

EN DEFENSA DE UN ALEJAMIENTO PROGRESIVO DE LA GU EN LA ADQUISICIÓN DE L2

Carmen Aguirre
Felix Villalba
Miriam Najt
Maite Hernández

*Address all correspondence to:
Carmen Aguirre
Univerisity of Vienna
Institut für Sprachwissenschaft.
Department of Linguistics.
Bergasse, 11
1090-Vienna, AUSTRIA
email: carmen.aguirre@univie.ac.at*

This paper shows that the developmental patterns used by children and adolescents learning a second language are radically different. We present a study on the acquisition process of the functional category Agreement (Agr P) by a child learning Spanish as L1 and a child learning Spanish as L2. These results are compared with those of two adolescents learning Spanish as L2. Results show that the acquisition process of agreement by child L1 is very similar to the process followed by children learning Spanish as L2. In both cases, children show distinct stages on their way to mastering agreement morphology, linked to the acquisition of the functional category Agr P and the setting of the pro-drop parameter. By contrast, the acquisition of Agreement by adolescents does not show discrete stages and varies significantly for the two subjects under study. We conclude that the two

different developmental patterns for children and adolescents might be due to different acquisition mechanisms. On the one hand, we speculate that children are guided by the LAD and UG, while on the other, adolescents seem to adopt mechanisms not strictly linguistic but related to general learning processes, such as problem-solving. Therefore, we conclude that age factors affect the acquisition process of a second language, leading learners to experience increasing difficulty in their learning task.

CONSIDERACIONES PREVIAS

Con el desarrollo de *principios y parámetros* que se presenta en Chomsky (1981) se pretende dar respuesta a lo que se ha llamado el *problema lógico* en la adquisición del lenguaje, que se plantea el porqué los humanos adquieren su lengua a partir de un conjunto de datos presentados sin sistematicidad y teniendo en cuenta, además, que esto se produce a una edad muy temprana.

El modelo reconoce la existencia de una dotación innata por la que el niño sabe qué es y cómo es, a grandes rasgos, una lengua natural. La dotación innata se plasma en la existencia de unos principios generales que respetan todas las lenguas y de unos parámetros con valores normalmente binarios (+,-) abiertos que tendrán que fijarse en el proceso de adquisición, de tal modo que las variaciones paramétricas darán lugar a las diferencias entre las lenguas. De esta manera, cuando el niño adquiere su lengua materna, realiza dos importantes tareas guiadas por los principios de la GU (Gramática Universal), la primera consiste en fijar los parámetros que corresponden a dicha lengua, a la luz de los datos y la segunda en adquirir el léxico, teniendo en cuenta que esta adquisición no consiste sólo en conocer la semántica de las palabras sino también su comportamiento sintáctico: su correcta categorización, sus marcos de subcategorización y su participación en reglas idiosincrásicas, específicas de la lengua que está adquiriendo.

Esta teoría de los *principios y parámetros*, que configura la GU, es comúnmente aceptada por los investigadores que trabajan en el campo de la adquisición de L1, dentro del modelo innatista. Sin embargo, este acuerdo generalizado que encontramos en la L1 se convierte en una fuerte controversia en lo que se refiere a la L2.

Mientras en la L1 encontramos unos resultados inequívocos, ya que todos los niños alcanzan una competencia *ideal* en su lengua materna y los procesos que todos ellos siguen en las diferentes lenguas es muy similar, en la L2 los resultados son muy diferentes y parecen apuntar más a otro tipo de mecanismos de adquisición.

En los procesos de adquisición de L1 el éxito es indiscutible y generalizado, pero lo que en L1 es norma se convierte en excepción cuando pasamos a la L2. Los procesos de adquisición de L2 se caracterizan por presentar una gama de posibilidades que irían desde la utilización de unos meros recursos comunicativos hasta los casos, no menos asombrosos, en los que el aprendiz llega a presentar una competencia casi nativa. Entre estas situaciones extremas encontramos todo un conjunto de alternativas intermedias que caracterizan las interlenguas (Selinker, 1972) y que presentan frecuentemente casos de fosilización y fuerte permeabilidad.¹

Por otra parte, estas diferencias en el éxito alcanzado parecen estar fuertemente vinculadas a la edad en la que los aprendices empiezan a estar en contacto con la L2, de tal manera que, en edades muy tempranas, las posibilidades de éxito están prácticamente garantizadas, mientras que, a medida que el aprendiz avanza en edad, el llegar a una competencia nativa se hace cada vez más difícil.

Ante este panorama, los investigadores en el campo de la L2 se dividen en dos grandes grupos: los que, a pesar de todo, defienden el libre acceso a la GU y los que niegan dicho acceso.

En el primer grupo encontramos una serie de investigadores, como Flynn (1987), Flynn y Manuel (1991), Epstein, Flynn y Martohardjono (1995), que consideran que el estadio inicial del que parten los aprendices de L1 y L2 es básicamente el mismo, la

GU; mientras que otros como White (1989, 1991), White y Genesse (1996), Schwartz y Sprouse (1994, 1996) consideran que el estadio inicial de la L2 coincide con el estadio final de la L1 (*Hipótesis de la Transferencia Plena*).

Frente a éstos se encuentran los investigadores que rechazan este acceso (Clahsen & Muysken, 1986; Schachter, 1988; Bley-Vroman, 1989; Meisel, 1991; Johnson & Newport, 1991).

El primer grupo de investigadores entiende que el proceso de adquisición de una L2 es un *proceso creativo* básicamente similar al de la L1 y rechazan, por tanto, la existencia de un período crítico que bloquee el acceso a la GU, y se ven obligados a minimizar el problema en lo que se refiere a la falta de éxito y las variedades individuales (Flynn & Manuel, 1991) y a buscar otras razones que den cuenta de esta falta de éxito, tales como la falta de motivación o la dificultad que conllevaría el refijar parámetros ya fijados previamente en la L1 (White, 1989, 1991; White & Genesse, 1996; Schwartz & Sprouse, 1994).

