La adquisición del pronombre personal de sujeto en 2L1 y L2

Keyla M. Morales-Muñoz

Programa Graduado de Lingüística – Maestría

mayo 2009

La modificación de los materiales o el uso de éstos con cualquier otro propósito constituye una violación de los derechos de autor.

Índice

Lista de tablas vi

Lista de figuras viii

Lista de abreviaturas ix

Hoja de aprobación x

Resumen xi

Resumen biográfico de la autora xii

Reconocimientos xv

Capítulo 1. Introducción 1

El parámetro de sujeto nulo (PPS) 1

Los pronombres de sujeto en español 2

Los pronombres de sujeto en el criollo haitiano 9

Revisión bibliográfica 12

Adquisición del parámetro de sujeto nulo 12

Justificación 20

Objetivos 21

Preguntas de Investigación 22

Capítulo 2. Marco Teórico 23

Tipo de bilingüismo 26

Sistemas cognitivos de los niños bilingües: ¿Separados o interdependientes? 28

Acercamientos teóricos de la adquisición lingüística 30

Bilingües secuenciales 32

Hipótesis 33

Capítulo 3. Metodología 35

Universo 35

Muestra 37

Instrumento y diseño de la entrevista 39

Diseño de la entrevista 40

Codificación y tipo de análisis 40

Estructura de la tesis 41

Capítulo 4. Resultados y análisis 42

Cambio de referencia y continuidad 47

Semántica 52

Tipo de PPS 56

Tipo de PPS y semántica verbal 61

Tiempo verbal 64

Edad y PPS 68

Edad en la relación al cambio de referencia y continuidad 70

Bsec y la edad 72

Capítulo 5. Discusión 76

Capítulo 6. Conclusión 83

Limitaciones y estudios futuros 86

Referencias 88

Apéndice 93

Lista de tablas

Tabla 1 Pronombres personales de sujeto en español 3

Tabla 2 Sistemas pronominales de segunda persona en singular y plural 4

Tabla 3 Tiempos verbales en los cuales ocurre ambigüedad morfológica..... 6

Tabla 4 Sistema pronominal del criollo haitiano 10

Tabla 5 Distribución del expletivo del CH 11

Tabla 6 Distribución de la muestra 37

Tabla 7 Distribución de la muestra de los Bsim 38

Tabla 8 Distribución de la muestra de los Bsec 38

Tabla 9 Distribución de los sujetos 42

Tabla 10 Pruebas estadísticas del comportamiento pronominal de los monolingües, los Bsim y los Bsec 46

Tabla 11 Distribución de PPS en cambio de referencia, según el dominio lingüístico..... 48

Tabla 12 El cambio de referencia, según el dominio lingüístico 49

Tabla 13 Distribución de PPS en continuidad, según el dominio lingüístico 50

Tabla 14 Pruebas estadísticas de presencia/ausencia de PPS en contexto de continuidad, según el dominio lingüístico 50

Tabla 15 La distribución de los PPS, según la semántica del verbo 54

Tabla 16 Distribución de PPS, según clase semántica y el dominio lingüístico.....54

Tabla 17 Distribución del tipo de pronombre, según presencia/ausencia de los PPS 57

Tabla 18 Distribución tipo del pronombre, según la presencia/ausencia de los PPS y el dominio lingüístico 58

Tabla 19 Distribución del tipo de pronombre, según la clase semántica 62

Tabla 20 Distribución de los PPS y los tiempos verbales ambiguos 66

Tabla 21 Distribución de los PPS en contexto de cambio de referencia, según el dominio lingüístico y la edad 70

Tabla 22 Distribución de los PPS en contexto de continuidad, según el dominio lingüístico y la edad 71

Tabla 23 Distribución de los PPS en Bsec, según la edad de exposición a L2.. 72

Lista de figuras

Figura 1 Estructura arbórea de la oración (3b) 5

Figura 2 Estructura arbórea de la oración (3c) 6

Figura 3 Estructura arbórea que muestra las posiciones sintácticas periféricas 17

