (100%)
mí	-	-	3	2	5/5 (100%)
tu	2	-	-	-	2/2 (100%)
su	2	6	-	-	8/8 (100%)
sus	-	-	1	-	1/1 (100%)
nuestro	3	2	-	1	3/6 (50%)
nuestra	-	1	-	-	1/1 (100%)
todo el	6	-	-	-	6/6 (100%)
todas las	-	-	2	-	2/2 (100%)
todas mis	-	-	1	-	1/1 (100%)
algunas	-	-	-	1	1/1 (100%)
muchos	-	-	1	-	1/1 (100%)
cuantos	-	-	2	-	2/2 (100%)

Adil realiza un uso consistente de la concordancia de género y número con muy pocos usos incorrectos, aunque esto pudiera deberse a lo productivas que resultan las entrevistas de Madelin en comparación con el niño y a que las primeras grabaciones de éste son casi integramente repeticiones de las palabras de la entrevistadora. Además el tipo de nombres con los que Adil parece tener problemas a la hora de encontrar el determinante correcto no presenta los morfemas de género más comunes en español, *-a* y *-o* para femenino y masculino (*coche, pez, peces,...*) , o se apartan de la norma general de forma visible y confunden así al sujeto (*bocata, paraguas, sacapuntas...*). Véanse (18), (19) y (20):

- (18) *una bocata (Adil: E# 12; etapa III)
- (19) *unas peces (Adil: E# 9; etapa II)
- (20) *una sacapuntas (Adil: E# 13; etapa III)

A veces el niño incluso duda abiertamente a la hora de escoger entre uno u otro determinante, como se indica en (21), algo que jamás ocurre en L1 pero que se ha constatado repetidamente en L2 (Liceras et al. 1997):

- (21) un... *una coche (Adil: E# 13; etapa III)

Pero tras una comparación de los resultados en las diferentes etapas, ninguno de los dos niños muestra un descenso notable en la cantidad de usos incorrectos (véanse Tablas 26, 27 y 28 para Madelin y para Adil Tablas 29, 30 y 31) así como el número total de emisiones correctas y porcentajes).

TABLA 26. Español L2. SN no precedidos por determinantes: MADELIN.

ETAPA I	Singular		Plural		TOTAL
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	
C	21	17	7	8	53/85 (62.35%)
I	26	6	-	-	32/85 (37.65%)

TABLA 27. Español L2. SN no precedidos por determinantes: MADELIN.

ETAPA II	Singular		Plural		TOTAL
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	
C	45	20	3	2	70/74 (94.59%)
I	4	-	-	-	4/74 (5.41%)

TABLA 28. Español L2. SN no precedidos por determinantes: MADELIN.

ETAPA III	Singular		Plural		TOTAL
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	
C	40	34	4	12	90/97 (92.78%)
I	5	2	-	-	7/97 (7.22%)

TABLA 29. Español L2. SN no precedidos por determinantes: ADIL.

ETAPA I	Singular		Plural		TOTAL
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	
C	12	9	8	1	30/37 (81%)
I	5	2	-	-	7/37 (19%)

TABLA 30. Español L2. SN no precedidos por determinantes: ADIL.

ETAPA II	Singular		Plural		TOTAL
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	
C	6	4	9	3	12/19 (63.15%)
I	5	2	-	-	7/19 (36.84%)

TABLA 31. Español L2. SN no precedidos por determinantes: ADIL.

ETAPA III	Singular		Plural		TOTAL
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	
C	13	13	9	4	39/40 (97.5%)
I	-	-	1	-	1/40 (2.5%)

c. Sustantivos nulos

Ya en los primeros datos disponibles de Madelin es posible encontrar ejemplos de sustantivos nulos. El primero de ellos (*uno con hamburguesa*; E# 4; etapa I) aparece en la última de las entrevistas que la niña completa durante la etapa final cuando es posible encontrar aún frecuentes errores de concordancia de género, en contra de la hipótesis que afirma que para la L1 el dominio del género dentro del paradigma nominal es condición necesaria para la aparición de sustantivos nulos. Es más, el primero de estos ejemplos presentes en los datos de Madelin es un sintagma compuesto por un artículo indefinido al que sigue un SP con lo que, al contrario de lo que ocurría en el caso de los sujetos de L1, ya en los primeros usos de sustantivos nulos, la referencia al género y número del sustantivo no explícito ha de hacerse exclusivamente por medio de la información contenida en el determinante, sin posibilidad de incluir esa referencia por medio de los morfemas contenidos en otro tipo de identificadores.

Este último dato podría servir como prueba de la ausencia de una conexión directa entre la aparición de fenómenos sintácticos determinados y el dominio pleno de la morfología, por cuanto sujetos cuyo dominio del sistema morfológico del determinante español es limitado son capaces de producir desde el primer momento este tipo de estructuras que en la adquisición del español como L1 parecen depender de la previa adquisición del paradigma del determinante y del dominio de la morfología de género dentro del SN. Para el hablante nativo parece que al menos el conocimiento de dicho paradigma resulta condición necesariamente anterior a la primera aparición de estas estructuras.

En el mismo sentido podría hablar el hecho de que los mismos individuos produzcan emisiones del tipo *lo restaurante* (Madelin: E# 5; etapa II) o *uno vestido* (Madelin: E# 11; etapa III) que, por medio del empleo de formas que en español adulto no pueden aparecer acompañadas de sustantivos, vuelven a demostrar que no poseen pleno dominio del sistema morfológico español y que, por lo tanto, la aparición de estos sustantivos nulos en su discurso no depende de exigencias de tipo morfológico. Sintaxis y morfología parecer seguir, también aquí, caminos diferentes dentro del proceso global de adquisición de los niños. Otro tanto podría decirse de sintagmas del tipo **un de sus amigas* (Madelin: E# 8; etapa III) en el que el sujeto en cuestión emplea un sustantivo nulo en un contexto inapropiado con un determinante que, por carecer del marcador necesario a tal efecto (Bernstein 1993), no admite la posibilidad de aparecer en este tipo de construcciones y que además presenta falta de concordancia de género entre el determinante y el sustantivo nulo al que se hace referencia en el sintagma preposicional que le sigue.

Sin embargo, la producción de estructuras de este tipo encabezadas por un artículo determinado, estructura característica del español frente a otras lenguas, es muy limitada. En el caso de Adil, el total se reduce a los dos ejemplos en (22) y (23):

(22) el pequeño (Adil: E# 14)

(23) la mayor (Adil: E# 14)

Uno de ellos es la simple repetición de las palabras de su interlocutora y en ambos casos el artículo aparece seguido por un SAdj. Los casos de sustantivos nulos producidos por Adil figuran en las Tablas 32, 33 y 34:

TABLA 32. Español L2. *Sustantivos nulos*: ADIL.

Etapa I	Singular								Plural							
	Masc.				Fem.				Masc.				Fem.			
	+Ø	+Adj	+SP	+Or.	+Ø	+Adj	+SP	+Or.	+Ø	+Adj	+SP	+Or.	+Ø	+Adj	+SP	+Or.
uno	1															

TABLA 33. Español L2. *Sustantivos nulos*: ADIL.

Etapa II	Singular								Plural							
	Masc.				Fem.				Masc.				Fem.			
	+Ø	+Adj	+SP	+Or.	+Ø	+Adj	+SP	+Or.	+Ø	+Adj	+SP	+Or.	+Ø	+Adj	+SP	+Or.
este	3															
estas													1			
toda					1											
todas													1			
Total	3				1								2			

TABLA 34. Español L2. *Sustantivos nulos*: ADIL.

Etapa III	Singular								Plural							
	Masc.				Fem.				Masc.				Fem.			
	+Ø	+Adj	+SP	+Or.	+Ø	+Adj	+SP	+Or.	+Ø	+Adj	+SP	+Or.	+Ø	+Adj	+SP	+Or.
el		1														
la						1										
lo													1			
un										1						
una					1											
uno	1		2													
este	16															
esta					1											
estos									1							
esto	1															
eso	2															
otro	1															
otra					1											
todos									1	1						
Total	21	1	2		3	1			2	2			1			

Madelin presenta, además de dos ejemplos similares a los citados para Adil, dos muestras de SN compuesto por artículo determinado seguido de una oración de relativo como se ilustra en (24) a (27):

- (24) lo que... ⁶ (Madelin E# 9)
- (25) los viejos (Madelin# 10)
- (26) los mayores (Madelin E# 10)
- (27) los que juegan al fútbol (Madelin E#11)

Todos estos ejemplos se registran durante la tercera etapa analizada en el estudio, tal como aparece en las Tablas 35, 36 y 37:

TABLA 35. Español L2. *Sustantivos nulos*: MADELIN.

Etapa I	Singular								Plural							
	Masc.				Fem.				Masc.				Fem.			
	+Ø	+Adj	+SP	+Or.	+Ø	+Adj	+SP	+Or.	+Ø	+Adj	+SP	+Or.	+Ø	+Adj	+SP	+Or.
una							1									
uno	1															
este	2															
esto	4															
el otro	2		1													
todo	1															
todas													1			
Total	10		1				1						1			

TABLA 36. Español L2. *Sustantivos nulos*: MADELIN.

Etapa II	Singular								Plural							
	Masc.				Fem.				Masc.				Fem.			
	+Ø	+Adj	+SP	+Or.	+Ø	+Adj	+SP	+Or.	+Ø	+Adj	+SP	+Or.	+Ø	+Adj	+SP	+Or.
una					5											
este	3															
esta							1									
esto	4				1											
estos									2							
mís														1		
el otro	4															
el otra*	2															
mu chas													2			
Total	13				6		1		2				2	1		

⁶ Aunque la frase de Madelin termina ahí y no llega a completarla, consideramos apropiado contabilizar este ejemplo como un caso de sustantivo nulo por cuanto *lo que...* sería equivalente a *la cosa que...*

TABLA 37. Español L2. *Sustantivos nulos*: MADELIN.