El segundo grupo mantiene que la GU no está disponible, aunque en la medida en que todos los individuos que se enfrentan a la L2 tienen ya una L1, podemos entender que tienen una plasmación concreta de lo que es una lengua natural sujeta a los principios de la GU. En este sentido, su conocimiento lingüístico previo, unido a mecanismos generales de resolución de problemas, y a estrategias adquisicionales, conduciría al aprendizaje de una L2. Así pues, este grupo entiende que, mientras la L1 se *adquiere*, la L2 se *aprende*.

Una tercera postura estaría reflejada en aquellos investigadores que plantean que, si bien con respecto a algunos principios de la gramática, el adulto parece tener las mismas intuiciones que el niño que adquiere su lengua materna, en otros se aprecian claras diferencias que se evidencian en procesos muy distintos a la hora de abordar el análisis de los datos. En este sentido Hilles (1991) y Felix (1991) proponen que el estudio debería ir más que encaminado a decidir si GU sí o GU no, a señalar en qué

cuestiones coinciden los aprendices de L1 y L2 y en qué cuestiones se diferencian.

En esta misma línea y, en nuestra opinión, más cerca de las propuestas del segundo grupo antes presentado, podríamos enmarcar el modelo de adquisición propuesto por Liceras (1996), en el que plantea que, mientras los niños que adquieren su L1 utilizan la GU unida a una serie de mecanismos de aprendizaje de dominio específico de primer nivel, los aprendices de L2 utilizan el conocimiento lingüístico previo unido a procedimientos de dominio específico de segundo nivel y a sistemas de resolución de problemas. Estas diferencias llevarían al adulto a reestructurar porciones de las representaciones lingüísticas con que cuenta (*tinkering* o *bricolage*), en lugar de refijar parámetros.

El presente trabajo sigue estas últimas propuestas de esclarecer las diferencias y semejanzas que se dan en los procesos de adquisición entre la L1 y la L2, y, dentro de esta última, las diferencias que encontramos según las distintas edades de los aprendices. Con este objetivo presentamos unos hechos empíricos que acreditan una idea fundamental:

La diversidad en los procesos de adquisición no se centra en diferencias en la adquisición L1-L2, sino en la distinta manera en que abordan el análisis de los datos los niños, por un lado y los adolescentes y adultos, por otro, de tal forma que la edad aparece como factor determinante.

SUJETOS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Los datos que aquí presentamos forman parte de una investigación financiada por el CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa) en la que se aborda el estudio longitudinal de siete sujetos que adquieren el español como L2: En este trabajo analizamos la concordancia de persona en tres de ellos: un niño marroquí de 4 años, llamado Adil; una niña de 9 años, llamada Madelín, de padres iraníes, aunque ha nacido y vivido siempre en Suecia y es bilingüe de persa y sueco, habiendo adquirido el sueco en la guardería, a la que acudía regularmente

desde que tenía un año de edad; una joven china de 15 años, llamada Chu Miau. Todos estos datos los comparamos con los de un niño, llamado Magín, que adquiere el español como L1 y cuyo estudio longitudinal (registrado entre los 19 y los 30 meses) se presenta en Aguirre, 1995.

En los tres sujetos estudiados se realizaron grabaciones quincenales de alrededor de veinte minutos de duración durante un período de 15 meses. Estas grabaciones fueron recogidas en cintas de audio y transcritas posteriormente.

Los tres sujetos: el niño de 4 años, la niña de 9 y la joven de 15 llevan aproximadamente un mes en España, cuando comienzan las grabaciones. Acuden aquí con sus padres que vienen como emigrantes para trabajar y son escolarizados en colegios públicos de Madrid, expuestos con exclusividad al español. Madelín y Chu Miau reciben una clase de apoyo de español de dos horas semanales. El proceso de adquisición es completamente natural (si exceptuamos esta pequeña clase de apoyo en el caso de los dos sujetos mayores), ya que están en el aula con niños españoles, desde el primer momento, y la exposición a los datos del español es la misma para los tres sujetos, puesto que todos ellos permanecen las mismas horas en el centro escolar (25 horas semanales) expuestos a los datos del español y cuando dejan el colegio vuelven a hablar su lengua materna en casa.

A continuación presentamos un cuadro en el que se recogen las características más relevantes en nuestros sujetos.

Tabla 1. Características más relevantes en los sujetos.

Sujeto	Edad	País de origen	L1	Exposición diaria a la L2	Tiempo de grabación	Nº entre-vistas	Clases de apoyo en L2
Adil	4 años	Marruecos	Árabe de Marruecos	5 horas	14 meses	18	no
Madelin	9 años	Suecia	Persa Sueco	5 horas	14 meses	15	sí
Chu Miau	15 años	China	Chino	5 horas	14 meses	13	sí

ESTUDIO COMPARATIVO EN LA ADQUISICIÓN DE LA CONCORDANCIA

Siguiendo a Chomsky (1992), entendemos la flexión, en la gramática adulta, como un grupo de categorías que tienen en común el que sus núcleos se unan entre sí, y con el *verbo* (V), formando complejas estructuras de adjunción. En castellano se formaría el complejo (V,T,CONC) resultante de adjuntar a la categoría léxica V las categorías funcionales de *tiempo* (T) y *concordancia* (CONC). Estas categorías funcionales son necesarias para la asignación de caso al sujeto y para su identificación y se presentan según el siguiente esquema (Figura 1):

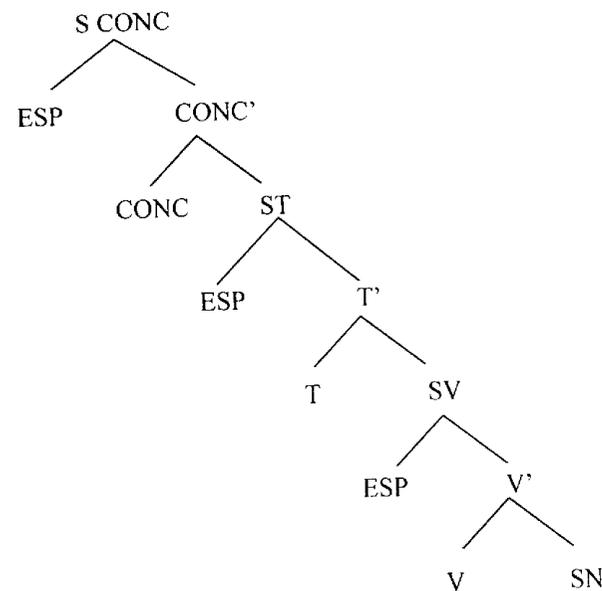


Figura 1. Categorías funcionales.

