

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.

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.

ProQuest Information and Learning
300 North Zeeb Road, Ann Arbor, MI 48106-1346 USA
800-521-0600

UMI[®]

NOTE TO USERS

This reproduction is the best copy available.

UMI[®]



Université d'Ottawa • University of Ottawa

M.A.THESIS
EL PROGRAMA MINIMALISTA
Y EL INGLÉS/CASTELLANO-EUSKERA
DE LAS IKASTOLAS

AMPARO LÁZARO IBARROLA
THESIS SUPERVISOR: JUANA MUÑOZ LICERAS
DEPARTMENT OF MODERN LANGUAGES AND LITERATURES
UNIVERSITY OF OTTAWA
JUNE 2000

©AMPARO LÁZARO IBARROLA



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.

0-612-58474-7

Canada

ABSTRACT

Based on recent minimalist work, this thesis attempts to shed new light on the problem of how syntax and morphology interact in the process of language acquisition. In order to do this we examine the verb-subject morphosyntactic distribution displayed in spontaneous oral cross-sectional data elicited from three groups of bilingual (Spanish/Basque) children who acquire English in an institutional setting. The three groups had been learning English for four years and differed in the age at which acquisition started. Despite these characteristics, the interlanguage of our three groups shows strikingly similar patterns with other English L2 longitudinal data, a finding which opens new questions about the age factor. Also, in the three groups, English-like structures co-occur with structures which seem to be specific of English L2 data. This co-occurrence has also been reported (although not explained) in other English L2 case studies in which the L1 (namely French and Spanish) projects the same syntactic structure as Spanish and Basque. All this leads us to propose that in all cases these children project the syntactic structure of the L1s (Spanish and Basque) and adjust English data into it. We also believe that bilingualism could in this case reinforce the transfer of the native structure, since the two L1s have the same syntactic projections.

A mi padre, Lorenzo.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS

PRELIMINARES

	Página
CAPÍTULO 1. EL SUJETO NULO Y LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE	
1.1. Descripción del Parámetro del sujeto nulo	1
1.2. Evolución del parámetro	2
1.3. Categorías funcionales, rasgos y sujetos nulos: hacia el Programa Minimalista	7
1.3.1. El déficit Morfológico	13
1.3.2. Las Estructuras Truncadas	15
1.3.3. La subespecificación	19
1.3.1.1. La subespecificación de Número	19
1.3.1.2. La subespecificación de Tiempo	22
CAPÍTULO 2. SUJETOS Y VERBOS A LA LUZ DEL PROGRAMA MINIMALISTA	
2.1 Del Modelo de PP Al PM	26
2.1.1. Niveles de representación	27
2.1.2. Movimiento y cotejo de rasgos	30
2.1.3. Variabilidad: tres principios de economía y un rasgo	32
2.1.4. Estructura de la oración	35
2.2. Sujetos nulos del inglés, castellano y euskera en el PM	40
2.3. Reanálisis de los sujetos nulos	47
CAPÍTULO 3. DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO	
3.1. El Proyecto	57
3.2. Sujetos y Contexto	57
3.3. Recogida de datos	58
3.4. Transcripción	59
3.5. Decisiones adicionales	60
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE DATOS: LOS SUJETOS Y LA FLEXIÓN	
4.1. “Be” copulativo y auxiliar	64
4.1.1. “Be” vs. verbos léxicos	66
4.1.2. En busca de omisiones	72
4.1.3. En busca de formas contraídas	75
4.1.4. Al encuentro de “is”: la sobregeneralización	77
4.2. La flexión en los verbos léxicos	81
4.3 Distribución sujetos/flexión	92

CAPÍTULO 5. EL ST DEL INGLÉS/CASTELLANO-EUSKERA: AJUSTES, DESAJUSTES Y REAJUSTES	98
5.1. El grupo I y el “is” comodín	101
5.1.1. Complementante, relleno y protoforma	101
5.1.2. “The Teddy <i>is</i> stomachache” y “The doctor <i>is</i> came”	105
5.2. Los grupos II y III y el “he” comodín	115
5.3. ¿Son nativas las estructuras que parecen nativas?	129
5.3.1. Los comodines “is” y “he”	129
5.3.2. “The boy write”: un adjunto por falta de pruebas	131
5.3.3. “He write”: un clítico por falta de pruebas	132
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES FINALES Y REFLEXIONES SOBRE NUEVAS VÍAS DE INVESTIGACIÓN	
6.1. El factor edad	136
6.2. La Metodología	138
6.3. Reanálisis del ST	138
BIBLIOGRAFÍA CITADA	143
APÉNDICES	

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la **Escuela de Estudios Graduados** de la Universidad de Ottawa el apoyo económico que me ha sido brindado para la realización de esta Maestría.

Y además agradezco¹:

1. A las profesoras

- 1.1. A *Marisa Rivero* y *Ana Teresa Pérez-Leroux* por haber sido miembros del tribunal y por sus observaciones que ayudarán a completar este trabajo en el futuro.
- 1.2. A *María del Pilar García Mayo* por su apoyo y confianza y porque sin ella nunca hubiera escrito esta tesis.
- 1.3. A *Juana Muñoz Licerias* por tantas y tantas cosas que he aprendido de y con ella, y por tantas y tantas cosas que todavía espero aprender.

2. A la familia

- 2.1. A mi padre, *Lorenzo*, por inculcarme el amor a la lectura y al estudio.
- 2.2. A mi madre, *Mari Cruz*, por enseñarme a volar.
- 2.3. A mi hermana, *Susana*, por ser tan paciente conmigo y entenderme tan bien.
- 2.4. A mi abuelo, *Francisco*, por sus versos y por quererme tanto.
- 2.5. A *Jesús, Ana, María y Claudia* por las numerosas muestras de cariño.

3. A los amigos

3.1. De Canadá

- 3.1. Thanks to *Elisabeth* for all the fun, for all the secrets and dreams we shared, for the Canadian and gastronomic experiences, for the privilege of being such good friends and for even intending to learn Spanish in order to read this thesis!
- 3.2. A *Maggie*, por el hierro, el ámbar, el camión, el Château-Laurier, el trabajo compartido, y sobre todo por sus detalles, su atención (10%-90%) y su amistad. Dziękuję.
- 3.3. A *Juana*, por eso, por ser amiga además de profesora.
- 3.4. A *Esmeralda*, por el día a día, por el sentido del humor, por la generosidad, por la confianza, por el cariño, por los kiwis, por la sopa de pimientos y por hacerme sentir "como en casa". Obrigada.
- 3.5. A *Agatha*, por la simpatía, por la risa, por las tertulias bilingües y por ser la presidenta del tribunal. Danke schön.

3.2. De España

- 3.2.1. A *Alberto*, por las cartas, la música, las flores y todo lo demás.
- 3.2.2. A *Ana*, por venir a pesar de las nevadas, por las medias de rayas y por hacer un esfuerzo y dormirse a las diez.
- 3.3.3. A *Ana, Pedro y María*, por ser tan buenos amigos.
- 3.3.4. A *Itziar*, por las llamadas y las postales y por estar siempre tan tan cerca.

Gracias a todos.

¹ Puesto que las personas que de una manera u otra me han acompañado a lo largo de este curso son numerosas he decidido organizarlas en un esquema para hacer la lista más llevadera.

PRELIMINARES

En esta tesis realizamos un análisis de datos transversales de adquisición de inglés como segunda lengua (L2) por niños bilingües castellano-euskera en un contexto institucional, concretamente en una ikastola de Urretxu, Guipuzcoa. Los datos pertenecen al proyecto de investigación "La adquisición del inglés; desarrollo lingüístico y psicosocial (DGICYT PS95-0025) de la Universidad del País Vasco (España). Los niños están divididos en tres grupos que se diferencian según la edad de comienzo de aprendizaje, de modo que por una parte podemos observar la influencia de las primeras lenguas (L1s), y por otra parte la incidencia de la edad de comienzo de adquisición del inglés.

Nuestro objetivo es observar la distribución de la morfología verbal y tipos de sujetos nulos y explícitos que aparecen en nuestro corpus de datos y proporcionar la estructura sintáctica que se proyecta en cada momento.

Para ello, en el capítulo 1 comenzamos con una breve revisión histórica de las principales propuestas que se han realizado en el mundo de la adquisición abordando el tema del sujeto nulo y la distribución de la morfología tanto en L1 como en L2. Esta revisión abarca desde las primeras tentativas de explicación hasta los últimos trabajos que se han realizado, incluyendo las hipótesis que generan las propuestas más recientes respecto a la distribución de los sujetos y verbos.

En el capítulo 2 abordamos el análisis sintáctico que nos servirá de marco para dar cuenta de nuestros datos. En primer lugar, y ejemplificando con las lenguas que nos ocupan, proporcionamos un análisis de los cambios más relevantes que han tenido lugar desde el modelo de Principios y Parámetros hasta el Programa Minimalista (Chomsky, 1995), incluyendo brevemente algunos de los cambios que se observan dentro del propio Programa Minimalista (1995) y en los dos últimos trabajos de Chomsky (1998, 1999). A continuación, proporcionamos el análisis sintáctico concreto que vamos a adoptar para dar cuenta de nuestros datos. Para ello, nos basamos en dos propuestas recientes (Kato, 1999; Alexiadou y Anagnostopoulou, 1998) que en líneas minimalistas apuntan a la necesidad de reanalizar los sujetos nulos y el inventario y estatus de los pronombres y SDs sujetos, así como las posiciones

estructurales que ocupan en las lenguas que tradicionalmente se han clasificado como lenguas de sujeto nulo.

El capítulo 3 está dedicado al estudio experimental, de manera que describe la metodología (tipo de estudio, sujetos, forma de recogida de datos) y algunas convenciones utilizadas en la transcripción y en el cómputo concreto de los datos.

En el capítulo 4 procedemos a analizar nuestro corpus de datos tomando como modelos de referencia varios trabajos (Fleta, 1999; Haznedar, 1997; Lakshamanan, 1991) en los que se aborda la adquisición del inglés infantil L2. Analizamos primero la distribución de la flexión dando cuenta de los usos de "be" copulativo y auxiliar y de las formas flexionadas de los verbos léxicos, y después analizamos los diferentes tipos de sujetos y su distribución respecto a la flexión verbal.

El capítulo 5 se centra en dos fenómenos muy interesantes que hemos encontrado en nuestros datos: el uso de lo que vamos a denominar “comodines”: el "is" comodín que aparece en el grupo I y el “he” comodín que se produce en los grupos II y III. Mostramos cómo estos fenómenos evidencian, tal y como vaticinábamos en el capítulo 1, la necesidad de reanálisis de la distribución y tipos de sujetos. Así mismo, proporcionamos la estructura sintáctica que subyace a dichas producciones. Concretamente, y basándonos en el análisis sintáctico que hemos adoptado en el capítulo 1, vamos a proponer que los niños proyectan una única estructura sintáctica (transferida de las L1s) en la que ajustan los datos del inglés. Es decir, en nuestros datos no encontramos evidencia alguna de que se reestructure la proyección sintáctica de las L1s en la dirección de la lengua meta, sino que más bien parece que son los datos del inglés los que se "acomodan" o "ajustan" para "rellenar" la estructura proyectada, para llevar a cabo los ajustes correspondientes los niños se valen de diferentes estrategias según los recursos con que cuentan en cada grupo de edad.

Finalmente, en el capítulo 6 exponemos las conclusiones más importantes que se deducen de nuestro trabajo e indicamos posibles vías de investigación que proporcionarían más datos con los que poder constatar las hipótesis, reforzar los análisis y corroborar nuestra propuesta.

CAPÍTULO 1

EL SUJETO NULO Y LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

En este capítulo vamos a realizar un repaso breve por la historia del análisis de los sujetos nulos desde el punto de vista de la adquisición desde los comienzos hasta las propuestas más recientes.

1.1. DESCRIPCIÓN DEL PARÁMETRO DEL SUJETO NULO

A partir de los años ochenta, y dentro de la lingüística de corte chomskiano el modelo conocido como los Principios y Parámetros (PP) analiza desde el punto de vista de la adquisición los diferentes problemas sintácticos que se plantean en la teoría de Rección y Ligamiento (Chomsky, 1981, 1982).

En una primera etapa el modelo chomskiano explica la adquisición del lenguaje a través de la interacción de los principios de la Gramática universal (GU) con los datos de una lengua dada. Los principios universales se fijan en forma de parámetros en las diferentes lenguas y dichos parámetros son los responsables de la variabilidad en las distintas lenguas.

El parámetro del sujeto nulo es sin duda el más estudiado dentro de este modelo. En la teoría de Rección y Ligamiento, el principio universal de Proyección Extendida establece que todas las oraciones tienen sujeto. La opcionalidad de que dicho sujeto se realice fonéticamente, junto con otras propiedades que parecen ligadas a este fenómeno, queda sujeta a la variedad paramétrica entre las lenguas [+ pro-drop] y las lenguas [- pro-drop].

Chomsky (1981), Jaeggli (1982) y Rizzi (1982) definen el parámetro pro-drop al que atribuyen las siguientes propiedades que ilustramos a continuación con ejemplos del inglés y el español:

1- presencia de sujetos nulos

vino (él)

*came (he)

2- no necesidad de expletivos

llueve

*rains

3- posibilidad de enfocar como preguntas los sujetos de las oraciones subordinadas (filtro "que-h")

¿quién has dicho que vino?

*who did you say that came?

4- inversión libre del sujeto en oraciones simples

vino Alberto

*came Alberto

5- posibilidad de mover un elemento a través de una cadena de subordinación

el perro que no entiendo quién había abandonado

*the dog that I don't understand who had abandoned

El nombre del parámetro [+/- pro-drop] viene dado por el hecho de que al pronombre sujeto no realizado fonéticamente (en inglés "dropped") en lenguas como el español se le ha denominado "pro". Más adelante el parámetro va a pasar a llamarse parámetro del sujeto nulo [+/- sujeto nulo] en virtud de la primera de las características.

1.2. EVOLUCIÓN DEL PARÁMETRO

El origen de la separación de lenguas según la presencia explícita o no del sujeto se describe por primera vez recurriendo al *filtro de estructura superficial* (Perlmutter, 1971). Este filtro se basa en la intuición y observación de que existe una relación entre la presencia de sujetos nulos y la morfología verbal, intuición que básicamente se ha mantenido y ha sido objeto de análisis cada vez mas refinados hasta hoy.

Sin embargo es interesante mencionar algunos estudios que sugieren que no existe

una relación ni directa ni obvia entre la sintaxis y la morfología, y por lo tanto entre la morfología verbal y la posibilidad de realizar o no fonéticamente los sujetos (Lardiere, 1998; Hoekstra y Hyams, 1995; Vinker, 1995a, 1995b).

La explicación del fenómeno en el modelo chomskiano de Rección y Ligamiento (Chomsky, 1981, 1982) se realiza a través del principio de la Categoría Vacía que postula que el sujeto nulo (al igual que el resto de categorías vacías) debe ser regido de forma específica por la flexión. La posibilidad o no de sujetos nulos la determinará por tanto el tipo de flexión. Ahora, ya con una propuesta formal más precisa se explora la intuición de que las lenguas con flexión rica permiten sujetos nulos mientras que las lenguas con flexión pobre no los permiten (Chomsky, 1981; Taraldsen, 1980.)

Inmediatamente van a surgir preguntas en el mundo de la adquisición dentro del modelo de PP: ¿se fijan los parámetros de la misma manera en L1 que en L2?; ¿se produce transferencia de las opciones paramétricas?; ¿hay una opción marcada?; ¿qué desencadena la fijación de un parámetro?; ¿existe direccionalidad en la dificultad de adquisición de una de las opciones?; ¿qué propiedades están ligadas a un parámetro determinado?; ¿se adquieren todas las propiedades automáticamente al adquirir cualquiera de ellas? etc.etc.

Las investigaciones se van a multiplicar y se van a centrar básicamente en el parámetro del sujeto nulo. Muchos de estos estudios se van a centrar en la adquisición del inglés.

Una de las primeras investigaciones la lleva a cabo White (1985) a partir de datos de adquisición de inglés L2 por hablantes de español en un contexto institucional, y tomando como grupo de control a sujetos hablantes de francés L1. Utiliza juicios de gramaticalidad para observar si se produce transferencia de la opción [+ pro-drop] del parámetro y los resultados parecen indicar que efectivamente los españoles transfieren esta opción al inglés L2. Esto apoya, según el *principio de subsistema*,¹ que el español es la opción marcada del parámetro (White, 1997). Esta autora también intenta delimitar qué propiedades forman realmente parte del parámetro [+ pro-drop], para ello, observa las tres primeras propiedades descritas en el apartado 1.1. de este capítulo y sus resultados

¹ El principio del subsistema ha sido definido por Berwick y Weinberg (1984).

indican que no está claro que las tres propiedades formen parte del mismo parámetro ya que la inversión del sujeto y la no-violación del filtro "que-h" no se adquieren automáticamente al adquirir la propiedad [- pro-drop]. De hecho, el análisis del parámetro se va a centrar mayoritariamente en la presencia/ausencia del sujeto, pasando a llamarse, como ya hemos mencionado, parámetro del sujeto nulo.

Phinney (1987) trata el problema de la direccionalidad de la dificultad unido al problema de la opción marcada y no marcada. Investiga la adquisición del español L2 por hablantes de inglés y del inglés L2 por hablantes de español. Su investigación muestra que a los nativos españoles les cuesta más adquirir la propiedad [- sujeto nulo] del inglés, que a los nativos ingleses adquirir la propiedad [+sujeto nulo] del español. Es decir, parece más fácil adquirir una lengua [+ sujeto nulo] para un hablante de L1 [- sujeto nulo] que el caso contrario. Así, afirma que el español es la opción no marcada del parámetro, utilizando la dificultad de adquisición como criterio para definir lo marcado.

Hyams (1986) constata la presencia de sujetos nulos en el inglés infantil L1, y afirma que dichos sujetos tienen características similares a los sujetos nulos de las lenguas adultas [+sujeto nulo] como el español. Observa también que los sujetos nulos del inglés infantil desaparecen al mismo tiempo que aparecen los modales y los expletivos. Esto le lleva a la conclusión de que la opción [- sujeto nulo] es la opción por defecto (opción no marcada que se toma en ausencia de datos que indiquen lo contrario) y de que los modales y expletivos actúan como desencadenantes en la fijación del parámetro [- sujeto nulo].

Hubo muchas reacciones frente a Hyams (1986). Radford (1990) señala que Hyams (1986) no tiene en cuenta que los niños ingleses también omiten los objetos. Propone que el Sintagma Flexión (SFlex) está ausente y su ausencia provoca fenómenos diversos como la ausencia de sujetos. Valian (1989) afirma que los niños ingleses omiten los sujetos con mucha menos frecuencia que los niños italianos o españoles, por lo que el fenómeno podría ser de distinta naturaleza y deberse a limitaciones del procesador infantil.

Hilles (1986) aplica los resultados de Hyams (1986) a la adquisición de inglés L2. Su estudio es un estudio longitudinal que recoge los datos espontáneos de un adolescente colombiano que va a vivir a Boston (EEUU). Hilles (1986) observa en su sujeto el mismo

patrón que encontró Hyams (1986) en los niños ingleses, es decir, la producción de sujetos nulos desaparece al mismo tiempo que aparecen los modales y los expletivos. Hilles (1986) concluye que en la adquisición del inglés L2, al igual que en la adquisición del inglés L1, la opción [+ sujeto nulo] es la opción por defecto y que los modales y los expletivos son los desencadenantes en la fijación de la opción [- sujeto nulo].

Liceras (1988b) discute los resultados de Hilles (1986) por varias razones: los datos espontáneos pueden evitar la producción de una estructura que sin embargo ya está adquirida (modales y expletivos) y la ausencia de sujetos puede deberse no a una etapa necesaria del desarrollo en la adquisición del inglés, sino simplemente a la transferencia de la L1, como sucedía con los sujetos de White (1985). Si Hyams (1986) y Hilles (1986) estuvieran en lo cierto, los niños de cualquier lengua empezarían por la opción [+sujeto nulo], que sería la opción por defecto o la no marcada. Sin embargo estudios posteriores han demostrado en favor de Liceras (1988b) que esto no sucede así, por ejemplo con los niños franceses (Hulk, 1987) o con los alemanes (Hamann, 1996) que apenas producen sujetos nulos y no en los mismos contextos que los niños ingleses.

Otros estudios se han ocupado de la adquisición del parámetro en español (Phinney, 1987; Liceras, 1988b, 1989b; Almoguera y Lagunas, 1993) y entre sus conclusiones destacan algunas tendencias comunes: la refijación del parámetro al español no parece difícil y se produce en las primeras etapas de la interlengua; parece necesario tratar las propiedades del parámetro de forma separada y distinguir entre la inversión libre y la inversión con verbos inacusativos (Chomsky, 1982; Burzio, 1986; Olarrea, 1996), así como determinar la posición de los pronombres personales (Britto, 1998; Kato, 1999).

Estas primeras tentativas de explicación ofrecen resultados satisfactorios para dar cuenta de lenguas como el inglés y el español, pero van a ser insuficientes si se pretende darles un alcance universal, es decir, que abarque a todas las lenguas: una lengua oriental como el chino permite sujetos nulos a pesar de que no tiene flexión, mientras que lenguas como el alemán o el francés tienen una flexión bastante rica y sin embargo no permiten sujetos nulos.

Parece evidente que no se puede tratar a todas las lenguas de la misma manera, una serie de principios de adquisición van a surgir para intentar dar cuenta de la

variabilidad. Uno de estos principios es el *Principio de Unidad Morfológica* (PUM) que surge para dar cuenta de lenguas orientales como el chino. Jaeggli y Safir (1989) aclaran que no es la riqueza de la flexión (determinada por el número de terminaciones del verbo) sino la uniformidad morfológica lo que se convierte en la condición necesaria para que un sujeto nulo sea posible. Las lenguas que carecen de una morfología verbal uniforme como el inglés, el francés o el alemán, carecen de sujetos nulos. Las lenguas cuya morfología verbal es uniforme porque no se marca en ningún caso (chino, japonés) o porque se marca en todos (español, italiano) permiten sujetos nulos.

Rizzi (1986) propone un refinamiento más sutil de la categoría vacía "pro" por medio de los principios de legitimación e identificación, afirma que es necesario que "pro" se legitime en la estructura de la oración y que además se identifique de manera que se pueda recuperar su contenido. En español "pro" se identifica a partir de la concordancia de persona y se legitima por la rección específica del núcleo del SFlex. En chino, y siguiendo el análisis de Huang (1984), "pro" se legitima en la posición COMP por medio de un operador nulo y la identificación se produce por la forma de marcar el tema en dicha lengua. En francés "pro" o bien no se puede legitimar o bien, siguiendo a Roberge (1986,1990), se legitima (el francés es una lengua como el español) pero en este caso no es la morfología verbal de persona, sino los sujetos pronominales del francés los que actúan como identificadores.

En cuanto a los sujetos nulos en el lenguaje infantil, Jaeggli y Hyams (1988) y Hyams (1989) proponen que los niños empiezan con un paradigma verbal uniforme como el del chino, de manera que permiten sujetos nulos en las etapas iniciales hasta que los datos del inglés adulto les indican lo contrario. Sin embargo queda la pregunta que ya hemos expuesto anteriormente de por qué sucede esto en el inglés infantil, pero no en otras lenguas [- sujeto nulo] como por ejemplo en francés (Hulk 1987) o el alemán (Hammam 1996).

Como apunta Licerias (1997) estos principios de adquisición pretenden explicar el fenómeno del sujeto nulo dándole un alcance universal, y van acercándose al fenómeno cada vez desde características mucho más sutiles de las lenguas, alejándose de la teoría de Rección y Ligamiento y acercándose al Programa Minimalista. Al mismo tiempo se

alejan de un periodo meramente descriptivo para alcanzar un nivel pre-explicativo .

1.3. CATEGORÍAS FUNCIONALES, RASGOS Y SUJETOS NULOS: HACIA EL PROGRAMA MINIMALISTA (PM)

Un gran avance en el análisis del fenómeno del sujeto nulo tiene lugar cuando se definen los parámetros en forma de rasgos que se localizan en las distintas categorías funcionales. Este paso nos va a permitir redefinir y refinar el papel concreto de la morfología en la explicación de la presencia o ausencia de sujetos nulos: *"situar los parámetros en las categorías funcionales coloca a la morfología en el centro de la teoría de la adquisición en general y de las lenguas segundas en particular"*² (Liceras 1997: 2).

Vamos a pasar de hablar meramente de presencia/ausencia de sujetos nulos a hablar con una mayor sutileza y adecuación de un tipo de rasgo presente en una categoría funcional. Así, Hyams (1994), por ejemplo, propone que lo que está parametrizado no es la existencia de lenguas con o sin argumentos nulos (sujetos u objetos) sino la categoría funcional en la que se legitiman. Este cambio va a suponer un alejamiento de los PP en el camino hacia el PM. Por tanto, en este apartado vamos a analizar en detalle qué aporta la presencia de rasgos en las categorías funcionales al análisis de los sujetos nulos tanto en la adquisición de L1 como de L2. El análisis no se limita solo a la presencia o ausencia de sujetos nulos, sino a la distribución de los diferentes tipos de sujetos unido al fenómeno de la distribución de verbos flexionados y no flexionados.

A partir de las propuestas en que la categoría Flex tiene el rasgo [+/- fuerte] y este rasgo es el responsable de la distribución de los sujetos y la flexión verbal, más que del "parámetro del sujeto nulo" podemos hablar del "superparámetro de la Flexión" o del "Movimiento del Verbo" como avanza Pollock (1989) y posteriormente Liceras (1994).

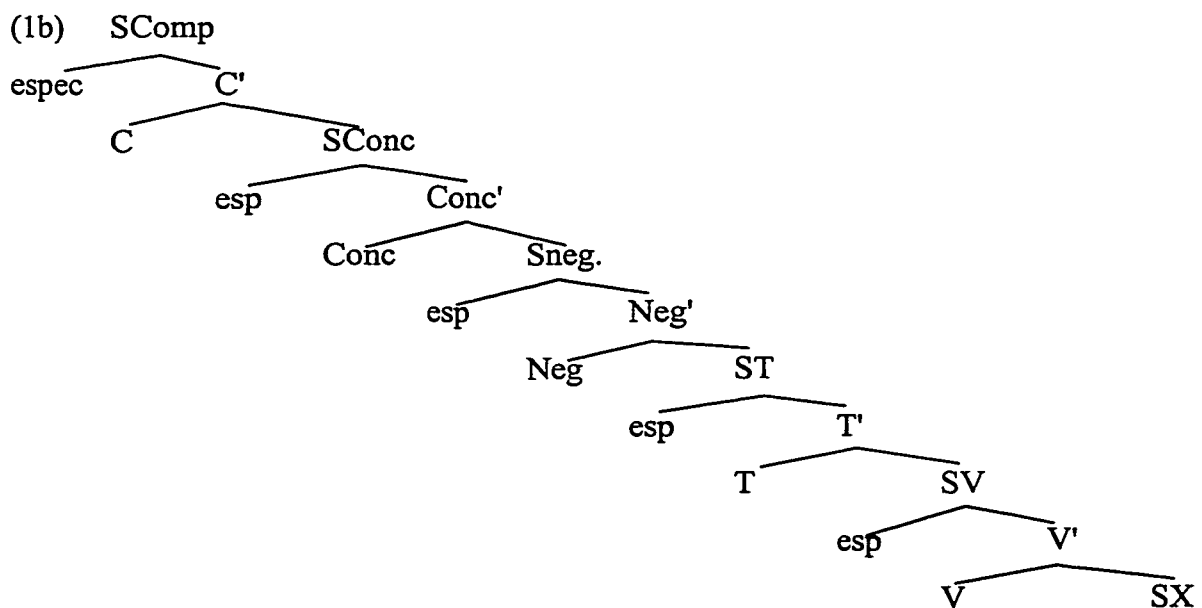
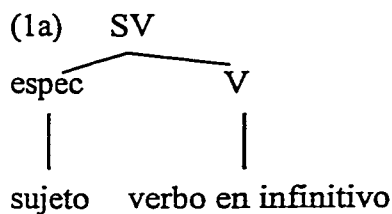
El analizar los parámetros en forma de rasgos en las categorías funcionales ha desencadenado numerosas propuestas sobre la naturaleza, desarrollo y estado inicial de dichas categorías en las primeras etapas de la adquisición tanto de L1 como de L2.

² Traducción nuestra del texto original.

En cuanto a la L1 algunos autores (Lebeaux, 1988; Guilfoyle y Noonan, 1988; Aldridge, 1988; Clahsen et al., 1994; Radford, 1994; Vainnika, 1993/1994) proponen que no todas las categorías están disponibles para el niño desde el primer momento.

Así, Vainnika (1993/1994) propone la hipótesis de la *Continuidad Débil* (1) y afirma que en las primeras etapas de la lengua infantil únicamente las categorías léxicas y sus proyecciones (reguladas por los principios de la X') son accesibles. La representación sintáctica inicial se limita al SV con el sujeto en la posición de especificador, tal y como mostramos en (1a), en estadios posteriores y por medio del input, las categorías funcionales se van añadiendo de manera gradual e implicacional, es decir, las categorías funcionales necesitan input concreto para proyectarse y la proyección de una categoría implica necesariamente la presencia de todas las categorías que se encuentren en posiciones inferiores en el árbol, que ilustramos en (1b) (Grimshaw, 1994).

(1) Continuidad Débil



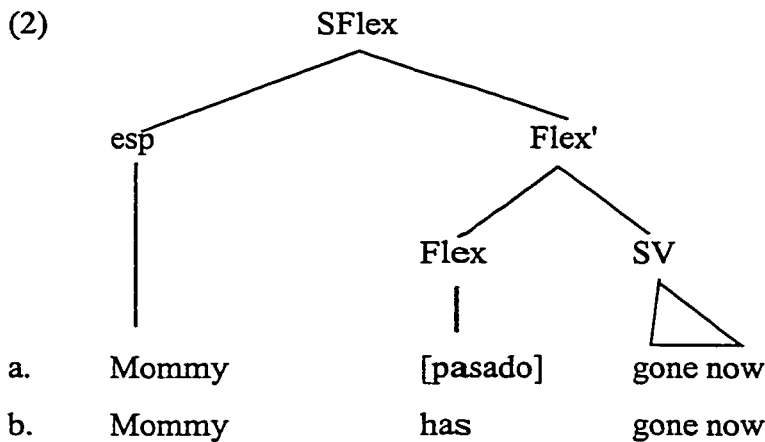
En la misma línea Radford (1994) también afirma que en un primer estadio de adquisición la gramática infantil siempre proyecta un SV, sin embargo, a diferencia de Vainnika (1993/1994), este autor propone una hipótesis de *Maduración* en la que las categorías funcionales no están disponibles, sino que tienen que madurar, por tanto su proyección no dependerá del input sino de un proceso interno de maduración que permitirá la selección de dicho input en un momento determinado.

En el extremo opuesto se proponen las teorías de *Continuidad Fuerte* (2) (Boser et al., 1992; Hyams, 1994; Poeppel y Wexler, 1993) en las que se afirma que las categorías se proyectan y están presentes desde los primeros estadios de adquisición de la lengua infantil, de modo que la representación sintáctica de una oración como (2a) producida por un niño de dos años, será semejante a la representación sintáctica de la oración correspondiente en el lenguaje adulto (2b), tal y como mostramos en el árbol correspondiente.

(2) Continuidad Fuerte

(2a) Mommy gone now

(2b) Mommy has gone now

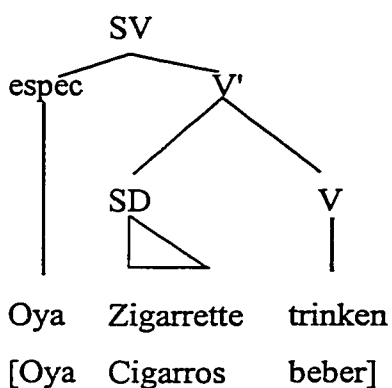


(ejemplo tomado de O' Grady, 1997)

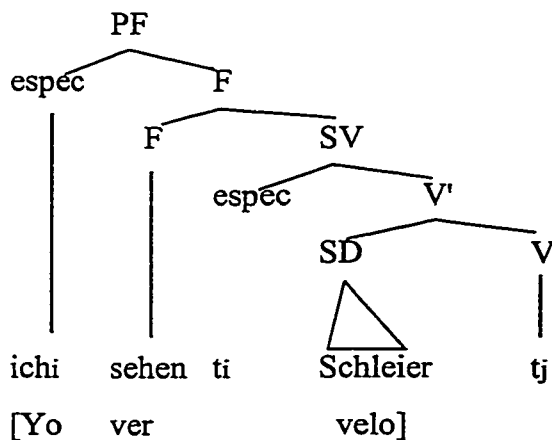
En la adquisición de L2, surgen propuestas paralelas a las de la L1. Por un lado, Vainnika y Young-Scholten (1994) extienden el modelo de la *Continuidad Débil* que se ha propuesto para L1 (y que hemos mostrado en (1)), a la adquisición del alemán L2. Se trata del modelo de los *Árboles Mínimos* (3), en el que proponen que en un primer estadio en la adquisición de una L2 únicamente las categorías léxicas y la direccionalidad de sus núcleos son accesibles, como vemos en (3a), puesto que se transfieren de la L1. Posteriormente, en un segundo estadio y por medio del input, aparece una proyección funcional (PF) subespecificada, como vemos en (3b), que gradualmente se sustituye en un tercer estadio por un SFlex totalmente especificado, como mostramos en (3c).

(3) Árboles Mínimos

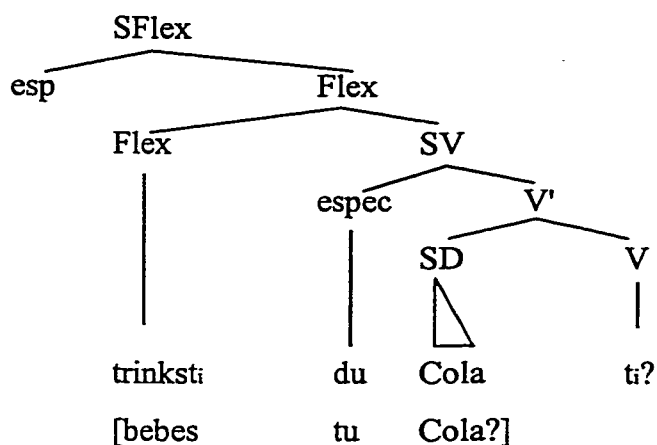
(3a) Estadio 1 (SV)



(3b) Estadio 2 (PF)



(3c) Estadio 3



(ejemplos del alemán tomados de Vainnika y Young-Scholten, 1994)

Por otro lado, gran número de autores (Epstein et al., 1996; Gavrusseva y Lardiere, 1996; Grondin y White, 1995; Lakshmanan y Selinker, 1994; Schwartz y Sprouse, 1994, 1996) extienden las propuestas de *Continuidad Fuerte* (que hemos presentado en (2)) a la adquisición de L2 y consecuentemente afirman que todas las categorías están presentes desde las primeras etapas.

Schwartz y Sprouse (1996) realizan la propuesta más radical de todas con el modelo de *Acceso Total/ Transferencia Total* en el que proponen que el estadio inicial de la L2 lo conforma la gramática (sintaxis) completa de la L1. Examinan datos de inglés L2 por hablantes de francés, de modo que el estadio inicial del inglés L2 lo constituye la gramática del francés.

Dentro de esta misma línea de transferencia de la gramática de la L1, pero con una propuesta más ecléctica, Eubank (1993/1994) examina los mismos datos que han utilizado Schwartz y Sprouse (1996) y propone una *Transferencia Débil* en la que las categorías léxicas y las categorías funcionales con la direccionalidad de sus núcleos se transfieren, pero no se transfiere la especificación de la fuerza de sus rasgos.

Por lo tanto los datos de inglés infantil con sujetos nulos y falta de flexión que ilustramos en (4) se explicarán de forma diferente por cada una de las propuestas.

(4)	Eve sit floor	[Eve sentar (infinitivo raíz) suelo]
	"Eve sits on the floor"	[Eve se sienta en el suelo]
	open door	[abrir (infinitivo raíz) puerta]
	"he/she opens the door"	[él/ella) abre la puerta]

(CHILDES, Mac. Whinney y Snow 1989; Radford, 1990)

Las hipótesis de *Continuidad Débil* explican estos fenómenos por la ausencia de las categorías funcionales, que no están disponibles y los sujetos nulos y verbos sin flexión ocurren de forma aleatoria como consecuencia de ello, de modo que una vez las categorías funcionales se desarrollen por medio del input (Vainnik, 1993/1994) o maduren (Radford, 1994) estos fenómenos desaparecerán. Por tanto, en este estadio la L1 infantil tiene todavía una base exclusivamente semántica, no estructural, y la diferencia entre las gramáticas infantiles y las adultas es sintáctica: presencia/ausencia de categorías funcionales.

Por el contrario, las propuestas de *Continuidad Fuerte* no pueden explicar estos mismos fenómenos como consecuencia de la carencia de una categoría funcional puesto que las categorías funcionales están presentes, de modo que tendrán que recurrir a otro tipo de déficit más sutil, como el desconocimiento de las realizaciones concretas, la subespecificación de rasgos, o un tipo de déficit de carácter pragmático.

En cuanto al inglés L2, datos como los que ilustramos en (5) también se explicarán de forma diferente según las propuestas presentadas.

(5)	go to the big oak tree	[(ir) al gran roble]
	"she goes to the big oak tree"	[ella va al gran roble]
	the mother goat take the scissors	[la madre cabra (coger) las tijeras]
	"the mother goat takes the scissors"	[la madre cabra coge las tijeras]

(Sujeto 202, Ikastolas, 96-97)

La propuesta de *Árboles Mínimos* explica estos fenómenos porque en este estadio solo se proyecta el SV y no las categorías funcionales, mientras que las propuestas de *Acceso Total/Transferencia Total* explicarán dichos fenómenos ligados a alguna propiedad de las categorías funcionales que serán accesibles a través de la L1; en la misma línea, la propuesta de *Transferencia Débil* afirma que las categorías funcionales están presentes pero falta adquirir la especificación de sus rasgos.

Las propuestas de *Continuidad Débil* y *Árboles Mínimos* se enfrentan al problema de explicar cómo algo que no está en un estadio concreto de la interlengua, si está, "aparece" o "surge" en otro estadio. Los datos de numerosas investigaciones de adquisición temprana de L1 y L2 parecen ir en contra de estas dos propuestas y parecen más bien apoyar que la distribución de los sujetos y la flexión no ocurren de forma aleatoria (por la ausencia de las categorías funcionales) sino ligada a propiedades sintácticas, de modo que la variabilidad refleja ciertas propiedades estructurales de la gramática infantil.

Del mismo modo en L2 "*Los estudios de adquisición temprana del inglés no nativo de los que tenemos constancia consideran que los niños que aprenden una L2 no regresan a una etapa léxico/temática como cuando aprendieron su L1 (Lakshmanan, 1991, 1993/1994; Lakshmanan y Selinker, 1994; Eubank, 1993/1994; 1994) "...las únicas defensoras de una etapa léxico/temática en la adquisición de una L2 son Vannikka y Young-Scholten (1994/1996)" [Fleta 1999, 101]*

Con las categorías funcionales presentes como punto de partida surgen numerosas propuestas que intentan proporcionar una explicación del fenómeno, en los puntos siguientes (1.3.1, 1.3.2, 1.3.3) nos hacemos eco de algunas de ellas incluyendo las hipótesis que generan para la adquisición de inglés L2 en el caso de nuestros sujetos, es decir en el caso del inglés/ castellano-euskera.

1.3.1.EL DÉFICIT MORFOLÓGICO

Esta propuesta encuentra apoyo en varios autores que intentan disociar el desarrollo sintáctico y morfológico (Lardiere y Schwartz, 1994; Epstein, Flynn y Martohardjono, 1996; Grondin y White, 1996; Lardiere, 1996; Parodi Schwartz y Clahsen, 1997.)

La presencia de sujetos nulos y de verbos no flexionados en L1 (Borer y Roachbacher 1997; Boser et al. 1992; Philips 1996) se explica sin establecer ninguna relación entre los errores en la morfología y estos fenómenos sintácticos, es decir, las categorías funcionales están presentes, pero hay un desconocimiento de las realizaciones morfológicas concretas que lleva a los niños a producir errores.

La misma explicación se aplica a la L2 (Zobl y Liceras, 1994; Epstein, Flynn y Martohardjono, 1996; Grondin y White, 1996; Lardiere, 1996; Lardiere y Schwartz, 1994; Parodi, Schwartz y Clahsen, 1997; White y Prévost (en prensa)) afirmando que los sujetos conocen las propiedades abstractas de las categorías funcionales y las consecuencias de esto se observan en sus interlenguas, pero sin embargo desconocen las realizaciones específicas de los morfemas en la lengua meta. Por ello, producen errores morfológicos, pero de forma arbitraria, sin ninguna relación con otras propiedades estructurales de la lengua. De este modo, la producción de errores en la flexión y sujetos nulos serán fenómenos independientes del tipo de oración y, en el caso de los sujetos nulos, podrán ser además reflejo de transferencia de la L1.

Consecuentemente, y tanto en L1 como en L2, una vez se adquieran las realizaciones morfológicas concretas los fenómenos descritos desaparecerán.

En esta misma línea Lardiere (1998) propone como evidencia de disociación entre la morfología y la sintaxis un caso de fosilización en que las realizaciones morfológicas concretas de la L2 nunca se adquieren (al menos no de forma sistemática) y sin embargo hay evidencia rotunda de que las categorías funcionales están presentes.

Esta propuesta llevada al extremo disociaría la adquisición de la sintaxis y la adquisición de la morfología como dos fenómenos independientes cuya adquisición discurre por vías paralelas. Como consecuencia toda la variación quedaría relegada al léxico morfológico lo cual parece poco viable ya que parece más bien que la adquisición del léxico morfológico abstracto desencadena o va estrechamente ligada a la adquisición de propiedades sintácticas de la lengua, ya que contribuye a especificar los rasgos.

Las hipótesis que genera esta propuesta son las siguientes:

1. Sujetos

- a. no hay una relación particular entre los sujetos nulos y los verbos no flexionados; si en la adquisición de L2 se omiten sujetos (por la razón que sea) el fenómeno debería ser independiente del tipo de oración.
- b. en el caso de adquisición de L2 de una L1 [+ sujeto nulo], si hay transferencia de la L1 los sujetos nulos ocurrirán en cualquier contexto, incluyendo el SComp.
- c. un SD sujeto aparecerá independientemente de la forma del verbo.
- d. los pronombres sujeto sin caso no serían posibles con verbos no flexionados porque los verbos están en realidad flexionados.

2. Flexión

Como la hipótesis de la deficiencia morfológica asume que las formas no flexionadas son en realidad flexionadas, deberían mostrar la misma distribución que las formas flexionadas, desplegando el orden [V Neg] puesto que el verbo se habrá movido a través de la negación hasta una proyección funcional superior en todos los casos.

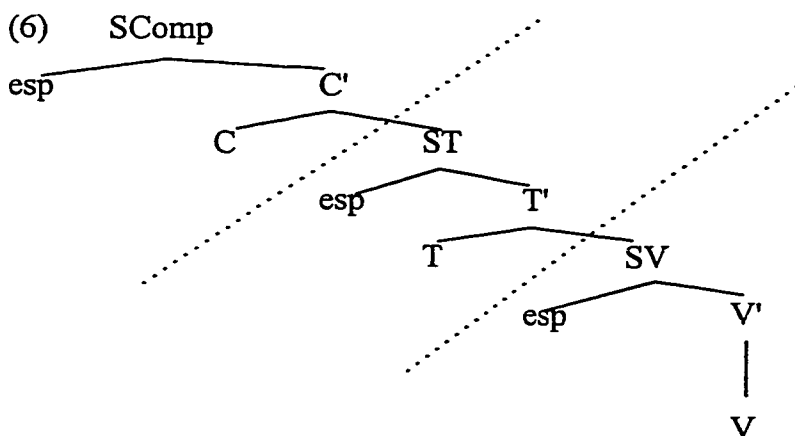
Frente a esta primera teoría que hemos presentado, el resto de propuestas que describimos afirman que los fenómenos descritos no suceden al azar, sino ligados a propiedades estructurales de la lengua. Con esta asunción común, dichas propuestas se superponen en sus predicciones, sin embargo la explicación teórica subyacente es diferente en cómo determinan con exactitud cuál es la relación específica entre la morfología y la sintaxis. Como ponen de manifiesto recientes trabajos (Hoekstra y Hyams, 1995; Vinker, S. 1995a, 1995b) se trata de una ardua tarea, tanto para el lingüista que analiza datos de L1 infantil y adulta, como para el lingüista que analiza el lenguaje infantil patológico o las segundas lenguas.

1.3.2.LAS ESTRUCTURAS TRUNCADAS

Para las gramáticas infantiles Rizzi (1993,1994) y Haegeman (1995) proponen que si bien las categorías funcionales están presentes dichas categorías no tienen que proyectarse

necesariamente en cada oración. Como resultado los hablantes pueden proyectar cualquier tipo de oración matriz.

Más concretamente, Rizzi (1993/1994) propone que en el caso de la L1 infantil, los niños tienen todas las categorías funcionales desde el principio, pero carecen del principio pragmático raíz=SComp y la estructura que proyecta el niño puede verse truncada en cualquier punto por debajo del SComp, como resultado los niños pueden proyectar diferentes tipos de raíces (SV, SFlex, SComp), de modo que el truncamiento en un punto concreto en una derivación dada implicará que todas las categorías inferiores estén presentes mientras que las superiores estarán ausentes, según la jerarquía que mostramos en (6). Por ello la producción de sujetos nulos e Infinitivos Raíz³ (IR) puede co-ocurrir con la producción de SComp y SFlex en una misma etapa de la interlengua.



Con esta propuesta Rizzi (1994) asume que el SComp es accesible para el niño y lo que está sujeto a maduración es el principio que estipula que cada oración raíz está dominada por este sintagma, la maduración de este principio se produce entre los dos y tres años de edad⁴.

En cuanto a los sujetos nulos de las lenguas infantiles [- sujeto nulo] , Rizzi (1994) los denomina *constantess nulas* y establece que tienen una distribución muy limitada ya que

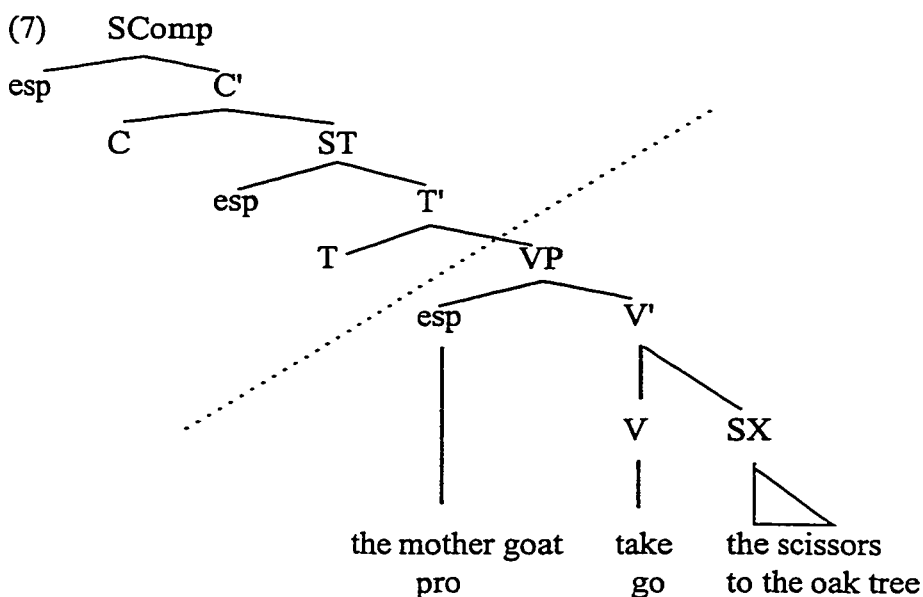
³ Rizzi denomina infinitivos raíz (IR) a los verbos sin flexión que aparecen en las oraciones matrices de la lengua infantil.

