

Université d'Ottawa • University of Ottawa

UNIVERSIDAD DE OTTAWA
DEPARTAMENTO DE LENGUAS Y LITERATURAS MODERNAS

TESIS DE MAESTRÍA

***LA ATRICIÓN DE LA COMPETENCIA MORFOSINTÁCTICA DEL
ESPAÑOL LENGUA MATERNA EN SITUACIÓN DE CONTACTO CON
EL INGLÉS***

ALEJANDRO CUZA-BLANCO

DIRECTORA DE TESIS
Dra. JUANA MUÑOZ LICERAS

November 2001

© Alejandro Cuza-Blanco, 2001
University of Ottawa



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.

0-612-84079-4

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1: La atrición del lenguaje	
1.1. Terminología al uso	4
1.2. Variables externas del proceso de atrición del lenguaje	8
1.2.1. Contexto social y tiempo de residencia	8
1.2.2. Nivel educativo y conocimiento de la L2 inglés	13
1.2.3. El factor edad	15
1.3. Variables lingüísticas del proceso de atrición del lenguaje	19
1.3.1. El léxico	19
1.3.2. Relación morfología sintaxis	27
1.3.3. Aspectos semánticos	33
1.3.4. Fonología	34
CAPÍTULO 2: La Gramática Universal: Opciones paramétricas y la relación morfología-sintaxis	
2.1. Introducción	38
2.2. La Gramática Universal y la adquisición de la L2	41
2.3. El llamado parámetro de los compuestos. Los compuestos de dos sustantivos (NN) y las oraciones resultativas	46
2.3.1. Compuestos NN en inglés y en español	47

2.3.2. Oraciones resultativas en inglés y en español -----	51
2.4. El parámetro del movimiento del verbo en inglés y en español -----	54
2.5. Los pronombres clíticos -----	64
 CAPÍTULO 3: El estudio	
3.1. Introducción -----	75
3.2. Sujetos-----	78
3.3. Análisis de los datos -----	80
3.3.1. Prueba de traducción -----	80
3.3.2. Prueba de juicios de gramaticalidad -----	90
3.4. Conclusiones -----	102
CONCLUSIONES -----	110
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	113
 ANEXO 1 -----	 127
ANEXO 2 -----	128
ANEXO 3 -----	129
ANEXO 4 -----	130
ANEXO 5 -----	131
ANEXO 6 -----	132

ABSTRACT

First language attrition is the temporary or permanent loss of first language competence as reflected in the incorrect use of native grammatical principles or in the speaker's inability to make grammaticality judgments that would be consistent with that of monolingual native speakers (Seliger y Vago, 1991; De Bot y Weltens, 1991; Seliger, 1996).

Our study centers on L1 (Spanish) attrition of four constructions related to three syntactic issues: 1) the so-called 'Compounding Parameter' (resultative constructions and Noun-Noun compound formation); 2) the "Verb Movement Parameter" as it determines the position of subjects in Spanish and English interrogative constructions; 3) the specific characteristics of Spanish clitic pronouns. We analyze the influence of linguistic as well as sociolinguistic factors in the erosion of these grammatical structures among Spanish immigrants.

The data reveal, among other things, that the age of contact with the second language is a determining factor in the process of language attrition, as it is in the process of language acquisition. We also argue that the process of attrition of the native's morphosyntax occurs locally and is not generalized across all morphosyntactic structures. As in the case of second language acquisition, there is no dramatic change of native parameters.

AGRADECIMIENTOS

Primero que nada quiero agradecer de forma especial a la Prof. Juana M. Licerias por todo el apoyo académico y dedicación que me ha brindado durante la realización de esta maestría. Sin su incansable paciencia, estímulo, sugerencias y críticas no hubiera podido llegar a esta etapa final y le estoy inmensamente agradecido por haberme iluminado el camino tan acertadamente.

También deseo expresar mi sincero agradecimiento al personal administrativo y de dirección del Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas de la Universidad de Ottawa por su cordial atención, ayuda financiera y el interés personal que en todo momento me han brindado, que han hecho de mi estancia en esta casa de estudios una experiencia grata e inolvidable.

De igual forma quiero dar las gracias a William Onate y a todos aquellos que durante todo este tiempo me han brindado su amistad, consejos, ánimo y apoyo moral para la cristalización de este proyecto.

INTRODUCCIÓN

El estudio de la pérdida no patológica del lenguaje ha suscitado un gran interés en el campo de la investigación lingüística actual. En muchos de los casos el acercamiento ha sido desde una perspectiva sociológica y psicolingüística al tratar de explicar los factores que parecen afectar la atrición o erosión del lenguaje, como el tiempo de residencia en un contexto de lengua segunda (L2), la cantidad de contacto con la lengua materna (L1), el nivel educativo, y el prestigio social de la L1, entre otros (Major, 1997; Seliger y Vago, 1991; De Bot y Weltens, 1991). En efecto el contacto intenso con una lengua segunda socialmente dominante por un período de tiempo prolongado,

conjuntamente con la falta de acceso y de uso de la lengua L1, supondrá, por lo general, la erosión del sistema lingüístico materno a todos los niveles de competencia gramatical -sintáctico, semántico, morfológico y fonológico- (Wass, 1993; De Bot y Clyne, 1994; Silva-Corvalán, 1996).

Nuestro trabajo tiene como objetivo fundamental el analizar la erosión de una serie de estructuras específicas de la morfosintaxis del español nativo en una situación de contacto con el inglés. Concretamente, investigaremos la erosión de la relación morfología-sintaxis en construcciones en las que el español y el inglés difieren en la opción paramétrica que representan, como es (1) el caso del movimiento del verbo en las interrogativas, (2) del uso de compuestos nominales, (3) del uso y posición de pronombres clíticos o átonos, y (4) de las denominadas construcciones resultativas.

El nivel y tipo de erosión que se produzca lo analizaremos en función del factor edad de llegada al contexto de L2, es decir en función de la edad que tiene el sujeto al comenzar el aprendizaje de la L2 en un contexto natural, con el fin de determinar si este juega o no un papel en la erosión de la L1 como se ha discutido en el caso del proceso de adquisición. Por otra parte, los resultados que se obtengan nos ayudaran a establecer criterios en cuanto a la secuencia u orden de erosión de las construcciones objeto de análisis y hasta qué punto este orden sustenta o no la noción establecida por algunos autores de que el proceso de atrición del lenguaje constituye la imagen de espejo del proceso de adquisición (De Bot y Weltens, 1991; Dorian, 1982; Wong-Fillmore,

1991, Major, 1997; Silva-Corvalán, 1991).¹

Desde una perspectiva teórica, nos proponemos realizar una contribución al campo de la lingüística y psicolingüística al analizar cuestiones específicas sobre la relación entre erosión y adquisición de elementos concretos del lenguaje y el papel de procesos cognitivos e interrelacionales en la pérdida del lenguaje. Desde una perspectiva práctica, este trabajo puede ser de gran utilidad a profesores, pedagogos, autores de libros de texto y educadores en general, en la medida en que proporciona un mayor conocimiento sobre este tema y una mejor idea de cómo debe enfocarse la importancia del bilingüismo y el multilingüismo en nuestra sociedad.

¹ En este caso, nos referimos a la llamada *hipótesis de regresión* planteada primeramente por Jakobson (1941) al establecer un paralelismo entre la pérdida patológica del lenguaje y la adquisición del lenguaje. De acuerdo con esta teoría, el proceso de pérdida del lenguaje se considera como la imagen de espejo de la adquisición; es decir, la atrición es paralela a la adquisición pero constituye un proceso inverso: lo que se adquiere primero es lo último que se pierde y lo que se adquiere después se perderá primero. Estudios recientes han extendido este concepto a la pérdida no patológica del lenguaje que es lo que nos interesa en este estudio.

CAPÍTULO I

La atrición del lenguaje

1.1. Terminología al uso

En primer lugar es necesario establecer lo que entendemos por atrición o pérdida del lenguaje, pues la bibliografía al uso nos ofrece varios términos que a veces coinciden y a veces tienen contenidos diferentes. Entre los términos que han sido más utilizados se encuentran los siguientes: pérdida del lenguaje (*language loss*); atrición del lenguaje (*language attrition*); muerte del lenguaje (*language death*); cambio de códigos (*code switching*); cambio de lengua (*language change*); y bilingüismo substractivo (*subtractive bilingualism*).

1- Pérdida del lenguaje (Language Loss): Ocurre cuando una minoría de personas o grupo de personas pequeño, ya no son capaces de comunicarse

en su lengua materna porque han perdido la fluidez que tenían. También se refiere a un aprendizaje incorrecto o incompleto de una lengua hablada durante la infancia (Jaspert y Kroon, 1992).

2- Atrición del lenguaje (*Language Attrition*). Se refiere a la erosión o atrición de una lengua o parte de ésta por un individuo o comunidad lingüística debido a algún factor de tipo personal, político o social como la inmigración a un contexto de L2. La bibliografía al uso también hace referencia a la atrición patológica del lenguaje que ocurre debido a la afasia u trauma cerebral ocasionado por un accidente (Seliger, 1992, 1996; Kravin, 1992; Smolicz, 1992; Taft y Cahill, 1989; De Bots y Weltens, 1991; etc.)

3- Muerte del lenguaje (*Language Death*): Se refiere casi exclusivamente a la desaparición de aquellas lenguas habladas por comunidades indígenas lingüísticamente minoritarias cuando ya no se usan como la lengua de enseñanza, de uso administrativo o de gobierno y pierden su función como primera lengua y por tanto su vitalidad, por ejemplo determinadas lenguas indígenas como el Quechua y Aymara en Perú y Ecuador (Dorian, 1982; Lanoue, 1991; Schmidt, 1991).

4- Cambio de códigos (*Code Switching*): El cambio de código se refiere al cambio automático de una lengua a otra por hablantes bilingües durante el discurso. Es decir, el hablante alterna de forma espontánea el uso de dos lenguas dentro de un enunciado dado (Poplack, 1980; 2000). Autores como

Myers-Scotton(1993) y Eliasson (1990) entre otros, consideran el cambio de código y el préstamo lingüístico como un mismo fenómeno caracterizado por la incorporación de elementos de la L2 a la morfosintaxis de la L1. No obstante, esta teoría no ha sido muy sustentada, ya que el cambio de código implica la alternancia de un código lingüístico a otro; es decir, el uso de dos sistemas gramaticales diferentes (Gumperz, 1976; 1982)

Poplack (1993, 2000) sustenta que el cambio de código y el préstamo son fenómenos totalmente diferentes y, por tanto, deben de distinguirse. En el caso del préstamo, el elemento de la L2 se integra al sistema gramatical de la lengua receptora o base (L1), adaptandose a sus reglas morfológicas y sintácticas; ambos elementos se integran en un mismo código lingüístico, aunque la base etimológica del préstamo sea diferente, como en (1). En el cambio de código por su parte, el elemento de la L2 mantiene sus características morfosintácticas, y como este proceso implica la alternancia entre los dos sistemas lingüísticos, no hay integración al sistema de la L1, como en (2) ².

² Los ejemplos fueron sacados del estudio *Sometimes I'll start a sentence in Spanish and termino en español* by Poplack (1980)

- (1) Es posible que te MONGUEEN
"They might mug you"
- (2) Las palabras HEAVY-DUTY, bien grandes, se me han olvidado
"I have forgotten the real big, heavy-duty words"

La bibliografía al uso también hace referencia al cambio de código intrasentencial cómo un tipo específico de cambio de código que implica la incorporación de enunciados completos de la L2 en el discurso del hablante bilingüe, como en (3):

- (3) The man que vino ayer wants to buy the car

Para realizar este tipo de cambio de códigos se requiere de un buen dominio de ambos sistemas lingüísticos y es característico de hablantes bilingües equilibrados, como los define Hasselmo (1970), debido a que son mucho más competentes en las dos lenguas y pueden cambiar de un código a otro sin ningún tipo de agramaticalidad. Se produce así una transición más directa de la L1 a la L2 (L1→L2) o viceversa ³.

5- Cambio de lengua (*Language Change*): Este término se refiere a todas las situaciones mencionadas anteriormente e incluye además la adquisición

³ Lipski (1985), Genesee et al (1978), etc., hacen una distinción entre el bilingüismo coordinado del compuesto. El coordinado se aprecia en los individuos que aprendieron la L2 después de la L1, posiblemente después de la pubertad. El bilingüismo compuesto se aprecia en el sujeto que adquirió las dos lenguas en un contexto bilingüe desde la infancia, es decir, simultáneamente como los franco-canadienses en Quebec (Canada).

del lenguaje, el aprendizaje del lenguaje y el desarrollo histórico-lingüístico (Andersen, 1982).

6- Bilingüismo Subtractivo (*Subtractive Bilingualism*): Se refiere usualmente a la pérdida del lenguaje minoritario (Laundry y Allard, 1991; Lambert, 1974), durante la adquisición de una lengua segunda. En algunas ocasiones se habla también de forma general de semilingüismo, en el caso de la pérdida del lenguaje minoritario de los niños bilingües, cuando éstos se educan en un lenguaje mayoritario lo que provoca un bilingüismo reducido.

Como se puede apreciar, cada concepto recoge matices diferentes sobre la atrición del lenguaje sin que exista un verdadero consenso a nivel terminológico. En este trabajo teniendo en cuenta los diferentes estudios realizados sobre el tema y la definición más usada en la bibliografía, utilizaremos el término de atrición o erosión del lenguaje como una forma de cambio de las estructuras gramaticales y fonológicas de la L1 debido a una ruptura con la comunidad lingüística nativa, al uso restringido de la L1 y al uso intensivo de la L2 (Schoenmakers y Gunnewieck, 1989).

1.2. Variables externas del proceso de erosión del lenguaje

1.2.1. Contexto social y tiempo de residencia

La lengua es un fenómeno biológico, psicológico y social. Al nacer contamos con una capacidad innata que nos permite aprender una lengua específica, una dotación genética que los generativistas denominan Gramática

Universal (GU), pero es el contexto social el que determina qué lengua vamos a aprender, es decir, el que hace posible que esa dotación genética se convierta en nuestra lengua.

El proceso lingüístico de pérdida del lenguaje está igualmente mediatizado por factores socio-lingüísticos y psico-lingüísticos. Se podría decir que la L1 entra en un proceso de competición con la L2 y su supervivencia depende de cómo se establezca esa relación de competencia.

Por definición, la atrición de la L1 ocurre en individuos que han cambiado su contexto de vida de tal forma que cuentan con una oportunidad reducida o nula de practicar su L1, en muchos de los casos incluso ya de forma permanente. La lengua de estos sujetos presenta evidencia de un uso defectuoso de las reglas de uso nativo. Tal evidencia refleja el contacto íntimo con una lengua dominante y una tendencia a converger las reglas de la L1 con las de la L2.

La pérdida del papel protagonista de la L1, debido a su poco uso en el caso de los inmigrantes que se integran a una nueva sociedad lingüística, el prestigio social de la L1 en el nuevo contexto, el grado de distanciamiento con la comunidad lingüística nativa, y el grado de aculturación por parte del individuo, son variables socio-lingüísticas significativas en el grado de erosión de la competencia lingüística de los sujetos (Gardner, 1982; Huffins, 1982).

En la mayoría de los casos, la L1 se subordina a la L2 por cuestiones de integración social y cultural a la nueva sociedad en la cual han decidido vivir y

parece que mientras mayor sea esta subordinación y dominio del sistema lingüístico de la L2, mayor será su influencia en el sistema lingüístico de la L1, especialmente en un contexto no controlado o informal (Major, 1992). Jaspaert y Kroon (1989) por su parte afirman que el contexto social y no las estructuras de las lenguas en contacto, es lo que determina la dirección y el grado de interferencia o permeabilidad del sistema lingüístico de la L1, lo cual sustenta la propuesta de Weinreich (1974) de que la extensión, dirección y naturaleza de la interferencia de una lengua a otra puede explicarse más profundamente en términos de conducta lingüística por parte de los individuos bilingües, lo que a su vez está condicionado por las relaciones sociales que mantienen.

En una serie de estudios de adquisición de L2 (Fishman, 1977; Gardner, 1979; Lambert, 1974; Edwards, 1977) se ha sugerido que el contexto social, y la propia actitud del hablante hacia su raíces étnicas, determinan que se produzca lo que se ha denominado bilingüismo aditivo o bilingüismo subtractivo. El bilingüismo aditivo se refiere al caso donde el individuo se desarrolla en un contexto social donde la L1 tiene un 'prestigio' social alto, como el francés en Quebec (Canadá) y la adquisición de una L2, inglés en este caso, va a constituir una experiencia positiva que enriquecerá el perfil lingüístico del hablante, pero no tendrá efectos negativos en la competencia de la L1.

Al considerar el contexto social en la retención de la L1, la bibliografía al uso sugiere que si la L1 del hablante pertenece a la de un grupo social

minoritario y de poco prestigio y aceptación social, su uso será severamente reducido y la adquisición de la L2 conllevará a un bilingüismo substractivo o a la atrición de su L1. Weinreich (1974) define *language prestige* como el valor social de esa lengua en la sociedad. Mientras mayor sea el prestigio de una de las dos lenguas habladas por el hablante, menor será el uso de la otra lengua.

No obstante, puede darse el caso de que la percepción personal del individuo en cuanto al bilingüismo sea diferente a la de la comunidad que le rodea, y perciba el bilingüismo de forma aditiva.

Por otro lado, De Bot, Gommans y Rossing (1991) al analizar la relación entre tiempo de inmigración e *input* de la L1 han demostrado que el tiempo de residencia tendrá una importancia significativa en la erosión de la L1 siempre y cuando el contacto con la misma y el uso sea reducido y no exista un *input* significativo.

El tipo de erosión que se produzca, ya sea morfo-sintáctico, léxico o fonológico, dependerá en gran medida del contexto social en que se desarrolle el individuo. En un estudio realizado por Olshtain y Barzilay (1982) con quince inmigrantes americanos en Israel se demuestra que, a pesar de estar en un contexto de L2 dominante (hebreo), los sujetos son capaces de mantener su inglés como lengua dominante inclusive después de 25 años de residencia en Israel. Esto se debe al gran prestigio y valor funcional del inglés en el nuevo contexto social. Sin embargo, sí se demostró al mismo tiempo erosión de determinadas palabras que anteriormente no presentaban ninguna dificultad

para los sujetos en cuestión. A este fenómeno Sharwood-Smith (1983) lo denomina 'reducción de la facilidad de acceso'.

Este estudio de Olshtain y Barzilay (1982) es un ejemplo de casos donde es muy poco probable que exista erosión del lenguaje, debido al tipo de contexto de L2 en que vive el individuo. El tiempo de residencia y el contexto social son dos variables íntimamente relacionadas y de hecho, la mayoría de las variables presentes en la erosión del lenguaje no ocurren aisladamente (Oxford, 1982). Un hablante que nota que su competencia en la L1 está erosionada podría, hipotéticamente, tratar de hacer todo lo posible por expandir su vocabulario, y enmendar sus lagunas o brechas léxicas, fonológicas, morfológicas o sintácticas y recuperar su estatus anterior de hablante nativo competente. Pero en la práctica, si las condiciones sociales que provocaron esa erosión al principio continúan presentes, es muy poco probable que pueda recuperar su competencia sin un esfuerzo especial y cambio de contexto socio-cultural.

No obstante Dorian (1982) plantea que hay casos especiales donde los hablantes mantienen su competencia nativa en un contexto donde no practican su L1, por medio de monólogos interiores, ritos religiosos, cantando, etc. Otros mantienen una competencia receptiva o cognitiva pero pierden una gran cantidad de control activo o habilidad funcional del idioma.

1.2.2. Nivel educativo y conocimiento de la L2

Según se desprende de estudios realizados por Jaspaert y Kroon (1986), los individuos con un nivel educativo más alto tienen más posibilidad de mantener su lengua materna que los de un nivel bajo y al mismo tiempo, el proceso de pérdida es más lento ya que tienen más medios a su disposición para mantener su L1. Estos sujetos tienen en la mayoría de los casos un poder adquisitivo más alto, lo cual les permite viajar a su país de origen con más frecuencia o mantenerse en contacto con sus familiares y amigos de diversas formas. Además, están más acostumbrados al lenguaje escrito lo que, en un contexto de emigración, ofrece muchas más posibilidades de contacto con la lengua materna por medio de revistas, periódicos, libros, cartas, etc. Tal vez inclusive su nivel educativo les proporcione un mejor entendimiento de la estructura de la lengua y haga que ésta se retenga más y sea más difícil de erosionar (Jaespaert y Kroon, 1986).

Por otra parte, algunos autores mantienen que mientras mayor sea el nivel de conocimiento de la L2, mayor será el nivel en que la L2 afectará el sistema lingüístico de la L1. De la misma manera que existe una gran influencia de la L1 en la estructura de L2, en la mayoría de los individuos, esperamos que la L1 se perdiera sobre todo en el caso de los individuos que estuvieran en contacto muy estrecho con la L2 y adquirieran un gran dominio de ésta. Por otro lado, en los casos en los que el aprendizaje de la L2 es más reducido el proceso de pérdida será mucho más lento o nulo. Es decir, una L2

que no se domine no ejercerá mucha influencia en la pérdida de la L1 (Major, 1992).

A acuerdo con el estudio realizado por Major (1992), el autor sustenta que los hablantes nativos residentes en un contexto de L2 perderán primero el uso del habla cotidiana como modismos, expresiones de carácter local e informal que el habla formal. Estilísticamente, existirá más precisión y riqueza en la lengua formal que en la informal, ya que en un contexto formal, como por ejemplo enfrente de una clase de idiomas, los hablantes nativos 'controlan' más su uso de la lengua y tratan de suprimir cualquier interferencia de la L2. No obstante, no creemos que se pueda considerar la interferencia como atrición del lenguaje.

La influencia del sistema de la L2 en el de la L1, especialmente en un contexto no controlado o informal, puede tener repercusión en la atrición del lenguaje de la primera generación de inmigrantes. Si la L1 representa la lengua nativa de los inmigrantes y la L2 la lengua de dominio social, el *input* de lengua nativa que recibirán los hijos de sus padres inmigrantes estará, en muchos de los casos, erosionado. Este *input* tendrá una forma coloquial y estará reducido a un contexto familiar, y es ese habla coloquial la que será más erosionada e influenciada por la L2 y de la cual los padres habrán perdido más dominio. Por tanto, la primera generación de inmigrantes no completará su proceso de adquisición de la L1 al entrar en un contexto de L2 a temprana edad y les faltará el *input* necesario para mantener los conocimientos adquiridos en su

país natal. A esto se añade la influencia de la L2 que la primera generación de inmigrantes recibe en el entorno social —escuela, radio, televisión, amigos— lo que conllevará en la mayoría de los casos a un bilingüismo substractivo.

Los niños reciben una influencia de lengua nativa informal, llena de interferencias del inglés (L2) y ellos mismos al aprender esta L2 para desarrollarse en sociedad estarán sujetos a esa influencia. Es por eso que puede ser que exista diferencias entre el español de los niños inmigrantes de L1 y los nativos de L1 que no han inmigrado a un contexto de L2

1.2.3. El factor edad

El factor edad es uno de los temas más polémicos en lo que se refiere tanto a la adquisición como a la pérdida del lenguaje o de lenguas y se han ofrecido varias explicaciones acerca de las diferencias de edad.

Penfield y Roberts (1959) son de los primeros estudiosos en plantear una base biológica en la habilidad del niño para adquirir una lengua dada y sustentan que “el cerebro del niño tiene una capacidad especial en adquirir la lengua que disminuye con el paso de los años” (p: 240). Para atestiguar su hipótesis estos autores hacen referencia a la capacidad que tienen los niños que inmigran a un contexto de L2 de aprender la lengua socialmente dominante sin que se le perciba un acento, así como la plasticidad que presenta el cerebro de un niño de tres o cuatro años al transferir, casi de forma

automática, los mecanismos de habla del lenguaje del hemisferio izquierdo al derecho.

Lenneberg (1967) revitaliza esta teoría de la base biológica en la adquisición del lenguaje y sustenta que el período crítico para el desarrollo del lenguaje ocurre entre los dos y doce años. Para afirmar esto, el autor se basa en la capacidad que posee el niño para adquirir la lengua a pesar de presentar pocas habilidades cognitivas y en el estado neurológico que se alcanza con la pubertad, entre otros factores. Lenneberg (1967) plantea que la neuroplasticidad del cerebro de los niños les permite transferir funciones del lenguaje de una área a otra del cerebro, mientras que los adultos con un cerebro ya desarrollado no pueden hacerlo.

Estudios en adquisición de la L1 (Shattuck, 1980; Curtiss, 1977; Rymer, 1993) demuestran que un niño en un contexto de aislamiento total y privado de *input* lingüístico durante sus primeros años de vida no adquirirá su lengua nativa, y aunque se enfrente a ésta posteriormente su competencia gramatical será incompleta, con una morfología defectuosa y una morfo-sintaxis muy debilitada.

Estudios más recientes en adquisición de la L2 (Patkowsky, 1990; Liceras, 1991; Yavas, 1994; White y Genesee, 1996) concuerdan con la existencia de un período crítico y sus consecuencias en la producción espontánea de aspectos gramaticales, como la fonología de la L2, así como en el deterioro progresivo en la adquisición de elementos morfológicos y

sintacticos, aunque sí adquirirán una competencia comunicativa. Sin embargo no existe acuerdo en cuanto a la duración de este período que para algunos termina alrededor de los seis años y para otros termina con la pubertad.

Esto tiene implicaciones para la pérdida y erosión del lenguaje ya que si existe uno o más períodos críticos para el aprendizaje de lenguas extranjeras, deberíamos esperar que la erosión de la L1 ocurriera más fácil y rápidamente si la L2 se aprendiera antes de que el período crítico hubiera pasado. Una vez que el período crítico de aprendizaje haya pasado y el hablante presente un sistema lingüístico de la L1 bien formado, sería más difícil que los patrones gramaticales de la L2 se superpusieran a los de la L1 hasta el punto de que se produjera una pérdida de la competencia nativa. Además, el tipo de construcciones que se puedan perder, podría ser diferente en el caso de los estudiantes jóvenes y de los de edad avanzada.

Lenneberg (1967) también hace referencia en su estudio a la existencia de un Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (DAL) que es la dotación biológica especificada para el aprendizaje del lenguaje⁴. Según el autor, esta capacidad del niño se atrofia en torno a la pubertad de tal forma que los adultos no pueden adquirir una lengua como los niños, lo cual podría explicar las diferencias en la adquisición de la L2 y pérdida de la L1 entre niños y adultos.

⁴ Este término se toma del inglés *Language Acquisition Device* y abarca la GU y los mecanismos específicos de procesamiento y de adquisición

Hay discrepancias por parte de los investigadores sobre si esta facultad innata continúa aún activa en el adulto, y si lo está, si juega un papel tan determinante en la adquisición de la L2 como de la L1.

Aparte de esta dotación genética que tienen los niños que les posibilita que la L2 les crezca, están presentes variables psico-sociales que influyen en el proceso de erosión de la L1 y también en la adquisición de la L2. Los niños son mucho más vulnerables a las presiones de todo tipo que impone la sociedad y tienen como actividad rectora la relación con sus amigos y el juego; en palabras de Kenyeres (1938); '*Le mobile le plus puissant de l'acquisition d'une langue étrangère c'est, chez l'enfant, le désir de jouer avec ses semblables*' (p. 352)⁵.

El niño se siente motivado a aprender la nueva lengua y por consiguiente se produce una pérdida de la L1 por desuso (Itoh y Hatch, 1978; Lambert, 1981). Tienen que aprender inglés si quieren ser aceptados por el medio, ya que el medio no contempla el español como lengua de uso.

