

La forma ‘is’ y la transferencia sintáctica en la adquisición del inglés por niños bilingües (euskera-castellano)

Amparo Lázaro Ibarrola

Introducción

El objetivo de este trabajo es dar cuenta del papel de la forma ‘is’ a la hora de proyectar una oración en la gramática inglesa no nativa de niños bilingües euskera/castellano. Además, daremos cuenta de un tipo concreto de estructura que consiste en la inserción de la forma ‘is’ ante un verbo léxico sin ninguna marca de flexión, como mostramos en (1), a la que nos vamos a referir como ‘is’ comodín¹.

(1) the boy is look

Como explicaremos, el uso de ‘is’ y la aparición del ‘is’ comodín evidencian por un lado la transferencia de la estructura sintáctica de las L1s y por otro lado la influencia de las variables edad y tiempo de exposición en el proceso de adquisición.

El estudio

Nuestros datos proceden de la producción de un total de 90 niños que llevan el mismo tiempo de exposición al inglés (4 años, 396 horas) en un contexto institucio-

1. Utilizamos el término “comodín” para referirnos a este fenómeno, aunque fenómenos semejantes han sido encontrados por otros autores con la siguiente terminología: “place-holder” (Lakshmanan, 1993/1994) “protoforma” (Fleta, 1999).

nal, concretamente en una Ikastola de Urretxu (Guipúzkoa)², y que están divididos en tres grupos según la edad a la que comenzaron el aprendizaje del inglés, de modo que contamos con una variable común, el tiempo de exposición, y una variable que los diferencia, la edad. Mostramos las características de cada grupo en la siguiente tabla.

Tabla I
Distribución de sujetos

<i>Sujetos</i>	<i>Edad recogida de datos</i>	<i>Tiempo exposición</i>	<i>L1</i>	<i>Contexto</i>
<i>Grupo I (n = 30)</i>	7-8	4 años (396 h.)	castellano/euskera	Institucional
<i>Grupo II (n = 30)</i>	11-12	4 años (396 h.)	castellano/euskera	Institucional
<i>Grupo III (n = 30)</i>	14-15	4 años (396 h.)	castellano/euskera	Institucional

Cada sujeto relató dos historias de forma oral y espontánea, una de ellas es común para los tres grupos “Frog, where are you?” (Rana, ¿dónde estás?) (Berman y Slobin, 1994) y la otra es una historia específica para cada grupo de edad. Así, los niños del grupo I narran la historia del osito Teddy, los del grupo II la historia del las siete cabritillas y los del grupo III la historia de la película “Sleepless in Seattle” cuya versión en castellano se tituló “Algo para recordar”. En todos los casos cuentan las historias con una serie de viñetas delante como soporte visual.

Al analizar el total de oraciones proyectadas por los sujetos de nuestro estudio el dato más llamativo es el uso casi exclusivo de oraciones con la forma ‘is’ ligada al verbo léxico en los niños más pequeños, los del grupo I, que producen tanto estructuras de ‘is’ auxiliar, como mostramos en (2), como estructuras de ‘is’ comodín, como mostramos en (3).

- (2) the boy is looking
(3) the boy is look

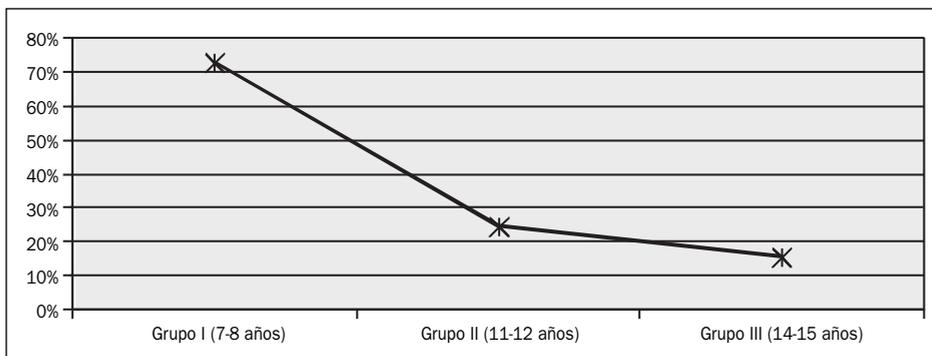
Este uso decrece dramáticamente en favor de oraciones con el verbo léxico independiente, como la que mostramos en (4), conforme aumenta la edad de los sujetos, es decir en los grupos II y III respectivamente.