LA ADQUISICIÓN DE CONCORDANCIA EN ESPAÑOL L1

En esta presentación mostramos los datos de Magín, un niño cuyo proceso de adquisición de L1 se recoge en un estudio longitudinal presentado en Aguirre, 1995.

Etapa preconcordanca. Los primeros SV del niño tendrían la particularidad de que en ellos coincidirían la proyección semántica y sintáctica del V, entendiendo éstas como lo hace Abney (1987). Con esto queremos decir que el niño sólo es capaz de proyectar el V hasta el nudo máximo SV porque las categorías funcionales que integran la flexión (CONC, T...) probablemente no han sido aún adquiridas.

En esta etapa previa (hasta los 20 meses en el caso de Magín) el niño no ha abordado aún los datos que desencadenan la fijación de la categoría CONC y los verbos que aparecen en ella no están

desprovistos de flexión, porque, como todos sabemos, esto es imposible en nuestra lengua, pero no encontramos en ellos oposición de formas. Esto es, cada verbo que aparece lo hace en una sola forma verbal: unas veces el infinitivo, otras el imperativo, otras la tercera persona del singular y otras la primera. La consecuencia de esto es la abundancia de errores que se producen en las primeras grabaciones (las que se realizan a los 19 y 20 meses). En el gráfico (Figura 2) que presentamos al final de este apartado podemos ver como en estos primeros meses el porcentaje de errores es de entre un 40% y un 45%.

El niño necesita aprender las propiedades idiosincráticas de cada elemento léxico asociado a la flexión, es decir, necesita conocer la morfología verbal de su lengua. La comprensión básica de esa morfología le indicará el tipo de lengua con el que se enfrenta. La constatación, por parte del aprendiz, del tipo de morfología flexiva de que hace uso su lengua materna tendrá importantes consecuencias en el ritmo que éste impondrá a la adquisición de las marcas flexivas de las categorías funcionales asociadas a la flexión. Una morfología verbal rica hace patente la presencia de T y CONC, obligando al V a adjuntarse a ellas en la sintaxis abierta y evidenciando siempre los rasgos de CONC, hasta tal punto que estos rasgos son capaces de identificar el sujeto y permiten, así, que existan sujetos nulos. Una vez que el niño verifica que se encuentra ante una lengua de este tipo, ese conocimiento innato que llamamos GU, y que guía sus pasos, le indica que el aprendizaje de la morfología flexiva es algo "fundamental," que necesita para seguir construyendo la estructura de su lengua y se aplica a ello con sorprendente eficacia. Esta confirmación no se produce en lenguas con una morfología verbal pobre y la consecuencia, aparentemente paradójica, es que en las lenguas con una morfología verbal muy escasa los niños retrasan considerablemente los procesos de adquisición de la morfología verbal (Radford, 1990).

Primera etapa en la adquisición de concordancia. Cuando el niño está todavía en la etapa de dos palabras (a los 21 meses, en el caso de Magín) empezamos a encontrar indicios de que comienza a analizar la flexión como categoría gramatical independiente que se

asocia al V para aportarle nuevos matices de significado, ya que empiezan a aparecer diferentes formas flexivas que marcan la persona gramatical en un mismo V y el porcentaje de errores descende bruscamente.

La primera oposición de formas que se marca es la que se establece entre la 1ª - 3ª del singular, ejemplificada en:

- (1) (a) **Quiero** el ampo. (Magín, 21,15)²
 (b) La nena **quere**. (Magín 21,27)

Esta es la única oposición de formas verdaderamente productiva que se da en esta etapa, ya que las apariciones relativamente numerosas de la 3ª persona del plural que aparecen en el gráfico son todas ellas debidas a fórmulas inanalizadas del tipo de *no tan* o *se van*, destinadas a señalar la ausencia de algo y utilizadas de forma indistinta, tanto para el singular como para el plural. Muchos de los errores que aparecen en esta etapa se deben precisamente a la generalización de estas formas inanalizadas.

En esta etapa, el niño, al igual que el adulto, marca la persona del sujeto gracias a la flexión verbal y es necesario, por tanto, que la categoría funcional CONC esté adquirida para que pueda cotejar sus rasgos y colocar un elemento pronominal vacío "pro" en la posición de sujeto, que esté legitimado e identificado por CONC. Los datos del habla de Magín muestran que la utilización que el niño hace de la 1ª persona del singular es productiva y está vinculada a las acciones realizadas por él mismo, así como a sus deseos, sentimientos y capacidades.

Este argumento vendría apoyado por el hecho de que el número de errores descende vertiginosamente pasando de un 44% a los 20 meses (si bien no es del todo exacto llamarles errores puesto que todavía no hay oposición de formas) a sólo un 13% a los 21 meses.

Segunda etapa en la adquisición de concordancia. Esta segunda etapa está caracterizada por la utilización productiva de la 2ª persona del singular, que parece actuar como desencadenante³ y de la 1ª y 3ª del plural. De esta manera quedaría prácticamente

completo todo el paradigma. Algunos ejemplos de estas utilizaciones son los siguientes:

- (2) (a) Tonto. **Eres** tonto. (Magín, 23,0)
 (b) Nos **vamos** con Clara. (Magín, 23,26)
 (c) **Son** mío. (Magín 23,26)

Esta etapa se sitúa en Magín en torno a los 23 meses y, como puede verse en el gráfico que presentamos a continuación, el número de errores continúa descendiendo hasta situarse en sólo un 10%. De tal manera que podemos concluir que el niño pasa de una ausencia de CONCORDANCIA a una utilización casi sin errores (en la gráfica que presentamos, señalamos en el eje de las x la edad en meses y en el eje de las y, a la izquierda, el número de emisiones y a la derecha, el porcentaje de error).