Los adultos se enfrentan a la nueva lengua de una forma diferente. El acceso a su GU no se produce de la misma forma que en los niños y aunque éste guíe de una forma u otra su proceso de adquisición, parece que se realiza de una forma parcial e incompleta. Además, en el caso de los adultos influyen otros factores como el cansancio, el estrés, la poca motivación, etc., que hacen

⁵ "El factor más importante en la adquisición de una lengua segunda es, en el caso del niño, el deseo de interactuar con sus semejantes."

que el proceso de asimilación de la L2 sea más lento y por tanto el de erosión de la L1 también lo sea; mientras más practiquen la L1 más difícil será que ésta se le erosione. En definitiva y según Major (1992), mientras más temprana sea la edad de contacto con una L2, más posibilidades hay de pérdida de la L1.

1.3. Variables lingüísticas del proceso de erosión del lenguaje

1.3.1. El léxico

Las variables lingüísticas también determinan, hasta cierto punto, el grado de atrición de la L1. Desde el punto de vista del léxico se puede apreciar que el grado de uso y el grado de similitud entre los elementos léxicos de la L1 y de la L2 son factores relevantes en el proceso de atrición: las palabras de mayor uso se retendrán mejor que aquéllas de menor uso; las palabras con un mayor grado de similitud con su equivalente en la L1, se retendrán más que las que presenten menor relación (Major, 1992).

Normalmente las palabras que se usan con mayor frecuencia en el habla se introducen primero que aquéllas de menor uso (Silva-Corvalan, 1991). Sin embargo, el grado de similitud de un elemento de la L2 con uno de la L1, puede dar lugar a una transferencia o convergencia errada y mostrar atrición, cuando el elemento de la L2 se utiliza de forma errónea por su analogía o similitud con otro elemento de la L1 como vemos en el ejemplo (4):

- (4) a. *...el trabaja para el militar
 b. ...el trabaja para las fuerzas armadas/ para el ejército
 c. ...he works for the military

Se ha observado (Seliger, 1991; Nash, 1976, 1979; Sánchez, 1983) que el hablante con un léxico erosionado tratará de comunicarse por medio de diferentes técnicas como son la paráfrasis, la circunlocución, el préstamo, el cambio de código inter-oracional, la innovación de elementos léxicos nuevos por influencia de la L2 y la inhibición⁶.

En el caso de la paráfrasis, Galvan y Campbell (1979) plantean que cuando se presenta una disminución de la competencia léxica del hablante, este se encuentra en situaciones donde no puede encontrar la palabra adecuada o la frase precisa y usa como técnica para continuar la conversación la paráfrasis para describir el objeto o situación.

La circunlocución es una técnica que se usa por la misma razón por la que se usa la paráfrasis, es decir, por la falta de competencia léxica suficiente para comunicar un mensaje dado. Galván y Campbell (1979) ofrecen parte de una conversación donde un niño (E), con competencia del español erosionada, sirve de intérprete al español en la conversación entre un nativo del inglés (NI) y un hispanohablante (NE):

⁶ Aquí usamos el término inhibición como traducción de *avoidance* (Shachter, 1992). Esto sucede cuando el hablante evita temas en los cuales no se siente lingüísticamente competente para mantener una conversación.

- (5) NI: *And what is his business address?*
 E: Um ¿Qué hace él? ¿Qué es el...?
 NE: Él es médico.
 E: Sí, y ¿qué es el, um..., el nombre del calle y el, um... y los números en el...?
 NE: Ah, ¿dónde vive, dónde vivimos?
 E: No, ¿dónde está su trabajo?

Los autores concluyen que el niño no es capaz de decir 'dirección laboral' y recurre a la circunlocución al principio, y después, en la última oración, a la paráfrasis.

Por lo que se refiere al préstamo lingüístico, ocurre cuando se transfieren elementos léxicos de la L2 a la L1 debido, entre otras razones, a la erosión del vocabulario léxico del hablante como vemos en el ejemplo que nos da Poplack (1980) y que retomamos en (6):

- (6) Leo un *magazine* [pronunciación española]

Diferentes investigadores han planteado que el préstamo se debe a la falta de disponibilidad de elementos léxicos y se *usa como opción para llenar los 'huecos' léxicos en el repertorio lingüístico del hablante*. Un elemento de la L2 se adapta a la fonología, a la morfosintaxis de la L1, dando lugar a una transferencia que puede ser correcta o no (Poplack, 1980).

La inseguridad en cuanto al uso correcto o pronunciación correcta de un elemento dado también puede desencadenar un cambio de códigos como vemos en el ejemplo (7):

- (7) Lloró porque lo pellis...pellis... *he pinched him*

Por otro lado Nash (1976) ha documentado casos de transferencia de cognados del español al inglés en el habla de puertorriqueños con resultados incorrectos como podemos apreciar en el ejemplo (8a)⁷:

- (8) a.* ...don't molest me
 b. ...don't bother me
 c. ...*no me molestes*

En el caso (8a) vemos como hay una transferencia incorrecta de la L1 a la L2 ya que el sujeto usa el verbo *molest* en lugar de *bother* por influencia del español en un contexto donde el uso de este verbo es incorrecto. El verbo *to molest* en inglés presenta una connotación sexual.

El caso del cambio de código intrasentencial se produce cuando se transfiere una frase completa de la L2 a la sintaxis oracional de la L1 o viceversa como vemos en el ejemplo que nos da McSwan (2000) en su estudio y que retomamos aquí como (9):

- (9) Toda mi familia SPEAKS ENGLISH WELL

⁷ La palabra *cognates* se ha traducido como cognados o como falsos amigos, siguiendo en éste último caso la traducción del francés *faux amis*.

El uso de elementos léxicos de la L2 por parte del hablante nativo no siempre refleja erosión de su léxico. En muchos de los casos se usan con una connotación de prestigio en el uso de términos semánticamente 'equivalentes' en las dos lenguas, como el ejemplo que nos da Sánchez (1983) al analizar la diferencia entre *bartender*, en el caso de un hotel de estilo americano, y *cantinero* en el caso de un bar local hispano; tienen el mismo significado léxico pero hay una diferencia en cuanto a prestigio o profesionalidad entre uno y otro. Algunas palabras a pesar de ser conocidas en ambas lenguas, pueden ser usadas preferentemente en la L2 para resaltar, o dejar algo más claro en lugar de indicar erosión léxica.

Seliger (1996) al referirse a este tema considera que si el cambio de códigos no está condicionado por el contexto socio-cultural, tipo de interlocutor, tema de discusión u otros factores sociolingüísticos que propicien el cambio de una lengua a otra entonces nos encontramos ante un caso de atrición del lenguaje. No pensamos que este argumento de Seliger esté bien fundado pues no hay forma de que pueda probar de forma empírica, y no por medio de suposiciones, el motivo por el cual un hablante nativo realiza un cambio de código y que procesos psicolingüísticos se producen en la mente del mismo. En nuestra opinión, la atrición del lenguaje es cuando no se respetan las reglas o principios gramaticales de la lengua nativa y se realiza un uso defectuoso del habla nativa. El cambio de código en lugar de mostrar atrición más bien demuestra alta competencia bilingüe por parte del hablante.

El cambio de códigos y el préstamo son fenómenos naturales del proceso de bilingüismo y están motivados por factores sociolingüísticos. Además, la bibliografía al respecto (Poplack, 1980; McSwaan, 2000; Toribio, 2001; Belazai *et al*, 1994) es muy clara al demostrar que el cambio de códigos está regido por restricciones lingüísticas como la restricción del morfema libre, la restricción de la equivalencia, la restricción de acuerdo al tipo de categoría funcional, etc, que no permiten, en la mayoría de los casos, la producción de construcciones agramaticales en ninguna de las dos lenguas, por lo que no pensamos que se pueda considerar este fenómeno como un caso de atrición.

Por lo que se refiere a la direccionalidad del cambio de códigos, al analizar de forma específica el habla de los hispanos en Norteamérica (Poplack, 1980) se ha encontrado más tendencia al cambio del español al inglés [ESP→ING] aunque esto está correspondencia con el tipo de bilingüismo y con el tipo de estructura. Poplack (1980) demuestra que en el caso de las categorías verbo, conjunciones, determinantes, entre otras, no se aprecia diferencias en la direccionalidad hacia una lengua u otra.

En el caso de sustantivos por ejemplo se aprecia mucho más cambio del español al inglés. El inglés a diferencia del español no presenta marcadores de género y número en los sustantivos y adjetivos y, por tanto, un cambio del español al inglés se produce sin transferir concordancias gramaticales, lo que facilita el cambio de código. Parece que la tipología lingüística de la L1 y de la L2, y la relación o distancia que estas mantengan, también juega un papel importante. Por ejemplo, si en lugar del inglés, el hablante de español como L1

estuviera en contacto con el francés que es una lengua [+flexión], al igual que el español, la preferencia por un cambio [L1→L2] podría ser diferente.

El motivo de la direccionalidad y el uso de préstamos del inglés por parte de los hispanohablantes es un fenómeno lingüístico que va mucho más allá de la simple falta de acceso léxico, como dijimos anteriormente. Muchos hablantes han indicado que cambian del español al inglés cuando la palabra simplemente no 'le sale' en español. Observaciones más profundas de este fenómeno en contextos naturales demuestran la simplicidad de este planteamiento ya que, en muchos casos, se aprecian connotaciones metafóricas y estilísticas con una intención marcada de influir en la opinión del interlocutor, mitigar pedidos, favores o, por el contrario, de asumir un papel más activo en el intercambio comunicativo.

Por lo que se refiere al orden de palabras y, de forma más específica, a la posición que ocupa el elemento que se transfiere de la L2 a la L1 en el discurso, McClure (1981) y Lipski (1985) plantean que los casos de cambio de código intrasentencial se observan normalmente después de una oración completa, es decir, el cambio se produce en la frontera sintáctica entre la oración principal y la subordinada, como vemos en los casos de (10) y (11):

(10) No van a coger a alguien *who can talk any English*

(11) He told her *que la llamaría después*

No obstante, Jacobson (1978) opina que hay casos donde conjunciones como *que* parecen estar por debajo del nivel de competencia del hablante y no se transfieren a la L2 como vemos en (12) y (13), aunque lo normal es que el

resto de la oración continúe en la L1 o L2 de la conjunción, como vimos arriba en (10) y (11):

(12) Pienso *que we have to do it*

(13) I'm not saying *that él no sirve*

También se ha observado una relación muy directa entre el sujeto pronominal y el verbo conjugado, impermeable al cambio de código de una lengua a otra; de esta forma es poco probable que un sujeto diga cosas como 'he vino' o 'él went', etc. Gumperz (1976) plantea que no es el pronombre como tal lo que permite la prohibición, sino la brevedad de éste y el hecho de que no pueda recibir la fuerza de pronunciación o énfasis. Otras frases como '*that one es el más viejo*' se aceptan con mucha más naturalidad, ya que es una construcción más larga y compleja.

Por otra parte, la innovación o creación de nuevas palabras por influencia de la L2 se observa, por ejemplo, en el caso del llamado *Spanglish* en los Estados Unidos, donde los inmigrantes hispanos han introducido en su vocabulario palabras que no existen en español (L1) pero que las usan por analogía con su equivalente en el inglés (L2) como 'carpeta' por alfombra (*carpet*), 'culear' por enfriar (*cool*), 'bíldin' por edificio (*building*), 'viaje redondo' por viaje de ida y vuelta (*round trip*), 'marqueta' por mercado (*market*), 'janguear' por pasear (*to hang around*), etc.

En un contexto de L1, el préstamo y la innovación de elementos léxicos es menos extensivo, ya que el interlocutor no comparte los elementos léxicos de la lengua de la cual se toman. En un contexto de L2, la gran cantidad de

préstamos de elementos léxicos es una clara indicación del impacto que tiene el contexto social en el repertorio léxico del hablante. Gonzo y Saltarelli (1979), por ejemplo, han encontrado un incremento acelerado de préstamos por parte de inmigrantes hispanos de una generación a otra y la pérdida gradual de su lengua nativa. Dorian (1978) plantea, además, que el léxico es el área del lenguaje más proclive a erosionarse.

Otro fenómeno que ocurre es que los hablantes nativos al conversar con otros hablantes con menos competencia tratan de situar su nivel lingüístico al nivel de su interlocutor hasta que alcanzan el mismo nivel de competencia que estos. Otra técnica que también se ha observado es la inhibición, cuando el hablante evita el uso de palabras o temas de conversación con los cuales no está familiarizado por su falta de repertorio léxico, marcadores morfo-sintácticos nativos, etc.

1.3.2. Relación morfología-sintaxis

Por lo que se refiere a la erosión morfológica, Andersen (1984) plantea que el grado de erosión dependerá del uso y de la frecuencia de las estructuras por el hablante. Las estructuras que se usen más a menudo se retendrán más que las que se usen menos y las estructuras que se hayan adquirido con anterioridad en el proceso de adquisición se mantendrán más que las que se adquirieron después. Estos mismos principios favorecerán o inhibirán la retención de la L2. También el mismo autor plantea que las estructuras morfológicas de la L1 que están marcadas en la L2 dominante, se

mantendrán más que las no marcadas. Es decir si hay dos morfemas X y Y, y X tiene un equivalente en la L2 dominante, pero Y no, X se retendrá mucho más que Y.

Otros autores mantienen que la atrición de la sintaxis de la L1 se debe a un proceso de generalización de las reglas de L2 que ocurre cuando una regla gramatical de la L2 se hace extensiva a la L1; las reglas de concordancia (Schmidt, 1991), orden de palabras (De Bot, Gommans y Rossing, 1991), el uso de preposiciones (Seliger, 1991), la posición del verbo, etc., se aplican incorrectamente en la L1 como vemos en los ejemplos (14a), (15a) y (16a):

- (14) a. * Mis abuelos viven én una casa campo
- b. Mis abuelos viven en una casa de campo
- c. My grandparents live in a country house
- (15) a. *El profesor aburrió tiesos a los estudiantes
- b. El profesor aburrió muchísimos a los estudiantes
- c. The teacher bored the students stiff
- (16) a. *¿Dónde Pedro compró el regalo?
- b. ¿Dónde compró Pedro el regalo?
- c. *Where did Peter buy the present?*

En los ejemplos anteriores vemos la producción en español de oraciones con compuestos NN (14), oraciones resultativas (15), y oraciones interrogativas (16) con problemas de posición del sujeto. Son precisamente estos tipos de estructuras las que vamos a analizar en nuestro trabajo y ver de qué manera se manifiesta la erosión morfo-sintatáctica de estas por influencia del inglés

(L2) y desuso del español (L1), entre otros factores.

En el ejemplo (14a) vemos cómo el calco de los compuestos NN del inglés al español da como resultado una estructura agramatical. Esto se explica debido a que la formación de compuestos nominales en español es un proceso poco productivo, a diferencia del inglés, con la excepción de algunos casos especiales que están atestiguados. El español y otras lenguas romances, son lenguas [-afijo] y de núcleo a la izquierda a diferencia del inglés que es [+afijo] y de núcleo a la derecha, como se plantea en el parámetro de los 'compuestos' de Snyder (1995), a lo que nos referiremos más adelante en el capítulo 2.

En el ejemplo (15a) vemos nuevamente la influencia del inglés en el calco de oraciones con predicado complejo o resultativas que tampoco son productivas en español. En el ejemplo (16a) hay una anteposición del sujeto lo que resulta agramatical en las oraciones interrogativas parciales, con la excepción de la variante caribeña⁸. Las oraciones interrogativas parciales en español, encabezadas por la palabra QU (argumental) en la posición de especificador se caracterizan por tener un orden estrictamente fijo y la anteposición del verbo en la estructura superficial es obligatoria (Torrego, 1984; Aoun, 1986; Liceras, 1994).

⁸ En la variante del español caribeña se permite la anteposición del sujeto en las oraciones interrogativas parciales argumental pero esto no es característico del español estándar (Torrego, 1984)

Parece así que el hablante bajo la presión de comunicarse, usa las formas disponibles en la L1 recesivas o incubadas, y trata de distribuirlas de acuerdo a las reglas sintácticas y semánticas de la L2.

Galván y Campbell (1979) consideran como una transferencia de las reglas morfo-sintácticas del inglés en la morfo-sintaxis del español ejemplos como 'Ahora mi mamá traeme a la escuela' - *Now my Mom brings me to school*-. La posición del pronombre clítico *me* después del verbo parece ser una copia del orden de palabra del inglés ('*brings me*') en lugar del orden canónico pre-verbal del español ('*me trae*').

En el caso de la adquisición de la L2, no siempre está claro si el hablante realiza una sobregeneralización de la sintaxis de la L1, de la L2, o de ambas. Por ejemplo cuando un hispano dice '*the house of my uncle*' en lugar de '*my uncle's house*', puede ser que esté recurriendo a su sintaxis nativa, 'la casa de mi tío', a la sintaxis del inglés '*the end of the story*', o a ambas (Schumann, 1978; Andersen, 1979). Lo que está claro es que la forma con el uso del morfema posesivo -s (*uncle's*) no la adquirirá hasta más tarde por la ausencia de este tipo de construcciones en español.

Otro caso de atrición del sistema morfológico (Kaufman y Aronof, 1991; Dresler, 1991) es la inserción de verbos sin flexión morfológica provenientes del sistema de la L2. En muchos de los niños en proceso de adquisición de la L2 se ha evidenciado una desintegración del sistema morfológico de flexión y derivación de la L1 y mal uso de formas verbales. Esto se evidencia en el uso de prefijos, sufijos, marcadores de tiempo, persona y género que no son

propios del lenguaje nativo. Las estructuras de la L2 se acomodan a los patrones y estructuras de la L1 de forma incorrecta como vemos en los ejemplos de (17) y (18) que tomamos de Seliger (1991):

Alemán L1/Inglés L2

(17) *... *wenn du das zu mir machst* (...*wenn du das mir machst*)
cuando tú para mi lo haces
"when you do it for me"

(18)
 *... *auf absicht* (*absichtlich 'intentionally'*)
a propósito
"on purpose"

En el caso de (17), el pronombre alemán '*mir*', que significa '*to me*' en inglés, ya tiene caso dativo y, sin embargo, el hablante refuerza el complemento indirecto con la preposición *zu* '*to*' por analogía con el inglés. En el ejemplo (18) vemos cómo el sufijo adverbial *-lich* (*-ly- mente*) se ha remplazado incorrectamente por la preposición *auf* '*on*' por influencia del inglés.

Por otra parte, en lo que se refiere específicamente a la erosión morfológica del español, se ha demostrado (Silva-Corvalán, 1991, 1996) que el contacto intenso y prolongado con el inglés como L2, y el desuso del español tiene consecuencias en la simplificación del sistema verbal, dando como resultado una pérdida en el uso correcto de los tiempos y una convergencia progresiva con el inglés. La autora analiza detalladamente la erosión de formas

verbales del español como el subjuntivo, el condicional, el futuro, etc., por convergencia con el inglés. A esto se añaden otras razones cognitivas como la presencia de una morfología ligada al verbo y, por consiguiente, problemas de procesamiento, como vemos en el ejemplo (19):

(19) *Lo haré antes que sale para la escuela (presente)

"I'll do it before he goes to school" (presente)

En este tipo de contexto lingüístico el uso del subjuntivo es obligatorio debido entre otras razones, a la presencia de una expresión adverbial.

Obviamente se aprecia una simplificación del español pero, según Silva-Corvalán (1996), la influencia del inglés es solamente indirecta. La autora plantea que, independientemente de la influencia del inglés, la erosión se produce debido a la falta de exposición y uso de la L1 en una situación de contacto con una lengua dominante. Efectivamente, la pérdida y simplificación de las estructuras gramaticales de la L1 parece ser el resultado de procesos intralingüísticos, cognitivos y de interacción lingüística (Ferguson, 1982).

Desde el punto de vista cognitivo, las formas verbales que marcan una distinción gramatical como tiempo, modo, aspecto, etc., con morfemas ligados, como podemos ver en el ejemplo de (20), son más sensibles a la erosión en situaciones de estrés lingüístico debido a su baja transparencia semántica y, por tanto, mayor complejidad de procesamiento al compararlas con estructuras como la del ejemplo de (21) donde se usa una perífrasis verbal para indicar futuro con una mayor correspondencia léxica:

(20) Hablará mañana en la conferencia [-rá=3^{ra} persona, futuro, indicativo]

(21) Va a hablar mañana en la conferencia [Ir+a+verbo en Infinitivo]

Desde el punto de vista inter-relacional se aprecia que las formas verbales que se mantienen y que son menos proclives a la erosión son precisamente las de uso más frecuente en la conversación y más útiles para los propósitos comunicativos del hablante. Estos mismos factores favorecen, por ejemplo, la permanencia de la relación morfológica perfecto/imperfecto ya que es una construcción que tiene un uso comunicativo crucial para referirse a situaciones pasadas durante el discurso.

Las preferencias intra-lingüísticas favorecen, en la mayoría de los casos, el uso de construcciones perifrásticas en lugar de las compuestas o sintácticas, lo que explica la pérdida temprana del condicional, el futuro, el futuro perfecto y el presente perfecto del subjuntivo.

1.3.3. Aspectos semánticos

En cuanto a la atrición de carácter semántico, según plantean algunos autores, las formas más comunes se producen por medio de dos vías. La primera es la llamada extensión de significado, por medio de la cual el significado de una palabra de la L1 se generaliza para referirse a otra palabra de la L1, que es análoga en cuanto a significado a su equivalente en la L2 como vemos que nos da Seliger y Vago (1991), retomado aquí como (22):

(22)	Alemán L1	Inglés L2
	<i>seit (weil)</i>	<i>since (causal)</i>
	<i>seit</i>	<i>since (temporal)</i>

En este ejemplo la conjunción *seit* en alemán se usa indistintamente para expresar tanto 'debido a' como 'desde' sin tener en cuenta que en esa lengua hay dos conjunciones diferentes para cada caso. Esto se explica por la influencia del inglés, ya que en esta lengua la conjunción '*since*' presenta ambos valores semánticos y será el contexto el que proporcione un valor u otro.

La segunda vía es el calco o traducción de préstamo. En este caso, una frase o expresión de la L2, especialmente si es idiomática, se traduce literalmente a la L1, donde resulta agramatical o no refleja el significado real de la expresión como se aprecia en (23) y (24) :

(23) *planilla de aplicación de trabajo
solicitud de empleo
employment application form

(24) *una copa de café
una taza de café
a cup of coffee

1.3.4. Fonología

Andersen (1982) plantea la hipótesis de que las distinciones fonológicas que tienen un gran peso de uso y función en la L1 se mantendrán más que las que tienen menor carga funcional.

La atrición fonológica de la L1 no ha sido objeto de mucho estudio pero sí se han realizado estudios empíricos que han probado que existe una atrición en los patrones de entonación, acentuación, realización alófona de los fonemas y diptonganización de las vocales. Dresler (1991), al estudiar la influencia del francés en la entonación de hablantes de bretón, observa pérdida de la acentuación pre-final a favor de la acentuación final del francés, uso de alófonos franceses en lugar de bretones, falta de pronunciación del fonema /h/ y una reestructuración de las estructuras fonológicas del lenguaje en desuso (bretón L1) al lenguaje dominante (francés L2).

De acuerdo con Major (1992), la implicación más obvia de la atrición fonológica de la L1, es la pérdida de la pronunciación nativa por parte de hablantes que han residido por un período prolongado en un contexto de L2. Con el paso del tiempo y la falta de contacto con su lengua natal, Major (1992) plantea que llegará un momento en que no serán reconocidos como modelos auténticos de pronunciación nativa.

La pronunciación en el registro informal presentará más atrición e interferencia de la L2, ya que en la mayoría de los casos el hablante no presta atención a su forma de hablar. A medida que se hable más informalmente, más atrición se apreciará, debido no sólo a la influencia de la L2 sino también a la falta de *input* en este tipo de habla cotidiana y a la falta de contacto frecuente con modelos nativos. Sin embargo, el habla en un contexto formal, donde se presta más cuidado a la pronunciación y se habla más lentamente, presentará menos signos de atrición.

Otro aspecto fonológico que se aprecia es la pronunciación de los elementos léxicos. Por ejemplo, cuando un hispano-hablante pronuncia una palabra inglesa con acento hispano, esto puede reflejar que la palabra se ha asimilado completamente a la fonología de la L1. Sin embargo cuando el hablante pronuncia el elemento de la L2 con cierto grado de pausa, o pronunciación exagerada, o destaca el elemento con gesto o movimiento del cuerpo, puede ser que la palabra todavía esté identificada como extranjera en la L1.

Por otra parte, al analizar la erosión fonológica de hablantes hispanos en Los Angeles, se ha demostrado la existencia de problemas de erosión en la distribución del alófono intervocálico oclusivo [b] en casos como 'llover', 'globo', 'clavo', donde los resultados apuntan a una preferencia marcada por el uso del fricativo bilabial sonoro [β]. Otro problema que se ha detectado es el uso del labiodental fricativo [v] donde se aprecia una gran asimilación del fonema inglés /v/ al pronunciar palabras como 'vino', 'vaca', entre otros ejemplos, en especial si están precedida por una pausa como 'el vino', por una nasal como 'buen vino', o por -s como 'varios vinos'. Parece que la grafía de estas palabras así como el contacto intenso y uso diario del inglés influya en el uso de /v/ en lugar de [b] ya que, aunque ninguno de los sujetos del estudio de Phillips (1982) leyó la palabra, todos tenían conocimiento del sistema escrito de ambos idiomas.

Como hemos visto en este capítulo, la atrición de la L1, y la adquisición paralela de la L2 en la mayoría de los casos, está condicionada por factores biológicos como el factor edad, sociales como el contexto socio-cultural y

lingüísticos como la tipología de las lenguas en contacto, transferencia léxica, sobregeneralización semántica, etc. Parece que la atrición de la L1, se pone de manifiesto en las primeras etapas de aprendizaje de la L2, donde se transfieren los conocimientos de la L1 para asimilar la nueva lengua como un proceso natural de aprendizaje y adquisición. Liceras (1997) plantea que, en la medida en que los valores de los parámetros de la L1 se contrasten con los datos de la L2 y se alteren- si se alteran, los valores paramétricos de la L2 se irán imponiendo en detrimento de los de la L1.

En el capítulo siguiente vamos a analizar el papel de la Gramática Universal en la adquisición de la L1 y de la L2, las diferentes teorías, así como la relación que pueda existir entre el acceso o no a la GU en el proceso de adquisición de la L2 y posterior erosión de la L1. Analizaremos de forma detallada cuatro opciones paramétricas de la morfosintaxis del español (L1) que difieren de las de la del inglés (L2): (1) los compuestos de dos sustantivos (compuestos NN), (2) las oraciones resultativas, (3) los pronombres clíticos y (4) el parámetro del movimiento del verbo.

CAPÍTULO 2:

La Gramática Universal: Relación morfología-sintaxis

2.1. Introducción

La lingüística teórica actual tiene como objetivo central el analizar en qué consiste el conocimiento del lenguaje, cómo se adquiere este conocimiento y su posterior uso. Para dar respuesta a estas preguntas, Chomsky (1957, 1981, 1986, 1995) defiende la existencia de un organismo biológico innato, denominado Gramática Universal (GU), que tiene como función guiar la adquisición de la lengua materna (L1): “cuando decimos que una persona conoce una *Lengua* / no queremos decir que la misma conoce un número infinito de oraciones o pares de sonidos semánticos o un grupo de acciones dadas; más bien lo que la persona conoce es lo que hace que estos sonidos y significados se relacionen uno con el otro de una forma específica, lo que

constituye una característica particular de una función determinada.”
(Chomsky, 1986: 27)

El concepto que nos da Chomsky (1986) de *Lengua I* sobrepasa lo que hasta ese momento se había entendido acerca del lenguaje y cómo se adquiere. La habilidad del niño de crear nuevas construcciones no puede ser explicada simplemente por un modelo de adquisición basado en la imitación y formación de hábitos (Skinner, 1957). La idea de que el lenguaje está compuesto por actos de habla (Bloomfield, 1933) y que éste se adquiere por imitación fue rechazada por Chomsky (1957) en su estudio *Syntactic Structures*, al presentar un modelo abstracto de competencia lingüística humana: una *gramática* finita, capaz de *generar* y hacer uso de un número infinito de oraciones.