Figura 4 Posición del sujeto en lenguas [-sujeto nulo] 18

Figura 5 Sistema adquisitivo del lenguaje 23

Figura 6 Sistema adquisitivo bilingüe 29

Figura 7 Diagrama sobre hipótesis *Full Transfer Full Access* 32

Figura 8 Mapa de República Dominicana y Haití 36

Figura 9 Distribución de los sujetos pronominales 43

Figura 10 Distribución de los sujetos, según dominio lingüístico 44

Figura 11 Distribución de los PPS, según la edad de los monolingües 68

Figura 12 Distribución de los PPS en Bsim, según la edad 69

Figura 13 Contexto de cambio de referencia en Bsec, según la de exposición L2 73

Figura 14 Contexto de continuidad en Bsec, según la edad de exposición L2 74

Lista de abreviaturas

Bsim- bilingüe simultáneo

Bsec- bilingüe secuencial

PPS-pronombre personal de sujeto

pro- pronombre personal de sujeto nulo

CH- criollo haitiano

L1- lengua materna

L2- segunda lengua

GU- gramática universal

p.e.- por ejemplo

[N]-sustantivo

[DET]- determinante

SC-Sintagma de complementizador

STop – sintagma de tópico

SFoc- sintagma de foco

ST-sintagma de tiempo

Espec-especificador

Mono-monolingüe

Hoja de aprobación

Director
Dr. Luis Ortiz López

Lector
Dr. Nicholas Faraclas

Lectora
Dr. Carmen Hernández

Sobresaliente por unanimidad

Resumen

En este estudio se analiza el uso del pronombre personal de sujeto (PPS) en relación con las variables lingüísticas (semántica del verbo, tipo de pronombre y tiempo verbal) y pragmáticas (cambio de referencia) que pueden estar condicionando su presencia o ausencia (*pro)*. También, se analiza la variable extralingüística: dominio lingüístico [monolingües, bilingües simultáneos (Bsim) y bilingües secuenciales (Bsec)]. La muestra consistió de 15 Bsim, 15 Bsec y 15 monolingües. Los informantes son niños monolingües en español y bilingües en criollo haitiano (L1) y español (L2/L1) de la frontera dominico-haitiana. Los resultados de este estudio muestran una semejanza en el manejo lingüístico de los PPS entre los Bsim y los monolingües. Por otro lado, los Bsec se distanciaron de éstos, mostrando así una *influencia translingüística* en sus producciones en L2 (español dominicano). Estos hallazgos presentan evidencia a favor de una distinción entre Bsim y Bsec. También, apoyan la asunción de que el proceso adquisitivo de los mismos es distinto, los Bsec adquieren una L1 y una L2, mientras que los Bsim dos L1.

Resumen biográfico de la autora

Keyla M. Morales Muñoz nació el 5 de octubre de 1983 en Mayagüez, Puerto Rico. Sus padres son Evangelista Morales Caro y Daisy Muñoz Caro. Cursó su educación primaria en la escuela Reverendo Padre Pablo Gutiérrez y sus estudios secundarios en las escuelas Arsenio Martínez y Dr. Carlos González. En el año 2001, Keyla Morales Muñoz fue admitida a la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Aguadilla, donde completó un Grado Asociado en Artes con especialidad en Educación Secundaria. Luego, continuó sus estudios subgraduados en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Mayagüez, donde obtuvo el grado de Bachiller en Estudios Hispánicos. Por su excelencia y liderazgo académico, le fue otorgada la medalla Eugenio María de Hostos, concedida al estudiante más sobresaliente del Departamento de Estudios Hispánicos a nivel subgraduado.

Para el año 2006, Keyla Morales Muñoz comienza sus estudios graduados en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. En ésta obtuvo el grado de Maestría en Artes con concentración en Lingüística. Durante sus estudios graduados, Keyla Morales Muñoz participó de varias investigaciones: PRESEEA y PALEC. Publicó, además, un artículo en *Cuadernos de Lingüística* titulado "A Comparison of Intonation in St Croix English Lexifier Creole and Puerto Rican Spanish: West African Influences on Intonation Patterns in the Eastern Caribbean" . Ha participado en simposios, tanto a nivel nacional, como internacional. Continuará sus estudios graduados a nivel doctoral en Lingüística Hispánica en Pennsylvania State University.