- (4) the boy looks

Para ilustrar este descenso en el número de oraciones con ‘is’ mostramos el porcentaje para cada grupo en el siguiente gráfico.

2. Nuestros datos pertenecen al Proyecto “La adquisición del inglés: Desarrollo lingüístico y psico-social” financiado por la DGCYT durante los años 1996-98 (PS95-0025).

Gráfico 1
Oraciones con 'is' + verbo léxico



La estructura de 'is' comodín que hemos encontrado principalmente en el grupo de niños más pequeños no parece ser algo exclusivo de nuestros datos, ya que estructuras sintácticas similares han sido encontradas por otros autores. Así, aparece tanto en el inglés infantil (Radford, 1997; Roeper³, 1992) como en la gramática inglesa no-nativa de hablantes de lenguas como el francés (Eubank, 1993/1994) y el castellano (Fleta, 1999; Lakshmanan, 1993/1994; tal y como ilustramos en (5) y (6) respectivamente.

- | | |
|--|-------------------------|
| (5) a. <i>¿ Ben did go?</i> | [Radford, 1997] |
| b. <i>¿ you help me?</i> | [Roeper, 1992] |
| (6) a. <i>my dog ¿ not like the cage</i> | [Eubank, 1993/1994] |
| b. <i>¿ went runnig</i> | [Fleta, 1999] |
| c. <i>Christine ¿ the cookie</i> | [Lakshmanan, 1993/1994] |

Aunque con diferentes matices, estos autores coinciden en atribuir a la inserción de 'is' el valor de "rellenar" una categoría funcional que ha sido proyectada o, dicho de otro modo, el valor de realizar explícitamente la flexión del verbo.

El marco teórico

Como marco teórico para dar cuenta de este fenómeno adoptamos la reciente propuesta de Kato (1999). En el marco de la gramática generativa y basándose en el Programa Minimalista (Chomsky, 1995; 1998; 1999) esta autora propone una redistribución de

3. Roeper encuentra también ejemplos de inserción de la forma "are".

los pronombres fuertes y débiles en las diferentes lenguas. Esta redistribución nos parece adecuada para dar cuenta de nuestros datos, ya que proporciona un excelente marco teórico para abordar un problema constante en el proceso de adquisición del inglés por hablantes de lenguas como el castellano o el euskera: el hecho de que los pronombres del castellano y euskera no equivalen en absoluto a los del inglés; y el hecho de que la flexión verbal cuenta con gran número de formas en castellano y euskera mientras que es prácticamente inexistente en inglés.

Kato (1999) afirma que el inventario universal de pronombres débiles lo forman los pronombres débiles libres (inglés) los pronombres clíticos (francés) y los morfemas de concordancia⁴ (castellano y euskera). Además, los pronombres fuertes existen en todas las lenguas y opcionalmente pueden duplicar al pronombre débil. Ilustramos el inventario de pronombres débiles y fuertes en las tablas II y III respectivamente.

Tabla II
Pronombres débiles

<i>Lenguas</i>	<i>Pronombre débil</i>	
Inglés	Libre	I, you, he, she, it, we, they
Francés	Clítico	Je, tu, il, elle, nous, vous, ils, elles
Castellano	Morfema de concordancia	-o, -s, -ø -mos, -is, -n
Euskera	Morfema de concordancia	-t, zu, k, -ø, gu, zue, te

Tabla III
Pronombres fuertes

<i>Lenguas</i>	<i>Pronombres fuertes</i>
Inglés	Me, you, him, her, it, us, them
Francés	Moi, toi, lui, elle, nous, vous, eux, elles
Castellano	Yo, tú, él, nosotros, vosotros, ellos
Euskera	Ni, zu, hura, gu, zuek, haiek

Según esta autora en lenguas con pronombres débiles libres, como el inglés, el especificador del ST se proyecta para albergar al pronombre débil libre como ilustramos en (7), mientras que en lenguas con pronombres clíticos, como el francés y en

4. A diferencia de Chomsky (1995), que afirma que el verbo flexionado constituye una entrada única en la *numeración*, esta autora propone que los morfemas de concordancia en lenguas sujeto nulo como el castellano constituyen entradas independientes en la numeración del mismo modo que los pronombres clíticos del francés o los pronombres débiles del inglés.

lenguas con morfemas de concordancia, como el castellano y el euskera, el ST no proyecta un especificador porque los morfemas de concordancia o los clíticos se adjuntan a T para satisfacer su rasgo pronominal fuerte y, por lo tanto, funcionan como sujetos pronominales como se ilustra en (8).