La adquisición del lenguaje está condicionada por esa base genética de la facultad del lenguaje. De lo contrario, ¿cómo se podría explicar la adquisición por parte del niño, en un período de tiempo corto, de estructuras gramaticales que no han estado disponibles significativamente en el *input* que el niño ha recibido y que nadie le puede explicar? Estudios recientes en gramática generativa sugieren que la gramática interna del niño está compuesta por una serie de principios y parámetros cuyos valores se fijan tempranamente en el proceso de adquisición⁹.

⁹ La bibliografía al uso (Hyams, 1986; Chomsky, 1988; Liceras, 1989; Lightfoot, 1991; Jaeggli y Safir, 1989) citan ejemplos de cómo un fenómeno lingüístico desencadena la fijación de otro por medio de la influencia en el conjunto de propiedades (*clustering effect*), como por ejemplo las distintas propiedades del parámetro del sujeto nulo que ocurren debido a otros factores desencadenantes que reflejan variaciones paramétricas entre las lenguas. Estas variaciones no se pueden enseñar, sino que se adquieren por medio del *input* gracias a un conocimiento abstracto, innato, que guía al niño, GU.

La predisposición genética, o conjunto de principios innatos que tiene cada individuo para aprender una lengua, se denomina *Gramática Universal* y el contexto social o *input* específico de cada lengua es el catalizador que la activa.

Así pues, la GU es un sistema abstracto de reglas, un constructo mental, psicológico, que el niño tiene de forma innata y que rige y restringe el proceso de adquisición del lenguaje (GU → L1). Este módulo de conocimiento u órgano mental abstracto, está formado por principios universales y parámetros no especificados para ninguna lengua en concreto. Cuando el niño entra en contacto con una lengua dada, con la ayuda de este conocimiento innato, selecciona el valor adecuado de los parámetros para dicha lengua. A pesar de la indeterminación de los datos o *input* al que está expuesto el niño, en circunstancias normales, adquirirá, sin dificultades, una competencia nativa en el plano de la comprensión y en el de la producción, lo que apoya la existencia de ciertas restricciones innatas, en forma de principios lingüísticos, que guían el proceso de adquisición.

De lo anterior se desprende que, de acuerdo con el modelo teórico chomskiano, el proceso de adquisición del lenguaje ocurre de la siguiente forma: sobre la base del *input*, el niño activará su sistema innato o GU, lo cual lo va a guiar en el proceso de comprensión y producción de todas las oraciones posibles en su lengua y será capaz así de constituir su competencia lingüística nativa.

Si partimos de la visión chomskiana de la adquisición, podemos preguntarnos en qué medida y cuándo una lengua así adquirida puede verse

sometida a un proceso de erosión o atrición, que es de lo que nos ocupamos en este estudio.

2.2. La Gramática Universal y la adquisición de la L2

La adquisición de la L2, al igual que la de la L1, ha sido tema de análisis y discusión por los distintos estudiosos de esta materia y se ha desarrollado como una disciplina más en el contexto de las ciencias cognitivas. Esta disciplina ha tratado de resolver incógnitas como la del acceso o no a la GU en la adquisición de la L2 y si, en el supuesto de que la GU juegue un papel en la adquisición de la L2, será similar al de la adquisición de la L1.

Los que adoptan el modelo chomskiano (Liceras, 1993, 1996; White, 1989, 1991; etc.) parten del supuesto de que la GU como tal está disponible a los adultos directa o indirectamente, es decir, a través de la L1. White (1989) plantea que el hecho de tener un sistema lingüístico previo (L1), no es un argumento para negar el acceso a la GU en la adquisición de la L2. La autora considera que el hecho de que exista este conocimiento previo impide que la GU juegue el mismo papel que en el caso de la adquisición de la L1, pero es por medio de este conocimiento previo como el aprendiz de L2 hace uso también de la GU, refijando los parámetros fijados con la L1.

Por otro lado, existen estudiosos que no están de acuerdo con el acceso a la GU en la adquisición de L2 (Bley-Vroman, 1990; Clahsen y Muysken, 1986; Schachter, 1988, 1991; Meisel, 1991). Bley-Vroman (1990) plantea que existen muchas diferencias entre la adquisición de la L1 y de la L2, las cuales achaca,

precisamente, a la falta de acceso a la GU. Una de las diferencias más notables que el autor plantea es el punto de partida: en el caso del niño, este no posee experiencia lingüística previa a la hora de captar todo el *input* al que está expuesto; por el contrario en el caso del adulto, ya tiene el conocimiento de la lengua materna y tal vez de otras lenguas, y además, posee un sistema de resolución de problemas generales y abstractos que está completamente desarrollado, lo cual no ocurre en el caso del niño. En concreto, lo que Bley-Vroman (1990) plantea es que "la adquisición de lenguas extranjeras por parte del adulto no es más que el reflejo de la habilidad que este tiene para solucionar problemas." (p: 44)

Liceras (1996) plantea que está claro que es difícil de determinar si el acceso a la GU es directo o se hace a través de la L1, ya que al adquirir la lengua se han puesto en funcionamiento las restricciones (principios) que impone la GU y que se supone que sean iguales para todas las lenguas, aunque estén parametrizados de formas diferentes. En este caso, de lo que se trata es de si los parámetros se pueden refijar o no. En el proceso de adquisición de la L2, el adulto al igual que el niño en el proceso de adquisición de la L1, se enfrenta a un *input* indeterminado y, por tanto, el hablante tiene que elaborar un sistema que interprete y proyecte así su competencia lingüística. En este caso es posible que la GU esté presente en la adquisición de la L2, es decir, que los principios innatos "guíen" la adquisición de la L2 de forma indirecta (Liceras, 1996).

El dilema que enfrenta a los defensores radicales del acceso con los que lo niegan, también de forma radical, se puede matizar y precisar un poco con la

propuesta del modelo de Principios y Parámetros (Chomsky y Lasnik, 1991) y posteriormente con el Programa Minimalista (Chomsky, 1995). En este modelo, el concepto de gramática y de variación gramatical están estrechamente ligados a las categorías funcionales. Cada lengua cuenta con un número limitado de categorías funcionales, lo que implica que la variación paramétrica que explica las diferencias entre las distintas lenguas se explique a partir de las categorías funcionales (Borer, 1984; Pollock, 1989).

Las propiedades léxicas y funcionales de las categorías en interacción con los principios generales de la GU, dan lugar a una serie de propiedades que se plasman en una lengua dada. La redefinición de los parámetros como rasgos de propiedades binarias, ligadas a las categorías funcionales, lleva a que las lenguas se diferencien, por ejemplo, por el rasgo [+/-fuerte] o [+/-opaco] de una de estas categorías. Liceras (1996) denomina esta nueva etapa de la determinación de la variación paramétrica, la etapa 'explicativa', ya que, en su opinión, la primera etapa es meramente 'descriptiva'.

Los que no están de acuerdo con que los adultos tengan acceso a la GU, se basan fundamentalmente en las diferencias entre los procesos y los resultados que se producen en la adquisición de la L1 y de la L2. Sin embargo estos estudiosos no dan una explicación a la paradoja que se presenta si se tiene en cuenta que los investigadores que aceptan el modelo de la GU han demostrado que los que aprenden una L2 poseen en su *interlengua* (IL) un tipo de conocimiento subyacente, complejo y abstracto que de cierta forma se deriva de la GU.

Liceras (1996) considera que las investigaciones que se han hecho no pueden considerarse definitivas ya que la interlengua que se analiza es la de sujetos de distintos niveles de competencia y las técnicas que se han utilizado para la obtención de datos influyen hasta cierto punto en la obtención del resultado final. La misma autora al analizar el tema del acceso a la GU parte de la separación de principios y parámetros de la GU y de la definición de los parámetros como rasgos [+/-] localizados en las categorías funcionales. A diferencia de los principios de la GU, los rasgos paramétricos son los que están sujetos a la variación en las distintas lenguas. Basándose en la propuesta de Tsimpli y Roussau (1991), Liceras (1996) afirma que los adultos que aprenden una L2 no pueden refijar parámetros ya que debido a que el módulo funcional está sujeto a maduración se desprende que no pueda madurar dos veces, lo que es compatible con la base biológica de la adquisición del lenguaje que es consustancial con la tradición generativa, plantea la autora. No existe una refijación del valor parametrizado sino una imitación del modelo de la L2 con la ayuda de los principios de la GU que todavía están disponibles por medio de la L1. De ahí que la producción y competencia de la lengua objeto se parecerá a la del nativo pero, como hemos dicho arriba, se adquiere mediante mecanismos diferentes.

Los principios o restricciones propias de la GU van a ser accesibles o están disponible a través de la L1, o a través de la experiencia lingüística previa. Ahora bien, el hablante tendrá acceso a los datos del *input* a partir de procedimientos secundarios de dominio específico que llevan a la redscripción de las representaciones anteriores basandose en el conocimiento lingüístico

previo (Karmiloff-Smith, 1992).

Liceras (1996) propone, además, que los adultos que aprenden una L2 reestructuran porciones o unidades específicas de las representaciones lingüísticas con que cuentan, dada su experiencia lingüística previa y que, en principio, ese tipo de reestructuración no se llevará a cabo por los mismos mecanismos por los que se produce la fijación de parámetros en el caso de la adquisición de la L1. Cada construcción que se adquiriera en el proceso de adquisición de la L2, se adquirirá de forma local usando la experiencia lingüística previa en la cual está implícita la GU, lo cual no implica refijación de parámetros. Es por eso por lo que más tarde se plantea que, en el caso de los adultos, se hace uso de una estrategia de aprendizaje de arriba hacia abajo, en lugar de una estrategia de abajo hacia arriba, como utilizan los niños (Liceras, Díaz y Mongeon, 2000).

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, podemos plantearnos la hipótesis de que, si se parte del supuesto de que no se refijan los parámetros, entonces en el proceso de erosión o atrición de la L1, los valores paramétricos de ésta se mantendrán vigentes y no se reestructurarán por influencia de la L2. Es decir, si se ve afectada alguna construcción será de forma superficial y no como respuesta a un reanálisis de los rasgos de las categorías funcionales de la L1. Esto a su vez, pensamos que está determinado por el factor edad: si la L2 se adquiere después de que haya pasado el período crítico de aprendizaje, es decir, después de la pubertad, no pensamos que haya reestructuración de parámetros de forma que afecten a todas las propiedades del parámetro de la

L1; de ahí que la erosión sea parcial y local. De esta forma algunas estructuras se erosionarán y otras no.

Si el contacto con la L2 se produce durante la infancia, entre los 4 y los 8 años, pensamos que puede ser que exista cierta refijación de parámetros de la L2 y que todas las opciones de un parámetro de la L1 se vean afectadas por las opciones de ese mismo parámetro de la L2. En caso extremo, tal vez ya no hablaríamos de erosión o atrición de la L1 sino de pérdida del lenguaje.

Dentro de las opciones paramétricas de la L1 que nos interesa evaluar en nuestro trabajo con vistas a analizar de qué forma son permeables o no a los valores paramétricos de la L2, se encuentran los compuestos de dos sustantivos, las oraciones resultativas, el parámetro del movimiento del verbo y los pronombres clíticos. A continuación pasaremos a dar cuenta de cada una de estas construcciones.

2.3. El llamado parámetro de los compuestos. Los compuestos de dos sustantivos (compuestos NN) y las oraciones resultativas

Snyder (1995) plantea, en lo que denomina el 'parámetro de los compuestos', la existencia de una opción paramétrica que lleva a la existencia o no de los compuestos de dos sustantivos (NN) y de las oraciones de predicado complejo, en específico de las oraciones resultativas. De acuerdo con este parámetro una lengua tendrá construcciones resultativas, solamente si también presenta compuestos NN. De esta forma los compuestos NN y las

oraciones resultativas están ligados paramétricamente.¹⁰ En el ejemplo (1a) y (1c) vemos casos de compuestos NN y oraciones resultativas respectivamente:

- (1) a. coffee cup
- b. *café taza
- c. Elisa slammed the door shut
- d. *Elisa tiró la puerta cerrada

El parámetro de los compuestos diferencia las lenguas por la presencia o no de un rasgo abstracto [+afijo] o [-afijo]. Las lenguas como el inglés, el alemán, el húngaro presentarán el rasgo [+afijo] y, por consiguiente, habrá productividad en la formación de compuestos NN y oraciones resultativas, como en (1a) y (1c). Las lenguas como el español y el francés presentarán el rasgo [-afijo] y por consiguiente los compuestos NN y las oraciones resultativas no serán productivos, como vimos en (1b) y (1d), con la excepción de casos especiales como los de (2a) y (2b):

- (2) a. zona centro
- b. Susana cortó la carne fina

2.3.1. Compuestos NN en inglés y en español

Los compuestos NN son compuestos constituídos por dos sustantivos que se unen para dar lugar a una nueva unidad léxica y semántica, y no requieren de un modificador preposicional que sirva de enlace entre los dos

¹⁰ En realidad Snyder (1995) habla de predicados complejos, como por ejemplo los de los verbos con partícula *-run up the bill-* pero nosotros vamos a ocuparnos sólo de las resultativas.

sustantivos, como podemos ver en (3a) para el inglés y (3b) para el español:

- (3) a. police dog
- b. perro policía

Este tipo de compuestos también se denominan compuestos endocéntricos ya que las categorías que forman el compuesto, es decir el *input*, son dos sustantivos al igual que el resultado final, o *output* del compuesto¹¹. En el caso del ejemplo (3a) el sustantivo *police*, debido a que está marcado como [+afijo], se anexa al sustantivo *dog*, que constituye el núcleo del compuesto, y se forma así la nueva palabra *police dog* que presenta un valor semántico nuevo. En el caso (3b) del español, al no ser una lengua [+afijo], el sustantivo *policía* se debe ajuntar a la derecha del núcleo *perro*.

La direccionalidad de los modificadores en los compuestos NN en inglés, así como en la de los deverbales como *fly-catcher*, es a la izquierda y el núcleo a la derecha, lo que es compatible con la posición canónica de los modificadores en esta lengua, frente a núcleo a la izquierda en español, como vemos en los ejemplos (4) y (5)¹²

- (4) a. an interesting *proposal*
- b. una *propuesta* interesante
- (5) a. a *fly-catcher*
- b. un *caza* moscas

En inglés el parámetro también permitió la opción con modificador preposicional como podemos ver en el ejemplo (6):

¹¹ Contreras (1985) en su estudio *Spanish Exocentric Compounds* denomina a los compuestos NN como compuestos endocéntricos.

¹² Los ejemplos fueron sacados del estudio *Morfología y direccionalidad de los compuestos deverbales del español no nativo: ¿Problemas de procesamiento o de competencia gramatical?* J.M. Liceras, C. Mongeon, A. Cuza, C. Senn, T. Spradlin, 2001.

- (6) cup of coffee

Por lo que se refiere al español, en la mayoría de los casos, los compuestos NN no son productivos (Snyder, 1995) y palabras tales como las de los ejemplos anteriores en inglés, son posibles en español pero con el uso de la preposición *de* que explique la relación entre los dos sustantivos como se puede apreciar en (7a)-(7b):

- (7) a. taza de café
b. casa de campo

Si no hay uso de la preposición en español, tendríamos una construcción agramatical en muchos de los casos (8a)-(8b):

- (8) a. *taza café
b. *casa campo

No obstante, hay casos especiales de compuestos NN en español, paralelos a los del inglés, pero que se consideran como elementos léxicos especiales, atestiguados en el español como vemos en los ejemplos (9) y (10):

- (9) zona centro
(10) carta bomba

Piera (1995), al tratar de explicar por qué estos compuestos tienen el núcleo a la izquierda y son productivos en lenguas como el inglés y no así en lenguas como el español, plantea la hipótesis del marcador de palabra (MP). Según esta teoría, el autor propone la restricción de la doble barrera la cual prohíbe que en lenguas como el español se pueda ajuntar un elemento a la izquierda porque la palabra empieza con dos corchetes, como en (11a). De ahí la agramaticalidad de (11b). En inglés, por el contrario, la palabra empieza con

un corchete solamente como vemos en el ejemplo (12a) y esto no bloquea la adjunción a la izquierda, ejemplo de (12b) :

- (11) a. N [[perr(o)] MP]
 b. *N [polici-] MP [[perr-]MP]]
- (12) a. N [dog]]
 b. [+N [police] [dog]]

Como vemos en el caso (11b) un doble corchete en el límite de la palabra *perro* -[[perro]- hace imposible que ésta se adjunte a la otra palabra *policía*. Este corchete es un mecanismo descriptivo que nos da a conocer la posición donde se proyecta o no una adjunción en cada lengua en específico, y que coincide, en el caso del inglés y del español, con la posición antepuesta y pospuesta de los adjetivos en cada lengua respectivamente.

En español, como dijimos anteriormente, existen casos lexicalizados de compuestos NN con núcleo a la derecha y que los estudiosos consideran en la mayoría de los casos como préstamos de otras lenguas, como se puede apreciar en el ejemplo (13) donde *juego* es el núcleo del compuesto y *video* es el adjunto:

- (13) video juego¹³

Por otro lado la presencia del marcador de palabra también impide la recursividad del compuesto NN en español pero no así en inglés, como vemos en los ejemplos (14) y (15) respectivamente:

- (14) pet police dog

¹³ Algunos autores plantean que *video* se percibe como una partícula y no como un sustantivo.

(15) *perro policía mascota

2.3.2. Oraciones resultativas en inglés y en español

Las oraciones resultativas están formadas por un verbo principal y uno secundario y constan de dos partes: un proceso y un resultado final. Este predicado secundario no constituye un argumento del verbo principal sino que, por el contrario, está ligado a este para formar así una estructura de predicado complejo, o sea una sola unidad verbal, y es, en la mayoría de los casos, un adjetivo, como podemos ver en el ejemplo (16):

- (16) a. Cristina *scrubbed her face clean*
 b. *Cristina *restregó su cara limpia*¹⁴
 c. "Cristina *se restregó la cara hasta dejársela limpia*"

En este ejemplo, podemos ver claramente lo que Snyder (1995) plantea en cuanto a la relación lineal entre los dos predicados. La unidad verbal está compuesta por *scrub* y por *clean* formando así el predicado complejo *scrub...clean*. Este predicado complejo al constituir una unidad única, toma un sintagma nominal como argumento, tanto del verbo como del adjetivo. En el caso de (16), por ejemplo, el sustantivo *face* es el complemento de ambos predicados y no de uno o del otro independientemente, ya que, como dijimos, estos forman uno solo, relacionados de forma semántica y léxica para expresar esta idea de carácter resultativo. Los dos núcleos se interrelacionan y de esta forma se puede concluir que, al igual que los compuestos NN, el adjetivo *clean* es [+afijo], lo que le permite juntarse al verbo *wash*.

Otro rasgo distintivo de las oraciones resultativas en inglés es que pueden alternarse con las que presentan un morfema explícito como en español, y de esta forma se tendrían estructuras como la de (17):

(17) Cristina scrubbed her face until it was clean

El ejemplo (17) no constituye una oración 'sintácticamente' resultativa pero mantiene la misma idea resultativa que (16).

Estructuras como la de (17) pero también como la de (16), al igual que los compuestos NN, son productivas en lenguas como el inglés, pero sólo la de (17) son productivas en español o en otras lenguas romance donde tampoco son productivos los compuestos NN del tipo del inglés. Como dijimos anteriormente, debido a la relación paramétrica existente entre las construcciones de compuestos NN y las oraciones resultativas, Snyder (1995) plantea que la existencia o no de una de estas estructuras conllevará automáticamente a la existencia o no de la otra estructura. Por lo tanto, de la misma forma que los compuestos NN no son productivos en español tampoco lo serán las oraciones resultativas. De hecho, una traducción literal de estos compuestos al español daría lugar a una estructura agramatical como vemos en los ejemplos (18b) y (19b):

- (18) a. Mary slammed the door shut
- b. *Maria golpeó la puerta cerrada
- c. Maria cerró la puerta de golpe
- (19) a. Esteban bored the students stiff

¹⁴ El ejemplo (16b) puede considerarse correcto si funciona como una oración adjetiva; es decir, si el adjetivo *limpia* está modificando al sustantivo *cara*, pero no como traducción de la oración de predicado complejo *scrubbed her face clean*.

- b. *Esteban aburrió a los estudiantes tieso
- c. Esteban aburrió muchísimo a los estudiantes

Para que estas estructuras sean posibles en español debe de haber una realización léxica explícita del 'resultado' o enfoque en la parte final de la frase, según plantea Napoli (1992) al estudiar la formación de estas estructuras en italiano y en otras lenguas romance.

En el caso de la producción de oraciones resultativas en español, Snyder (1995) plantea que no son productivas en esta lengua y que sólo se aceptarán casos donde haya uso de un morfema fonológico explícito, como vimos en el ejemplo (17). En español y en otras lenguas romances no es posible tener un morfema fonológico nulo como en inglés.

Sin embargo, al igual que en el caso de los compuestos NN, hay ciertos casos especiales de resultativas 'puras' en español como se aprecia en el ejemplo (20a) pero hay que señalar de nuevo que este proceso no se considera productivo:

- (20) a. Patricia molió el café fino
- b. Patricia ground the coffee very fine

En el ejemplo anterior no ha habido uso de un morfema fonológico que enfatice el final de la frase, como plantean Napoli (1993) y Snyder (1995), pero se considera gramaticalmente correcta y tiene un carácter resultativo. No obstante, de acuerdo con estudios realizados en este tema, los nativos prefieren la presencia de un morfema fonológico que enfatice el final de la

oración como vemos en los ejemplos (21a)-(21c):

- (21) a. Patricia molió el café muy fino
- b. Patricia molió el café fino fino
- c. Patricia molió el café hasta dejarlo muy finito

Nos encontramos, por tanto, con una diferencia bastante significativa entre los compuestos NN y las oraciones resultativas en español y en inglés en lo que se refiere tanto al grado de productividad como al orden de palabras entre los distintos compuestos: algunos son posibles en ambas lenguas pero otros no, núcleo a la izquierda en español frente a núcleo a la derecha en inglés, etc.

2.4. El parámetro del movimiento del verbo en inglés y en español

Como explicamos anteriormente, conjuntamente con la existencia de los principios universales de la Gramática Universal (GU), se postula la coexistencia de una serie de parámetros. Los parámetros, según plantea Chomsky (1988), son los interruptores que hacen que una lengua funcione, son los rasgos que distinguen grupos de lenguas y constituyen la realización formal de los correspondientes principios en las diferentes lenguas naturales.

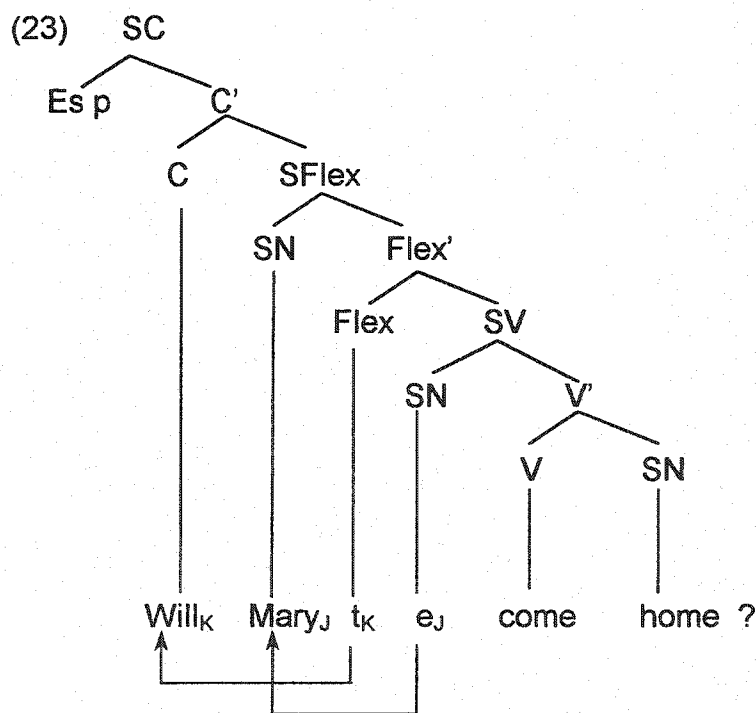
Pollock (1989), Borer (1984), Tsimpli y Rausseau (1991) y otros muchos estudiosos sitúan la variación de las lenguas en los rasgos de las categorías funcionales. Teniendo esto en mente, se ha postulado la idea del cotejo de rasgos. Por ejemplo, en el caso de la flexión, Pollock (1989) propone que el verbo asciende hasta el núcleo Flexión para cotejar los rasgos. Esto va a tener repercusión en la posición superficial que van a ocupar el sujeto y el verbo en la oración. A la hora de explicar el movimiento del verbo se postula que el

rasgo [+fuerte] de la flexión del español es el que induce el ascenso del verbo hasta el núcleo del Sintagma Flexión (SF). Por su parte, en las lenguas con el rasgo [-fuerte] de la flexión, como el inglés, el verbo no se mueve en la sintaxis y sólo ascienden los verbos auxiliares (Haegeman, 1994).

Concretamente, lo que Haegeman (1994) plantea es que los auxiliares como *will* en inglés se generan en el núcleo Flexión. La posición de *will* en el caso de las interrogativas dirimientes directas nos indica que ha habido un movimiento, pues no se encuentra en la posición dominada por el SF, sino en el Sintagma Complementante (SC) como podemos ver en el ejemplo de (22):

(22) Will Mary come home?

Tomando este criterio en consideración, el ejemplo (22) tendría la estructura arbórea que aparece en (23):



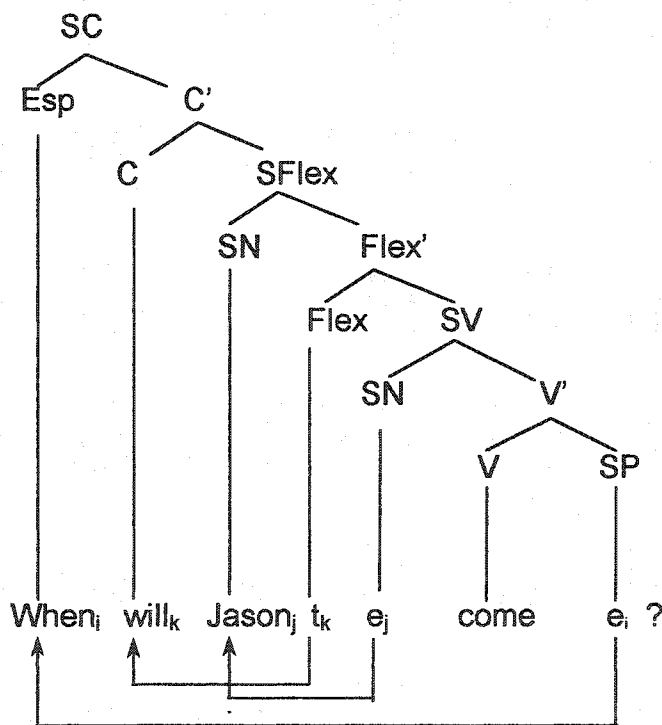
Esta regla de inversión del auxiliar en inglés, que se conoce como ASI -*Auxiliary Subject Inversion*- es de carácter obligatorio en las interrogativas dirimientes directas o preguntas YES/NO en inglés, ya que de lo contrario tendríamos una construcción agramatical como podemos ver en el ejemplo de (24):

(24) *Mary will come to the party?