Magín:

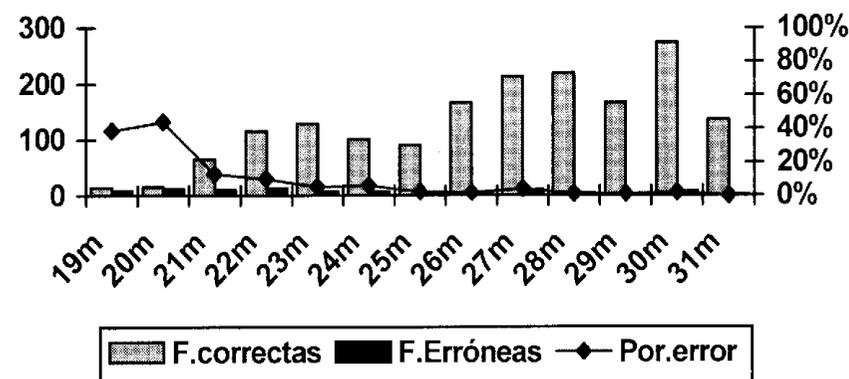


Figura 2. Emisiones y concordancia usando verbos en presente.

En resumen, entendemos que, en el caso del español, el niño adquiere la categoría funcional CONC a través del aprendizaje de la morfología flexiva y que al mismo tiempo la constatación de que su lengua tiene una rica morfología verbal capaz de identificar al

sujeto, le lleva a aprender dicha morfología de una forma sorprendentemente rápida y eficaz.

LA ADQUISICIÓN DE CONCORDANCIA EN ESPAÑOL L2 POR NIÑOS

En el caso de Adil, el niño marroquí de 4 años sujeto a estudio, encontramos un proceso claramente coincidente con el presentado anteriormente en la adquisición de L1.

Adil pasa por una etapa silenciosa, que dura aproximadamente seis meses. En este período su producción se reduce a la repetición de palabras y los verbos que aparecen son muy escasos y corresponden a repeticiones inmediatas de verbos oídos al entrevistador.

INVESTIGADOR: *¿No sabes qué hacen? Bailan. ¿Qué hacen?*

ADIL: **Bailan.**

En el mes de febrero, tras casi seis meses de estancia, se produce la primera utilización autónoma de la concordancia de persona, que presentamos en el siguiente ejemplo:

INVESTIGADOR: *¿Qué ves en el dibujo?*

ADIL: **Veo** un tigre.

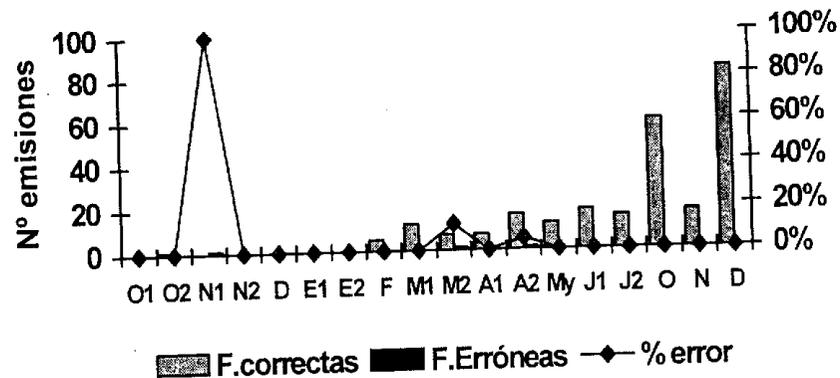
Etapa de adquisición de concordancia. A partir de este momento, Adil, al igual que Magín, parece descubrir la categoría funcional CONC, como categoría independiente que se adjunta al V y que permite identificar y legitimar al sujeto nulo *pro*. Esta constatación le llevará a aprender la flexión verbal de una forma tan sorprendentemente rápida y eficaz como en el caso de Magín.

En un primer momento aparece sobre todo la primera persona frente a la tercera y posteriormente (en el mes de abril) ya se ven aparecer, de forma significativa, la segunda del singular y la primera y tercera del plural. Si bien el tipo de entrevistas nos lleva

a encontrar una gran abundancia de la 3ª persona, sobre todo de singular, las apariciones de 1ª y 2ª son suficientes para corroborar que los paradigmas están adquiridos.

Como vemos, el proceso de los dos niños es coincidente. En ambos encontramos una etapa claramente *preconcordancia* seguida de otra de *adquisición*. En el caso de Adil, en esta primera etapa, sus producciones se reducen a repeticiones de palabras, especialmente nombres; por eso, los escasos verbos que encontramos son repeticiones de verbos oídos al entrevistador y en el caso de Magín sólo se dan formas sin analizar, fijadas en una sola persona para cada verbo. Todo parece indicar, en ambos niños, que la *concordancia* no está aún adquirida. Pero donde resulta más sorprendente esta coincidencia es en la escasez de errores que se producen en los dos niños, una vez que se cruza la barrera de la adquisición de la categoría funcional CONC y que pueden ser, por tanto, considerados errores de producción.

Si nos fijamos en la gráfica que presentamos a continuación y que muestra la evolución de los errores, podemos ver que en Adil (Figura 3) son casi inexistentes. Los primeros seis meses (de octubre a febrero) no hay errores porque aún no hay producción; pero, cuando ésta empieza a darse y hay un número importante de verbos conjugados, apenas encontramos errores, en torno a un 10% entre los meses de enero a abril, para pasar a desaparecer completamente, a partir de mayo.



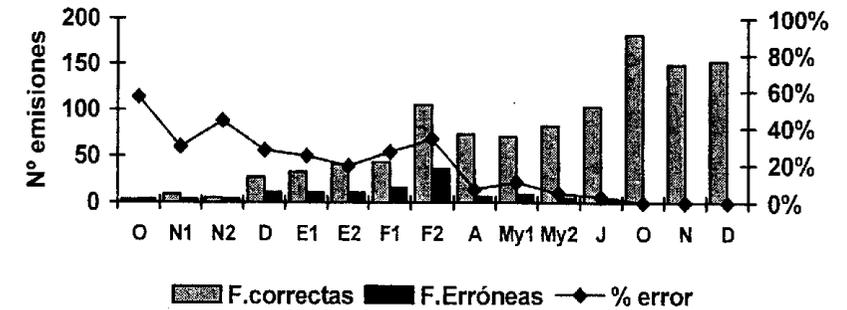
O=octubre, N=noviembre, D=diciembre, E=enero, F=febrero, M=marzo, A=abril, My=mayo, J=junio.

Figura 3. Emisiones y concordancia usando verbos en presente (Adil).