- | | |
|------------------------|--------------|
| (7) ST [he[T' [T came] | [inglés] |
| (8) ST [T vin-o] | [castellano] |
| ST [T etorri-da] | [euskera] |
| ST [T il-vint] | [francés] |

En las lenguas tradicionalmente conocidas como [+ sujeto nulo] esta propuesta se deshace del análisis que proponía la existencia del pronombre vacío *pro*⁵ en posición de sujeto así como de la posición sintáctica que se proyectaba para albergarlo. También implica que la única diferencia entre las lenguas con morfemas de concordancia y las lenguas con pronombres clíticos es el orden en que aparecen en el nivel *Materia-lice*⁶, el clítico ante el verbo y el morfema tras él.

En cuanto a los pronombres fuertes, Kato (1999) afirma que ocupan una posición de adjunto donde reciben caso por defecto, tal y como mostramos en (9).

- | | |
|--------------|---------------------|
| (9) SD [HIM] | ST [he [T' [T came] |
| SD [ÉL] | ST [T vin-o] |
| SD [HURA] | ST [T etorri-da] |

Una última implicación es que los SDs sujeto en inglés, al igual que los pronombres débiles de esta lengua, se colocan en la posición [espec ST], como mostramos en (10), mientras que los SDs sujeto en las lenguas que no proyectan el especificador del ST, ocuparán una posición de adjunto, como mostramos en un ejemplo del castellano en (11).

- (10) ST [The boy [T' [T came]
- (11) [SD El chico] ST [T vin-o]

Basándonos en lo anterior y adoptando una propuesta de transferencia total (Schwartz y Sprouse, 1996)⁷ que afirma que al adquirir una L2 se transfiere la estruc-

5. Pronombre vacío que aparece en posición de sujeto en las lenguas sujeto nulo.

6. Nivel que en el *Programa Minimalista* (Chomsky, 1995) constituye el punto en el que la derivación se bifurca para crear representaciones en *Forma Fonológica* y *Forma Lógica*. Este nivel sustituye al nivel de *Estructura Superficial* del modelo de *Rección y Ligamiento*.

7. Schwartz y Sprouse (1996) proponen en su modelo de Acceso Total/Transferencia Total que el estado inicial de la L2 lo conforma la gramática (syntaxis) completa de la L1. Estos autores examinan datos de inglés L2 por hablantes de francés, de modo que el estadio inicial del inglés L2 lo constituye la gramática del francés.

tura de la cláusula de la L1, proponemos que tanto el fenómeno sintáctico del ‘is’ comodín como la necesidad de proyectar una oración a través de la forma ‘is’ en el grupo I, nos proporciona evidencia de que los niños de nuestro estudio no proyectan la posición de especificador del ST sino que tratan la forma ‘is’ como si fuera un morfema de concordancia semejante a los del castellano y euskera, de manera que los niños mantienen la estructura sintáctica de las L1s y a ella se ajustan los datos del inglés, como ilustramos en (12).

(12) SD [the boy] ST [T is-came]

La propuesta de mantenimiento de la estructura se ve reforzada en primer lugar porque los estudios mencionados que encuentran fenómenos parecidos (Fleta, 1999; Eubank, 1993/1994; Lakshmanan, 1993/1994) tienen como protagonistas a niños cuya L1 es una lengua que, siguiendo el análisis que hemos proporcionado, comparte la estructura sintáctica de la nuestra (castellano y francés).

Además, la propuesta de posible transferencia de la estructura sintáctica cobra mayor fuerza en nuestro caso teniendo en cuenta que por ser bilingües los niños tienen dos L1s con la misma estructura verbal (castellano y euskera).

Hay que puntualizar que al intentar buscar una explicación para el ‘is’ comodín no descartamos (al igual que Lakshmanan, 1993/1994) que en algunos casos pueda tratarse de oraciones en presente continuo en las que ‘is’ es auxiliar y los niños omiten el sufijo “-ing” de modo que alternan oraciones en presente continuo con y sin este sufijo. Sin embargo esta explicación no nos parece muy viable para todos los casos puesto que, como apuntan Zobl y Liceras (1994) en un artículo de revisión de los estudios de orden de adquisición de morfemas, el sufijo léxico “-ing” es una adquisición temprana en la L2 y se produce al mismo tiempo que la adquisición del auxiliar “be”, que lo selecciona, como parece ser el caso de nuestros sujetos en sus numerosas producciones de “be” auxiliar.