⁴ Rizzi adopta por tanto una hipótesis de *Maduración*, en este caso de maduración de un principio sintáctico.

solo aparecen en el especificador de una categoría raíz, única posición donde pueden ser identificadas por el discurso. Es decir, los sujetos nulos del inglés infantil (*constantenulas*) y los de una lengua [+ sujeto nulo] son fenómenos diferentes aunque puedan dar como resultado oraciones similares en la interface fonética.

También en el lenguaje adulto se ha encontrado que el principio raíz=SComp puede no ser operativo en ciertas circunstancias pragmático-discursivas, como los pares pregunta respuesta y algunos registros especiales como el lenguaje de los diarios registrado por Haegeman (1990).

White y Prévost (en prensa) proponen la teoría de las estructuras truncadas para la adquisición de L2 infantiles⁵ de modo que las oraciones del inglés no nativo que presentamos en (5) serían estructuras truncadas al nivel de SV como vemos en (7).



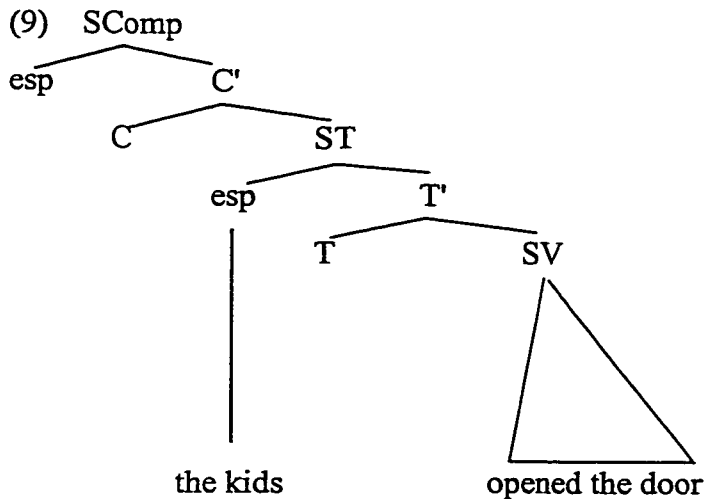
Esta misma teoría explicaría además la co-ocurrencia en la misma etapa de estas estructuras con IRs y sujetos nulos con estructuras con flexión, como la que presentamos en (8), ya que el truncamiento se puede producir a distintos niveles. De modo que la estructura de una oración como (8) sería la que ilustramos en (9).

⁵ Por el contrario proponen la teoría del déficit morfológico para el inglés L2 adulto.

(8) the kids opened the door

[los niños abrieron la puerta]

(Sujeto 202, Ikastolas, 96-97)



De esta hipótesis surgen las siguientes predicciones respecto a la flexión, el tipo de sujeto y el orden de palabras según el tipo de oración matriz que se proyecte en cada caso.

1. Sujetos

a. sujetos nulos:

Constantes nulas como sujeto de SV y SFlex raíz.

Sujetos nulos transferidos de la L1 en cualquier contexto.

b. sujetos léxicos y caso:

SDs desnudos o pronombres con errores de caso como sujetos de IRs y de SVs.

SDs o pronombres con caso nominativo como sujetos de SFlex y de SComp.

2. Flexión

a. si hay SFlex y SComp hay un verbo finito; las subordinadas y las interrogativas siempre tienen que tener un verbo finito.

b. los modales y los auxiliares siempre estarán flexionados.

1.3.3. LA SUBESPECIFICACIÓN

Presentamos a continuación dos propuestas diferentes que tienen en común proponer la subespecificación de rasgos como base para explicar los fenómenos sintácticos de que nos ocupamos. Hoekstra y Hyams (1995) Hoekstra, Hyams y Becker (1995) y Hyams (1996) proponen tres tipos de lenguas según cuál sea la especificación de rasgos en el SFlex: persona, número o tiempo. Por otra parte, Wexler (1994) propone la subespecificación de un rasgo común para todas las lenguas, el de tiempo.

1.3.3.1. LA SUBESPECIFICACIÓN DE NÚMERO

Con esta propuesta Hyams (1996) da cuenta de la presencia de sujetos nulos e IRs en el inglés infantil como fenómenos relacionados que son consecuencia de la subespecificación del núcleo de la categoría SFlex. Asume (a diferencia de la teoría de las estructuras truncadas) que la categoría SFlex se proyecta en cada oración, pero su núcleo está subespecificado y esto tiene como consecuencia los fenómenos sintácticos descritos.

Con el término *subespecificación* del núcleo de SFlex, Hyams (1996) indica que dicho núcleo no contiene rasgos ni de tiempo ni de concordancia, por ello cuando el núcleo Flex está subespecificado hay un contexto que licencia PRO⁶ (o la asignación de Caso nulo en términos de Chomsky y Lasnik (1977)).

Para explicar en qué consiste la subespecificación, Hyams (1996) se basa en la propuesta de Guéron y Hoekstra (1989, 1994) según la cual la flexión puede ser anafórica o pronominal. Cuando es anafórica esta coindizada (ligada) con un operador temporal en [espec SComp] cuyo valor por defecto es el aquí y el ahora, o el momento en que se produce el acto del habla, y la Flexión tiene el valor de tiempo presente como ilustramos en (10). Sin embargo, cuando la flexión es pronominal los índices no coinciden, de modo que no está coindizada (ligada) por el operador temporal y tiene el valor de pasado como en (11). En ambos casos se establece una cadena entre la flexión y el operador temporal donde hay coindización o conraindización, Sin embargo, en el caso de la subespecificación no existe dicha cadena, no hay relación ninguna de índices, como mostramos en (12) de modo que no se realiza ningún rasgo morfológico en el verbo sino

⁶Categoría vacía [+ pronominal] [+ anáfora] que aparece en contextos como “Quiero PRO comer”.

que aparece la forma del infinitivo y además se licencia PRO. En este caso el valor temporal se asigna de manera pragmática por el discurso o por el contexto no lingüístico, Hyams (1996) lo denomina *correferencia temporal*⁷.

- (10) (OT)i Alberto [I]i rides his bike [presente]
 (11) (OT)i Alberto [I]j rode his bike [pasado]
 (12) (OT)i Alberto [I]∅ ride

Retomando la intuición que subyace en Perlmutter (1971), y en un intento de formalizar en una propuesta cómo la morfología concreta lleva a la abstracción sintáctica, la hipótesis de la subespecificación asigna a la morfología el papel fundamental como responsable de la presencia o ausencia de sujetos nulos y de IRs. Hoekstra y Hyams (1995) Hoekstra, Hyams y Becker (1995) y Hyams (1996) proporcionan una clasificación de las lenguas dependiendo de la fuerza de los rasgos presentes en su morfología. Estos rasgos morfológicos parecen ser los responsables de los fenómenos sintácticos como la presencia o ausencia de sujetos nulos. Dicha clasificación se refleja en el siguiente cuadro:

	Persona	Número	Tiempo	
Tipo-a	m	o	o	(español)
Tipo-b	o	m	o	(inglés)
Tipo-c	o	o	m	(japonés)

m = especificado o = no especificado

Partiendo de esta clasificación se puede explorar la posibilidad de subespecificación en las lenguas no-nativas. Según la propuesta de Schwartz y Sprouse (1996) la subespecificación

⁷ Sin embargo en el inglés infantil aparecen casos de sujetos nulos con "-ed" y con "-s", lo cual parece ir en contra de los datos. Hyams (1996) explica que la morfología en la lengua infantil temprana puede ser aspectual, y cuando lo es proporciona un contexto lícito para PRO, que por el contrario no es posible cuando es temporal. Hyams (1996) propone por tanto que se trata de PRO y no de "pro" como había propuesto Rizzi, (1983) es decir los niños no fijan el parámetro de forma errónea y luego lo reestructuran, sino que con la correferencia temporal crean un contexto lícito para PRO.

de categorías funcionales no es posible para la L2 puesto que, del mismo modo que no es posible que las categorías funcionales no estén presentes porque ya se han adquirido en la L1, también se ha adquirido la especificación de los rasgos. Liceras et al. (1999) explora alguna posible evidencia de subespecificación en el castellano infantil y en el castellano L2. En el castellano no nativo no encuentran evidencia clara de subespecificación de número, puesto que no hay ninguna relación entre el tipo de sujeto y los verbos flexionados/no flexionados. En cuanto al castellano nativo proponen que en castellano el número está incluido dentro de la especificación de persona y se propone que la subespecificación de número se podría ver en la escasez de formas plurales, pero esto no se mantiene de manera constante y únicamente se encuentra una relación parcial entre el tipo de sujeto y los verbos flexionados/no flexionados.

No conocemos ningún caso de aplicación de esta teoría al inglés no nativo, parece poco probable que en el inglés/castellano euskera de nuestros datos aparezca algún tipo de subespecificación puesto que tanto el castellano como el euskera son lenguas especificadas para persona y, siguiendo la propuesta de Liceras et al (1999) el rasgo persona incluye el rasgo número, de modo que no se espera encontrar subespecificación de número. No obstante las posibles predicciones de esta hipótesis serían las siguientes.

1. si empiezan como los niños ingleses con una gramática subespecificada para el Número (Hyams, 1996):

- a. sujetos nulos y SDs desnudos con IRs.
- b. sujetos explícitos con formas flexionadas.
- c. nombres propios y pronombres con IRs y con formas flexionadas.

2. si empiezan como los niños españoles (Liceras et al. 1999)

- a. IRs con preferencia por los sujetos nulos
- b. sujetos nulos y SDs desnudos con IRs y formas flexionadas
- c. IRs diferentes de los equivalentes en los adultos
- d. sujetos no visibles con infinitivos subordinados (como los adultos)

3. si construyen sobre la base del input y la influencia de las L1s (castellano y euskera), como las L1s marcan la persona pero no el número como tal, podemos encontrar problemas de flexión, pero no un patrón de falta de especificación ni las características de las estructuras truncadas (manera en que Rizzi (1993/1994) explica los sujetos nulos de los IR) por tanto tendremos:

- a. infinitivos con todo tipo de sujetos, tanto en oraciones principales como en subordinadas..
- b. no hay modales en infinitivo.
- c. errores de concordancia de sujeto (sujetos plurales con marca de -s)
- d. distribución no clara de sujetos nulos/formas no flexionadas y sujetos visibles-formas flexionadas.
- e. SDs desnudos en contextos no ingleses si los SDs desnudos de la L1 se transfieren.

1.3.3.2. LA SUBESPECIFICACIÓN DE TIEMPO

Para explicar los sujetos nulos y los infinitivos raíz tanto en L1 (Wexler, 1994; Harris y Wexler, 1996) como en L2 (Eubank, 1993, 1994), Wexler (1992/1994) propone una etapa que denomina de infinitivos opcionales en la que los niños aceptan y producen al mismo tiempo oraciones como (13) y (14).

(13) she go

(14) she goes

Wexler (1994) explica este fenómeno por un déficit en la capacidad pragmático/interpretativa de la categoría Tiempo, de modo que considera esta categoría como opcional en las gramáticas infantiles. Siguiendo la terminología de Hyams (1996) diremos que la categoría Tiempo está subespecificada, a pesar de que es un tipo de subespecificación diferente del propuesto por esta autora, como explicamos en las conclusiones.

Harris y Wexler (1996) utilizan el análisis minimalista para demostrar que el déficit de los niños no es exclusivamente morfológico, sino que el déficit radica en la obligatoriedad de los rasgos [+/-] pasado.

Esta propuesta surge a partir de lenguas como el francés, alemán, noruego y sueco (Wexler 1990, 1992, 1994) donde el movimiento de los verbos en la sintaxis explícita permite examinar claramente el comportamiento diferente de los infinitivos (que permanecen "in situ") y de las formas flexionadas (que se mueven en la sintaxis explícita). Sin embargo esta misma evidencia no sirve para el inglés ya que en esta lengua el verbo no se mueve en la sintaxis. Por ello, Wexler y Harris (1996) proponen como evidencia para el inglés la negación, su distribución y tipos. De manera simplificada, podemos decir que cuando el Tiempo está subespecificado se espera la negación con "not" y el verbo sin flexionar (la inserción de "do" implicaría especificación de T). Wexler (1994) presenta datos de inglés infantil y efectivamente esta predicción parece confirmarse, ya que únicamente encuentra cinco excepciones (que suponen un porcentaje del 9.6%) en las que aparece la negación "not" y el verbo flexionado y considera que los cinco casos son errores de producción.

Haegeman (1995) relaciona la propuesta de las estructuras truncadas de Rizzi (1994) con la propuesta de Wexler (1994) de subespecificación de Tiempo ya que sugiere que si los IRs son estructuras truncadas al nivel ST esto se corresponde con la intuición de Wexler (1994) de que el T (que juega un papel crucial) está ausente en los IRs.

Eubank (1993/1994) propone que la L2 también estará subespecificada para el tiempo, de modo que esta misma propuesta podría explicar la co-ocurrencia de las oraciones que hemos presentado en (5) y (8), es decir con y sin flexión y con y sin sujetos nulos.

En cuanto a las predicciones de esta teoría, mientras que, como hemos dicho, se pueden ver abiertamente en lenguas como el sueco, francés etc. por medio de la posición de los verbos, en inglés únicamente podemos observar el tipo de negación y la flexión. Por tanto se espera:

a- "not" con el verbo sin flexionar, como en (15)

(15) she not go

b-"don't" con el verbo flexionado, como en (16)

(16) she doesn't go

c- No se espera "not" con el verbo flexionado, si sucede, como en (17), se atribuye a error de producción.

(17) *she not goes

Para concluir este capítulo queremos señalar que la teoría de la deficiencia morfológica se enfrenta a todas las demás porque considera que la aparición de las formas flexionadas se produce al azar y no ligada a ningún tipo de propiedad sintáctica. Las otras tres propuestas, (estructuras truncadas, subespecificación de número y de tiempo) tienen en común la presentación de evidencia de que los fenómenos descritos no se producen al azar, pero difieren a la hora de definir el tipo de relación entre la morfología y la sintaxis.

La diferencia de las teorías de la subespecificación frente a la de las estructuras truncadas es que en el caso de las estructuras truncadas la proyección de las categorías funcionales es opcional, mientras que en la subespecificación todas las categorías están siempre presentes y lo opcional es el que estén o no subespecificadas.

Las dos teorías de subespecificación tienen en común la noción propuesta por Hyams (1996) a cerca de la carencia de índices en la lengua infantil, de modo que el niño establece una relación temporal co-referencial asignando el valor temporal de una oración de forma pragmática a partir del discurso o del contexto no lingüístico, mientras que los adultos establecen una relación temporal gramatical anafórica siempre que es posible (coindizada); en la misma línea Wexler (1992/1994) afirma que el niño *"está rellenando la especificación de T por medio del contexto, de la misma manera que una forma verbal no finita en el lenguaje adulto encuentra la especificación de T en una proyección de T"*

*superior*⁸." (Harris y Wexler, p.24). La diferencia es que en el caso de Hyams la subespecificación es el rasgo número y radica en la carencia de índices, mientras que en Wexler es el rasgo tiempo como tal que se encuentra en T.

Como hemos visto en este proceso, principios sintácticos, pragmáticos y de adquisición se entremezclan en la búsqueda de una explicación y descripción de los fenómenos descritos. Como apunta Liceras (1999) estas propuestas tienen su mayor interés en el hecho de reconocer la diferencia entre las gramáticas infantiles y las adultas en un principio de carácter pragmático con el que tal vez se pueden también explicar los problemas de flexión y sujetos nulos que se producen al adquirir una L2.

Así, Rizzi propone la carencia del principio pragmático Raíz=SComp, Hyams (1996) propone que la subespecificación es el resultado de diferencias entre el sistema pragmático de niños y adultos en la carencia de índices, y Harris y Wexler (1996) afirman que la opcionalidad de la categoría Tiempo es el reflejo de un déficit en las habilidades pragmático-interpretativas de los niños. Es decir, si damos por supuesto que tanto las categorías funcionales como los rasgos están presentes, tal vez la diferencia entre las gramáticas nativas y no nativas también se pueda reducir a principios pragmáticos

⁸ Traducción nuestra del texto original.

CAPÍTULO 2

SUJETOS Y VERBOS A LA LUZ DEL PROGRAMA MINIMALISTA

En este capítulo presentamos una breve descripción del marco teórico del Programa Minimalista (PM), marco en el que se ubica nuestra investigación.

En primer lugar realizamos una introducción describiendo las principales diferencias respecto al modelo de Principios y Parámetros (PP) concentrándonos específicamente en los aspectos más relevantes para el análisis de la distribución de los sujetos y la morfología verbal. En segundo lugar presentamos el análisis de los sujetos nulos en el PM de Chomsky (1995) y en dos propuestas recientes (Kato, 1999; Alexiadou y Anagnostopoulou, 1998) que sugieren un reanálisis de esta categoría vacía. Ilustramos nuestra exposición con ejemplos del castellano, euskera e inglés, y para mayor claridad proporcionamos una descripción muy breve de la distribución de los pronombres sujeto y la morfología verbal de estas lenguas. Finalmente describimos el análisis formal que vamos a adoptar.

A lo largo de la exposición también apuntamos algunos de los cambios que se han producido en los últimos trabajos de Chomsky en *Minimalist Inquiries* (1998) y *Derivation by Phase* (1999) y señalamos posibles problemas y vías de investigación.

2.1.DEL MODELO DE PP AL PM

El modelo de Rección y Ligamiento junto con el acercamiento de los PP para la adquisición de lenguas, han ocupado un papel central en la sintaxis generativa durante los años ochenta y principios de los noventa. Básicamente se proponen una serie de Principios que se aplican en cuatro niveles de representación para obtener una oración gramatical en una lengua determinada. Los principios son de naturaleza muy distinta: Teoría del ligamiento, Teoría de los papeles temáticos, Teoría del caso etc.

En general, los principios se realizan en las lenguas por medio de la variación

paramétrica y los parámetros constituyen realizaciones concretas de dichos principios en las distintas lenguas.

En 1995 Chomsky presentó un nuevo modelo; el PM, que supone a la vez una continuación y una ruptura respecto al modelo de PP. El PM está en continuo desarrollo así entre lo que se ha venido a llamar PM estándar (1995) y las últimas propuestas de Chomsky en *Minimalist Inquiries* (1998) y *Derivation by Phase* (1999), las diferencias son notables⁹. Por tanto, se pueden distinguir tres etapas:

1. Primera etapa: modelo de PP
2. Segunda etapa: PM estándar (1995)
3. Tercera etapa: *Minimalist Inquiries* (1998) y *Derivation by Phase* (1999)

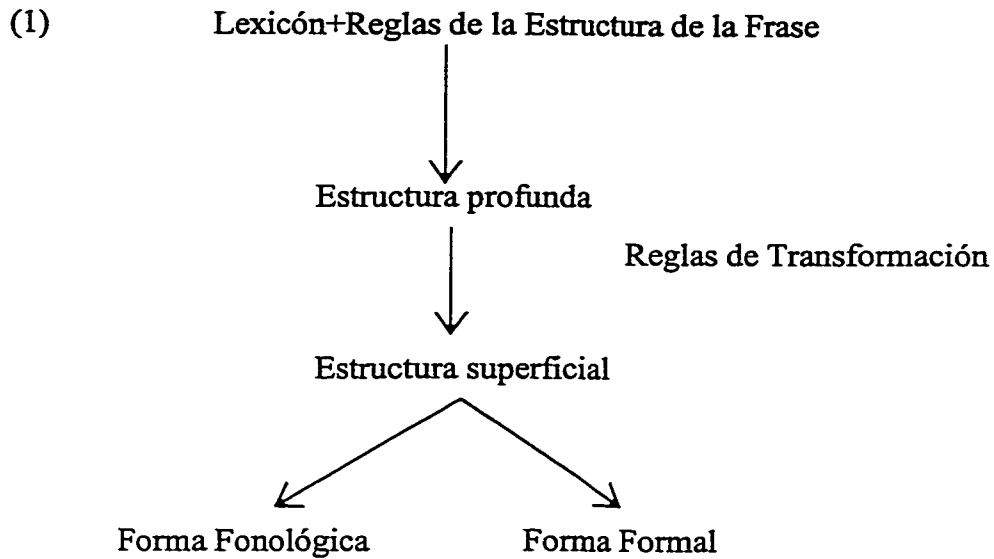
A continuación presentamos un resumen de las principales diferencias relevantes para nuestro análisis entre el modelo de PP y el PM estándar. También apuntamos algunas diferencias de los últimos artículos mencionados, en los que se abandonan muchas de las propuestas del PM de 1995. Para la descripción del modelo de PP tomamos como modelo Haegeman (1994).

2.1.1. NIVELES DE REPRESENTACIÓN

Los niveles de representación en el modelo de Rección y Ligamiento son cuatro: tres niveles sintácticos: *Estructura Profunda*, *Estructura Superficial* y *Forma Lógica* (FL); y un nivel de representación fonética: *Forma Fonológica* (FF). Una serie de principios tienen que satisfacerse en los cuatro niveles de representación y cualquier oración cuya representación satisfaga estas condiciones se considera gramatical.

Representamos a continuación en (1) la estructura del modelo tal y como la presentan Chomsky y Lasnik (1977) en lo que denominan modelo -T.

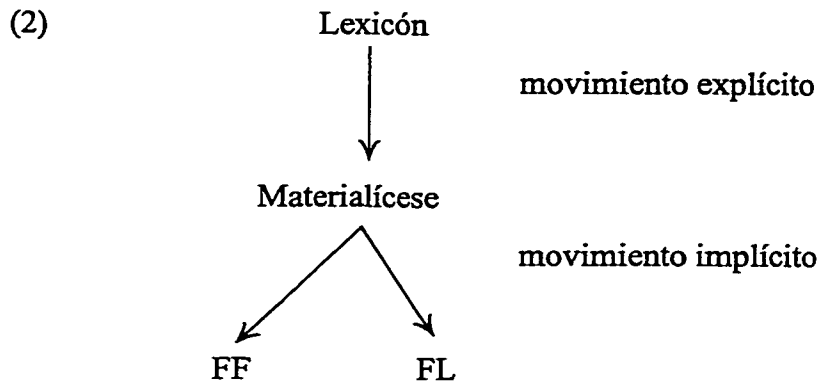
⁹ Incluso dentro del PM de 1995 hay diferencias a lo largo del desarrollo de la obra.



En el PM las condiciones de gramaticalidad se aplican exclusivamente en dos niveles de representación: FF y FL. De este modo se suprimen los niveles que eran internos a la teoría. El nivel de *Estructura superficial* se sustituye en el PM por *Materialícese (Spell Out)*. *Materialícese* no es un nivel de representación, es decir, no está sujeto a condiciones de gramaticalidad, simplemente es el punto en que la derivación se bifurca para crear representaciones en FF y FL. *Materialícese* constituye por tanto el punto que separa el movimiento explícito del implícito.

En el PM no es suficiente que una derivación satisfaga las restricciones de los niveles FF y FL, a los que se denomina *interfaces*, también es necesario que la derivación satisfaga los principios de economía, tiene que ser la derivación más económica posible.

Indicamos a continuación en (2) la estructura de este modelo.



A pesar de que en el PM Chomsky afirma que se ha deshecho de los niveles *Estructura Superficial* y *Estructura Profunda* no parece que dichos niveles hayan desaparecido con todas sus consecuencias. Así, las diferencias entre el movimiento explícito en la sintaxis (en la *Estructura Superficial*) y el movimiento implícito (en FL) se mantienen y parecen más bien indicar que el nivel de *Estructura Superficial* o al menos algunas condiciones que a él se aplican, no desaparece totalmente sino que simplemente se sustituye por *Materialícese*. En la misma línea, Hornstein (1999) señala que Chomsky no se ha deshecho totalmente del nivel de *Estructura Profunda* ya que se mantienen características de dicho nivel como el *criterio de los papeles temáticos* que sigue activo¹⁰.

Sin embargo, en lo que hemos denominado tercera etapa, los niveles *Estructura Superficial* y *Estructura Profunda* con todos los principios que a ellos se aplican van a desaparecer definitivamente. Por una parte, desaparece la distinción entre movimiento explícito y movimiento implícito, ya que desaparece el movimiento implícito por medio de una nueva operación denominada *concordancia (Agree)*. Por otra parte, la derivación se realiza enviando pequeños fragmentos denominados *fases (phases)* de forma cíclica a FF, cada *fase* se

¹⁰ Hornstein (1999) ejemplifica el mantenimiento del criterio de los papeles temáticos por medio de la imposibilidad de reanalizar PRO como un caso de movimiento porque no se puede producir movimiento a una posición de papel temático, análisis que él defiende en términos minimalistas, para más detalles ver Hornstein, 1999.

materializa de modo que ya no se puede aplicar ninguna otra operación. Los detalles técnicos a cerca de cómo y cuándo se envían las *fases* a FF están en proceso de desarrollo, pero la idea central en el modelo es que la materialización fonética es cíclica y procede por fases de modo que no existe ningún punto en la derivación (*Estructura Superficial o Materialícese*) en el que se envíe la oración completa a FF.

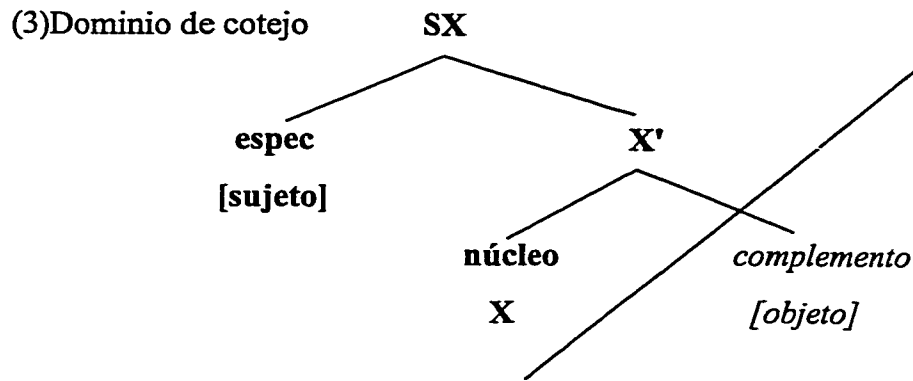
2.1.2.MOVIMIENTO Y COTEJO DE RASGOS

El esqueleto de la X' (junto con los principios que lo regulan) propuesto en el modelo de *Rección y Ligamiento* se sustituye en el PM por dos operaciones: *fusión y movimiento*.

El conjunto de elementos del *lexicón* que van a constituir los bloques para construir la oración se encuentran en lo que se denomina *numeración*. Chomsky propone que estos elementos se encuentran ya totalmente flexionados¹¹. Los elementos se seleccionan de esta *numeración* y se *fusionan*, si son interpretables en su totalidad la derivación *converge*, mientras que si no lo son la derivación se *bloquea*. La operación *fusión* es suficiente para generar una derivación convergente en FL y la aplicación de la operación *movimiento* nunca es opcional (a diferencia de lo que sucedía en el modelo de PP), sino que sólo se producirá cuando sea necesario para cotejar un rasgo fuerte de una categoría funcional como veremos a continuación. Chomsky (1995) distingue entre rasgos fuertes y débiles y exclusivamente los rasgos fuertes localizados en las categorías funcionales justifican el movimiento explícito, que ocurre previo a *Materialícese*, mientras que los rasgos débiles justificarán únicamente el movimiento no explícito.

El cotejo de rasgos únicamente se produce en el *dominio de cotejo* de una categoría funcional que incluye al especificador, pero no al complemento tal y como mostramos en (3)

¹¹ Para otras alternativas ver Halle, M. y Marantz, A. 1993

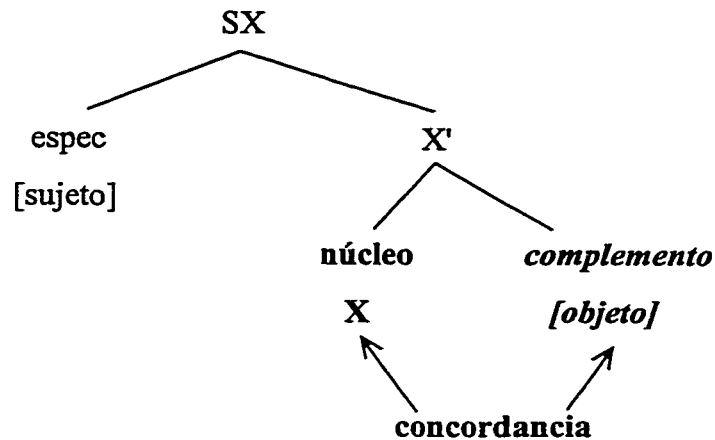


Esto va a tener consecuencias importantes, esencialmente va a forzar el movimiento del objeto, ya que con esta propuesta la posición del complementante, en la que se ubica el objeto, queda fuera del dominio de cotejo.

Para Chomsky es una manera de unificar la forma de cotejar los rasgos ya que ahora sólo los cotejan los núcleos de las categorías funcionales y solo en relación de núcleo-especificador, mientras que en el modelo de *Rección y Ligamiento* podía también cotejar caso (asignar caso) una categoría léxica como el verbo, y la relación podía ser de núcleo-complemento además de núcleo-especificador.

Como hemos mencionado, en *Minimalist Inquiries* (1998) una nueva operación, más bien una nueva relación estructural aparece: *concordancia*. Esta operación va a sustituir la posibilidad de movimiento en FL ya que va a cotejar rasgos en una relación estructural específica sin necesidad de que haya movimiento. Es decir, la operación *concordancia* elimina el movimiento implícito y vuelve a introducir el complemento dentro del dominio de cotejo de rasgos del núcleo, ya que la posición de complementante no va a quedar excluida sino que podrá cotejar los rasgos del núcleo funcional correspondiente por medio de esta operación, como ilustramos en (4).

(4)



Consecuentemente también desaparece la diferencia entre rasgos fuertes y débiles y la noción de dominio de cotejo deja de ser esencial. La operación *concordancia* se preferirá a la operación *movimiento* por razones de economía¹².

2.1.3. VARIABILIDAD: TRES PRINCIPIOS DE ECONOMÍA Y UN RASGO

Un aspecto crucial del PM es el considerar la sintaxis como un sistema altamente económico. Así, Chomsky (1995) postula que el movimiento solo tendrá lugar cuando sea necesario, y solo será necesario cuando un rasgo morfológico [+ fuerte] de una categoría funcional tenga que ser cotejado y para ello atraiga a un elemento de rasgos similares a su dominio de cotejo. En 1993, Chomsky propone que los rasgos formales de un elemento sintáctico pueden ser fuertes o débiles, y solo los rasgos [+fuerte] son ofensivos para FF y tienen que ser cotejados y eliminados antes de *Materialícese*¹³.

En el modelo que nos ocupa (1995) añade que si un rasgo es fuerte no solo provoca

¹² Respecto al movimiento en FL que siempre ha resultado problemático Chomsky propone en un momento del PM estándar que solo los rasgos se muevan pero abandona esta idea.

¹³ Chomsky también explica que el rasgo de la categoría funcional no es un rasgo intrínseco y son únicamente los rasgos fuertes no intrínsecos del núcleo de la categoría funcional los que provocan el movimiento inmediato de un elemento con el mismo rasgo, pero intrínseco.

movimiento en la sintaxis sino que además este rasgo es intolerable para la derivación y tiene que ser cotejado inmediatamente después de ser *fusionado* en la derivación. El efecto es que un elemento con un rasgo fuerte se mueve inmediatamente al dominio de cotejo de una categoría funcional con la que comparte dicho rasgo. Por supuesto este movimiento se produce regulado por los principios de economía.

Los principios de economía sufren variaciones a lo largo de la evolución del modelo pero básicamente en el PM son los tres siguientes¹⁴:

1. **Último Recurso:** el movimiento se produce exclusivamente con la finalidad de cotejar rasgos.
2. **Tardanza:** el movimiento ocurre tan tarde como sea posible.
3. **Condición del Eslabón Mínimo:** el movimiento es lo más corto posible.

De acuerdo con esto, la variabilidad de las lenguas se ubica en la presencia de un tipo de rasgo y en tres principios de economía.

En lo que se refiere a la variabilidad entre lenguas con y sin sujetos nulos, el modelo de PP y el PM dan cuenta de dicha variabilidad de formas diferentes.

En el modelo de PP, como hemos dicho, se da cuenta de la variabilidad por medio de los parámetros que constituyen realizaciones particulares de los principios de la GU en una lengua determinada (normalmente cada parámetro tiene dos opciones). Por ejemplo, y para introducir el tema que nos ocupa en esta tesis, en el modelo de PP, se propone la existencia del *Principio Universal de Proyección Extendida* (PPE), que afirma que todas las oraciones tienen sujeto. Este principio se parametriza en dos tipos de lenguas, las que siempre necesitan un

¹⁴Las traducciones corresponden a los siguientes términos:

Último Recurso	Last Resort
Tardanza	Procrastinate
Condición del Eslabón Mínimo	Minimal Link Condition

sujeto fonológicamente realizado y las que opcionalmente pueden tener el sujeto vacío fonológicamente, dando lugar respectivamente a las lenguas [- sujeto nulo] como el inglés y [+ sujeto nulo] como el castellano y el euskera.

La explicación de por qué en las lenguas [+ sujeto nulo] el pronombre vacío "pro" es lícito y satisface el PPE, mientras que no es lícito en las lenguas [- sujeto nulo] se basa en la riqueza morfológica del paradigma verbal (Taraldsen 1980, Chomsky 1981) o en su uniformidad (Huang, 1984). Como explicamos en el capítulo anterior, dicha explicación presenta numerosos problemas desde el principio y se va refinando con otras muchas propuestas.

En el PM se formaliza y "minimaliza" esta intuición de modo que la variabilidad queda reducida a la presencia o ausencia de un rasgo nominal fuerte en la categoría funcional Tiempo y a los principios de economía. Este cambio va a tener consecuencias importantes para dar cuenta de la variabilidad y para la adquisición de lenguas.

Por tanto, en el PM son estos rasgos los que van a constituir la única posibilidad de variación paramétrica entre las lenguas, que podrán diferir en la sintaxis superficial pero no en FL. La necesidad de aplicar la operación *movimiento* refleja la naturaleza imperfecta de las lenguas naturales, que (en terminología platónica) serían todas iguales y "perfectas" en el nivel de FL (intencional-conceptual), pero diferentes e "imperfectas" en el nivel de FF (articulatorio-perceptual). A partir de ahora la presencia o no de un rasgo junto con estos principios nos servirá para dar cuenta del movimiento de los verbos y de la distribución de los sujetos.

En la tercera etapa se van a producir cambios importantes, ya que los principios de economía como tales desaparecen aunque se mantiene el espíritu económico de la derivación, así, el principio *Tardanza*, que presenta muchos problemas desde el principio (en varios contextos Chomsky afirma que una violación de dicho principio es lícita para que la derivación converja) desaparece como consecuencia de la desaparición de la distinción entre movimiento

explícito e implícito; el principio *Último Recurso* se reduce a un simple ingrediente que provoca el cotejo de rasgos y el principio *Condición del Eslabón Mínimo* se reanaliza a través de la noción de *fase*. En conclusión, en esta etapa las dos operaciones *fusión* y *movimiento* y los principios de economía se van a sustituir por tres operaciones: *fusión*, *concordancia* y *movimiento*, de las que la operación *concordancia* se prefiere a la operación *movimiento* por razones de economía.

2.1.4. ESTRUCTURA DE LA ORACIÓN¹⁵

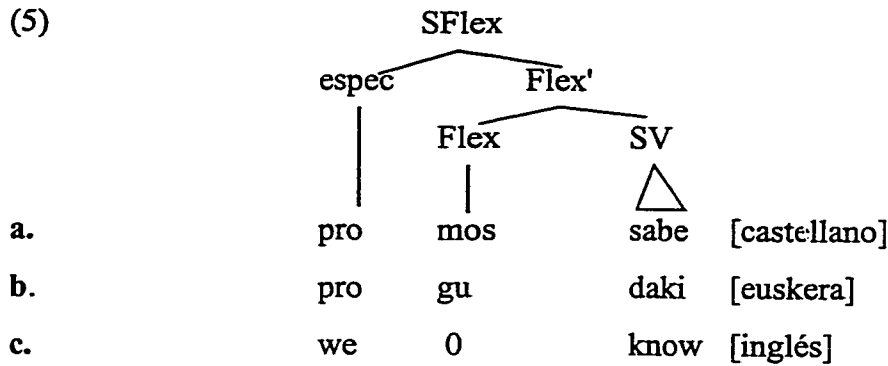
Tomamos como modelo para ilustrar nuestro análisis las oraciones que presentamos en (a), (b) y (c)¹⁶.

(a) sabemos	castellano	
(b) dakigu	euskera	[sabemos]
(c) we know	inglés	[sabemos]

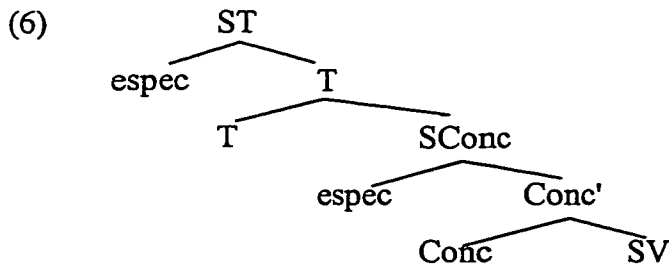
Partiendo de la estructura oracional en el modelo de PP que presentamos en (5 a, b, c) vamos a ver los cambios más importantes que se han producido y que el PM ha adoptado hasta llegar a las propuestas más recientes.

¹⁵ En esta tesis no nos ocupamos del nivel SComp.

¹⁶ Escogemos una oración intransitiva porque no nos vamos a ocupar de discutir la posición del objeto, sin embargo en el árbol presentamos su posición estructural para ver la estructura completa.

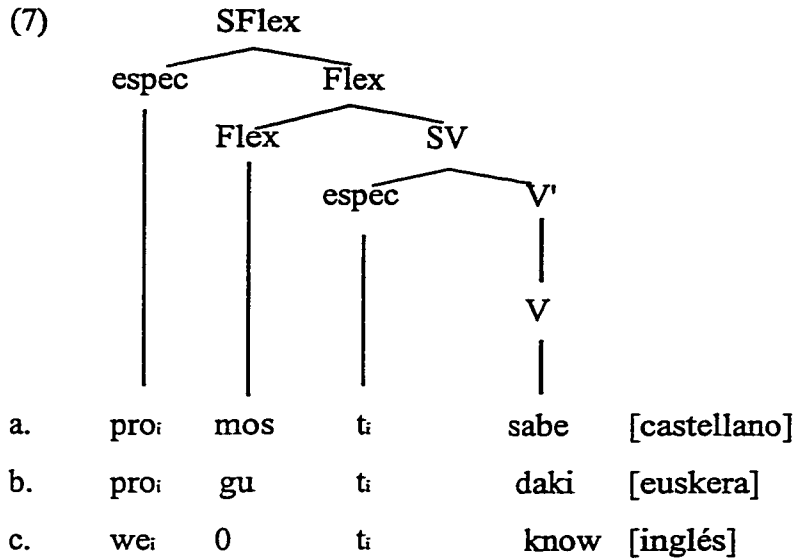


Un cambio fundamental tuvo lugar con Pollock (1989) con la hipótesis de la flexión dividida¹⁷. Pollock propuso dividir el SFlex en SConc y ST, como se puede ver en (6)

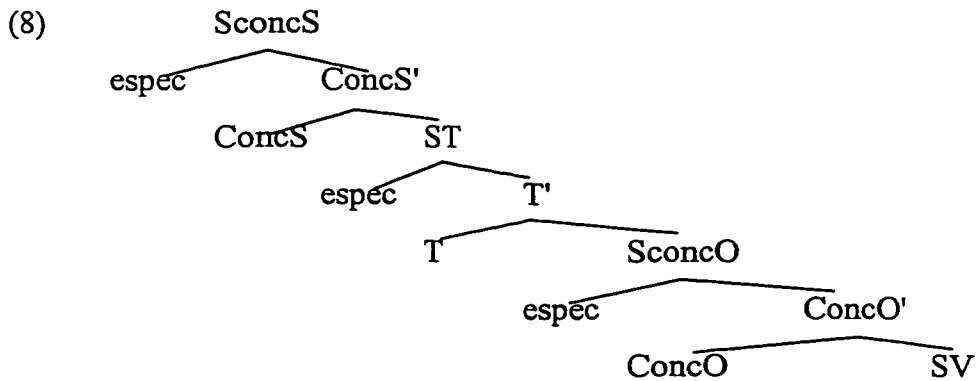


Otra modificación importante fue la Hipótesis del sujeto interno al SV (Zagona, 1982; Koopman y Sportiche, 1991). Esta hipótesis asume que el sujeto se genera dentro del SV, concretamente en la posición del especificador del SV. Después se mueve y sube al especificador del SFlex donde recibe caso nominativo, como podemos ver en (7a, b, c).

¹⁷ Otros autores (Chomsky, 1991; Ouhalla, 1990; Belletti, 1990) parten de esta división pero basándose en el *Principio de Espejo* de Baker (1986) proponen que el nivel más alto sea el SConc. en cuyo especificador estaría el sujeto. Este orden reflejaría el orden de aparición de los morfemas.



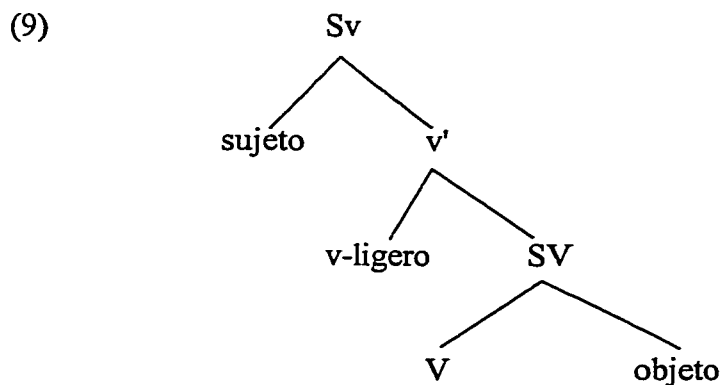
Chomsky (1995) adopta inicialmente estas dos propuestas y divide además el SConc en SConc de objeto (donde el objeto coteja sus rasgos) (SConcO) y SConc de sujeto (donde el sujeto coteja sus rasgos) (SConcS), de modo que el SFlex queda dividido en tres sintagmas como mostramos en (8).



En el capítulo 4 del PM (1995) Chomsky abandona la existencia de concordancia como una entrada de la *numeración*, ya que afirma que, al contrario que el resto de entradas, concordancia

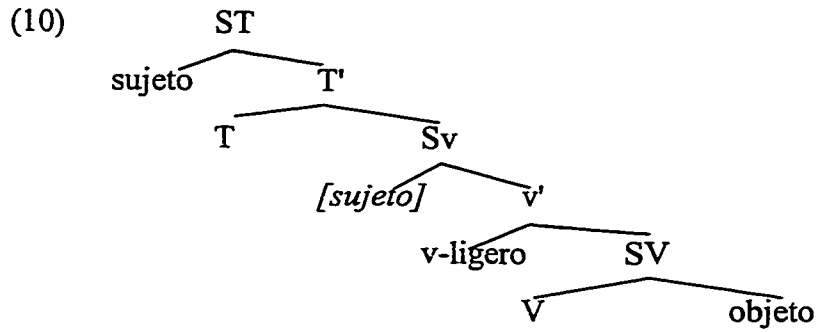
no tiene contenido semántico y, por lo tanto, no se justifica conceptualmente (no tiene rasgos interpretables); consecuentemente las proyecciones de esta categoría desaparecen del árbol. Sin embargo, aunque la categoría desaparece como tal, la posición estructural es necesaria, y la nueva propuesta es el SV transitivo¹⁸, es decir, con dos niveles: uno para cotejar los rasgos del objeto y otro para los del sujeto.

Como ilustramos en (9) Chomsky propone un primer nivel que denomina *v-ligero* y que contiene al sujeto; y un segundo nivel que denomina *SV* y que contiene al objeto.

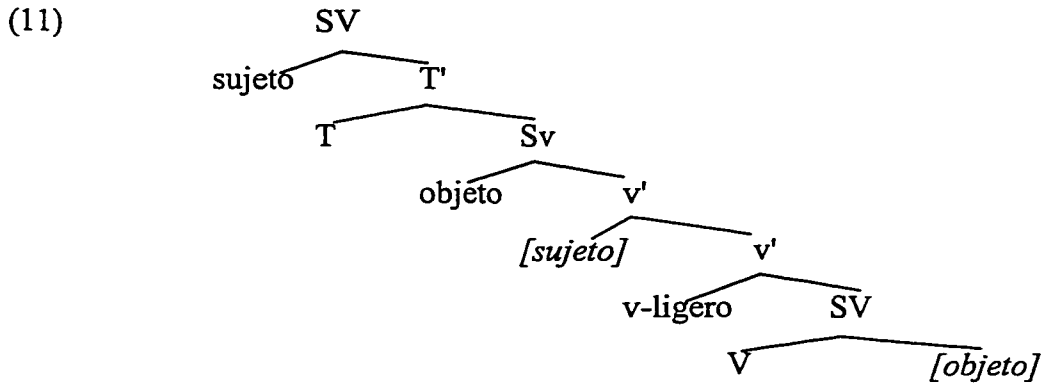


El sujeto se mueve posteriormente al especificador del ST (asumimos que se trata de ST ya que el SConc ha desaparecido) para cotejar sus rasgos como ilustramos en (10)

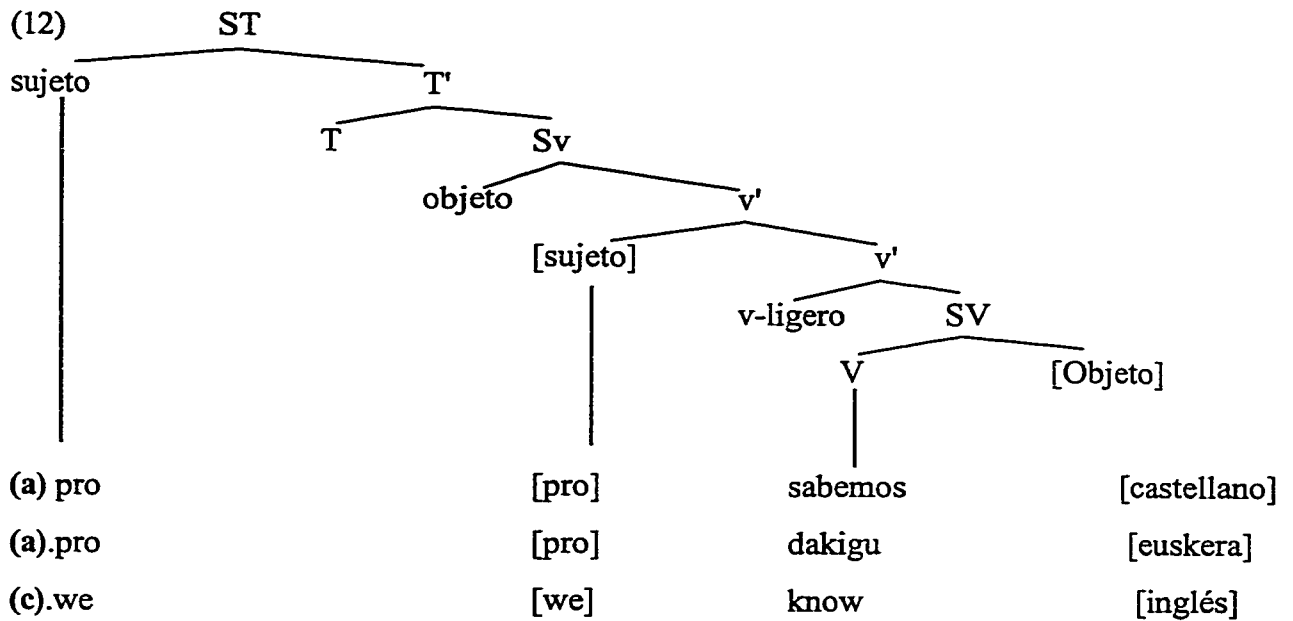
¹⁸ Otras propuestas de SVs transitivos se encuentran en; Speas, 1990; Hale y Kayser, 1991, 1993.