Algo parecido sucedía en Magín, en quien la etapa preconcordancia situada en sus 19 y 20 meses venía marcada por una gran abundancia de errores (40-45%) que se reducían súbitamente a sólo un 10-15% a los 21 meses.

LA ADQUISICIÓN DE CONCORDANCIA EN ESPAÑOL L2 POR ADOLESCENTES

A continuación pasamos a presentar el proceso que sigue Madelín, la niña iraní de 9 años, en relación con la concordancia. En primer lugar, cabe destacar que no encontramos en ella ningún tipo de período silencioso, como puede observarse en la Figura 4 (de Madelín) que presentamos a continuación.



O=octubre, N=noviembre, D=diciembre, E=enero, F=febrero, M=marzo, A=abril, My=mayo, J=junio.

Figura 4. Emisiones y concordancia usando verbos en presente (Madelín).

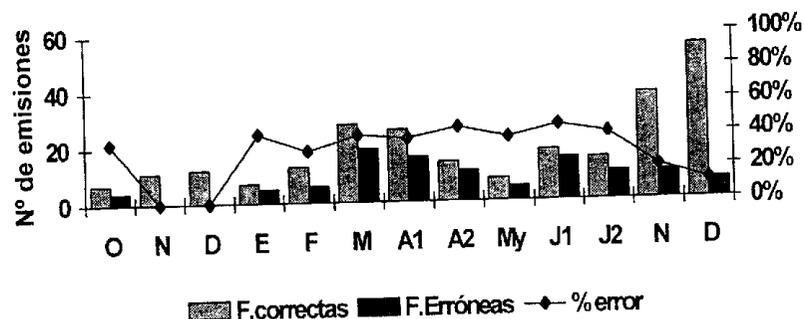
Desde la segunda entrevista, que se produce en el mes de noviembre, cuando lleva dos meses en España, encontramos una utilización razonable de verbos conjugados, aunque una parte importante de ellos no están utilizados en la forma correcta, en este momento el número de errores se sitúa en torno a un 40-45%.

Durante los meses siguientes: diciembre, enero, febrero y marzo encontramos una utilización creciente de formas verbales en la que la tónica general son los frecuentes errores (entre un 20 y un 30%) en lo que a la concordancia de persona se refiere.

El número de errores empieza a decrecer en abril y continúa decreciendo en mayo, situándose ya por debajo del 10%, para pasar, en el mes de junio, a ser casi inexistentes (menos de un 5%), de tal manera que podríamos considerar que en este momento la morfología verbal asociada a la CONC parece estar finalmente adquirida.

En Chu-Miau (Figura 5), la joven china de 15 años, encontramos un panorama bastante desolador, en lo que respecta a la adquisición de la Conc y su morfología asociada. A

continuación presentamos el gráfico correspondiente a su evolución.



O=octubre, N=noviembre, D=diciembre, E=enero, F=febrero, M=marzo, A=abril, My=mayo, J=junio.

Figura 5. Emisiones y concordancia usando verbos en presente (Chu Miao).

Al igual que sucedía en Madelín, tampoco en ella encontramos ningún tipo de período silencioso, aunque su producción sea bastante escasa, reduciéndose en los tres primeros meses a fórmulas aprendidas memorísticamente. A partir del mes de enero empieza a haber una producción creciente de formas verbales, aumentando progresivamente el vocabulario de verbos. Sin embargo, el número de errores que se produce es altísimo y hay que esperar a que transcurra un año entero para encontrar una evolución descendente en el número de errores.⁴ Sólo tras quince meses de exposición a los datos, la joven china logra situarse en niveles de error inferiores al 10%.

CONSIDERACIONES GENERALES

En la adquisición de una L2 por parte del niño, al igual que sucedía en la adquisición de la L1, encontramos dos etapas claramente diferenciadas que vienen marcadas por la adquisición

de la categoría funcional CONC y el rápido aprendizaje de las desinencias morfológicas que marcan la persona. En la adquisición de la preadolescente y la joven no encontramos estas etapas claramente diferenciadas, sino más bien un *continuum* en el que la producción de verbos aumenta con el tiempo y la comisión de errores se mantiene, en un principio (cinco meses, en el caso de Madelín y 12, en el caso de Chu Miao) para después descender progresivamente hasta situarse, finalmente, en unos niveles que podemos, ya, considerar errores de producción que no reflejan la falta de adquisición de la categoría.

Por tanto, la uniformidad de procesos que veíamos en los niños no se extiende a estas dos informantes. El único punto coincidente es el que se plasma en la ausencia de un momento claro de fijación de la concordancia. Es decir, no se da en ellas, como sucedía en los niños, un aprendizaje de las formas flexivas por “saltos” que indican que se está produciendo una reordenación del sistema. Dicha reordenación viene marcada por la adquisición de la categoría funcional CONC y ésta desencadena la súbita adquisición de la morfología flexiva. Pensamos, por tanto, que una explicación a estas diferencias en los procesos de niños frente a adolescentes y jóvenes es que, mientras en el caso de los niños, tanto en L1 como en L2, se produce un momento claro de adquisición de CONC y, posiblemente, una fijación paramétrica (la del parámetro *pro-drop*)⁵ que explica el tipo de proceso antes señalado, en el caso de las adolescentes no hay evidencias en lo que se refiere a un momento claro de adquisición de CONC y de fijación del parámetro, y si la categoría funcional CONC se adquiere y el parámetro se fija, ni lo uno ni lo otro ayuda al aprendizaje de la morfología flexiva.⁶

Otra explicación, complementaria de la primera, está relacionada con la Teoría de la X'. En Aguirre (1995) se postulaba que este principio general de estructura sintagmática, presente en todas las lenguas y reflejado en la figura 1 (pág 5), estaba internalizado en la mente del niño; de tal manera que, gracias a este principio, el niño sabía previamente que en todas las lenguas hay categorías léxicas y categorías funcionales y que las categorías funcionales *dominan* a las léxicas. Pero, al mismo tiempo *sabía*,

también innatamente, cómo construir este esquema. De tal manera que podríamos decir que este principio de la Teoría vendría con una especie de *instrucciones de uso* en las que se especificaría que dicho esquema no podía abordarse globalmente, en su totalidad, desde el inicio, sino que debía procederse construyéndolo progresivamente desde abajo hacia arriba ocupando primero las categorías inferiores en el esquema, esto es las léxicas, para después continuar con las situadas en los niveles superiores, esto es las funcionales.