Sin embargo, lo importante en el uso del comodín es que parece que los niños buscan un “relleno” equivalente a los morfemas de concordancia de sus lenguas nativas, es decir un elemento que les sirve de identificador y que colocan en la posición proyectada para albergar dichos morfemas.

De este modo el fenómeno responde a una estructura que parece propia del inglés/castellano-euskera de nuestros sujetos.

El análisis de datos

A continuación vamos a dar cuenta de la distribución y características de la forma ‘is’ en nuestros datos. Comenzamos por mostrar en detalle las características de su uso en el grupo I, ya que se trata de características que no aparecen en los grupos II y III.

1. Distribución de 'is' en el Grupo I:

1.1. Producción sistemática de 'is' comodín como se ilustra con varios ejemplos en (13)

- (13) a. the mother *is* go
- b. the dog and the reindeer *is* run
- c. the little boy *is* want the frog

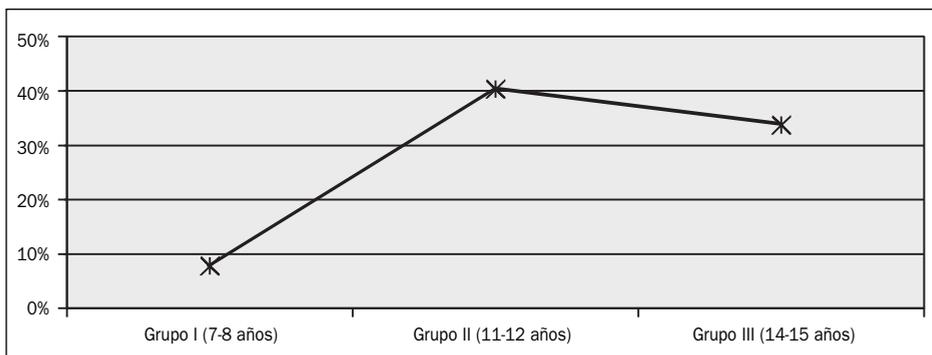
1.2. Apenas aparecen estructuras con verbo léxico independiente (44/161 = 27'3%) y nunca aparecen con marcas de flexión

1.3. No aparecen otras formas de "be" a parte de 'is' salvo en usos que consideramos idiomáticos, como mostramos en (14).

- (14) a. *I am* a teddy bear
- b. Frog, where *are you*?

1.4. La forma 'is' apenas se omite, a pesar de lo que sucede en niños nativos y en aprendices adultos donde su omisión en oraciones de presente continuo es muy común. Asimismo en nuestros datos se aprecian mayores porcentajes de omisión en los otros dos grupos, como mostramos en el siguiente gráfico.

Gráfico 2
Omisiones de la forma 'is'



Como vemos en el gráfico, el desarrollo del número de omisiones parece seguir un patrón de *forma-U*⁸ ya que las omisiones nada abundantes en

8. El desarrollo en *forma-U* se refiere al patrón de aprendizaje que se sigue cuando los niños utilizan una forma correcta en un momento dado, la reemplazan con una forma agramatical posteriormente y finalmente vuelven al uso correcto de dicha forma (Ellis, 1997:23).

los más pequeños aumentan mucho en los adolescentes entre los 11 y 12 años y, finalmente, descienden de nuevo ligeramente en los de 14-15 años.

Parece que en los más pequeños, además de que las construcciones con *be* auxiliar son la estructura más utilizada, la utilizan sin omitir la forma *is*. Sin embargo, en el grupo II y en el grupo III se utiliza menos esta estructura y se omite mucho más el auxiliar. Si comparamos nuestros resultados con el resto de trabajos de adquisición de inglés L2 que hemos mencionado, los resultados del grupo I son similares a los datos de Fleta (1999) ya que, a pesar de que esta autora encuentra un 25% de omisiones, se trata principalmente de la omisión de la primera persona (*'m*) que ella atribuye a causas fonéticas y no estructurales, de modo que las omisiones se reducen prácticamente a cero en los casos de *be* auxiliar. Los resultados de Haznedar (1997) no son uniformes sino que presentan gran variedad de una grabación a otra hasta que finalmente el número de omisiones desciende. También en las narraciones de Berman y Slobin (1994) de inglés nativo se encuentran omisiones del auxiliar que descienden con la edad. Así de un 31% en los niños de tres años desciende a un 20% en los de cuatro años, un 3% en los niños de cinco años y un 0% en los de nueve años y en los adultos. Por tanto, al contrario que en nuestro caso, el inglés nativo presenta una curva uniforme en la que las omisiones van descendiendo progresivamente, mientras que en nuestros datos se sigue, como hemos dicho, la *forma-U*.