En el caso de las interrogativas parciales o preguntas [QU] directas, el verbo auxiliar asciende al núcleo del SC y la palabra [QU] se mueve desde la posición en que se genera y 'aterriza' directamente en el especificador del SC.

Esto se puede apreciar en la estructura arbórea de (25):

(25)

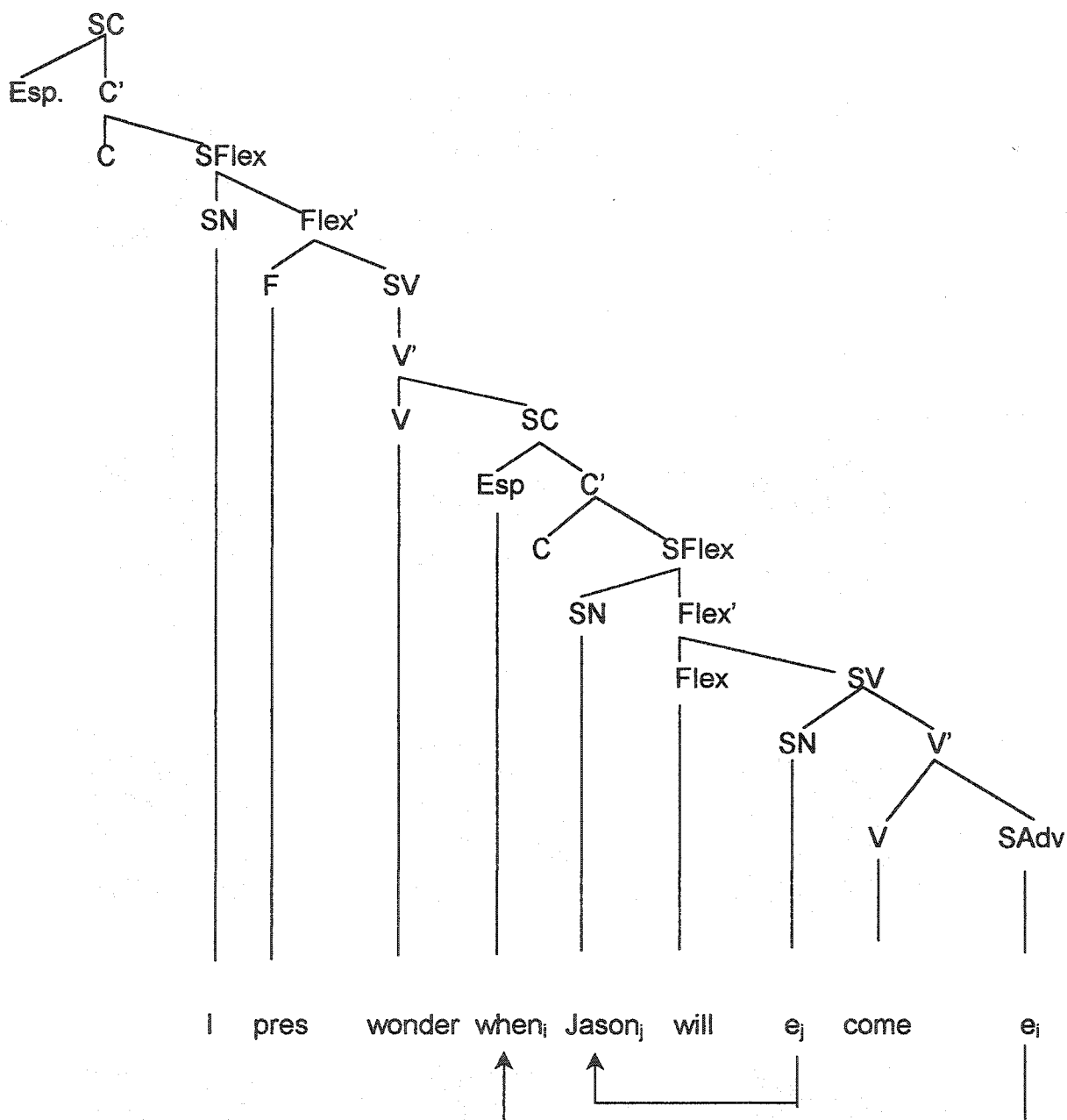


De no cumplirse esta regla tendríamos una oración agramatical como vemos en (26):

(26) *When Jason will come?

En el caso de las interrogativas indirectas, ya sean parciales o dirimentes, el auxiliar no se mueve al núcleo del complementante, como podemos ver en el ejemplo (27) y su correspondiente estructura arbórea:

(27) I wonder when Jason will come



De no cumplirse esta regla tendríamos una estructura como la del ejemplo (28):

(28) *I wonder when will Jason come

Podemos decir entonces que en inglés las interrogativas directas, tanto dirimientes como parciales, existe una regla obligatoria de movimiento del auxiliar. Sin embargo, en las interrogativas indirectas, tanto parciales como dirimientes, el verbo auxiliar no se mueve al núcleo del Complementante, por lo que no hay inversión. En inglés la Flexión es [-léxica] lo que quiere decir que el sujeto no puede recibir el caso nominativo dentro del sintagma verbal y tiene que ascender obligatoriamente al especificador del SF. No obstante, los verbos léxicos permanecen *in situ* y solamente los verbos auxiliares y los modales suben a la posición de SC.

Por lo que se refiere al movimiento del verbo en español, podemos decir que, a diferencia del inglés, el español no presenta un orden de palabras tan estricto. El sistema flexivo del español permite la inversión libre del sujeto en las interrogativas dirimientes, directas o indirectas, donde es opcional la anteposición del verbo como podemos ver en los ejemplos (29) y (30):

- (29) a. ¿Compró Mario el periódico?
- b. ¿Mario compró el periódico?
- (30) a. Me pregunto si Mario compró el periódico
- b. Me pregunto si compró Mario el periódico

El sujeto puede aparecer también al final de todo el sintagma verbal como vemos en el ejemplo de (31):

(31) Me pregunto si compró el periódico Mario

No obstante, Torrego (1984) plantea que hay ciertas estructuras del español que se caracterizan por un orden estrictamente fijo, que son las interrogativas parciales [QU] argumental, directas e indirectas, donde es obligatoria la anteposición del verbo como vemos en (32) y (33)¹⁵:

(32) ¿Dónde compró Mario el periódico?

(33) Me pregunto dónde compró Mario el periódico

Suñer (1994), por su parte, también plantea que la obligatoriedad de la anteposición del verbo en español en las interrogativas parciales existe solamente cuando la palabra [Qu] aparece en el especificador del Sintagma Complementante (SC) con la función de argumento temático. Sin embargo, cuando la palabra [QU] tiene una función de adjunto, la inversión del sujeto es libre como vemos en (34):

- (34) a. ¿Por qué William compró tantos vegetales?
 b. ¿Por qué compró William tantos vegetales?
 c. ¿Por qué compró tantos vegetales William?

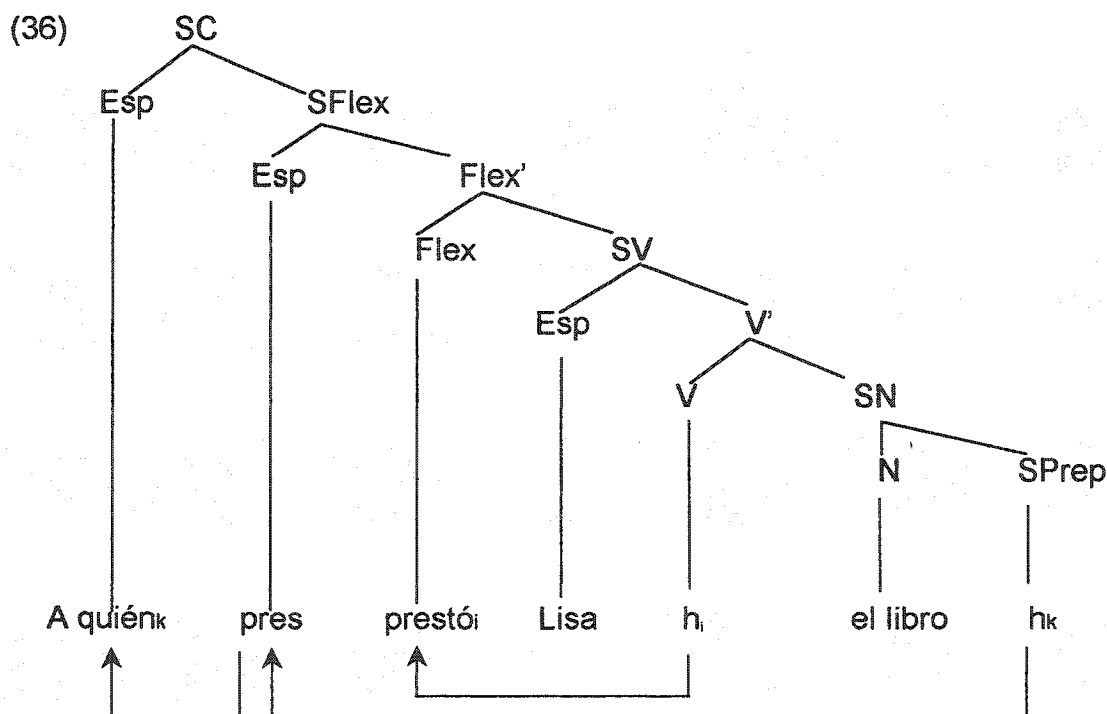
Además en español, a diferencia del inglés, el verbo temático o léxico aparece directamente después de la palabra [QU], como en (35a), o de lo contrario la oración sería agramatical como en (35b):

¹⁵ Como señalamos anteriormente, en la variante caribeña del español es posible la anteposición del sujeto en las interrogativas parciales pero esto no es característico del español estandar.

- (35) a. ¿A dónde ha ido el niño?
 b. *¿A dónde ha el niño ido?
 c. Where has the child gone?

Contreras (1991) y otros autores plantean que el orden básico del español es VOS (Verbo-Objeto-Sujeto) teniendo en consideración dos supuestos: (1) la propuesta universal formulada para todas las lenguas, según la cual el sujeto se genera dentro de la proyección máxima del verbo; (2) la opción paramétrica según la cual la flexión del español tiene rasgo [+léxico], mientras que la del inglés tiene rasgo [-lexico]. De aquí se desprende que el sujeto en español no necesita anteponerse al verbo para recibir caso, mientras que esta anteposición sí es necesaria en el caso del inglés.

Goodall (1993) sugiere, al igual que Contreras (1991), que existe un orden básico en español VOS, en su análisis de las palabras [QU] que se mueven al especificador del SC, como se indica en (36):



En el ejemplo anterior la palabra [QU] es un argumento y, por tanto, el movimiento se realiza en pasos sucesivos: en su camino al especificador del SC la palabra [QU] pasa primero por el especificador del SF y después va al especificador del SC. En este caso el sujeto se queda *in situ* ya que el Esp del SF está ocupado por su huella, y recibe caso nominativo dentro del SV. Esto explica el por qué no se permite el sujeto antepuesto en este tipo de interrogativas y por qué la palabra [Qu] y el sujeto antepuesto ocupan diferentes posiciones. Si la palabra [Qu] es adjunto, ésta se mueve de su posición inicial hasta la posición del especificador del SC directamente, si el especificador del SF está disponible para recibir el sujeto.

Teniendo en cuenta este análisis, podemos asumir que el sujeto se origina en el especificador del sintagma verbal a la derecha o a la izquierda del verbo, es decir, forma parte de la flexión verbal y puede quedarse *in situ* o moverse al especificador del SF si la posición está disponible. El verbo se mueve obligatoriamente al núcleo del SF para cotejar los morfemas de tiempo, aspecto, modo, número y persona.

En conclusión, tanto en inglés como en español el sujeto se genera dentro de la proyección máxima del verbo. No obstante, debido a la variación paramétrica que se define por los rasgos de la Flexión, estas lenguas son diferentes en los aspectos siguientes:

a. *Por lo que se refiere a la posición del sujeto:*

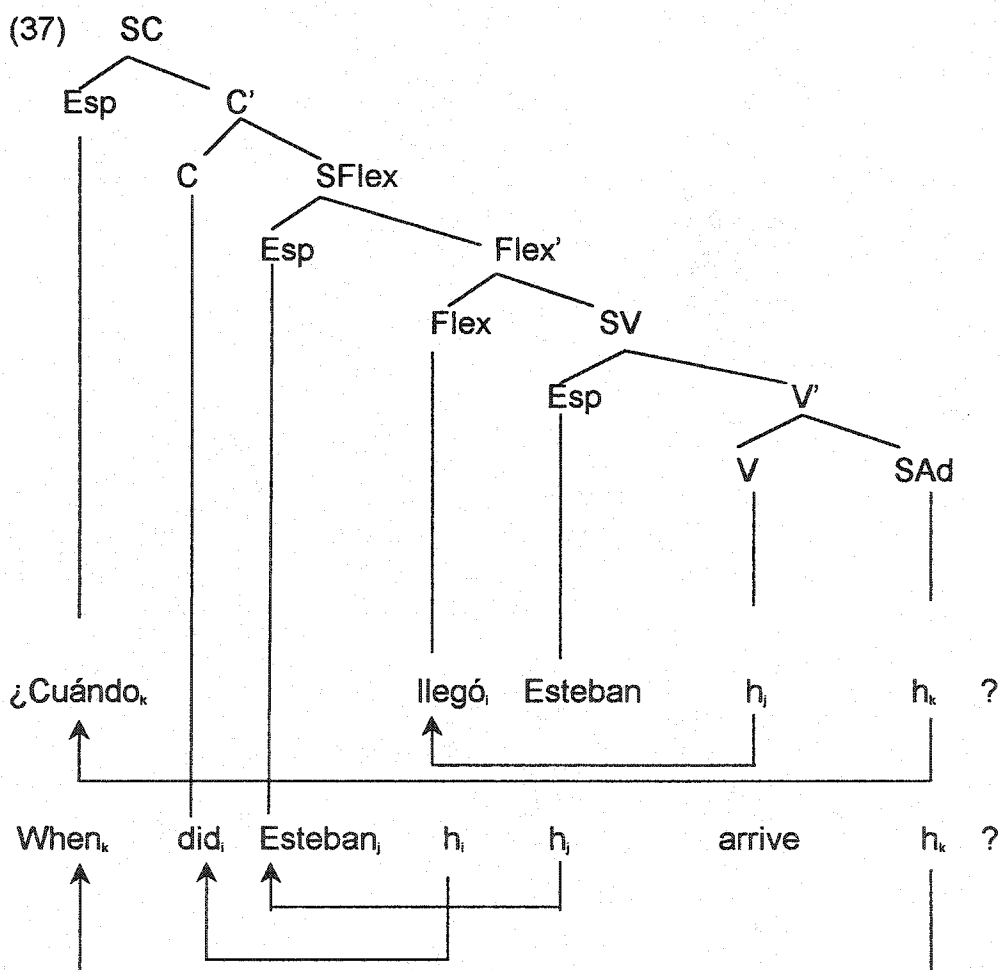
(1) En inglés la flexión es [-léxica], lo que quiere decir que el sujeto en

esta lengua no puede recibir caso nominativo dentro del sintagma verbal y tiene que moverse obligatoriamente al especificador del sintagma flexión, como vimos en (23).

(2) En español la flexión es [+léxica], por lo que el sujeto puede recibir el caso nominativo *in situ*. Por tanto, el sujeto en español no necesita anteponerse al verbo para recibir su caso nominativo, como en (36).

(3) Como vimos en los ejemplos (29) y (30), la posición del sujeto en las interrogativas dirimientes directas o indirectas del español puede ser pospuesta o antepuesta; la regla es opcional.

En el ejemplo (37) podemos ver una comparación entre las estructuras arbóreas de las dos lenguas:



b. Por lo que se refiere al movimiento del verbo:

Teniendo en cuenta la propuesta de Pollock en cuanto a los rasgos [+/- fuertes] de la flexión del español y del inglés respectivamente, podemos derivar conclusiones importantes en cuanto al movimiento del verbo como consecuencia de la variación paramétrica que presentan estas lenguas:

(1) En español las interrogativas parciales, directas o indirectas, presentan una regla obligatoria de anteposición del verbo, siempre y cuando la palabra [QU] sea argumento, como vimos en los ejemplos (32) y (33). En el caso de que sea adjunto, ejemplo (34), la inversión del verbo es opcional (Torrego, 1984; Goodall, 1993). En las interrogativas dirimientes, directas o indirectas, el movimiento del verbo es opcional, ejemplos (29) y (30).

(2) En inglés en las interrogativas directas, parciales o dirimientes, la inversión del verbo es siempre obligatoria, pero esto afecta solamente a los auxiliares y modales. Los verbos léxicos no experimentan movimiento (ejemplos 23, 25 y 37). En las interrogativas indirectas, parciales o dirimientes el verbo no se mueve, como en (27).

Como hemos visto, nos encontramos con la existencia de diferencias significativas en cuanto a la posición del sujeto y el movimiento del verbo en español y en inglés que están determinadas, de acuerdo con Pollock (1989), por la variación paramétrica del movimiento del verbo en las dos lenguas. Tomando estas diferencias como punto de partida, analizaremos, cómo los

hablantes nativos del español que han estado en contacto con el inglés aplican su opción paramétrica del movimiento del verbo en la producción de oraciones interrogativas y si presentan erosión o no por influencia del inglés o desuso del español.

2.5. Los pronombres clíticos

La palabra clítico proviene del griego *enklítico* que significa enclinarse o recostarse sobre algo (Spencer, 1991). Como bien dice su nombre, son elementos que no son independientes y a los que les falta autonomía. Es ésta precisamente su característica fundamental al compararlos con otros elementos. Los clíticos dependen fonológicamente y sintácticamente de otras palabras y reciben su fuerza de pronunciación apoyándose en las palabras adyacentes.

La existencia, forma y naturaleza de los clíticos ha sido objeto de muchas investigaciones y ha dado lugar a muchas teorías dentro de los distintos estudiosos. La gramática tradicional considera que los pronombres átonos se dividen en pronombres objeto directo (OD) y en pronombres objeto indirecto (OI), es decir, en pronombres de caso acusativo y pronombres de caso dativo respectivamente, como podemos ver en los ejemplos siguientes:

- (38) (OD) Leonor lavó la [la ropa]
- (39) (OI) Pedro entregó el ejercicio le [al profesor]
-

En el ejemplo (38) el clítico /a/ se refiere al OD del verbo 'lavar' y en (39) el dativo /e/ es el objeto indirecto del verbo 'entregar'. En el caso de la primera y

segunda persona del singular y del plural se usan las mismas formas para substituir el OD y el OI como vemos en los ejemplos del (40) y (41):

(40) (OD) Pedro *me* ama

(41) (OI) Pedro *me* escribió una carta

En (40) *me* se usa como OD y en (41) *me* se usa como OI. También en (42) el pronombre *nos* funciona como OD y en (43) *nos* también funciona como OI (Oneiva, 1993):

(42) (OD) La profesora *nos* vio

(43) (OI) Los estudiante *nos* felicitaron

En el caso de la tercera persona singular y plural, *la / las*, son las formas del acusativo femenino y *lo / los* las del acusativo masculino como se aprecia en (44) y (45) respectivamente¹⁶:

(44) (OD) Juan *la* besó apasionadamente (a Teresa)

(45) (OD) Miguel *lo* compró ayer (el carro)

Por su parte *le* y *les* corresponden al OI o dativo de ambos géneros como en (46) y (47):

(46) (OI) Margó *le* dio un regalo por su cumpleaños (a su hermana)

(47) (OI) Antonio *les* dio las gracias (a los presentes)

Cuando aparece el OD acusativo junto con el OI dativo en la misma oración, y

En el caso de la teoría del movimiento, se postula que el clítico se genera en una posición argumental, desde la que se mueve a una posición superficial preverbal, donde se adjunta al verbo como vemos en (52):



Esta teoría no es del todo viable pues no puede explicar la existencia de construcciones de doblados o duplicaciones en español (Jackubowicz, 1998) como las de (53) y (54):

(53) Julian *la* llamó a *ella* / a *María*

(54) Roberto *le* compró un libro a *su hijo* / a *él*

En este tipo de construcciones, los pronombres átonos (*la*, *le*) y los pronombres tónicos (*ella*, *él*) o sintagmas nominales (*María*) aparecen en la misma oración; el clítico se genera a la izquierda del verbo y del sintagma preposicional que aparece realizado fonéticamente en la posición canónica de objeto.

En el caso de la teoría que analiza al clítico como elemento generado en la base rechaza el carácter argumental y léxico del clítico y que esté sujeto a manipulaciones sintácticas como plantea la teoría del movimiento. Por el contrario autores como Aoun (1979), Borer (1984, 1986), etc., analizan el elemento átono como una categoría funcional que se adjunta al verbo y lo tratan como un morfema o afijo dependiente del verbo al cual están ligados. La teoría de la generación en la base sí permite construcciones de duplicación en

español. De esta forma se podrían explicar tanto estructuras como la de (55) o como la de (56):

(55) Pedro *la*i quiere *ti*

(56) Pedro *la*i quiere a *ella*i

Suñer (1988) propone el Principio de Coincidencia que estipula que el clítico y el SN deben concordar siempre en las construcciones de doblado y que se definen mediante la asignación de valores de rasgos específico: animado, número y persona. Considera, al igual que Borer (1986), que los pronombres átonos son morfemas de concordancia que mantienen relaciones flexivas que están generadas como parte del verbo, pero no supone que los clíticos del español sean la materialización de los rasgos de caso, como plantea Aoun (1981).

Por lo que se refiere a la duplicación por un clítico objeto directo no pronominal, no se considera típico del español estándar y sólo se admite por algunos lingüistas (Aoun, 1979; Jackubowicz, 1998) si el objeto directo en posición canónica está precedido por la preposición 'a' que tenga como función asignar caso acusativo¹⁷. Kayne (1975) también establece que la aparición de un clítico es imposible si el objeto no va precedido de una preposición, aunque no todas las lenguas como el griego moderno siguen este principio (Anagnostopoulou, 1994).

Además de las restricciones de la presencia obligatoria de la preposición 'a' para que el doblado de OD resulte gramatical, Soriano (1999) también

¹⁷ Ejemplos como *Javier la conoce a María* pueden encontrarse en dialectos del español como el rioplatense o en los mapuches de Chile pero no forma parte del español estándar.

plantea que existen restricciones de tipo semántico, pues los SSNN que aparecen fonéticamente realizados en estas estructuras deben poseer el rasgo [+humano], como se muestra en el ejemplo de (57) o de lo contrario la estructura sería agramatical en el español estandar como en (58):

- (57) Las conozco *a las tres*
 (58) *Manuel la limpia *a la sala*

En el caso del clítico con comportamiento dativo, Jaeggli (1982) señala que la duplicación es opcional como reflejan los ejemplos (59) y (60):

- (59) Le entregué el dinero a Jesús
 (60) _____ entregué el dinero a Jesús

En lo que se refiere a la posición del clítico, se puede decir que en el español actual esta debe ser *pre verbal o proclítica*, en el caso de las formas verbales finitas donde el clítico se apoya en la forma verbal que le sigue como en (61a), y *pos verbal o enclítica* con el uso del infinitivo como en (61b), de gerundios como complemento en (61c) y en el caso del imperativo afirmativo en (61d) :

- (61) a. LO ha comprado ya
 b. Vino para conocerTE
 c. ViéndOLA te acordarás de ella
 d. HázLO inmediatamente

En los casos en que el pronombre clítico se refiera a un argumento de un

verbo en infinitivo, como en (62), o al de un verbo participio presente, como en (63), en una perífrasis verbal con un verbo finito 'semi-auxiliar', el clítico puede ocupar una posición pre-verbal o pos-verbal:

- (62) a. Voy a comprarLO mañana
 b. LO voy a comprar mañana
 c. I am going to buy it tomorrow
- (63) a. Estuve mirándoLO y me gustó mucho
 b. LO estuve mirando y me gustó mucho
 c. I was looking at it and I liked it very much

En estos casos específicos donde es opcional la posición del clítico, se ha evidenciado que, en contra de lo que se pensaría tomando en consideración un punto de vista de transferencia, la posición pre verbal es más frecuente en el habla de los bilingües y monolingües, a pesar de la existencia de construcciones paralelas con un pronombre pos verbal en inglés (Landa, 1989; Myhill, 1988). El hablante en este caso refuerza los patrones internos de su L1 en lugar de adherirse a los de la L2.

En su estudio Myhill (1988) plantea que la preferencia por la posición pre verbal ocurre debido a las propiedades semánticas del verbo matriz o semi-auxiliar, que permite que se produzca un proceso de reestructuración (Rizzi, 1978) o unión de cláusulas (Aissen y Perlmutter, 1976) donde la oración matriz más el verbo en infinitivo constituye una sola oración. La posición pre verbal es más proclive a ocurrir cuando el verbo auxiliar no retiene su significado léxico y funciona más bien como un marcador de tiempo, modalidad o aspecto progresivo como podemos ver en el ejemplo de (64):

- (64) Verbo matriz: VENIR : 'continuar', 'seguir' (aspecto de continuidad)

Mario ME *viene* ayudando desde hace años

Mario has been helping me for years

La posición pos verbal, por su parte, se prefiere cuando el verbo matriz mantiene en un mayor grado su significado léxico, como vemos en (65):

- (65) Verbo matriz: VENIR 'llegar'

Mario viene a visitarME hoy

Mario is coming to visit me today

Podemos decir así que la colocación de los clíticos depende de la flexión de los verbos en que se apoyen. En los casos de contacto prolongado con la L2, (inglés), por parte del hablante, puede ser que haya cierta interferencia del inglés hacia la posición pos verbal del pronombre clítico. Según Klein Andreu (1986), esto es lo más probable que se produzca como parte de las normas lingüísticas de la comunidad pero en cualquier caso no es muy común. Meisel (1983) sugiere que algunos individuos con una formación formal del español se concentran más en la forma que en el mensaje que quieren transmitir y esto puede producir tal interferencia.

Por lo que se refiere a los pronombres del inglés podemos decir que son átonos (clíticos) por razones fonológicas¹⁸. A diferencia de los del español que están sujetos a restricciones de adyacencia por razones sintácticas y

¹⁸ En este caso nos referimos a ejemplos como *I love him*, donde se producen una unión fonológica entre *love* y *him*.

forman su propia clase morfológica, los del inglés tienen la característica de juntarse a la palabra anterior en el habla informal y pueden ser fonológicamente dependientes de la palabra adyacente (Zwicky y Pullum, 1982).

Según estudios en la adquisición de la L1 y de la L2, los pronombres clíticos se adquieren muy tempranamente en el proceso de adquisición y, por tanto, están muy arraigados a la gramática nativa y no nativa. La erosión de los mismos es poco frecuente pues son estructuras muy usadas en el habla diaria de los nativos (Silva-Corvalán, 1996). Una opinión semejante sostiene King (1989) al demostrar que el francés hablado en *Newfoundland* no presenta convergencia con el inglés en cuanto a la producción y posición de los pronombres clíticos. En el caso de que haya erosión de los mismos, el hablante nativo tratará de equipararlos con los de la L2, dando como resultado la omisión del clítico cuando la construcción equivalente en el inglés no requiera un pronombre oblicuo, como vemos en el ejemplo de (66):

- (66) a. ... y me empujó tan fuerte que ME quebró el brazo
 b. ???... y me empujó tan fuerte que quebró MI brazo
 b. ...and he pushed me so hard that he broke MY arm

Solé y Solé (1977) hacen referencia a este tipo de omisión del clítico, específicamente en construcciones donde este funciona como marcador de la posesión del OD. En el ejemplo de (66b) el dativo de la primera persona del singular ME ha sido omitido y la posesión la marca el pronombre posesivo MI, aparentemente por transferencia de su equivalente en inglés. En cualquier caso, ejemplos como el de (66b) no siempre indican convergencia con el inglés

(MY). Este tipo de estructura existe en español y es característica de un determinado número de verbos como - *agarrar, lavar, limpiar, arreglar*- que subcategorizan en OD y, en ciertos casos, un OI cuyo referente tiene el papel temático de beneficiario (Silva-Corvalán, 1996).