Si esto es así, la consecuencia inmediata es que el niño realiza una selección en los datos que le lleva a *fijarse* sólo en aquellas categorías que necesita en cada momento para ir construyendo su esquema, siendo esta selección la explicación de la falta de errores.

En este sentido, primero aparecería el V desnudo de Flex (la flexión que encontramos es una especie de flexión *fantasma*, sin analizar) y una vez que la adquisición de éste se ha producido comenzaría la adquisición de CONC marcada por la utilización de formas concordadas.

Sin embargo, tanto en la preadolescente de nueve años como en la joven china de 15, el esquema de la X' parece abordarse en su totalidad desde el principio. En el caso de la joven china podríamos esperar que esta categoría funcional no estuviese presente en un principio, debido a que el chino carece de ella, pero en torno al quinto mes de exposición a los datos crece considerablemente el número de verbos utilizados y en ellos se dan claras oposiciones de formas y fenómenos de autocorrección que indican que la joven es "consciente" del fenómeno de la concordancia. Sin embargo, la aparición de las distintas formas verbales está plagada de errores que no disminuyen en el período sujeto a estudio.

En el caso de la niña iraní de 9 años, es evidente que conoce ese esquema, puesto que forma parte del sistema de principios y lo ha adquirido ya, no sólo en una lengua, sino en dos (recordemos que es una niña bilingüe de persa y sueco); pero parece incapaz de abordar su adquisición de forma progresiva y la consecuencia

inmediata es que no realiza una selección en el *input* que recibe, fijándose sólo en aquellos datos que le son necesarios para ir adquiriendo las distintas categorías. Esto explicará que las distintas formas verbales que reflejan la concordancia de persona aparezcan desde el principio (cuando apenas lleva dos meses en España) y también el alto número de errores que se produce en ellas.

Pensamos que estos procesos que se dan entre los niños y los adolescentes son el reflejo de la utilización de distintos sistemas de adquisición. En el caso de estos tres sujetos estudiados no podemos acudir a explicaciones de diferente motivación o número de horas de exposición a los datos o calidad del *input*, puesto que todos ellos tienen el mismo tipo de input y las mismas necesidades comunicativas (recordemos que todos los sujetos están escolarizados en colegios públicos de Madrid, asistiendo al mismo número de horas de clase y cuando las clases terminan todos ellos vuelven a casa y allí continúan hablando su lengua materna).

Parece pues evidente, dada la coincidencia de factores medioambientales que señalamos, que estas diferencias en los procesos de adquisición no están causadas por circunstancias externas al sujeto, sino por cambios internos relacionados con el dispositivo de adquisición de las lenguas (DAL) y el tipo de acceso a la GU.

Pensamos que el problema no radica en que tengan ya asumida una estructura para su L1 y tengan que partir necesariamente de esta estructura prefijada para la L2, actuando ésta, en muchos casos, como una rémora en la nueva adquisición. Por una parte, vemos que el niño de 4 años parte con un conocimiento previo de su L1, con un sistema de concordancia muy desarrollado. Podríamos suponer, en un principio, que esta identidad en las lenguas con respecto al sistema de concordancias en el V ayudaría o, en cualquier caso, no dificultaría el proceso de adquisición y, como hemos venido señalando, esto es así; ya que en Adil la adquisición de la concordancia en el V es, si cabe, más rápida y desprovista de errores que en Magín.

Sin embargo, en el caso de la preadolescente iraní, partiendo ésta de una situación similar, puesto que el persa es también una lengua con un sistema de concordancia muy parecido al del español, no encontramos en ella una identidad en los procesos. Su proceso, aunque también exitoso, es más largo, carece de período silencioso y aparece plagado de errores durante una larga etapa.

En este sentido podemos decir que nuestros datos contradicen las propuestas de White (1989, 1991) y la *Hipótesis del Acceso Total / Transferencia Plena* de Schwartz y Sprouse (1994, 1996), presentadas en el capítulo de *Consideraciones Previas*, que parte de la idea de que el punto de partida de la L2 es siempre la L1 y ésta es la razón que explica las diferencias y dificultades entre la adquisición de la L1 y la L2. En nuestros datos vemos como partiendo ambos sujetos con unas características muy similares de L1, en lo que a este punto concreto se refiere, no encontramos en ellos una coincidencia en los procesos. Mientras Adil se comporta básicamente como los niños que adquieren español como lengua materna, la preadolescente sigue un proceso diferente.

Por otra parte, en el caso de la joven china se parte de una L1 que carece de categorías funcionales asociadas al V que se plasmen en una morfología de CONC y por tanto este sujeto no podrá transferir de su L1, en lo que a este punto respecta, y por este hecho, unido a su mayor edad, su proceso de adquisición resulta todavía mucho más costoso.

No estamos negando que en la adquisición de segundas lenguas existan fenómenos de transferencia. Lo que decimos es que estos fenómenos se producen especialmente porque el aprendiz no es capaz de enfrentarse a los datos de la L2, analizarlos y fijar progresivamente los parámetros. En definitiva, no todos los individuos que se enfrenten a una L2 van a tener el mismo "apego" y la misma dependencia de su L1 o sucesivas L2s. La L1 siempre está ahí y el individuo no puede hacer abstracción absoluta de ella cuando adquiere una L2, por muy joven que sea; ahora bien, si los mecanismos de adquisición siguen operando de la misma manera que operaron al adquirir la L1, la necesidad de ésta será nula (todos los niños que adquieren su lengua materna carecen de una L1

previa) y su influencia mínima. Por eso pensamos que el recurrir a la L1 en el proceso de aprendizaje de una L2 no es sino la consecuencia de que los mecanismos de adquisición no funcionan en los adolescentes y adultos de la misma manera que funcionaron en los niños y entre las estrategias de adquisición que éstos utilizan para paliar sus deficiencias, una de las más importantes es la comparación sistemática con la L1 o sucesivas L2s.