- 1.5. La forma 'is' apenas se contrae. De hecho solo aparecen dos casos de contracción (2/200=0'1%). Al igual que sucedía en el caso de las omisiones, los resultados se corresponden con los de Andrés, Beatriz Carlos y Diana (Fleta 1999) y Marta (Lakshmanan 1993/1994), ya que los niños de estos estudios tampoco producen ninguna forma contraída. En el caso de Marta, incluso en las tareas de imitación donde la oración estímulo utiliza la forma contraída, ella produce siempre las formas sin contracción. Haznedar (1997) y Lakshmanan (1993/1994) afirman que si sólo las formas contraídas estuvieran presentes no podríamos afirmar que realmente los aprendices están utilizando *be* como verbo auxiliar. En la misma línea Zobl y Liceiras (1994) señalan que algo común en los estudios de adquisición de morfemas es considerar la forma de *be* sin contraer como un portador de la flexión más fiable que la forma contraída.
- 1.6. La forma 'is' se utiliza por defecto en contextos plurales (32/37=86'48%), como mostramos en (15) lo cual avala la importancia de la forma *is* en el grupo I.

(15) the dog and the boy *is* walking

- 1.7. Finalmente, es interesante mencionar que no aparecen sujetos pronominales que pudieran desempeñar el papel de la flexión, como sería de esperar según la propuesta de Kato (1999) que hemos descrito anteriormente, de modo que la realización de la flexión parece recaer exclusivamente en la forma 'is'.

Así pues en el grupo I las oraciones proyectadas tienen las características siguientes:

- Aparición de estructuras de 'is' comodín.
- Apenas aparecen estructuras con verbo léxico independiente y dichas estructuras no tienen marcas de flexión.
- La forma 'is' no se omite.
- La forma 'is' no se contrae.
- No aparecen otras formas de "be" a parte de 'is'.
- La forma 'is' se utiliza por defecto en contextos plurales.
- No aparecen sujetos pronominales.

En cuanto a los grupos II y III vemos que se produce un cambio cuantitativo y cualitativo respecto al uso de 'is'. Resumimos a continuación la distribución en ambos grupos.

- Decrece el número de casos de 'is' comodín en el grupo II y desaparece totalmente en el grupo III.
- Aumenta de manera significativa el número de oraciones con verbo léxico independiente y aparecen las marcas de flexión.
- Comienzan a aparecer los pronombres personales del inglés en el grupo II y alcanzan hasta un 51'18% en el grupo III, apareciendo incluso en oraciones donde ya existe un SD sujeto.

Estas características parecen reforzar la propuesta de transferencia total (Schwartz y Sprouse, 1996) que hemos mencionado anteriormente en el caso de los niños del grupo I. Más concretamente, parece que los niños más pequeños, que cuentan con un vocabulario más escaso y que no parecen conocer el sistema pronominal del inglés, encuentran en 'is' el único elemento identificador que les sirve para rellenar la posición de los morfemas de concordancia. Por el contrario los niños más mayores ya no necesitan esta forma para realizar la flexión verbal⁹.

Además, esta distribución se corresponde en parte con los hallazgos de otros autores. Así, por ejemplo, si comparamos nuestros datos con los de Fleta (1999) el hecho de que en los datos del grupo III no se encuentren usos de 'is' comodín y en el grupo II únicamente dos casos aislados se corresponde con los datos transversales de esta autora. En sus datos no se registra ninguna emisión de interrogativas con la inserción de 'is' a partir de 4º de primaria (9 años), edad que se acerca a la de los sujetos del

9. Para un análisis pormenorizado de la interlengua de los grupos II y III ver Lázaro (2002) y García Mayo, Lázaro y Licerias (2003).

grupo I de nuestro estudio (7-8 años). Del mismo modo los datos de Roeper (1992) para el inglés nativo se corresponden también con esta afirmación ya que Roeper apunta que las formas 'is' y 'are' se usan durante un periodo corto y en una etapa temprana del desarrollo del inglés.

Conclusiones

Nuestro análisis suscita preguntas interesantes en lo que se refiere a la influencia de la edad de aprendizaje, que en este caso no parece ser determinante en cuanto a la proyección sintáctica, sino en cuanto a con qué rellenar dicha proyección. Por ello, sería de sumo interés ver etapas futuras para observar si los niños que han utilizado 'is' comúnmente utilizan en etapas posteriores otro tipo de elementos de relleno y para ver cuándo y cómo se reestructura la proyección sintáctica de las L1s, si es que esto sucede.