Etapa III	Singular								Plural							
	Masc.				Fem.				Masc.				Fem.			
	+Ø	+Adj	+SP	+Or.	+Ø	+Adj	+SP	+Or.	+Ø	+Adj	+SP	+Or.	+Ø	+Adj	+SP	+Or.
lo				1												
los										2		1				
una					8	2	8									
uno	1		2													
unos									3							
este	5															
esta					5								1			
esto	4															
eso	13															
el	2															
otro																
otra					1											
otros										1						
los otros										1						
nues tro	1															
todo	2															
toda					2											
todas las													2	1		
todas mis									1							
todo esto																
todas													1			
mu chos									1							
Total	28		2	1	16	2	8		5	4			4	1		

4.2.3. Datos de español como LE

a. Protodeterminantes

El análisis de nuestros datos de ELE muestra que los sujetos emplean protodeterminantes (Tablas 38, 39 y 40 para Trini y Tablas 41, 42 y 43 para Rodri) aunque, eso sí, parece obvio que son de naturaleza distinta a los elementos que producen los niños de L1.

TABLA 38. Español LE. *Protodeterminantes*: TRINI.

ETAPA I	Singular		Plural		TOTAL
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	
a	-	2	-	-	2/2 (100%)
le	-	1	-	-	1
estes	1	-	-	-	1

TABLA 39. Español LE. *Protodeterminantes*: TRINI.

ETAPA II	Singular		Plural		TOTAL
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	
a	1	-	-	-	1/1 (100%)
le	1	-	-	1	2
tun	1	-	-	-	1

TABLA 40. Español LE. *Protodeterminantes*: TRINI.

ETAPA III	Singular		Plural		TOTAL
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	
e	3	1	-	-	3/4 (75%)
a	1	2	-	-	2/3 (66.66%)
o	1	-	-	-	1
le	2	-	-	-	2
í	1	-	-	-	1
i	-	-	1	-	1
se	1	-	-	-	1
su la	-	1	-	-	1

TABLA 41. Español LE. *Protodeterminantes*: RODRI.

ETAPA I	Singular		Plural		TOTAL
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	
a	-	2	-	-	2/2 (100%)
sa	-	2	-	-	2

TABLA 42. Español LE. *Protodeterminantes*: RODRI.

ETAPA II	Singular		Plural		TOTAL
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	
les	-	-	1	-	1

TABLA 43. Español LE. *Protodeterminantes*: RODRI.

ETAPA III	Singular		Plural		TOTAL
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	
le	1	-	-	-	1
lel	1	-	-	-	1
sa	-	1	-	-	1
se	1	-	-	-	1
son	-	1	-	-	1
sus los	-	-	1	-	1

Se trata, en nuestra opinión, de formas que provienen, si no de su L1, del material lingüístico que supone el conocimiento que tienen estos niños de su L2, el francés. Además de emplear *e* y *a* (también presentes en el habla de los niños de L1), los

ejemplos de protodeterminante utilizados tanto por Trini como por Rodri, cuando no son formas tomadas literalmente del francés (*le, son ...*), tienen todas las trazas de haber sido acuñadas a partir de elementos que provienen conjuntamente de ambas lenguas, francés y español (*lel, tun...*); es como si, en su búsqueda del término apropiado, el niño se percatara de la imposibilidad de recurrir a su lengua nativa y acudiese, en su lugar, a la otra fuente de material morfológico de que dispone: una lengua a la que ha tenido acceso con anterioridad pero a la que sabe no reconocer como propia. Además, en la mayoría de los casos, casi todas estas formas concuerdan en género con el sustantivo al que preceden, como se ve en los ejemplos (28) a (31):

(28) a cuabeza (Trini: E# 3; etapa I)

(29) le abra (Trini: E# 1; etapa I)

(30) lel león (Rodri: E# 2; etapa III)

(31) le sel (Rodri: E# 1; etapa III)

La presencia del francés en el discurso de los niños se hace evidente incluso en la elección de su vocabulario, ya que éste incluye términos en dicha lengua, a la que el niño acude cuando no logra hallar el equivalente en español, como se indica en (32):

(32) la fête (Rodri: E# 1; etapa II)

Pueden también hallarse términos procedentes del inglés, la L1 de los sujetos, como vemos en (33):

(33) la bakery (Rodri: E# 1; etapa II)

En estos casos el niño recurre a su conocimiento léxico anterior (de su L1 o su L2, el francés) porque desconoce el término exacto en la LE, pero mantiene el artículo español.

b. Concordancia de género y número

Ninguno de los dos niños parece tener serios problemas a la hora de establecer concordancia de género y número entre determinantes y sustantivos (véanse Tablas

44, 45 y 46 para Trini y 47, 48 y 49 para Rodri) y, al igual que ocurría con Adil y Madelin, los porcentajes no experimentan mejoras muy notables de una etapa a otra manteniéndose, más o menos, estables.

TABLA 44. Español LE. *Determinantes*: TRINI.

ETAPA I	Singular		Plural		TOTAL
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	
el	7	1	-	-	7/8 (87.5%)
la	-	7	-	-	7/7 (100%)
los	-	-	3	-	3/3 (100%)
las	-	-	-	1	1/1 (100%)
un	4	-	-	-	4/4 (100%)
este	1	-	-	-	1/1 (100%)
esta	-	1	-	-	1/1 (100%)
estos	-	-	1	-	1/1 (100%)
mi	1	-	-	-	1/1 (100%)
todos	-	-	1	-	1/1 (100%)
todos los	-	-	1	-	1/1 (100%)

TABLA 45. Español LE. *Determinantes*: TRINI.

ETAPA II	Singular		Plural		TOTAL
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	
el	9	-	-	-	9/9 (100%)
la	1	10	1	-	10/12 (83.33%)
los	-	-	8	-	8/8 (100%)
las	1	2	2	2	2/7 (28.57%)
un	2	-	-	-	2/2 (100%)
una	-	1	-	-	1/1 (100%)
este	1	-	-	-	1/1 (100%)
esta	-	-	-	1	1/1 (100%)
estos	-	-	1	-	1/1 (100%)
ese	1	-	-	-	1/1 (100%)
esos	-	-	1	-	1/1 (100%)
mis	1	-	-	-	1/1 (100%)
tu	-	1	1	-	1/2 (50%)
su	2	2	-	-	4/4 (100%)
todos los	-	-	1	-	1/1 (100%)

TABLA 46. Español LE. *Determinantes*: TRINI.

ETAPA III	Singular		Plural		TOTAL
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	
el	47	3	1	1	47/52 (90.38%)
la	-	14	-	-	14/14 (100%)
los	1	1	4	-	4/6 (66.66%)
las	-	-	-	1	1/1 (100%)
un	5	3	-	-	5/8 (62.5%)
una	-	2	-	-	2/2 (100%)
el otro	-	1	-	-	0/1 (0%)
mi	1	1	-	-	2/2 (100%)
su	3	-	-	-	3/3 (100%)

TABLA 47. Español LE. *Determinantes: RODRI.*

ETAPA I	Singular		Plural		TOTAL
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	
el	24	2	1	-	24/24 (88.88%)
la	-	12	-	-	12/12 (100%)
los	-	-	6	2	6/8 (75%)
un	5	1	-	-	5/6 (83.33%)
este	1	-	-	-	1/1 (100%)
esta	-	1	-	-	1/1 (100%)
estos	-	-	1	-	1/1 (100%)
mis	-	-	1	-	1/1 (100%)
cuanto	-	-	1	-	1/1 (100%)
todos los	-	-	1	-	1/1 (100%)

TABLA 48. Español LE. *Determinantes: RODRI.*

ETAPA II	Singular		Plural		TOTAL
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	
el	14	2	-	-	14/15 (87.5%)
la	3	8	-	-	8/11 (72.72%)
los	-	-	11	1	11/12 (91.66%)
un	4	2	-	-	4/6 (66.66%)
este	1	-	-	-	1/1 (100%)
esta	1	1	-	-	1/2 (50%)
estos	-	-	2	-	2/2 (100%)
ese	1	-	-	-	1/1 (100%)
esos	-	-	1	-	1/1 (100%)

TABLA 49. Español LE. *Determinantes: RODRI.*

ETAPA III	Singular		Plural		TOTAL
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	
el	45	3	1	-	45/49 (91.83%)
la	2	14	-	-	14/16 (87.5%)
los	4	-	8	-	8/12 (66.66%)
un	8	1	-	-	8/9 (88.88%)
una	2	2	-	-	2/4 (50%)
tu	1	-	-	-	1/1 (100%)
su	3	-	-	-	3/3 (100%)

Por poner un ejemplo, el uso del artículo *el* va, en el caso de Trini, del 87.5% de la etapa I al 90.38% en la III; y en el caso de Rodri, del 88.88% al 91.83%. Por ello, podemos decir que el establecimiento definitivo de un sistema de concordancia de género no parece desempeñar para la adquisición del español como L2 un papel equivalente al que puede atribuírsele en la adquisición del español como L1⁷.