Como vemos, las diferencias en los procesos de adquisición no parecen estar sustancialmente afectadas por la L1 de la que se parte, aunque ésta pueda facilitar o dificultar el proceso. Nuestra propuesta es que la razón que determina la falta de diferenciación en los procesos es el **factor edad**. Éste parece incidir directamente en el *mecanismo* que regula la fijación de parámetros, vinculada a la morfología flexiva. En este sentido, los niños adquieren la L2 con los mismos mecanismos adquisicionales con que habían adquirido la L1. Dichos mecanismos son innatos y no suponen análisis "conscientes" de los datos a los que están expuestos.

En el caso de los adolescentes y adultos, asistimos ya a un acercamiento "consciente" a la L2 como objeto de algo que hay que aprender. En este caso, el aprendiz parte de su L1 porque sabe que la L2 es también una lengua natural, que cubre las mismas necesidades comunicativas y expresivas que la L1 y que, también al igual que su L1, estará integrada por elementos léxicos con significados individuales que se combinan sintácticamente formando oraciones para producir significados más complejos. La exposición a los datos le irá evidenciando en qué situaciones su L1 puede ser una ayuda, porque se da una similitud de estructuras, y en qué medida no le servirá y tendrá que usar otras estrategias de aprendizaje.

Pensamos que el partir de la L1 para acercarse a la L2 es la consecuencia de la imposibilidad de acceder a DAL y a los mecanismos de fijación de parámetros, puesto que los niños que adquieren una L2 tienen también una L1 y sin embargo, no parecen partir de ella; si así fuera, encontraríamos fenómenos de transferencia, que no se dan en los niños. Otro hecho que viene a apoyar esta idea es la existencia de un largo período silencioso.

En este sentido apoyamos la existencia de un **período crítico**, más o menos definido, que se situaría en una etapa desde luego, inferior a los 9 años de edad. En este sentido, nuestra propuesta iría en la línea de otras que, partiendo de Lenneberg (1967), defienden también la existencia de un período crítico, tales como Long (1988) o Johnson y Newport (1989, 1991). Pasado este período crítico, el acceso a la GU en lo que se refiere a la fijación de parámetros y a la morfología flexiva a ellos asociada, así como el aprendizaje no consciente de las particularidades sintácticas de las piezas léxicas, resulta cada vez más difícil. En pocas, palabras, se pierde la capacidad de adquirir lenguas de forma innata.

EL PROBLEMA DEL ACCESO A LA GU

En lo que se refiere a la capacidad de acceso a la GU y retomando la polémica que señalábamos al comienzo de este artículo pensamos que el problema puede encontrarse en el hecho de que no hay una claridad absoluta al definir qué es exactamente la GU y qué significa exactamente tener o no tener acceso a ella.

La GU entendida en el sentido de Chomsky (1981) se contempla como una serie de principios, comunes a todas las lenguas, internalizados en la mente del niño. Ahora bien, algunos de estos principios están sujetos a parametrización y la tarea del niño consistirá precisamente en fijar estos parámetros a la luz de los datos.

Si entendemos el acceso a la GU como acceso intuitivo al sistema de principios, defendemos que hay acceso a la GU y esto explicaría la existencia de intuiciones en los aprendices de segundas lenguas del tipo de las señaladas por Epstein, Flynn y Martohardjono (1995). Si este acceso se produce vía L1 o accediendo directamente a la GU es algo bastante difícil de probar, pero lo que parece bastante evidente a partir de los datos aquí presentados es que el problema fundamental en la falta de acceso a la GU, no se produciría en el sistema de principios, sino en la fijación de parámetros y la adquisición de la morfología flexiva a ellos asociada, por un lado y en la adquisición del léxico y su

proyección en la sintaxis, por el otro. Son las tareas antes señaladas, que el niño realiza al adquirir su lengua materna, las que plantean problemas al aprendiz adulto y las que llevan a éste a echar mano de otras estrategias de aprendizaje.

En este sentido apoyamos la propuesta de Liceras, 1996 de que los aprendices de L2 no realizan fijaciones paramétricas sino que su adquisición viene dada por un mecanismo diferente. Para nosotros, la utilización de este "diferente mecanismo" vendría marcada no por el hecho de la existencia previa de una L1, como venimos señalando, sino por el factor edad.

Esta imposibilidad a la hora de realizar fijaciones paramétricas y la consiguiente utilización de estrategias de aprendizaje vinculadas a la inteligencia general explicaría por qué, en unos casos, la competencia alcanzada sería casi la nativa, mientras que, en otros, encontraríamos fosilizaciones en etapas de la interlengua (IL) muy alejadas de la etapa final de competencia nativa. El hecho de que la dificultad vaya aumentando progresivamente con la edad podría explicarse si el alejamiento de la GU se produjese de una forma progresiva, en el sentido de que los subsistemas que fuesen quedando inservibles no lo hicieran simultánea sino escalonadamente.

CONCLUSIONES

Este estudio ha presentado el proceso de adquisición de la concordancia de persona en español L2 por parte de un niño y dos adolescentes. Los resultados de estos estudios longitudinales han sido comparados con un trabajo similar que daba cuenta del proceso seguido por un niño que adquiría el español como L1.

El análisis de los datos muestra que el proceso seguido por los niños que adquieren español como L2 es muy similar al seguido por los que lo adquieren como L1. En ambos casos los niños presentan estadios específicos que evidencian el paso hacia una adquisición de la categoría funcional CONC y una fijación del parámetro pro-drop, que desencadena el rápido aprendizaje de la morfología flexiva. Por el contrario, los adolescentes y jóvenes

sometidos a estudio muestran procesos muy diferentes. No se da en ellos ninguna etapa claramente diferenciada en el aprendizaje de la morfología flexiva, sino más bien un "continuum" que muestra un proceso que camina a más o menos velocidad (dependiendo de los individuos) hacia el aprendizaje de dicha morfología.

Pensamos que estos procesos diferentes responden a la utilización de dos mecanismos distintos de adquisición. Mientras los niños son guiados por la GU y el DAL, los adolescentes adoptan mecanismos no estrictamente lingüísticos, relacionados con otros procesos de aprendizaje vinculados a la inteligencia general.

Los resultados apuntan, pues, hacia la existencia de un período crítico que se situaría antes de la preadolescencia. Así pues, el factor edad resulta ser determinante en el proceso de adquisición y dificulta progresivamente las tareas de los aprendices de L2.