La presencia de un pronombre OI en estos casos es de naturaleza semántico-pragmática y depende del grado de distanciamiento o unión existente entre el referente del OD y el OI. Mientras mayor sea el grado de unión o relación existente mayor será el grado de participación activa del beneficiario en el discurso y la posibilidad de que aparezca como OI en lugar de un pronombre posesivo (García, 1975). Esto se ejemplifica en los ejemplos (67) y (68):

- (67) Le limpié los zapatos a Juan
 I cleaned John's shoes
- (68) Limpié los zapatos a Juan
 I cleaned John's shoes

En el caso de (67) el OI juega un papel activo en la situación y está muy relacionado con el OD 'los zapatos'; por ejemplo, se infiere que Juan tenía puestos los zapatos. En el caso (68) debido al papel pasivo del beneficiario, el OD se interpreta como distanciado del OI: se infiere que Juan no tenía puestos los zapatos.

Una vez analizadas las diferencias existentes entre el inglés y el español en lo que se refiere al llamado parámetro de los compuestos, al parámetro del movimiento del verbo y al uso de los pronombres clíticos, procederemos en el siguiente capítulo a investigar de qué manera la morfosintaxis de estas

estructuras es permeable a la erosión por la influencia de opciones paramétricas diferentes y nos postularemos una hipótesis en cuanto a la influencia de variables como la edad de contacto y el tiempo de residencia en el proceso de erosión de las mismas.

CAPÍTULO 3: El estudio

3.1 Introducción

Como planteamos con anterioridad, el objetivo de este trabajo es el de analizar si se produce erosión en cuatro construcciones de la morfosintaxis del español nativo por influencia de opciones paramétricas diferentes de la L2, el inglés, en una situación de contacto de las dos lenguas. Nos referimos al análisis de los compuestos de dos sustantivos, a las construcciones resultativas, al uso de los pronombres clíticos y al parámetro del movimiento del verbo, estructuras que analizamos en detalle en el capítulo dos.

Las hipótesis que concretamente nos proponemos investigar son las

siguientes:

1. Si el período crítico de aprendizaje y, de forma específica, el factor edad de llegada juega o no un papel en la erosión, como se ha discutido en el caso de la adquisición: es decir, más erosión en el caso de los que llegan de niños y menos en el caso de los que llegan de adulto.

2. Según plantea Snyder (1995) en su parámetro de los compuestos existe una relación paramétrica entre las oraciones resultativas y los compuestos NN, al referirse a la adquisición de estos compuestos. Nuestra hipótesis es que en el proceso de erosión sucede lo mismo, es decir si se erosionan los compuestos NN también se erosionarán las resultativas y viceversa.

3. Los últimos serán los primeros, es decir, las estructuras complejas y de menor uso que se adquieren en último lugar en el proceso de adquisición, serán las primeras en erosionarse. Las que se adquieran primero y presenten mayor uso se perderán después (De Bot y Weltens, 1991; Dorian, 1982; Wong-Fillmore, 1991; Major, 1997; Silva-Corvalán, 1996).

4. En lo que se refiere al papel de la L2 en la posición del sujeto, que resulta del parámetro del movimiento del verbo, en la producción de compuestos NN, y en la producción de oraciones resultativas, nuestra hipótesis es que el papel o influencia de la L2, donde la haya, será de forma local y no provocará un cambio de base radical del parámetro nativo; es decir, puede ser que dentro de una misma opción paramétrica, en estructuras supuestamente ligada, como por ejemplo la posición del sujeto en las interrogativas directas e indirectas, una estructura presente mayor erosión que la otra.

Para demostrar las siguientes hipótesis, utilizaremos como método de obtención de datos una prueba de traducción (ANEXO 1) y una de juicios de gramaticalidad (ANEXO 2) que son similares a las utilizadas para el proyecto de adquisición del español como lengua segunda "*The Specific Nature of Non-Native Grammars and the Principles and Parameters Theory*" (1996-1999) y para el proyecto "*The Syntactic Nature of Language Attrition: Universal Principles, Parametric Options and Language Specific Features*" (1997) dirigidos ambos por la profesora Juana M. Liceras.

La prueba de traducción tenía como objetivo medir el grado de interferencia de la L2 (inglés) en la L1 (español) de los sujetos. Sin embargo, teniendo en cuenta que los resultados de esta prueba podrían estar afectados por la falta de competencia de la L2, y no mostrar la competencia real de la L1 de nuestros informantes, decidimos realizar también una prueba de juicios de gramaticalidad. Por medio de ésta última analizamos el estado sintáctico y morfológico de la gramática nativa de los sujetos, técnica que se ha aplicado tradicionalmente tanto para el análisis de la L1 (Mc Daniel *et al*, 1996) como para las lenguas no nativas (Birdsong, 1992; White, 1991; Liceras *et al*, 1995; etc.).

La prueba de juicios de gramaticalidad también nos ayudó a comprobar el conocimiento lingüístico implícito de la lengua nativa de nuestros sujetos, ya que contaron con tiempo suficiente para concentrarse y recordar estructuras que podían haber oído o usado en el pasado (Bialystok, 1992). Antes de

comenzar las pruebas, a cada sujeto se le explicó en qué consistía el estudio y se le dieron instrucciones de cómo completar las pruebas (ANEXO 3).

3.2. Sujetos

Para nuestro estudio contamos con un total de veintinueve sujetos divididos en dos grupos: grupo experimental (GE1 y GE2) y grupo de control.

El grupo experimental está compuesto por veinte sujetos nativos del español que hemos agrupado según la edad de llegada al contexto de L2, en dos subgrupos: grupo experimental uno (GE1), formado por diez sujetos que vinieron a los Estados Unidos o Canadá entre los cinco y los nueve años de edad y grupo experimental dos (GE2), formado por diez sujetos que vinieron a partir de los veinte años de edad. Todos los sujetos llevan un promedio de entre quince y veinticinco años de residencia en un contexto de L2. Para determinar variables como la edad de contacto con la L2, tiempo de residencia, lengua predominante, contacto con la L2, entre otras variables, a los sujetos se les pidió que rellenaran un cuestionario (ANEXO 4).

A pesar de que todos los sujetos son hablantes nativos del español, la competencia nativa, específicamente desde un punto de vista fonológico, de algunos de los sujetos del GE1, podría cuestionarse. Esto está en correspondencia con la bibliografía (Johnson y Newport, 1991; Scovel, 1988; Long, 1990) en el análisis del logro final en la competencia nativa de la L2 y la influencia del factor edad de contacto con la L2. Según los autores, si la adquisición de la L2 comienza antes de la pubertad o durante el llamado período crítico de aprendizaje, el hablante será capaz de alcanzar una

competencia casi nativa en aspectos específicos de la gramática de la L2, que es precisamente lo que ha pasado en el caso de los sujetos del GE1. Sin embargo, en este estudio sólo nos vamos a centrar en el análisis de la competencia morfo-sintáctica de las estructuras antes señaladas.

Dadas las dificultades con que nos hemos encontrado a la hora de reclutar sujetos, no nos ha sido posible agruparlos por tiempo de residencia y nos hemos limitado a hacerlo por edad de contacto con la L2. Los sujetos proceden de diferentes países de habla hispana y de diferentes regiones de Canadá y de Estados Unidos, pero hemos sido cuidadosos al evitar que variables sociales como el lugar de residencia o el tipo de comunidad y país de origen influyeran en los resultados.

El grupo de control está compuesto por nueve hablantes nativos del español, estudiantes de quinto año de filología inglesa de la Universidad de Valladolid (España). Todos son españoles y su promedio de edad es de 27 años. Ninguno de los sujetos ha permanecido por un tiempo prolongado en un contexto de L2, inglés, y el *input* que han recibido de esta lengua ha sido formal o académico. Al igual que al grupo experimental, también se les aplicó un cuestionario para controlar variables como el número de horas de contacto con la L2, la lengua predominante de sus padres, otras lenguas que estudiaron en la escuela, etc. (ANEXO 5)¹⁹.

¹⁹ Queremos dar las gracias a la Dra. Raquel Fernández Fuertes por habernos ayudado a conseguir estos datos

3.3. Análisis de los datos

3.3.1. Prueba de traducción

La prueba de traducción consta de cuarenta oraciones gramaticales en inglés: diez oraciones con compuestos de dos sustantivos (NN), diez oraciones resultativas, diez oraciones con pronombres clíticos y diez oraciones interrogativas con movimiento del verbo. Antes de que los sujetos comenzaran la prueba, se les pidió que tradujeran cada estructura al español y que, una vez hecha la traducción, no volvieran hacia atrás. Con esta prueba de traducción hemos querido asegurarnos de que la interpretación semántica era la esperada y la correcta.

Compuestos NN y oraciones resultativas

Por lo que se refiere a los compuestos NN, la mayoría de los casos responden a compuestos imposibles en español con la excepción de *video store*, considerado como un compuesto de reciente incorporación, el cual se puede traducir como *video club* o *tienda de video*. El resto de los compuestos había que traducirlos con el uso de la preposición *de* y con el orden canónico de este tipo de compuestos en español de núcleo a la izquierda, frente a las estructuras con núcleo a la derecha de la construcción NN del inglés, como podemos apreciar en el ejemplo (1c). De lo contrario, tendríamos una respuesta agramatical y considerada como 'incorrecta', como vemos en (1b):

- (1) a. [11] Luisa always pays with her credit card ²⁰
- b. *Luisa siempre paga con su tarjeta crédito
- c. Luisa siempre paga con su tarjeta de crédito

En el caso específico de *video store*, tres de los sujetos del GE1 y tres del GE2, no fueron capaces de traducir correctamente este compuesto y dieron una versión incorrecta, como podemos ver en los ejemplos (2b) y (2c):

- (2) a. [30] Cristina rents movies at the video store
- b. *Cristina alquila películas en la videoteca
- c. *Cristina alquila películas en el club video
- d. Cristina alquila películas en el video club

El ejemplo (4b) es gramatical pero no es la traducción correcta de *video store*. Una *videoteca* es un tipo de establecimiento diferente a un *video club* y por eso se consideró como incorrecto. La traducción más acertada en este caso sería *video club*, ejemplo (2d). En el caso (4c), falta la preposición *de* y, aunque, estuviera, también sería incorrecto porque un *club de video* no corresponde exactamente a un *video club*.

Los resultados obtenidos al traducir este compuesto pueden deberse a que, como hemos dicho arriba, es de nueva incorporación en español y puesto que los sujetos han estado fuera del contexto nativo por largo tiempo, no lo tienen incorporado a su vocabulario. Esto lo podemos comprobar al ver que el grupo de control no tuvo ningún problema y lo tradujo correctamente. No obstante, sí que hemos aceptado *tienda de video* y *casa de*

²⁰ Los números entre corchetes corresponden a la entrada de cada oración en la prueba (ver ANEXO 1 y ANEXO 2).

video como se le llamaría en Latinoamérica, como traducción acertada, pues no queremos que las diferencias dialectales de los sujetos influyan en los resultados.

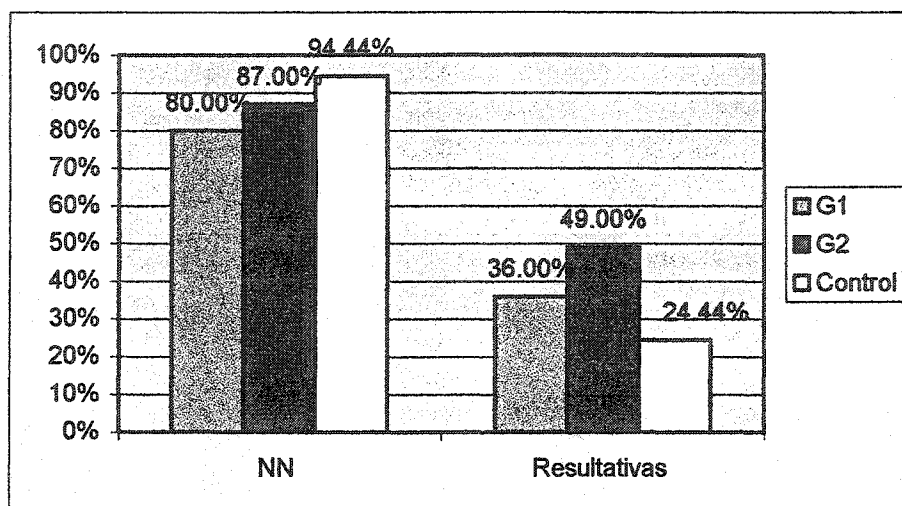
Si analizamos los resultados al traducir estos compuestos de dos sustantivos (GRÁFICO 1) vemos que el grupo de control obtiene un 94.44% de aciertos. Esto se debe a que dos de los sujetos tienen dificultad al traducir los ejemplos *ceramic coffe cup*, (13), y *favourite nail color*, (25). Por otra parte, el GE1 alcanzó un 80.00% de aciertos en comparación con un 87.00% por parte del GE2, con una diferencia del 7.00%. Un total de seis sujetos del GE1 y cuatro del GE2, también presentaron problemas al traducir las mismas estructuras que el grupo de control, (13) y (25). Puede ser que los casos de compuestos NN con un modificador presenten más dificultad a la hora de traducir, pero no pensamos que sea debido a un problema de erosión. En términos generales no hubo mucha dificultad en la traducción de estos compuestos y hubo bastante consistencia en las respuestas.

Por lo que se refiere a la traducción de oraciones resultativas, había un total de diez frases y todas debían traducirse tratando de dar un sentido resultativo a la oración. Si el sujeto no dio un sentido resultativo a la oración, por medio de la construcción perifrástica del tipo '*hasta dejarlo*' o de otra forma, no se consideró como respuesta acertada. Por ejemplo, en los casos (3b) y (3c) a pesar de ser oraciones gramaticalmente correctas en español, no son aceptables como traducciones acertadas ya que no tienen un carácter resultativo:

- (3)
- a. [14] *Pablo scrubbed his face clean*
 - b. Pablo se restregó su limpia cara
 - c. Pablo se restregó su cara limpia
 - d. Pablo se restregó la cara hasta dejársela bien limpia

En (3b) y (3c) el adjetivo '*limpia*' funciona como un modificador de '*cara*' en lugar de funcionar como parte de una estructura de predicado complejo '*lavar hasta dejarla bien limpia*' como vemos en el ejemplo (3d).

Como podemos ver en el GRÁFICO 1, al traducir las oraciones resultativas, el grupo de control tuvo resultados por debajo de los dos grupos experimentales con un 24.44% de aciertos frente a un 36.00% por parte del GE1 y un 49.00% por parte del GE2. Los resultados del grupo de control eran de esperar pues no son sujetos completamente bilingües y el input que han tenido del inglés ha sido totalmente formal. El GE2, al igual que en los compuestos NN, obtuvo mejores resultados que el GE1 con una diferencia del 13.00% (ver ANEXO 6):

GRÁFICO 1: Prueba de traducción: NN y resultativas

Como dijimos arriba, los resultados tan bajos del grupo de control al traducir las oraciones resultativas no se deben obviamente a un problema de erosión sino a que su conocimiento del inglés no es el suficiente como para interpretar este tipo de construcciones, y dar una versión correcta en español. Si las oraciones estuvieran en español, los resultados podrían haber sido diferentes. Es por eso que también hemos decidido aplicar una prueba de juicios de gramaticalidad.

En el caso de esta prueba de traducción, no se les incluyó ninguna construcción en inglés que pudiera tener una versión resultativa 'pura' en español como por ejemplo 'el carnicero cortó la carne fina' o 'patricia molió el café fino'. Todas debieron de traducirse por medio de una construcción perifrástica con carácter resultativo como la del ejemplo (3d).

De forma general, los resultados de los dos grupos experimentales demuestran más erosión de la morfo-sintaxis nativa al traducir las oraciones resultativas que al traducir las oraciones con compuestos NN. Dentro del grupo experimental, también es clara la diferencia entre el GE1 y el GE2, en especial

al traducir las oraciones resultativas. Parece que la edad de contacto con la L2 juega un papel más determinante en la erosión de algunos compuestos que en la de otros.

Estos datos parecen estar en correspondencia con estudios realizados en adquisición de la L2 y atrición de la L1 (Silva-Corvalán, 1996, Seliger, 1991; Mayor, 1997) que sostienen que las estructuras que se adquieren primero en el proceso de adquisición, como el presente del indicativo, se erosionarán más tarde, y las que se adquieren posteriormente, como el subjuntivo, se erosionarán primero. En nuestro caso específico, pensamos que los compuestos NN se adquieren primero en el proceso de adquisición tanto de la L1, Clark *et al* (1986), como de la L2, Valenzuela (1999), por ser una estructura menos compleja y de más uso que las oraciones resultativas.

Clark *et al* (1986) al analizar la adquisición de los compuestos NN y de los deverbales en inglés, demuestra que los niños son capaces de construir compuestos NN correctamente a la edad de dos años, mucho antes de que sean capaces de construir compuestos deverbales. Es muy poco probable, plantean los autores, que los niños produzcan deverbales antes de los tres años, y, en caso de que los produzcan, diferirán en gran medida del uso adulto. Por tanto, asumimos que las oraciones de predicado complejo y en concreto las resultativas, que presentan un verbo principal y uno secundario con una relación lineal entre ambos, se adquieren posteriormente en el proceso de adquisición o al menos después de los compuestos NN y de los clíticos, tanto

por su complejidad de procesamiento como por su poca productividad en el español.

Pronombres clíticos

Los resultados que encontramos al analizar la presencia y posición de los pronombres clíticos en la traducción de oraciones donde era necesario un pronombre clítico en español no arrojaron diferencias significativas entre los tres grupos.

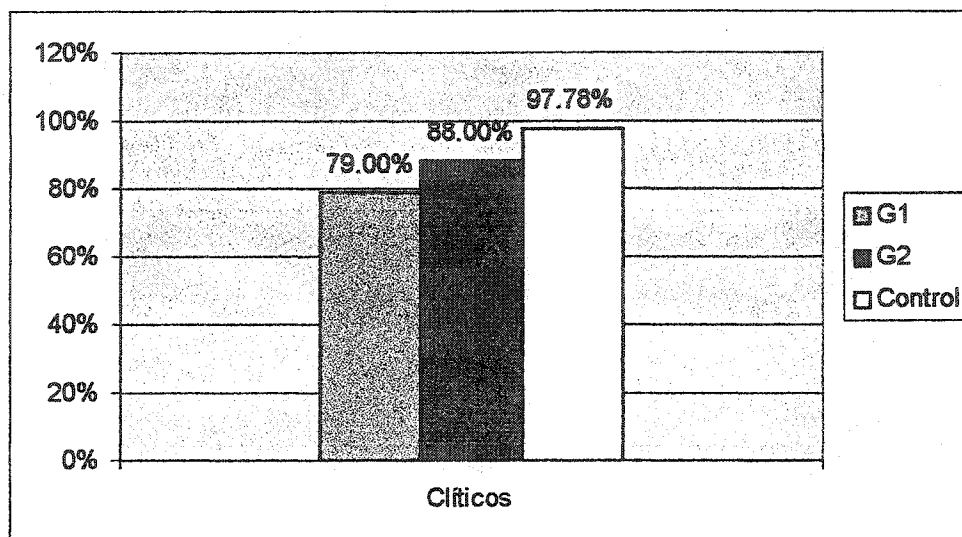
Los sujetos debían de hacer un uso correcto del clítico desde un punto de vista no sólo del uso y posición del mismo, sino también del uso correcto de los marcadores morfológicos de número y género, como podemos ver en el ejemplo (4):

- (4) a. [37] Norma says that her children do not like chocolate cake
- b. *Norma dice que sus hijos no gustaLE la torta de chocolate
- c. *Norma dice que sus hijos no LE gusta la torta de chocolate
- d. Norma dice que a sus hijos no LES gusta la torta de chocolate

Dentro de los sujetos no hubo casos de leísmo o laísmo, lo que pudiera haber influido en las respuestas.

Si analizamos el GRÁFICO 2, podemos apreciar que el GE1 alcanzó un 79.00% de aciertos frente a un 88.00% por parte del GE2 y un 97.78% por parte del grupo de control. Esto está en consonancia con lo planteado por las investigaciones de Silva-Corvalán (1996), King (1989), etc., que coinciden en afirmar que este aspecto específico de la morfosintaxis de la L1 es bastante permeable a la influencia inter lingüística de la L2.

GRÁFICO 2: Prueba de traducción: clíticos



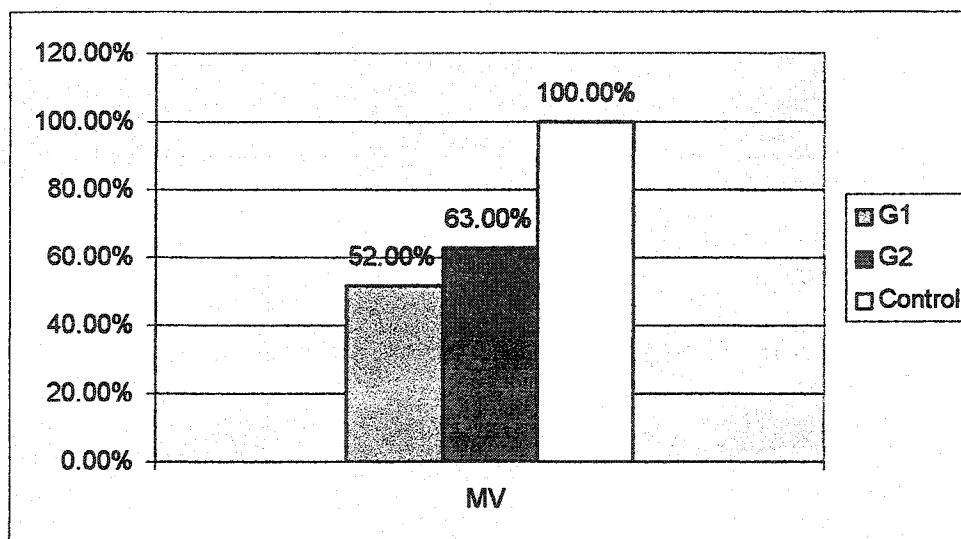
Movimiento del verbo

Por lo que se refiere a la posición del verbo analizamos un total de diez oraciones interrogativas parciales directas e indirectas, donde era obligatoria la anteposición del verbo al traducirlas al español (Torrego, 1984). Se consideró como respuesta 'correcta' los casos en los que se producía el movimiento del verbo, como en (5c) y (6c), e 'incorrecta' cuando no se producía, como en (5b) y (6b):

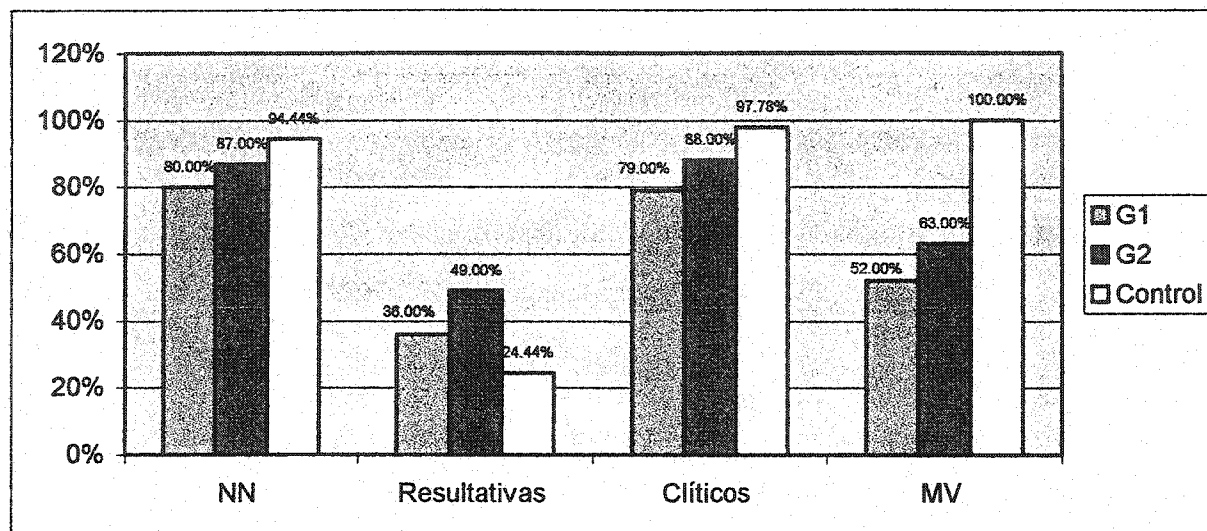
- (5)
 - a. [5] Where does Bertha buy the newspaper?
 - b. *¿Dónde Bertha compró el periódico?
 - c. ¿Dónde compra Berta el periódico?
- (6)
 - a. [35] I do not remember to whom Esteban lent the guitar
 - b. *No recuerdo a quién Estaban le prestó la guitarra
 - c. No recuerdo a quién le prestó Esteban la guitarra

A diferencia de los clíticos, los sujetos mostraron bastante erosión al traducir las oraciones interrogativas y realizar un movimiento correcto del verbo. El GE1 tuvo un 52.00% de aciertos frente a un 63.00% por parte del GE2. El grupo de control alcanzó un 100% de aciertos. La diferencia al comparar los resultados entre el grupo de control y los dos grupos experimentales fue bastante significativa, 48% frente al GE1 y 37% frente al GE2. Al igual que en las estructuras anteriores, el GE1 fue el que obtuvo menores resultados. En el GRÁFICO 3 podemos apreciar los resultados obtenidos por los tres grupos al traducir estas estructuras:

GRÁFICO 3: Prueba de traducción: movimiento del verbo



En el GRÁFICO 4 podemos ver un resumen de cómo se comportaron los resultados de cada estructura analizada, así como la diferencia entre los dos grupos experimentales y el grupo de control:

GRÁFICO 4: Resumen de la prueba de traducción

A la vista de este gráfico podemos concluir que es evidente que los compuestos NN y los pronombres clíticos son los que menos erosión presentan, comportándose casi de igual manera por ser estructuras que se adquieren muy temprano en el proceso de adquisición y estar muy arraigadas en la gramática nativa. Es necesario destacar que inclusive en los casos de sujetos con una edad de llegada de 4-5 años, un tiempo de residencia de más de 20 años, así como poco contacto por horas con su lengua materna, como los casos de los sujetos (1), (2), (3), mostraron bastante conocimiento de estas dos opciones paramétricas del español.

Por el contrario, las oraciones resultativas y la posición del verbo en las oraciones interrogativas sí presentaron bastante permeabilidad inter lingüística. De las cuatro estructuras analizadas las oraciones oraciones resultativas

fueron las más erosionadas, con resultados muy por debajo de las demás. El grupo de control obtuvo un 100% de aciertos al traducir las oraciones interrogativas con movimiento del verbo, lo que demuestra que los resultados tan bajos obtenidos en el caso de las resultativas se deben simplemente a que no se trata de sujetos bilingües y de ahí que no hayan interpretado correctamente estas estructuras.

La diferencia entre el GE1 y el GE2 es evidente. Parece que la edad de llegada o de contacto con la L2 influye en la erosión de ciertas opciones paramétricas de la gramática nativa, de la misma forma que en el proceso de adquisición de la L2 el factor edad o período crítico de aprendizaje influyen, y para algunos determinan la adquisición de opciones paramétricas de la L2 (Lenneberg, 1967; Lamendella, 1977; Schachter, 1996).