⁷ Durante el análisis de los datos, hemos hallado casos de sintagmas del tipo *la caballa* en los que el sujeto demostraba desconocer el género correcto de un sustantivo determinado (en realidad el niño quiere decir *el caballo*). Sin embargo, estructuras como ésta han sido consideradas como correctas ya que respetan el sistema de concordancia del español y, a efectos de nuestro análisis, lo importante es que el sujeto ha combinado en el mismo SN un determinante y un sustantivo ambos de género femenino.

c. Ausencia de sustantivos nulos

Al igual que en el caso de la formación de protoformas que ocuparán el lugar de los determinantes del español hasta el momento en que el niño haya incorporado los elementos precisos a su sistema gramatical, los sustantivos nulos que nuestros sujetos producen pueden bien proceder de una L2 anterior, ya que se trata de ejemplos que, por estar compuestos de un determinante seguido de un SAdj y ser esta última una opción posible en francés, no parecen haber sido aprendidos como parte del proceso de adquisición del español. Tanto Trini como Rodri producen en todo el período de seguimiento un total de sólo dos formas que, además, aparecen en el transcurso de la tercera etapa; en ambos casos se trata de sintagmas compuestos por un artículo determinado (masculino plural) seguido de un SAdj, opción, como decimos, posible en francés. Véanse (34) y (35):

(34) los pequeños (Trini E# 4; etapa III)

(35) los pequeños (Rodri: E# 4; etapa III)

Como podemos ver, se trata en ambos casos del mismo ejemplo producido además en la misma entrevista. Esto se debe muy probablemente al hecho de que los dos sujetos están contando una historia basada en idéntico material y el vocabulario empleado en ambos casos es el mismo.

4.3. Los resultados: Discusión

La primera de nuestras hipótesis proponía que, debido a que los sustantivos nulos no constituyen una opción totalmente ajena a ninguna lengua y a que la particularidad del español consiste en permitirlos en mayor número de contextos que el resto de las lenguas modernas (Contreras 1989), en los sistemas gramaticales

de la L1 de nuestros sujetos estas construcciones no resultarán totalmente extrañas al hablante no nativo y, efectivamente, todos nuestros sujetos consiguen finalmente incorporar sustantivos nulos a su producción. Sin embargo, los resultados totales de L1 y L2 varían de forma tal que nos hacen pensar que dicha incorporación en L2 resulta un proceso mucho más lento y complicado. Esto último podría explicarse a partir de la cantidad de datos manejados y de la naturaleza de los mismos, desde el momento en que ha transcurrido muy poco tiempo entre la primera y la última etapa registrada para Adil y Madelin y ello impide la observación de diferencias importantes a este respecto. Por otro lado, la limitación del *input* de español al que están expuestos los niños analizados para el uso de español como LE (recordemos que su contacto con el español se reduce a tan sólo dos horas y media por semana durante el curso escolar) justifica totalmente la escasez de su producción no sólo en lo que a estas estructuras se refiere, sino en general.

El orden que se predijo para la adquisición de estos sintagmas se cumple, aunque con reservas, tanto para los niños de L1 como para los de LE. En el caso de María así como en el de Magín los primeros ejemplos de sustantivo nulo que se registran aparecen en la etapa II cuando los sujetos han dejado (Tablas 50 a 54), como se comentaba anteriormente, de utilizar opcionalmente los protodeterminantes.

TABLA 50. Español L1. *Sustantivos nulos*: MARÍA.

Etapa I	Singular								Plural							
	Masc.				Fem.				Masc.				Fem.			
	+Ø	+Adj	+SP	+Or.	+Ø	+Adj	+SP	+Or.	+Ø	+Adj	+SP	+Or.	+Ø	+Adj	+SP	+Or.
este	87								1							
esta					13								3			
esto	10								1							
ese	8															
esa					1											
mi																
otro (oto)	3															
Total	108				14				2				3			

TABLA 51. Español L1. *Sustantivos nulos: MARÍA.*

Etapa II	Singular								Plural							
	Masc.				Fem.				Masc.				Fem.			
	+Ø	+Adj	+SP	+Or.	+Ø	+Adj	+SP	+Or.	+Ø	+Adj	+SP	+Or.	+Ø	+Adj	+SP	+Or.
el			2													
la						1	1	1								
lo				1												
una					1	1										
uno	3	1	1													
este	15															
esta					11											
esto	17															
estos									3							
estas													2			1
ese	4															
esa					2											
eso	11															
esos									1							
esas													1			
mío	4															
el mío	2															
lo mío	1															
míos									1							
tu						1										
tuya					1											
la					1											
suya																
otras													3			
el otro	1															
lo otro	1		1													
las													5			
otras																
cuantas													3			
muchas													2			
Total	59	4	4	1	16	3	1	1	5				16			1

TABLA 52. Español L1. *Sustantivos nulos: MARÍA.*

Etapa III	Singular								Plural							
	Masc.				Fem.				Masc.				Fem.			
	+Ø	+Adj	+SP	+Or.	+Ø	+Adj	+SP	+Or.	+Ø	+Adj	+SP	+Or.	+Ø	+Adj	+SP	+Or.
el		3														
la						1		3								
lo			2	17												
los										2						
una					1		2	4								
uno			2	1												
esta					4											
esto	20															
esa					2											
eso	11															
mío	2															
la					1											
mía																
tuyo	2															
el		1														
tuyo																
la						1										
tuya																
otra					5											
alguno	1															
o																
cuantos									2	1						
muchos									2	1						
Total	36	4	4	18	13	2	2	7	4	4						

TABLA 53. Español L1. *Sustantivos nulos*: MAGÍN.

Etapa	Singular								Plural							
	Masc.				Fem.				Masc.				Fem.			
I	+Ø	+Adj	+SP	+Or.	+Ø	+Adj	+SP	+Or.	+Ø	+Adj	+SP	+Or.	+Ø	+Adj	+SP	+Or.
este	3															
(eta)					5											
esta					9											
(eto)	1															
esto	1															
ese	1															
esa					1											
mía					1											
tuyo																
otro	7															
otra					1											
Total	13				17											

TABLA 54. Español L1. *Sustantivos nulos*: MAGÍN.

Etapa	Singular								Plural							
	Masc.				Fem.				Masc.				Fem.			
II	+Ø	+Adj	+SP	+Or.	+Ø	+Adj	+SP	+Or.	+Ø	+Adj	+SP	+Or.	+Ø	+Adj	+SP	+Or.
el		4	1	1												
la					1											
los										1						
un											1					
uno	3	1														
este	10															
esta	3															
esto	30															
ese	29															
esa					4											
eso	25															
mis									1							
mío	2															
mía						1										
suya					1											
otra					1											
todo	1															
todas													1			
Total	103	5	1	1	7	1			1	1	1		1			

Snyder (1996) y Liceras et al. (1998) coinciden en atribuir este fenómeno al dominio de la morfología de género que sus sujetos comenzaban a mostrar en períodos equivalentes. Durante esta fase los niños comienzan a emplear este tipo de sintagmas en todos los contextos posibles y de forma simultánea, como en (36), (37) y (38):

(36) una pequeñaja (María: E# 463; etapa II)

(37) la de tiotito (María: E# 486; etapa II)

(38) la que está en mi cole (María: E# 466; etapa II)

Los datos examinados para español como LE están en la línea de nuestras predicciones, ya que tanto Trini como Rodri limitan su producción de sustantivos nulos a dos ejemplos en los que el artículo determinado aparece seguido de un SAdj constituyendo esta última, como sabemos, una opción posible en francés, como se indicaba en (34) y (35), y como puede verse en las Tablas 55 a 58:

TABLA 55. Español LE. *Sustantivos nulos*: RODRI.

Etapa	Singular								Plural							
	Masc.				Fem.				Masc.				Fem.			
I	+Ø	+Adj	+SP	+Or.	+Ø	+Adj	+SP	+Or.	+Ø	+Adj	+SP	+Or.	+Ø	+Adj	+SP	+Or.
este	2															
esta					3											
Total	2				3											

TABLA 56. Español LE. *Sustantivos nulos*: RODRI.

Etapa	Singular								Plural							
	Masc.				Fem.				Masc.				Fem.			
III	+Ø	+Adj	+SP	+Or.	+Ø	+Adj	+SP	+Or.	+Ø	+Adj	+SP	+Or.	+Ø	+Adj	+SP	+Or.
los										2						

TABLA 57. Español LE. *Sustantivos nulos*: TRINI.

Etapa	Singular								Plural							
	Masc.				Fem.				Masc.				Fem.			
I	+Ø	+Adj	+SP	+Or.	+Ø	+Adj	+SP	+Or.	+Ø	+Adj	+SP	+Or.	+Ø	+Adj	+SP	+Or.
uno	2															
este	2															
esta					3											
todas													1			
Total	4				3								1			

TABLA 58. Español LE. *Sustantivos nulos*: TRINI.

Etapa	Singular								Plural							
	Masc.				Fem.				Masc.				Fem.			
III	+Ø	+Adj	+SP	+Or.	+Ø	+Adj	+SP	+Or.	+Ø	+Adj	+SP	+Or.	+Ø	+Adj	+SP	+Or.
los										2						

Sin embargo, los datos analizados para L2 no confirman totalmente la predicción que para la adquisición no nativa de estos sintagmas españoles formulábamos en el capítulo anterior. Si bien Adil se limita, en su escasísima producción, a los SN de sustantivo nulo que incluyen un SAdj en la etapa III, como en (39), cuando Madelin comienza a incluir esta opción en su sistema gramatical no sólo produce ejemplos

en los que el adjetivo acompaña al núcleo del SDET, sino que incluye también muestras de sintagmas complementados por SP y oraciones de relativo ya desde la primera etapa, como puede verse en (40), (41) y (42):

- (39) el pequeño (Adil: E# 14; etapa III)
- (40) una con hamburguesa (Madelin: E# 4; etapa I)
- (41) una en Madrid (Madelin: E# 9; etapa II)
- (42) una pequeña (Madelin: E#10; etapa III)

Del mismo modo, el orden de adquisición que se esperaba en lo referido a los posibles determinantes que pueden aparecer encabezando estas construcciones se cumple sólo en parte ya que, en el caso de los datos de LE, el conocimiento de francés que demuestran los sujetos podría justificar que los primeros (y únicos) ejemplos que Trini y Rodri producen estén encabezados por el artículo definido, como en los citados ejemplos (34) y (35).