En cuanto al objeto que, como hemos mencionado, no está en el dominio de cotejo del verbo, se mueve proyectando un segundo especificador (11).



A continuación en (12 a, b, c) presentamos la derivación de nuestras oraciones modelo (a), (b), (c) de acuerdo con este análisis. Puesto que en este momento lo que nos interesa es únicamente presentar la estructura no discutimos la posición o estatus de los sujetos nulos del castellano y euskera y asumimos que se encuentran en la misma situación que los pronombres débiles del inglés. Tampoco discutimos el movimiento de los verbos, que sería explícito en castellano y euskera e implícito en inglés.



Es el momento de la economía de la derivación. Puesto que el núcleo de una proyección máxima puede contener más de un rasgo y puesto que el dominio de cotejo de rasgos incluye la posición del especificador, pero no la posición del complemento, un núcleo podrá proyectar tantos especificadores como sea necesario.

En la tercera etapa, Chomsky mantiene y explora la posibilidad de los especificadores múltiples. Va a proponer sin embargo, que el sujeto se mantiene en el SV y el movimiento del objeto, como ya hemos dicho, desaparece porque podrá cotejar sus rasgos por medio de la operación *concordancia*.

2.2.SUJETOS DEL INGLÉS, CASTELLANO Y EUSKERA EN EL PM

Como ya hemos mencionado, dentro del modelo de PP la presencia o ausencia de sujetos nulos ha separado las lenguas en dos tipos en lo que se ha denominado *el Parámetro del sujeto nulo* (previamente *Parámetro pro-drop*): lenguas con sujetos nulos como el castellano y el euskera

y lenguas sin sujetos nulos como el inglés¹⁹.

Por lo tanto, y como ilustramos en los siguientes ejemplos, el castellano (13) y el euskera (14), frente al inglés (15) son lenguas que pueden tener como sujeto de un verbo finito el pronombre vacío “pro” además de un SD o un pronombre personal.

(13) Castellano	(14) Euskera	(15) Inglés
María sabe	María ba daki	María knows
Ella sabe	Ura ²⁰ ba daki	She knows
pro ba daki	pro ba daki	*pro knows

En el modelo de Rección y Ligamiento los sujetos nulos se explican con el *Principio de la Categoría Vacía*. Este principio establece que una categoría vacía como "pro" tiene que estar regida de manera específica. En lenguas como el castellano y el euskera, la flexión rica rige y asigna caso a "pro". En inglés la flexión débil no rige de manera específica a "pro" y por tanto su presencia resultaría en una violación del *Principio de Categoría Vacía*.

En el PM se refina la intuición de que la morfología rica licencia los sujetos nulos y dos características que hemos descrito en el punto anterior van a ser claves:

1 La variabilidad paramétrica se ha reducido a la presencia de un rasgo morfológico fuerte en una categoría funcional.

2. El movimiento explícito en la sintaxis sólo ocurre en caso de que esté forzado por la necesidad de cotejar los rasgos morfológicos fuertes de las categorías funcionales, rasgos que es necesario cotejar para que la derivación converja.

¹⁹ No nos ocupamos de otro tipo de sujeto nulo con formas no flexionadas:PRO, la categoría vacía [+ pronominal] [+ anáfora] que aparece en contextos como "Quiero PRO comer".

²⁰ En euskera no existe pronombre de tercera persona como tal, de modo que se utilizan los demostrativos.

Es decir, las categorías funcionales están formadas por una colección de rasgos morfológicos abstractos y el movimiento tendrá lugar cuando sea necesario cotejar uno de estos rasgos, exclusivamente los rasgos fuertes serán cotejados en la sintaxis.

Los rasgos proporcionan un instrumento de mayor precisión que la riqueza morfológica para dar cuenta de la variabilidad: la presencia o ausencia de un rasgo abstracto determinado en una categoría funcional.

Así, tal y como presentamos en el capítulo anterior, Hyams, Hoekstra y Becker (1995) realizan una propuesta según la cual distinguen tres tipos de lenguas según la fuerza de los rasgos especificados en el paradigma verbal. Esta propuesta es el resultado de abstraer con una propuesta formal la intuición basada en la riqueza morfológica y distingue las lenguas en los tres tipos siguientes:

- tipo a-** lenguas con marca específica de persona [castellano]
- tipo b-** lenguas con marca específica de número [inglés]
- tipo c-** lenguas con marca específica de tiempo [japonés, chino]

Por tanto, estos autores proponen que el inglés es una lengua especificada para el número. Los verbos léxicos del inglés presentan un paradigma pobre, en presente solo marcan la tercera persona del singular (-s) y en el pasado marcan todas las formas de la misma manera (-ed o una forma irregular) sin distinción de persona. Los verbos modales no presentan ninguna variación mientras que el verbo "be" copulativo y auxiliar tiene tres formas distintas: "am", "is", "are".

Por el contrario, el castellano y el euskera son lenguas con morfología rica y presentan un paradigma con marcas de tiempo comunes para todas las personas, y 6 marcas de persona (1sg, 1pl, 2sg²¹, 2pl, 3sg, 3pl). Por ello Hoekstra, Hyams y Becker (1995) presentan al castellano como una lengua especificada para la persona. En cuanto al euskera, las formas de 2pl y 3pl son las formas de 2sg y 3sg más una marca de pluralidad, de modo que la marca específica, como en el caso del castellano es la persona.

El euskera, inglés y castellano presentan el paradigma verbal para el presente que presentamos en (16)

(16) PARADIGMA VERBAL: PRESENTE DE INDICATIVO

Euskera	Castellano	Inglés
dakit	conozco	know
dakizu	conoces	knows
dakiØ	conoceØ	know
dakigu	conocemos	know
dakizue	conoceis	know
dakite	conocen	know

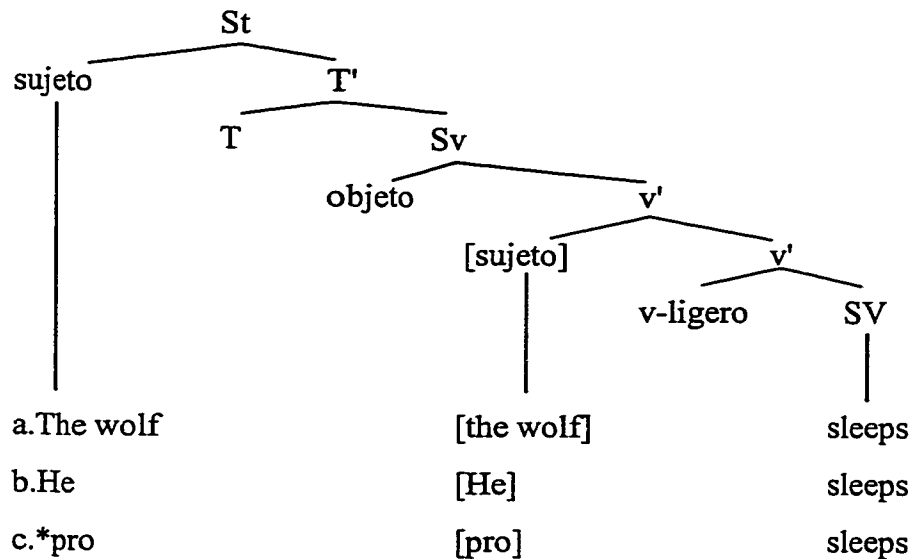
Una vez descrito el paradigma verbal de las lenguas que nos ocupan, podemos proporcionar un análisis en términos minimalistas de una derivación en las tres lenguas²². Dentro del marco teórico descrito el PM estándar da cuenta de lenguas como el inglés y el castellano en cuanto a los sujetos nulos y el movimiento del verbo léxico de la siguiente forma: una oración con verbo léxico conjugado en inglés tendrá la estructura que presentamos en (17a) cuando el sujeto sea un SD, (17b) cuando el sujeto sea un pronombre y (17c) cuando el sujeto sea “pro” en cuyo

²¹ En algunos registros del euskera se distingue además una forma de segunda persona del singular familiar y con distinción de género, sin embargo estas formas corresponden a un registro en decadencia.

²² Dado que el castellano y el euskera tienen en común el hecho de ser lenguas [+ sujeto nulo] y su paradigma verbal es similar de modo que sintácticamente los verbos tienen el mismo comportamiento en los aspectos que nosotros vamos a discutir, para simplificar nuestra exposición a partir de ahora vamos a presentar únicamente ejemplos en castellano.

caso será agramatical

- (17) a. The wolf sleeps
 b. he sleeps
 c. *pro sleeps

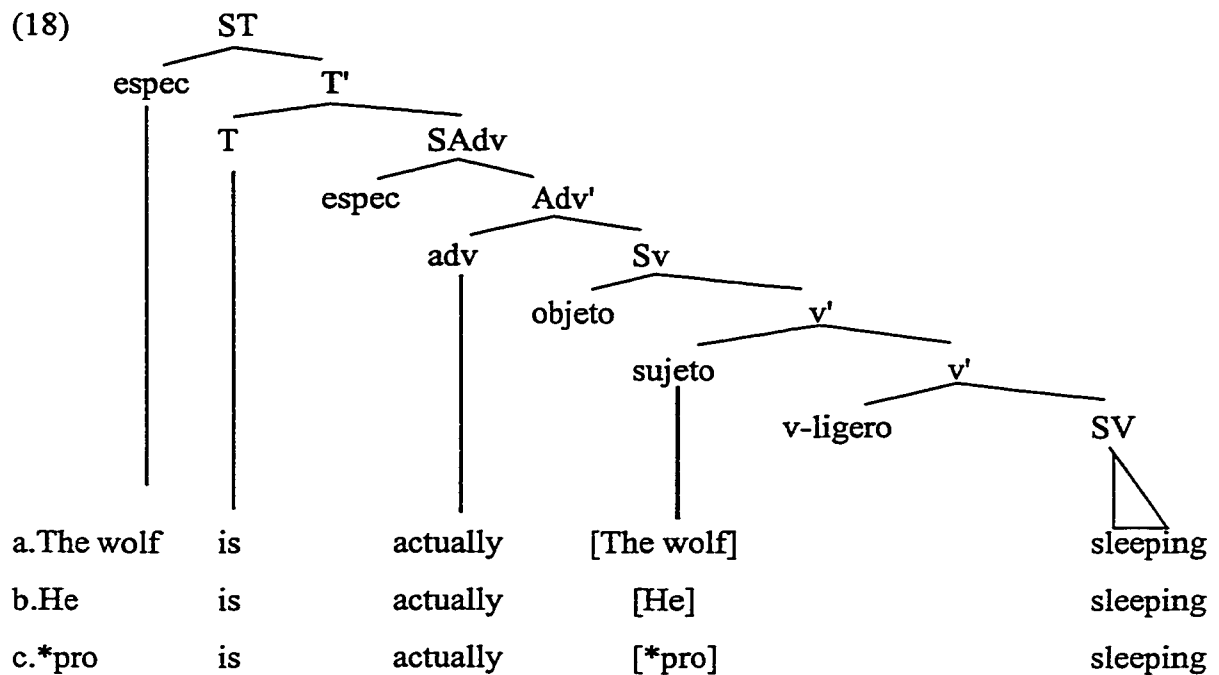


Como vemos en (17a), en inglés el verbo léxico en forma personal no contiene un rasgo fuerte para cotejar el rasgo nominal fuerte de T, por tanto no es necesario que el verbo se mueva en la sintaxis puesto que este rasgo no es ofensivo para FF. Dado que el movimiento explícito es más costoso que el implícito los Principios de Economía aseguran que el movimiento se retrase hasta FL (*Tardanza*), lo cual es consistente con la derivación más económica posible .

El sujeto, que se encuentra en el nivel más bajo del SV-transitivo sube en la sintaxis atraído por el rasgo fuerte de T a [espec ST] donde coteja sus rasgos. El sujeto tiene que ser un SD, como en (17a), o un pronombre, como en (17b) para poder compartir el rasgo nominal fuerte de T, cotejarlo y eliminarlo antes de *Materialícese*. Por ello un sujeto nulo, como en (17c) no es lícito puesto que el rasgo nominal fuerte de T quedaría sin cotejar y la derivación se bloquearía.

Por el contrario, los verbos auxiliares, modales y la c3pula “be” en ingl3s se encuentran en T (Fleta, 1999). Esta diferencia se puede ver en la posici3n de la negaci3n, los adverbios y los cuantificadores ante el verbo l3xico y tras el verbo modal o auxiliar, como vemos en (18, a,b,c).

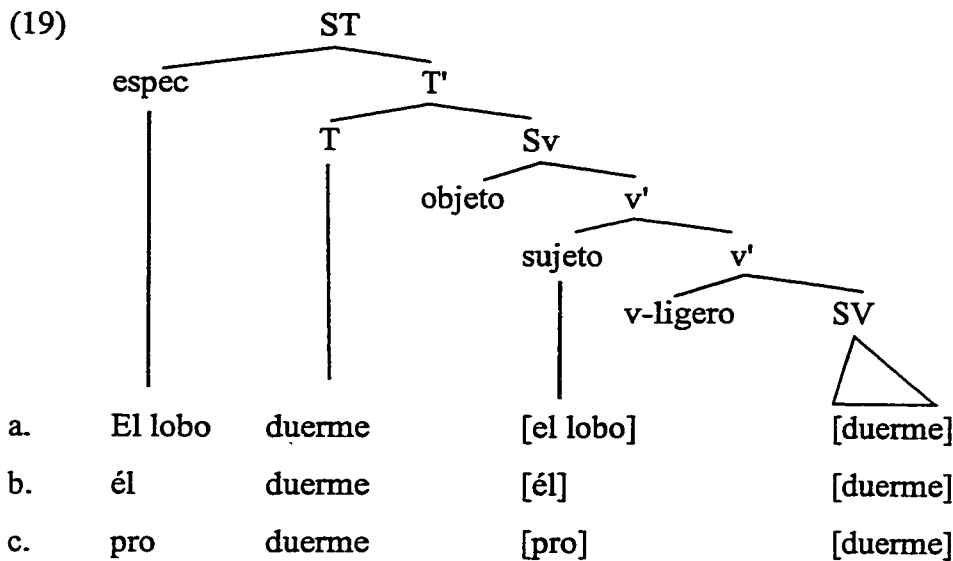
- (18) a. The wolf is actually sleeping.
 b. he is actually sleeping
 c. *pro is actually sleeping



Del mismo modo que sucede con los verbos l3xicos, un sujeto nulo, como en (18c) no es posible puesto que el rasgo nominal de T quedar3a sin cotejar, ya que el auxiliar no contiene este rasgo.

En cuanto al castellano y el euskera no hay diferencias significativas para nuestro an3lisis respecto al comportamiento o distribuci3n sint3ctica entre los verbos modales o auxiliares y los verbos l3xicos. Presentamos la derivaci3n de una oraci3n en castellano en (19). En (19a) con un SD, en (19b) con un pronombre y en (19c) con un sujeto nulo.

- (19) a. El lobo duerme
 b. él duerme
 c. pro duerme



En castellano el verbo tiene un rasgo nominal fuerte y por tanto se mueve en la sintaxis y de este modo coteja el rasgo nominal fuerte de T. Como el verbo tiene rasgos fuertes el sujeto puede ser "pro", como hemos mostrado en (19c), además de un SD (19a) o un pronombre (19b) ya que el movimiento del verbo ha cotejado y eliminado el rasgo nominal de T. El movimiento del verbo forzado por este rasgo fuerte ocurren en la sintaxis para garantizar la convergencia de la derivación (ya que si este rasgo fuerte no fuera cotejado ofendería a FL). El sujeto se mueve también en la sintaxis explícita al especificador de ST para cotejar sus rasgos fuertes.

Por tanto, como hemos mostrado en (17) y (19), la posibilidad de "pro" en castellano e inglés (y también en euskera) está ligada a los rasgos de T y del verbo que se cotejan. Así, la diferencia del inglés frente al castellano y euskera, es que un pronombre o un SD son necesarios para cotejar el rasgo fuerte de T en el caso del inglés, ya que este es el único modo de cotejar este rasgo (si quedara sin cotejar la derivación se bloquearía), como consecuencia "pro" no es posible.

Por el contrario, en castellano el rasgo nominal fuerte del verbo hace que éste se mueva en la sintaxis explícita y coteje el rasgo nominal de T, de modo que no es necesario un SD o un pronombre para cotejarlo, sino que puede aparecer "pro". A continuación explicamos un problema que surge a partir de este análisis.

2.3. REANÁLISIS DE LOS SUJETOS NULOS

De acuerdo con el análisis que hemos presentado si los verbos léxicos en las lenguas sujeto nulo como el castellano o el euskera tienen un rasgo nominal fuerte que puede cotejar los rasgos fuertes de T no debería ser necesario ni lícito "cotejarlo de nuevo" por medio de "pro", un pronombre, o un SD. De hecho, si el cotejo del rasgo nominal fuerte de T se satisface por medio del movimiento del verbo surgen dos problemas:

- a. no es necesario un SD, pronombre o "pro" para cotejar de nuevo este rasgo (aunque sí es necesario que los SDs o pronombres sujeto cotejen su caso y rasgos propios con los que aparecen en la *numeración*) y,
- b. el especificador de ST no debería proyectarse²³.

Nos enfrentamos por tanto a refinar nuestra exposición definiendo la posición y estatus de "pro" por un lado, y la posición de los pronombres y los SDs sujeto, por otro.

En un artículo reciente Alexiadou y Anagnostopoulou (1998) proponen lo siguiente: por un lado y de manera similar al modelo de Rección y Ligamiento parten del hecho de que las lenguas sujeto nulo tienen concordancia pronominal (Rizzi, 1982; Chomsky, 1981; Safir, 1985, entre otros) y definen dicha concordancia (que en el PM estándar hemos descrito como un rasgo

²³ Chomsky (1995) asume que las posiciones de especificador solo se proyectan cuando un rasgo nominal fuerte fuerza la *fusión* o el *movimiento* de un SX a la categoría funcional que contiene este rasgo.

nominal fuerte) como un rasgo "phi" [+D + interpretable]. Por otro lado, establecen la diferencia entre lenguas como el inglés y el castellano en la forma de satisfacer el PPE.

En castellano, el PPE se coteja por medio del movimiento del verbo (movimiento del núcleo) que sube en la sintaxis para cotejar este rasgo y la derivación converge. En inglés el PPE no se puede cotejar por medio del movimiento del verbo porque los verbos ingleses no tienen el rasgo [+D] y es necesario fusionar un SX (expletivo), como en (20) o mover un SX (el sujeto), como en (21).

(20) *there was a kid*

(21) *the kid arrived.*

De este modo, la diferencia entre lenguas sujeto nulo y no sujeto nulo como el inglés frente al euskera y al castellano queda reducida al modo de satisfacer el PPE.

Hasta aquí es semejante a la propuesta de Chomsky excepto por dos características que van a ser cruciales:

1. EL rasgo [D] va a constituir una entrada independiente en la *numeración*.
2. Este rasgo puede recibir caso y papel temático del mismo modo que un SD o un pronombre: generalmente caso nominativo y papel agente.

Todo esto hace que el rasgo [D] de los verbos léxicos en las lenguas sujeto nulo sea similar a los pronombres del inglés y constituye un argumento en favor de reanalizar el estatus de "pro", que parece ahora un elemento redundante. Estas autoras dan pruebas de que no existe "pro" expletivo y apuntan la posibilidad de eliminar "pro" referencial, posibilidad que examina en profundidad Kato (1999).

Kato (1999) da un paso más en la definición del papel de la morfología en la distribución

de los sujetos y establece que la morfología rica no permite "pro" sino que lo sustituye. Esta autora propone dar cuenta de las lenguas [+/- sujeto nulo] de una forma diferente. Con su propuesta trata de resolver los problemas mencionados proporcionando una posición de adjunto para los SDs y pronombres sujeto en las lenguas sujeto nulo y deshaciéndose de "pro", cuyo papel pasan a desempeñar los morfemas de concordancia.

Del mismo modo que Alexiadou y Anagnostopoulou (1998), Kato (1999) propone que los morfemas de concordancia tienen el rasgo [+pronominal]²⁴ y añade que estos morfemas son entradas léxicas independientes en la *numeración*. De hecho, son elementos [D] que contienen caso y rasgos "phi" y pueden recibir papeles temáticos. Los morfemas de concordancia se toman de la numeración y se *fusionan* con verbos flexionados para el tiempo, (Kato (1999) asume que los verbos en las lenguas sujeto nulo aparecen en la numeración únicamente con la flexión de tiempo).

Esta autora asume, siguiendo a Chomsky (1995), que puesto que los verbos se toman totalmente flexionados el SConc deja de ser una proyección independiente. Sin embargo, siguiendo a Speas (1994) en su afirmación de que los morfemas tienen contenido semántico, propone que los morfemas de concordancia son entradas independientes. Así, en las lenguas sujeto nulo como el castellano los morfemas de concordancia son entradas independientes que se adjuntan a T y el especificador del ST no se proyecta²⁵.

De este modo, los morfemas de concordancia funcionan como los pronombres débiles y los clíticos en las lenguas sin sujetos nulos.

Antes de proceder al análisis de una derivación siguiendo esta propuesta es fundamental presentar la distribución de los pronombres en las distintas lenguas.

Kato (1999) propone que las lenguas tienen dos tipos diferentes de pronombres: fuertes y débiles. Entre los débiles se distinguen tres tipos: libres, clíticos y morfemas de concordancia,

²⁴ Rasgo definido como [+D] en Alexiadou y Anagnostopoulou (1998) y nominal fuerte en Chomsky (1995).

²⁵ Para otras alternativas ver Rohrbacher, 1992; Galves, 1993 y Speas, 1994.

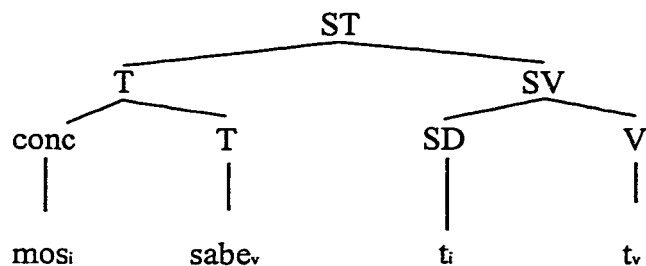
como se puede ejemplificar por el inglés, francés y euskera y castellano.

1. inglés libres: I, you, he, she, it, we, they
2. francés clíticos: je, tu, il, elle, nous, vous, ils, elles.
3. castellano morfemas: -o, -s, -a/0, -mos -is , -n
4. euskera morfemas:t, -zu, 0, -gu, -zue, -te

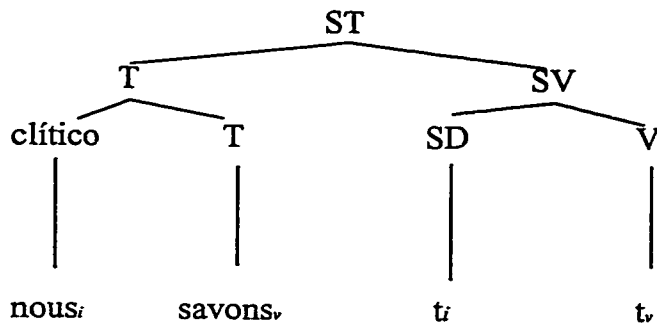
Los pronombres fuertes existen en todas las lenguas y Kato (1999) propone que pueden duplicar de manera opcional al pronombre débil en la lengua respectiva. Normalmente las lenguas solo tienen un tipo de pronombre débil y siempre tiene que estar presente.

Para ilustrar cómo se incorporan los pronombres débiles en la estructura de las diferentes lenguas según esta propuesta mostramos la derivación de (22) para el castellano (23) para el francés y (24) para el inglés. Incluimos también el francés para tener un modelo de lengua con pronombres clíticos.

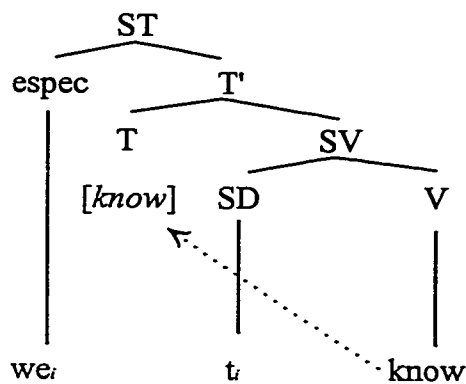
(22) sabemos



(23) nous savons



(24) we know



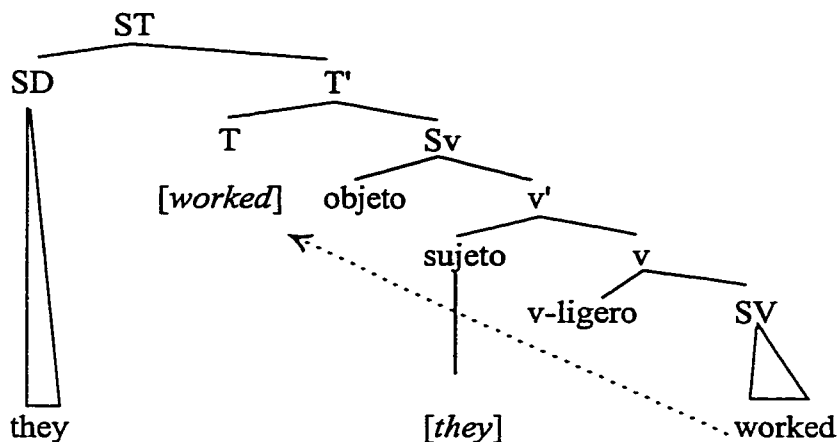
En (22) los morfemas de concordancia y el verbo se mueven a T en la sintaxis explícita. Los morfemas cotejan el rasgo nominal fuerte (caso y rasgos "phi") de T. De este modo la concordancia [+ pronominal] se adjunta a T y el especificador de este sintagma no se proyecta. La cadena que se forma tiene todas las propiedades de un sujeto temático en FL. De forma semejante, en (23) el clítico sube a T junto con el verbo y el especificador tampoco se proyecta, la derivación es semejante a la de (22) y la única diferencia es el orden en que los clíticos y los morfemas aparecen en *Materialícese*: los morfemas a la derecha del verbo y los clíticos a la izquierda.

En (24), el movimiento del verbo léxico a T se retrasa hasta FL puesto que el verbo no tiene rasgos fuertes. El pronombre débil sube de forma explícita al especificador de T para

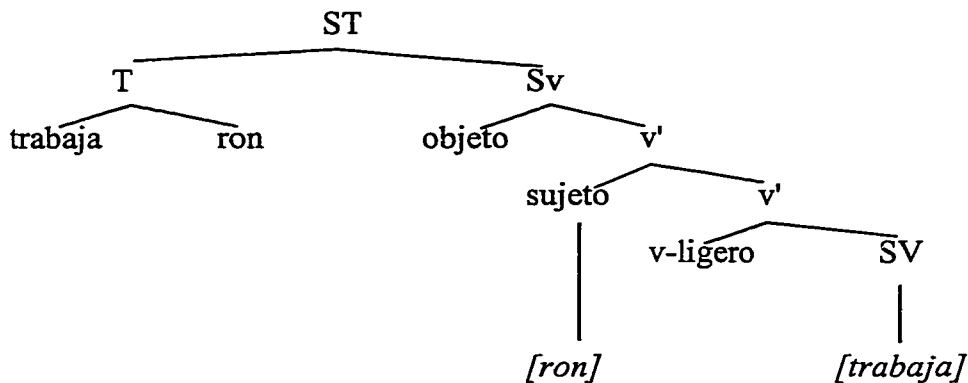
cotejar los rasgos "phi" y el caso, de modo que a diferencia de (22) y (23) la posición [espec T] se proyecta para albergar a este pronombre.

En nuestro análisis vamos a adoptar la propuesta de Kato (1999) junto con el SV transitivo de Chomsky, de modo que el resultado son las siguientes estructuras en inglés (25) y en castellano (26).

(25) they worked



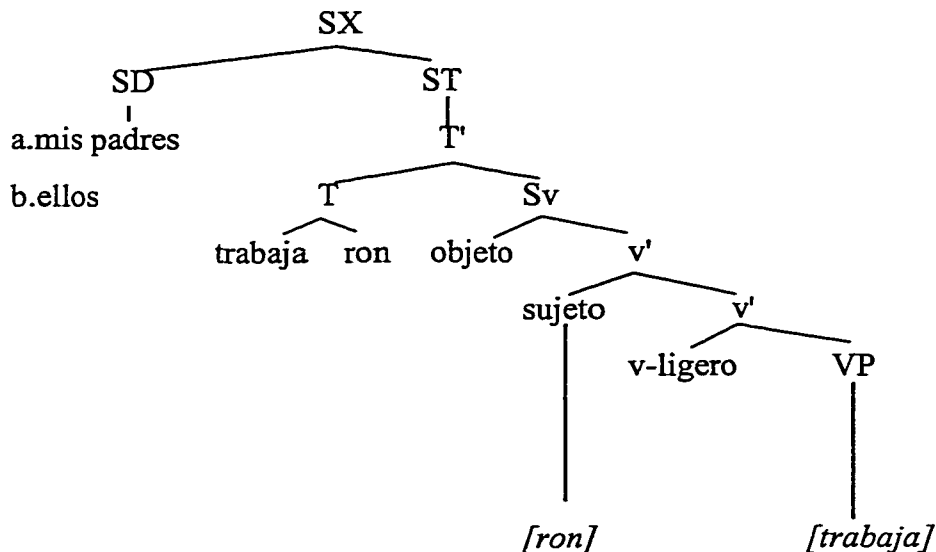
(26) trabajaron



Como vemos mientras que en inglés (25) los verbos se toman totalmente flexionados, en castellano (26) los morfemas de concordancia son entradas independientes en la numeración y los verbos se toman únicamente con la flexión de tiempo, los morfemas se adjuntan a los verbos en T, el especificador de ST no se proyecta y "pro" no es necesario

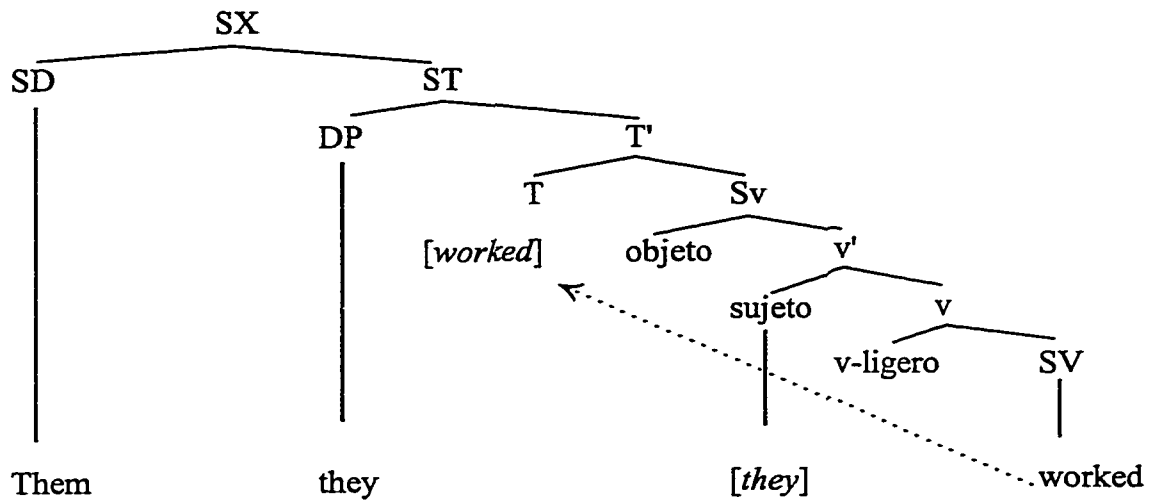
En cuanto a los SDs sujeto en castellano asumimos que aparecerían en posiciones de adjunto al igual que los pronombres fuertes, como mostramos en (27a, b)

- (27) a. Mis padres trabajaron
 b. Ellos trabajaron.

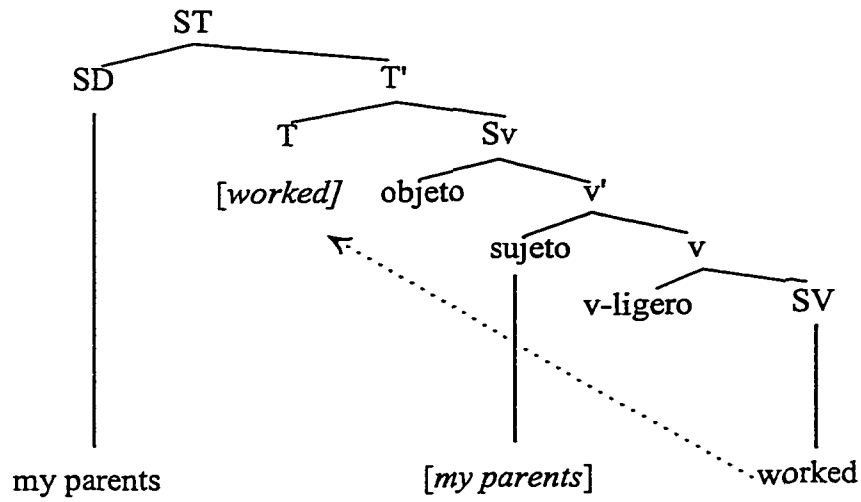


En inglés, también los pronombres fuertes aparecerán en posiciones de adjunto (28), mientras que asumimos que los SDs aparecen en [espec T] como mostramos en (29), a no ser que se trate de topicalizaciones en cuyo caso aparecerán también en posición de adjunto y aparecerá un pronombre personal en [espec T], como mostramos en (30). Las topicalizaciones del inglés nativo no son muy frecuentes pero sí son posibles.

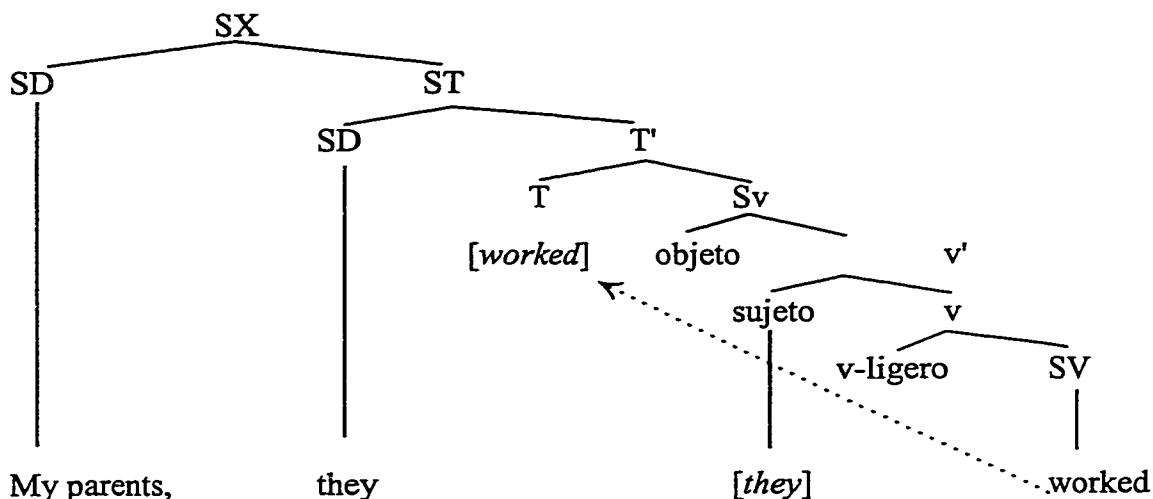
(28) Them, they worked



(29) My parents worked



(30) My parents, they arrived



Por tanto, se ve claramente que el castellano y el euskera se diferencian respecto al inglés no por la posibilidad o no de sujetos nulos, que ahora hemos reanalizado, sino porque en inglés la posición [espec T] se proyecta para acomodar a los pronombres débiles, mientras que no sucede así en castellano, donde los morfemas de concordancia se adjuntan al verbo en T. Además, en castellano y euskera los SDs sujeto ocupan una posición de adjunto y co-ocurren con los morfemas de concordancia, mientras que en el inglés los SDs sujeto ocupan la posición [espec T] de modo que se excluye la posibilidad de que co-ocurrán con un pronombre débil (a menos, claro está, de que se trate de topicalizaciones).

Este capítulo ha pretendido mostrar qué aporta el PM al análisis de los sujetos nulos. Las propuestas más recientes parecen sugerir nuevas formas de analizar "pro" y apuntan a la necesidad de revisar el número y estatus del inventario de categorías vacías, de modo que suscitan preguntas y nuevas líneas de investigación, por ejemplo, se plantea un dilema con lenguas como el francés donde parece que algunas desinencias verbales como "-ons" podrían constituir entradas independientes, también se plantea la posibilidad de que del mismo modo que

los morfemas de concordancia son una entrada independiente tal vez en otras lenguas puedan serlo los morfemas de tiempo o los de aspecto.

Al dar cuenta de nuestros datos presentaremos las propuestas sintácticas que creemos que subyacen en la interlengua de nuestros sujetos y que se ajustan al análisis minimalista que hemos propuesto, de modo que mostraremos las consecuencias de este análisis para dar cuenta de los datos de adquisición.

CAPÍTULO 3

DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

3.1. EL PROYECTO

Los datos que analizamos en esta tesis pertenecen al proyecto “ *La adquisición del inglés como tercera lengua: un estudio longitudinal*” (referencia: DGICYT PS95-0025) que cubre los años 96-97 y que se realiza en la *Universidad del País Vasco* (España). Se trata de un proyecto de investigación que se centra en la adquisición del inglés como lengua extranjera por niños bilingües euskera/castellano de educación primaria y secundaria. Específicamente analiza el desarrollo lingüístico y psicosocial de niños que llevan de 4 a 6 años de instrucción formal y que han comenzado sus clases de inglés a edades diferentes.

El proyecto adopta un enfoque interdisciplinar y un diseño cuasi-experimental transversal con el fin de examinar la interlengua de los sujetos y sus actitudes y motivación hacia el contexto de aprendizaje²⁶.

3.2. SUJETOS Y CONTEXTO:

Analizamos un total de 45 sujetos que se reparten en tres grupos con las características que se indican en la tabla 3.I²⁷.

TABLA 3.I: SUJETOS

SUJETOS	EDAD COMIENZO	EDAD ESTUDIO	AÑOS DE INSTRUCCIÓN
GRUPO I (25 sujetos)	4-5	7-8	4
GRUPO II (10 sujetos)	8-9	12-13	4
GRUPO III (10 sujetos)	11-12	16-17	4

²⁶ Esta tesis se ubica en una de las áreas de estudio del proyecto, la adquisición de la morfo-sintaxis inglesa, a cargo de la Profesora María del Pilar García Mayo. Queremos agradecer a la profesora María del Pilar García Mayo el habernos permitido utilizar los datos.

²⁷ Numeramos las tablas indicando el número del capítulo en primer lugar seguido del número de tabla con números romanos. Así, la primera tabla del capítulo 3 es la tabla 3.I, la tercera del capítulo 4 la 4.III, etc.

Como podemos ver todos los sujetos llevan cuatro años de instrucción, la diferencia entre los grupos radica en la edad de comienzo de estudio del inglés y consecuentemente la edad en el momento de las grabaciones (edad estudio).

Todos los sujetos son bilingües euskera-castellano y aprenden inglés en una ikastola de Urretxu (Vizcaya, España). Las ikastolas son escuelas de educación en euskera institucionalizadas y financiadas por el gobierno de las Comunidades del País Vasco y Navarra.

El contexto en el que los niños están inmersos se define como contexto de bilingüismo aditivo (Cenoz, 1994) puesto que se trata de instrucción en una lengua minoritaria (euskera) que se encuentra en creciente desarrollo y cada vez se valora más tanto en el contexto educacional como en el contexto social del País Vasco. Algunos estudios (Aierbe, Etxezarreta, & Satrustegui, 1974; Aierbe, Arrefi, Etxeberria Balerdi, & Etxeberria Sagastume, 1989) han mostrado que la instrucción en euskera se asocia con niveles más altos de competencia en dicha lengua sin disminuir la competencia en castellano o el rendimiento académico general. Otros muchos estudios (Cenoz, 1994, Ringbom, 1985; Bialystok, 1987, 1990; Ben-Zeev, 1977; Genesee et al., 1975) han mostrado también desde diferentes áreas que el bilingüismo tiene un efecto positivo en la adquisición de una tercera lengua.

Los sujetos están numerados con tres dígitos, el primero indica el grupo al que pertenecen 1 (grupo I), 2 (grupo II) o 3 (grupo III), los dos siguientes indican el número de sujeto del 01 al 10 en los grupos II y III y del 01 al 25 en el grupo I. De modo que por ejemplo el sujeto 205 será el sujeto 05 del grupo II, el sujeto 310 será el sujeto 10 del grupo III etc.

Hemos decidido incluir más sujetos en el grupo I que en los grupos II y III porque en general los sujetos del grupo I presentaban una producción muy escasa.

3.3. RECOGIDA DE DATOS

Los datos recogidos son orales y espontáneos. Cada sujeto realizó dos entrevistas, en una

de ellas cuentan una historia común para todos los grupos "Frog Where are you?"(Rana, ¿dónde estás?) (Mayer, 1969) y en la otra una historia específica para cada grupo de edad: el grupo I narra la historia del osito Teddy, el grupo II la historia "The Kids" (historia de las siete cabritillas) y el grupo III la película "Sleepless in Seattle" (cuya versión en castellano se titula "Algo para recordar").

En todos los casos se narran las historias con una serie de viñetas delante. Las viñetas utilizadas en este experimento figuran en el apéndice 1 de esta tesis. En el apéndice 1A incluimos la historia de la rana "Frog, where are you?", en el apéndice 1B la historia del osito Teddy, en el apéndice 1C la historia "The Kids" (historia de las siete cabritillas) y en el apéndice 1D la historia de "Sleepless in Seattle".

Asimismo, en el apéndice 2 hemos incluido las entrevistas de un sujeto de cada grupo: en el apéndice 2A del sujeto 103, en el apéndice 2B del sujeto 205 y en el apéndice 2C del sujeto 305.

La historia común para todos los niños aparece en el libro de dibujos de Mayer (1969) esta historia ha sido utilizada también en numerosos estudios con objetivos muy diversos (Berman y Slobin, 1994). Berman y Slobin (1994) realizan un estudio croslingüístico en el que niños y adultos españoles, ingleses y nativos de otras lenguas narran la historia de la rana "*Frog, where are you?*" Aunque los objetivos de estos autores y los nuestros son diferentes, su análisis nos proporcionan un excelente grupo experimental (niños y adultos españoles) y de control (niños y adultos ingleses) que tomaremos como punto de referencia al analizar algunos aspectos de la interlengua de nuestros sujetos en los capítulos 4 y 5.

3.4. TRANSCRIPCIÓN

En la transcripción de los datos aparecen las siguientes convenciones:

- a) los casos de pausa se indican con [/], o con ### si la pausa es más larga.
- b) los casos de producción incomprensible con xxx

- c) los casos de interpretaciones dudosas con [ʔ]
- d) los casos de vocales de calidad dudosa con @

3.5. DECISIONES ADICIONALES

Antes de presentar el análisis en el siguiente capítulo creemos necesario describir algunas características de nuestros datos y dar cuenta de algunas decisiones que hemos tomado al realizar nuestro cómputo.

En primer lugar, una característica general común a los tres grupos son los abundantes problemás debidos al desconocimiento del léxico. Estos problemas se resuelven muchas veces por medio de la transferencia léxica, es decir, los niños utilizan un término o una oración completa en español o euskera (el hecho de que estos sujetos que estén acostumbrados a manejar dos L1s puede propiciar esta transferencia), en (1) y (2) mostramos algunos ejemplos.

(1) El niño pregunta por un término que no conoce

117	NI. and the teddy bear xxx they are NI. nol@s esaten@s da@s fiebre? INV. temperature NI. temperature	[y el oso teddy xxxx (ellos) están] [cómo se dice fiebre?] [fiebre] [fiebre]
208	NI. one kid xxx nola@s da@s e? INV. ¿esconder@s?	[un niño xxx cómo es e] [¿escondarse?]
308	NI.the boy ### ¿nora das horias? INV. the deer	[el niño ### ¿quién es ese?] [el ciervo]

303	NI. ¿nola das <i>enamorar@s?</i>	[¿cómo es enamorarse?]
	INV. fall in love	[enamorarse]
	NI. <i>pues horias.</i>	[pues eso]

(2) El niño inserta términos o frases completa en castellano o en euskera

105 the boy is *aupas*

115 teddy bear is in the mountain
and the mountain is *lluvias*

206 NI. *el@s otro@s lado@s*

208 and the boy *erorias eginas zenas*

309 and the bees *seguir@s* the dog or
to a *barrancos* and the dog and the boy fall to a lake

307 NI. and the father and mother *se juntan.*

En cuanto a las exclusiones que hemos realizado son las siguientes:

(1) Oraciones de interpretación ambigua por estar incompletas o ser incomprensibles. Los datos del grupo I han resultado especialmente problemáticos, puesto que estos sujetos tienen una producción muy escasa, ya que los niños hablan muy poco y en muchos casos la producción es ambigua

(2) Al realizar la distribución de oraciones con "be" en "be" copulativo y "be" auxiliar excluimos todas aquellas cuyo estatus no queda claro en la transcripción y los casos de "is" comodín (fenómeno que explicamos en el capítulo 5 de esta tesis).

105 the teddy bear the teddy bear *is* ##

109 and the frog *is* xxx
and the dog in the jar *is* ####[/] xxx fall

(3) Al analizar la flexión en los verbos léxicos excluimos

-los verbos invariables en el pasado: put, cut, read.

-imperativos: look, help y listen.

-negaciones

(4) Se excluyen las fórmulas con las que los niños inician y finalizan sus narraciones "there was", "there is" y "that's all" y las formas "say/says/said" porque creemos que no están analizadas²⁸.