En cualquier caso se ve que la variable edad marca la diferencia claramente, mientras que el tiempo de exposición no parece ser tan determinante. Los datos indican que en lo que se refiere a la adquisición de la estructura oracional los niños que han comenzado el aprendizaje del inglés a edad más temprana no aprenden más rápido en un contexto institucional de estas características, lo cual se corresponde con datos de otros autores (García Mayo 1999; Muñoz 2001). Sin embargo, vemos que a diferencia de los grupos II y III, los niños del grupo I, aunque tienen un nivel general más bajo, se asemejan más a los resultados de niños en contextos de inmersión o naturales, como si estuvieran siguiendo un proceso de adquisición diferente. De nuevo, lo interesante sería analizar su evolución longitudinal.

Finalmente, cabe mencionar el interés de este trabajo que se esfuerza por establecer un puente entre los análisis sintácticos (Kato, 1999; Hornstein, 1999; Alexiadou y Anagnostopoulou, 1998) y los datos reales de adquisición.

Referencias bibliográficas

- Alexiadou, A. y Anagnostopoulou, E. (1998): "Parametrizing AGR: Word Order, V-movement and EPP-Checking", *Natural Language and Linguistic Theory*, 16: 491-539.
- Chomsky, N. (1995): *The Minimalist Program*, Cambridge, MA, MIT Press.
- (1998): "Minimalist Inquiries: the Framework", *MIT Working Papers 15*. Now announced in volume in honor of Howard Lasnik, MIT Press.
- (1999): "Derivation by Phase", *MIT Working Papers*.
- Berman, D. y Slobin, I. (1994): *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates.
- Ellis, R. (1997): *Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- Eubank, L. (1993/1994): "On the Transfer of Parametric Values in L Development", *Language Acquisition*, 3: 183-208.
- Fleta, M.T. (1999): *La adquisición del inglés no nativo por niños: el desarrollo de la cláusula*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Instituto Universitario Ortega y Gasset.

- García Mayo, M.P. (1999): "Grammaticality Judgements, metalinguistic awareness and the age factor in EFL.", en P. Gallardo y E. Llurdá (eds.), *Proceedings of the XXII International AEDEAN Conferences*. Lleida. Universitat de Lleida, pp. 561-566.
- García Mayo, M.P., Lázaro, A. y Liceras, J. (2003): "Comodines 'is' y 'he' en el inglés/castellano-euskera", en Doval, I. y Pérez, M.R. (eds.), *Adquisición, enseñanza y contraste de lenguas, bilingüismo y traducción*, Universidad de Vigo, pp. 117-124.
- Haznedar, B. (1997): *Child Second Language Acquisition of English; a Longitudinal Case Study of a Turkish-speaking Child*. Tesis Doctoral. Universidad de Durham.
- Hornstein, N. (1999): "Movement and Control", *Linguistic Inquiry*, 30.1: 69-96.
- Huang, J. (1971): *A Chinese Child's Acquisition of English Syntax*, Master's Thesis, University of California, Los Angeles.
- Kato, M.A. (1999): "Strong and Weak Pronominals in the Null Subject Parameter", *Probus*, 11: 1-27.
- Lakshmanan, U. (1993/1994): "The Boy for the Cookie-Some Evidence for the non-violation of the Case Filter in Child Second Language Acquisition", *Language Acquisition*, 3: 51-97.
- Lázaro, A. (2002): *La adquisición de la morfosintaxis del inglés por niños bilingües euskera-castellano: Una perspectiva minimalista*. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco.
- Muñoz, C. (2001): "La sobre-explicitación de la referencia personal en las narrativas en segunda lengua". Trabajo presentado en el XIX Congreso de AESLA, Universidad de León 3-5 de mayo.
- Radford, A. (1997): *Syntactic Theory and the Structure of English, A Minimalist Approach*, Cambridge, CUP.
- Roeper, T. (1992): "From the Initial State to V2 Acquisition Principles in Action", en Jurgen M. Meisel (ed.), *The Acquisition of Verb Placement*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Schwartz, B. y Sprouse, R. (1996): "L2 Cognitive States and the Full Transfer/Full Access model", *Second Language Research*, 12: 7-39.
- Zobl, H. y Liceras, J. (1994): "Functional categories and the acquisition orders", *Language Learning*, 44: 159-180.