También Adil, en el limitado uso que realiza de estructuras de sustantivo nulo, emplea el artículo determinado desde la etapa I, como en el ejemplo (39) mencionado arriba. Por el contrario, Madelin, mucho más prolífica desde el primer momento, sólo incorpora el artículo determinado en este tipo de sintagmas en la última de las etapas registradas con ejemplos como (43) y (44):

- (43) lo que... (Madelin; E#11; etapa III)
- (44) los que juegan al fútbol (Madelin; E#11; etapa III)

Si, tal y como se comentaba con anterioridad, consideramos con White y Grondin (1996) que el uso consistente de SN que incluyen determinantes como núcleo de dichos sintagmas (véase Capítulo I) constituye la prueba más evidente de la presencia de la categoría funcional SDET, todos nuestros sujetos tanto de L1 como de L2 cuentan con dicha categoría funcional (y por extensión con todas las demás) desde las primeras etapas de su proceso de adquisición, o al menos desde el momento en

que comenzamos a analizar sus datos. Ya desde las primeras muestras registradas, todos nuestros sujetos están produciendo determinantes en contextos adultos.

La considerable cantidad de SN no precedidos por determinante presentes en el discurso infantil de los sujetos nativos durante la primera etapa registrada, (ver Tabla 2 para María y 13 para Magín), apunta, como dijimos con anterioridad, hacia la consideración de la ausencia de determinante, en ciertos contextos, como otra suerte de protodeterminante que también dará paso con el tiempo al artículo definido⁸.

A partir de la comprobación de la presencia efectiva de la categoría funcional SDET en el discurso de los sujetos que han sido analizados en el estudio para L1, L2 y LE, podemos afirmar que esta categoría funcional está presente en el sistema gramatical del niño desde el inicio del proceso que supone la adquisición del español, sea o no como L1. Si hacemos nuestro análisis extensivo a todas las categorías funcionales siguiendo a Matos et al. (1997), la diferencia entre unos y otros residiría en que, mientras que el niño nativo de español las tiene gracias a su capacidad de acceso a la GU, el niño que aprende español como L2 (con independencia del contexto en que tal adquisición se produzca) en un principio instala en su sistema gramatical no nativo las categorías funcionales de su experiencia lingüística anterior con todo lo que ello conlleva. El proceso de su adquisición pasa por la incorporación progresiva de los elementos léxicos de la lengua objeto que poco a poco sustituirán, en su representación mental, a los de su primera lengua, que desaparecerán paulatinamente de este nuevo sistema no nativo. El hablante no nativo de español infantil se limita en un principio a sustituir la morfología de una lengua por la de otra; y si bien es cierto que cuenta con las categorías funcionales desde un primer momento, no creemos que su acceso a las mismas pase, como decimos, por un regreso a la GU en su estadio inicial.

⁸ Ver tratamiento del (proto)determinante Ø en L1 en sección 4.2.1.b.

Por lo que se refiere a la posible relación entre adquisición de la morfología y la sintaxis, el proceso de aprendizaje de las propiedades sintácticas de una L2 parece ser mucho más complicado que el dominio de su paradigma morfológico. Así podría decirse que el hablante de español como L2 aprende los paradigmas morfológicos de la lengua objeto y, en un primer momento, los aplica a la sintaxis de su L1. Progresivamente irá incorporando a su interlengua las propiedades sintácticas de la L2 en un proceso que le permitirá con el tiempo deshacerse de los modelos previos de su lengua nativa.

No apoyamos la hipótesis que sostiene que el aprendiz de una L2 recurre en estos casos a procedimientos generales de solución de problemas y que priva a la adquisición de L2 de su naturaleza lingüística intrínseca (Bley-Vroman 1990; Klein 1991). Por el contrario, mantenemos para el hablante no nativo la posibilidad de acceso (no directo) a la GU por medio de un proceso gradual en el que se parte de las categorías funcionales de la experiencia lingüística para finalmente acceder a las de la lengua objeto. Estos elementos funcionales están ahí, siempre lo han estado, y el individuo que se enfrenta al proceso de aprendizaje de una lengua que no es su L1 sólo tiene que rellenar los vacíos morfológicos en su nuevo sistema con los elementos léxicos que incorporará después de la exposición a la cantidad de *input* suficiente. Incluso cuando los elementos morfológicos no han sido aún adquiridos plenamente, existen efectivamente estas posiciones estructurales y estas categorías se proyectan cuando es necesario y, digamos, léxicamente posible (Hyams 1992).

Los datos de nuestros niños de L2 y LE reflejan la importancia del *input* al que se enfrentan los sujetos por cuanto los progresos de Adil (y sobre todo de Madelin) son espectaculares en comparación con los de Trini o Rodri cuyo tiempo total de exposición al español es muy reducido. Como ya señalamos al realizar la descripción

de nuestros sujetos, nos parece más que probable que con el tiempo tanto Adil como Madelin se conviertan en hablantes nativos o casi nativos de español⁹.

No nos permitieron nuestros datos de L2 descubrir la existencia efectiva de una relación de dependencia entre la adquisición de la morfología y la sintaxis de una lengua como parecían sugerir los datos de L1. Más bien al contrario, la aparición de fenómenos sintácticos que pudieran pensarse dependientes del conocimiento de un paradigma morfológico determinado (en nuestro caso los sustantivos nulos) en el habla de sujetos que no mostraban un dominio total de tal sistema morfológico, apuntaba hacia la autonomía de ambas áreas gramaticales en términos de adquisición.

Sin embargo, como indicamos arriba, la experiencia personal y docente apoya de alguna forma los resultados comentados para LE desde el momento en que nos parece casi evidente la tendencia natural, en hablantes no nativos de español incluso de niveles muy avanzados, a evitar este tipo de construcciones que siempre acaban por resultar ajenas a su sistema gramatical, aunque su dominio del paradigma morfológico esté fuera de toda duda (Rosado 1998). Nos parece en este sentido que, si bien no se trata de procesos adquisicionales dependientes, la adquisición del sistema morfológico de una lengua, contemplado como la mera sustitución de unos elementos léxicos por otros, resulta mucho más sencilla que la plena asimilación de todas las propiedades sintácticas que caracterizan al sistema de unas lenguas frente a otras y es, por tanto, lógico que se produzca ese orden cronológico de aparición. Ahora bien, esto no implica que estemos ante dos fenómenos interrelacionados o que uno de ellos provoque, a modo de detonante, la aparición del otro.

⁹ Esto último nos lleva directamente a la consideración del debate establecido en los estudios de adquisición de L2 acerca del período crítico, el factor edad y el logro final que puede ser alcanzado por el hablante no nativo de una lengua (Lenneberg 1967; Birdsong 1992; Sorace 1993).

Por otro lado, nuestro análisis de datos parece sugerir que el modo en que los diferentes sujetos tienen acceso a dichas categorías difiere, sin embargo, dependiendo del contexto en que adquiere el español en el caso de cada niño. No nos cabe duda de que el contexto institucional en el que, de forma exclusiva, tiene lugar la adquisición de Trini y Rodri influye decisivamente en la caracterización de sus gramáticas en comparación con la de Adil y Madelin. De hecho algunos autores (Felix y Weigl 1991) incluso afirman que la naturaleza del *input* (en el caso de nuestros sujetos de LE habría que hablar también de cantidad, pues no podemos olvidar que pasan muy pocas horas expuestos a los datos del español) al que el sujeto está expuesto durante el proceso de adquisición de una L2 en contextos institucionales impide que el hablante pueda llegar a alcanzar una competencia nativa¹⁰.

Por otra parte la diferencia en la producción entre unos y otros, no contamos ya a los niños de L1 cuya relación con el español no puede compararse con la de los otros niños, pudiera también ser debida a la naturaleza diversa de su L1. Las lenguas árabes parecen presentar mayor libertad en la construcción de este tipo de estructuras que la L1 de nuestros dos sujetos de LE. Además, insistimos, el *input* al que unos y otros están expuestos es muy diferente cualitativa y cuantitativamente hablando. Las diferencias que encontramos entre los resultados que arrojan los datos de Adil en comparación con los de Madelin pueden atribuirse a dos factores: por un lado la edad de la niña y por otro las clases de apoyo que ésta recibe. Señalan Larsen-Freeman y Long (1986) que los adultos aprenden con más facilidad en las primeras etapas de acceso a una LE, sin embargo, si lo que se persigue es alcanzar un dominio nativo o casi nativo de la L2, la juventud será un factor fundamental a la hora de

¹⁰ Sin duda, un seguimiento más prolongado podría mostrar un avance mayor en los dos niños analizados para ELE, pero el suyo es un progreso lento a causa, como decimos, de la escasez de *input* y del contexto institucional al que se limita su acceso al español. Los dos sujetos tienen una gran motivación, esto fue lo que les llevó a participar en el proyecto, pero las propias limitaciones de estos programas (*Heritage School Programmes*) hacen difícil que se llegue a un dominio nativo de la lengua en cuestión.

alcanzar una competencia de ese nivel. Concretamente, algunas áreas del lenguaje, tal es el caso de la fonología, son prácticamente inaccesibles para hablantes no nativos que comienzan a adquirir una lengua después de una edad determinada.