101 *there is* a
that's all

106 once upon a time *there was* a teddy bear

107 once upon a time *there was* a teddy

204 the kids *said* no mummy

²⁸ El verbo "say" aparece sobre todo en el grupo II en la narración de la historia de las siete cabritillas. Fleta (1999) también excluye esta forma de su cómputo y dice que se trata de una copia del lenguaje adulto.

209 the mother *said* no open the door because because this is wolf

(5) Se excluyen las repeticiones de lo que dice el entrevistador y en los casos en que el niño repite una misma oración varias veces seguidas o en casos de autocorrecciones solo tenemos en cuenta la última opción.

101 NI. the dog and the boy
INV. no?
INV. go on to the next bit then
NI. the boy ## is ##
INV. putting on his clothes
INV. the boy is putting on his clothes

107 NI. the boy is ###
INV. is what?
NI. is what

Por tanto, contamos con datos muy interesantes para examinar diversos aspectos tales como el factor edad, el contexto institucional o la importancia del bilingüismo en la adquisición de una L2, en nuestro caso en la adquisición de la sintaxis. Además al contar con un número importante de sujetos en cada grupo podemos distinguir lo idiosincrásico de lo que es una tendencia en el desarrollo del inglés.

En cuanto a la adquisición de una tercera lengua²⁹, a pesar de que hay gran cantidad de bibliografía (Genesee, 1994; Cenoz y Valencia, 1994), no conocemos otros estudios de características similares al nuestro, ya que la mayoría de estudios adoptan enfoques psicopedagógicos y no se centran en aspectos morfosintácticos.

²⁹ En nuestro caso utilizamos el término L2 para el inglés de nuestros sujetos puesto que a pesar de que es la tercera lengua consideramos el bilingüismo euskera-castellano como L1.

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS DE DATOS: LOS SUJETOS Y LA FLEXIÓN

Dentro de este capítulo describimos de forma detallada algunos aspectos morfosintácticos de la interlengua de nuestros sujetos. En los apartados 4.1 y 4.2 damos cuenta de la presencia/ausencia del SFlex³⁰ tomando como evidencia el verbo "be" (copulativo y auxiliar) y los verbos léxicos en tercera persona. En el apartado 4.3. describimos la distribución sintáctica de los diferentes tipos de sujetos.

4.1. "BE" COPULATIVO Y AUXILIAR

Gran número de autores (Cancino et al., 1974; Dulay y Burt, 1974; Hakuta, 1974; Lakshmanan, 1993/1994; Haznedar, 1997; Tiphine, 1983; Zobl y Licerias, 1994) están de acuerdo respecto a varios aspectos de la adquisición del verbo "be" en L2: la adquisición se produce en una etapa temprana³¹, su uso pone de manifiesto que el SFlex está presente y la forma "is" es la más usada.

Para analizar la producción del verbo "be" en nuestros sujetos nos vamos a fijar especialmente en otros tres estudios que tienen como protagonistas a niños, y cuya descripción ofrecemos en la tabla 4.Ia. Asimismo, en la tabla 4.Ib repetimos de forma esquemática la descripción de los sujetos de nuestro estudio que ya ofrecimos en el capítulo anterior.

³⁰ Apenas aparecen casos de subordinadas o de interrogativas para hablar de SComp por lo que no vamos a analizar este Sintagma. Vamos a referirnos en general al SFlex para mantener la terminología de otros autores a los que hacemos referencia, aunque nosotros asumimos en líneas minimalistas que se trata del ST.

³¹ Por el contrario los trabajos de adquisición del inglés L1 indican que la adquisición de "be" copulativo es tardía (Bellugi 1967, Brown 1973).

TABLA 4.Ia: ESTUDIOS DE ADQUISICIÓN DE INGLÉS INFANTIL L2

DATOS	NIÑO	EDAD	L1	TIPO DE ESTUDIO	CONTEXTO
Haznedar (1997)	Erdem	4	turco	longitudinal	natural (G.B.)
Lakshmanan (1994)	Marta	4;6	castellano	longitudinal	natural (USA)
Fleta (1999)	Andrés	4;8	castellano	longitudinal	institucional (Colegio de inmersión) (España)
	Beatriz	4;9	castellano	longitudinal	
	Carlos	5;3	castellano	longitudinal	
	Diana	5;10	castellano	longitudinal	

TABLA 4Ib: ADQUISICIÓN DE INGLÉS EN L2 UNA IKASTOLA

DATOS	NIÑO	EDAD	L1	TIPO DE ESTUDIO	CONTEXTO
IKASTOLAS (1996-1997)	GRUPO I	7-8	bilingüismo	transversal	institucional (Ikastola) (España)
	GRUPO II	12-13	castellano/euskera		
	GRUPO III	14-15			

Como vemos, los estudios que tomamos como punto de referencia difieren del nuestro en varios aspectos. En primer lugar, nosotros contamos con un estudio transversal frente al resto de estudios que son longitudinales; el contexto de aprendizaje en nuestro caso es institucional y la edad de nuestros niños está entre 7 y 15 años, mientras que los niños de estos estudios son más jóvenes y aprenden en un contexto natural o institucional de inmersión; una última diferencia es que en nuestro estudio los niños son bilingües euskera-castellano y en los demás la L1 es exclusivamente el castellano y en un caso el turco. Estas diferencias nos permitirán realizar comparaciones interesantes en las que veremos la mayor o menor influencia de factores como la edad, el contexto de aprendizaje o la L1.

4.1.1. "BE" vs VERBOS LÉXICOS

En primer lugar, en la **tabla 4.II** presentamos los porcentajes y totales de producción de "be" y verbos léxicos independientes en cada grupo.

Tabla 4.II: DISTRIBUCIÓN DE "BE" Y VERBOS LÉXICOS

	"BE" COPULATIVO	"BE" AUXILIAR	VERBOS LÉXICOS
GRUPO I	84/193 = 43.52%	72/193 = 37.30%	37/193 = 19.17%
GRUPO II	83/215 = 38.60%	34/215 = 15.81%	98/215 = 45.58%
GRUPO III	69/254 = 27.16%	25/254 = 9.84%	160/254 = 62.99%

En la tabla se observa claramente que en el grupo I la mayoría de oraciones se realizan con verbo "be" y los pocos verbos léxicos que aparecen lo hacen en construcciones con "be" auxiliar y muy raramente de forma independiente.

En el grupo II continúa apareciendo un gran número de oraciones copulativas, sin embargo el número de construcciones con "be" auxiliar decrece y ahora los verbos léxicos no aparecen exclusivamente en esta estructura, sino mayoritariamente de forma independiente.

El cambio más radical se observa en el grupo III ya que respecto a los grupos I y II, por un lado decrece el porcentaje de oraciones copulativas, y por otro lado se ve un descenso drástico de oraciones con "be" auxiliar, es decir, estos sujetos prefieren utilizar los verbos léxicos de forma independiente.

A continuación, presentamos la distribución para cada sujeto, en la **tabla 4.III**, en (a) para los sujetos del grupo I, en (b) para los sujetos del grupo II y (c) para los sujetos del grupo III.

TABLA 4.III³².DISTRIBUCIÓN DE "BE" Y VERBOS LÉXICOS POR SUJETOS**(a)GRUPO I**

SUJETO	"BE" COPULATIVO	"BE" AUXILIAR	VERBOS LÉXICOS	TOTAL
101	0	3	1	4
102	5	0	0	5
103	8	5	0	13
104	4	6	0	10
105	9	6	0	15
106	2	5	1	8
107	0	0	2	2
108	2	14	3	19
109	0	3	0	3
110	3	10	0	13
111	0	1	4	5
112	2	2	0	4
113	7	2	0	9
114	11	2	3	16
115	0	4	5	9
116	0	0	5	5
117	0	0	1	1
118	1	0	0	1
119	0	1	0	1
120	4	3	0	7
121	4	3	0	7
123	3	1	10	14
124	7	1	1	9
125	12	0	1	13
TOTAL	84=43.52%	72=37.30%	37=19.17%	193

En el grupo I, como vemos en la tabla 4.III (a), tan solo los sujetos 107, 116 y 117 no producen ninguna oración con "be" y el sujeto 102 no produce ninguna oración con un verbo léxico. Sin embargo, es llamativo el número de sujetos que no producen ningún verbo léxico de forma independiente (12/25), sino que únicamente los producen con el auxiliar "be"³³. En total el grupo I utiliza 72 veces (37.30%) los verbos léxicos con "be" auxiliar frente a 37 veces (19.17%) con verbo léxico de forma independiente, y cuando es así se trata principalmente del verbo "look" (19/37 = 51.35%) y de los 37 verbos léxicos independientes 10 los produce un solo sujeto, el 123.

³² En esta tabla no incluimos los usos del "is" comodín de los que nos ocuparemos en el capítulo 5, tampoco incluimos a los sujetos que no producen ningún SV.

³³ Se trata de los sujetos 103, 104, 105, 110, 112, 113, 120, y 121.

La tendencia de grupo se cumple para cada sujeto, ya que casi todos producen más casos de oraciones con "be" que con verbos léxicos independientes. Las únicas excepciones son explicables, se trata de los sujetos 107,116,117,123 y 111. En el caso de los sujetos 116, 117 y 123 la producción superior de verbos léxicos se limita únicamente a la producción del verbo "look" que aparece en un 100% de ocasiones en los sujetos 116 y 117 y en 13/14 ocasiones en el sujeto 123. Este verbo lo hemos excluido de nuestro cómputo cuando lo utilizan como imperativo, parece que estos sujetos lo usan también como forma personal, aunque en muchas ocasiones no está claro si se trata de un uso imperativo o personal, en cualquier caso, es uno de los pocos verbos léxicos con que parecen contar en su lexicón del inglés.

En el caso del sujeto 107, como hemos dicho, no hay ningún caso de "be" y la producción de verbos léxicos se reduce a la oración siguiente que el niño produce en dos ocasiones, como mostramos en (1).

(1) 107 Luken sees frog frog!

Por el sentido de la oración y el contexto en que se produce interpretamos que el niño quiere decir "says", que es uno de los verbos que hemos excluido de nuestro cómputo porque creemos que se trata de una copia del lenguaje adulto y no de una forma analizada.

En conclusión podemos afirmar que de manera consistente el verbo "be" es el más utilizado por los sujetos de este grupo, mientras que los verbos léxicos aparecen mayoritariamente en presente continuo y casi nunca de forma independiente.

(b) GRUPO II

SUJETO	"BE" COPULATIVO	"BE" AUXILIAR	VERBOS LÉXICOS	TOTAL
201	21	5	4	30
202	13	1	16	30
203	8	1	13	22
204	4	2	10	16
205	16	15	15	46
206	1	1	7	9
207	11	1	5	17
208	4	4	4	12
209	2	2	16	20
210	3	2	8	13
TOTAL	83=38.60%	34=15.81%	98=45.58%	215

En este grupo se observa una tendencia clara en en la mayoría de los sujetos a utilizar los verbos léxicos de forma independiente y no con "be" auxiliar, las únicas excepciones son los sujetos 201 y 205 en los que ambos usos están equilibrados. Por tanto, y respecto al grupo anterior, se observa un cambio en la elección de la estructura a utilizar con los verbos léxicos. Otra diferencia respecto al grupo I es que en este grupo el vocabulario es más rico y por tanto aparece una mayor variedad de verbos léxicos.

El uso de oraciones con "be" copulativo es irregular entre unos sujetos y otros.

La producción del sujeto 205 destaca frente a la producción del resto de sujetos de este grupo, ya que refleja una interlengua con mayor riqueza de vocabulario y dominio de estructuras. Incluimos las entrevistas de este sujeto en el apéndice 2B.

(c)GRUPO III

SUJETO	"BE" COPULATIVO	"BE" AUXILIAR	VERBOS LÉXICOS	TOTAL
301	13	2	12	27
302	9	5	8	22
303	2	0	26	28
304	9	1	22	32
305	6	3	19	28
306	9	4	12	25
307	5	1	6	12
308	1	5	13	19
309	4	2	19	25
310	11	2	23	36
TOTAL	69=27.16%	25=9.84%	160=62.99%	254

Como podemos observar en la tabla, en el grupo III los usos de "be" copulativo son escasos si los comparamos con los grupos I y II. En cuanto a los verbos léxicos, la tendencia clara y consistente en todos y cada uno de los sujetos es a utilizarlos de forma independiente y no con "be" auxiliar. Igualmente la variedad de verbos léxicos es mayor en este grupo.

Por tanto, si comparamos las tres tablas, de modo que estaremos observando la influencia del factor edad, vemos que cada grupo utiliza diferentes estructuras para utilizar los verbos léxicos en sus narraciones. El grupo I usa casi exclusivamente construcciones con "be" auxiliar, el II utiliza tanto construcciones con "be" auxiliar como con verbos léxicos independientes, siendo estas últimas algo más abundantes, y el grupo III opta casi exclusivamente por construcciones con verbos léxicos de forma independiente, paralelamente del grupo I al III también aumentan la variedad de verbos utilizados y la cantidad de marcas morfológicas ("-ed" pasado irregular, "-s") tal y como veremos al analizar la flexión. Por tanto, parece que el vocabulario (tanto léxico como morfológico) y las estructuras sintácticas, son más ricos en los niños más mayores lo cual puede explicar que opten por diferentes estructuras para proyectar una oración.

El uso mayoritario de los verbos léxicos con "be" auxiliar en los niños más pequeños de nuestro estudio (grupo I: 7-8 años) y el hecho de que dicha estructura decrezca en favor de los verbos léxicos conjugados en los niños más mayores (grupo II 12-13, grupo III 14-15) es consistente con los resultados de otros estudios. Por un lado, en el inglés nativo Brown (1973), de Villiers y de Villiers (1973) y Kuczaj (1978b) señalan que la flexión

"-ing" es el primer morfema verbal que aparece en el inglés infantil. Por otro lado, en inglés no nativo, Haznedar (1997) apunta que la mayoría de las primeras producciones de Erdem con verbos léxicos aparecen con "be" auxiliar, algo que esta autora atribuye en parte al contexto.

En nuestro caso creemos que el uso mayoritario de "be" auxiliar se propicia por dos razones:

a. la estructura: los niños parecen conocer la construcción.

b. la metodología: narraciones con el soporte visual de las viñetas.

En primer lugar, atribuimos el uso mayoritario de presente continuo a que los niños no conocen apenas verbos léxicos y tampoco parece que conozcan otras estructuras además del presente continuo. Sin embargo, sabemos que conocen la forma "is" y producen continuamente la forma "-ing". Es decir, se trata de una estructura que "dominan" y parece que se trata de la única estructura que producen (no entramos en la discusión de la posibilidad de que la comprensión de otras estructuras sea posible).

Asimismo, lo atribuimos al tipo de narraciones y a la edad de nuestros sujetos apoyándonos en un estudio realizado por Berman y Slobin (1994). Estos autores realizan un experimento con niños nativos de diferentes lenguas narrando la historia común para nuestros tres grupos "*Frog, where are you?*" (Mayer, 1969) y afirman que el uso del presente continuo, por su función, es frecuente en los casos de narración con dibujos como es nuestro caso en todas las entrevistas.

Dicha preferencia se corrobora en el castellano nativo, Berman y Slobin (1994) señalan que, a pesar de que el presente continuo es algo infrecuente en español adulto (Silva-Corvalán, 1983) es mucho más frecuente en el español infantil. Así, en sus narraciones encuentran gran abundancia de presente continuo en los nativos españoles, y la explican, de nuevo, por la función del aspecto continuo en la descripción de viñetas, una

razón más para propiciar el uso de este tiempo en las narraciones de nuestros sujetos del grupo I. Es decir, las viñetas favorecen el uso del presente continuo por un lado y por otro, los datos de niños nativos españoles corroboran que efectivamente esta estrategia se utiliza en el castellano infantil, por lo que nuestros sujetos podrán transferir la estrategia narrativa a su L2.

En los grupos II y III, como hemos dicho, el uso de este tiempo decrece en favor de verbos léxicos usados de forma independiente, lo cual por una parte es acorde con los hallazgos de Silva-Corvalán (1983) para los nativos españoles, ya que afirma, como hemos dicho, que el presente continuo es infrecuente en español adulto, de modo que al no favorecerse esta estrategia tampoco será posible que se transfiera al inglés L2, y por otra parte es acorde con los hallazgos de Berman y Slobin (1994): "con la edad, hay una tendencia clara a preferir verbos léxicos explícitos"³⁴ (Berman y Slobin, 1994, p. 137, nota al pie 4)

Por tanto, parece que el uso del presente continuo puede ser una estrategia narrativa propia de las primeras etapas de la interlengua en general (o al menos del castellano y del inglés), especialmente en la descripción de viñetas, que posteriormente decrece en favor de otras estructuras.

4.1.2. EN BUSCA DE OMISIONES

En los usos de "be" copulativo apenas se producen omisiones y en nuestros datos no es sencillo y en muchos casos no es posible determinar los contextos obligatorios, únicamente hemos encontrado casos claros de omisión en las siguientes oraciones que ilustramos en (2).

- (2) 113 once upon a time the frog in the box
204 the person and the dog happy
205 the boy he in the tree and owl
301 the mother and the boy they very bad

³⁴ Traducción nuestra del texto original.

La escasa evidencia de omisiones de "be" copulativo se corresponde con otros estudios. Valian (1992) en un estudio de inglés infantil L1 y de inglés L2 de niños italianos, decide tomar como contextos obligatorios todos los casos en que se encuentra la secuencia [SN SX], de modo que incluye contextos en los que en realidad puede estar omitido un verbo léxico. A pesar de este aumento de contextos encuentra de manera consistente porcentajes más altos de producción de la cópula que del auxiliar tanto para los niños nativos como para los niños italianos³⁵. También en los datos de Fleta (1999) aparecen pocas omisiones del "be" copulativo y en el estudio de Lakshmanan (1994) Marta nunca lo omite en las primeras grabaciones.

En cuanto al "be" auxiliar se han encontrado un total de 4.16% de omisiones en el grupo I, 70.58% en el grupo II y 52% en el grupo III cuya distribución presentamos en la tabla 4.III

TABLA 4.III OMISIONES DE "BE" AUXILIAR

GRUPO I		GRUPO II		GRUPO III	
101	0/3	201	1/5	301	1/2
103	1/5	202	0/1	302	1/5
104	0/6	203	0/1	303	0/0
105	1/6	204	2/2	304	0/1
106	0/5	205	14/15	305	0/3
108	0/14	206	1/1	306	3/4
109	0/3	207	0/1	307	1/1
110	0/10	208	3/4	308	5/5
111	0/1	209	1/2	309	2/2
112	0/2	210	2/2	310	0/2
113	0/2	TOTAL 24/34=70.58%		TOTAL 13/25 = 52%	
114	0/2				
115	1/4				
119	0/1				
120	0/3				
121	0/3				
123	0/1				
124	0/1				
TOTAL 3/ 72 = 4.16%					

³⁵ Valian (1992) explica además que el uso del "be" copulativo es más frecuente que el de "be" auxiliar porque el primero requiere menor esfuerzo cognitivo. En nuestros datos también aparece efectivamente mayor uso del copulativo pero no nos ocupamos de esto ya que únicamente nos interesa la presencia de "be" como evidencia de SFlex al margen de que sea copulativo o auxiliar.

Como podemos ver, mientras que en el grupo I hay muy pocas omisiones; en los grupos II y III se produce un número considerablemente mayor, así en el grupo II y en el grupo III se omite el auxiliar en un número de ocasiones superior al 50%, hay que puntualizar que el porcentaje tan elevado del grupo II se debe en parte al sujeto 205, sin el cual se reduciría al 52.63%, y por tanto sería muy similar al del grupo III.

Los resultados del grupo I son acordes con los datos de Fleta (1999), ya que a pesar de que esta autora encuentra un 25% de omisiones, se trata principalmente de la omisión de la primera persona " 'm" que esta autora atribuye a causas fonéticas y no estructurales, y por tanto las omisiones se reducen prácticamente a cero en los casos de "be" auxiliar. Los resultados de Haznedar (1997) no son uniformes sino que presentan gran variedad de una grabación a otra hasta que finalmente el número de omisiones desciende.

También en las narraciones de Berman y Slobin (1994) de inglés nativo se encuentran omisiones del auxiliar que descienden con la edad, así de un 31% en los niños de tres años desciende a un 20% en los de cuatro años, un 3% en los niños de cinco años y un 0% en los de nueve años y en los adultos. La curva parece ser la contraria a nuestros datos ya que parece que en nuestro caso, los niños más pequeños son los que menos omiten.

Sin embargo, hay que recordar que nuestros grupos los forman niños que llevan 4 años de instrucción y comenzaron a aprender inglés a edades diferentes, por lo tanto creemos que las diferencias tal vez se expliquen por la edad de comienzo. Así, los niños que empezaron antes presentan semejanzas con los niños de Fleta (1999) que tienen 5 años y están en un colegio de inmersión, o con Marta que tiene 4;6 años y aprende en un contexto natural. Parece que en la interlengua del grupo I la forma "is" es esencial y no prescinden de ella, mientras que el aumento de omisiones en los grupos II y III puede indicar un análisis o estatus diferente del verbo "be". También sabemos que en el grupo I las estructuras con "be" son prácticamente las únicas que aparecen, y destaca de manera clara la omnipresencia de la forma "is", parece que los niños de este grupo conocen "is" y no lo omiten. Reforzamos esta idea en los puntos siguientes donde vemos que además de no

omitir "is" los niños del grupo I tampoco lo contraen y además lo sobregeneralizan a otros contextos.

4.1.3. EN BUSCA DE FORMAS CONTRAÍDAS

En la interlengua de nuestros sujetos apenas aparecen formas contraídas, en total hemos encontrado las siguientes que ilustramos en (3), (4) y (5).

(3) GRUPO I

114 boy's in the shoe

123 it's the teddy bear

110 mommy's speaking

114 they're

120 I'm a teddy bear

(4) GRUPO II

203 he's dress

he's in the clock

it's the frog

(alterna el uso de la forma "he's" con la forma "is")

205 Este sujeto únicamente utiliza "he's" y nunca la forma "is" (incluimos las entrevistas de este sujeto en el apéndice 2B).

(5) **GRUPO III**

309 he's very sad

310 he's very happy
the frog ## he's it is in a bottle
she's married

Andres, Beatriz Carlos y Diana (Fleta, 1999) y Marta (Lakshmanan, 1994) tampoco producen ninguna forma contraída. En el caso de Marta, incluso en las tareas de imitación donde la oración estímulo utiliza la forma contraída, ella produce siempre las formas sin contracción. Por el contrario Erdem (Haznedar, 1997) produce ambas.

Lakshmanan (1994) y Haznedar (1997) afirman que si sólo las formas contraídas estuvieran presentes no podríamos afirmar que realmente se trata de un verbo auxiliar. En la misma línea Zobl y Licerias (1994) señalan que algo común en los estudios de adquisición de morfemas es considerar la forma de "be" sin contraer como un portador de la flexión más fiable que la forma contraída. Tal vez la producción de formas contraídas puede también explicar que Erdem sea más propenso a omitir el auxiliar, ya que estas formas tienen menor fuerza fonética y no hay evidencia de que estén analizadas como entidades independientes, es decir como un verdadero auxiliar siguiendo a Lakshmanan (1994) Haznedar (1997) Zobl y Licerias (1994).

Lakshmanan (1994) afirma, además, que el hecho de producir el verbo "be" auxiliar sin contraer es prueba de que está en la posición de la flexión en la gramática de Marta.

La diferencia de Erdem respecto a la omisión del auxiliar y al uso de formas contraídas tal vez se puede explicar por la influencia de la L1, que es el turco frente al resto de los niños que hablan español. De nuevo nuestros sujetos se asemejan a los de Fleta (1999) y Lakshmanan (1994) a pesar de las diferencias respecto al contexto de aprendizaje y la edad.

4.1.4. AL ENCUENTRO DE "IS": LA SOBREGENERALIZACIÓN

En los tres grupos la forma más utilizada es "is". De hecho en los grupos I y II las únicas formas que aparecen de "am", "are", "was" son las que ilustramos en (6)* y (7).

(6) GRUPO I

102 you *are* not
you *are is* the injection

114 they *are*

118 this *are* sleeping

120 I *am* a teddy bear

(7) GRUPO II

201 dog *were* frog and two frog

208 she *was* no not

209 Tim *was* sleeping

La primera explicación para la abundancia de "is" que nos sirve para todos los grupos es que se trata de narraciones en tercera persona y por tanto es lógico que "is" sea la forma predominante. Sin embargo, algunos sujetos del grupo I y un sujeto del grupo II en una

* Además de estas formas, el sujeto 202 produce continuamente la forma "it was" excepto en una ocasión en la que utiliza "is" "now is sleeping", parece que utiliza "it was" como una frase hecha introductoria para sus oraciones.

ocasión, extienden el uso de "is" a contextos con sujeto plural, como podemos ver en los siguientes ejemplos que mostramos en (8) y (9).

(8) **GRUPO I**

102 Teddy bear and Mummy *is* the ##

106 the dog and the boy *is* walking

114 the boy and the dog *is* in the #

115 boy and the dog *is* in the water

111 the boy and the dog *is* looking

129 the dog and the boy *is* in the

120 the boy and the dog *is* sleeping

(9) **GRUPO II**

207 the little kid and the wolf *is* the disfraces

Esto no sucede en el caso de los sujetos del grupo III, que utilizan de forma consistente la forma "is" con sujeto singular y la forma "are" con sujeto plural. Sin embargo, también utilizan las formas de pasado, y presentan problemas de número extendiendo "was" al plural como se indica en (10).

(10) 301 the boy and the dog *was* very happy

302 all the bees *was* to the dog

304 the boy and the father they *was* very sad

Una evidencia más que obtenemos del grupo I para afirmar que efectivamente "is" ocupa el lugar de la flexión son los casos de negación pospuesta que vemos en (11)³⁷.

(11) 102 you *are* not

123 *is* not ###

is not the frog

and ### *is* not ##

and *is* not ###

is not the frog

is not the boy

Por tanto, mientras que la abundancia de "is" frente al resto de formas de "be" se explica en los grupos II y III sencillamente por tratarse de narraciones en tercera persona, la abundancia de la forma "is" extendida a otros contextos en el grupo I parece indicar que tiene un estatus diferente al del inglés nativo adulto y que posiblemente sea el único recurso con que los sujetos de este grupo cuentan para proyectar una oración.

El uso de la forma "is" en contextos que no le corresponden también aparece en los datos de otros autores como Lakshmanan (1994) y Fleta (1999). Fleta (1999) encuentra que sus sujetos utilizan "is" para suplir la flexión del verbo léxico de modo que producen

³⁷ Estos casos contrastan con el sujeto 113 que antepone la negación al verbo, podría deberse a transferencia del español o el euskera o simplemente refleja una etapa por la que no necesariamente pasan todos los sujetos.

sobregeneralización a otros contextos, nos hace concluir que el estatus de "be" parece corresponderse (al menos superficialmente) con el del inglés nativo adulto y, en cualquier caso, no lo utilizan como recurso exclusivo para rellenar la flexión. Por otra parte, el mayor número de omisiones en los usos de "be" auxiliar nos indica que no es un elemento esencial en la derivación y que estos niños posiblemente cuentan con otros recursos para rellenar la flexión tal y como argumentaremos en el capítulo 5.

4.2. LA FLEXIÓN EN LOS VERBOS LÉXICOS

Para analizar la presencia del SFlex en los verbos léxicos del inglés de nuestros sujetos, y teniendo en cuenta que nos enfrentamos a una lengua con paradigma verbal pobre, únicamente vamos a analizar los contextos de tercera persona del singular, en los que afirmaremos que existe flexión cuando aparezca la marca de concordancia [-s] , la marca de tiempo [-ed] o un pasado irregular, por ejemplo "went"³⁸.

Es decir:

SFlex: the frog escapes/ escaped/ went

SV: the frog escape

En nuestro análisis dentro de las formas flexionadas vamos a distinguir la "-s" por un lado y los pasados por otro, y dentro de los pasados diferenciamos entre las formas regulares "-ed" y las irregulares como "went"³⁹.

Otros autores que investigan la adquisición del inglés no-nativo también consideran la presencia de las formas "-s" "-ed" y "went" como prueba de que la interlengua tiene SFlex

³⁸ A partir de ahora para simplificar nuestra exposición tomamos la forma "went" como modelo para referirnos a cualquier pasado irregular.

³⁹ A diferencia de otros autores (Haznedar, 1997) en nuestros datos en los casos de carencia de flexión no podemos determinar con rigor si se trata de carencia de "-s" o de una forma de pasado. No sabemos si está ausente la morfología correspondiente al SConc o al ST sin embargo como en términos minimalistas el SConc como tal ha desaparecido no nos parece relevante para los objetivos de nuestro trabajo entrar en esta discusión.

(Haznedar, 1997; Fleta, 1999). Frente a ellas, Lardiere (1998) cuya propuesta hemos mencionado en el primer capítulo, afirma que es posible que se proyecte el SFlex a pesar de que no se produzcan consistentemente las marcas morfológicas correspondientes. Sin embargo es importante puntualizar que Lardiere (1998) en ningún momento niega (ni afirma) que la presencia de morfología verbal evidencie la presencia del SFlex, únicamente rechaza lo que de esto se deduce, es decir, rechaza que la ausencia de morfología verbal implique necesariamente ausencia de SFlex. Por tanto, no niega que tras la producción de "the frog escaped" haya un SFlex, pero propone que no se puede afirmar que tras "the frog escape" no lo haya. Esto también es acorde con las conclusiones de Haznedar (1997) para Erdem, ella afirma que Erdem tiene el SFlex y lo proyecta en todos los casos a pesar de que fluctúan en su interlengua las formas con y sin morfemas de flexión.

En la tabla 4. IV presentamos los resultados totales de cada grupo respecto a los verbos léxicos flexionados y no flexionados, en la tabla 4.V presentamos la distribución de las formas flexionadas distinguiendo entre verbos flexionados con marca de tercera persona (-s), con marca de pasado regular (-ed) y con marca de pasado irregular (went).

Tabla 4.IV: DISTRIBUCIÓN DE VERBOS FLEXIONADOS Y NO FLEXIONADOS

	FLEXIONADOS	NO-FLEXIONADOS
GRUPO I	6/37=16.21%	31/37=83.78%
GRUPO II	26/98=26.53%	72/98=73.46%
GRUPO III	64/160=40%	96/160=60%

Tabla 4.V: DISTRIBUCIÓN DEL TIPO DE FLEXIÓN

	-S	-ED	-WENT
GRUPO I	3/6=50%	0%	3/6=50%
GRUPO II	5/26=19.23%	5/26=19.23%	16/26=61.53%
GRUPO III	26/64=40.62%	18/64=28.12%	20/64=31.25%

Antes de proceder al comentario, presentamos también los totales para cada sujeto, ya que nos parece fundamental al tratarse en la mayoría de los casos de una producción escasa, y discutimos los resultados grupo por grupo.

GRUPO I

Como hemos explicado en el apartado anterior y como se puede ver en la tabla 4.VI⁴⁰ en este grupo apenas aparecen verbos léxicos.

Tabla 4. VI: DISTRIBUCIÓN DE LA FLEXIÓN EN EL GRUPO I

GRUPO I	FLEX	NO FLEX	TOTAL
101	0	1	1
106	0	1	1
107	2	0	2
108	0	1	1
111	0	4	4
114	3	0	3
115	0	5	5
116	1	4	5
117	0	1	1
121	0	1	0
123	0	10	10
124	0	1	0
125	0	2	2
TOTAL	6=16.21%	31=83.78%	37

Los sujetos que producen verbos léxicos de forma independiente los producen sin ninguna marca de flexión. Excepto en tres ocasiones que ilustramos en (15):

- (15) 107 Luken *sees* frog frog!
114 here boy *wins* [?] the dog
116 Mikel *takes* su@s frog y le@s di@s xxx?

El caso del sujeto 107, como ya explicamos, parece más bien que se trata de un problema fonético y el niño quiere decir el verbo "says" "says frog frog!" [dice rana rana!]. El verbo "say" aparece mucho en la interlengua de los sujetos y parece más bien que se trata de una forma no analizada.

En cuanto al caso del sujeto 116 también produce otros dos verbos léxicos sin flexión: "look", "put", de modo que la producción de la "-s" no parece consistente en su interlengua,

⁴⁰ Hemos excluido de esta tabla los sujetos que no producen ninguna oración con verbo léxico en forma personal.

además, como vemos en el ejemplo, también añade una "s" innecesaria tras otras palabras en castellano que produce en esta oración. Como no contamos con más datos no podemos establecer hasta qué punto la "-s" está incorporada a la gramática de este sujeto.

El sujeto 114 produce además otros dos verbos léxicos también flexionados, como podemos ver en (16).

- (16) 114 here the boy and dog *went* a frog
here boys and dog xxx boys and frog and dog *went* a ###

Estas dos oraciones con "went" constituyen las únicas formas de pasado irregular que aparecen en el grupo I pero el sentido de estas oraciones no está claro, por lo que no sabemos si realmente el niño quiere decir "went". Nos parece aún menos probable que se trate de una forma analizada, más bien parece que se trata de una pieza de vocabulario adquirida que no se ha construido según las reglas computacionales (Zobl, 1999) y cuyo sentido el niño no comprende.

La ausencia casi total de morfología verbal en la producción de los sujetos del grupo I parece indicar que se trata de un estadio inicial en el que no analizan la flexión de los verbos léxicos del inglés y únicamente aparece muestra de flexión en el uso del "be" copulativo y auxiliar que hemos descrito en el punto anterior. Una vez más, estos datos parecen acordes con los de los niños de Fleta (1999), en cuya producción la flexión es prácticamente inexistente y tanto el morfema "-s" como el morfema "-ed" no aparecen hasta las últimas grabaciones. Los verbos que aparecen en pasado son en todos los casos pasados irregulares. Fleta afirma que en sus sujetos no convive la flexión y no flexión, sino que en todos los casos se trata de oraciones sin flexión.

GRUPO II

Los sujetos del grupo II utilizan los verbos léxicos con más frecuencia que en el grupo I y además utilizan una mayor variedad (go, take, eat, fall etc.). Sin embargo, todavía se ve que tienen gran desconocimiento de vocabulario ya que muchas veces preguntan en español o en

euskera por el verbo, tal y como mostramos en (17).

(17) 206 NI. the seven kid *salir*?
 INV. come out

208 NI. and mother seven little kid *irikias*?
 INV. open

Presentamos la distribución para cada sujeto en la tabla 4.VII. En (a) presentamos la distribución de los verbos con y sin flexión y en (b) presentamos la distribución de los diferentes tipos de flexión.

TABLA 4.VII: DISTRIBUCIÓN DE LA FLEXIÓN EN EL GRUPO II

(a) FLEXIÓN VS. NO FLEXIÓN

GRUPO II	Flexionadas	No-flexionadas	Total
201	0	4	4
202	4	12	16
203	7	6	13
204	3	7	10
205	2	13	15
206	1	6	7
207	2	3	5
208	0	4	4
209	4	12	16
210	3	5	8
TOTAL	26=26.53%	72=73.46%	98

(b).DISTRIBUCIÓN DE LOS TIPOS DE FLEXIÓN

SUJETO	-S	-ED	WENT
201	0	0	0
202	2	1	1
203	1	1	5
204	0	0	3
205	0	2	0
206	0	1	0
207	1	0	1
208	0	0	3
209	1	0	3
210	0	0	0
TOTAL	5/26=19.23%	5/26=19.23%	16/26=61.53%

Como vemos en las tablas, otra diferencia respecto al grupo I es que aparece alguna marca más de flexión aunque en general sigue siendo mucho mayor el número de formas sin flexionar ($72/98 = 73.46\%$).

Como vemos, el aumento en el número de formas flexionadas respecto a los sujetos del grupo I, radica en la mayor parte de los casos en el uso de formas de pasado irregular (las formas con "-ed" son muy pocas) por lo que no queda claro si están analizadas o no, es decir no sabemos si las han adquirido como formas verbales con flexión de pasado o simplemente como piezas léxicas. En algunos casos (203, 202, 210, 207) el mismo sujeto usa las formas de pasado y de presente de un mismo verbo, por lo que parece que se trata de formas analizadas.

En este aspecto nuestros datos se corresponden con los de Fleta (1999) y Haznedar (1997) que encuentran que sus sujetos producen pasados irregulares correctos antes de comenzar a usar formas regulares de pasado. Haznedar (1997) encuentra también que las formas regulares se producen en menos contextos obligatorios que las irregulares. Esto mismo se ha encontrado en la adquisición del inglés nativo (Brown, 1973; Cazdem, 1968; Ervin-Tripp, 1964; Kuczaj, 1977). Parece que a los niños les cuesta menos adquirir una nueva pieza léxica que adquirir la producción regular de un morfema. Ilustramos el total de pasados regulares en (18) y el total de pasados irregulares en (19).

(18) Formas de pasado regular "-ed"

206 the frog *escaped*

202 *knocked*

203 the wolf he *opened* the door

205 the wolf he's *knocked*
the wolf he's *jumped*

(19) Formas de pasado irregular

202 went (también usa go)

203 came (4 veces)
ate (también usa eat)
took

204 fell (3veces)

205 ate

209 fell

207 went (también usa go)

210 went (también usa go)
took (también usa take)
ate

En cuanto a la "-s", su uso es muy esporádico, los únicos casos que encontramos son los que ejemplificamos en (20).

(20) 202 the wolf *sees* the kids and eats six
the wolf *sees* ###

- 203 he *eats* the kids
- 207 reindeer *goes* the ran@c
- 209 wolf *goes* wolf ## and wolf

Estos cuatro sujetos utilizan también formas sin "-s" como podemos ver en los siguientes ejemplos que ilustramos en (21).

- (21) 202 the mother goat *take* the scissors
- 203 he *see* a kids
- 207 reindeer *go* to the Mikel
and *go* to the rocks
and *go* the frog and two frog
- 209 mother kids she *go* to [?]
Tim *see* one [/] wolf

Por tanto, vemos que los sujetos que producen algún verbo con "-s" también producen formas sin flexión. En el caso del sujeto 107 vemos además que alterna la forma "go" y "goes", del resto de sujetos no tenemos instancias de un mismo verbo con y sin "-s", así que no podemos descartar una explicación semántica⁴¹, es decir que la producción o no de "-s" esté ligada de alguna manera a un tipo de verbo o a un verbo concreto.

Por tanto, en la interlengua de los sujetos de este grupo las formas flexionadas no se producen en absoluto de forma consistente y de nuevo, la evidencia de SFlex se reduce

⁴¹ Haznedar (1997) investiga la posibilidad de una explicación semántica sin encontrarla.

prácticamente al uso de "be" copulativo y auxiliar, aunque a diferencia del grupo I ya se empieza a producir cierta fluctuación entre las formas flexionadas y no flexionadas, mayoritariamente con las formas de pasado irregular, y al menos aparecen (de nuevo a diferencia del grupo I) algunos casos de "-s" y "-ed".

GRUPO III

El uso de verbos léxicos en este grupo es considerablemente más importante que en los dos grupos anteriores. Sin embargo la alternancia de formas con y sin flexión está presente en todos los sujetos salvo el sujeto 305 que sólo presenta un caso sin flexión, la producción de este sujeto en general revela una etapa más avanzada en el desarrollo de su interlengua respecto a los demás niños de su grupo (incluimos las entrevistas de este sujeto en el apéndice 2C).

Presentamos la distribución de la flexión en los sujetos de este grupo en la tabla 4. VIII. Como en el caso del grupo anterior, en (a) presentamos las formas flexionadas frente a las no flexionadas y en (b) presentamos la distribución de los diferentes tipos de flexión.

TABLA 4.VIII. DISTRIBUCIÓN DE LA FLEXIÓN EN EL GRUPO III

a) FLEXIÓN VS. NO-FLEXIÓN

A) GRUPO III

SUJETO	FLEX	NO-FLEX	TOTAL
301	9	3	12
302	4	4	8
303	14	12	26
304	5	17	22
305	18	1	19
306	5	7	12
307	2	4	6
308	1	12	13
309	5	14	19
310	1	22	23
TOTAL	64=40%	96=60%	160

b) DISTRIBUCIÓN DE LOS TIPOS DE FLEXIÓN			
SUJETO	"-ED"	"WENT"	"-S"
301	0	7	2
302	1	2	1
303	12	1	1
304	3	1	1
305	4	5	9
306	0	1	4
307	0	2	0
308	1	0	0
309	5	0	0
310	0	1	0
TOTAL	26/64=40.62%	20/64=31.25%	18/64=28.12%

Como vemos, el porcentaje de "-s" es alto, pero si excluimos al sujeto 303 se reduce al 28%, similar al de "-ed" y "went", de modo que es interesante observar que a diferencia del grupo II donde prima el uso de "went", en este grupo la ocurrencia de una u otra forma de flexión es equilibrada. Incluso es algo superior el uso de las formas "-s" y "-ed" que responden a la adquisición de una regla computacional.

Es decir, aunque en este grupo sigue siendo superior el porcentaje de formas sin flexionar (60%) parece que, a diferencia de los grupos I y II donde la flexión era prácticamente inexistente con los verbos léxicos, en la interlengua de estos sujetos, aunque las formas flexionadas no se producen de manera consistente, conviven las formas con y sin flexión.

Como conclusión del análisis de los verbos léxicos podemos decir que la producción de morfología flexiva no es consistente en ninguno de los grupos, siendo la mayor diferencia que en el grupo III alternan flexión y no flexión, mientras que en los grupos I y II, la flexión es prácticamente inexistente, sobretodo en el I donde ni siquiera aparece "-ed" o "-s", pero también en el II si consideramos que algunos de los pasados irregulares pueden ser formas sin analizar.

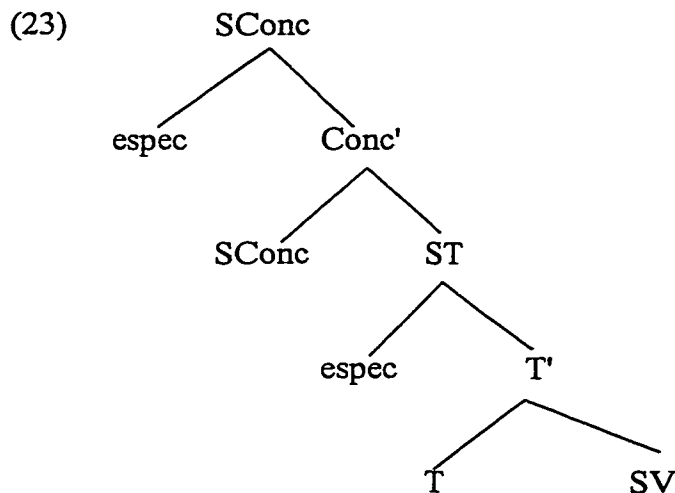
Acorde con otros estudios (Brown, 1973; Cazden, 1968; Ervin-Tripp, 1964; Kuczaj, 1977; Haznedar, 1997) se confirma el retraso de la adquisición del morfema "-s" y en los tres grupos cuando se usa la "-s" se usa bien. Esto parece indicar que no se usa al azar sino que más bien se omite y se utiliza únicamente en la tercera persona. En nuestro corpus de

datos únicamente encontramos un caso en el que la "-s" se extiende a un contexto de plural, el uso de (22) que creemos se trata de un uso accidental.

(22) 309 the boy and dog *goes* to the forest to find the frog

Consecuentemente con lo dicho hasta ahora la adquisición del ST parece producirse de forma anterior al SConc, al tratarse en nuestro caso de un estudio transversal no contamos con etapas anteriores, pero en nuestro corpus la flexión de pasado aparece en los niños más pequeños, mientras que la "-s" solo aparece en el grupo III que presenta en general una interlengua más rica.

Basándose en la jerarquía implicacional de Grimshaw (1994), que afirma que la presencia de una categoría implica la presencia de todas las categorías inferiores, Haznedar (1997) encuentra una explicación a la adquisición del ST previa al SConc acorde con el modelo de Rección y Ligamiento y la teoría de la X', ya que la presencia del ST no implica la presencia del SConc (y sí al contrario) como mostramos en (23).



La producción de pasado previa a la Conc "-s" en nuestros sujetos también es acorde con el PM. Recordamos que en la propuesta minimalista que hemos adoptado el SConc como tal desaparece. Si los niños toman los verbos del inglés de la numeración igual que en español y en euskera (recordar que hemos propuesto que los morfemas de concordancia de

persona en castellano y en euskera constituyen entradas independientes) los niños toman el verbo únicamente con la flexión de Tiempo. y buscan una entrada independiente (pronombres, "is", SDs sujeto, "-s") que incorporan a su interlengua para llenar la posición de los morfemas de persona del español, que como propusimos en el segundo capítulo en castellano y euskera se adjuntan al verbo en T. Esta posibilidad la exploramos en profundidad en el capítulo 5.

A continuación, vamos a completar el análisis de los verbos flexionados y no flexionados con el análisis de la distribución de los diferentes tipos de sujetos.

4.3. DISTRIBUCIÓN SUJETOS/FLEXIÓN

Los estudios de adquisición mencionados en el segundo capítulo de esta tesis se esfuerzan por establecer una relación (o disociación) entre la flexión verbal y la distribución de los diferentes tipos de sujetos (Rizzi 1993, 1994; Hoekstra y Hyams, 1995; entre otros). En general, las propuestas que hemos presentado relacionaban la presencia de la flexión con la ausencia de sujetos nulos, de sintagmas determinantes desnudos o de pronombres con errores de caso.

Para investigar esta posibilidad en nuestros datos hemos diferenciado cinco tipos de sujetos oracionales y los hemos distribuido de acuerdo con las formas flexionadas y no flexionadas. La distribución de verbos con y sin flexión se ha realizado tal y como hemos descrito en el punto anterior. En cuanto a la clasificación de los sujetos hemos tenido en cuenta los siguientes tipos:

Sintagma determinante (SD)	the boy eats	[el chico come]
SD desnudo (SDD)	*boy eats	[chico come]
Pronombre (P)	he eats	[él come]
P con error de caso (*P)	*him eats	[él (acusativo)come]
Sujeto nulo	*eats	[come]

Con pronombre con error de caso nos referimos a aquellos pronombres sujeto que no

aparecen en caso nominativo, y con SD desnudo nos referimos a aquellos SDs sujeto en los que falta un determinante que es necesario.

En primer lugar, en la tabla 4. IX presentamos la distribución de sujetos explícitos y nulos con el verbo "be" y con los verbos léxicos. En el apéndice 3A presentamos también la distribución para cada sujeto.

TABLA 4. IX. SUJETOS EXPLÍCITOS Y NULOS

	SUJETOS EXPLÍCITOS		SUJETOS NULOS	
	VERBO "BE"	VERBO LÉXICO	VERBO "BE"	VERBO LÉXICO
GI	141/156 = 90.38%	30/37 = 81.08%	15/156 = 9.61%	7/37 = 18.91%
GII	105/117 = 89.74%	69/98 = 70.40%	12/117 = 10.25%	29/98 = 29.59%
GIII	90/94 = 95.74%	154/160 = 96.25%	4/94 = 4.25%	6/160 = 3.75%

En esta tabla se aprecia claramente la tendencia general en los tres grupos a no producir sujetos nulos en ningún contexto, lo cual es acorde con los estudios de adquisición de L2 por niños que hemos mencionado y también con la afirmación de Martín Uriz (1993) de que en los datos de producción espontánea aparecen menos sujetos nulos que en los datos experimentales.