En cuanto a la relación paramétrica existente entre los compuestos NN y las oraciones resultativas planteada por Snyder (1995), no observamos, hasta este punto, ninguna relación en el caso de la erosión, pues los compuestos NN no se erosionan pero las resultativas sí. Valenzuela (1999) tampoco encuentra tal relación al investigar la adquisición de estos compuestos en el español como L2 por parte de hablantes nativos del inglés y del francés.

3.3.2. Prueba de juicios de gramaticalidad

Por lo que se refiere a la prueba de juicios de gramaticalidad, se analizaron un total de ochenta oraciones, dentro de las cuales había opciones gramaticales y agramaticales: 21 oraciones con compuestos NN, 19 oraciones con pronombres clíticos, 20 oraciones resultativas y 20 oraciones interrogativas

parciales para medir el movimiento del verbo. Las instrucciones que se les dieron a los sujetos fueron que, tras leer cada oración, indicaran si era aceptable o no. En el caso de que no lo fuese debían de dar una versión aceptable de la misma en español (ver ANEXO 3).

Compuestos NN

En el caso de las construcciones con compuestos NN, estas se dividieron en gramaticales, compuestos NN posibles en español como podemos ver en el ejemplo (7), y agramaticales. Las agramaticales se dividieron a su vez en dos subgrupos: uno con cuatro compuestos con orden de palabras inglés, o sea núcleo a la derecha (ejemplo 8) y siete compuestos con orden de palabras en español, núcleo a la izquierda, pero sin la preposición *de*, como en (9):

(7) Gramatical

- a. [5] Antiguamente se hacían copias con *papel carbón*
- b. [8] Dejamos el coñac en el *mueble bar*

(8) Agramatical por orden de palabras en inglés

- a. [17] *Juan me ha dado su *teléfono número*
- b. [25] *María ha perdido su *nacimiento certificado*

(9) Agramatical por la falta de la preposición *de*

- a. [54] *Los niños fueron a la *galería arte*
- b. [56] *Los abuelos viven en una *casa campo*

A diferencia de la prueba de traducción, los resultados alcanzados por los dos grupos experimentales al juzgar los compuestos NN gramaticales fueron mucho más bajos, entre los dos grupos y frente al grupo de control. El

GE1 tuvo un 66.00% de aciertos y el GE2 un 82.00% de aciertos con una diferencia de un 16.00%. Esto es interesante ya que normalmente no se juzgan las oraciones gramaticales. El grupo de control obtuvo un 95.00% de aciertos. La diferencia entre el GE1 y el grupo de control fue de un 29% y entre el GE2 y el grupo de control de un 18%.

Estos resultados tan bajos al juzgar los *ítems* gramaticales se deben a que seis de los sujetos del GE1 y ocho de los sujetos del GE2 no aceptaron el compuesto *video juego*, [63], como tampoco tradujeron correctamente *video store* en la prueba de traducción. Este compuesto es de nueva incorporación y naturalmente los sujetos no lo reconocieron como aceptable y fueron consistentes con el orden canónico de este tipo de compuestos en español colocando el núcleo a la izquierda, dando las opciones *juego de video* y *juego videos*. El grupo de control, por su parte, no tuvo dificultad con este compuesto²¹.

También cinco de los sujetos del GE1 presentaron dificultad al juzgar el compuesto *zona centro* [46], pensamos que por la falta de familiaridad con este caso especial de compuesto NN, y dieron la opción *zona del centro*. El uso de *zona centro* es una cuestión de estilo y de uso en ciertos países y regiones, como en Madrid (España) pero quizás no se usa en Latinoamérica, por lo que resulta tan agramatical como compuestos similares de tipo *zona playa* por

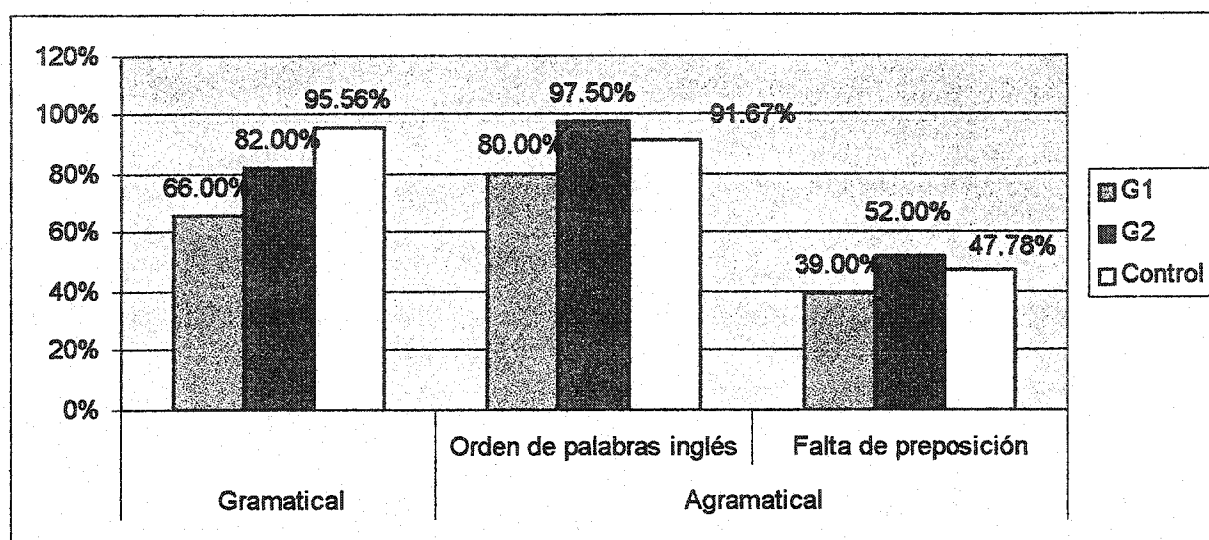
²¹ Como dijimos con anterioridad, algunos autores plantean que *video* se percibe como secuencias de partículas y no como un sustantivo, como es el caso de *tele-tienda* (Rainer, 1993).

beach zone o *zona caza* por *hunting grounds*, que no están atestiguados en español. La variante *zona del centro* es correcta, pero para los efectos de este trabajo por el hecho de no reconocer el compuesto dado como variante posible en español, se consideró como no acierto. Otro compuesto que también presentó dificultad para el GE1 fue el de *mueble bar*, [8].

Al juzgar los *items* agramaticales por orden de palabras en inglés (OPI) el GE1 tuvo un 80.00% de aciertos frente a un 97.22% por parte del GE2 y un 91.67% por parte del grupo de control. El grupo de control tuvo resultados bajos debido a que dos de los sujetos aceptaron el compuesto *video tienda* como correcto y uno de los sujetos aceptó *nacimiento certificado* que, evidentemente, es agramatical. Los resultados del GE1 al compararlos con los del GE2 fueron de un 17.22% a favor del GE2.

Al juzgar los *items* agramaticales por la falta de uso de la preposición *de*, observamos que este tipo de agramaticalidad reflejó más erosión en los dos grupos experimentales que los problemas de direccionalidad, como se puede apreciar en el GRÁFICO 5 (ver ANEXO 6).

GRÁFICO 5: Compuestos NN gramaticales y agramaticales



El GE1 obtuvo un total de un 39.00% de aciertos, el GE2 un 52.00% y un 47.78% el grupo de control. Nuevamente el grupo de control obtuvo resultados por debajo del GE2 debido a que los sujetos aceptaron compuestos como *tarta manzana*, *tarjeta crédito* y *casa campo*. Esto puede explicarse debido a que los hablantes nativos muchas veces eliden la preposición *de* al hablar y al realizar una lectura rápida, puede ser que no se hayan dado cuenta de que faltaba la preposición.

Resultativas

Las oraciones resultativas se dividieron en diez oraciones posibles en español, tanto con construcción perifrástica como resultativas 'puras' o posibles en español, como vemos en los ejemplos (10) y (11) respectivamente, y diez oraciones resultativas imposibles en español. Las imposibles se dividieron a su vez en cinco con una posible interpretación adjetiva, con el adjetivo después

del sustantivo (ejemplo 12) y en cinco con el adjetivo después del verbo, o sea sin interpretación adjetiva (ejemplo 13):

- (10) a. [15] Frotó el suelo hasta dejarlo limpiísimo
- (11) a. [57] En esa tienda muelen el café fino
- (12) a. [36] *Rosana golpeó a su novio tonto (lectura adjetiva)
- b. Rosana golpeó al tonto de su novio
- c. Rosana golpeó a su novio hasta dejarlo tonto
- (13) a. [7] *Cristina aburrió tiesos a los estudiantes
- b. Cristina aburrió a los tiesos estudiantes
- c. Cristina aburrió a los estudiantes tiesos
- d. Cristina aburrió a los estudiantes hasta dejarlos tiesos

En el ejemplo (13) el adjetivo está colocado después del verbo, siguiendo así el orden de las resultativas en inglés; sin embargo, al traducirse literalmente al español puede interpretarse erróneamente, es decir, como si el adjetivo estuviese modificando a un sustantivo, como en (13b) y (13c), y no como una resultativa (13d).

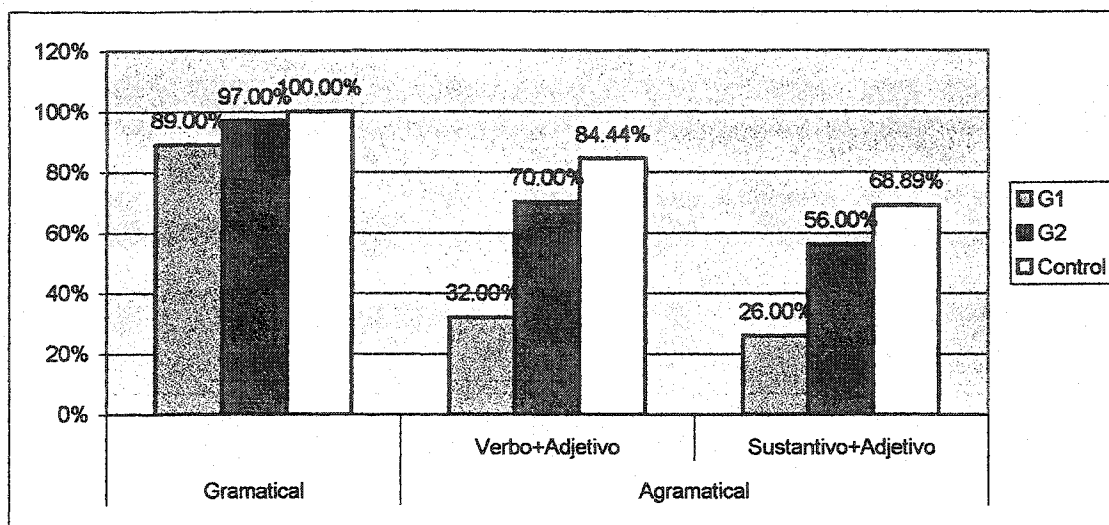
No obstante, para efectos de nuestro trabajo, consideramos como 'aciertos' aquellos casos donde el sujeto no aceptó una oración agramatical en español, como los ejemplos (12a) y (13a) de arriba, y haya dado una versión gramaticalmente correcta, fuese resultativa o no. A los sujetos no se les preparó para que produjeran resultativas, que son de por sí poco productivas en español (Snyder, 1995), sino que sólo se les preguntó si esa oración era correcta y si no lo era cuál usarían. También se consideraron como aciertos los

casos en que el sujeto aceptó resultativas posibles en español, como las de los ejemplos (10) y (11) de arriba y como 'no aciertos' cuando no los aceptaron.

Se consideraron como incorrectos aquellos casos donde el sujeto aceptó una resultativa imposible en español, como las de los ejemplos (12a) y (13a), y en los casos donde no aceptó resultativas posibles en español.

Los resultados al juzgar las oraciones resultativas gramaticales fueron bastante buenos en los tres grupos: el GE1 obtuvo un total de 89.00%, frente a un 97.00% por parte del GE2, y un 100.00% en el grupo de control.

Sin embargo, al juzgar los casos agramaticales, los resultados fueron mucho más bajos. Por lo que se refiere a los agramaticales con orden [verbo+adjetivo], el GE1 tuvo un total de 32.00% frente a un 70.00% por parte del GE2 y un 84.44% en el grupo de control. En las oraciones con una interpretación adjetiva, [sustantivo+adjetivo], los resultados fueron peores para los tres grupos y en especial para el GE1 con un total del 26.00%. El GE2 obtuvo un 56.00% y el grupo de control un 68.89%, como se puede apreciar en el GRÁFICO 6:

GRÁFICO 6: Oraciones resultativas gramaticales y agramaticales

Al igual que en la prueba de traducción, parece que las construcciones resultativas, como podemos ver de forma especial al juzgar los casos agramaticales, son bastante permeables a la erosión. También se puede observar más claramente la diferencia entre el GE1 y el GE2 en los dos casos de agramaticalidad. Sin embargo, a diferencia de la prueba de traducción, el grupo de control obtuvo resultados muy por encima de los dos grupos experimentales al juzgar las oraciones agramaticales lo que corrobora lo planteado anteriormente al analizar los resultados de la prueba de traducción de que los resultados tan bajos que alcanzaron fue debido al poco conocimiento de estas estructuras en inglés, pero obviamente, no por problemas de erosión.

Movimiento del verbo

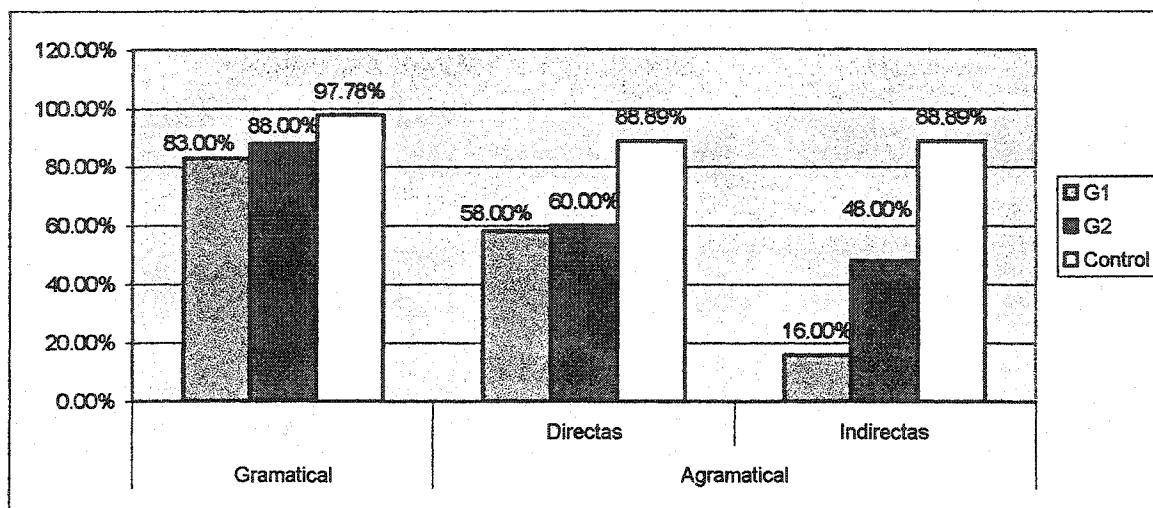
En lo que se refiere a las oraciones interrogativas, la prueba contenía diez gramaticales y diez agramaticales. Las agramaticales a su vez se dividieron en 'directas' o 'indirectas'. Se consideraron como respuestas 'correctas' los casos donde los sujetos eran sensibles a la falta de anteposición del verbo y proporcionaban la opción correcta, como se aprecia en los ejemplos (16b) y (17b). Se consideraron como respuestas 'incorrectas' los casos donde el sujeto no era sensible a esta agramaticalidad, como en los ejemplos (16a) y (17a):

- (16) a. [11]* ¿Con quién Estela estudia todos los días?
- b. ¿Con quién estudia Estela todos los días?
- (17) a. [27]*No te imaginas a quién Margarita conoció en la fiesta
- b. No te imaginas a quién conoció Margarita en la fiesta

Al analizar los casos agramaticales por la anteposición del sujeto, los resultados muestran bastante erosión del orden canónico [verbo+sujeto] de las oraciones interrogativas parciales del español estándar. Dentro de éstas, las interrogativas indirectas presentan mucha más erosión que la directas. Por grupo el GE1 proporciona resultados muy por debajo del GE2, con un 16.00% frente a un 48.00% de aciertos respectivamente. En el caso de las directas la erosión es menor, pero aún así los resultados están bastante lejos de los del grupo de control que obtuvo un total de un 88.89% de aciertos. La diferencia en las interrogativas directas entre el GE1 y el GE2 no es importante, siendo la

misma de un 2%, como podemos observar en el GRÁFICO 7:

GRÁFICO 7: Movimiento del verbo: ítems gramaticales y agramaticales



Parece que son precisamente las interrogativas indirectas las de mayor erosión, aunque las directas también se vieron afectadas. En lo que se refiere al movimiento del verbo en las oraciones interrogativas parciales gramaticales no hubo diferencias muy significativas. El GE1 obtuvo un total de un 83.00%, frente a un 88.00% por parte del GE2 y un 97.00% el grupo de control. Los tres grupos fueron bastante consistentes en que apenas alteraron las construcciones gramaticales.

Pronombres clíticos

En el caso de los pronombres clíticos, la prueba consta de nueve oraciones gramaticales y diez agramaticales. De las agramaticales cinco lo son por la posición del clítico o por el orden de palabras y cinco por ausencia

del clítico (clítico nulo). Se consideró como respuesta 'incorrecta' la aceptación de oraciones con ausencia del pronombre clítico o posición no nativa, del mismo como la de los ejemplos (18a) y (19a) respectivamente:

(18) a. [75] *Mi padre siempre Ø dice a nosotros que debemos de estudiar mucho

Mi padre siempre NOS dice a nosotros que debemos de estudiar mucho

(19) a. [73] *María va a telefonar porque quiere NOS invitar al cine

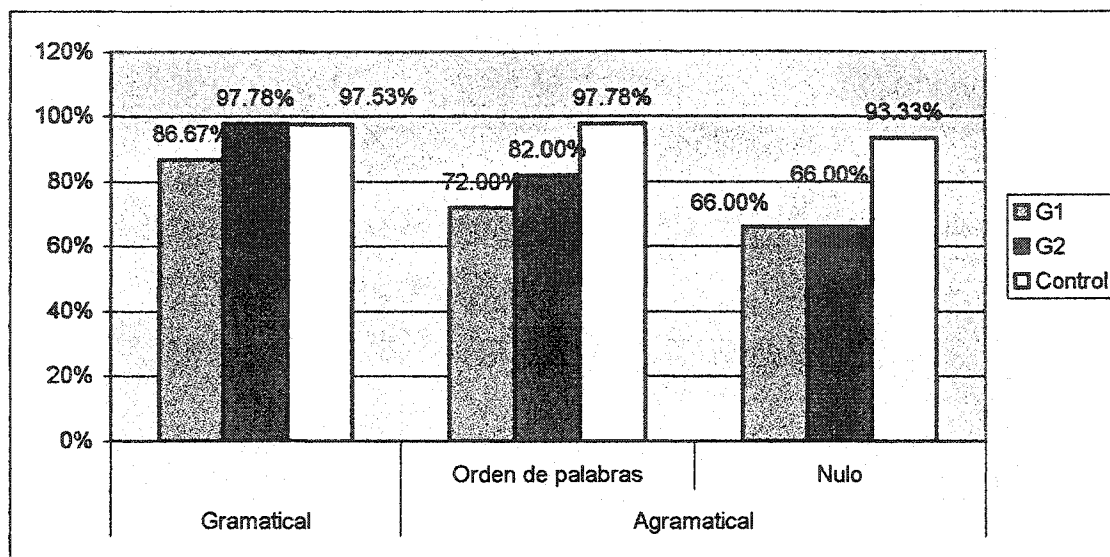
María va a telefonar porque NOS quiere invitar al cine

El uso gramatical de pronombres clíticos no presentó dificultad para ninguno de los tres grupos, como era de esperar. El GE2 y el grupo de control obtuvieron casi los mismos resultados, 97.78% y 97.53% repectivamente, frente a un 86.67 % por parte del GE1.

Por lo que se refiere a los casos agramaticales, hubo mayor dificultad con los que eran agramaticales por omisión del pronombre clítico. El GE1 y el GE2 obtuvieron exactamente los mismos resultados, 66.00%, frente a un 93.33% por parte del grupo de control. En este caso, la diferencia fue de un 27.33%, con respecto al grupo de control.

Al juzgar las frases agramaticales por posición errónea del clítico (orden de palabras) los tres grupos obtuvieron resultados por encima de los anteriores, con un 72.00% en el GE1 y un 82.00% en el GE2, frente a un 97.78% en el grupo de control, como se puede observar en el GRÁFICO 8:

GRÁFICO 8: Uso y posición de clíticos



Estos resultados están en consonancia con los estudios realizados por Solé y Solé (1977) y Silva-Corvalán (1996) en los cuales también se ve que en el caso de que la L2, afecte a esta parte de la gramática del español, el hablante bilingüe tratará de equiparar ambas lenguas estructuralmente, dando como resultado la omisión del clítico cuando la construcción equivalente en inglés no requiera un clítico, como podemos ver en los ejemplos en (20) y (21):

(20) *A mí siempre Ø han interesado las películas de ciencia-ficción

A mí siempre ME han interesado las películas de ciencia-ficción

I have always been interested in science fiction movies

(21) *Cuando compres el libro tienes que dar[Ø]lo inmediatamente a Sandra

Cuando compres el libro tienes que dárSElo inmediatamente a Sandra

When you buy the book you have to give it immediately to Sandra

En el ejemplo de (20), se ha omitido el dativo de primera persona del singular

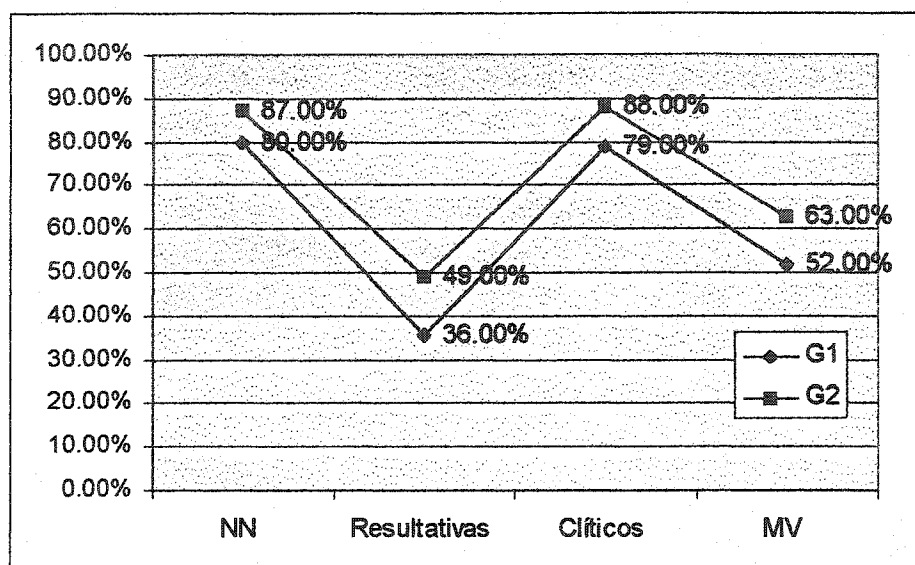
me, al igual que el dativo de tercera persona del singular se en (21), ambos por transferencia de su equivalente en inglés. El grupo de control no tuvo dificultad al juzgar estos ejemplos. Por su parte, la posición del clítico presenta poca erosión y, en contra de lo que se pensaría si tenemos en cuenta un criterio de transferencia, se prefiere la posición preverbal del pronombre clítico.

3.4. Conclusiones

En los capítulos anteriores hemos analizado el estado de la morfosintaxis del español nativo y la erosión de la misma bajo influencia de una lengua dominante, el inglés. Como objetivo central del trabajo quisimos determinar hasta qué punto las estructuras analizadas son proclives a la erosión y la influencia del factor edad de contacto con la L2.

Los resultados obtenidos, tanto en la prueba de traducción como en la de juicios de gramaticalidad, corroboran en parte nuestras hipótesis.

En primer lugar y por lo que se refiere al factor edad de contacto, podemos concluir que sí constituye un factor determinante en la erosión del español como L1 en una situación de contacto con el inglés. En las cuatro estructuras analizadas, el GE1, compuesto por sujetos que entraron en contacto con la L2 de niños, obtuvo resultados por debajo del GE2, formado por adultos que llegaron al contexto de L2 con 20 años o más, es decir, después de la pubertad y del llamado período crítico de aprendizaje. Al igual que en el proceso de adquisición, el período crítico de aprendizaje influye en el proceso de erosión, como vemos claramente en los siguientes gráficos:

GRÁFICO 8.1: Prueba de traducción: diferencia entre el GE1 y el GE2

Aquí podemos ver de forma comparada cómo en la prueba de traducción el GE2 alcanza mejores resultados que el GE1 en las cuatro estructuras analizadas, con una diferencia del 7.00% en el caso de los compuestos NN, 13.00% en el caso de las resultativas, 9.00% en el caso de la posición y uso de los clíticos, y 11.00% en el caso de la posición del sujeto.