La adquisición del pronombre personal de sujeto en 2L1 y L2

Reconocimientos

Muchas fueron las personas que colaboraron para que la elaboración de esta investigación fuera posible. Agradezco al Decanato de Estudios Graduados e Investigación por haberme brindado el apoyo económico para la realización del estudio de campo en la frontera dominico-haitiana. De igual forma, expreso mi profunda gratitud a los informantes de este estudio, sus familiares y los colaboradores de la comunidad quienes me acogieron con mucho entusiasmo y me brindaron de su tiempo durante el desarrollo de esta investigación en la frontera dominico-haitiana. Destaco la colaboración administrativa de Gladys y la del Comité de Tesis (Prof. Luis Ortiz, Prof. Nicholas Faraclas y Profa. Carmen Hernández) por acceder y ayudarme en la elaboración de este trabajo investigativo. De manera especial, quisiera reconocer a mi director de tesis, el Prof. Luis Ortiz por su dirección, la ayuda brindada y la confianza depositada en mí al seleccionarme como su asistente de investigación. La experiencia adquirida me ayudó a adentrarme en el mundo de la investigación lingüística y a la elaboración de lo que hoy es mi tesis de maestría.

A mis amigos del Programa Graduado de Lingüística, les doy las gracias por su amistad y por las tertulias académicas e informales que tuvimos durante estos años. Fueron un complemento en mi formación como lingüista y como persona. También, quiero extender mi más profundo agradecimiento a mi familia y a mi novio, quienes me apoyaron incondicionalmente durante todo el proceso de esta tesis, especialmente en los momentos más difíciles. Finalmente, agradezco a Dios por haberme permitido desarrollar y culminar esta investigación con la cual completo mis requisitos para el grado de Maestría en Lingüística.

Capítulo 1

Introducción

El parámetro de sujeto (PPS)

El parámetro sujeto nulo ha sido de gran interés en los estudios variacionistas (Ortiz López, 2009; Lapidus & Smith, 2008; Orozco & Guy, 2008; Ortiz López, 2007; Otheguy & Zentella, 2007; Morales, 2007; Silva-Corvalán & Sánchez-Walker, 2007; Flores-Ferrán, 2007, 2005; Hurtado, 2005; Lapidus & Otheguy, 2005; Cameron & Flores-Ferrán, 2004; Cameron, 1992; Silva-Corvalán, 1982; entre otros) y adquisitivos (Silva-Corvalán & Sánchez-Walker, 2007; Lozano, 2006; Margaza & Bel, 2006; Pinto, 2006; Grinstead, 2004; Lozano, 2004; Argyri, 2003; Paradis & Navarro, 2003). Dicho parámetro representa una de las características lingüísticas que posee la sintaxis de las lenguas naturales. A base de este parámetro es posible dividir las lenguas en dos grandes grupos: lenguas [+sujeto nulo] (español, portugués, italiano, griego, etc.) y lenguas [- sujeto nulo] (inglés, francés, criollo haitiano (CH, fongbe, etc.) (Radford, 2003). Una lengua [+sujeto nulo], como el español, permite la presencia explícita del pronombre personal de sujeto (PPS), como la de su contraparte, la categoría vacía *pro,* mientras que tal categoría vacía en una lengua [- sujeto nulo], como el CH, no existe y es necesario que siempre los PPS estén explícitos. Sin embargo, tal valoración binaria no es siempre absoluta. Existen lenguas mixtas, en la que para ciertos pronombres la presencia explícita es obligatoria, como parecen comportarse el español dominicano (Ortiz, 2007); el finlandés y hebreo (Vainikka & Levy, 1999); y el shipibo y capanahua (Camacho & Elías, 2008).

Los pronombres de sujeto en español. Los pronombres de sujeto en español se clasifican en personales (yo, tú, él, etc.), demostrativos (éste, ése, aquél, etc.), posesivos (mío, suyo, tuyo, etc.), interrogativos (qué, cuál, quién, cuánto, etc.), indefinidos (nadie, alguno, varios, etc.) y numerales (uno, dos, etc.). Existen ciertas discrepancias y debates sobre la presencia/ausencia de los PPS, su posición sintáctica y su función semántico-pragmática. Según Ignacio Bosque y Demonte (1999), no todos los gramáticos identifican los PPS como una parte independiente de la oración. Bello (1847/1999), por ejemplo, los analiza en conjunto al artículo. Otros los conciben como una unidad sintáctica sustantiva [N] que es sustituida por otra pronominal. Según la *Gramática de la Real Academia Española* (RAE) (1981, 1996), los PPS son la materialización de las formas acentuadas del sujeto de la oración en caso nominativo.