El grupo III es el que menos sujetos nulos produce, tanto con "be" como con verbos léxicos. El grupo II y el I producen un número considerablemente más elevado de sujetos nulos con verbos léxicos que con "be", lo cual parece ir en consonancia con las propuestas de adquisición de que nos hicimos eco en el primer capítulo (subespecificación, estructuras truncadas), que proponen que no habrá sujetos nulos cuando el SFlex esté presente (y no subespecificado), ya que hemos afirmado que "be" representa una evidencia clara de que el SFlex se ha proyectado.

A continuación, en la tabla 4.X presentamos la distribución por grupos de los sujetos explícitos frente a los sujetos nulos distinguiendo entre "be" copulativo y auxiliar.

TABLA 4.X. SUJETOS NULOS VS. SUJETOS EXPLÍCITOS CON "BE" COPULATIVO Y AUXILIAR

	SUJETOS NULOS		SUJETOS EXPLÍCITOS	
	COPULATIVO	AUXILIAR	COPULATIVO	AUXILIAR
GRUPO I	12/84= 14.28%	3/72 = 4.16%	72/84 = 85.71%	69/72 = 95.83%
GRUPO II	12/83 = 14.45%	0/34 = 0%	71/83 = 85.54%	34/34 = 100%
GRUPO III	4/69 = 5.79%	0/25 = 0%	65/69 = 94.2%	25/25 = 100%

Como podemos ver, se producen especialmente pocos sujetos nulos con "be" auxiliar, ya que únicamente aparecen tres casos en el grupo I y ningún caso en los grupos II y III (que de hecho, producen muy pocas oraciones con "be" auxiliar). Por el contrario, con el uso de "be" copulativo se producen algunos casos más de sujeto nulo en los grupos I y II, y también aparecen sujetos nulos, aunque muy pocos, en el grupo III.

Por tanto parece que los sujetos nulos aparecen algo más con el uso copulativo que con el auxiliar. En los grupos II y III, tal vez se explique porque como hemos dicho, en las oraciones con auxiliar lo que se tiende a omitir es el propio auxiliar y el sujeto pasa a ser el único elemento identificador y por tanto imprescindible, mientras que en el uso copulativo la forma "is" raramente se omite.

En cuanto a los tipos de sujetos explícitos presentamos su distribución en la tabla 4.XI incluyendo también el porcentaje de sujetos nulos para que la descripción sea más completa. Establecemos los porcentajes respecto al total de oraciones con "be" producidas en cada grupo. En (a) presentamos la distribución con el verbo "be" y en (b) la distribución con los verbos léxicos. Asimismo, presentamos la distribución para cada sujeto en el apéndice 3B.

TABLA 4.XI. TIPOS DE SUJETOS

(a) CON "BE"

	SD	SDD	P	S. nulo
GRUPO I	115/156=73.71%	13/156=8.33%	14/156= 8.97%	15/156=9.61%
GRUPO II	78/117=66.66%	6/117 = 5.12%	24/117=20.51%	8/117=6.83%
GRUPO III	40/94=42.55%	0%	50/94=53.19%	4/94 = 4.25%

(b) CON VERBOS LÉXICOS

	SD	SDD	P	S. nulo
GRUPO I	27/37=72.97%	3/37=8.10%	0%	7/37=18.91%
GRUPO II	48/98=48.97%	7/98=7.14%	14/98=14.28%	29/98=29.59%
GRUPO III	72/160=45%	2/160=1.25%	80/160=50%	6/160=3.75%

Como vemos en las tablas el tipo de sujetos explícitos que cada grupo escoge es muy parecido en los usos con "be" y con los verbos léxicos, siendo la mayor diferencia, como ya indicamos, que con los verbos léxicos aparecen más sujetos nulos.

Sin embargo, mientras que no hay diferencias dentro de cada grupo sí que hay diferencias entre un grupo y otro. Una primera observación indica el aumento de pronombres personales y la reducción de SDs del grupo I al III, de modo que parece que una estrategia decrece en favor de la otra. Asimismo el uso de SDDs va de más a menos. Además, apenas hay pronombres en los grupos I y II, probablemente porque los niños no conocen estas formas y sin embargo entre su escaso vocabulario cuentan con los nombres de los personajes de las viñetas ("the frog", "the dog", "the Mummy", "the boy", "the dog"), de modo que la gran mayoría de sujetos son SDs, aunque también aparecen algunos SDDs. Algunos casos son ambiguos ya que formas como "Teddy" y "the Teddy" o "Mummy" y "the Mummy" conviven.

El número de sujetos pronominales aumenta en el grupo II, y sobre todo en el III, que demuestra conocer las formas de los pronombres sujeto del inglés.

Hay un único caso de un posible pronombre con error de caso que no hemos reflejado en la tabla y que ilustramos en (23).

(23) 205 *his* is white feet [su (masculino) es pies blancos]

La interpretación de esta oración es ambigua ya que podría tratarse de la forma "he's", puesto que este sujeto la produce continuamente y la diferencia fonética entre "his" y "he's" no es muy grande. Por tanto, parece que el uso de los pronombres prima en el grupo III, empieza a ser importante en el II y es inexistente en el I, tal vez cuando los grupos I y II

adquieran el sistema pronominal también esta estrategia se superponga al SD (lo cual es en parte esperable por razones de economía). Sería interesante contar con datos longitudinales para analizar este aspecto.

A continuación presentamos la distribución de sujetos distinguiendo ahora entre verbos flexionados y no flexionados, de este modo continuamos en busca de la posible relación/disociación entre la flexión y el tipo de sujeto.

En la tabla 4.XII presentamos los totales y porcentajes de los grupos I, II y III, en (a) presentamos la distribución con los verbos flexionados y en (b) la distribución con los verbos no flexionados. En el apéndice 3C presentamos también la distribución para cada sujeto.

TABLA 4. XII .DISTRIBUCIÓN DE SUJETOS SEGÚN LA FLEXIÓN

(a) CON VERBO FLEXIONADO

	SD	SDD	S.nulo	P
GRUPO I	2/7=28.57%	3/7=42.85%	2/7=28.57%	0%
GRUPO II	11/30=36.66%	4/30=13.33%	7/30=23.33%	8/30=26.66%
GRUPO III	24/64=37.5%	2/64=3.12%	5/64=7.81%	33/64=51.56%

(b) CON VERBO NO FLEXIONADO

	SD	SDD	S.nulo	P
GRUPO I	25/30=83.33%	0%	5/30=16.66%	0%
GRUPO II	37/68=54.41%	3/68=4.41%	22/68=32.35%	6/68=8.82%
GRUPO III	48/96=5%	0%	1/96=1.04%	47/96=48.95%

Como vemos en las tablas, y al contrario de las propuestas que hemos presentado, no encontramos una relación clara entre presencia de marcas de flexión y ausencia de sujetos nulos, *Ps, o SDDs, sino que más bien parece darse la tendencia contraria.

Respecto a los sujetos nulos, en los grupos I y III son más abundantes con el verbo flexionado, y únicamente en el grupo II, es mayor el porcentaje con las formas no flexionadas. Sin embargo, creemos que estos resultados se pueden explicar porque los sujetos nulos son muy escasos en el grupo III (únicamente 6, de los que 3 los produce el mismo sujeto (303) como podemos ver en el apéndice correspondiente) y los verbos léxicos

flexionados muy escasos en el grupo I (únicamente 7 formas), de modo que los porcentajes no nos parecen realmente indicativos de una tendencia clara, sino que la única tendencia clara parece ser la escasez de sujetos nulos en todos los casos.

En cuanto a los SDDs en los tres grupos aparecen más frecuentemente con el verbo flexionado, sin embargo, de nuevo en el grupo I, este dato pierde importancia por el escaso número de verbos léxicos flexionados, y en los grupos II y III el número de SDDs es muy bajo, por lo que lo realmente importante es que este tipo de sujeto parece ser propio de los niños más pequeños más que de los verbos con y sin marcas de flexión.

En cuanto a los pronombres, hay que decir que aparecen más con el verbo flexionado, aunque no se pueden comparar con el número de pronombres con errores de caso puesto que estos últimos no aparecen, y de nuevo lo más destacable es que el uso de los pronombres es inexistente en el grupo I y aumenta en el grupo II, y especialmente en el III donde es el tipo de sujeto más común.

Sin embargo, aunque no se ve una relación clara entre la presencia de marcas morfológicas en los verbos léxicos y el tipo de sujeto, queremos mantener la tendencia de las propuestas de adquisición presentadas en el primer capítulo de esta tesis a afirmar que el SFlex está presente desde las primeras etapas, y a relacionar el tipo de sujeto con la flexión, es decir, la presencia del SFlex predice sujetos explícitos no desnudos.

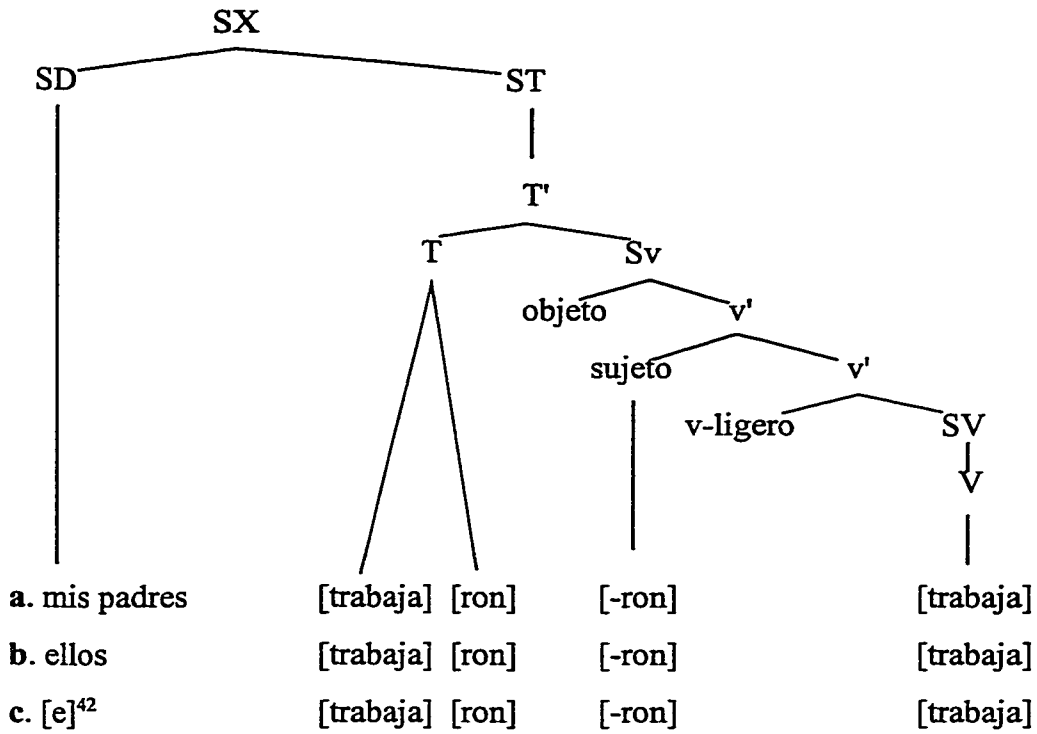
Dicho esto, creemos que el hecho de que en nuestros sujetos la tendencia general (independientemente de que aparezca o no marca de flexión en el verbo léxico) sea a utilizar sujetos explícitos no desnudos (SDs y Ps, frente a sujetos nulos, SDDs y *Ps) nos indica que el SFlex está presente. Por tanto, en la línea de Lardiere (1998), creemos que en los verbos léxicos de nuestros sujetos la ausencia de marca morfológica de flexión no indica (necesariamente o al menos no en todos los casos), que el SFlex no esté presente, sino que más bien parece que tal vez sean otros elementos (tal vez más salientes que "-s" o "ed") los que están rellenando la posición de la flexión y cumpliendo la función de identificadores, tal y como vamos a proponer en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 5
EL SINTAGMA TIEMPO (ST) DEL INGLÉS/CASTELLANO-EUSKERA:
AJUSTES, DESAJUSTES Y REAJUSTES

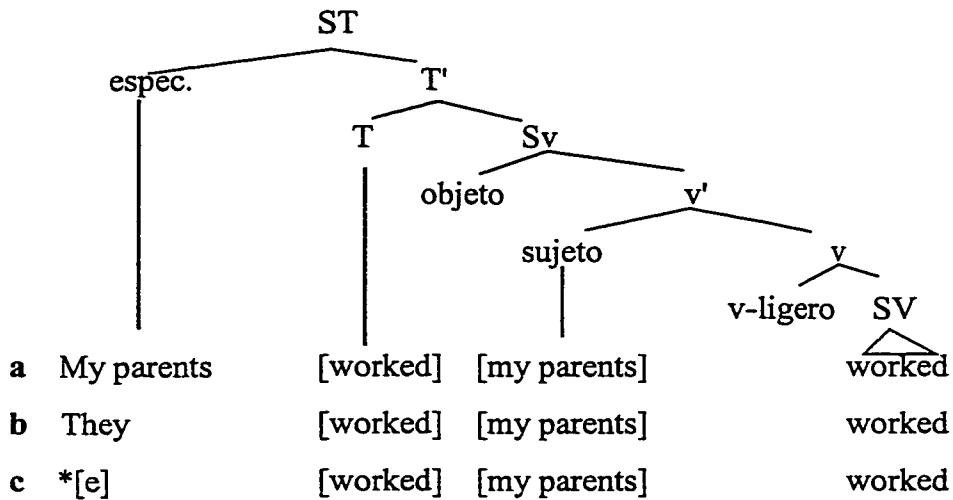
En este capítulo vamos a discutir la estructura del ST y el estatus de los SDs y pronombres sujeto en las producciones del inglés/castellano-euskera de nuestros datos. Analizamos el ST porque creemos que es precisamente este sintagma el responsable de la variabilidad morfosintáctica de sujetos y verbos. En realidad, esto no es nada nuevo, ya que a lo largo de la literatura la posibilidad de sujetos nulos siempre ha estado ligada al SFlex (Chomsky, 1981; Taraldsen, 1980, entre otros), que en el programa minimalista se ha reducido al ST, como ya explicamos.

Para comenzar, es importante recordar la estructura del ST que propusimos en el segundo capítulo para el inglés y el castellano nativos que ahora repetimos en (1a,b,c) para el castellano y (2a,b,c) para el inglés.

- (1) a. mis padres trabajaron
 b. ellos trabajaron
 c. trabajaron



- (2) a. My parents worked
 b. they worked
 c. *[e] worked



⁴²Mantenemos la terminología inglesa [e] (empty category) para representar una categoría vacía.

Como vemos en (1), en castellano no se proyecta un especificador, sino que los morfemas de concordancia equivalen al sujeto de la oración y son entradas independientes que se adjuntan al verbo en T. Si aparece un SD o un pronombre sujeto (1a,b) se colocan en posición de adjunto. En el inglés nativo, por el contrario, el especificador del ST se proyecta para albergar un SD (2a) o pronombre sujeto (2b) mientras que si esta posición queda vacía (2c) la derivación se bloquea.

Nuestro objetivo concreto es analizar la interlengua del inglés/castellano euskera dando cuenta de las siguientes combinaciones sintácticas de sujetos y verbos léxicos que aparecen en nuestro corpus de datos y presentamos con las letras (a,b,c,d)⁴³.

- a. 123 the doctor is came
- b. 306 the boy he write
- c. 310 the boy write
- d. 308 he write

Oraciones del tipo (a) aparecen exclusivamente en los sujetos del grupo I y co-ocurren en un mismo sujeto con oraciones del tipo (c), como mostramos en (3). Recordamos que en este grupo no aparecen pronombres y por tanto no aparecen oraciones del tipo (d).

- (3) 123 the doctor is came
the boy look the frog

⁴³ Vamos a mantener nomenclatura (a,b,c,d) a lo largo de nuestra exposición para mayor comodidad, ya que haremos referencia a estos cuatro tipos de oraciones continuamente en este capítulo.

Las oraciones del tipo (b) aparecen en los grupos II y III y co-ocurren con oraciones del tipo (c,d) en los sujetos de estos grupos, como mostramos en (4).

- (4) 306 the boy he write
the woman read the letter
she love to the letter

5.1. EL GRUPO I Y EL "IS" COMODÍN

5.1.1.COMPLEMENTANTE, RELLENO Y PROTOFORMA

Varios estudios del inglés infantil y de la adquisición temprana del inglés L2 encuentran usos de las formas de "be" (entre las que generalmente prevalece la forma "is") que no son posibles en el inglés adulto. Aunque los estudios son diferentes, todos los autores coinciden en atribuir a dichas formas del verbo "be" la responsabilidad de ocupar posiciones estructurales correspondientes a categorías funcionales. En L1 se propone que ocupan la posición SComp en una etapa previa a la identificación de dicha categoría funcional (Radford, 1997; Roeper, 1992). En L2 se asume que las categorías funcionales se han proyectado por ser transferibles de la L1, pero las realizaciones concretas de la lengua adulta (abstractas o fonológicamente realizadas) no se producen, de modo que "be" suple esta carencia. La posición que se propone para "be" es el SFlex⁴ (Fleta, 1999; Lakshmanan, 1994; Eubank, 1993/1994).

En términos minimalistas diremos que es necesario "rellenar" estas posiciones para que se pueda proceder al cotejo de rasgos, y en nuestros datos vamos a proponer que las formas de "be" son precisamente el "comodín" que ocupa o rellena estas posiciones en el inglés infantil, y adicionalmente, estas formas nos proporcionan evidencia clara de que la proyección de dichas categorías se ha producido.

⁴ Nosotros vamos a mantener el término SFlex cuando hacemos referencia a las propuestas que lo utilizan, mientras que en nuestra propuesta nos referimos al ST.

En el inglés nativo, Radford (1997) y Roeper (1992) observan en sus datos la utilización de "is" como si fuera un complementante en la construcción de interrogativas como vemos en los ejemplos de (5) y (6):

- (5) *are* you help me?
are you want me:
are this is broke
are you got some orange juice?

(Roeper, 1992)

- (6) *is* I can do that?
is you should eat the apple?
is Ben did go?

(ejemplos de Akmajian y Heny, 1975, tomados de Radford, 1997)

Roeper (1992) postula que el niño no ha identificado la categoría SComp y que su gramática contiene los núcleos funcionales pero sin información de la lengua particular en que se encuentra, por ello adjunta "is" o "are" en el caso del inglés.

También en el inglés infantil Hyams (1996) afirma que el verbo "be" constituye la única evidencia contundente de presencia de ST, y por tanto su presencia desecha la posibilidad de subespecificación de dicha categoría. Esta autora propone que el verbo "be" es un verbo expletivo que no contribuye a la estructura semántica de la oración, sino que se inserta en la derivación para cargar con el Tiempo y la Concordancia o, en terminología minimalista, para cotejar dichos rasgos.

En cuanto al inglés infantil no nativo, autores como Eubank (1993/1994) Lakshmanan (1994) y Fleta (1999) también constatan en sus datos usos no nativos de "be" que los tres autores consideran evidencia de la categoría SFlex.

Eubank (1993/1994) da cuenta de un sujeto del estudio del inglés no nativo de Tiphine (1983) que inserta siempre "is" cuando traduce las oraciones negativas del francés y afirma que en el inglés no nativo esto demuestra que los verbos léxicos nunca suben por encima de la negación, de modo que la posición de T quedaría ocupada por "is", como se indica en (7).

- | | | |
|-----|--|-----------------------------------|
| (7) | mon chien en'm pas la cage
my dog is not like the cage
(traducción de Patrick) | [a mi perro no le gusta la jaula] |
|-----|--|-----------------------------------|

(Ejemplo de Tiphine, tomado de Eubank, 1993/1994)

También en el inglés no nativo, Lakshmanan (1994) encuentra en sus datos las siguientes oraciones producidas por Marta (8):

- | | | |
|-----|--|---|
| (8) | Christine <i>is</i> the class (S2)
"Christine teaches the class" | [Christine es/está la clase]
[Christina enseña a la clase] |
| | This lady <i>is</i>this egg. (S2)
"This lady is buying eggs" | [Esta señora es..... este huevo]
[Esta señora está comprando huevos] |
| | The girl <i>is</i> the cookie.(S@)
"The girl is eating a cookie" | [La chica es la galleta]
[La chica está comiendo una galleta] |
| | The boy <i>is</i> tambor [=drum](S2)
(Pantomines drumming) (con mímica representa que está tocando un tambor) | [El chico es tambor] |

This girl *is* the shoes. (S2) [Esta chica es los zapatos]
"This girl is putting on her shoes" [Esta chica se está poniendo los zapatos]

Esta autora interpreta estos ejemplos como oraciones en las que el verbo léxico no aparece y en su lugar aparece "is" como "relleno"⁴⁵ para cargar con el contenido de la flexión, aunque también apunta como posible interpretación que se trate de usos de "be" auxiliar en los que el sufijo "-ing" está ausente. En cualquiera de los dos casos, propone que el hecho de que la forma "is" esté presente garantiza la presencia de la categoría funcional SFlex en la interlengua de Marta.

Finalmente, Fleta (1999) ha encontrado usos de "*is*" y "*are*" en las primeras etapas de la interlengua del inglés acompañando a un verbo léxico en los siguientes contextos que mostramos en (9):

(9) PROTOFORMA "IS" (Fleta, 1999)

(a) oraciones interrogativas semejantes a las encontradas para el inglés nativo por Roeper (1992) y Radford (1997).

is he eat plants?
is it live in Australia?

(b) oraciones negativas similares a las traducciones de Patrick encontradas por Eubank (1993/1994).

⁴⁵ Traducimos el término inglés acuñado por Lakshmanan, 1994 "place holder" como relleno siguiendo a Liceras et al. (en prensa).

is don't escape
this is not eat
the paper is not put in the bin

(c) oraciones afirmativas (con verbo en presente, pasado y precedido de formas pronominales).

the other week is go with a boys
is went running
him is go away

(d) forma "is" precedida de infinitivos en español.

one is tocar
is caber
is mentir

Esta autora afirma que "is" suple la carencia de la flexión débil del inglés y se inserta en SConcS de modo que el verbo léxico no sube en Forma Lógica, también descarta la posibilidad de que dicha categoría no esté proyectada puesto que ya ha sido identificada por los aprendices cuando aprendieron su L1.

5.1.2. "THE TEDDY IS STOMACHACHE" Y "THE DOCTOR IS CAME"

En nuestros datos hemos encontrado algunos ejemplos similares a los de Lakshmanan (1994) y Fleta (1999) en el grupo I (y solo ocasionalmente en el grupo II). A continuación presentamos dichos ejemplos.

Presentamos en primer lugar algunos de los ejemplos similares a los de Marta. Este tipo de usos los hemos encontrado mayoritariamente en el grupo I y en tres ocasiones en el grupo II donde el sujeto 205 parece utilizar el verbo "be" con el significado de "have" (tener), tal y como mostramos en (10) y (11) respectivamente.

(10) GRUPO I

- 123 the teddy *is* stomachache [el teddy es dolor de tripa]
 "the teddy has stomachache" [el teddy tiene dolor de tripa]
- 104 the boy *is* frog frog! [el niño es rana rana!]
 "the boy says frog frog!" [el niño dice rana rana!]
- 125 the Mummy *is* on the doctor of telephone [la mamá es en el doctor de teléfono]
 "the mummy telephones the doctor" [la mamá llama por teléfono al doctor]
- the doctor *is* are a injection a teddy [el doctor es/ son una inyección un teddy]
 "the doctor puts the teddy bear an injection" [el doctor pone una inyección a losito teddy]

(11) GRUPO II

- 205 mother *is* not a gruff voice [madre no es una voz áspera]
 "the mother doesn't have a gruff voice" [la madre no tiene una voz áspera]
- you *are* got black feet [tú eres pies negros]
 "you have got black feet" [tienes los pies negros]
- mother *he's* a white feet [madre [él es] un pies blancos]
 "the mother has white feet" [la madre tiene pies blancos]

En otras muchas ocasiones no queda claro que papel desempeña "is", ya que no es tan evidente que esté en lugar de un verbo léxico sino que más bien parece que se trata de casos en los que falta una preposición. Estos casos aparecen exclusivamente en los sujetos del grupo I, tal y como mostramos en (12).

(12) GRUPO I

- | | | |
|-----|---|--|
| 105 | the boy <i>is</i> the dog | [el chico es/está el perro] |
| | the water <i>is</i> a frog | [el agua es/está una rana] |
| | the frog <i>is</i> the little frog | [la rana es/está la rana pequeña] |
| 106 | the boy <i>is</i> the book | [el niño es/está el libro] |
| 104 | the dog <i>is</i> the boy <i>is</i> on the | [el perro es/está el chico está encima del] |
| | the boy <i>is</i> a dog <i>er</i> the quiet | [el chico es/está un perro <i>er</i> el callado] |
| 115 | the teddy bear <i>is</i> ## the bed | [el oso teddy es/está ## la cama] |
| 125 | the Mummy <i>is</i> the teddy | [la mamá es/está el teddy] |

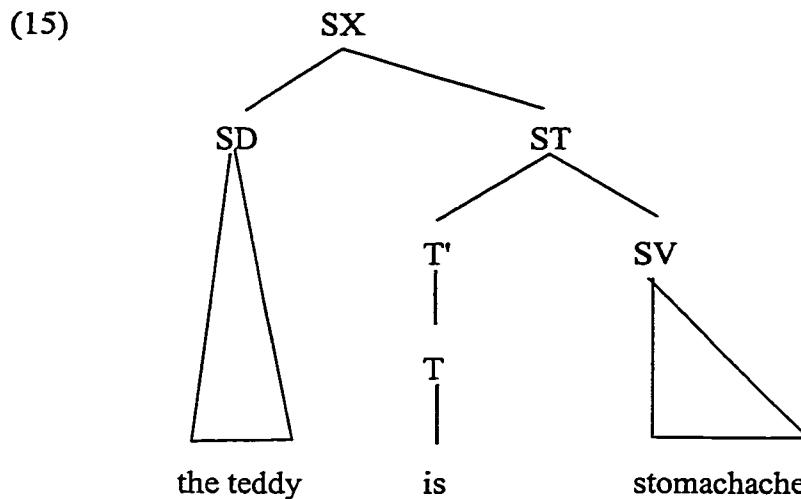
Como hemos dicho, podría parecer que falta una preposición, a pesar de que en otros contextos producen preposiciones sin problemas, otra posibilidad sería que en estas oraciones se produjera una transferencia del euskera donde las preposiciones se utilizan sintetizadas con el sustantivo a que se refieren, como mostramos en (13).

- (13) Guasen etxer-a [vamos a casa-a]
 [vamos a casa]

Esta transferencia podría favorecer la omisión de la preposición; sin embargo también es posible que, efectivamente, la forma "be" aparezca en lugar de un verbo léxico o del

presente continuo. Sea cual sea la interpretación, lo que nos interesa de estos usos es que los niños no producen oraciones sin verbos y siempre producen la forma "is" como evidencia de que efectivamente la categoría ST está presente y necesitan rellenarla morfológicamente. Para ello recurren a la única forma que conocen "is". Por lo tanto para una oración como (14) proponemos la estructura de (15).

(14) The teddy *is* stomachache



Como vemos en (15), partimos del supuesto de que se transfiere la estructura de las L1s de modo que colocamos el SD sujeto en posición de adjunto y colocamos "is" en T.

Este "is" de relleno se asemeja a los usos descritos por Fleta (1999), lo que ella denomina "*protoforma*" y en los que de nuevo "be", y de nuevo principalmente "is" (aunque también "are") es la realización de la proyección SFlex. La diferencia crucial es que en el caso del relleno "is" sustituye a un verbo léxico, mientras que en el caso de la protoforma "is" acompaña a un verbo léxico.

En nuestros datos hemos encontrado numerosos casos de protoforma en los sujetos del grupo I (7-8 años), los ilustramos a continuación en (16).

(16) PROTOFORMA (Ikastolas, 1996-1997)

(a) Con verbo afirmativo:

- 102 you *are* sit aspirin
 the xxx *was* come in the house
- 105 dog *is* look the frog
 dog are *is* are xxxlook
 the mummy *is* er ring ring@s a@s hospital
- 106 the mother *is* go to
 the mother *is* telephones for
- 110 the mummy *is* look the teddy bear
 the dog *is* look the frog
 the dog *is* jump
 the boy *is* look the ##
 the dog *is* jump# and dancing and
 the boy *is* look [/] the frog
- 111 the dog *is* jump
 the dog *is* run
 the dog and the reindeer *is* run
 the dog and the boy *is* sit down under the water
- 115 the boy *is* look and dog
 the boy and dog this *is* look a xxx

116 the little boy *is* want the frog

126 frog *is* go

123 the doctor *is* came
the teddy *is* came

124 the dog *is* live a boy

130 the mummy *is* play # pijama
the dog *is* have on the ###

(b) Con sujeto coordinado:

105 the boy and frog # *is* look

110 the dog and reindeer *is* run
the dog and the boy *is* look
the boy and the dog *is* look an the frog
the dog and the reindeer *is* run
the dog and the boy *is* sit down under the water

111 the dog and the boy *is* sit down under the water

115 the boy and dog this *is* look a xxx

(c) Seguidos de una palabra en castellano:

105 the teddy bear *is* do douche@s

111 and *is* buscas and buscas

115 the mountain *is* ### lluvias

En el grupo III no hemos encontrado ningún ejemplo de protoforma, y en el grupo II únicamente aparecen dos ejemplos que ilustramos en (17).

(17) 201 the boy *is* walk

207 the wolf *is* cut cut cut

El hecho de que en los datos del grupo III no se encuentren usos de protoforma y en el grupo II únicamente dos casos, se corresponde con los datos transversales de Fleta, en los que no se registra ninguna emisión de interrogativas con la protoforma "is" a partir de 4° de primaria (9 años) edad que se corresponde con los sujetos del grupo I de nuestro estudio (8-9 años). Por tanto, este uso parece corresponder exclusivamente a una etapa inicial y breve de la interlengua. Los datos de Roper (1992) para el inglés nativo se corresponden también con esta afirmación, ya que Roper apunta que las protoformas "is" y "are" se usan durante un período corto y en una etapa temprana del desarrollo del inglés.

Como se puede observar no todos los sujetos del grupo I producen oraciones de este tipo, solo 11 de los 25 analizados. Sin embargo, es significativo el hecho de que varios de ellos lo produzcan sistemáticamente, de modo que no parece ser algo accidental sino algo analizado y que forma parte de su interlengua.

La mayoría de los casos coinciden con los datos de Fleta ilustrados en (9c), es decir

se producen en oraciones afirmativas⁴⁶.

Queremos mencionar también el uso de "was" en uno de los casos (18). El uso de esta forma no se encuentra en ninguno de los estudios mencionados.

(18) 102 *the xxx was come in the house*

Al intentar buscar una explicación para la protoforma "is" no descartamos (al igual que Lakshmanan (1994) para su "is" de relleno) el hecho de que una posible explicación para este fenómeno sea que en realidad se trate de oraciones en presente continuo en las que "is" es auxiliar y los niños omiten el sufijo "-ing", de modo que alternan oraciones en presente continuo con y sin este sufijo, como se podría interpretar en los siguientes ejemplos (19):

(19) 105 *the boy and dog is looking the frog.*
yes looking and looking no no look
the boy and look
the boy and frog # is look where is an frog

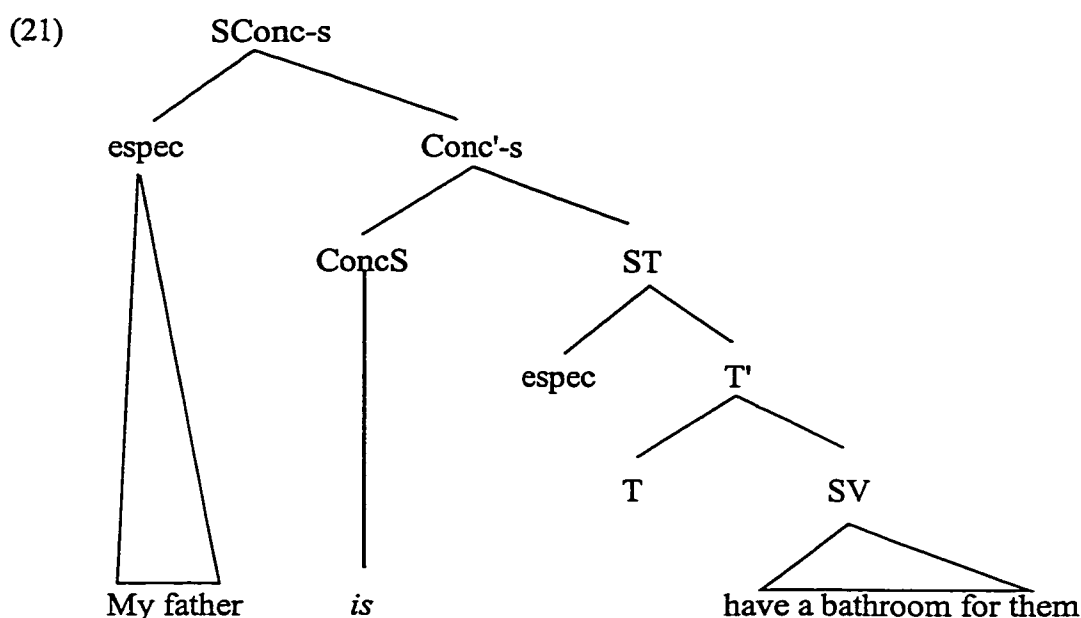
110 *the boy is look the frog is # out.*
the [/] boy and the dog is looking # the owl the frog the owl

Sin embargo esta explicación no nos parece muy viable para todos los casos puesto que, como apuntan Zobl y Liceras (1994) en un artículo de revisión de los estudios de orden de adquisición de morfemas, el sufijo léxico "-ing" es una adquisición temprana en la L2 y se produce al mismo tiempo que la adquisición del auxiliar "be" que lo selecciona, como parece ser el caso de nuestros sujetos en sus numerosas producciones de "be" auxiliar.

⁴⁶ Como hemos dicho en nuestro corpus de datos apenas se producen casos de oraciones interrogativas y los únicos casos parecen frases hechas. Sería interesante realizar un experimento forzando a nuestros sujetos a producir oraciones interrogativas para investigar la posible inserción de "is" en dichos contextos.

Fleta (1999), como ya mencionamos, explica el fenómeno en sus datos afirmando que la protoforma suple la carencia de la flexión débil del inglés, en una etapa concreta, se inserta en el SConcS antes de llevar a cabo las operaciones de movimiento de los verbos a posiciones superiores y antes de que se realicen las operaciones de cotejo de los rasgos verbales flexivos. Así, para una oración como (20) esta autora propone la estructura que ilustramos en (21) (Fleta, 1999, p. 112).

(20) My fathers *is* have a bathroom for them

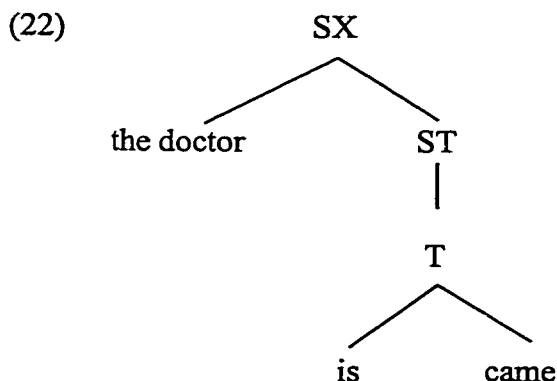


Algo similar parece ser el caso con nuestros sujetos. En primer lugar, el uso de "be" prueba que el ST se ha proyectado, y la forma "is" parece llenar esta posición, del mismo modo que la llena la cópula o el auxiliar "be" cuando están presentes; por tanto, se inserta "is" para cotejar los rasgos de T y evitar que la derivación se bloquee.

Sin embargo, a diferencia de Fleta (1999), y puesto que en nuestros datos la forma "is" aparece siempre, sin excepción alguna, unida al verbo, creemos más bien que el "is" y el verbo aparecen unidos en T, del mismo modo que en castellano y euskera los morfemas de concordancia están ligados al verbo, así, siguiendo nuestra propuesta

minimalista proponemos el análisis de (22) para una oración como la que presentamos en (a).

(a) The doctor is came



Es decir, proponemos (al igual que en el caso del "is" de relleno) que la estructura que subyace tras estas oraciones equivale a la estructura del castellano o euskera nativo de estos niños, de modo que encuentran en "is" lo correspondiente a los morfemas de concordancia de sus L1s y por ello lo adjuntan al verbo en T. Los SDs sujeto, al igual que los SDs sujeto en castellano y euskera, se encuentran consecuentemente en posiciones de tópico. Con este análisis, tanto en el caso del "is" de relleno como en el caso de la protoforma estamos tomando postura a favor de la transferencia (al menos en este nivel) de la estructura de la oración de la L1 de estos niños.

En el capítulo anterior discutimos ampliamente la sobreabundancia y omnipresencia de la forma "is" a la que ahora se suman estos usos de relleno y protoforma para destacar aún más la importancia de esta forma en este grupo. Por tanto, creemos que el "is" constituye el único recurso con que cuenta este grupo para rellenar la posición de los morfemas de concordancia del español (protoforma) o todo el SV (relleno), por ello, y como hemos indicado en el título, hemos decidido denominar a estos usos de la forma "is", "is" comodín.

5.2.LOS GRUPOS II Y III Y EL "HE" COMODÍN

En los grupos II y III hemos observado un fenómeno curioso y muy interesantes al que vamos a denominar "he" comodín. Se trata de la presencia con algunos verbos de lo que aparentemente parecen dos sujetos: un SD y un pronombre⁴⁷ (que normalmente va a ser "he"), como en nuestra oración del tipo (b)

(b) 306 the boy he write

Para buscar este tipo de producciones, hemos analizado un total de 25 sujetos de cada grupo. Ilustramos en primer lugar en (23) los ejemplos que hemos encontrado en el grupo II.

(23) Duplicaciones del grupo II:

(a) Duplicaciones con "he"

202 the boy *he* can't sleep

203 the mother *he* [/]is for the [/] one delicious cake

the wolf *he* opened the door

the boy *he* said frog frog!

the kid *he* has stones in the stomach

the frog *he* could ###

the boy *he she he* has no frog

⁴⁷ Cabe puntualizar que este fenómeno solo ocurre en la tercera persona y no se trata de oraciones en las que aparece un SD seguido del pronombre sujeto a modo de aposición explicativa en la primera o segunda persona como ilustramos en (22)

(22) we students of physics

(ejemplo de Haegeman, 1994)

and the boy and the dog *he* listen one song
the boy and the dog *he* is of the su@s house
and the six kids *he* there are in the stomach

205 the dog *he* going to the forest
the dog *he* xxx in the bees house

(b) Duplicaciones con "he's"

217 the mother *he's* on the tree

218 the kids *he's* a open the door

205 The boy and the dog *he's* a sleeping
the boy *he's* in the rock
the boy *he's* in the lake of xxx
the boy *he's* behind the trunk
the boy *he's* one small frog
the wolf *he's* knocked the door
and mother *he's* a white feet
the wolf *he's* for under the door the feet
the kids *he's* open the doors
the wolf *he's* jumped
the wolf *he's* coming

Como podemos ver los sujetos del grupo II utilizan exclusivamente la forma "he", al margen de que se trate de sujeto femenino, como en (24) o plural, como en (25), excepto un caso de autocorrección donde aparece "she" como ilustramos en (26).

(24) 203 the mother *he* [ɪ] is for the [ɪ] one delicious cake

(25) 203 the boy and the dog *he* listen one song

(26) 203 the boy *he she he* has no frog

El hecho de que sea "he" la forma predominante y la elegida por defecto en el grupo II⁴⁸ es acorde con otros estudios de adquisición del inglés L2 (Selinker, 1972)⁴⁹ en los que efectivamente los aprendices persisten en el uso de la forma "he" en su interlengua frente al resto de pronombres e independientemente de que se refieran a un sujeto singular/plural, masculino/femenino. En nuestro caso, parece una prueba más de que se está construyendo el ST del inglés, pero falta automatizar (o adquirir) el paradigma completo de los pronombres débiles.

Como vemos en los ejemplos en (23b) el sujeto 205⁵⁰, y los sujetos 217 y 218 en una única ocasión, en lugar de insertar el pronombre "he" insertan la forma "he's" independientemente de que se trate de un sujeto singular/plural, masculino/femenino.

Es probable que se trate de una interferencia fonética o de una sobregeneralización del uso de "be" copulativo o auxiliar en su forma contraída que extrapolan de otros contextos. El sujeto 205 siempre produce "he's" y nunca la forma no contraída⁵¹, aunque sí produce la forma "he" de forma independiente. Por tanto, tal vez en la interlengua de este niño (y de los sujetos 217 y 218) "he's" es una única entidad, tal vez el pronombre, tal vez

⁴⁸ Sería interesante observar si en este grupo también se escoge "he" por defecto en las oraciones sin duplicación. En nuestros datos no parece que sea así, sin embargo solo aparecen 14 oraciones con pronombre sujeto en el grupo II, 13 tienen como sujeto un referente masculino singular y aparecen con "he" y una tiene un referente femenino "the mother" y aparece con "she". Por tanto no tenemos datos suficientes para saber si "he" es o no elegido como pronombre por defecto.

⁴⁹ Selinker (1972) lo atestigua y lo atribuye a un tipo de transferencia de la instrucción.

⁵⁰ Incluimos las entrevistas de este sujeto en el apéndice 2B.

⁵¹ Solo aparece la forma no contraída en una ocasión "his is white feet" que, como ya comentamos, resulta ambigua porque la diferencia fonética entre "he's" y "his" es mínima, especialmente para un hablante nativo de español y euskera.

la flexión, o tal vez ambos. En cualquier caso parece que "he's" es el recurso de estos niños para rellenar el ST, que en realidad parece un recurso a caballo entre el "is" comodín y el "he" comodín.

En el grupo III, en los casos de duplicaciones, "he" continua siendo la forma predominante, sin embargo también aparece la forma "they", en una ocasión la forma "she", y en ningún caso la forma "he's", además, en las oraciones en que aparece un pronombre sin duplicar no aparece ningún error de concordancia, lo cual nos indica que estos sujetos comienzan a intentar marcar la diferencia de número y tal vez también de género. Ilustramos en (27) los ejemplos de "he" comodín encontrados en este grupo.

(27) Duplicaciones del grupo III:

(a) Duplicaciones con "he"

301 the children *he* went to the log
the children *he is* very happy
the boy and this girl *he* loved

303 one boy *he* take [/] *he* takes the frog

306 the boy *he* see the photos for her # her mother's
the boy *he* write one letter
the boy *she* # *he* is very happy
the boy *he* is in his bedroom with his dog and frog
one owl *he* it go to the boy

(b) Duplicaciones con "they"

303 the children and the dog *he* *they* went to the mountain

- 304 the boy and the father *they* was very sad
the father and the girl of the radio [/] *they* married
the father and the woman *they* love
- 306 the men and boy *they* were very sad
and boy and dog *he they* # # # *they* open the window
the boy and dog *he they* # # # they see one animal

(c) Duplicaciones con "she"

- 302 one girl or one woman that is listening to the radio *she* want to write

Nos parece importante comentar que además de la distinción número y género, en este grupo aparecen varias autocorrecciones de los pronombres. En total las autocorrecciones de número que encontramos son las que aparecen en (28).

- (28) 303 the children and the dog *he they* went to the mountain
- 306 and boy and dog *he they* # # # *they* open the window
- 306 the boy and dog *he they* # # # they see one animal

En cuanto al género únicamente un niño escoge "she" con un sujeto masculino y se autocorrije con "he" y en otra ocasión escoge "he" y se autocorrije con "it", como se ilustra en (29).

- (29) 306 the boy *she* # *he* is very happy
one owl *he it* go to the boy

Estas autocorrecciones parecen indicar que los niños están adquiriendo la distinción plural/singular (y también masculino/femenino) aunque no la tengan automatizada en su producción. La autocorrección también puede ser un reflejo de capacidad metalingüística, que en el caso de estos sujetos puede estar más desarrollada por el hecho de ser bilingües y estar inmersos en una realidad social donde el cambio de un código a otro es constante (Cenoz, 1994).

El intento de marcar la distinción plural/singular y género/número parece indicar de nuevo que la adquisición o construcción del ST del inglés está en proceso. Parece que los niños comienzan a distinguir entre las distintas formas pronominales y por tanto pueden estar analizando o reanalizando su estatus y ajustándolas a su interlengua del inglés. Es decir, las autocorrecciones y los ajustes de concordancia parece que constituyen un paso en la construcción de su interlengua.

Creemos que estas dos estrategias (distinción de género y número, y autocorrección) marcan una diferencia entre el grupo II, donde se mantiene "he" como forma por defecto, y el grupo III donde se comienza a intentar usar consistentemente el sistema pronominal del inglés.

Además de los ejemplos que hemos proporcionado se dan tres ejemplos de duplicación en los que se omite el verbo, como ilustramos en (30), (31) y (32). En (30) parece tratarse de un problema de desconocimiento léxico, mientras que en (31) y (32) parece tratarse de ausencia de la cópula "be".

(30) 203 the mother and the kid he he [e] at the wolf

(31) 301 the father and the boy they [e] very bad

(32) 205 the boy he [e] in the tree and owl

Lo llamativo de estos tres ejemplos es que en los tres aparecen los pronombres personales, lo cual parece indicar que los niños perciben la presencia de dichos pronombres como

indispensable desterrando la posibilidad de producir sujetos nulos.

Como hemos descrito en el capítulo 4, apenas se dan casos de omisión del verbo "be" copulativo en contextos donde no hay duplicación, y no hemos encontrado omisiones de un verbo léxico. En principio parece que si creemos que la duplicación es el mecanismo que nos indica que se está construyendo el ST entonces favorecerá la presencia de un verbo con el que fusionarse para proyectar la estructura funcional, de modo que no esperamos omisiones del verbo del tipo ilustrado en (30), (31) y (32).

Dos observaciones nos permiten descartar la posibilidad de que la duplicación se deba a un error puntual de producción y nos abren la puerta para buscar una explicación estructural del fenómeno.

En primer lugar, hay que destacar que la duplicación se produce en varios de los sujetos de los grupos II y III, concretamente en 10 de los 50 analizados, de modo que (aunque el fenómeno no tiene que ocurrir necesariamente) podría ser (o más bien reflejar) algo característico de la estructura de las oraciones en esta etapa de la interlengua (recordamos que estos sujetos tienen entre 12 y 15 años y llevan 4 años de instrucción)

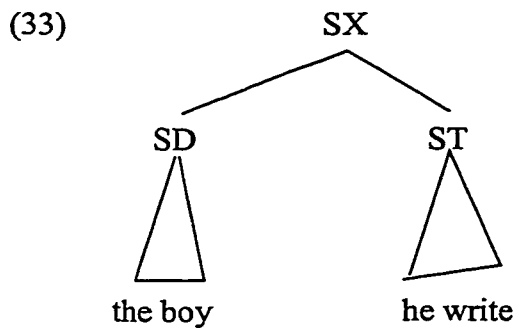
En segundo lugar, aunque los sujetos 202, 217, 218 y 302 solo producen una oración con sujeto duplicado, el resto de sujetos las produce repetidamente) lo cual puede indicar que tienen adquirida y analizada dicha estructura, es decir que forma parte de su interlengua, de su gramática del inglés/castellano-euskera, aunque co-ocurra con otras estructuras sin duplicar el sujeto.