Nuestros dos sujetos de español como LE tienen muchas posibilidades de convertirse en hablantes nativos, o casi nativos, de español (White y Genesee 1996). Aunque el caso de Adil es más que probable que ello ocurra, las entrevistas de Madelin resultaron, como ya vimos, mucho más productivas que las del niño. Larsen-Freeman y Long (1986) sugieren en este sentido que si bien la juventud ayuda en las partes más cruciales y sólo los principiantes más jóvenes llegan a adquirir la L2 como nativos y sin acento, la edad con la que Madelin comienza su aprendizaje del español es la más adecuada para alcanzar resultados espectaculares a corto plazo. Aunque, una vez más, no se ha zanjado la polémica que existe acerca de si precisamente este momento (los ocho o nueve años) es o no el más indicado para iniciarse en el proceso de adquisición de una L2 o, por el contrario, resulta más conveniente empezar lo antes posible, cada vez parece existir mayor acuerdo en que cuanto antes se empiece, mejores serán los resultados finales (Long 1990; Johnson y Newport 1991). Confiamos en que el seguimiento continuado de nuestros sujetos podría, en investigaciones posteriores, ayudar a solucionar éste y otros problemas.

Conclusión

Con objeto de investigar la naturaleza del proceso de adquisición de la categoría funcional DET en el español infantil y la posible relación que se establece entre la adquisición de la morfología flexiva del determinante español y la productividad del fenómeno sintáctico que garantiza la presencia de sujetos nulos, hemos analizado aquí el uso de determinantes y del funcionamiento sintáctico de las estructuras de sustantivo nulo a la luz de las distintas propuestas existentes sobre la adquisición de categorías funcionales en L1 y L2, en datos pertenecientes a la producción espontánea de seis sujetos que adquieren el español en contextos diferentes.

El análisis de nuestros datos de L1, L2 y LE permite efectivamente comprobar la presencia de la categoría SDET en el sistema gramatical de cada uno de nuestros sujetos desde las etapas iniciales de la adquisición, si bien no podemos afirmar que éstos tengan acceso a la mencionada categoría de una forma similar. Mientras que los niños que tienen el español como L1 se sirven directamente de los datos del *input*, los sujetos de L2 y LE incorporan tal categoría como parte de un proceso que entraña el empleo de su experiencia lingüística anterior, es decir, de la representación lingüística que constituye su L1, así como de la representación lingüística de otras lenguas segundas. Si bien en la adquisición del español como L1 puede observarse que la aparición de los elementos que hemos denominado protodeterminantes parece jugar un papel clave en la configuración del sistema morfológico del español y, concretamente, en el dominio de la flexión de género dentro del SN, no hemos podido constatar la existencia de un proceso equivalente en los datos de los sujetos que adquieren el español como L2.

Aunque en cantidad y contextos diferentes, todos los niños producen en algún momento sintagmas de sustantivo nulo. Sin embargo, la producción de los mismos puede, en el caso de la L2 y la LE, atribuirse a la experiencia lingüística

anterior de los hablantes y a la existencia de construcciones paralelas en alguna de las lenguas que los hablantes conocen previamente. Las hipótesis que formulábamos sobre la adquisición de tales sintagmas en L2 y LE se ven cumplidas, según los resultados de nuestro estudio, sólo parcialmente, ya que mientras que sustantivos nulos con sintagmas adjetivos aparecen en nuestros datos de L2 y LE, sólo en L2 hemos encontrado casos de aquéllos que preceden a un SPrep o a una oración de relativo.

Por lo que respecta a la hipótesis que predecía que el orden de aparición de estas estructuras venía determinado, en parte, por la naturaleza del determinante que las encabeza, nuestros datos no demuestran que efectivamente se dé tal posibilidad, ya que el artículo definido no sólo es el primero sino el único que encabeza estructuras con sustantivo nulo en el caso de los sujetos de LE. Además, si bien los resultados para LE hablan en favor de la propuesta que otorga un papel fundamental al carácter del complemento que aparece en estas construcciones (la preferencia por el SAdj frente al SP o a los SCOMP), los datos analizados para español como L2 no conducen a una conclusión similar por cuanto los sujetos producen sustantivos nulos con los tres tipos de complemento desde la primera etapa registrada. De cualquier forma la producción de sustantivos nulos constatada en los datos de sujetos no nativos induce a pensar en que el proceso de adquisición de estas estructuras constituye en el sistema no nativo una opción tardía y restringida, que lo es más aún en el caso de los sujetos de LE frente a los de L2 (Liceras et al. 1998).

Los resultados que arroja el análisis de la interlengua de nuestros hablantes no nativos no apoyan la teoría que defiende la existencia de una relación de dependencia entre la adquisición de paradigmas morfológicos y procesos sintácticos de una lengua. Mientras que los datos de la L1 podrían apoyar la validez de tal propuesta, dado que en la producción de nuestros sujetos no aparecen ejemplos de

sustantivos nulos hasta que éstos demuestran dominio del paradigma del determinante español (y más concretamente de la morfología de género dentro del SN), la producción de los sujetos de L2 y LE sugiere un proceso según el cual el dominio de la morfología no desempeña un papel de detonante en la adquisición de este fenómeno sintáctico concreto. Esta última nos parece una conclusión importante y consideramos que la determinación de la naturaleza de la relación existente entre la adquisición de la morfología y la sintaxis debería ser investigada en otros entornos lingüísticos y con diferentes estructuras.

Por otra parte, las diferencias cualitativas y cuantitativas que se observan en la producción de nuestros sujetos de L2 y LE quedan justificadas tras la comparación de la calidad y la cantidad de los datos del español a los que están expuestos unos y otros.

Consideramos que un estudio experimental que analizara la producción dirigida e investigara la comprensión de estas estructuras por parte de sujetos similares a los de nuestro trabajo podría, en el futuro, complementar nuestras observaciones y contribuir con ello a un mejor conocimiento de la naturaleza específica de los sistemas gramaticales nativos y no nativos.

Referencias bibliográficas

- Abney, S. P. 1987. The English NP in its Sentential Aspect. Tesis doctoral inédita. MIT.
- Aguirre, C. 1995. *La adquisición de categorías funcionales en español*. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid.
- Alarcos Llorach, E. 1972. *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.
- Authier, J. M. 1992. Is French a Null Subject Language in the DP? *Probus* 3: 1-16.
- Authier, J. M. 1992. A Parametric Account of V-Governed Arbitrary Null Arguments. *Natural Language and Linguistic Theory* 10: 345-374.
- Bello, A. 1847. *Gramática de la lengua castellana*. Con notas de R. J. Cuervo. (Ed. de 1970). Buenos Aires: Sopena.
- Bernstein, J. B. 1993. The Syntactic Role of Word Markers in Null Nominal Constructions. *Probus* 5.1-2: 5-38.
- _____. 1994. Topics in the Syntax of Nominal Structures across Romance. Tesis doctoral. City University of New York.
- Bley-Vroman, R. 1990. The Logical Problem of Foreign Language Learning. *Linguistic Analysis* 20: 3-49.
- Bickerton, D. 1990. *Language and Species*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Birdsong, D. 1992. Ultimate Attainment in Second Language Acquisition. *Language* 68: 706-755.
- Bonhacker, U. 1997. Determiner Phrases and the Debate on Functional Categories in Early Child Language. *Language Acquisition* 6.1: 49-90.

- Borer, H. 1984. *Parametric Syntax: Case Studies in Semitic and Romance Languages*. Dordrecht: Foris.
- Bosque, I. 1986. Constricciones morfológicas sobre la coordinación. Madrid. Ms. Universidad Complutense.
- _____. 1991. *Las categorías gramaticales. Relaciones y diferencias*. Madrid: Síntesis.
- Brown, R. 1973. *A First Language: The Early Stages*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Chomsky, N. 1981. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- _____. 1992. Some Notes on Economy of Derivation and Representation. En *Principles and Parameters in Comparative Grammar*. R. Friedin (ed.). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- _____. 1995. *The Minimalist Program*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Clahsen, H. 1986. Verb Inflections in German Child Language: Acquisition of Agreement Marking and the Functions They Encode. *Linguistics* 24: 79-122.
- Clahsen, H. y M. Penke. 1992. The Acquisition of Agreement Morphology and Its Syntactic Consequences. New Evidence on German Child Language from the Simone-Corpus. En *The Acquisition of Verb Placement*. J. Meisel. (ed.). The Netherlands: Kluwer.
- Contreras, H. 1989. On Spanish Empty N' and N. En *Studies in Romance Linguistics*. C. Kirschner y J. de Cesaris (eds.). Amsterdam: John Benjamins.
- Dulay, H. C. y M. K. Burt. 1974. Natural Sequences in Child Second Language Acquisition. *Language Learning* 24: 253-278.

- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Emonds, J. 1985. *A Unified Theory of Syntactic Categories*. Dordrecht: Foris.
- Epstein, S. D., S. Flynn y G. Martohardjono. 1996. Second Language Acquisition: Theoretical and Experimental Issues in Contemporary Research. *Behavioral and Brain Sciences* 19.4: 677-758.
- Felix, S. y W. Weigl. 1991. Universal Grammar in the Classroom: The Effects of Formal Instruction on Second Language Acquisition. *Second Language Research* 7: 162-181.
- Fernández Ramírez, S. 1986. *Gramática española 3: El nombre y el pronombre*. Volumen ordenado y completado por José Polo. Madrid: Arco.
- Fukui, N. y M. Speas. 1986. Features and Projection. *MIT Working Papers in Linguistics* 8: 128-172.
- Gleitman, L. R. y E. Wanner. 1982. The State of the State of the Art. En E. Wanner, y L.R. Gleitman (eds.). *Language Acquisition: The state of the Art*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gili Gaya, S. 1961. *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Bibliograph.
- Grondin, N. y L. White. 1996. Functional Categories in Child L2 Acquisition of French. *Language Acquisition: A Journal of Developmental Linguistics* 5: 11-34.
- Guilfoyle, E. y M. Noonan. 1989. Functional Categories and Language acquisition. Ms. McGill University.
- _____. 1992. Functional Categories and Language Acquisition. *Canadian Journal of Linguistics* 37: 241-272.