Por otra parte, al analizar la diferencia entre ambos grupos en la prueba de juicios de gramaticalidad, los resultados son muchos más esclarecedores, mostrando una desviación mucho mayor, en especial al juzgar los ítems agramaticales, como podemos ver los GRÁFICOS 8.2 y 8.3:

GRÁFICO 8.2: Prueba de JG: diferencia entre el GE1 y el GE2
Items gramaticales

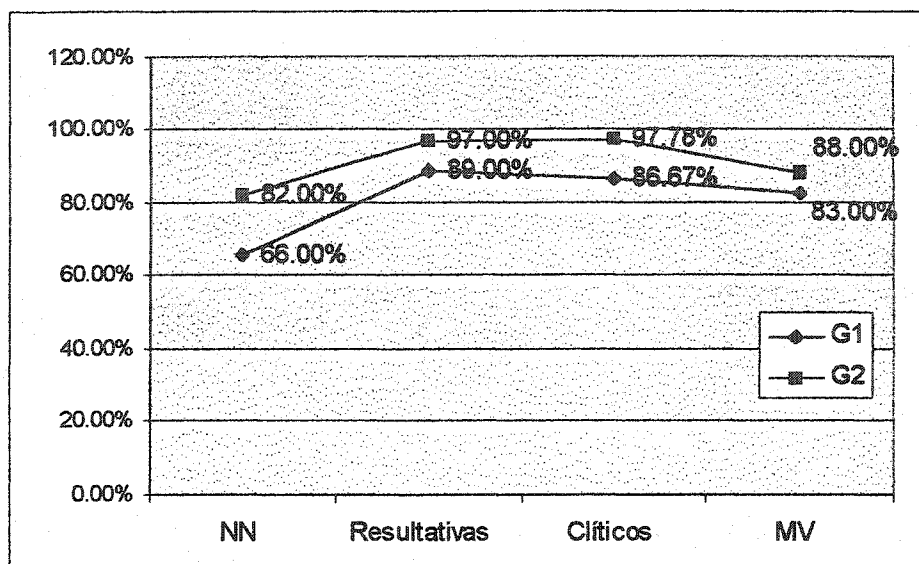
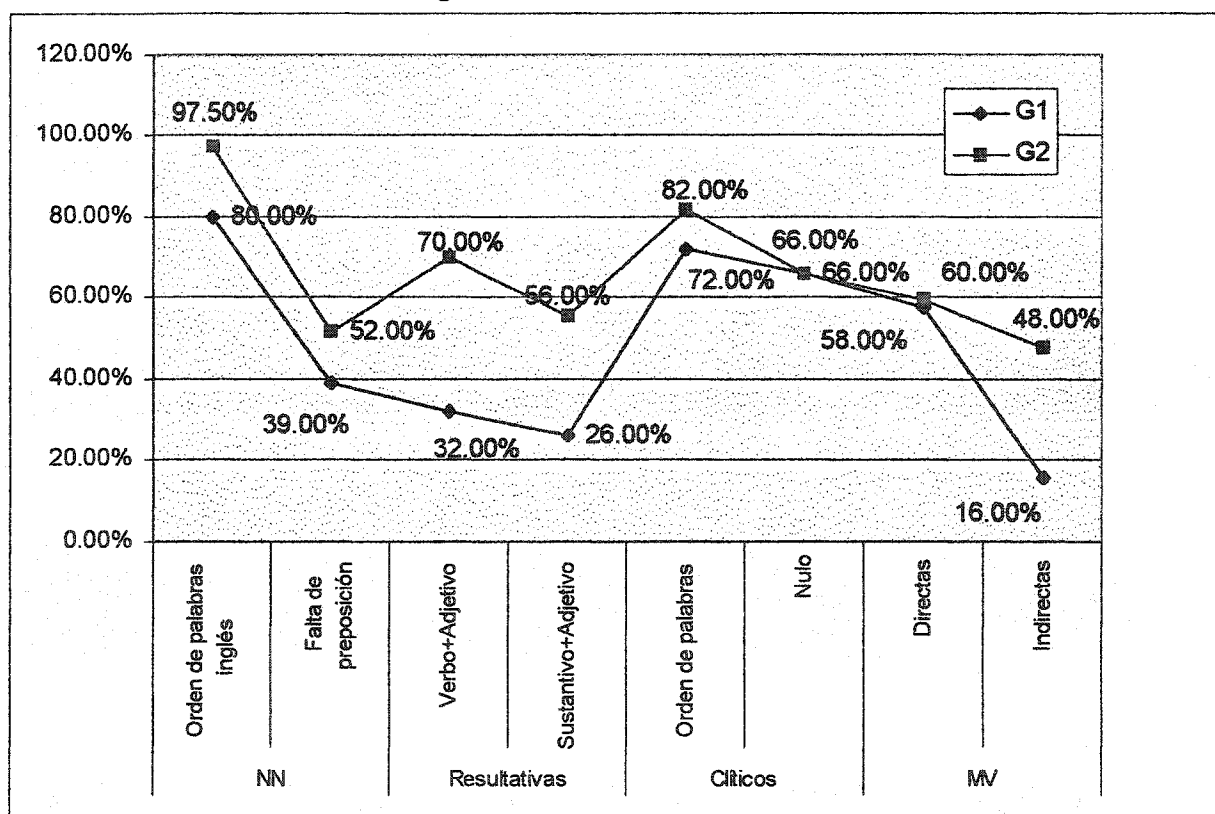


GRÁFICO 8.3: Prueba de JG: diferencia entre el GE1 y el GE2
Items agramaticales



Como esperábamos, la prueba de juicios de gramaticalidad muestra una mayor diferencia entre los dos grupos y siempre a favor del GE2, salvo en el caso de

los clíticos agramaticales donde no hubo diferencia alguna. La diferencia se hace más importante al juzgar los items agramaticales. En el GRÁFICO 8.3 también se puede observar cómo varía el porcentaje de erosión, inclusive dentro de un mismo parámetro, como en el caso del movimiento del verbo donde, en las interrogativas directas, la diferencia entre el GE1 y el GE2 es de un 2.00%, prácticamente nula, pero en las indirectas la diferencia entre los dos grupos es de un 32.00%. Por otro lado, la diferencia por ejemplo al juzgar las resultativas agramaticales por orden [verbo+adjetivo] fue de 38.00% y en las agramaticales por orden [sustantivo+adjetivo] fue de un 30.00%. También resulta interesante ver que al juzgar los casos de items agramaticales por omisión del pronombre clítico no hubo diferencias entre los dos grupos, alcanzando ambos los mismos resultados (60%), pero al juzgar los items con problemas de posición del clítico, la diferencia entre ambos fue de un 10.00%.

Al juzgar los compuestos NN, que prácticamente quedaron intactos en la prueba de traducción, con un 7.00% de diferencia entre los dos grupos (GRÁFICO 4 y 8.1), el GE1 muestra una diferencia de un 17.50 % frente al GE2, en los casos agramaticales por orden de palabras inglés, y un 13.00% en los casos agramaticales por la falta de uso de preposición. No obstante, en este último caso no pensamos que los resultados en ninguno de los dos grupos sean consecuencia de la erosión, sino que muchas veces al realizar una lectura rápida puede ser que no se hayan dado cuenta de que faltaba la preposición. De hecho, hay hablantes nativos que al hablar suelen elidir la preposición *de*. Prueba de ello es que el grupo de control, compuesto por

hablantes nativos residentes en España, alcanzó un 47.78% de aciertos al juzgar estos casos, por debajo del GE2 que alcanzó un 52.00% (GRÁFICO 5). Por tanto, este tipo de construcciones no las podemos valorar como un caso de erosión.

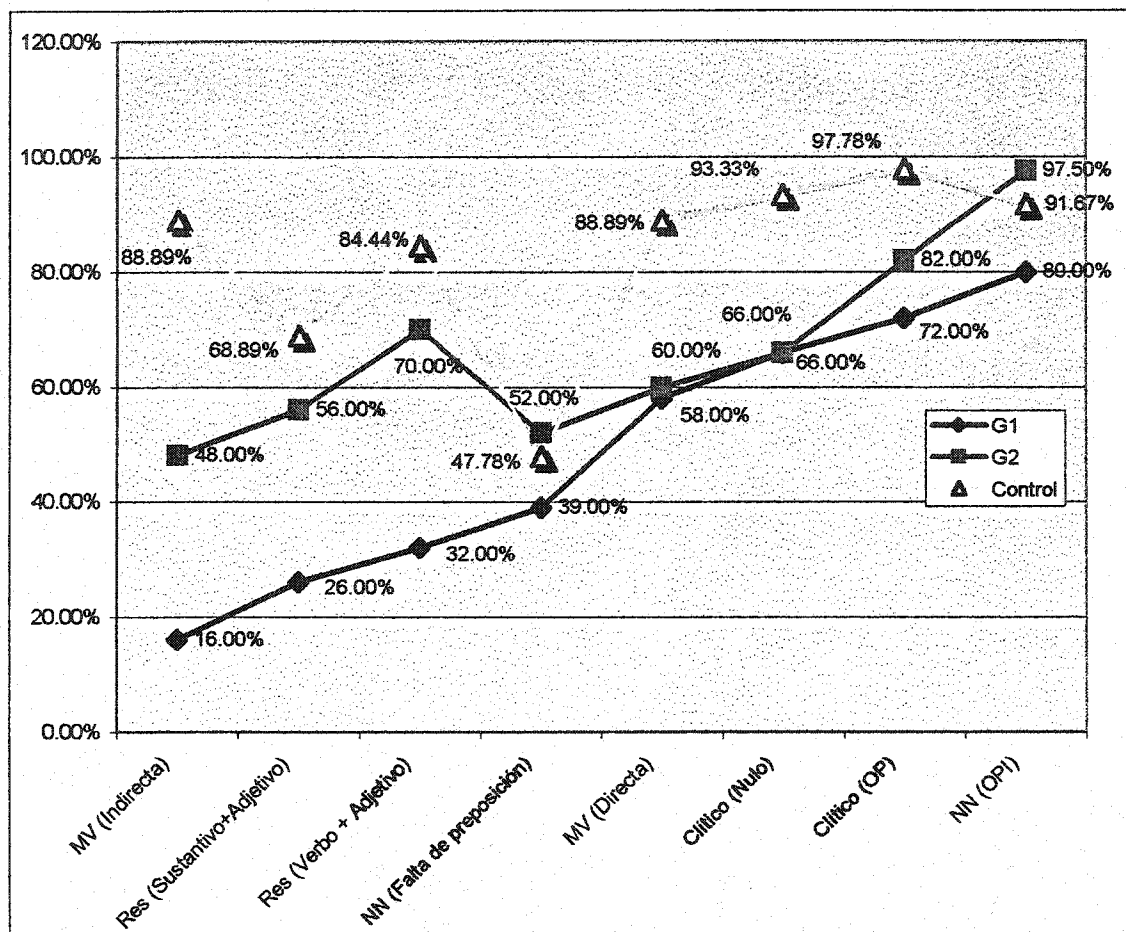
Estos resultados dan también respuesta a nuestra segunda hipótesis: no encontramos una relación paramétrica entre la erosión de los compuestos NN y las oraciones resultativas. En la prueba de traducción los compuestos NN presentaron menor erosión que las resultativas (GRÁFICO 1); en la prueba de juicios de gramaticalidad, nuevamente los NN presentaron menos erosión que las resultativas, pero sólo en el caso de los items agramaticales (GRÁFICO 5).

En los casos de los items gramaticales (GRÁFICO 8.2), los compuestos NN presentaron más erosión que las resultativas gramaticales. Esto se explica por la falta de familiaridad con los compuestos NN gramaticales de nueva incorporación como *video juego* y *zona centro*, que son casos especiales de lexicalización que se han introducido en el habla recientemente por lo que puede resultar agramatical, inclusive para muchos nativos residentes en su país de origen, con lo cual no tiene por qué indicar necesariamente erosión.

Al analizar los resultados de los juicios emitidos en torno a los items agramaticales, parece que primeramente se tiende a erosionar la posición del sujeto en las interrogativas indirectas, seguidas por las resultativas, luego los compuestos NN por la ausencia de la preposición *de*, seguido de las interrogativas directas (MV Directas), los clíticos y, por último, los compuestos

NN por orden de palabras inglés (OPI), como se puede observar en el GRÁFICO 9.1:

**GRÁFICO 9.1: Prueba de juicios de gramaticalidad: orden de erosión
Items agramaticales**



Del mismo modo, estos resultados corroboran nuestra tercera hipótesis con respecto a la relación existente entre el orden de adquisición y el orden de erosión: los últimos en adquirirse serán los primeros en erosionarse. Los pronombres clíticos y los compuestos NN son adquiridos tempranamente en el proceso de adquisición y, por lo tanto, tardarán más en erosionarse. Las resultativas y el movimiento del verbo, por su parte, se adquieren con

posterioridad y por tanto se perderán primero.²²

Esto también está acorde con los estudios realizados por Silva-Corvalán (1991) al investigar la erosión del tiempo, modo y aspecto de la morfología del español y en concreto la pérdida del subjuntivo. A su vez, nuestro estudio corrobora el llamado *principio de generalidad*, según el cual las estructuras más generales y de mayor uso en el discurso se retienen más en las lenguas recesivas, mientras que las menos frecuentes se pierden más rápido y en algunos casos ni siquiera se adquieren (Mougeon y Beniak, 1991; Prince, 1992).

La pérdida no patológica del lenguaje se ha venido considerando como la imagen de espejo de la adquisición (De Bot y Weltens, 1991; Dorian, 1982; Wong-Fillmore, 1991; Major, 1997) y como un tipo especial de adquisición del lenguaje (Andersen, 1982; Preston, 1982; Seliger, 1991). Los resultados obtenidos corroboran lo planteado en la bibliografía: las estructuras que se aprenden primero se perderán después y las que se aprenden después se perderán primero. En este sentido, al analizar la pérdida del gaélico Dorian (1982) se pregunta si la pérdida del lenguaje está determinada por la complejidad o frecuencia de uso de las diferentes estructuras en cuestión, y si este comportamiento de alguna forma es paralelo al de la adquisición. Nuestro estudio ha respondido en parte a estas interrogantes.

Por otra parte, los datos obtenidos también apoyan nuestra cuarta hipótesis: el proceso de erosión no se produce de forma global, sino que, al igual que el proceso de adquisición, se desarrolla localmente. Encontramos

²² En el caso de las oraciones resultativas son también estructuras más complejas, lo que también constituye un factor a tener en cuenta

que dentro de un mismo parámetro la erosión no se produce de igual manera para cada propiedad. Por ejemplo, al juzgar las oraciones resultativas agramaticales se observa más erosión en el caso de las oraciones con el orden [sustantivo+adjetivo] que en las de orden [verbo+adjetivo]. Por lo que se refiere a las interrogativas indirectas, éstas presentan más permeabilidad en la posición del sujeto que las interrogativas directas y, en el caso de los pronombres clíticos, se detectan mayores problemas por la omisión de estos que por su posición, en especial en los casos donde su equivalente en inglés no supone la duplicación (Solé y Solé, 1977).

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos, tanto en la prueba de traducción como en la de juicios de gramaticalidad, demuestran un grado de erosión importante entre los dos grupos experimentales frente al grupo de control y, al mismo tiempo, una mayor erosión de la morfosintaxis nativa del GE1 frente a la del GE2.

En la prueba de traducción, las oraciones resultativas fueron las que más erosión presentaron, seguidas por las oraciones interrogativas con movimiento del verbo. El uso y posición de los pronombres clíticos al igual que los compuestos NN no presentaron mayores problemas, comportándose ambos relativamente igual (ver GRÁFICO 4). La prueba de juicios de gramaticalidad por su parte evidenció más erosión en los tres grupos, especialmente al juzgar los casos agramaticales. Al igual que en la prueba de traducción, la posición del sujeto en las oraciones interrogativas y las oraciones resultativas fueron las

estructuras que más erosión presentaron (ver GRÁFICO 9.1). Los resultados tan bajos obtenidos al juzgar los compuestos NN agramaticales por la ausencia de la preposición *de*, no pensamos que se deban a la erosión. Muchas veces se elide la preposición *de* al hablar y, al realizar una lectura rápida, puede ser que no se hayan dado cuenta de que faltaba la preposición. Una muestra de ello es que hasta el grupo de control presentó resultados muy bajos alcanzando un 47.78% de aciertos, frente al 52.00% del GE2 y al 39.00% del GE1.

Teniendo en cuenta estos resultados, podemos concluir lo siguiente: (1) el factor edad y más específicamente el período crítico de aprendizaje, al igual que en el proceso de adquisición, juega un papel determinante en la erosión del lenguaje; (2) a diferencia de lo planteado en el proceso de adquisición de los compuestos NN y las oraciones resultativas (Snyder, 1995), no existe una relación parámetrica entre ambas estructuras en el proceso de erosión (ver GRÁFICO 9.2). (3) los últimos serán los primeros; es decir el proceso de erosión es paralelo pero inverso al de adquisición (imagen de espejo) en el sentido de que las estructuras que se adquieren primero y que son de mayor uso se perderán después y las que se adquieren después y que son de menor uso se perderán primero (hipótesis de regresión); y (4) el proceso de erosión ocurre de forma local y no global de modo que no existe un cambio radical del parámetro nativo, sino que, al igual que en el proceso de adquisición, se desarrolla localmente.

Con este análisis hemos tratado de contribuir en cierta medida al estudio de la erosión del lengua materna desde un punto de vista morfosintáctico. Los resultados obtenidos tienen implicaciones para el estudio de la teoría lingüística en el sentido de que se evidencia una vez más que la estructura del lenguaje está determinada en gran manera por procesos cognitivos e interrelacionales.

En estudios posteriores de pérdida del lenguaje, quedaría por analizar no sólo muchos otros problemas morfosintácticos, sino también aspectos fonológicos y estilísticos de la gramática nativa y ver si es posible, por ejemplo, mantener una competencia fonológica nativa o casi nativa en un contexto de L2 y analizar el papel que las variables edad de contacto, tiempo de residencia y competencia en una tercera lengua, tendrían en este proceso. De esta forma, se harán contribuciones valiosas al conocimiento de la raíces cognitivas, lingüísticas y psicosociales que se entrelazan en el proceso de erosión del lenguaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aissen, J. y D. Perlmutter. 1976. "Clause Reduction in Spanish." *Proceedings of the Second Annual Meeting of the Berkely Linguistic Society*. Ed. H. Thompson et al. Berkely, Calif.: Berkeley Linguistic Society.
- Anagnostopoulou, E. 1994. "Clitic Dependencies in Modern Greek." Tesis Doctoral. Salzburg University.
- Andersen, R. W. 1979. "Expanding Schumann's Pidginization hypothesis." *Language Learning* 28: 221-282.
- _____. 1982. "Determining the Linguistics Attributes of Language Attrition." *The Loss of Language Skills*. Ed. R. D. Lambert y B. F. Freed. Rowley, MA: Newbury House.
- _____. 1984. *Second Languages: A Cross Linguistic Perspective*. Rowley, MA: Newbury House.
- Aoun, J. 1979. "Pn Government, Case Marking and Clitic Placement." Tesis. MIT.
- _____. 1981. *The Formal Nature of Anaphoric Relation*. MIT Working Papers in Linguistics.
- _____. 1986. *Generalized Biding. The Syntax and Logical Form of Wh Questions*. Dordrecht: Foris.
- Bailey, C. J. 1973. "The Patterns of Language Variation." *Varieties of Present Day English*. Ed. R. W. Bailey y J. L. Robinson. New York: Macmillan.
- Belazi, H.M et al. 1994. "Code Switching and X-Bar Theory: The Functional Head Constraint." *Linguistic Inquiry* 25 (2): 221-237
- Birdsong, D. 1992. "Ultimate Attainment in Second Language Acquisition." *Language* 68: 706-755.
- Bley-Vroman, R. 1990. "The Logical Problem of Foreign Language Learning." *Linguistic Analysis* 20: 3-49. Bloomfield, L. 1933. *Language*. New York: Henry Holt.
- Borer, H. 1984. *Parametric Syntax*. Dordrecht: Foris.

- _____. 1986. *The Syntax of Pronominal Clitics*. Orlando: Academic Press.
- Caramazza, A. y E. Zurif. 1978. *Language Acquisition and Language Breakdown*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Chomsky, N. 1957. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- _____. 1981. "Principles and Parameters in Syntactic Theory." *Explanation in Linguistics: The Logical Problem of Second Language Acquisition*. Ed: N. Horstein and D. Lightfoot. London/New York: Longman.
- _____. 1986. *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. New York: Praeger
- _____. 1988. *Language and Problems of Knowledge: The Managua Lectures*. Cambridge, MA: MIT Press.
- _____. 1972. *Syntactic Structures*. Paris: Mouton.
- _____. y H. Lasnik. 1991. "Principles and Parameters Theory." *Syntax: an International Handbook of Contemporary Research*. Ed: J. Jacobs et al. Berlin: de Gruyter.
- _____. 1995. *The Minimalist Program*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Clahsen, H. y P. Muysken. 1986. "The Availability of Universal Grammar to Adult and Child Learners: A Study of the Acquisition of German Word Order." *Second Language Research*. 5: 1-29.
- Clark, E. V. et al. 1986. Coining Complex Compounds in English: Affixes and Word Order in Acquisition. *Linguistics* 24: 7-29.
- Contreras, H. 1985. "Spanish Exocentric Compounds." *Current Issues in Hispanic Phonology and Morphology*. Ed. F. Nuessel. Bloomington: IULC
- _____. 1991. "On the Position of Subjects." *Syntax and Semantics: Perspectives on Phrase Structure, Heads and Licensing*. Ed. S. Rothstein. New York: Academy Press. 63-79.
- Curtiss, S. 1977. *Genie: A Psycholinguistic Study of a Modern-Day "wild child."* New York: Academic Press.
- De Bot, K. y B. Weltens. 1991. "Recapitulation, Regression, and Language Loss." *First Language Attrition*. Ed. H. W. Seliger y R. M. Vago. Cambridge: Cambridge University Press. 31-52.

De Bot, K., P. Gommans y C. Rossing. 1991. "L1 Loss in a L2 Environment: Dutch Immigrants in France." *First Language Attrition*. Ed. H. W. Seliger y R. M. Vago. Cambridge: Cambridge University Press. 85-98.

_____. y M. Clyne. 1994. "A 16 year of Longitudinal Study of Language Attrition in Dutch Immigrants in Australia." *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 15: 17-28.

De Vries, J. 1992. "Language Maintenance and Shift: Problems of Measurement." *Maintenance and Loss of Minority Languages*. Ed. W. Fase, K. Jaespaert y S. Kroon. Philadelphia: Benjamin. 211-222.

Dorian, N. 1978. "The Fate of Morphological Complexity in Language Death: Evidence from the East Sutherland Gaelic." *Language* 54: 590-609.

_____. 1982. "Language Loss and Maintenance in Language Contact Situations." *The Loss of Language Skills*. Ed. R. D. Lambert y B. F. Freed. Rowley, MA: Newbury House. 44-59.

Dresler, W. 1991. "The Sociolinguistics and Patholinguistics Attrition of Breton Phonology, Morphology, and Morphonology." *First Language Attrition*. Ed. H.W. Seliger y R. M. Vago. Cambridge: Cambridge University Press. 99-112.

Eastman, C. M. 1992. *Codeswitching*. Great Britain: Short Run Press, Exeter.

Edwards, G. 1977. *Second Language Retention in the Public Service of Canada*. Ottawa: Public Service Commission of Canada.

Eliasson, S. 1990. "Models and Constraints in Code Switching Theory." *Papers for the Workshop in Constraints, Conditions and Models*. London: European Science Foundation. 17-55.

Felix, S. 1988. "UG-Generated knowledge in Adult Second Language Acquisition." *Linguistic Theory in Second Language Acquisition*. Ed. S. Flynn y O'Neil. Dordrecht: Kluwer

_____. 1991. "The Accessibility of Universal Grammar in Second Language Acquisition." *Point counterpoint*. Ed: L. Eubank. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 89-104.

Ferguson, C. 1982. "Simplified Registers and Linguistic Theory." *Exceptional Language and Linguistics*. Ed. L. Obler y L. Menn. New York: Academic. 49-66.

- Fishman, J. A. 1977. "Language and Ethnicity." *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. New York: Academic Press.
- García, E. 1975. *The Role of Theory in Linguistic Analysis: The Spanish Pronoun System*. Amsterdam: North-Holland.
- Galvan, J. y Campbell, N. 1979. "An Examination of the Communication Strategies of Two Children in the Culver City Spanish Immersion Program." *The Acquisition and Use of Spanish and English as First and Second Languages*. Ed. R. W. Andersen. Washington, DC: TESOL. 133-150.
- Gardner, R.C. 1982. "Social Factors in Second Language Retention." *The Loss of Language Skills*. Ed. R. D. Lambert y B. F. Freed. Rowley, MA: Newbury House. 44-59.
- _____. 1979. "Social and – Psychological Aspects of Second Language Acquisition." *Language and Social Psychology*. Ed. H. Giles y R. St. Clair. Oxford: Basil Blackwell.
- Genesse, F. et al. 1978. "Language Processing in Bilinguals." *Brain and Language* 5. 1-12.
- Goodall, G. 1993. "Spec of IP and Spec of CP in Spanish." *Current Issues in Linguistics Theory*, 103. *Linguistics Perspectives on the Romance Languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 199-209.
- Gonzo, S y M. Saltarelli. 1979. "Monitoring, Pidginization and Immigrant Languages." *The Acquisition and Use of Spanish and English as First and Second Languages*. Washington, DC: TESOL. 153-163.
- Gumperz, J. 1976. "The Sociolinguistic Significance of Conversational Code-Switching." *Papers on Language and Context*. Berkely. University of California. Language Behavior Research Laboratory. Working Paper 46. 1-46.
- _____. 1982. *Discourse Strategies*. Cambridge, MA.
- Haegeman, L. 1994. *Introduction to Government and Binding Theory*. Oxford: Blackwell (2nd edition).
- Henzl, V. 1977. "On Similarity between Language Acquisition and Language Loss." Paper presented at the Second Annual Boston University Conference on Language Development. Boston, MA.
- Hyams, N. 1986. *Language Acquisition and The Theory of Parameters*. Dordrecht: Reidel.

- Itoh, H. y E. Hatch. 1978. "Second Language Acquisition: A Case Study." *Second Language Acquisition*. Ed. E. Hatch. Rowley, MA: Newbury House.
- Jaespaert, K. y S. Kroon. 1992. "From the Typewriter of A.L.: A Case Study in Language Loss." *Maintenance and Loss of Minority Language*. Ed. W. Fase, K. Jaespaert y S. Kroon. Philadelphia: Benjamins. 137-147.
- Jaeggli, O. y K. Safir. 1989. *The Null Subject Parameter*. Dordrecht: Kluwer.
- Jackubowick, C. 1998. "Determiners and Clitic Pronouns in French Speaking Children with SLI." *Language Acquisition* 7: 113-160.
- Jaeggli, O. 1982. *Topics in Romance Syntax*. Dordrecht: Foris.
- Jakobson, R. 1941. *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze*. Uppsala: Almqvist and Wiksell. Traducción al Inglés, 1968.
- _____. 1978. "Code Switching in South Texas: Sociolinguistics Considerations and Pedagogical Applications." *Journal of the Linguistic Association of the Southwest* 3.20-32.
- Johnson, J y E. Newport. 1991. "Critical Period Effects on Universal Properties of Language: The Status of Subjacency in the Acquisition of a Second Language." *Cognition* 39: 215-258.
- Kaufman, D. y M. Aronoff. 1991. "Morphological Disintegration and Reconstruction in First Language Attrition." *First Language Attrition*. Ed. H. W. Seliger y R. M. Vago. Cambridge: Cambridge University Press. 175-189.
- Karmiloff-Smith, A. 1992. *Beyond Modularity: A Development Perspective on Cognitive Science*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kayne, R. 1975. *French Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- _____. 1991. "Romance Clitics, Verb Movement, and PRO." *Linguistics Inquiry* 22: 647- 686.
- Kenny, K. D. 1993. "Language Loss and Hesitation Frequency: The Case of Ramallawi Arabic in Detroit." Tesis. University of Michigan.
- Kenyeres, A. 1938. "Comment une petite hongroise apprend le francais." *Archives de Psychology* 26: 321-361.

- King, R. 1989. "On the Social Meaning of Linguistics Variability in Language Death Situations: Variation in Newfoundland French." *Investigating Obsolescence: Studies in Language Contraction and Death*. Ed. N. Dorian. Cambridge: Cambridge University Press. 39-148.
- Klein-Andreu, F. 1986. "La cuestion del anglicismo: apriorismos y métodos." *Thesaurus: Boletín del Instituto Caro y Cuervo* 40: 1-16.
- Kolers, P. 1968. "Bilingualism and Information Processing." *Scientific American* 218. 78-86.
- Krashen, S, M. Long y R. Scarcella. 1979. "Age, Rate and Eventual Attainment in Second Language Acquisition." *TESOL Quarterly* 5: 13-582.
- Kravin, H. 1992. "Erosion of a Language in Bilingual Development." *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 13: 307-325.
- Laguardia, B.A. 1997. "La adquisición del movimiento del verbo en las interrogativas directas e indirectas del español." Tesis. Universidad de Ottawa.
- Lambert, R. D. 1982. "Setting the Agenda." *The Loss of Language Skills*. Ed. R. D. Lambert y B. F. Freed. Rowley, MA: Newbury House. 6-10.
- Lambert, W. E. 1969. "Psychological Studies of the Interdependencies of the Bilingual 's two languages." *Substance and Structure of Language*. Ed. J. Puhvel. Berkeley: University of California.
- _____. 1974. "Culture and Language as Factors in Learning and Education." *Cultural Factors in Learning and Education*. Ed. F. E Aboud y R. D. Meade. Fifth Western Washington Symposium on Learning. Bellingham, Washington.
- _____. 1975. "Culture and Language as Factors in Learning and Education." *The Education of Immigrant Students*. Ed. A. Wolfgang. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education. 55-83.
- _____. 1981. "Bilingualism and Language Acquisition." *Native Language and Foreign Language Acquisition*. Ed. H. Winitz. New York: New York Academy of Science. 9-22.
- Lamendella, J. 1977. "General Principles of Neuro-Functional Organization and their Manifestation in Primary and Non-Primary Language Acquisition." *Language Learning* 27: 155-196.
- Landa, A. 1989. "Posición de los clíticos en construcciones con perífrasis verbales en el habla culta de Caracas." Tesis. University of Southern California.