En el siguiente punto vamos a proponer dos hipótesis complementarias dirigidas a explicar la existencia del "he" comodín. Nuestra hipótesis de partida explica la duplicación del "he" por un SD como un caso de topicalización, por tanto una posibilidad también existente en el inglés nativo, mientras que la segunda hipótesis refina esta explicación y propone una estructura sintáctica exclusiva del inglés no-nativo, concretamente del inglés/castellano-euskera. Esta segunda propuesta iría en la línea iniciada por Selinker (1972), en pleno vigor, según la cual las lenguas no-nativas son diferentes de las lenguas nativas.

5.2.2.LA REPRESENTACIÓN SINTÁCTICA DE LOS SUJETOS DUPLICADOS

En primer lugar proponemos que se trata de estructuras en las que el SD está topicalizado, es decir, los SDs son realmente meras topicalizaciones en posiciones de adjunto y no de complemento o especificador, y el pronombre es el único sujeto canónico. Así, una oración del tipo (b) tendría la estructura de (33).

(b) The boy he write



Una primera razón que parece favorecer la producción de este tipo de duplicaciones la encontramos en la metodología, ya que los niños cuentan las historias viendo los dibujos correspondientes, lo cual les puede inducir a topicalizar el SD al nombrar los personajes que aparecen en las viñetas (the wolf, the frog, the mother goat) de modo que sería un uso deíctico, de referencia directa a la realidad inmediata que en la sintaxis quedaría topicalizado, tal y como hemos mostrado en (33).

Además, estos niños tienen un vocabulario bastante escaso y estos elementos topicalizados son algunas de las pocas palabras que conocen, y puesto que se espera que hablen es lógico que nombren los elementos que conocen. Por tanto consideramos que la forma de recoger los datos puede propiciar en cierto modo este tipo de topicalizaciones, aunque en ningún caso las explica. Sería interesante comparar estas narraciones con narraciones espontáneas sin soporte visual para ver si efectivamente la presencia de las

Quítalo estos	2,01 años tramo 324 (Gallo)
Sácamelo este cacharro	2,02 años tramo 403 (Gallo)
Quítamelo la toalla	2,02 años, tramo 407 (Gallo)

[Ornat y Gallo, 1994]

Ornat y Gallo (1994) afirman que en las lenguas [+ pro drop] redundancia el objeto mientras que en las lenguas [-pro drop] redundancia el sujeto⁵³.

En la misma línea surgen propuestas en favor de un estadio temprano de topicalización para la adquisición de L2 independientemente de la L1 (Givón, 1979, 1984; Rutheford, 1983; Fuller y Gundel, 1987), es decir, se propone un estadio universal en el que la comunicación es fundamentalmente de carácter pragmático *"El tipo de comunicación utilizado por los adultos aprendices de una segunda lengua es mayoritariamente de tipo pragmático, como sucede en el caso de los pidgins."*⁵⁴ (Givón 1979: 227).

Fuller y Gundel (1987) en un estudio con adultos nativos de inglés y no nativos de diferentes lenguas en el que narran una historia en inglés ("The golden fish" [El pez dorado]) encuentran oraciones similares a las que producen nuestros sujetos, como ilustramos en (36).

(36)	I thought - the cat <i>he</i> want to eat the bird	Arabic 2
	The young boy <i>he</i> can get this fish.	Arabic 3
	But this old man <i>he</i> like this- this fish	Spanish 3
	is a pity that the boy- <i>he</i> didn't see the cat	Chinese 2

[Fuller y Gundel, 1987]

⁵³ No vamos a entrar en este tema pero la duplicación del objeto se explicaría por la necesidad de proyectar el v-ligero (la antigua categoría SConcO.) de forma diferente en los dos tipos de lenguas.

⁵⁴ Traducciónnuestra del texto original.

Estos autores afirman que se trata efectivamente de topicalizaciones características de un estadio inicial de la interlengua, y añaden que a pesar de que la dislocación a la izquierda es posible para topicalizar en inglés no han encontrado ningún ejemplo de este tipo en los datos de nativos ingleses narrando la misma historia.

También Fleta (1999) encuentra oraciones similares en sus datos de adquisición de inglés L2 (aunque no se ocupa de ellas) especialmente en Carlos, uno de sus sujetos, como vemos en (37).

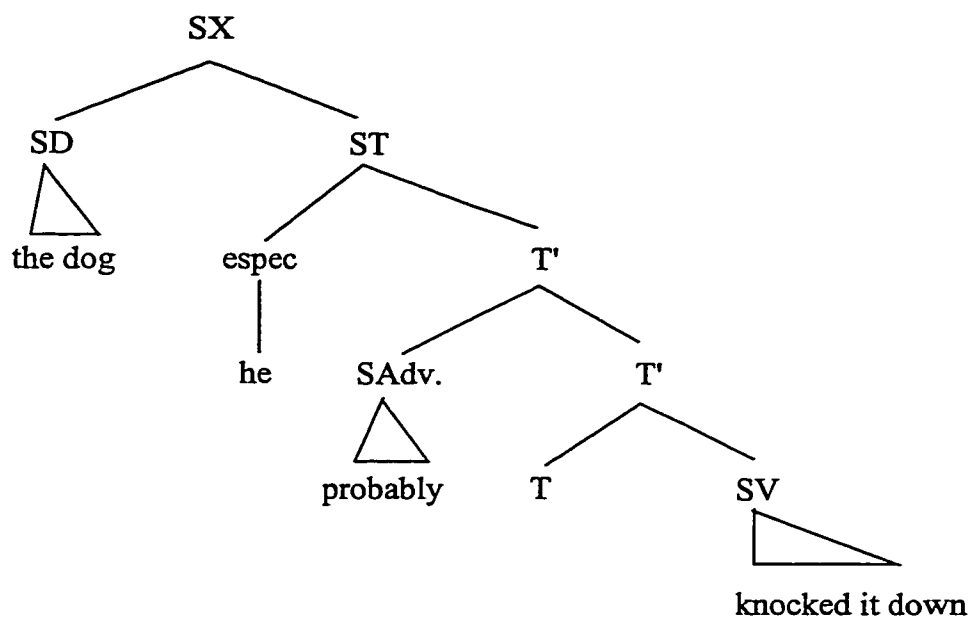
- (37) Carlos *he* have
But mum *he* cut it out
This boy *he* stay like this
One friend of mine *he* have this
This *he* have Gonzalito
My *he* don't can sit

[Fleta, 1999]

Este tipo de topicalizaciones, aunque en absoluto frecuentes, son también posibles en el inglés nativo adulto (Trévisé, 1984; Berman y Slobin, 1994). Mientras que en los datos de Fuller y Gundel (1987) no aparece ningún ejemplo, en los datos de Berman y Slobin (1994) de nativos ingleses narrando la historia de la rana "Frog, where are you?" hay constancia de una oración con este tipo de construcciones que ilustramos en (38) junto con su representación sintáctica de acuerdo con el análisis minimalista que hemos adoptado.

(38) the dog he probably knocked it down

[Berman y Slobin, 1994]



En cuanto al inglés no-nativo, Treviso (1984) propone que un hablante que produzca una oración como (39) estará produciendo una oración nativa siempre que asigne valor contrastivo al tópico "My father".

(39) MY FATHER he likes it

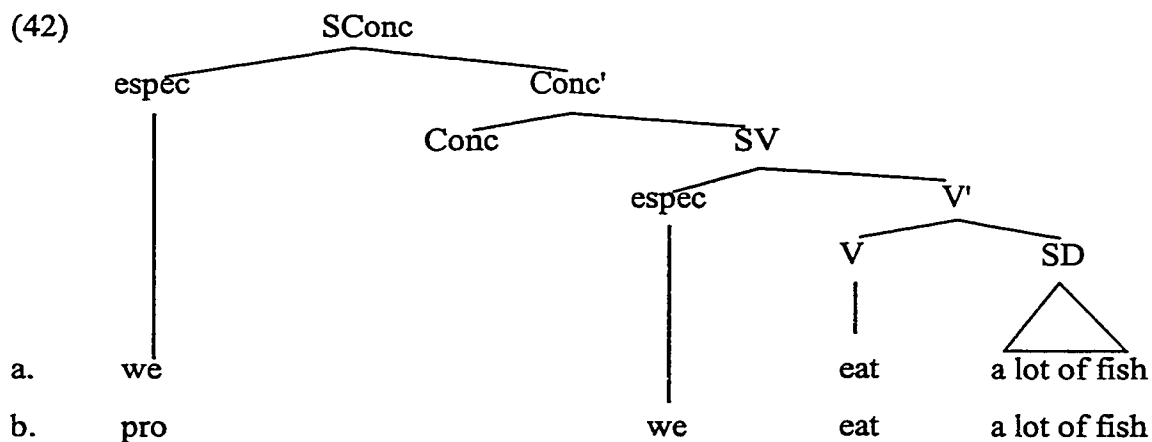
En nuestro caso, para poder afirmar que nuestros niños están asignando valor contrastivo a los SDs de las oraciones con duplicación, sería necesario saber si los niños realizan algún tipo de pausa o le dan de alguna manera valor enfático al SD. En la transcripción no se constata ningún tipo de pausa, sin embargo esto no es necesariamente un impedimento para afirmar que se trate de topicalizaciones, en primer lugar porque en la transcripción se pueden haber pasado por alto este tipo de pausas o de asignación de valor contrastivo y, en segundo lugar, porque vamos a proponer en nuestra segunda hipótesis que en nuestros sujetos se trata efectivamente de topicalizaciones pero no como las del inglés nativo que hemos descrito en (38) sino más bien como las del inglés/castellano-euskera, que explicamos y describimos a continuación.

Con esta propuesta nos proponemos dar cuenta de forma unificada de la estructura sintáctica y el valor (o interpretación) pragmático de estas oraciones.

Para ello y para refinar más nuestra explicación en términos minimalistas vamos a tomar como punto de partida la propuesta de Tsimpli y Rousseau (1991) y Liceras (1997). Estas autoras defienden la imposibilidad de cambiar un parámetro ya fijado (la imposibilidad de que "vuelva a crecer" en términos de Liceras, 1996) por lo que proponen que se mantiene la estructura de la L1. Así, refiriéndose al parámetro del sujeto nulo y basándose en la producción sistemática de hablantes españoles de inglés como segunda lengua de oraciones como (40) Liceras (1997: 103), dentro del modelo de Rección y Ligamiento, propone para una oración como (41) la estructura que presentamos en (42a) para el inglés nativo y en (42b) para el inglés no nativo, concretamente para el inglés/castellano. De modo que en el inglés no-nativo de hablantes españoles "el pronombre sujeto sirve de identificador, es decir, adopta el valor del morfema de persona del verbo español" (Liceras, 1997 p.103).

(40) "the girl that *she* is very nice" [la chica que *ella* es muy agradable].

(41) we eat a lot of fish

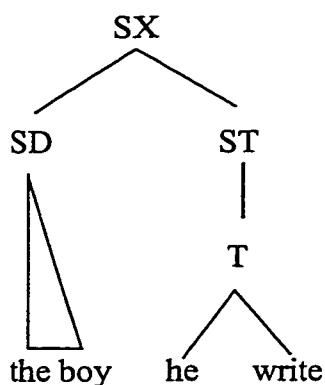


Partiendo de esta propuesta y de forma paralela al análisis que hemos propuesto para el "is"

comodín, proponemos que los niños adjuntan el pronombre "he" al verbo como si fuera un clítico o un morfema. Es decir lo analizan del mismo modo que analizan la morfología verbal en castellano y en euskera⁵⁵ donde los niños tienen como sujeto los morfemas de concordancia. De modo que si los niños transfieren esta característica, tal vez estén encontrando en el pronombre "he" del inglés lo equivalente a los morfemas de concordancia del castellano o euskera y, por tanto, colocarían este pronombre como un clítico o un morfema de concordancia, y no como un pronombre débil. En cuanto al SD sujeto que duplica al pronombre "he" proponemos, manteniendo una postura en favor de la transferencia de las L1, que se colocará en posición de adjunto. Así una oración del tipo (b) tendría la estructura que vimos en (38) para el inglés nativo, y la que presentamos ahora en (43a) para el inglés/castellano-euskera y en (43b) para la oración correspondiente en castellano.

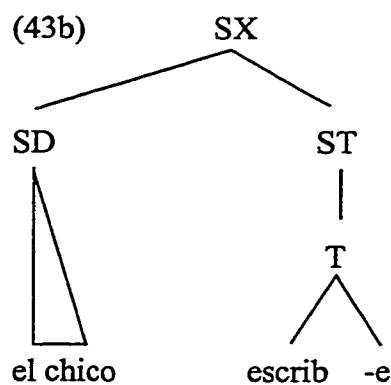
(b) the boy he write

(43a)



[el chico escribe]

(43b)



El hecho de que en el grupo II (sujeto 203) y en el grupo III en algunas ocasiones se escoja la forma "he" por defecto (algo que no sucede en las oraciones sin duplicación) parece reforzar la idea de que se trata de un "comodín" de la flexión adjunto al verbo en T,

⁵⁵ Nosotros no vamos a distinguir la posibilidad de que "he" sea un morfema o un clítico, vamos a seguir la propuesta de (Kato, 1999) de que los morfemas y los clíticos solo se diferencian por el orden en que aparecen en Materialícese. En cualquier caso para nuestros sujetos no es raro un clítico o un morfema antepuesto al verbo y duplicado por un SD ya que como hemos dicho en español existe esta posibilidad con los clíticos de objeto.

al igual que en el grupo I la forma por defecto es "is" y en el caso del sujeto 205 una especie de combinación de las dos en "he's".

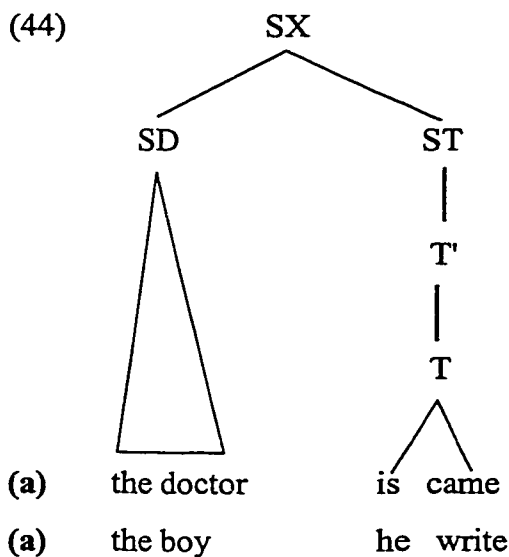
La elección de "he" parece una búsqueda de los rasgos de persona o concordancia, mientras que la elección de "is" parece optar por la marca de flexión (tiempo, aspecto...) y la forma "he's" es una especie de mezcla de ambas, sin embargo, y dado que en castellano y en euskera estos rasgos se encuentran ligados en la palabra, parece más bien tratarse de una opción por aquello que conocen bien en su interlengua.

Es decir, en los tres grupos se suple la carencia de la flexión débil del inglés adjuntando un elemento comodín a T, en el grupo I el único recurso es "is", en el II el pronombre "he" (o he's) y en el III el sistema pronominal del inglés (con preferencia por "he"). En el siguiente punto desarrollamos las consecuencias del análisis de los comodines al dar cuenta del resto de oraciones, es decir oraciones del tipo (c) y (d).

5.3. ¿SON NATIVAS LAS ESTRUCTURAS QUE PARECEN NATIVAS?

5.3.1. LOS COMODINES "IS" Y "HE"

Comenzamos tomando como punto de partida la representación sintáctica que propusimos para los comodines "is" y "he" que ahora repetimos en (44a,b) respectivamente.



En **(a)**, oraciones producidas en el grupo I, los sujetos se valen de "is" como único recurso para llenar la posición que corresponde a los morfemas de concordancia en castellano y euskera. En **(b)** los sujetos de los grupos II y III llenan esta misma posición con los pronombres personales débiles del inglés, principalmente el pronombre "he". Por lo tanto, "is" y "he" se adjuntan al verbo en T y, a diferencia del inglés nativo, la posición [espec T] no se proyecta.

Por tanto **(a)** y **(b)** muestran dos estrategias diferentes de ajuste de los datos del inglés al ST de la L1.

En el caso del "he" comodín, como hemos dicho, se trata de una estrategia también posible en el inglés nativo aunque con una estructura subyacente diferente, sin embargo en el caso de la protoforma "is" las oraciones no son posibles en el inglés nativo adulto, aunque se encuentren algunos casos parecidos en el inglés infantil (Roeper, 1992; Radford, 1997).

Es muy interesante el hecho de que la protoforma "is" que encontramos en el grupo I también aparezca (con las diferencias que hemos explicado) en los niños con los que comparten la estructura del ST de la L1 (castellano, Laskshmanan, 1994; Fleta, 1999; y francés, Eubank, 1993/1994). Esto nos refuerza en la postura que hemos adoptado de mantener la estructura del ST como subyacente a estas producciones.

En el caso de los grupos II y III las semejanzas parecen ir más en consonancia con otras oraciones semejantes que hemos presentado en estudios de inglés adulto L2 en contexto institucional (Fuller y Gundel, 1987). También Fleta encuentra casos de duplicación en sus sujetos, que aprenden inglés en un contexto institucional: colegio de inmersión en España.

Lo importante de nuestro análisis es que no tenemos ningún tipo de evidencia de que se produzca una reestructuración sintáctica, sino que todo apunta a que la estructura de la L1 se mantiene, mantenimiento que en nuestro caso se refuerza por contar los niños con dos L1s que comparten la misma estructura.

Sin embargo, hasta ahora nos hemos ocupado exclusivamente de los comodines "is" y "he", pero, ¿qué sucede con las oraciones **(c)**, **(d)** que (excepto por la ausencia de "-s" de tercera persona) se asemejan a las oraciones del inglés nativo adulto?

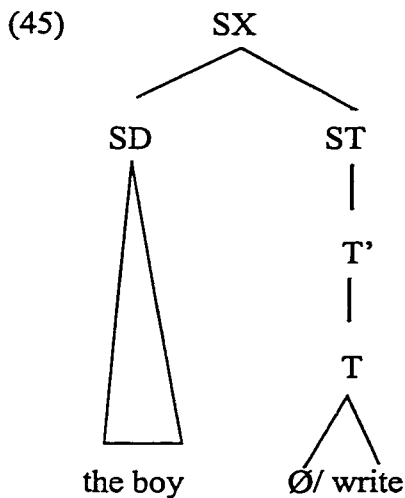
- (c) the boy write
- (d) he write

Las oraciones con comodines co-ocurren con este tipo de oraciones (c,d), por ello, a continuación, vamos a analizar las consecuencias del análisis propuesto para los comodines al dar cuenta de este tipo de oraciones.

5.3.2."THE BOY WRITE": UN ADJUNTO POR FALTA DE PRUEBAS

Si mantenemos nuestra postura el análisis de una oración con SD sujeto y sin pronombre como (c) sería el que presentamos en (45).

- (c) the boy write



En (45) consideramos que el sujeto está en posición de adjunto y los niños adjuntan al verbo un morfema -Ø como en castellano y en euskera en la tercera persona del singular en el presente.

Una prueba en favor del análisis del SD sujeto como adjunto son, por supuesto, los casos de duplicación en los que la topicalización del SD sujeto es evidente.

Otra prueba serían casos de inversión del SD sujeto y el verbo. Únicamente

encontramos tres casos (sin embargo, nunca encontramos casos de inversión con los pronombres) creemos que en parte se debe a que las viñetas, como hemos dicho, invitan a nombrar el SD en primer lugar ya que la mayoría de los verbos que los niños utilizan (put, cut, love, speak, write etc.) no son verbos que en castellano se invierten. En (46) ilustramos los tres casos de inversión que hemos encontrado que en castellano se corresponderían con construcciones con verbos ergativos en las que la inversión sería la opción no marcada, como mostramos en las oraciones equivalentes.

(46)	203	he came the mother	[vino la madre]
		he came the wolf	[vino el lobo]
	301	appeared the reindeer	[apareció el ciervo]

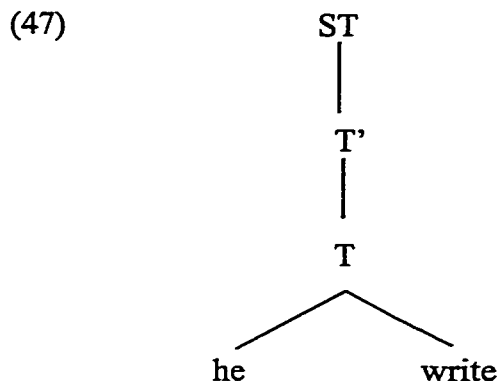
Son especialmente interesantes los casos del sujeto 203 en los que la inversión afecta al SD pero no al pronombre, de modo que parece favorecer nuestro análisis tanto del SD en posición de tópico, como del pronombre ligado al verbo.

Finalmente, la última prueba a favor de nuestro análisis es que no hemos encontrado ninguna evidencia que nos indique que los niños reestructuren el ST de sus L1s y por tanto ninguna evidencia en contra de que todos los SDs se mantengan en posición de adjuntos.

5.3.3."HE WRITE": UN CLÍTICO POR FALTA DE PRUEBAS

Nos queda por ofrecer el análisis de una oración con sujeto pronominal. Si mantenemos que efectivamente los niños del grupo II y III utilizan los pronombres personales como el equivalente de los morfemas de concordancia de sus L1s y que los SDs sujetos en todos los casos ocupan una posición de adjunto entonces propondremos la estructura de (47) para una oración del tipo (d).

(d) 310 he write



Nuestra representación en (47) no hace sino extender el análisis propuesto para los pronombres en el caso del “he” comodín al resto de contextos donde aparece un pronombre, de modo que analiza los pronombres personales como si fueran clíticos. En Liceras (1997) se apunta un problema con este análisis ya que en datos de inglés L2 los pronombres no parecen comportarse sintacticámente como clíticos. Sin embargo, en nuestros datos no tenemos ninguna evidencia de que los pronombres (tanto en las duplicaciones como en el resto de contextos) no se comporten como clíticos, unidos al verbo en T. Para comprobarlo hemos seguido los tests propuestos por Kayne (1975)⁵⁶:

- los clíticos no pueden tener un modificador
- los clíticos no pueden coordinarse
- en general nada puede intervenir entre el clítico y el verbo

⁵⁶ Kayne propone mas pruebas tales como la inversión en preguntas y el énfasis contrastivo, pero no hay constancia de ellas en nuestros datos.

Efectivamente no nos encontramos con el pronombre modificado, cuando hay modificación esta se aplica al SD, que aparece con modificación en dos ocasiones, como ilustramos en (48):

(48) 302 one girl or one woman *that is listening to the radio* she want to write

304 the father and the girl *of the radio* they married

En nuestros datos tampoco aparecen casos de pronombres coordinados, mientras que sí aparecen casos de SDs coordinados como vemos en (49) por lo que sabemos que los niños conocen la posibilidad de coordinación, pero en nuestros datos nunca coordinan los pronombres.

(49) the father and the woman they love

the father and the girl of the radio they married

Finalmente, nada interviene entre "he" y el verbo, sin embargo, el problema es que no producen adverbios (no sabemos si los conocen) para saber si efectivamente los niños evitan separar el pronombre y el verbo. Sería interesante realizar un experimento para comprobarlo, en cualquier caso y mientras no se demuestre lo contrario o, como hemos dicho en el título, por falta de pruebas en nuestros datos, en este estadio concreto, nos parece lícito afirmar que los pronombres personales del inglés en esta etapa se comportan como clíticos ligados al verbo.

En este capítulo hemos optado por proponer que se mantiene la estructura de las L1s de nuestros sujetos y los datos del inglés se ajustan a ella. El hecho de que existan pocos sujetos nulos (algo acorde con estudios de adquisición de inglés de niños (FLeta 1999) reforzaría en parte nuestra propuesta, ya que los niños no transfieren el sujeto nulo de sus

L1s porque sus L1s tienen como sujeto la morfología verbal, que ellos reconocen en inglés en el pronombre "he" o en la forma "is".

En nuestro caso, la tendencia a mantener la estructura de la L1 se ve además reforzada por el bilingüismo que hace que los niños cuenten con dos estructuras sintácticas semejantes como punto de partida.

En conclusión, creemos que en esta etapa nada desencadena la necesidad de una reestructuración de la estructura sintáctica de las L1s puesto que todos los datos del inglés son ajustables al ST del castellano y del euskera.

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES FINALES Y REFLEXIONES

SOBRE NUEVAS VÍAS DE INVESTIGACIÓN

En este último capítulo recogemos algunas de las principales conclusiones que se desprenden de nuestro trabajo, apuntando además posibles vías de investigación que ayudarán a completar nuestros resultados en el futuro.

6.1.EL FACTOR EDAD

Nuestros sujetos difieren de los de los estudios con los que los hemos comparado en lo que se refiere a la edad, el contexto de aprendizaje y la L1 (ya que nuestros niños son bilingües castellano-euskera). La principal diferencia de nuestro estudio es que nuestros datos forman parte de un estudio transversal que comprende un total de 45 niños, mientras que los otros estudios son longitudinales y se centran en uno o muy pocos sujetos (lo que se ha denominado "estudios de caso").

Nosotros carecemos de etapas anteriores o posteriores de un mismo niño, pero contamos con un gran número de niños en las mismas condiciones, lo cual nos permite distinguir lo idiosincrásico de los que es una tendencia en el desarrollo del inglés no nativo.

El hecho de que todos los niños lleven cuatro años aprendiendo inglés y estén divididos en tres grupos según la edad de comienzo, nos permite ver la influencia del factor edad.

El grupo I es el que presenta mayor pobreza tanto léxica como estructural, seguido del grupo II, mientras que el grupo III presenta una interlengua mucho más rica.

El grupo I es el que más semejanzas presenta con el resto de estudios de adquisición de inglés L2 que hemos presentado, a pesar de que la edad de nuestros sujetos es más avanzada y el contexto es institucional, y no institucional de inmersión (Fleta, 1999), ni natural (Lakshmanan, 1994; Haznedar, 1997), por tanto, en lo que se refiere a la adquisición de los aspectos morfosintácticos que hemos estudiado, la influencia del contexto no parece marcar diferencias importantes, mientras que el compartir la L1 (y tal vez la edad de

comienzo de aprendizaje) parece que lleva a los niños por caminos semejantes.

En este grupo las estructuras con "be" copulativo y auxiliar, parecen ser las únicas que estos niños conocen. En su interlengua destaca sobretodo la omnipresencia de "be", más concretamente de "is", ya que no se omite y su uso se extiende a otros contextos ("is" comodín). Tal y como proponen las teorías que hemos presentado en el primer capítulo de esta tesis, esto evidencia que las categorías funcionales están presentes ya en las primeras etapas de la L2.

En el grupo II también son mayoritarias las estructuras con "be" aunque aparecen también algunas estructuras con verbos léxicos independientes y, en general, muestras de un vocabulario más rico ya que, por ejemplo, empiezan a utilizar pronombres personales. Además, la sobregeneralización de "is" en los usos de "comodín" desaparece, y en su lugar, se va a producir una sobregeneralización de "he" (o "he's"), que va a ser el comodín utilizado por este grupo para rellenar la flexión.

El grupo III, como hemos dicho, presenta una interlengua notablemente más rica, ya que cuenta con más vocabulario y más estructuras que los otros dos grupos, por tanto parece que de nuevo la edad influye, en este caso los niños que han comenzado más mayores se encuentran en un estadio más avanzado de la interlengua. Los usos de estructuras con "be" decrecen drásticamente en este grupo en favor de las estructuras con verbos léxicos en presente y pasado. El sistema de pronombres personales parece que se ha adquirido ya que se utiliza de manera más o menos consistente, y dichos pronombres se utilizan como comodines para la flexión.

Así pues, nuestros datos parecen indicar que la explicación es que los niños han asumido que el inglés es una lengua con flexión (igual que el euskera y el castellano), proyectan las categorías funcionales desde el principio y transfieren la estructura sintáctica de sus L1s. Al asumir que el inglés es una lengua con flexión y debido a la pobreza morfológica o tal vez a la falta de uniformidad (retomando el PUM) del inglés, no han adquirido las formas concretas y las suplen con las formas que conocen "is", "he" y el sistema pronominal del inglés.

Por tanto, en el contexto institucional de las ikastolas el factor edad tiene una

influencia importante: los niños más pequeños parecen aprender de forma semejante a otros niños pequeños en contexto de inmersión o natural, y los niños más mayores parecen aprender más rápido. En cualquier caso, no se trata tanto de mayor o menor éxito sino de uso de diferentes estrategias a través de distintas etapas. El análisis del factor edad genera preguntas interesantes a cerca de las etapas en el desarrollo, las estrategias utilizadas, el mayor o menor paralelismo con el aprendizaje de la L1, y en última instancia el mayor o menor éxito en el futuro en la adquisición del inglés.

6.2.LA METODOLOGÍA

Otro aspecto que queremos mencionar y que creemos que puede ayudar para futuros trabajos es la posible influencia de la metodología en la producción de SDs topicalizados. Hemos propuesto que el hecho de que los niños cuenten con un soporte visual parece efectivamente favorecer la producción de duplicaciones (si bien no las explica) de modo que creemos que el método utilizado en este estudio nos proporciona un instrumento muy valioso para investigar más a fondo este fenómeno.

Por otro lado, contar con narraciones sin soporte visual de estos mismos niños nos indicaría hasta qué punto la metodología favorece la producción de duplicaciones tal y como hemos propuesto.

6.3.REANÁLISIS DEL ST

El último aspecto que queremos destacar y que nos parece fundamental es la necesidad de reanalizar el estatus y posición de los pronombres sujeto, los SDs sujeto y los sujetos nulos tal como se desprende de los recientes análisis sintácticos en líneas minimalistas. Los nuevos análisis (Kato, 1999; Alexiadou y Anagnostopoulou, 1999) parecen indicar en primer lugar, que no es necesario recurrir a lo que tradicionalmente se ha analizado como la categoría vacía "pro" para llenar la posición de sujeto de las lenguas [+ sujeto nulo] sino que más bien parece que los morfemas de concordancia están ocupando esta posición, de modo que se analiza de forma diferente todo el ST y como consecuencia se analizan también de forma diferente las posiciones de los pronombres y SDs sujeto.

Al aplicar este nuevo análisis sintáctico a los datos de adquisición y concretamente a los datos de nuestro corpus hemos visto cómo nos sirve para dar cuenta de la ausencia de sujetos nulos y, de la utilización de los comodines "is" y "he" para llenar la posición del sujeto supliendo la carencia de morfemas de concordancia del inglés. Sin embargo, como hemos dicho, las consecuencias de esta nueva propuesta van más allá, puesto que nos plantean la necesidad de revisar también el estatus y posición de los pronombres y SDs sujeto de nuestros datos. A falta de evidencia alguna que lo contradiga en nuestro corpus, hemos propuesto que los niños de nuestro estudio mantienen la estructura del ST de sus L1s (el mantenimiento de la estructura se refuerza por ser semejante en las dos L1s) en el que "ajustan" los datos que reciben del inglés, de modo que los SDs ocupan una posición de adjunto y los pronombres se mantienen pegados al verbo en T. Por ello creemos que sería de sumo interés para futuras vías de investigación analizar etapas más avanzadas de nuestros sujetos para ver cómo y cuándo desaparece el uso de comodines.

Una predicción al respecto es que los niños no producirán los comodines con los verbos modales, o con el auxiliar "have", o con la negación "don't" "doesn't", o tal vez tampoco con formas analizadas de flexión en inglés, como "-s" o "-ed", si es que los niños incorporan estas terminaciones como morfemas de concordancia que constituyen entradas independientes en la numeración. Es decir, una vez que adquieran las propiedades abstractas de la flexión en inglés no será necesario que la suplan con los comodines. Al no contar con etapas más avanzadas de estos sujetos no podemos saber cuándo desaparece, pero de nuevo creemos que abre una vía interesante de investigación.

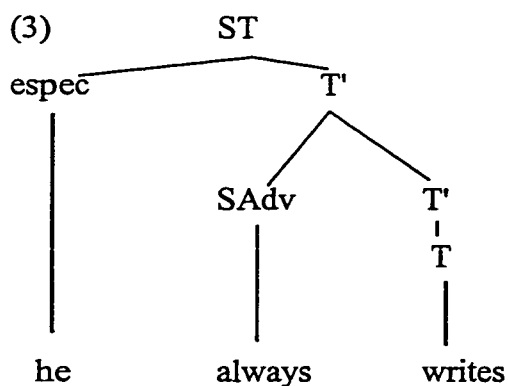
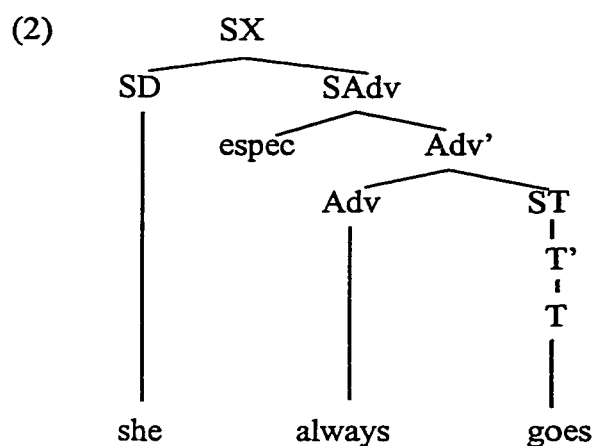
También sería interesante investigar si se encuentran usos similares a los "comodines" en el caso de hablantes de lenguas que comparten la estructura del ST del inglés, o en aprendices de inglés cuya L1 no tiene ninguna marca morfológica explícita de flexión (como el chino) o si solo se producen en aprendices cuya L1 realiza morfológicamente de forma explícita las formas de flexión.

Un problema muy interesante que se plantea respecto a nuestro análisis de los pronombres como clíticos pegados al verbo es que sabemos que si bien este análisis es consistente con nuestros datos, presenta problemas para otros datos de inglés L2, y

previsiblemente para nuestros sujetos en etapas más avanzadas cuando aparezcan oraciones como (1) donde el comportamiento sintáctico del pronombre "he" no es el de un clítico pegado al verbo en T, puesto que los separa un adverbio .

(1) [she ALWAYS goes]

Oraciones como (1) forzarán un "reajuste" de los datos del input al ST, bien manteniendo como hasta ahora la estructura del ST de las L1s y colocando los pronombres en posición de adjuntos, como ilustramos en (2) y por tanto en la misma posición en la que se colocan los SDs sujeto y los pronombres fuertes, o bien en la dirección del inglés nativo, reestructurando finalmente el ST y proyectando un especificador que albergue a los pronombres, como vemos en (3).



Creemos que para diferenciar (2) de (3) es fundamental diseñar un experimento en el que se apliquen las últimas propuestas minimalistas y que nos permita diferenciar la posición de adjunto de la de especificador de T, y a su vez entre la posibilidad de que los pronombres del inglés se reanalicen como pronombres fuertes o débiles.

Para diferenciar las posiciones sintácticas creemos que una posibilidad sería investigar qué sucede con la inversión, si por ejemplo asumimos que la inversión es posible (aunque no libre) con un sujeto en posición de adjunto (4) y nunca con un sujeto en posición de especificador (5).

(4) [XP Alberto/ él [TP vino]]
[TP vino [XP él/ Alberto]]

(5) [TP [Alberto/ he [T' [T came]]]]
*[TP [T' [T came [Alberto/ he]]]]

Una manera más completa de examinar las posibilidades de inversión sería a través de las posibles alteraciones de la posición del adverbio. Habría que analizar la posibilidad de inversión tanto con los pronombres como con los SDs sujeto, ver posibles diferencias, contextos en que se produce etc.

Otra manera de diferenciar entre pronombres fuertes (en posición [A']) y débiles (en posición [espec T]), sería explorar aspectos como el énfasis o tal vez la omisión de dichos pronombres si realmente se consideran fuertes y no necesarios en la estructura sintáctica, en cuyo caso y a diferencia de lo que hemos encontrado en nuestros datos se producirán casos de sujetos nulos.

Finalmente nos gustaría hacer hincapié en que de nuestro trabajo se desprenden varias aportaciones importantes. En primer lugar el tema muy interesante del factor edad y del bilingüismo reforzando la estructura sintáctica en la adquisición de una L2. En segundo lugar, las similitudes y diferencias que nuestros sujetos presentan respecto a otras interlenguas inglesas donde destaca, como ya hemos señalado, la gran similitud que

presentan los niños más pequeños con datos de adquisición en contexto de inmersión, a pesar de que nuestros sujetos se encuentran en un contexto institucional. Finalmente, la aportación fundamental de nuestro trabajo es el novedoso reanálisis del ST y del inventario de sujetos y sus posiciones, que plantea preguntas y posibilidades que pueden acarrear importantes consecuencias y que abrirán la puerta a futuras investigaciones y reanálisis de datos.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Aierbe, P.; Etxezarreta, J. y Satrustegi, L. M. (1974): *Ikastoletako aurren jakite mailaren azterketa konparatiboa*. Zeruko Argia, 603,1.
- Aierbe, P.; Arregi, P.; Etxeberria Balerdi, F. y Etxeberria Sagastume, F. (1989): *Urretxu Legazpi-Zumarraga eskoletako euskararen egoera*. Donostia:Kilometroak 85.
- Aldridge, D. (1988): "The Acquisition of Infl.". *Research Monographs in Linguistics* UCNW, Bangor.
- Alexiadou, A. y E. Anagnostopoulou (1998): "Parametrizing AGR: Word Order, V-movement and EPP-Checking". *Natural Language and Linguistic Theory* 16, 491-539.
- Almoguera, R. y Lagunas, C. (1993): "El parámetro pro-drop en el español no nativo". En Licerias, J. M. (ed), *La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos*. Ottawa: Dovehouse, 140-149.
- Bates, E. (1976): *Language and Context: The Acquisition of Pragmatics*. New York. New York: Academic Press.
- Belleti, A. (1990): *Generalized Verb Movement: Aspects of Verb Syntax*. Rosenberg and Selier, Torino.
- Bellugi, U. (1967): *The acquisition of negation*. Tesis doctoral. Harvard University.
- Ben-Zeev, S. (1977): "Mechanisms by which childhood bilingualism affects understanding of language and cognitive structures". En P. A. Hornby (ed), *Bilingualism: Psychological, social and educational implications*. New York: Academic.
- Berman, D. e I. Slobin (1994): *Relating Events in Narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, N. J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- Berwick, P. y Weinberg, A. (1984): *The grammatical basis of linguistic performance*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Bialystok, E. (1987): "Words as things: Development of word concept by bilingual children". *Studies in second language learning* 9, 133-140.
- Borer, H. y Rohrbacher, B. (1997): "Features and projections: arguments for the full competence hypothesis". En E. Hughes, M. Hughes y A. Greenhill (eds), *Proceedings of the 21st annual Boston University Conference on Language Development*. Cascadilla Press, 24-35.
- Boser, L.; B. Lust, L. Santelmann y J. Whitman (1992): "The syntax of CP and V-2 in early child German; the strong continuity hypothesis". En K. Broderick (ed), *Proceedings of NELS* 23, 51-65.
- Britto, H.S. (1997): *Deslocados a Esquerda, Resumptivo-Sujeito, Ordem SV: A Expressao do Juizo Categorico e Tetico no Portugues do Brasil*. Tesis Doctoral. UNICAMP.
- Brown, R. (1973): *A first language*. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Burzio, L. (1986): *Italian syntax. A government and binding approach*. Dordrecht: Reidel.

- Cancino, H.; E. Rosansky y J. Schumann (1974): "Testing hypothesis about second language acquisition: The copula and the negative in three subjects". *Working Papers in Bilingualism* 3, 80-96.
- Cazden, C. (1968): "The acquisition of noun and verb inflections." *Child Development* 39, 433-448.
- Cenoz, J. y Jose F. Valencia (1994): "Additive trilingualism: evidence from the Basque Country". *Applied Psycholinguistics* 15.2, 195-207.
- Clashen, H.; Eisenbeiss, S. y Vainnik, A. (1994): "The seeds of structure: a syntactic analysis of the acquisition of case marking." En T. Hoekstra, y B. D. Schwartz (eds), *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*. Amsterdam: John Benjamins, 85-118.
- Chomsky, N. (1981): *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. (1982): *Some concepts and consequences of the theory of government and binding*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Chomsky, N. (1992): "Some notes on economy of derivation and representation". En Freidin, R. (ed), *Principles and parameters in comparative grammar*. Cambridge, Mass: The MIT Press, 417-454.
- Chomsky, N. y H. Lasnik (1993): "A minimalist program for linguistic theory". En K. Hale y S. J. Keyser (eds), *The View from Building 20*. MIT Press, Cambridge, 1-52.
- Chomsky, N. (1995): *The Minimalist Program*. Cambridge, MA. MIT Press.
- Chomsky, N. (1998): "Minimalist Inquiries: the Framework". MIT Working Papers 15. Now announced in volume in honor of Howard Lasnik, MIT Press.
- Chomsky, N. (1999): "Derivation by Phase". MIT Working Papers.
- Chomsky, N. y Lasnik, H. (1977): "Filters and control". *Linguistic Inquiry* 8, 425-504.
- Chomsky, N. y Lasnik, H. (1991): "Principles and parameters theory". Jacobs, J.; von Stechow, A.; Sternefeld, W. y Vennemann, T. (eds), *Syntax: an international handbook of contemporary research*. Berlin: de Gruyter.
- De Villiers, J. G. y de Villiers, P.A. (1973): "A cross-sectional study of the acquisition of grammatical morphemes in child speech". *Journal of Psycholinguistic Research* 2, 267-278.
- Dulay, H. y M. Burt (1974a): "Natural sequences in child second language acquisition". *TESOL Quarterly* 8, 129-136.
- Epstein, S., S. Glynn y G. Martohardjono (en prensa): "The Strong Continuity Hypothesis in Adult L2 Acquisition of Functional Categories". En S. Flynn, G. Martohardjono y W. O'Neil (eds), *The Generative Study of Second Language Acquisition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Epstein, S., S. Flynn y G. Martohardjono (1996): "Second language acquisition: theoretical and experimental issues in contemporary research." *Brain and Behavioural Sciences* 19, 677-758.
- Ervin-Tripp, S. M (1964): "Imitation and structural change in children's language". En E. Lenneberg (ed), *New direction in the study of language*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Eubank, L. (1993/1994): "On the transfer of parametric values in L2 development." *Language Acquisition* 3, 183-208.
- Eubank, L. (1994): "Towards an explanation for the late acquisition of agreement in L2 English". *Second Language Research* 10. 1, 84-93.
- Fleta, M.T. (1999): *La adquisición del inglés no nativo por niños: el desarrollo de la cláusula*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Instituto universitario Ortega y Gasset.
- Fuller, J. y G. Gundel (1987): "Topic prominence in interlanguage". *Language Learning* 37, 1-18.
- Galves, Ch. (1993): "O enfraquecimento da concordância no Português Brasileiro". En Roberts y Kato (eds) *Portugues Brasileiro: uma viagem diacronica*. (Homenagem a Fernando Tarallo), 387-408. Editora da UNICAMP.
- Gavrusseva, L. y D. Lardiere (1996): "The emergence of extended phrase structure in child L2 acquisition". En Stringfellow, A.; Cahana-Anity, D.; Hughes E. y Zukowsky, A.; (eds), BUCLK 20 Proceedings, 225-36.
- Géron, J y T. Hoekstra (1989): "T-Chains and the Constituent Structure of Auxiliaries". *Constituent Structure: Papers from the 1987 GLOW Conference*. A. Cardinaletti, G. Cinque, G. Giusti (eds), 35-99. Universidad de Venecia.
- Géron, J. y T. Hoekstra (1994): "The Temporal Interpretation of Predication". *Small Clauses* (Syntax and Semantics, 28). A. Cardinaletti y M. T. Guasti (eds), New York: Academic Press.
- Genesee, F.; G. R. Tucker y Lambert, W. E. (1975): "An experiment in trilingual education; Report 1". *Canadian Modern Language Review* 32, 115-128.
- Givón, T. (1984): "Universals of discourse structure". En Rutherford, *Language Universals and SLA*. Amsterdam: J. Benjamins.
- Grondin, N. y L. White (1995): "Functional Categories in Child L2 Acquisition of French". Diss., McGill University.
- Grondin, N. y L. White (1996): "Functional categories in child L2 acquisition of French". *Language Acquisition* 5.1, 1-34.
- Guilfoyle, E. y M. Noonan (1989): "Functional categories and language acquisition". *Canadian Journal of Linguistics* 37, 241-272.
- Grimshaw, J. (1994): "Minimal projection and clause structure". En B. Lust, M. Sunner y J. Whitman (eds.) *Syntactic Theory and First Language Acquisition: Cross-Linguistic Perspectives, Vol 1*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hamann, C. (1996): "Null Arguments in German Child Language". *Language Acquisition* 5.3, 155-208.
- Haegeman, L. (1994): *Introduction to Government and Binding Theory*. Blackwell, Oxford.
- Haegeman, L. (1995): "Root infinitives, tense and truncated structures". *Language Acquisition* 4, 205-225.