NOTAS

1. Para Adjémian la permeabilidad se da cuando el aprendiz produce estructuras que serán agramaticales en la gramática de su IL. Es decir, violará la sistematicidad interna de la gramática de la IL (Adjémian, 1982, p. 249)
2. Los números del paréntesis indican la edad en meses y días de Magín, en el momento en que se produjo la frase.
3. Clahsen (1988) señala que en el proceso de adquisición de la concordancia en alemán, para la L1, la adquisición de la 2ª persona del singular actúa como desencadenante, de tal manera que su fijación provoca la fijación del resto de las personas.
4. La escasez de errores que se produce en las primeras grabaciones, las de noviembre y diciembre, responden a que la producción de verbos se limita a la utilización de fórmulas sin analizar del tipo de "yo me llamo"...
5. No es objeto de este trabajo el estudio de la fijación del parámetro pro-drop, pero entendemos que en español también se produce una fijación paramétrica en lo que se refiere al parámetro pro-drop. Es decir, los niños no tendrían el parámetro fijado, por defecto, al estilo del español, ni al estilo del chino, tal y como proponen Hyams (1986, 1987). Lo más probable es que los niños partan con este valor paramétrico sin fijar. En consecuencia, pensamos que la mayor parte de las elisiones que producen los niños cuando adquieren su L1 en todas las lenguas, tanto las pro-drop como las no pro-drop, serían consecuencia de las limitaciones de memoria y procesamiento típicas de los niños de esta edad y responderían a las mismas causas que llevan al niño a elidir

otro tipo de elementos, como verbos u objetos. En este sentido nos parecen muy interesantes las propuestas que sobre este mismo tema hace Lakshmanan (1994).

6. Ver Clahsen (1988) para unos resultados similares en la adquisición del orden de palabras y la morfología verbal en la adquisición del alemán L1 y L2 en adultos.

REFERENCIAS

- Abney, S.P. (1987). *The English noun phrase in its sentential aspect*. Doctoral dissertation, MIT.
- Adjémian, C. (1982). La spécificité de l'interlangage et l'idéalisation des langues secondes. En J. Guéron y S. Sowley (Eds.), *Grammaire transformationnelle: théorie et méthodologies, Vol III*. Vincennes: Université de Paris.
- Aguirre, M.C. (1995). *La adquisición de las categorías gramaticales en español*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Bley-Vroman, R. (1989). What is the logical problem of foreign language learning? En J. Schachter & S. Gass (Eds.), *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Dordrecht. Foris.
- Chomsky, N. (1992). A minimalist program for linguistic theory. *MIT Occasional Papers in Linguistics, 1*. Cambridge, Mass.: MIT.
- Clahsen, H. (1988). Parameterized grammatical theory and language acquisition. En Flynn & O'Neill (Eds), *Linguistic theory in second language acquisition*. Dordrecht: Kluwer
- Clahsen, H. & Muysken, P. (1986). The availability of Universal Grammar to adult and child learners: A study of the acquisition of German word order. *Second Language Research, 2*, 93-119.
- Epstein, D., Flynn S., & Martohardjono, G. (1995). *Second language acquisition: theoretical and experimental issues in contemporary research*. Intervención presentada en la Conferencia de la Universidad de Boston sobre el Desarrollo del Lenguaje en el Niño (Conference at the Linguistic Society of America).
- Felix, S. (1991). The accessibility of Universal Grammar in Second Language Acquisition. En L. Eubank (Ed.), *Point counterpoint: UG in L2*. Amsterdam: John Benjamins.
- Flynn, S. (1987). *A parameter-setting model of L2 acquisition*. Dordrecht: Reidel.
- Flynn, S. & Manuel, S. (1991). Age-dependent effects in language acquisition: an evaluation of the "Critical period hypothesis." En L. Eubank (Ed.), *Point counterpoint: UG in L2*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hilles, S. (1991). Access to Universal Grammar in second language acquisition. En L. Eubank (Ed.), *Point counterpoint: UG in L2*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hyams, N. (1986). *Language acquisition and the theory of parameters*. Dordrecht: Reidel.

- Hyams, N. (1987). The setting of the Null Subject Parameter: A reanalysis. Paper at the 12th Boston University Language Development Conference, October 1987.
- Johnson & Newport (1991). Critical period effects on universal properties of language: the status of subadjacency in the acquisition of a second language. *Cognition*, 39, 215-258. Amsterdam: John Benjamins.
- Johnson & Newport (1989). Critical Period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.
- Lakshmanan, U. (1994). *Universal grammar in child second language acquisition: Null subjects and morphological uniformity*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. Nueva York: Willey.
- Liceras, J.M. (1996). *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis.
- Long, M. (1988). Maturational constraints on language development. *University of Hawai'i Working Papers in English as a Second Language*, 7, 1-53.
- Meisel, J. (1991). Principles of Universal Grammar and strategies of language learning: Some similarities and differences between first and second language acquisition. En L. Eubank (Ed.), *Point counterpoint: UG in L2*. Amsterdam: John Benjamins.
- Radford, A. (1990). *Syntactic theory and the acquisition of english syntax*. Cambridge, Mass.: Blackwell.
- Schachter, J. (1988). Second language acquisition and its relationship to Universal Grammar. *Applied Linguistics*, 9, 219-235.
- Schwartz, B., & Sprouse, R. (1994). Word order and nominative case in nonnative language acquisition: a longitudinal study of (L1 Turkish) German interlanguage. En T. Hoekstra & B. Schwartz (Eds.), *Language acquisition studies in generative grammar* (pp. 151-176). Amsterdam: John Benjamins.
- Schwartz, B., & Sprouse, R. (1996). L2 cognitive states and the full transfer/full access model. *Second Language Research*, 12, 40-42.
- Selinker, L. (1972). La interlengua. En J.M. Liceras, J.M (1992), *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.
- White, L. (1989). *Universal grammar and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- White, L. (1991). Second language competence versus second language performance: UG or processing strategies? En L. Eubank (Ed.), *Point counterpoint: UG in L2*. Amsterdam: John Benjamins.
- White, L. & Genesee, F. (1996). How native is near native? The issue of ultimate attainment in adult second language acquisition. *Second Language Research*, 12, 2.