Existe consenso en que los PPS forman parte de la clase sustantiva [N] y tienen propiedades de adjetivo, como de nombre. Los PPS, frente a los sustantivos, poseen rasgos semánticos inherentes; no aparecen acompañados por determinantes [DET], modificadores, ni complementos, pero sí por cuantificadores. En otras palabras, los PPS constituyen una proyección máxima nominal y poseen la restricción semántica de no poder asignar valor de verdad (Bosque & Demonte, 1999). Asimismo, los PPS denotan a participantes que se encuentran en el acto de la comunicación (1) como a otros elementos (tanto a personas, como objetos) fuera de la conversación (2).

(1) ***Yo*** estoy molesta por todo lo que ***tú*** has ocasionado. (*Yo* y *tú*-referentes presentes en el acto de la comunicación)

(2) ***Ella*** trajo el bizcocho que ***Juan*** no pudo traer. (*ella* y *Juan(él)*-referentes fuera del acto de la comunicación)

Los PPS, yo y tú, tienen referencia directa en el acto de la comunicación. Por otro lado, el pronombre de 3ra persona denota a un ente que no participa directamente en el acto de la comunicación y representa la forma gramatical no marcada. En este caso sí se puede remitir a la definición sustantiva. Asimismo, la tercera persona puede tener una gama de sentidos más amplia (3), es decir, puede indicar la correferencialidad (i) o contrarreferencialidad (j).

(3) Keyla$_i$ dice que lo ha dicho ****ella$_j$/ella$_j$/Ø$_i$***

En (3) el pronombre *ella* puede denotar a *Keyla* o a otra persona. Sintáctica y semánticamente son posibles ambas interpretaciones. La pragmática de la situación comunicativa es la que determina el referente correcto.

Como indica la Tabla 1, en español, las materializaciones de los PPS tónicos poseen marcas explícitas de persona y número. Sólo tienen marca de género la tercera persona y los plurales de primera y segunda.

Tabla 1

Pronombres personales de sujeto en el español

Persona	Número	Materialización	Persona	Número	Materialización
1ra	singular	yo	1ra	plural	nosotros -as
2da	singular	tú	2da	plural	vosotros -as/ustedes
3ra	singular	él/ella	3ra	plural	ellos

El pronombre de segunda persona presenta variación dialectal (tú/vos/usted; vosotros/ustedes), por lo cual se ha creado un sistema pronominal que responde a la misma (Bosque & Demonte, 1999), como se documenta en la Tabla 2.

Tabla 2

Sistemas pronominales de segunda persona en singular y plural

Sistema pronominal	Contexto	Singular	Plural
I	Confianza	tú	vosotros, -as
	Formalidad	usted	ustedes
II	Confianza	tú	ustedes
	Formalidad	usted	ustedes
III	Confianza	vos~tú	ustedes
	Formalidad	usted	ustedes
IV	Confianza	vos	ustedes
	Formalidad	usted	ustedes

El español caribeño se enmarca en el segundo sistema, el cual utiliza el pronombre *tú* en un contexto de confianza, y el pronombre *usted* en un contexto de formalidad. En cuanto al plural, no existe alternancia, sino que el pronombre *ustedes* se utiliza en ambos contextos.

El español permite, tanto la presencia como la ausencia (*pro*) de los PPS como en (4a-b). Sin embargo, esta opcionalidad está regida por factores semánticos y pragmáticos (RAE, 1996; Bosque & Demonte, 1999). En (4a y 4b), la flexión verbal es suficiente para conocer el sujeto de la oración, así que tanto el uso de la forma nula (*pro*/ø) (4b) es gramatical, como la presencia explícita del PPS.

(4) a. ***Yo*** traje el bulto.

b. ***pro*** traje el bulto.

Según la RAE, la presencia de los PPS explícitos responde a factores lingüísticos, como la ambigüedad morfológica (5a) y a pragmáticos, como el papel del sujeto en un uso enfático, como en (5b-c) (véase Figura 1 y 2).

(5) a. Dudo que ***Ø (yo/ella/ él)*** *crea* tanto como ella.

b. ***Yo*** sé eso.