- Hakuta, K. (1974): "A preliminary Report on the development of Grammatical morphemes in a Japanese girl learning English as a Second Language". *Working Papers on Bilingualism* 3, 18-43.
- Halle, K. y S. J. Keyser (1991): "On the syntax of argument Structure: *Lexicon project*". *Working Paper* 34. MIT Centre for Cognitive Studies.
- Halle, K. y S. J. Keyser (1993): "On argument structure and the lexical expression of syntactic relations". En K. Hale y S. J. Keyser (eds), *The View from Building 20*. MIT Press, Cambridge.
- Harris, T. y K. Wexler (1996): "The Optional-Infinitive Stage in Child English". En H. Clahsen (ed), *Generative Perspectives on Language Acquisition*, 2-24.
- Haznedar, B. (1997): *Child second language acquisition of English; a longitudinal case study of a Turkish-speaking child*. Tesis Doctoral. Universidad de Durham.
- Hilles, S. (1986): "Interlanguage and the pro-drop parameter". *Second Language Research* 2, 33-52.
- Hoekstra, T., N. Hyams and M. Becker. (1995): "The role of the specifier and finiteness in early grammar". Specifiers Conference. University of York, UK.
- Hoekstra, T. and N. Hyams. (1995): "The syntax and interpretation of dropped categories". Proceedings of WCCFL.
- Hornstein, N. (1999): "Movement and Control". *Linguistic Inquiry* 30.1, 69-96.
- Huang, C.L. (1984): "On the Distribution and Reference of Empty Categories". *Linguistic Inquiry* 15, 531-574.
- Hyams, N. (1986): *Language acquisition and the theory of parameters*. Reidel: Dordrecht.
- Hyams, N. (1989): "The null subject parameter in language acquisition". En Jaeggli, O. y Safir, K. (eds), *The null subject parameter*. Dordrecht: Reidel.
- Hyams, N. (1994): "V2, Null Arguments and COMP Projections". *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*, T. Hoekstra and B.D. Schwartz (eds), Amsterdam: John Benjamins, 21-55.
- Hyams, N. (1996): "The Underspecification of functional categories in early grammar". En H. Clahsen (eds), *Generative perspectives on language acquisition: Empirical findings, theoretical considerations, crosslinguistic comparisons*. Amsterdam: John Benjamins, 91-127.
- Hulk, A. (1987): "Acquisition du Francais et le parametre pro-drop". *Language* 12, 45-89.
- Jaeggli, O. (1982): *Topics in Romance Syntax*. Dordrecht: Foris. 1982.
- Jaeggli, O. and N. Hyams (1988): "Morphological Uniformity and the setting of null Subject Parameter". Proceedings of NELS 18, ed. por. J. Blevins y J. Carter, 238-53. Amherst: MA.
- Jaeggli, O. y K. Safir (1989): *The null subject parameter*. Dordrecht; Reidel.
- Kato, M.A. (1999): "Strong and Weak Prenominals in the null subject parameter". *Probus* 11, 1-27.
- Kayne, R. S. (1975): *French Syntax: The transformational cycle*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

- Koopman, H. y Sportiche, D. (1991): "The position of subjects". *Lingua*, 85, 211-258.
- Kuczaj, S. (1978b): "Why do children fail to overgeneralize the progressive inflection?" *Journal of Child Language* 5, 167-171.
- Kuczaj, S. (1977): "The acquisition of regular and irregular past tense form". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour* 16, 589-600.
- Lakshmanan, U. (1991): "Morphological uniformity and null subjects in child second language acquisition". En L. Eubank (ed), *Point/counterpoint: Universal Grammar in second language*, Amsterdam: Benjamins, 389-410.
- Lakshmanan, U. (1993/1994): "The Boy for the Cookie—Some evidence for the non-violation of the Case Filter in child second language acquisition". *Language Acquisition* 3, 51-97.
- Lardiere, D. y B. D. Schwartz. (1994): "Agreement in L2 Acquisition and the criterion of "correct" overt manifestation: On the development of deverbal compounds". Unpublished manuscript, Georgetown University and University of Durham.
- Lardiere, D. (1998): "Case and Tense in the Fossilized Steady State". *Second Language Research* 14.1, 1-27.
- Lebeaux, D. (1988): *Language acquisition and the form of grammar*. Tesis doctoral. University of Massachusetts: Amherst.
- Liceras, J.M. (1988): "L2 learnability, delimiting the domain of core grammar as distinct from the marked periphery". En Flynn, S. y O'Neil, W. (eds), *Linguistic theory in second language acquisition*. Dordrecht: Reidel.
- Liceras, J. M. (1989b): " On some properties of the pro-drop parameter: looking for missing subjects in non-native Spanish". En Gass, S. y Schachter, J. (eds), *Linguistic perspectives in second language acquisition*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- Liceras, M. (1996): "To 'grow' and 'what to grow' , that is one question". Commentary on Epstein, Flynn and Martohardjono. *Behavioral and Brain Sciences* 19, 734.
- Liceras, J.M. (1997): "The now and then of Second Language growing pains." EUROSLA.
- Liceras, J.M. (1999): "The L2 acquisition of Spanish: Generative Perspectives". *Second Language Research* 15.2, 161-189.
- Liceras, J.M. (1999): "La teoría chomskiana y la adquisición de la gramática no nativa: a la búsqueda de desencadenantes". *Segundas lenguas: Adquisición en el aula*. Barcelona. Ariel.
- López Ornat, S.; Fernández, A.; Gallo, P. y S. Mariscal (1994): *La adquisición de la lengua española*. Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.
- MacWhinney, B. y Snow, C. (1989): "The Child Language Data Exchange System". *Journal of child language* 17.2, 457-472.

- Martín Uriz, A. (1993): "Un cambio de parámetro: uso y elisión de pronombres sujeto en el inglés como segunda lengua". En Licerias, J.M. (ed), *La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos*. Ottawa Hispanic Studies 12. Dovehouse Editions. Canada, 150-160.
- Olarrea, A. (1996): *Pre and Postverbal Subject Positions in Spanish: A Minimalist Account*. Tesis Doctoral. University of Washington.
- Ouhalla, J. (1990): "Sentential negation, relativized minimality, and the aspectual status auxiliaries". *The Linguistic Review* 7, 183-213.
- Parodi, T., B. Schwartz y H. Clahsen. (1997): "On the L2 acquisition of the morphosyntax of German". *Essex Research Reports in Linguistics* 15: 1-43.
- Perlmutter, D.(1971): *Deep and Surface Structure Constraints in Syntax*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Phillips, C. (1996): "Root infinitives are finite". En *Proceedings of the 20th Annual Boston University Conference on Language Development*, 588-599.
- Phinney, M. (1987): "The pro-drop-parameter in second language acquisition". En Roeper, T. y Williams, E. (eds), *Parameter Setting*. Dordrecht: Reidel, 221-238.
- Poeppel, D. y K. Wexler (1993): "The full competence hypothesis for early German phrase structure". *Language* 69, 1-33.
- Pollock, J.-Y. (1989): "Verb movement, UG and the structure of IP". *Linguistic Inquiry* 20, 365-424.
- Radford, A. (1990): *Syntactic Theory and the Acquisition of English Syntax*. Cambridge, Mass.: Blackwell.
- Radford, A. (1994): "Tense and agreement variability in child grammars of English". En B. Lust, M. Sunner y J. Whitman. (eds), *Syntactic theory and first language acquisition; Crosslinguistics perspectives. Head projections and learnability*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Radford, A. (1997a): *Syntactic Theory and the Sturcture of English. A Minimalist Approach*. Cambridge, CUP.
- Radford, A. (1997b): *Syntax. A Minimalist Introduction*. Cambridge, CUP.
- Reinhart, T. (1983): *Anaphora and Semantic Interpretation*. London: Croom Helm.
- Ringbom, H.(1985): *Foreign language learning and bilingualism*. Turku: Abo Akademi.
- Rizzi, L.(1982): *Issues in Italian Syntax*. Dordrecht:Foris.
- Rizzi, L.(1986): " On the Status of Subject Clitics in Romance". En Jaeggli, O, y C. Silva (eds), *Studies in Romance Syntax*. Foris, Dordrecht.
- Rizzi, L. (1993/1994): "Some Notes on Linguistic Theory and Language Development: The Case of Root Infinitives". *Language Acquisition* 3.4, 371-393.

- Rizzi, L. (1994): "Early null subjects and root null subjects". *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*. En Hoekstra, T, y B. Schwartz (eds), Amsterdam: John Benjamins.
- Roberge, Y. (1986): "Subject doubling, free inversion and null argument languages". *Canadian Journal of Linguistics* 31, 54-97.
- Roeper, T. (1992): "From the initial state to V2 acquisition principles in action". En Jurgen M. Meisel (ed), *The Acquisition of Verb Placement*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Rohrbacher, B. (1992): "English AUX-Neg, Mainland Scandinavian NEG-AUX and the theory of V to I raising". En *Proceedings of the 22nd Western Conference on Linguistics (WECOL, 92)* 307-321.
- Rutherford, W. (1983): "Language typology and language transfer". En Susan M. Gass y Larry Selinker (eds), *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, 358-370.
- Schwartz, B. y P. Sprouse (1996): "L2 cognitive states and the full transfer/full access model". *Second Language Research* 12, 7-39.
- Selinker, L. (1972): "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics (IRAL)* 10.3, 209-231.
- Silva-Corvalán, C. (1983): "Tense and aspect in oral Spanish narrative: Context and Meaning". *Language* 59, 760-780.
- Speas, M. J. (1990): *Phrase Structure in Natural Language*. Kluwer Academic publishers, Dordrecht, Boston y Londres.
- Speas, M. J. (1994): "Null arguments in a theory of economy of projection". En E. Benedicto y J. Runner (eds), *Functional Projections, UMOP* 17, 179-208.
- Taraldsen, K. (1980): "On the Nominative Island Condition, vacuous application, and the that trace filter". *Indiana. Linguistic Club*.
- Tiphine, U. (1983): *The acquisition of English statements and interrogatives by French speaking children*. Tesis Doctoral. Universidad de Kiel.
- Trévisé, A. (1984): "Is it transferable, topicalization?". En Kelleramny y Sharwood Smith (eds), *Crosslinguistic influence in second language acquisition*.
- Tsimplici, I-M. y A. Rousseau (1991): "Parameter-resetting in L2". *UCL Working Papers in Linguistics* 3, 149-169.
- Vainikka, A. (1993/1994): "Gradual development of L2 phrase structure". *Second Language Research*, 12.7, 9-39.
- Vainikka, A. y M. Young-Scholten (1994): "Direct Access to X'theory: Evidence from Korean and Turkish adults learning German". *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*. T. Hoekstra y B.D. Schwartz (eds), Amsterdam: John Benjamins, 265-316.
- Vainikka, A. y M. Young-Scholten (1996): "Gradual development of L2 phrase structure". *Second Language Research* 12:7-39.

- Valian, V. (1992): "Categories of first syntax: be, be+ing, and nothingness". En Jurgen M. Meisel (eds), *The Acquisition of Verb Placement*. Dordrech: Kluwer Academic Publishers.
- Vinker, S.(1995a): *Verb Movement and Expletive Subjects in the Germanic Languages*. Oxford: Oxford University Press.
- Vinker, S. (1995b): "V^o-to I^o movement and inflection for person in all tenses". Working Papers in Scandinavian Syntax 55, 1-27.
- Wexler, K. (1994): "Optional infinitives, head movement and the economy of derivations". En D. Lightfoot y N. Hornstein (eds.), *Verb Movement*. Cambridge: Cambridge University Press, 305-250..
- White, L. (1985): "The pro-drop parameter in adult second language acquisition" *Language Learning* 35.1, 47-62.
- White, L. (1989):*Universal Grammar and second language acquisition*. Amsterdam; Philadelphia: J. Benjamins.
- White, L. y P. Prévost (en prensa): "Truncation and Missing inflection in Second Language Acquisition". Presentado en SLRF, Octubre, 1991.
- Zagona, K. (1982): *Government and proper government of verbal proyections*. Tesis doctoral inédita. University of Washington, Seattle.
- Zobl, H. y J. Licerias (1994): "Functional categories and the acquisition orders". *Language Learning* 44, 159-180.

APÉNDICES

APÉNDICE 1: VIÑETAS

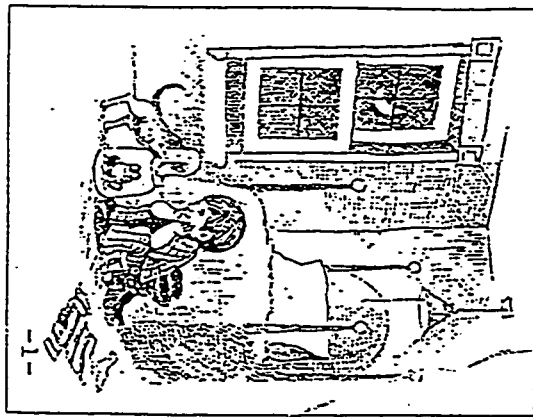
A- HISTORIA "FROG, WHERE ARE YOU?" (HISTORIA DE LA RANA)

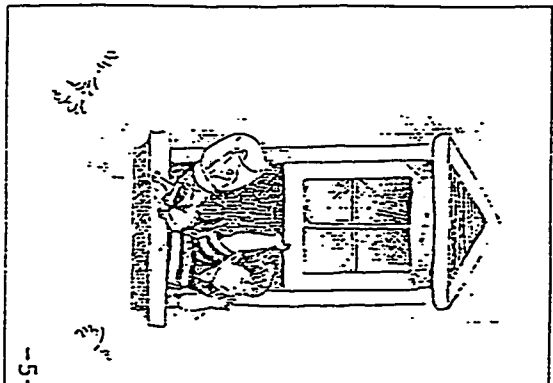
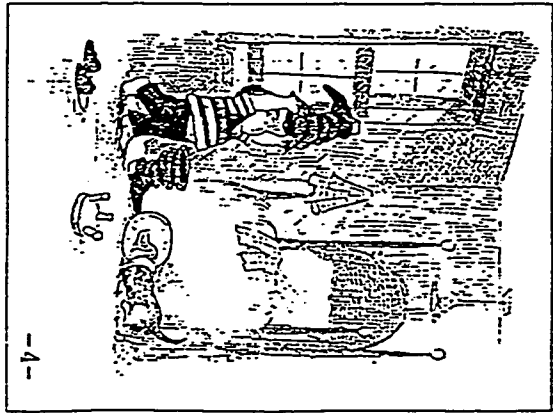
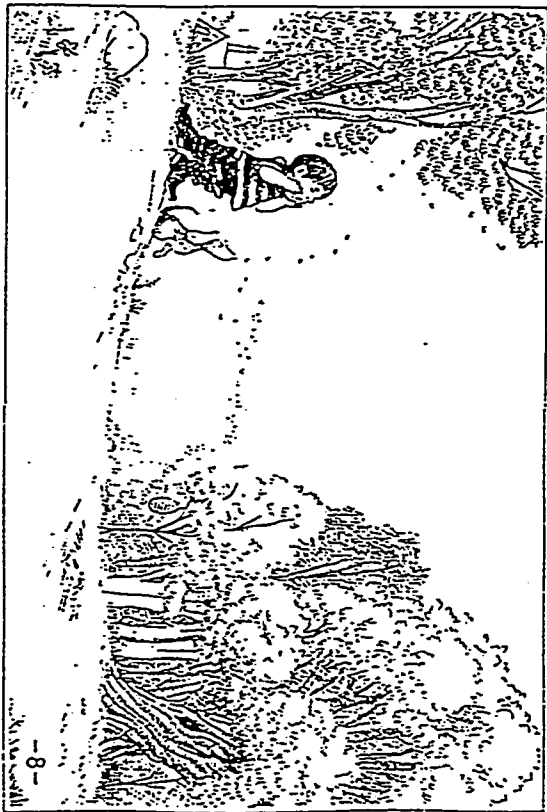
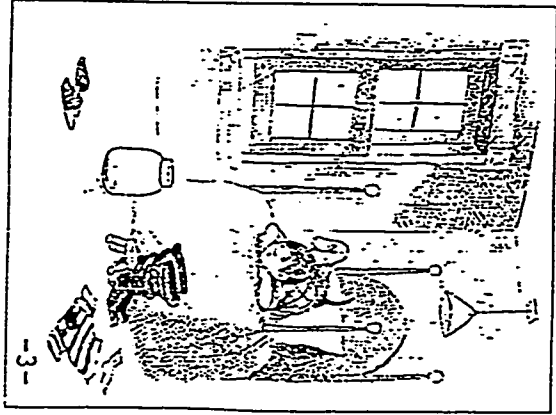
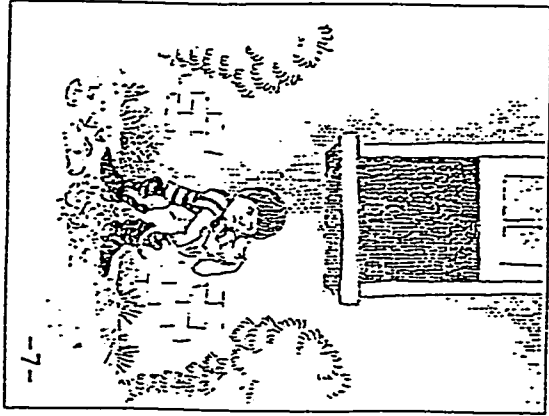
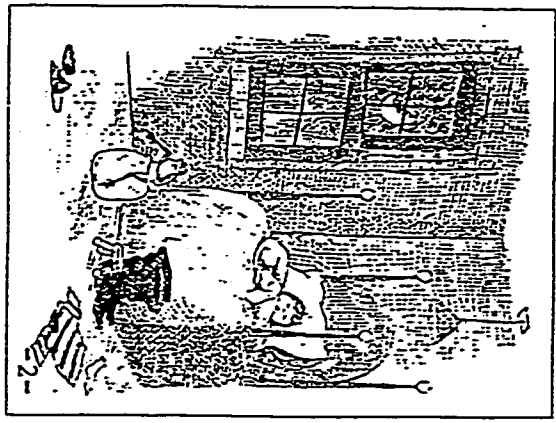
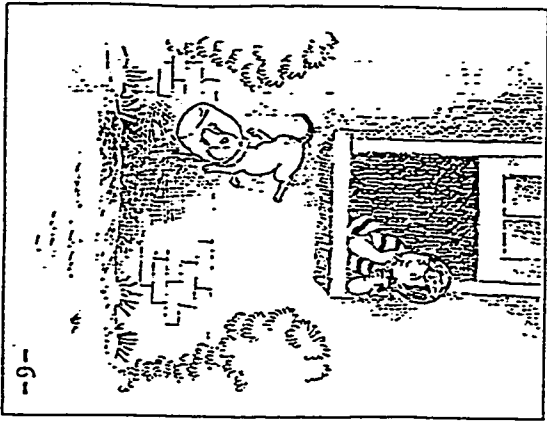
B- HISTORIA DEL OSITO TEDDY

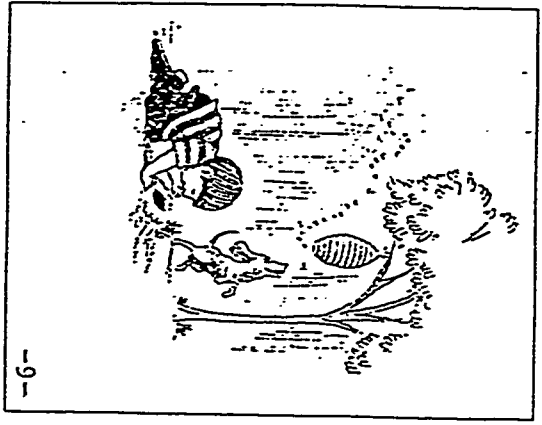
C- HISTORIA "THE KIDS" (HISTORIA DE LAS 7 CABRITILLAS)

D- HISTORIA DE LA PELÍCULA "SLEEPLESS IN SEATTLE" (ALGO PARA RECORDAR)

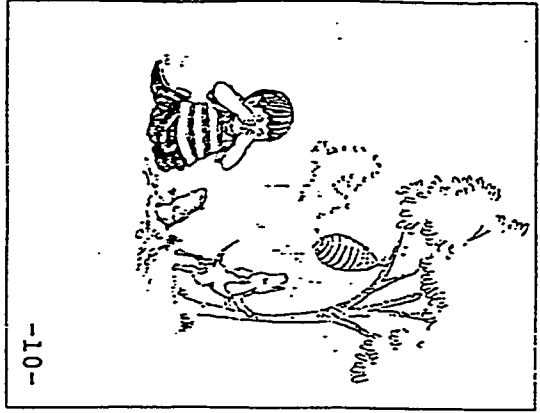
**FROG, WHERE ARE YOU?
(HISTORIA DE LA RANA)**



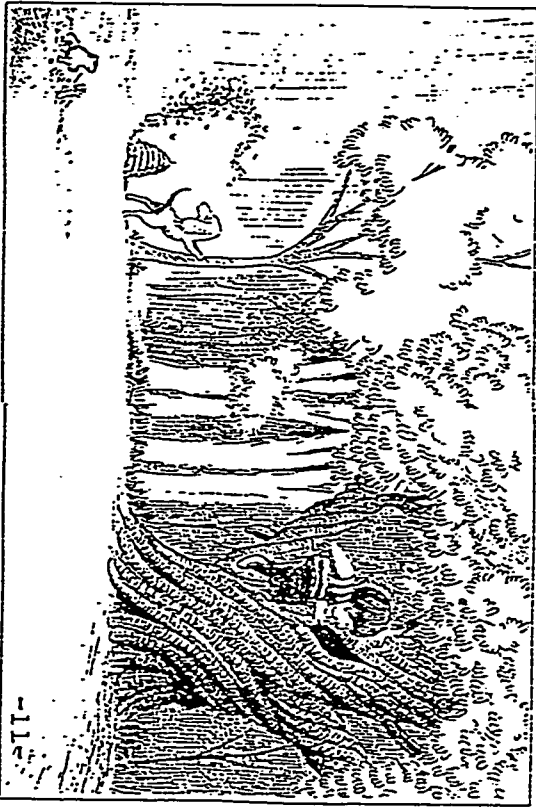




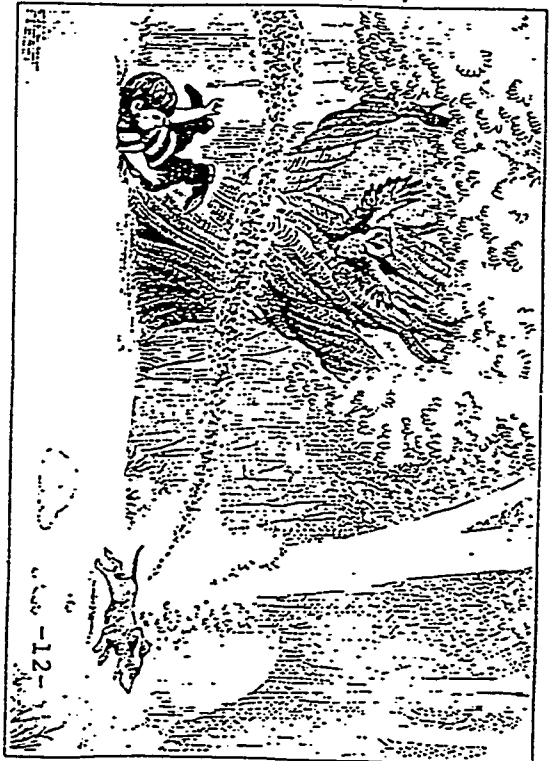
-9-



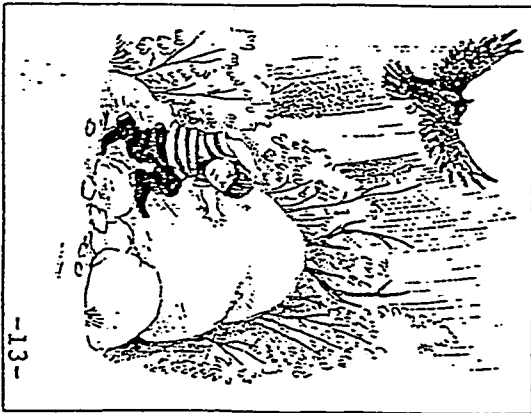
-10-



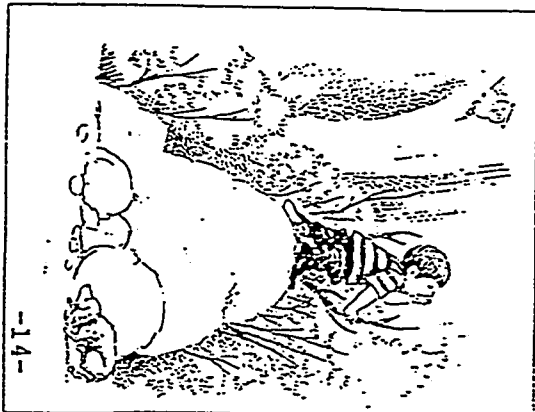
-11-



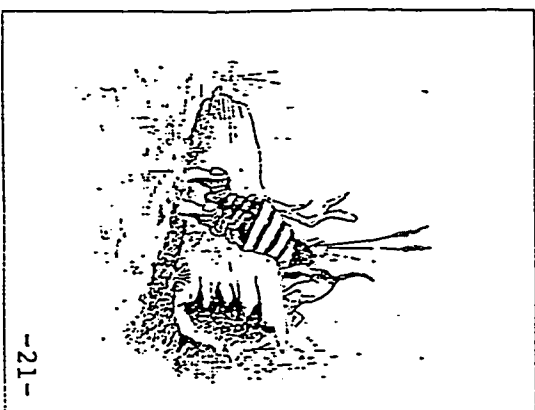
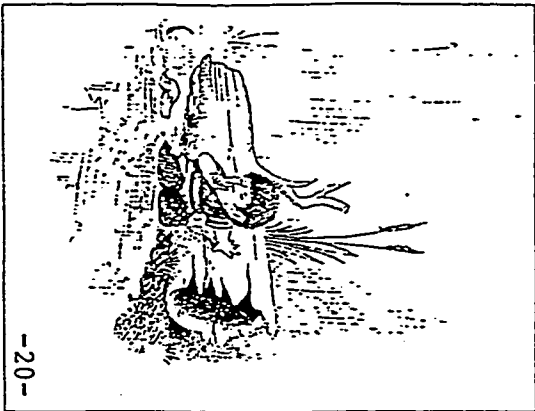
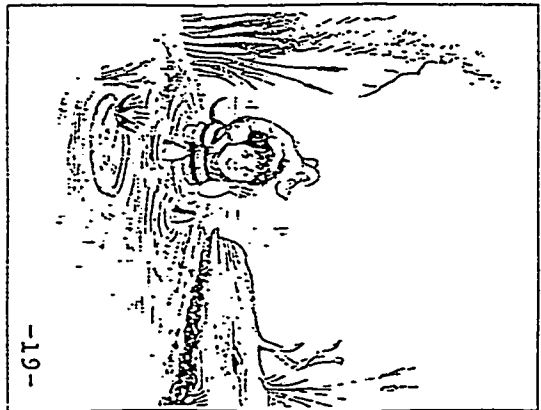
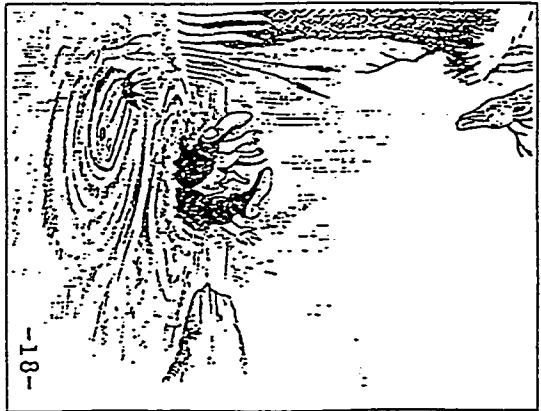
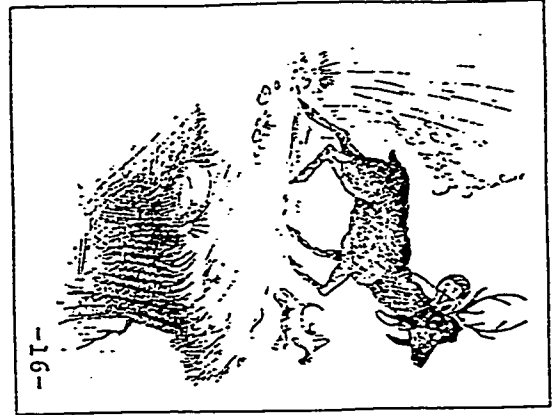
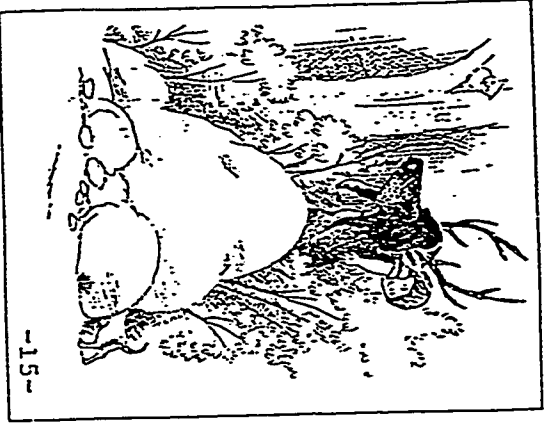
-12-

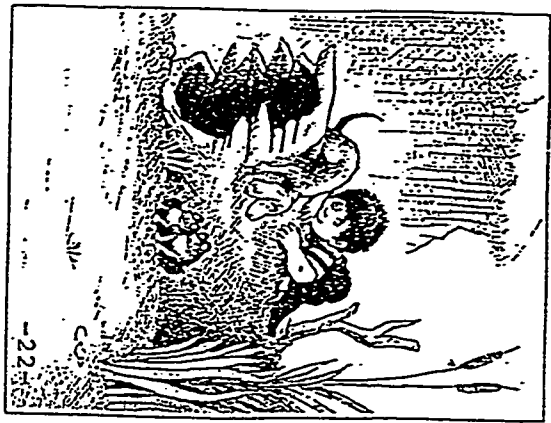
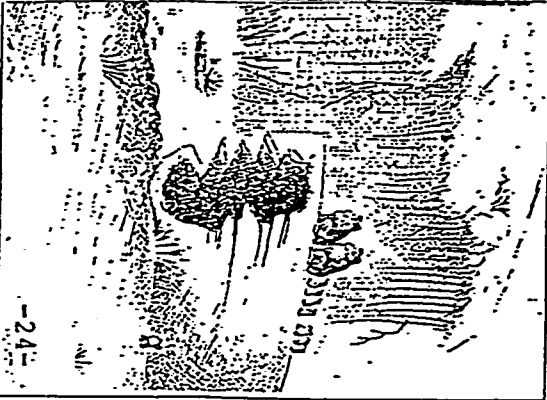


-13-

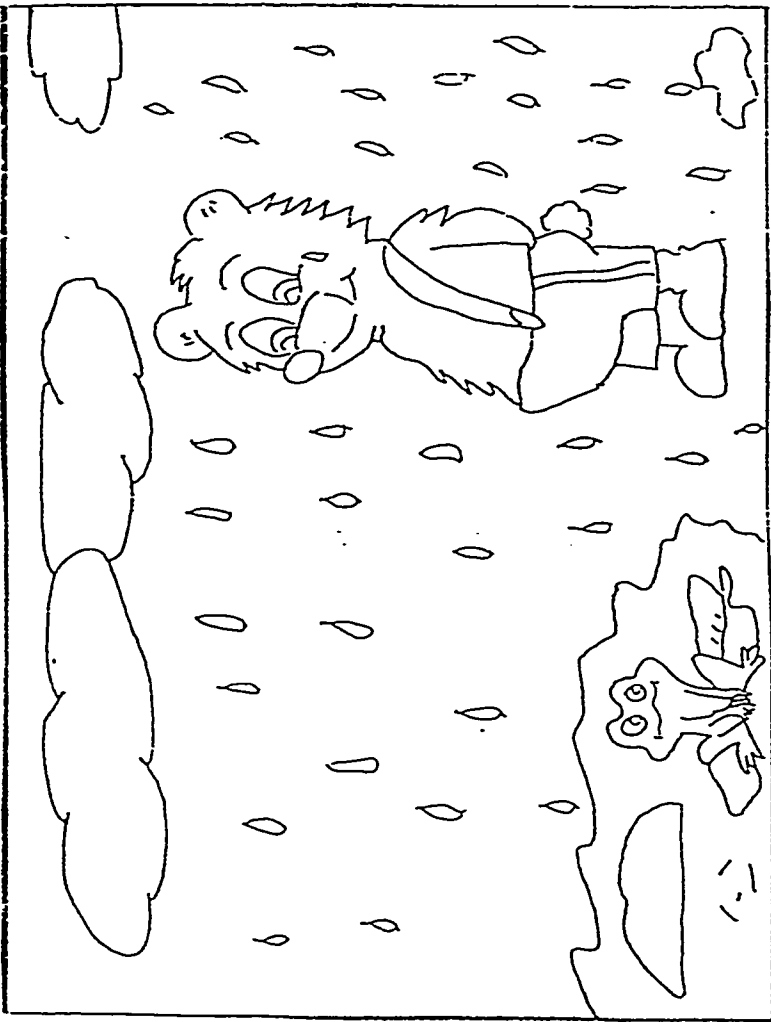
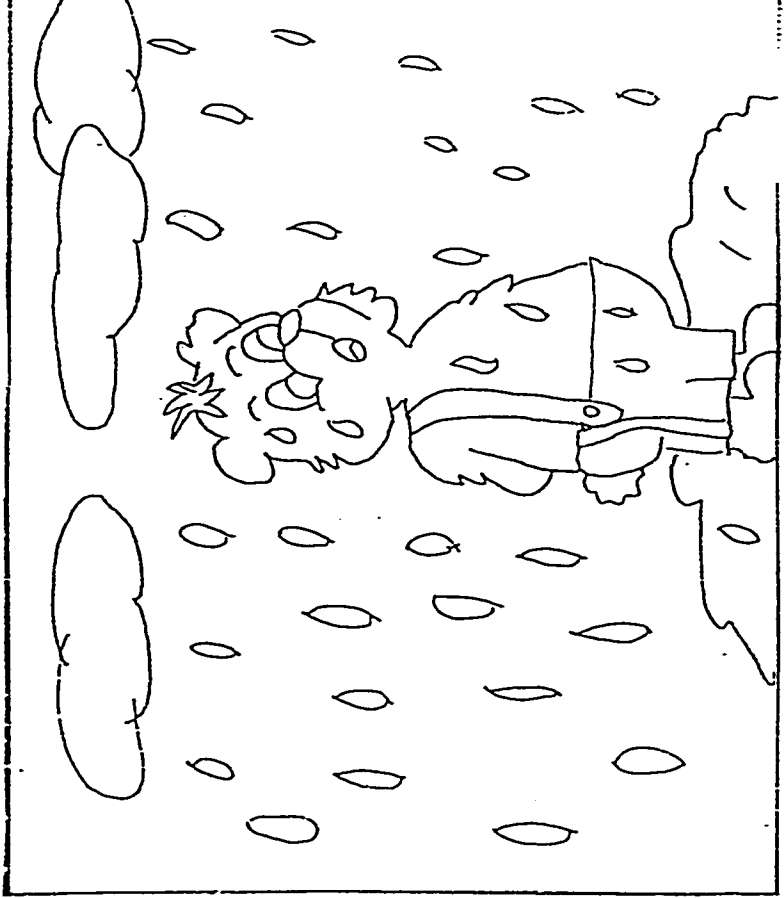


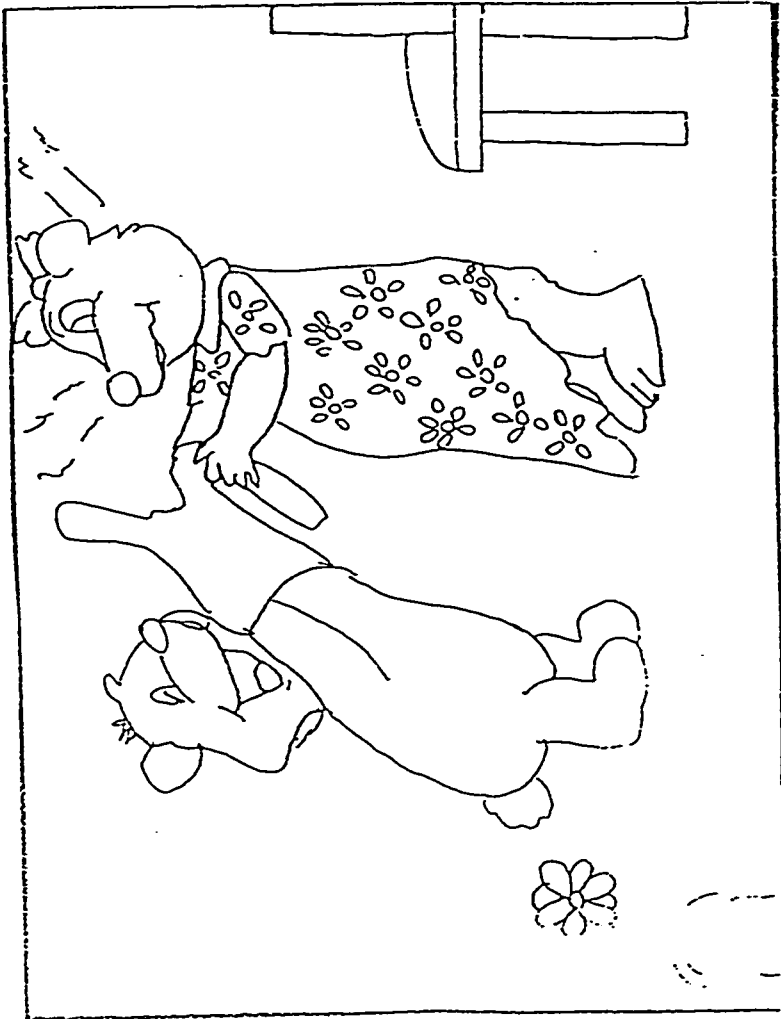
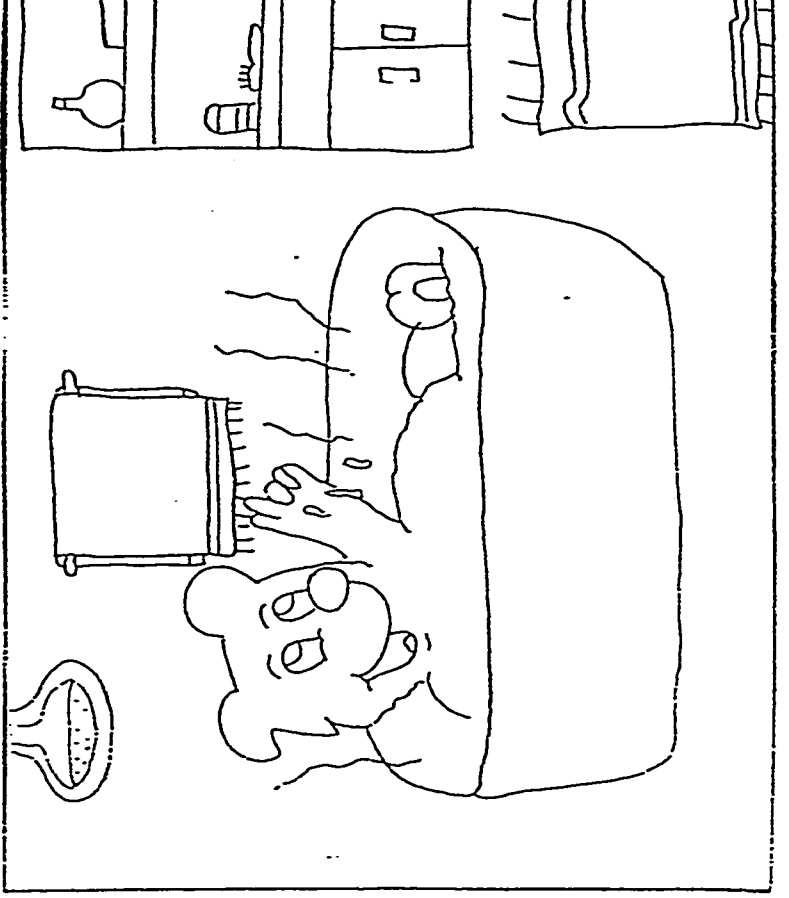
-14-

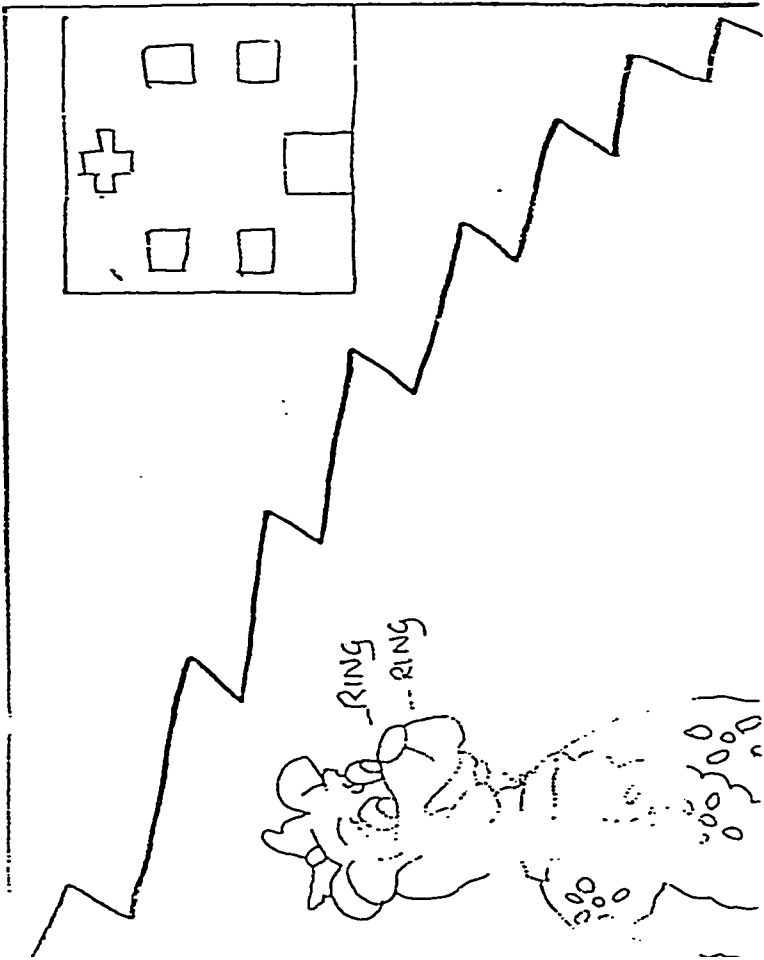
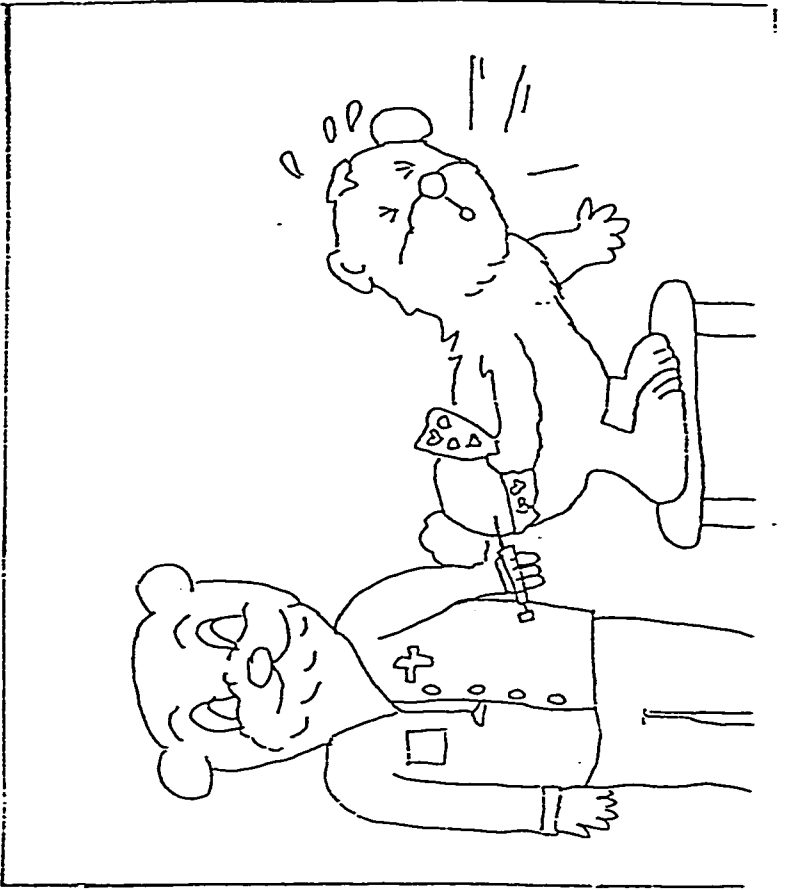




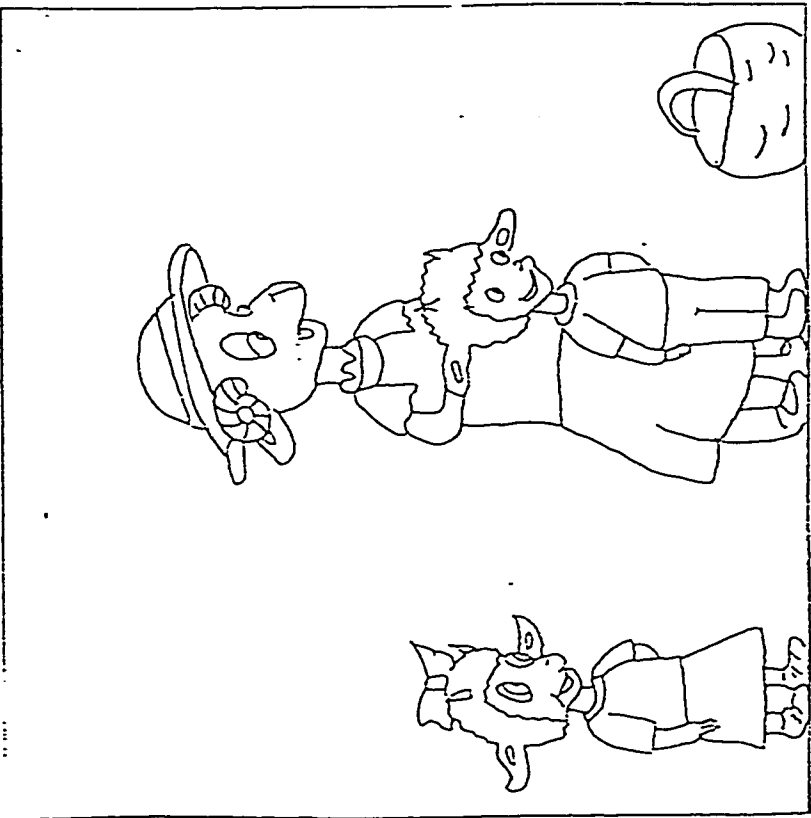
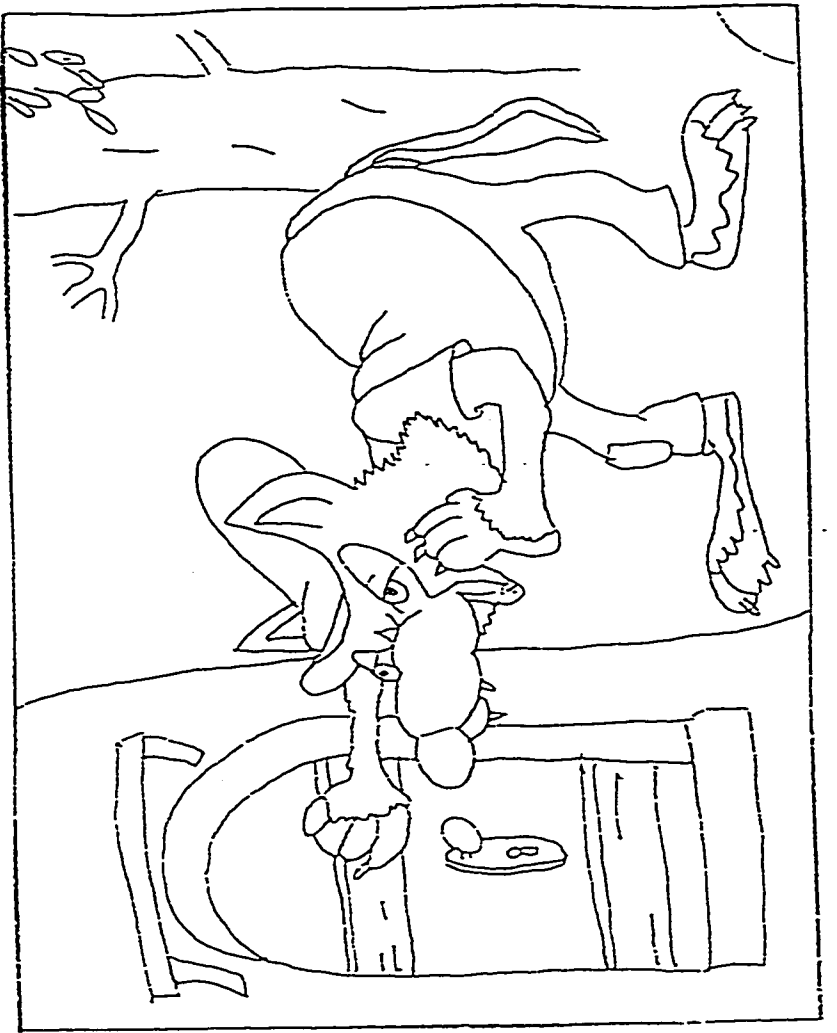
TEDDY
(HISTORIA DEL OSITO TEDDY)