- Hawayek, A. 1995. Acquisition of Functional Categories and Syntactic Structure. *Probus* 7.2: 147-165.
- Haegeman, L. 1994. *Introduction to Government and Binding Theory*. Cambridge, Mass.: Blackwell.
- Hernanz, M.L. y J. M. Brucart. 1987. *La sintaxis*. Barcelona: Crítica.
- Hoekstra, T. y N. Hyams. 1995. The Syntax and Interpretation of Dropped Categories in Child Language: A Unified Account. Trabajo presentado en *The WCCFL XIV Conference*. University of York (UK).
- Hoekstra, T., N. Hyams y M. Becker. 1997. The Role of Specifier and Finiteness in Early Grammar. En *Proceedings of the 21st Boston University Conference on Language Development*. Somerville, Mass.: Cascadilla Press.
- Hyams, N. 1986. *Language Acquisition and the Theory of Parameters*. Dordrecht: D. Reidel.
- _____. 1991. Seven Not-so-Trivial Trivia of Language Acquisition: Comments on Wolfgang Klein. En L. Eubank (ed.). *Point/Counterpoint. Universal Grammar in the Second Language*. Amsterdam: John Benjamins.
- _____. 1992. The Genesis of Clausal Structure. En *The Acquisition of Verb Placement*. J. Meisel. (ed.). The Netherlands: Kluwer.
- _____. 1996. The Underspecification of Functional Categories in Early Grammar. *Generative Perspectives on Language Acquisition: Empirical Findings, Theoretical Considerations and Crosslinguistic Comparisons*. H. Clahsen (ed.). Amsterdam: Benjamins.
- Hudson, R. A. 1984. *Word Grammar*. Oxford: Basil Blackwell.
- Johnson, J. y E. Newport. 1991. Critical Period Effects on Universal Properties of Language: The Status of Subjacency in the Acquisition of a Second Language. *Cognition* 39: 215-258.

- Kayne, R. 1994. *The Antysimmetry of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Klein, W. 1991. Seven Trivia of Language Acquisition. En L. Eubank (ed.). *Point Counterpoint. Universal Grammar in the Second Language*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kuroda, S.Y. 1986. Whether You Agree or Not. Manuscrito sin publicar. San Diego: University of California at San Diego.
- Larsen-Freeman, D. y M. H. Long. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman. [Traducido al español en Gredos, 1994].
- Lenneberg, E. 1967. *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley and Sons.
- Lenneberg, E. 1974. Natural Sequences in Child Second Language Acquisition. *Language Learning* 24.1: 37-53.
- Lebeaux, D. 1988. Language Acquisition and the Form of Grammar. Tesis doctoral inédita. Amherst: University of Massachussetts.
- Liceras, J. M. 1991. *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.
- _____. 1996. *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Textos de apoyo. Lingüística 22. Madrid: Síntesis.
- Liceras, J. M., L. Díaz, D. Maxwell, B. Laguardia y Z. Fernández. 1995. Las primeras etapas de la adquisición del español no nativo en un contexto institucional: más allá de los parámetros. *Lenguas Modernas* 22: 17-44.
- Liceras, J. M., D. Maxwell, B. Laguardia, Z. Fernández, R. Fernández y L. Díaz. 1997. A Longitudinal Study of Spanish Non-Native Grammars: Beyond

- Parameters. En *Contemporary Perspectives on the Acquisition of Spanish*. A. T. Pérez-Leroux y W. R. Glass (eds.). Sommerville, Mass.: Cascadilla Press.
- Liceras, J. M., E. Valenzuela y L. Díaz. 1997. L1 and L2 Developing Spanish Grammars and the "Pragmatic Deficit Hypothesis". *Proceedings of GASLA'97*. Montreal: McGill University.
- Liceras, J. M., E. Valenzuela, E. Rosado y L. Díaz. 1998. The Role of Morphological Paradigms in the Acquisition of Syntactic Knowledge: N-Drop and Null Subjects in L1 and L2 Spanish. Trabajo presentado en el 28 Language Symposium in Romance Linguistics (LSRL). PennState University, Pennsylvania.
- Long, M. H. 1990. Maturational Constraints on Language Development. *Studies in Second Language Acquisition* 12. 251-285.
- López Ornat, S. 1994. *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI.
- López Ornat, S. 1997. What Lies in between a Pre-Grammatical and a Grammatical Representation? En *Contemporary Perspectives on the Acquisition of Spanish*. En A. T. Pérez-Leroux y W. R. Glass (eds.). Sommerville, Mass: Cascadilla Press.
- MacWhinney, B. y C. Snow. 1985. The Child Language Data Exchange System. *Journal of Child Language* 17: 457-472.
- Matos, M. , M. Miguel, M. J. Freitas y I. Faria. 1997. Functional Categories in Early Acquisition of European Portuguese. *Proceedings of GALA (Generative Approaches to Language Acquisition)*.
- Meisel, J. 1992. Getting FAT: Finiteness, Agreement and Tense in Early Grammars. En *Bilingual First Language Acquisition: French and German Grammatical Development*. J. Meisel (ed.). Amsterdam: John Benjamins.
- Meisel J. y N. Müller. 1992. Finiteness and Verb Placement in Early Child Grammars: Evidence from Simultaneous Acquisition of French and German

in Bilinguals. En *The Acquisition of Verb Placement*. J. Meisel. (ed.). The Netherlands: Kluwer.

Montes, R. G. 1987. Secuencias de clarificación en conversaciones con niños. *Morphe* 3-4. Universidad Autónoma de Puebla, México.

_____. 1992. Achieving Understanding: Repair Mechanisms in Mother-Child Conversations. Tesis doctoral inédita. Georgetown University.

Naigles, L. R. 1996. The Use of Multiple Frames in Verb Learning Via Syntactic Bootstrapping. *Cognition* 58: 221-251.

Napoli, D. J. 1985. Verb Phrase Deletion in English: A Base-Generated Analysis. *Journal of Linguistics* 15: 603-638.

Ouhalla, J. 1991. *Functional Categories and Parametric Variation*. London: Routledge.

Pinker, S. 1984. *Language Learnability and Language Development*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Pinker, S. 1989. Markedness and Language Development. En *Learnability and Linguistic Theory*. R. Matthews y W. Demopoulos (eds.). Dordrecht: Kluwer.

Poeppel, D. y K. Wexler. 1993. The Full Competence Hypothesis of Clause Structure in Early German. *Language* 69: 1-33.

Pollock, J. Y. 1989. Verb Movement, Universal Grammar and the Structure of IP. *Linguistic Inquiry* 20.3: 365-425.

Radford, A. 1986. Small Children's Small Clauses. *Bangor Research Papers in Linguistics* 1: 1-38.

_____. 1990. *Syntactic Theory and the Acquisition of English Syntax*. Oxford: Blackwell.

- _____. 1992. The Acquisition of Morphosyntax of Finite Verbs in English. En *The Acquisition of Verb Placement*. J. Meisel. (ed.). The Netherlands: Kluwer.
- _____. 1995. Phrase Structure and Functional Categories. En *The Handbook of Child Language*. P. Fletcher y B. MacWhinney (eds.). Oxford: Blackwell Publishers.
- _____. 1997. *Syntax: A Minimalist Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Real Academia Española. 1973. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Roberge, Y. 1989. Subject Doubling, Free Inversion and Null Argument Languages. *Canadian Journal of Linguistics* 31: 54-79.
- Ronat, M. 1977. *Langue: théorie générative étendue/ Noam Chomsky*. Paris: Hermann.
- Rosado , E. 1998. La teoría lingüística, las opiniones de los hablantes y los datos de la adquisición: hacia una gramática pedagógica del español. Trabajo presentado en la reunión anual de la Asociación Canadiense de Hispanistas. Universidad de Ottawa.
- Sánchez, L. 1996. Syntactic Structure in Nominals: A Comparative Study of Spanish and Southern Quechua. Tesis doctoral sin publicar. University of Southern California.
- Sánchez de las Brozas, F. 1587. *Minerva o de la propiedad de la lengua latina*. F. Riveras (ed. 1976). Madrid: Cátedra.
- Selinker, L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10: 209-231.
- Sleeman, P. 1993. *Noun Ellipsis in French*. *Probus* 5: 271-295.

- Snyder, W. B. 1996. Language Acquisition and Language Variation: The Role of Morphology. Tesis doctoral sin publicar.
- Snyder, W. B. y A. Senghas. 1997. Agreement Morphology and the Acquisition of Noun Drop in Spanish. En *Proceedings of the 21st Boston University Conference on Language Development*. Sommerville, Mass.: Cascadilla Press.
- Sorace, A. 1988. Linguistics Intuitions in Interlanguage Development: The Problem of Indeterminacy. En *Learnability and Second Languages*. J. Pankhurst, M. Sharwood-Smith y P. Van Buren. (eds.). Dordrecht: Foris.
- Torrego, E. 1987. Empty Categories in Nominals. Manuscrito sin publicar. University of Massachusetts: Boston.
- Tsimpli, I-T. y A. Roussou. 1991. Parameter Re-setting in L2? *UCL Working Papers in Linguistics* 3: 149-169.
- Vainikka, A. y M. Young-Scholten. 1996. Gradual Development of L2 Phrase Structure. *Second Language Research* 12. 1: 7-39.
- Van Naerssen, M. 1986. Hipótesis sobre la adquisición de una segunda lengua, consideraciones de intelenguaje: comprobación en el español. En *Adquisición del lenguaje- Aquisição da language*. J. Meisel (ed.). Frankfurt: M. Klaus-Dieter Vervuert.
- White, L. 1991. Another Look at the Logical Problem of Foreign Language Learning: A Reply to Bley-Vroman. *Linguistic Analysis* 20: 1-2.
- _____. 1996 a. The Tale of the Ugly-Duckling (or the Coming of Age of Second Language Acquisition Research). *BUCLD 20 Proceedings* 1-17.
- _____. 1996 b. Universal Grammar, the L1, and Questions of Evidence. *Behavioral and Brain Sciences* 19. 4: 745-747.