- Lanoue, G. 1991. "Language Loss, Language Gain: Cultural Camouflage and Social Change Among the Sekani of Northern British Columbia." *Language and Society* 20: 87-115.
- Lenneberg, E. 1967. *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley and Sons.
- Laundry, R. y R. Allard. 1991. "Can Schools Promote Addictive Bilingualism in Minority Groups of Children?" *Language, Culture and Cognition*. Ed. L. M. Malave y G. Duquette. Avon: Multilingual Matters. 198-231.
- Liceras, J. M. 1985. "The Value of Clitics in Non-Native Spanish." *Second Language Research* 1: 151- 168.
- _____. 1989. "On Some Properties of the pro-drop Parameter." *Linguistics Perspectives on Second Language Acquisition*. Ed. S. Gass y J. Schachter. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. 1991. *La Adquisición de las Lenguas Extranjeras*. Madrid: Gráficas Rogar, S.A.
- _____. 1993. *La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos*. Ottawa: Dove-house.
- _____. 1994. "La teoría sintáctica y los juicios de gramaticalidad: en torno a la posposición del sujeto en español." *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos* 18: 219-255.
- _____. et al. 1995. "Las primeras etapas de la adquisición del español no nativo en un contexto institucional: más allá de los parámetros." *Lenguas Modernas* 22: 17- 44.
- _____. 1996. *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis, S.A.
- _____. 1996. *The Specific Nature of Non-Native Grammars and the Principles and Parameters Theory*. Proyecto de investigación. Universidad de Ottawa.
- _____. 1997. "The Syntactic Nature of First Language Attrition: Universal Principles, Parametric Options and Language Specific Features." Research Project. Universidad de Ottawa.

- _____. L. Diaz y C. Mongeon. 2000. "N-drop and Determiners in Native and Non-Native Spanish: More on the Role of Morphology in the Acquisition of Syntactic Knowledge. *Spanish Applied linguistics at the Turn of the Millenium*. Ed. R. P. Leow y C. Sanz. Somerville, MA: Cascadilla Press: 63-96.
- _____. *et al.* 2001. "Morfología y direccionalidad de los compuestos deverbales del español no nativo: ¿Problemas de procesamiento o competencia grammatical?." Trabajo presentado en el XXXVII congreso de la Asociación Canadiense de Hispanistas.
- Lightfoot, D. 1991. *How to Set Parameters: Arguments from Language Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipski, J. M. 1977. "Postposed Subjects in Questions. Some Considerations." *Hispania* LX: 61-67.
- _____. 1985. *Linguistics Aspects of Spanish-English Language Switching*. Arizona: Arizona State University. Center for Latin American Studies.
- Long, M. H. 1990. "Maturational Constraints on Language Development." *Studies in Second Language Acquisition* 12: 251-285.
- MacSwan, J. 2000. "The architecture of the bilingual language faculty: evidence from intrasentential code switching." *Bilingualism: Language and Cognition* 3 (1). 2000. 37-54. Cambridge University Press.
- Major, R. C. 1992. "Losing English as a First Language." *Modern Language Journal* 76: 190-208.
- _____. 1997. "L2 Acquisition, L1 Loss, and the Critical Period Hypothesis." *Second language Speech Structure and Process*. Ed. A. James y J. Leather. Berlín: Mouton de Gruyter. 147-159.
- McClure, E. 1981. "Formal and Functional Aspects of the Code Switched Discourse of Bilingual Children." *Latino Language and Communicative Behaviour*. Ed. R. Durán. Norwood, N.J.: ALEX. 69-94.
- McDaniel *et al.*, 1996. *Methods for Assesing Children's Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Meisel, J. M. 1983. "Strategies of Second Language Acquisition: More than one Kind of Simplification." *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*. Ed. R. Andersen. Rowley, MA: Newbury House. 120-157.
- _____. 1991. "Principles of Universal Grammar and Strategies of Language use: On Some Similarities and Differences between First and Second Language Acquisition." *Point Counterpoint*. Ed. L. Eubank. Amsterdam/ Philadelphia. 231-276.
- Merino, B. J. 1983. "Language Loss in Bilingual Chicano Children." *Journal of Applied Psychology* 4: 277-294.
- Mougeon, R. y E. Beniak. 1991. *Linguistics Consequences of Language Contact and Restriction: The Case of French in Ontario, Canada*. Oxford: Clarendon Press.
- Myers-Scotton, 1993. *Duelling Languages*. Oxford: Clarendon Press.
- Myhill, J. 1988. "The Grammaticalization of Auxiliaries: Spanish Clitics Climbing." *Proceedings of the Fourteenth Annual Meeting of the Berkely Linguistics Society*. Ed. S. Axmaker, A. Jaisser y H. Singmaster. Berkely, Calif.: Berkely Linguistics Society.
- Napoli, D. J. 1992. "Secondary Resultative Predicates in Italian." *Journal of Linguistics* 28: 53-90.
- Nash, R. 1976. "Phantom Cognates and other Curiosities in Puerto Rican Englañol." *Monda Lingvo-Problemo* 5: 157-167.
- _____. 1979. "Cognate Transfer in Puerto Rican English." *The Acquisition and Use of Spanish and English as First and Second Language*. Ed. R. W. Andersen. Whashington, DC. TESOL. 33-42.
- Olshtain, E. y M. Barzilay. 1982. "Lexical Retrieval Difficulties in Adult Language Attrition." *First Language Attrition*. Ed. H.W. Seliger y R. M. Vago. Cambridge: Cambridge University Press. 139-150.
- Oneiva, M. 1993. *Gramática de la Real Academia Española resumida y aclarada*. Madrid: Editorial Playor.
- Oxford, R. 1982. "Research on Language Loss: A Review with Implications in Foreign Language Teaching." *Modern Language Journal* 66: 160-169.

- Patkowsky, M. 1990. "Age and Accent in a Second Language: A Reply to James Emil Flege." *Applied Linguistics* 11: 73-89.
- Penfield, W. y L. Roberts. 1959. *Speech and Brain Mechanism*. Princeton. N.J.: Princeton University Press.
- Perlmutter, D. 1971. *Deep and Surface Structure Constraints in Syntax*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston. Inc.
- Piera, C. 1995. "On Compounding in English and Spanish." *Evolution and Revolution in Linguistics Theory*. Ed. H. Campos and P. Kempchinsky. Washington: Georgetown University Press.
- Pollock, J. Y. 1989. "Verb Movement, UG and the Structure of IP." *Linguistic Inquiry* 20: 365-424.
- Poplack, S. 1980. "Sometimes I'll start a Sentence in Spanish y termino en español: towards a typology of code switching." *Spanish in the United States*. Ed. J. Amastae y L. Elias-Olivares. Cambridge, MA: Cambridge University Press. 230-263.
- _____. 1993. "Variation Theory and Language Contact." *American Dialect Research: An Anthology Celebrating the 100th Anniversary of the American Dialect Society*. Ed. D. Preston. Amsterdam: John Benjamins. 251-286
- _____. 2000. "Sometimes I'll Start a Sentence in English y termino en español: towards a typology of code switching." (Revised). *The Bilingualism Reader*. Ed. L. Wei. London: Routledge. 221-256.
- Preston, D.R. 1982. "How to Lose a Language." *Interlanguage Studies Bulletin* 6: 64-87.
- Prince, E. 1992. "On Syntax Discourse in Language Contact Situations." *Text and Context: Cross-Disciplinary Perspectives on Language Study*. Ed. C. Kramsch y S. McConnell-Ginet. Boston: Heath. 98-112.
- Rainer, F. 1993. "Sesenta años de investigación en la formación de palabras del español moderno: bibliografía crítica selectiva." *La formación de palabras*. Ed. S. Varela. Madrid: Taurus.
- Rivas, A. 1977. "A Theory of Clitics." Tesis. MIT.
- Rivero, M. L. 1985. "Los pronombres átonos en el español medieval y el español actual." *Ottawa Hispánica* 7: 16-28.

- Rizzi, L. 1978. "A Restructuring Rule in Italian Syntax." *Recent Transformational Studies in European Languages*. Ed. S. J. Keyser. Cambridge, MA: MIT Press. 113-158
- _____. 1986. "On the Status of Subjects Clitics in Romance." *Studies in Romance Linguistics*. Ed. O. Jaeggli y C. Silva-Corvalán. Dordrecht: Foris.
- Rymer, R. 1993. *Genie: A Scientific Tragedy*. New York: Harper Collins.
- Sanchez, R. 1983. *Chicano Discourse*. Rowley, MA: Newbury House.
- Scovel, T. 1988. *A Time to Speak: A Psycholinguistic Inquiry into the Critical Period for Human Speech*. Cambridge, MA: Newbury House.
- Seliger, H. 1991. "Language Attrition, Reduced Redundancy and Creativity." *First Language Attrition*. Ed. H. W. Seliger y R. M. Vago. Cambridge: Cambridge University Press. 227-240.
- _____. 1996. "Primary Language Attrition in the Context of Bilingualism." *Handbook of Second Language Acquisition*. Ed. W.C. Ritchie y T.K. Bathia. New York: Academic Press. 605-625
- Seliger, H. y R. M. Vago. 1991. "The Study of Language Attrition: An Overview." *First Language Attrition*. Ed. H. W. Seliger y R. M. Vago. Cambridge: Cambridge University Press. 175-189.
- Sharwood-Smith, M. 1983. "On First Language Loss in the Second Language Acquirer: Problems of Transfer." *Language Transfer in Language Learning*. Ed. S. Gass y L. Selinker. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Schachter, J. 1988. "Second Language Acquisition and its Relationship to Universal Grammar." *Applied Linguistics* 9: 219-235.
- _____. 1991. "Issues in the Accessibility Debate: A Reply to Felix." *Point Counterpoint*. Ed. L. Eubank. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 105-116.
- _____. 1996. "Maturation and the Issue of UG in Second Language Acquisition." *Handbook of Second Language Acquisition*. Ed. W. Ritchie y T. K. Bathia. San Diego: Academic Press. 159-193.

- Schmidt, A. 1991. "Language Attrition in Boumaa Fijian and Dyirbal." *First Language Attrition*. Ed. H. W. Seliger y R. M. Vago. Cambridge: Cambridge University Press. 113-124.
- Schoenmakers, M. y K. Gunnewiek. 1989. "Structural Aspects of the Loss of Portuguese among Migrants: A Research Outline." *ITL Review of Applied Linguistics* 83: 99-120.
- Schumann, J. 1978. *The Pidginization Process. A Model for Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Silva-Corvalán, C. 1991. "Spanish Language Attrition in a Contact Situation with English." *First Language Attrition*. Ed. H. W. Seliger y R. M. Vago. Cambridge: Cambridge University Press. 151-171.
- _____. 1996. *Language Contact and Change*. New York: Oxford University Press.
- _____. y M. Gutierrez. 1993. "Spanish Clitics in a Contact Situation." *Spanish in the United States*. Ed. A. Roca y J. M. Lipski. New York: Walter de Gruyter. 75-89.
- Skinner, B.F. 1957. *Verbal Behaviour*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Smolicz, J. J. 1992. "Minority Languages as Core Values of Ethnic Cultures: A Study of Maintenance and Erosion of Polish, Welsh, and Chinese Languages in Australia." *Maintenance and Loss of Minority Language*. Ed. W. Fase, K. Jaespaert y S. Kroon. Philadelphia: John Benjamins. 277-305.
- Snyder, W. 1995. *Language Acquisition and Language Variation: The Role of Morphology*. Thesis, MIT. Cambridge, MA: MIT Working Papers in Linguistics
- Solé, Y. y C. Solé. 1977. *Modern Spanish Syntax*. Lexington, MA: Heath.
- Spencer, A. 1991. *Morphological Theory*. Oxford: Basil Blackwell.
- Sportiche, D. 1987. "Structural Invariance and Symmetry in Syntax." Thesis. MIT.
- Strozer, J. 1976. "Clitics in Spanish." Thesis. University of California.

- Suñer, M. 1988. "Agreement in Clitic-Doubled Constructions." *Applied Linguistics* 4: 142-164.
- _____. 1994. "V- Movement and the licensing of argumental Wh Phrases in Spanish." *Natural Language and Linguistic Theory* 12. 335-372.
- Taft, R. y D. Cahill. 1989. "Mother Tongue Maintenance in Lebanese Immigrant Families in Australia." *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 10: 129-144.
- Timm, L. A. 1975. "Spanish-English code switching: el porqué y how not to." *Romance Philology* 28. 473-482.
- Toribio, A.L. 2001. "On emergence of bilingual code-switching competence." *Bilingualism: Language and Cognition* 4 (3). 203-31.
- Torrego, E. 1984. "On Inversion in Spanish and some of its effects." *Linguistic Inquiry* 15: 103-129.
- Tsimpli, I-T. y A. Rousseau. 1991. "Parameter-Resetting in L2?." *UCL Working Papers in Linguistics* 3: 149-169.
- Turian, D. y E. P. Altemberg . 1991. "Compensatory Strategies of Child first Language Attrition." *Language Attrition*. Ed. H.W. Seliger y R. M. Vago. Cambridge: Cambridge University Press. 205-226.
- Valenzuela, E. L. 1999. "Comparative Grammar and the Relationship between Syntax and Morphology: the Status of N-N Compunds and Complex Predicates in the Non-Native Spanish of French and English Speakers." Tesis. Universidad de Ottawa.
- Wass, M. 1993. "Language Attrition among German Speakers in Australia: A Sociolinguistics Inquiry." Tesis. Macquarie, Sidney.
- Weinreich, U. 1953. *Language in Contact*. New York: Publications of the Linguistic Circle of New York.
- _____. 1974. *Language in Contact*. The Hague: Mouton.
- White, L. 1988. "Universal Grammar and Language Transfer." *Learnability and Second Language: A Book of Readings*. Ed. J. M. Paunikhurst, Sharwood-Smith y van Buren. Dordrecht: Reidel.

- _____. 1989. *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins.
- _____. 1991. "The Verb Movement Parameter in Second Language Acquisition." *Language Acquisition* 1: 337-360.
- _____. y F. Genesse. 1996. "How Native is Near Native? The Issue of Ultimate Attainment in Adult Second Language Acquisition." *Second Language Research* 12: 233-265.
- Wong-Fillmore, L. 1991. "When Learning a Second Language Means Losing the First." *Early Childhood Research Quarterly* 6: 323-346.
- Yavas, M. 1994. *First and Second Language Phonology*. San Diego: Singular Publishing Group.
- Zwicky, A. M y G. K. Pulum. 1982. *Cliticization versus Inflection: English n't*. Bloomington. Indiana University Linguistics Club.

ANEXO 1

PRUEBA DE TRADUCCIÓN

1. Abby worried her mother sick
2. Ana asks herself with whom her ex-husband will now live
3. They went to the art gallery yesterday
4. I don't have the photocopies I think that Juan left them on top of the table
5. Where did Pedro buy his car?
6. Elisa slammed the door shut
7. I left my umbrella at the bus stop
8. My father always tells us that we must study a lot
9. I don't know where the tape recorder is but I know that Leonor needs it right now
10. Laura laid the sweater flat
11. Luisa always pays with her credit card
12. To whom did Pedro send flowers?
13. Laura has a ceramic coffee cup
14. Pablo scrubbed his face clean
15. I don't think that Ramón knew anything when his mother gave him the message
16. I have no idea who Margarita met at the party
17. The thieves stripped the museum bare
18. They live in a country house
19. I have always been interested in science fiction movies
20. What did María give you for Christmas?
21. Juan bored the students stiff
22. Juan likes apple pie
23. María is going to call because she wants to invite us to the movies
24. Whom did your sister see at the university?
25. Pink is my favourite nail colour
26. She wore her soles thin
27. The professor said that we could send him the exam by e-mail
28. With whom does Estela study every Friday?
29. I do not know what Victor said about the gift
30. Cristina rents movies at the video store
31. When you buy the book you have to give it to Sandra immediately
32. Cristina filed her nails short
33. Juan gave me his phone number
34. Maribel blow-dried her hair straight
35. I don't remember to whom Esteban lent the guitar
36. I would like to thank you for the patience you have had
37. Norma says that her children don't like chocolate cake
38. Luisa beat her boyfriend silly
39. Tell me where Elisa is going on holidays
40. María has lost her birth certificate

PRUEBA DE JUICIOS DE GRAMATICALIDAD

1. A mí siempre han interesado las películas de ciencia ficción
2. Abby preocupó enferma a su madre
3. No recuerdo a quién ha prestado Elena el diccionario
4. Ana se pregunta con quién su ex-esposo vivirá ahora
5. Antonia me lo ha dicho a mí pero no quiere que lo repita
6. Compraremos un piso en la zona centro
7. Cristina se limó las uñas cortas
8. Cuando compres el libro tienes que darlo inmediatamente a Sandra
9. Dejé el paraguas en la autobús parada
10. Dime dónde Elisa se va de vacaciones
11. El perro guardián asustó al ladrón
12. El profesor dice que podemos le enviar el examen por correo electrónico
13. El tesoro lo descubrieron dos hombres rana
14. Los niños fueron a la galería arte ayer
15. A nosotros siempre nos ha preocupado la injusticia
16. Los abuelos viven en una casa campo
17. En esa tienda muelen el café fino
18. No sé qué Victor dijo del regalo
19. Enrique pintó la silla de azul
20. ¿Qué te ha María regalado para Navidad?
21. Gastó finas las suelas de los zapatos
22. Hemos venido a darle las gracias a usted personalmente
23. Jorge está obsesionado con los video juegos
24. No sabía qué querían esos dos
25. Jorge frotó la plata hasta dejarla brillante
26. Julia quiere invitarnos a pasar una semana en Machu-Pichu
27. Laura tiene una taza café de cerámica
28. ¿A quién conoció Luis en París?
29. Lavó los platos hasta dejarlos impecables
30. Lo siento, pero no puedo enviarte el examen por el correo electrónico
31. Los ladrones despojaron el museo desnudo
32. Luisa siempre paga con su tarjeta crédito
33. María va a telefonar porque quiere nos invitar al cine
34. Maribel se secó el pelo liso
35. Mi padre siempre dice a nosotros que debemos estudiar mucho
36. No recuerdo a quién Esteban ha prestado la guitarra
37. ¿A qué se dedica tu hermano?
38. No sé dónde compra Nancy el periódico
39. Nuestro amigo cura vive en Francia
40. Pablo se frotó la cara hasta dejársela limpia

ANEXO 3**INSTRUCCIONES: PRUEBA DE TRADUCCIÓN**

-
1. Por favor, traduzca cada una de las construcciones siguientes al español, procurando ofrecer una versión que recoja con precisión el sentido del original.
 2. Haga un esfuerzo por traducir todos los ejemplos.
 3. Una vez que haya terminado de traducir cada uno de los ejemplos, asegúrese de que no vuelve a revisar ni a consultar ninguno de los ejemplos anteriores.

INSTRUCCIONES: PRUEBA DE JUICIOS DE GRAMATICALIDAD

En español, algunas de las construcciones que les presentamos son aceptables y otras no. Por favor, léalas una por una con cuidado y nada más terminar de leer cada una:

1. Indique si la usaría o no
2. Si no le parece aceptable, indique donde está el problema
3. Escriba debajo una versión aceptable

UNA VEZ QUE TERMINE CON CADA CONSTRUCCIÓN, POR FAVOR, NO VUELVA A REVISAR NINGUNA DE LAS ANTERIORES.

EJEMPLOS:

- (1) *Creo que los niños son idos a jugar al parque*
 ¿LA USARÍA? SI NO
 USARÍA: Creo que los niños se han ido a jugar al parque
- (2) *La sintaxis puede resultar complicada pero es muy interesante*
 ¿LA USARÍA? SI NO
 USARÍA:

ANEXO 4

CUESTIONARIO: GRUPO EXPERIMENTAL

1. Name _____
2. Address, and e-mail address (if applicable) _____
3. Age group (please, circle)
11 – 17 18 – 30 31 – 40 41 – 50 51 – 60 61+
4. At what age did you start living in Canada/USA _____
5. Total number of years living in Canada/USA _____
6. Present occupation _____
7. Mother's dominant language _____
Father's dominant language _____
8. Language(s) spoken at home as a child _____
9. Language(s) spoken during the first five years of your life

10. Language(s) studied in:
Primary School _____
Secondary (high) school _____
University _____
Other institutions _____
11. What other languages do you presently speak? _____
12. What language do you feel most comfortable with at this time? _____
13. What languages do you presently use:
At Home _____
At School _____
At Work _____
When you dream _____
14. Present contact with Spanish:
Approximate hours/week: _____
Context: (e.g. friends, family, school, etc.): _____
15. Have you visited a Spanish-speaking country after your arrival in Canada/USA?
When? _____
For how long? _____

CUESTIONARIO: GRUPO DE CONTROL

1. Nombre _____
2. Domicilio, teléfono y dirección de correo electrónico (opcional)

3. Grupo de edad (opcional; ponga en un círculo alrededor del que corresponda)
11- 17 18- 30 31- 40 41- 50 51- 60 61-
4. ¿Dónde nació? _____
5. ¿Cuántos años lleva viviendo en España? _____
6. ¿Cuál es su profesión? _____
7. ¿Cuál es su lengua materna y dominante? _____
8. Lengua(s) que hablaba de pequeño en su casa _____
9. Lengua(s) que habló durante los cinco primeros años de su vida _____
10. Lengua(s) que ha estudiado en:
La escuela primaria _____
La escuela secundaria _____
La universidad _____
Otras instituciones _____
11. ¿Qué otras lenguas habla? _____
12. ¿En qué lengua se siente más cómodo en la actualidad?

13. ¿Qué lengua utiliza fundamentalmente:
--En casa _____
--En la universidad _____
--En el trabajo _____
--Cuando sueña _____
14. ¿Cuántas horas de contacto con el inglés tiene en la actualidad?
---Horas por semana (aproximadamente): _____
---Contexto (p. ejemplo con amigos, en la universidad, viendo la televisión, etc):

15. ¿Ha vivido o visitado países de habla inglesa? SI NO
Si los ha visitado ¿Cuándo? _____
¿Durante cuánto tiempo? _____

RESULTADOS INDIVIDUALES**GRUPO DE CONTROL****PRUEBA DE TRADUCCIÓN**

Sujetos	NN	Resultativas	Clíticos	Movimiento del verbo
C01	9	3	9	10
C02	8	0	9	10
C03	10	7	10	10
C04	10	6	10	10
C05	10	2	10	10
C06	9	0	10	10
C07	10	1	10	10
C08	9	2	10	10
C09	10	1	10	10

PRUEBA DE JUICIOS DE GRAMATICALIDAD**Compuestos NN**

Sujetos	Gramaticales	Agramaticales		Total de agramaticales
		Orden de palabras inglés	Falta de preposición	
C01	10	3	3	6
C02	10	3	4	7
C03	10	4	4	8
C04	8	4	7	11
C05	10	4	6	10
C06	9	4	3	7
C07	9	4	4	8
C08	10	4	7	11
C09	10	3	5	8

Resultativas

Sujetos	Gramaticales	Agramaticales		Total de agramaticales
		Orden Verbo+Adjetivo	Falta de preposición	
C01	10	5	2	7
C02	10	4	4	8
C03	10	1	3	4
C04	10	5	5	10
C05	10	4	0	4
C06	10	4	5	9
C07	10	5	3	7
C08	10	5	5	10
C09	10	5	4	9

Clíticos

Sujetos	Gramaticales	Agramaticales		Total de agramaticales
		Orden de palabras	Nulo	
C01	9	5	4	9
C02	9	4	5	9
C03	9	5	3	8
C04	8	5	5	10
C05	9	5	5	10
C06	9	5	5	10
C07	9	5	5	10
C08	8	5	5	10
C09	9	5	5	10

Movimiento del verbo

Sujetos	Gramaticales	Agramaticales		Total de agramaticales
		Interrogativas directas	Interrogativas indirectas	
C01	10	5	5	10
C02	10	5	5	10
C03	10	1	1	2
C04	10	5	5	10
C05	8	5	4	9
C06	10	5	5	10
C07	10	5	5	10
C08	10	5	5	10
C09	10	5	5	10

GRUPO EXPERIMENTAL

PRUEBA DE TRADUCCIÓN

Sujetos	NN	Resultativas	Clíticos	Movimiento del verbo
Grupo 1				
E01	7	5	9	4
E02	7	7	8	1
E03	6	2	6	6
E04	10	6	10	8
E05	8	0	6	6
E06	10	4	9	8
E07	7	2	8	3
E08	8	2	5	6
E09	10	6	10	10
E10	7	2	8	0
Grupo 2				
E11	6	1	8	2
E12	8	7	7	2
E13	10	7	9	3
E14	9	6	9	10
E15	9	7	9	8
E16	10	8	10	10
E17	9	10	10	10
E18	10	1	10	8
E19	10	1	10	3
E20	6	1	6	7

PRUEBA DE JUICIOS DE GRAMATICALIDAD**Compuestos NN**

Sujetos	Gramaticales	Agramaticales		Total de agramaticales
		Orden de palabras inglés	Falta de preposición	
Grupo 1				
E01	8	4	6	10
E02	7	2	3	5
E03	3	2	4	6
E04	8	3	3	6
E05	6	4	4	8
E06	8	4	6	10
E07	6	4	3	7
E08	7	3	3	6
E09	8	2	5	7
E10	5	4	2	6
Grupo 2				
E11	9	4	3	7
E12	9	4	4	4
E13	7	3	6	9
E14	7	4	4	4
E15	8	4	6	10
E16	8	4	6	10
E17	8	4	6	10
E18	9	4	6	10
E19	8	4	4	8
E20	9	4	7	11

Resultativas

Sujetos	Gramaticales	Agramaticales		Total de agramaticales
		Orden Verbo+Adjetivo	Orden Sustantivo+Adjetivo	
Grupo 1				
E01	10	3	3	6
E02	10	4	4	8
E03	7	1	2	3
E04	10	0	0	0
E05	7	2	0	2
E06	10	3	1	4
E07	9	0	0	0
E08	9	0	1	1
E09	10	3	2	5
E10	7	0	0	0
Grupo 2				
E11	10	3	1	4
E12	10	4	1	5
E13	10	2	0	2
E14	9	4	3	7
E15	10	4	4	8
E16	10	3	5	8
E17	10	5	5	10
E18	10	4	5	9
E19	8	2	1	3
E20	10	4	3	7

Clíticos

Sujetos	Gramaticales	Agramaticales		Total de agramaticales
		Orden de palabras	Omisión (Nulo)	
Grupo 1				
E01	9	4	5	9
E02	9	4	4	8
E03	7	5	4	9
E04	9	5	4	9
E05	8	4	2	6
E06	9	4	3	7
E07	6	3	2	5
E08	7	3	3	6
E09	9	4	5	9
E10	5	3	1	4
Grupo 2				
E11	9	1	1	2
E12	9	2	1	3
E13	9	4	3	7
E14	9	5	5	10
E15	8	4	4	8
E16	9	5	5	10
E17	9	5	5	10
E18	8	5	4	9
E19	9	5	3	8
E20	9	5	2	7

Movimiento del verbo

Sujetos	Gramaticales	Agramaticales		Total de agramaticales
		Interrogativas directas	Interrogativas indirectas	
Grupo 1				
E01	8	2	2	4
E02	8	2	0	2
E03	9	4	1	5
E04	10	3	0	3
E05	6	4	1	5
E06	10	4	2	6
E07	5	2	0	2
E08	10	3	1	4
E09	10	5	1	6
E10	7	0	0	0
Grupo 2				
E11	9	0	0	0
E12	10	1	0	1
E13	8	0	0	0
E14	9	5	4	9
E15	8	5	3	8
E16	10	5	5	10
E17	10	5	5	10
E18	9	4	3	7
E19	8	4	2	6
E20	7	1	2	3