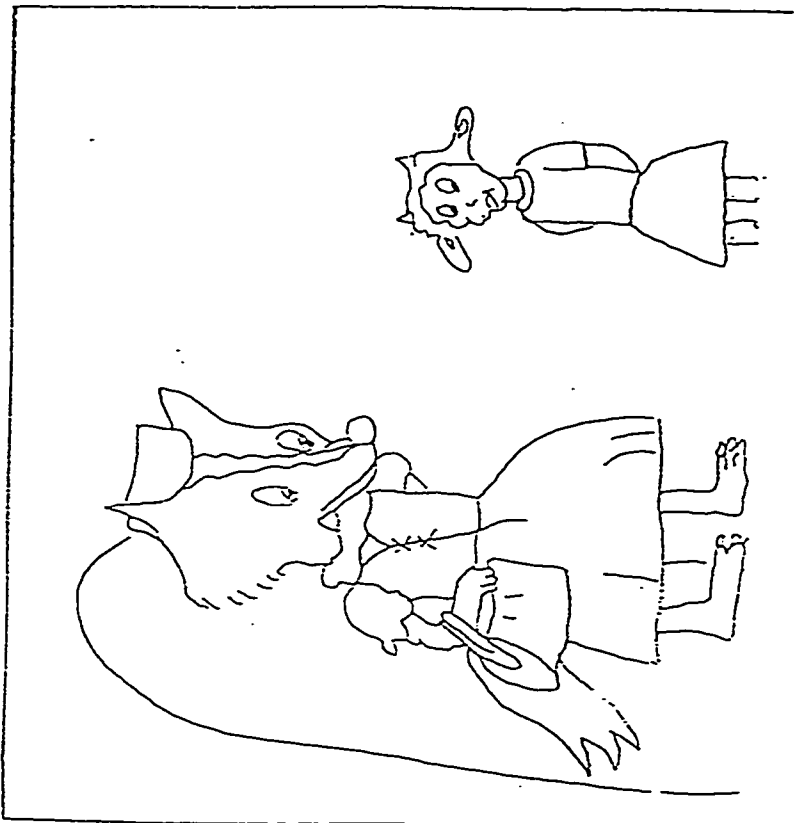
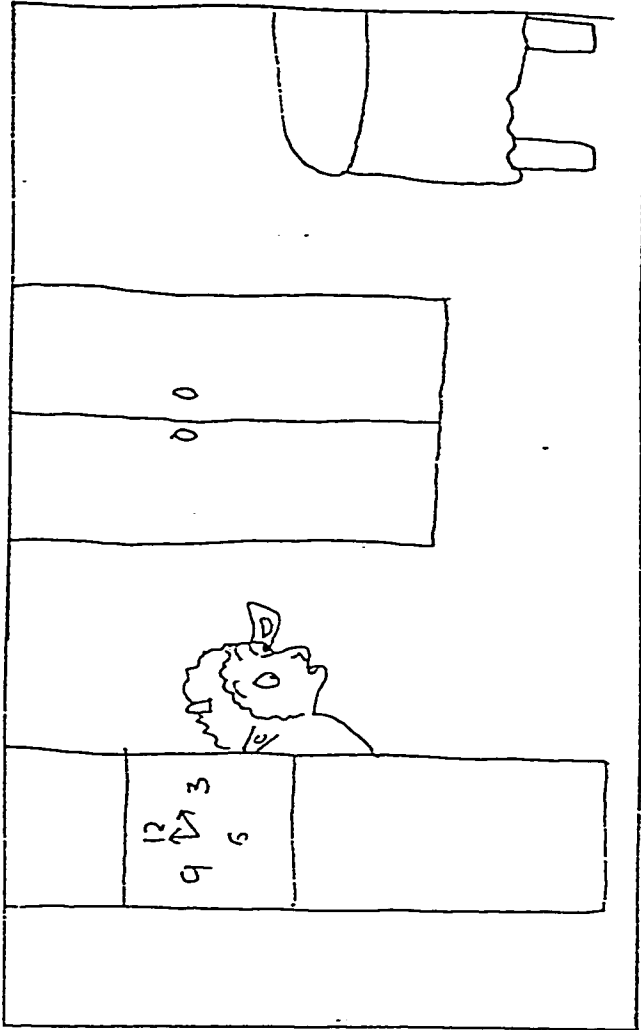


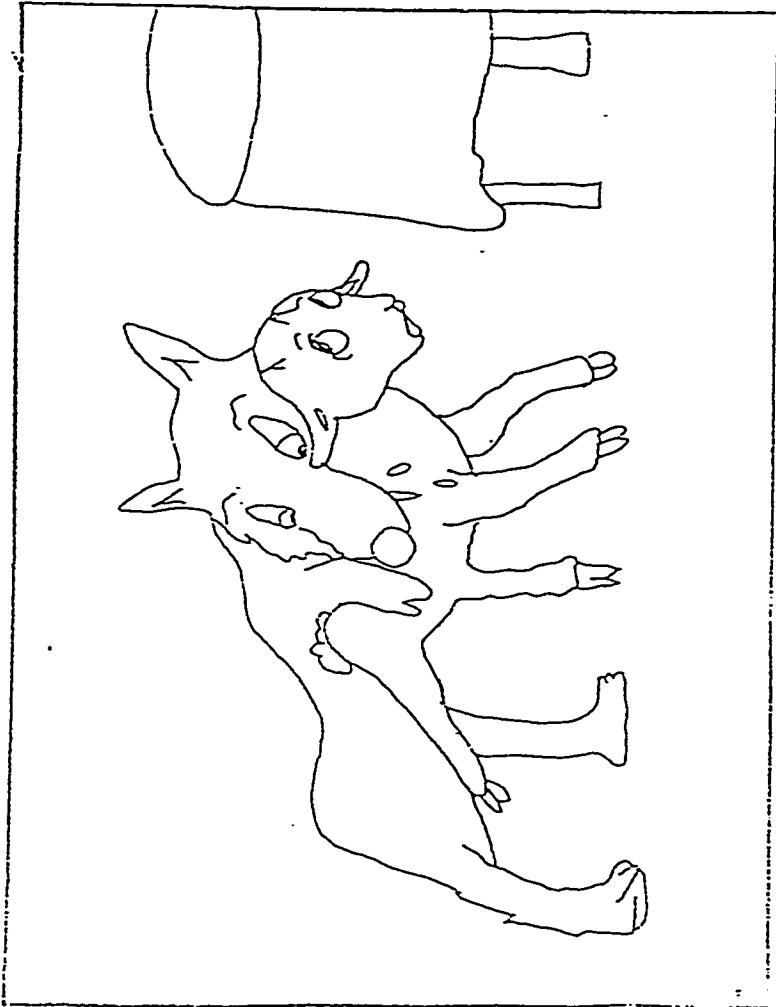
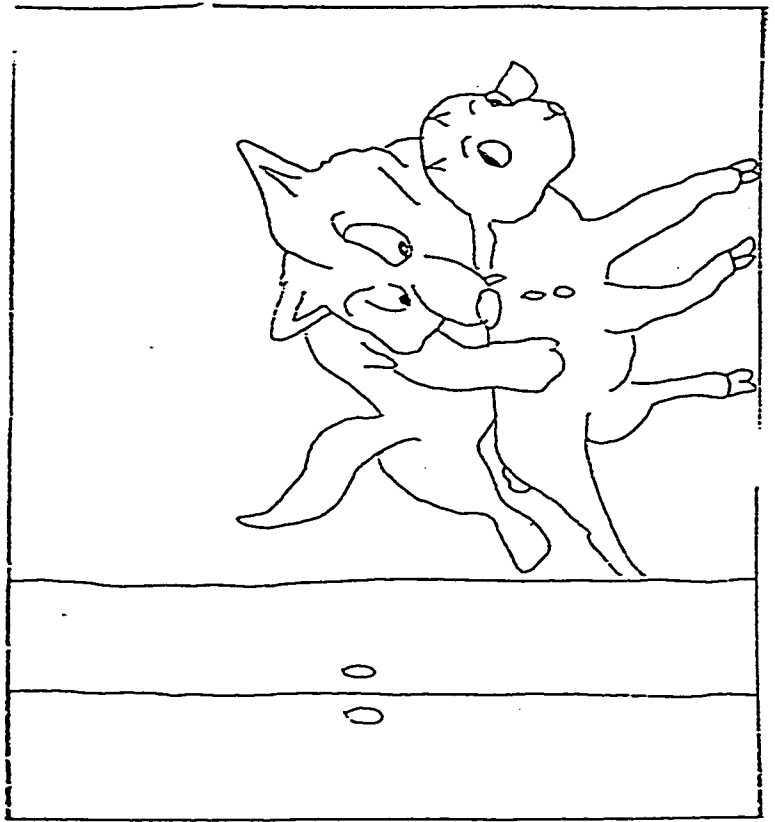


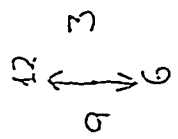
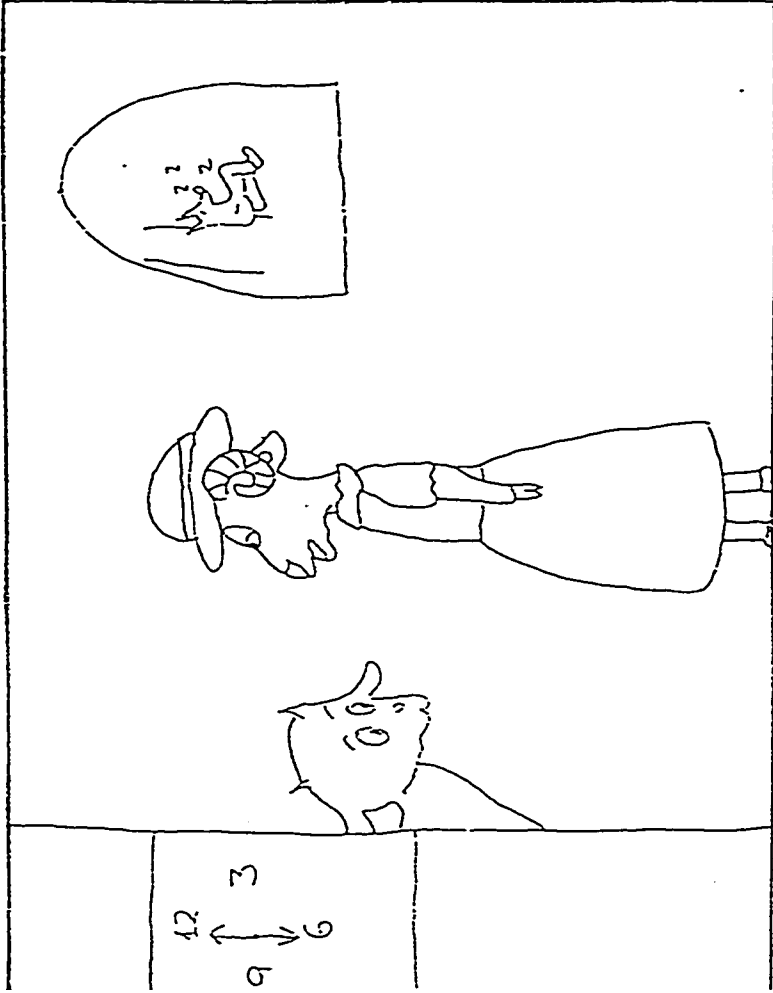
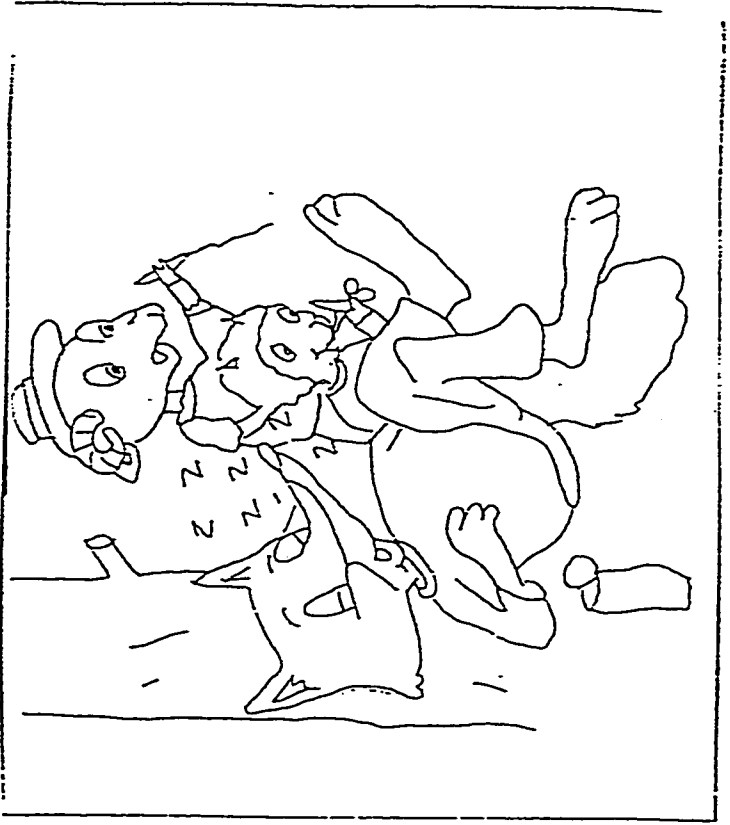


**THE KIDS
(HISTORIA DE LAS SIETE CABRITILLAS)**

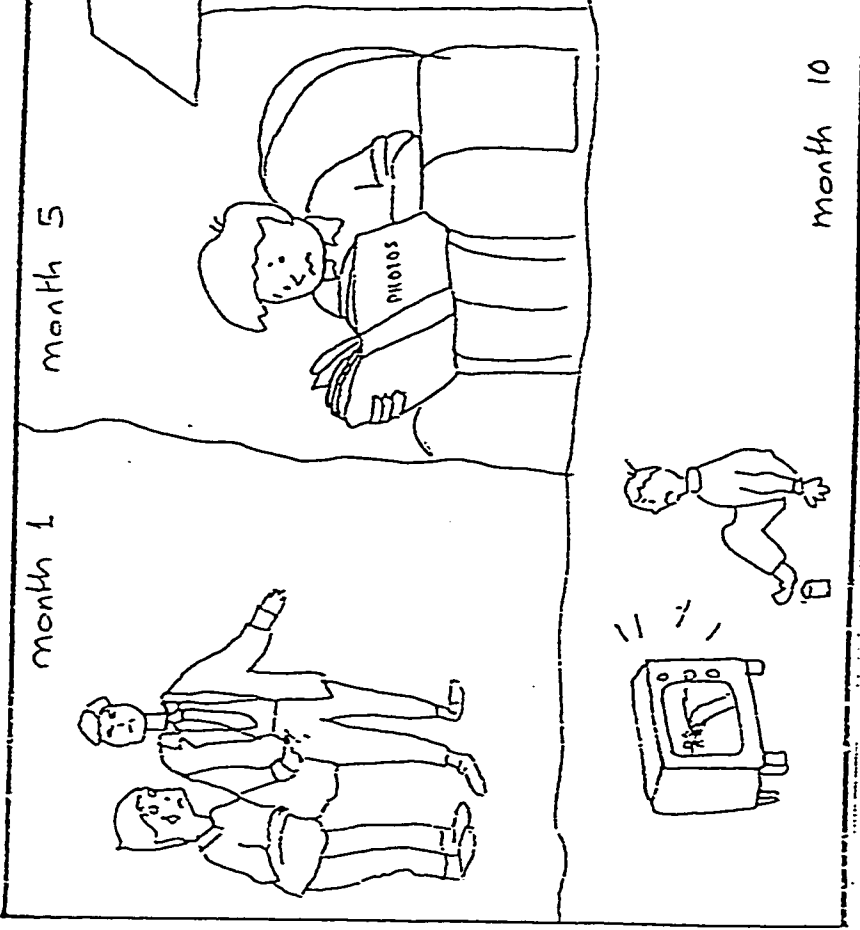
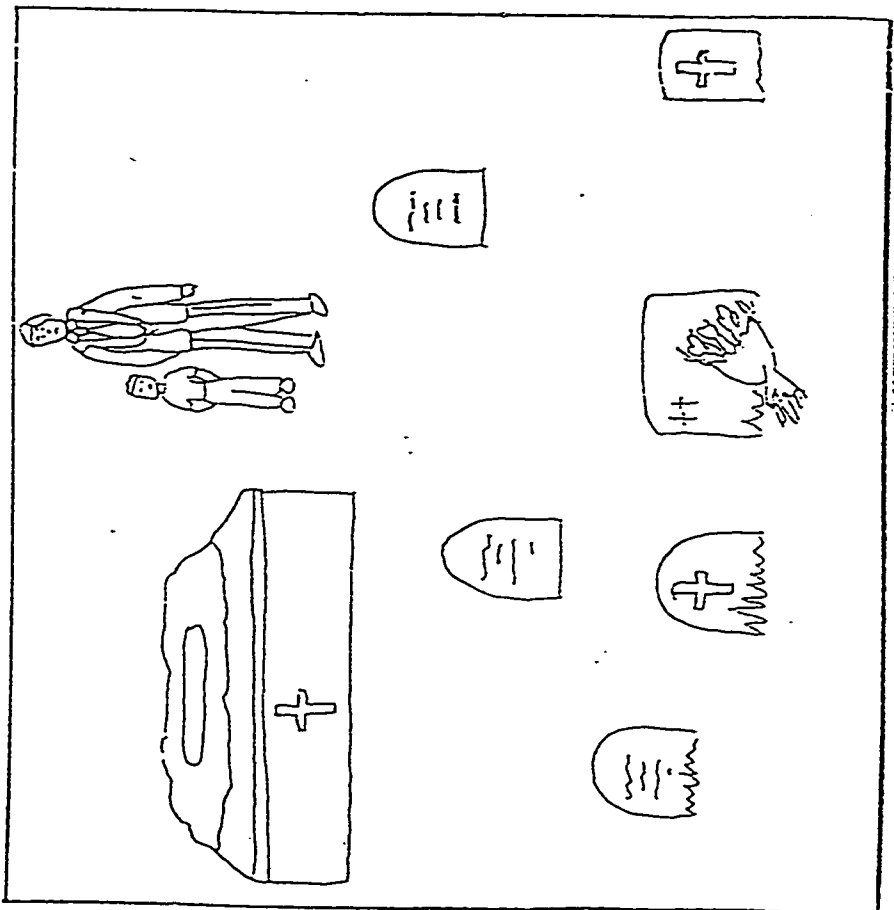


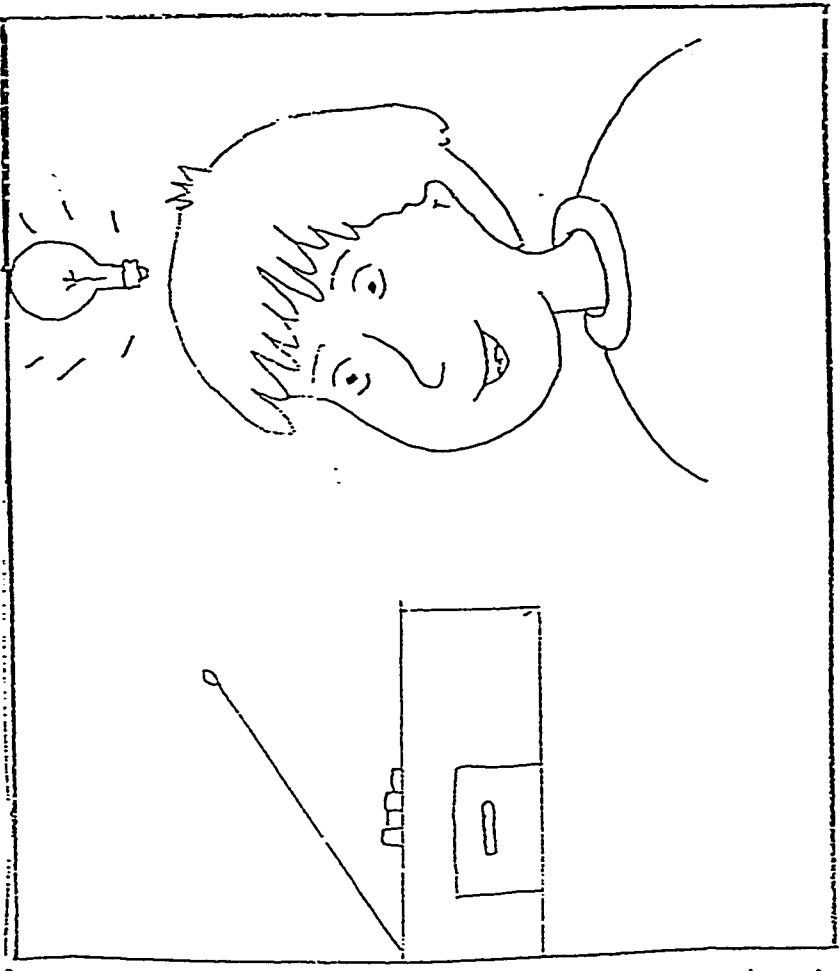
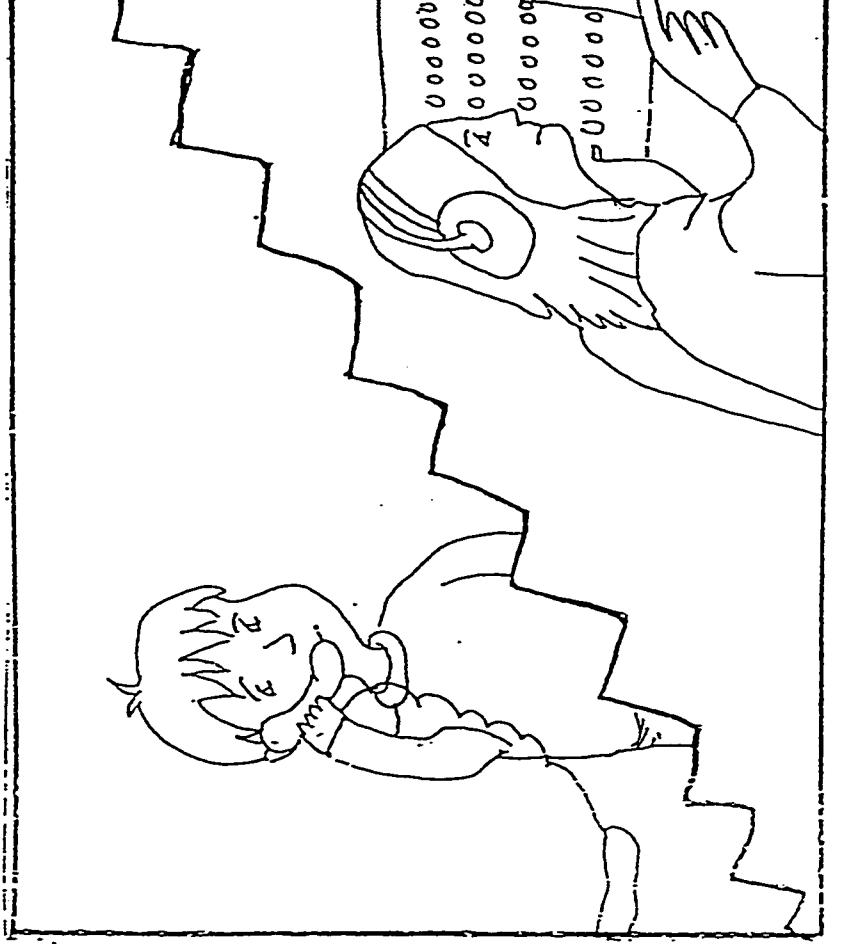


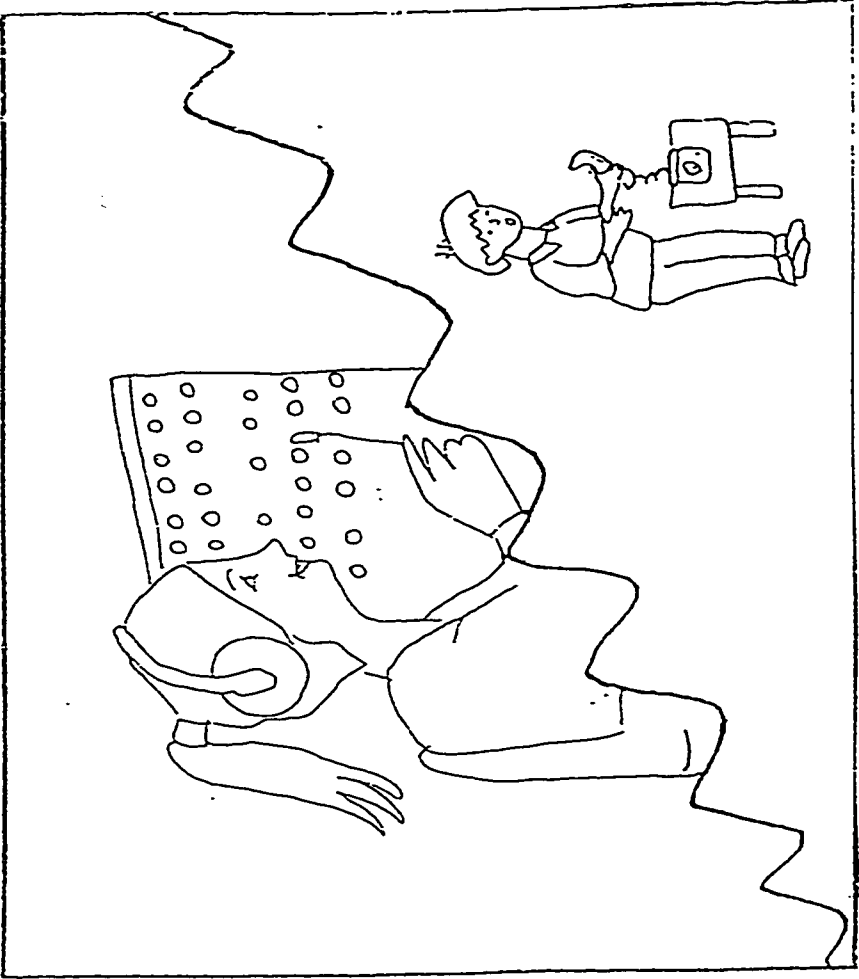
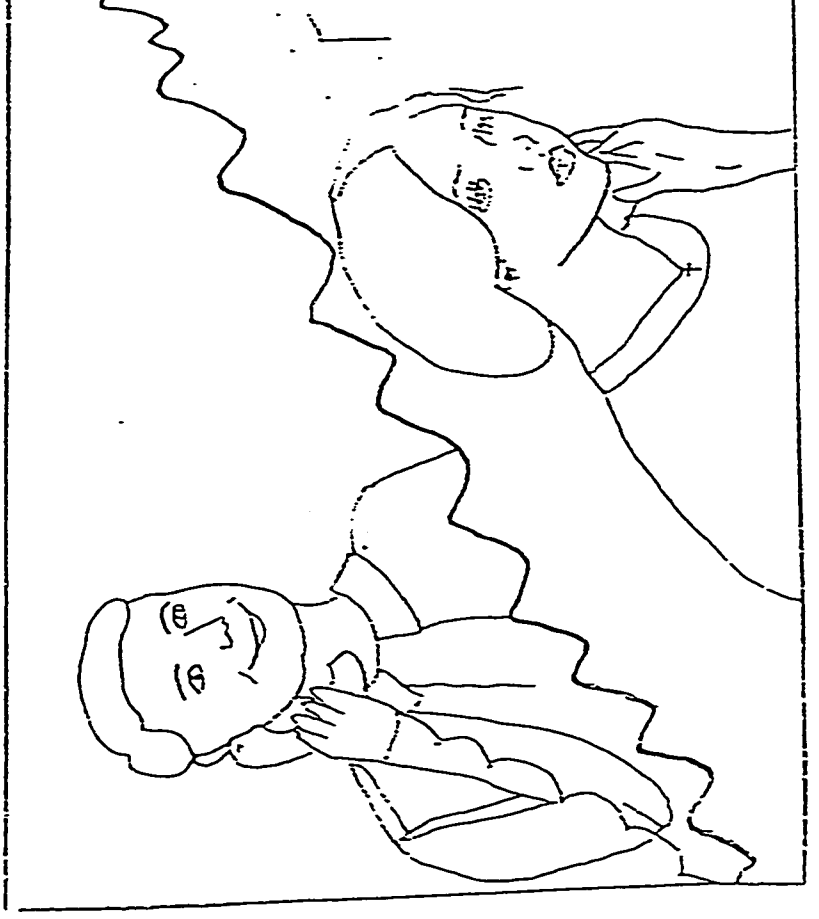


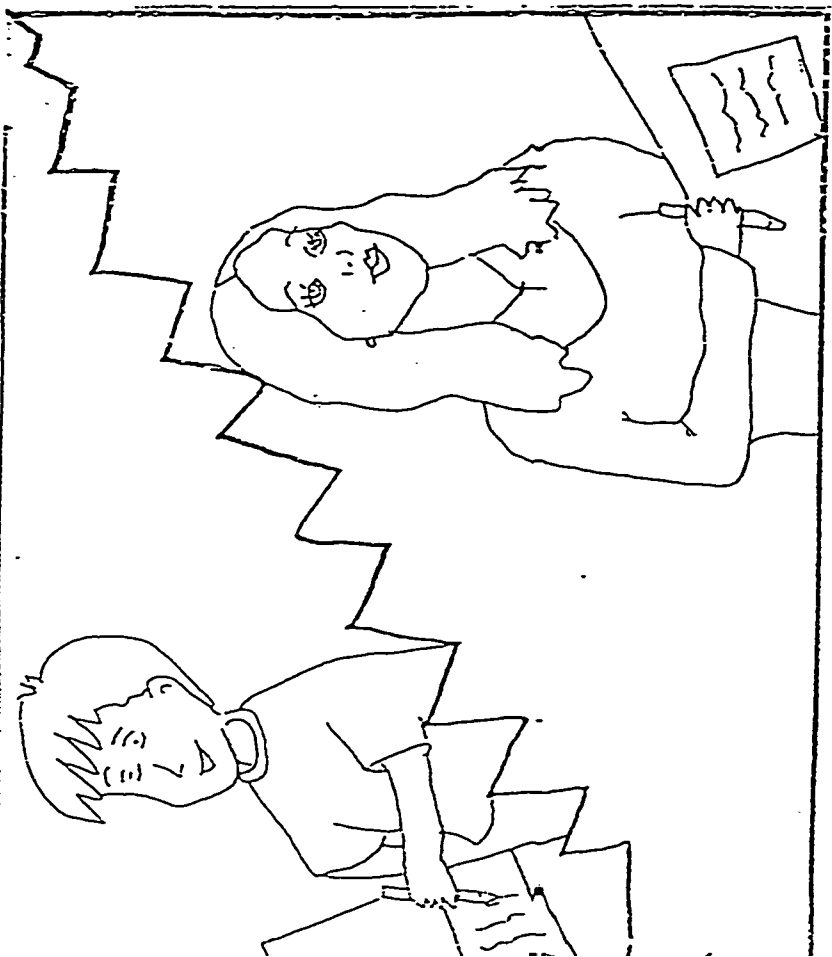
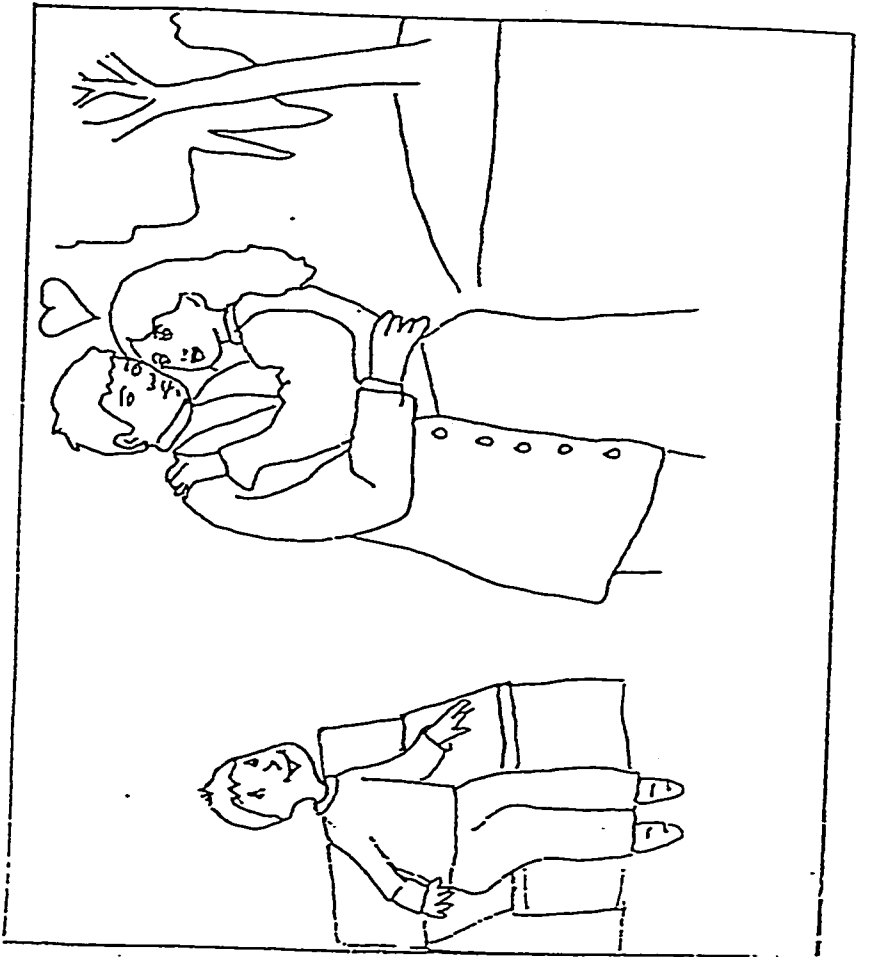


**SLEEPLESS IN SEATTLE
(ALGO PARA RECORDAR)**









APÉNDICE 2: ENTREVISTAS

A- SUJETO 103

B- SUJETO 205

C- SUJETO 305

;

NI. NIÑO
INV. INVESTIGADOR

2A: SUJETO 103

FROG, WHERE ARE YOU?

INV. now we'll do the frog
NI. the frog
NI. the boy and dog is.
INV. no?
NI. boy and dog is sleeping.
NI. and the frog is ##.
INV. the frog is?
INV. escaping.
NI. escaping.
NI. and boy boy # and dog is ###.
INV. is in bed
NI. in bed
INV. god and here?
NI. boy is ##.
INV. no?
INV. the boy is putting on his clothes.
NI. and the dog is ###.
INV. no?
INV. putting his head in there isn't he?
NI. boy and dog is ## in the #.
INV. window.
NI. in the window.
NI. and the dog is jump jumping.
NI. and boy ### boy is.
NI. boy and dog is.
INV. no o.k.
NI. boy is the ### dog is jumping.
NI. dog in ## boy and boy is ## the.
NI. and dog jumping
NI. dog is running and the boy ###.
INV. the boy is sitting.
NI. sitting.
NI. and boy is ### boy is ###.
INV. he's on the rock, isn't he?
NI. on the rock.
NI. and the boy # boy ### boy and dog is the ##.
INV. no?
NI. boy and dog is the jump jumping
INV. in the water.
INV. that's right.
NI. dog and boy is in the water.
NI. boy and dog is ###.
NI. boy and dog is ###.
NI. boy and dog is ###.
INV. no no?
INV. o.k.

TEDDY

NI. teddy bear and Mummy is the ###
INV. mmhm teddy bear and Mummy.
NI. is the ###
INV. no xxx.
NI. TEDDY BEAR IS ###.
INV. no, in the shower.
NI. shower.
INV. that's it.
INV. and here?
NI. teddy bear is sleeping.
NI. Mummy # and Mummy ###.
INV. no?
NI. no.
INV. o.k.
NI. Mummy is the ###
INV. no?
NI. doctor is.
NI. the teddy bear ### in?
INV. injection
NI. injection.
INV. very good.

2B: SUJETO 205

FROG, WHERE ARE YOU?

NI. one day he's a one boy and one dog
NI. he's look a frog.
NI. he's in inside the bottle.
NI. the dog and the boy he's a sleeping and the frog jump out the bottle.
NI. the dog and the boy get up and look he's a not ht frog.
NI. dress up and going to look the frog.
NI. open the windw and jump to the ### and jump.
NI. the ddog he going to the forest # going to the forest.
NI. the dog he xxx in the bees house.
NI. the bees the boys he's in the one.
NI. the bees going to behind the dog and the dog he's very fast [/] very fast.
NI. the boy he in the tree and owl.
NI. and the owl he's ### jump [?]
NI. the wolf going to ## behind the boy.
NI. the owl going to ## behind the boy.
NI. and the boys # he's in in the rock the ren@c he's going.
NI. the boys he's in the lake of xxx.
NI. and the ren@c going to very fast running.
NI. and the dog and the boys he's going to the water.
NI. and a listen the frog.
NI. and frog he's behind the trunk.
NI. look and he's a frog and the frog and other little frogs.
NI. and the boy hÉs one small frog.
NI. and going to the house.

THE KIDS

NI. he's in narrative or ### you say hello I am the wolf or no?
INV. both ## a mix.
NI. once upon a time he's a mother kids.
NI. and seven kids.
NI. the mother say he's going to the forest
NI. he going to the bank [?]
NI. and the wolf coming and knock the door.
NI. the wolf ## he's knock-ed the door and say.
NI. I am your mother.
NI. and I've got something delicious for each one of you.
NI. the wolf [/] kids say no no you are not our mother.
NI. because mother is not a gruff voice.
NI. and the wolf going to the shop and say [/] chalk his for the woice.
NI. going to the house # for the kids' house and say.
NI. I am the mother and say something delicious for each one of you
NI. and other kid say.
NI. no no you are not our mother because you are got a bleck feet.
NI. and mother he's a white feet.
NI. the wolf going to the baker and say for ## for the feet.
NI. xxx and going to the house of little kids.
NI. and say I am a mother.
NI. ans say something delicious for each of you.
NI.. can you see a feet?
NI. yes yes.
NI. and the wolf he's for under the door the feet.
NI. his is white feet.
NI. and the kids he's open the door.
NI. and the wolf he's jump seven little kids.

NI. but the six little kids and the seven he's inside the clock.
NI. the mother coming and say for a seven kids.
NI. where[/] is the other kids.
NI. and the kid say the wolf he's coming.
NI. and ate all my brothers
NI. he went to under the tree
NI. he went sleeping.
NI. the mother and the dik going and for the scissors and his xxx open the stomach.
NI. and the six little kids going his jump for [/] stomach of the wolf.
NI. and the mother and the kid sew seven stones six stones of the stomach of wolf.
NI. and then sew.
NI. and then the dis and mother he's dancing [/] and song for[/] seven little kids.

2C: SUJETO 305

FROG, WHERE ARE YOU?

- NI. there was a one boy with his animals.
- NI. one day when he was sleeping the frog escaped for the glass [/] jar.
- NI. when he get up he saw the glass jar without the frog.
- NI. and he dressed and then he went to see them.
- NI. he was at the window but he doesn't see the frog.
- NI. and then he took the dog and he goes [/] he went to the trees.
- NI. when he was looking the dog saw a bee hive.
- NI. and then the bees went behind the dog.
- NI. the boy doesn't see the dog and when goes looking saw a reindeer.
- NI. he got on the reindeer and he went running very fast to the trees.
- NI. byt they fell to a river.
- NI. they heard a thing and when he was looking he saw a two freog with his whith their child.
- NI. they are the boy's frog.
- NI. and after they went to the house.

HISTORIA DE "SLEEPLESS IN SEATTLE"

- NI. they are a one father with his child # children.
- NI. and they die a wife and the boy's mother.
- NI. they are very # they were very bad and the boy had a idea.
- NI. he talked to the radio and he speaked with the radio woman.
- NI. he want # he wanted a one wife for his father.
- NI. and they [/] mandars they writed letter for a woman.
- NI. and they were friends.
- NI. and then at the end the father and the woman they love.

APÉNDICE 3: TABLAS POR SUJETO¹

A- SUJETOS EXPLÍCITOS VS. SUJETOS NULOS CON VERBOS LÉXICOS Y CON "BE"

B- TIPOS DE SUJETOS CON "BE" Y CON VERBOS LÉXICOS

C- TIPOS DE SUJETOS CON VERBOS LÉXICOS FLEXIONADOS Y NO FLEXIONADOS

¹ En las tablas hemos excluido los sujetos que no producían ninguna oración con el elemento que se analiza.

APÉNDICE 3A: SUJETOS EXPLÍCITOS VS. SUJETOS NULOS CON VERBOS LÉXICOS Y CON "BE"

GRUPO I	VERBO "BE"		VERBOS LÉXICOS	
	S.EXPLÍCITO	S.NULO	S.EXPLÍCITO	S.NULO
101	3	0	1	0
102	3	2	0	0
103	11	1	0	0
104	11	1	0	0
105	13	2	0	0
106	7	0	0	1
107	0	0	2	0
108	16	0	0	3
109	3	0	0	0
110	13	0	0	0
111	0	1	4	0
112	1	3	0	0
113	9	0	0	0
114	13	2	3	0
115	3	0	3	2
116	0	0	4	1
117	1	0	1	0
118	1	0	0	0
119	1	0	0	0
120	5	2	0	0
121	7	0	1	0
122	0	0	0	0
123	2	2	10	0
124	8	0	1	0
125	12	0	1	0
TOTAL	141	15	31	7
GRUPO II	S.EXPLÍCITO	S.NULO	S.EXPLÍCITO	S.NULO
201	23	3	3	1
202	13	1	8	8
203	7	2	13	0
204	5	1	8	2
205	30	9	1	6
206	2	0	7	0
207	12	0	2	3
208	6	2	3	1
209	3	1	9	7
210	4	1	7	1
TOTAL	105	12	69	29
GRUPO III	S.EXPLÍCITO	S.NULO	S.EXPLÍCITO	S.NULO
301	15	0	12	0
302	12	2	7	1
303	2	0	23	3
304	9	1	22	0
305	9	0	18	1
306	13	0	12	0
307	6	0	5	1
308	6	0	13	0
309	5	1	19	0
310	13	0	23	0
TOTAL	90	4	154	6

APÉNDICE 3B

TIPOS DE SUJETOS CON "BE" Y CON VERBOS LÉXICOS

TIPOS DE SUJETOS CON "BE"

GRUPO I	SD	SDD	P	PD	S.nulo
101	3	0	0	0	0
102	1	0	2	0	2
103	1	11	0	0	1
104	8	1	0	0	0
105	13	0	0	0	2
106	7	0	0	0	0
108	16	0	0	0	3
109	3	0	0	0	0
110	13	0	0	0	0
111	0	0	0	0	1
112	1	0	0	0	0
113	6	1	2	0	0
114	6	0	7	0	2
115	3	0	0	0	0
117	0	0	1	0	0
118	0	0	1	0	0
119	1	0	0	0	0
120	4	0	2	0	2
121	7	0	0	0	0
123	2	0	0	0	2
124	8	0	0	0	0
125	12	0	0	0	0
TOTAL	115	13	15	0	15
GRUPO II	SD	SDD	P	PD	S.nulo
201	22	1	0	0	3
202	6	0	7	0	1
203	5	0	2	0	2
204	4	1	0	0	1
205	15	1	14	0	1
206	2	0	0	0	0
207	12	0	0	0	0
208	5	0	1	0	2
209	3	0	0	0	1
210	4	0	0	0	1
TOTAL	78	3	24	0	12
GRUPO III	SD	SDD	P	PD	S.nulo
301	13	0	2	0	0
302	10	0	2	0	2
303	1	0	1	0	0
304	4	0	5	0	1
305	0	0	9	0	0
306	0	0	13	0	0
307	3	0	3	0	0
308	4	0	2	0	0
309	1	0	4	0	1
310	4	0	9	0	0
TOTAL	40	0	50	0	4

TIPOS DE SUJETOS CON VERBOS LÉXICOS

GRUPO I	SD	SDD	P	PD	S.nulo
106	0	0	0	0	1
108	0	0	0	0	2
114	0	3	0	0	0
115	3	0	0	0	2
116	4	0	0	0	1
117	1	0	0	0	0
121	1	0	0	0	0
123	10	0	0	0	0
124	:1	0	0	0	0
125	1	0	0	0	0
TOTAL	21	3	0	0	6
GRUPO II	SD	SDD	P	PD	S.nulo
201	2	0	1	0	1
202	7	1	0	0	8
203	5	0	8	0	0
204	7	1	0	0	2
205	4	0	5	0	6
206	7	0	0	0	0
207	1	1	0	0	3
208	3	0	0	0	1
209	7	2	0	0	7
210	5	2	0	0	1
TOTAL	48	7	14	0	29
GRUPO III	SD	SDD	P	PD	S.nulo
301	4	0	8	0	0
302	4	0	3	0	1
303	13	2	8	0	3
304	10	0	12	0	0
305	3	0	15	0	1
306	2	0	10	0	0
307	5	0	0	0	1
308	8	0	5	0	0
309	11	0	8	0	0
310	12	0	11	0	0
TOTAL	72	2	80	0	6

APÉNDICE 3C

TIPOS DE SUJETOS CON VERBOS FLEXIONADOS Y NO FLEXIONADOS

	VERBOS FLEXIONADOS				VERBOS NO-FLEXIONADOS			
	SD	SDD	P	S.nulo	SD	SDD	P	S.nulo
GRUPO I								
101	0	0	0	0	1	0	0	0
106	0	0	0	0	0	0	0	1
107	2	0	0	0	0	0	0	0
108	0	0	0	2	0	0	0	1
111	0	0	0	0	4	0	0	0
114	0	3	0	0	0	0	0	0
115	0	0	0	0	3	0	0	2
116	1	0	0	0	3	0	0	1
117	0	0	0	0	1	0	0	0
121	0	0	0	0	1	0	0	0
123	0	0	0	0	10	0	0	0
124	0	0	0	0	1	0	0	0
125	0	0	0	0	1	0	0	0
TOTAL	2	3	0	2	25	0	0	5
GRUPO II								
	SD	SDD	P	S.nulo	SD	SDD	P	S.nulo
201	1	0	0	1	1	0	1	0
202	2	0	0	2	5	1	0	6
203	2	0	5	0	3	0	3	0
204	2	1	0	0	5	0	0	2
205	0	0	3	1	4	0	2	5
206	1	0	0	0	6	0	0	0
207	0	1	0	1	1	0	0	2
208	0	0	0	0	3	0	0	1
209	1	1	0	2	6	1	0	5
210	2	1	0	0	3	1	0	1
TOTAL	11	4	8	7	37	3	6	22
GRUPO III								
	SD	SDD	P	S.nulo	SD	SDD	P	S.nulo
301	4	0	5	0	0	0	3	0
302	1	0	2	1	3	0	1	0
303	7	2	3	2	6	0	5	1
304	0	0	5	0	10	0	7	0
305	3	0	14	1	0	0	1	0
306	1	0	4	0	1	0	6	0
307	1	0	0	1	4	0	0	0
308	1	0	0	0	7	0	5	0
309	5	0	0	0	6	0	8	0
310	1	0	0	0	11	0	11	0
TOTAL	24	2	33	5	48	0	47	1