- White, L. y F. Genesse. 1996. How Native is Near-Native? The Issue of Ultimate Attainment in Adult Second Language Acquisition. *Second Language Research* 12.3: 233-265.
- White, L. y N. Grondin. 1996. Functional Categories in Child L2 Acquisition of French. *Language Acquisition: A Journal of Developmental Linguistics* 5.1: 1-34.
- Zobl, H. y J. M. Liceras. 1994. Functional Categories and Acquisition Orders. *Language Learning* 44.1: 159-180.

Apéndice I

Z: Si me la quito cojo fío y me caigo y cojo a tambo(r) y cuando cojo al osito Wily se, se choca con un tanvía y vienen los bomberos y viene la policía.

M: *[ríe]*.

Z: Y se choca con un camión.

M: ¿Sí?

Z: Sí, se choca con un camión.

M: ¿Y qué pasa después?

Z: Que vienen los bomberos y se tira de los pelos y, y viene un bombero.

M: ¿Tú sabes lo que es un bombero?

Z: Así *[gesto]*.

M: ¿Qué es un bombero?

Z: No sé.

M: Un señor.

Z: Así, así es, así e gande, es así de gande es el bombero. Se choca con un camión y logo viene la polisías a saca(r) a la, al tambor, al osito Wily.

ID = Z-2;05-490

CL = [Z/M/P]

CS = *[María en la cocina. La están acabando de vestir.]*

TX = DI = P: ¿Quién es el osito Wily?

M: Yo que sé.

Z: Se choca, el osito Wily...

P: ¿Quién es el osito Wily, María?

Z: El del cuento.

M: ¿Quién te ha leído ese cuento, mi amor?

Z: Ya lo ves, Mabel.

M: ¿Mabel te lo ha leído?

Z: Y el de los corilos [= *cocodrilo*].

M: Los cuentos esos que le ha comprado.

Z: Ayer, se ha comido el cocodilo, del cuento, la, la, la lámpara, la lámpara se ha comido el cocodilo, la lámpara.

M: ¿Se ha comido la lámpara el cocodrilo?

Z: Sí y la mesa.

M: ¿Y la mesa también?

Z: Sí

M: ¡Mecachis en los moros!

Z: Cachis en los moros.

Apéndice II

28 - VII - 92 (21 meses. Anotaciones).

(Hace tiempo que utiliza el *V pinchar* cuando algo le pincha. Después, ha pasado a llamar *pincha* al tenedor y también a las tijeras. De igual manera llama *pinta* al lápiz).

-Bebe aba tatita. (No sé si entiende bien "bebe" o lo confunde con quiere, porque el agua la quiere para jugar con una cucharita)

-Tutado.

-Cashecho. (Rep. *¿Qué has hecho?* Levanta un tirador de una tapa metálica y repite: *¿Cashecho?* Después va al otro tirador y dice: *Otro cashecho*. Ha analizado la O interrogativa como un N).

-Moja. Llueve. Frío. Hace frío.

-Be van a nena.

-Vamos calle.

-Ufu. (Infla el globo).

-Abre a puerta.

-Otra nuna no. (Ya no había más aceitunas en el tarro).

-A puerta cierra.

-Salabre dame.

-Llueve. Otro llueve. (Llama llueve a la fuente).

-A boca. Abre a boca.

-Vamos nene. (Vamos a ver si están los nenes).

Apéndice III

8ª ENTREVISTA.

Madelin. Mujer. 9 años.
Iraní.
21 - IV - 97.

- * INV: ¿Qué tal te ha ido?
- * STU: Mal. Cuando imos allí y mi padre primer día has dicho no quiero estar. Quiero volver a España. No me gusta Canadá. Por eso después volvemos.
- * INV: ¿Cuánto tiempo estuvisteis?
- * STU: Veinticinco días.
- * INV: ¿Fuiste al colegio allí? Tú. ¿Estuviste en el colegio?
- * STU: No entiendo.
- * INV: El colegio. Esto es un colegio. ¿Estuviste en el colegio?
- * STU: Es que no se que es "estuviste".
- * INV: Estuviste. Estar. Ir al colegio. En Canadá. ¿Tú ibas al colegio? ¿No sabes?
- * STU: Es que no entiendo.
- * INV: ¿Qué hacías en Canadá?
- * STU: Me voy a cole.
- * INV: Pues eso. Fui al cole.
- * STU: Y...
- * INV: ¿Te gustaba el cole en Canadá?
- * STU: No.
- * INV: ¿Por qué?
- * STU: Son malos los profesores.
- * INV: ¿Qué hacen para ser malos?
- * STU: Como la profe de gimnasia le dices que... y luego lo hablas mucho. ¿Cómo se dice esto ..??... que hacer así?
- * INV: Flexiones.
- * STU: Sí, diez veces.
- * INV: Aquí te dejan hablar.
- * STU: Más que allí.
- * INV: ¿Qué sabes más inglés o español?
- * STU: Más inglés. En el Canadá yo has aprendido inglés más pero ahora cuando estoy aquí más español.
- * INV: ¿Al venir no has tenido problema con el español? ¿Se te había olvidado?
- * STU: No. ¿Pero sabes que ha pasado en avión?
- * INV: ¿Qué ha pasado?
- * STU: Que cuando estamos en Cana... Mira, aquí a Canadá hasta inglés y ¿cómo se llama?
- * INV: Inglaterra.
- * STU: Allí y allí hasta España. Allí Inglaterra, nuestro, Cuando volvimos a España nuestro maletas no estaban. Estaba en inglés y ahora ya no tenemos más. Nuestro maleta con ropas ya...
- * INV: ¿A dónde?
- * STU: No sé dónde pero no tenemos...
- * INV: ¿No os las han mandado?
- * STU: Sólo tenemos una. Has tenido siete y una sólo tenemos ahora una.
- * INV: Os habrán pagado un dinero. ¿No?

Apéndice IV

- * INV: - *Lolo se lo explica a un amigo.*
- * STU: *Lolo se explica a un amigo.*
- * INV: *Muy requetebién, pero que muy bien, Adil.*
 - Ahora mira, yo empiezo una frase y tú terminas. La dejo a la mitad. Y tú terminas. Mira, Pepito.*
 - *Pepito dice...*
 - *Pepito dice... Venga. ¿Qué dice Pepito? ¿Vale una cosa? Tú eres Pepito y yo soy tu mamá y yo te digo:*
 - *Pepito te tienes que comer todo.*
 - Venga a ver que contestas tú.*
 - *Pepito tienes que comerte toda la comida.*
- * STU: *Pepito tienes que*
- * INV: *No, no. Pero tú, tú contéstame. Tú eres Pepito. ¿Vale? Y yo soy tu mamá. Pepito te tienes que comer toda la comida.*
- * STU: *(Silencio)*
- * INV: *¿Qué dices ahora? ¿Venga?*
- * STU: *(Silencio)*
- * INV: *¿No dices nada? Bueno vamos a ver.*
 - *Este es el niño...*
 - ¿Te acuerdas lo que habíamos dicho que el niño iba a ver a la doctora? Bueno, pues ahora yo te digo:*
 - *Éste es el niño...*
 - Y tú terminas la frase. ¿Vale?*
 - *Éste es el niño...*
- * STU: *Que quiere a ver la doctora.*
- * INV: *Muy bien. Así me gusta.*
 - *La doctora pregunta...*
 - *La doctora pregunta... ¿Qué pregunta la doctora?*
 - Venga tú eres la doctora y me preguntas.*
 - ¿Soy yo la doctora? ¿Quién es la doctora?*
- * STU: *Tú.*
- * INV: *¿Soy yo la doctora y tú eres el niño? ¿Vale?*
 - *¡Hola, niño! ¿Qué te pasa? ¿Qué te pasa niño? ¿Qué te pasa niño?*
- * STU: *(Silencio)*

Apéndice V

ENTREVISTA #1/ PR2/ 02.03.1996/ E: Raquel

1. PREGUNTAS PERSONALES

Dibujo #1 (Niña, señor, cocodrilo)

1.Entrevistador: Yo me llamo Raquel. Esta niña se llama María. Este señor se llama Juan. Y este cocodrilo se llama Lucas. ¿Cómo te llamas?

Sujeto: Kate.

2.E: Yo soy de España. Ellos son de Canadá. ¿De dónde eres tú?

S: Canadá.

3.E: Éste es el papá de María. Éste no es el profesor de María. Es el papá de María. ¿Es tu profesor?

S: Sí.

E: ¿Yo soy tu profesora?

S: No.

5.E: ¿Cómo se llama tu profesora?

S: Catalina.

6.E: Yo estudio inglés y María estudia español ¿y tú, qué estudias?

S: Español.

7.E: ¿Y el cocodrilo Lucas, habla español?

S: Sí.

8.E: Me gusta el inglés a mí. ¿Y a ti, te gusta el español?

S: Sí.

E: ¿Te gusta el español?

S: Sí.

10.E: Lucas vive en el zoo de Toronto. María y su papá viven en Toronto. Y yo vivo aquí en Ottawa. ¿Y tú, dónde vives?

S: En Ottawa.

3. REPETICIONES

Dibujo #2 (Niños en torno a un pastel de cumpleaños)

E: Estos niños están muy contentos.

S: Estos niños e muy contentos.

E: Es el cumpleaños del hermano de María.

S: Es el(incomprensible) del hermano de María.

E: ¿Van a cantar una canción de cumpleaños?

S: ¿Van a cantar a cantar a os?

E: Comen la tarta que ha preparado el papá.

S: (incomprensible, pero repitiendo con la misma entonación que el entrevistador)

Dibujo #3 (Niños saltando)

E: Estos niños están saltando.

S: niños saltan.

E: Lucas no puede jugar con ellos.

S: Lucas no puede jugar

E: ¡Qué contentos están los amigos de María!

S: ¡Qué content están!

Apéndice VI

ENTREVISTA #4 /PR3/ 11.05.1996/ E: Raquel

1. PREGUNTAS PERSONALES

Dibujo 1.

1. E: ¿Qué profesión te gusta más?

S: ...

E: ¿Entiendes "profesión"? Job. ¿Qué profesión te gusta más?

S: El dentista.

E: ¿Y por qué?

S: No sé.

2. E: ¿Dónde trabaja tu mamá?

S: ... en Hull.

E: ¿Te gusta la profesión de tu mamá?

S: No sé.

3. E: ¿Y qué hace tu papá?

S: He works for the Government.

E: ¿Y te gusta ese trabajo?

S: No.

E: ¿Es aburrido, boring?

S: Sí.

Dibujo 2.

4. E: Mira, esto es una familia, una familia muy grande, verdad. ¿Tú tienes hermanos?

S: No.

E: ¿No? entonces eres hijo único.

S: ... dos hermanas.

E: Ah, tienes dos hermanas.

S: Sí.

E: ¿Y qué hacen tus hermanas?

S: ...

E: ¿Tus hermanas son estudiantes?

S: Sí.

Dibujo 3.

6. E: Mira, aquí tienes un coche, un tren y un barco. ¿Te gusta viajar?

S: Sí.

7. E: ¿Conoces muchos países, countries?

S: Sí.

E: ¿Cuáles? ¿cuáles conoces?

S: Méjico, U.S.A., Bolivia, Perú, Brazil, Venezuela, ... all of them in South America.

3. COMPLETAR ORACIONES

Dibujo 4

1. El médico pregunta a la niña medi ... medicamento.

2. La niña no quiere ... el medicamento.

3. Ésta es la niña ... del mamá.

4. Ésta es la madre ... de la niña.

ENTREVISTA PR #2

IV. FORMULAR PREGUNTAS

[El entrevistador le pide al niño que escuche atentamente la información que le dé sobre los dibujos y que conteste a las preguntas que le haga]

1. Dibujo C 1

Entrevistador: Rosi está en un restaurante y baila con Paco.

Pregunta: ¿Dónde está Rosi?

2. Dibujo C 2

Entrevistador: Betty va a patinar todos los días al canal.

Pregunta: ¿A dónde va a patinar Betty todos los días?

3. Dibujo C 3

Entrevistador: [tomando el papel de Grover, mientras lo señala]

-Mami, ¿quieres leerme un cuento?

Preguntas: ¿Qué quiere Grover? ¿Quiere un bombón?

4. Dibujo C 4

Entrevistador: Bert está enfermo y tiene fiebre.

Pregunta: ¿Qué le pasa a Bert?

5. Dibujo C 5

Entrevistador: [Tomando el papel de los personajes que aparecen en el dibujo mientras los señala]

- ¿Me da un paquete de galletas, por favor?

- Aquí tiene las mejores galletas.

Pregunta: ¿Qué quiere comprar la mamá de Tommy

Apéndice VIII

INTERVIEW PRIMARY #3. EL CABALLO CORRETÓN

I. COMPLETAR PREGUNTAS

[El entrevistador le pide al niño que escuche la información que le da sobre las cinco escenas de que se componen la historieta y que luego complete las preguntas que inicia el propio entrevistador usando la palabra interrogativa que figura en cada caso]

ESCENA 1

1. Información: Este caballo se llama Atila
Pregunta: ¿Cómo _____?
2. Información: Atila está en el campo
Pregunta: ¿Dónde _____?

ESCENA 2

3. Información: Atila habla con su amiga vaca
Pregunta: ¿Con quién _____?
4. Información: El pajarito mira a la vaca
Pregunta: ¿A quién _____?

ESCENA 3

5. Información: El caballo salta por encima de la valla
Pregunta: ¿Por dónde? _____?
6. Información: La vaca está contenta y el pajarito sorprendido
Pregunta: ¿Quién _____?

ESCENA 4

7. Información: Atila se ha caído
Pregunta: ¿Qué _____?
8. Información: La vaca y el pajarito están muy asustados
Pregunta: ¿Quién _____?

ESCENA 5

9. Información: El pajarito trae un pequeño botiquín
Pregunta: ¿Qué _____?
10. Información: La vaca es una experta doctora y cura al caballo?
Pregunta: ¿Quién _____?

Apéndice IX

The Specific Nature of Non-native Grammars Questionnaire

1. Name _____
2. Age Group (please, circle)
4-12 12-17 17 - 25 26 - 40 +40
3. Address and telephone number

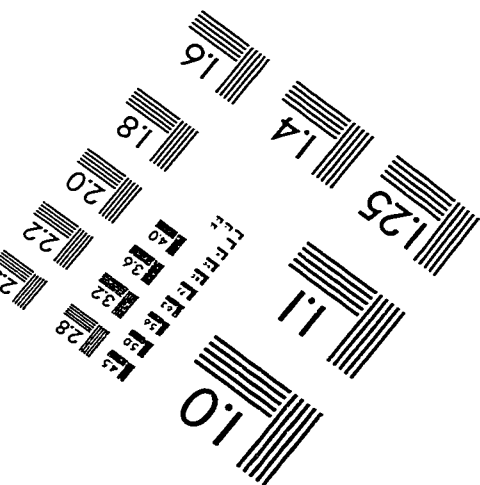
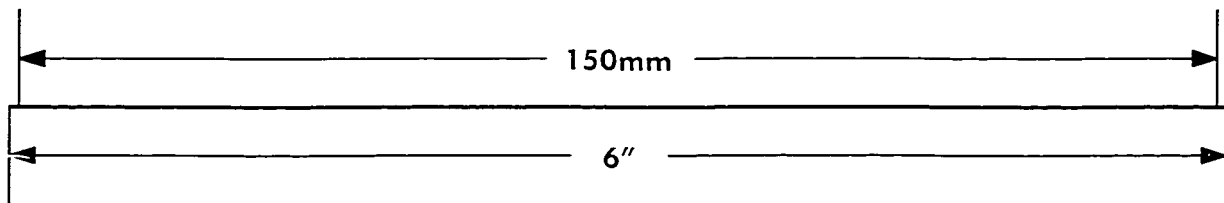
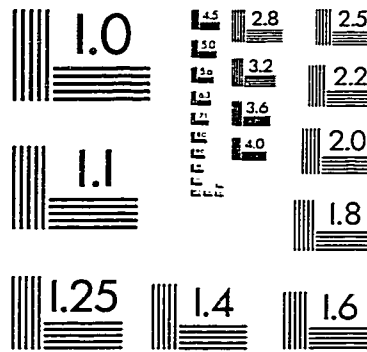
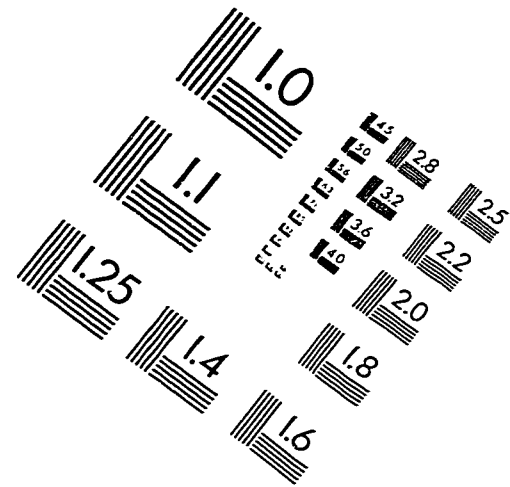
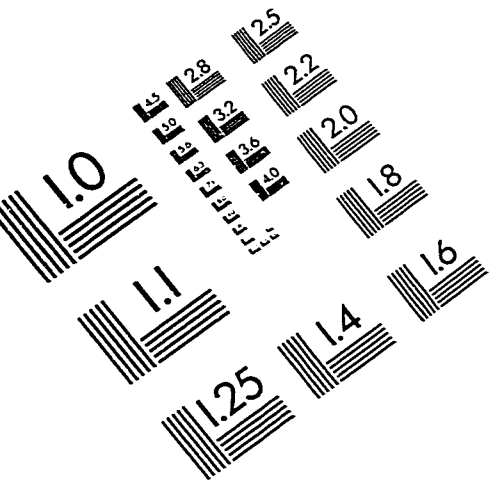
4. Mother's dominant language _____
Father's dominant language _____
5. Language(s) spoken at home as a child

6. Language(s) you spoke during the first five years of your life

7. Language(s) studied in:
Primary School _____
Secondary (high) school _____
University _____
Other institutions _____
8. What other languages do you presently speak?

9. What language do you feel most comfortable with at this time?

IMAGE EVALUATION TEST TARGET (QA-3)



APPLIED IMAGE, Inc
1653 East Main Street
Rochester, NY 14609 USA
Phone: 716/482-0300
Fax: 716/288-5989

© 1993, Applied Image, Inc., All Rights Reserved