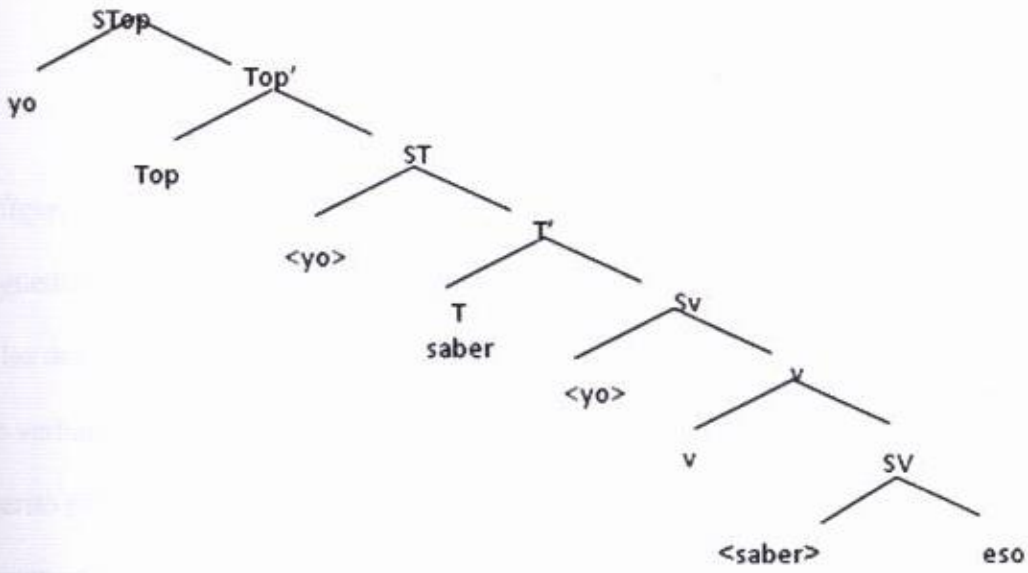


Figura 1. Estructura arbórea de la oración (3b).

c. ***Tú*** miraste el libro.

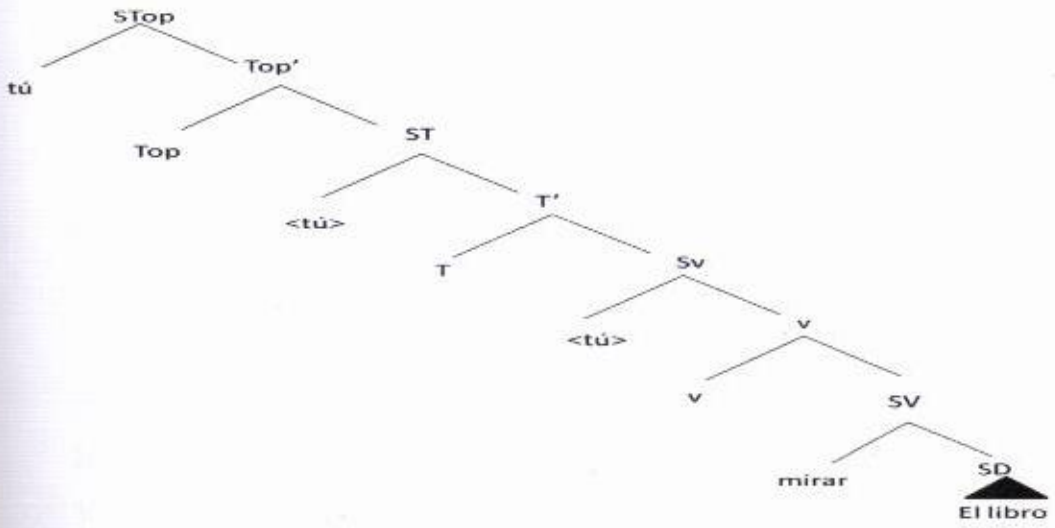


Figura 2. Estructura arbórea de la oración (3c).

La ambigüedad morfológica, como evidencia la Tabla 3, surge de la similitud morfológica de las desinencias personales de la primera y tercera persona singular en algunos tiempos verbales: pretérito imperfecto del indicativo, pretérito imperfecto del subjuntivo, pretérito pluscuamperfecto del subjuntivo, pretérito perfecto del subjuntivo, pretérito pluscuamperfecto del indicativo, condicional del indicativo, condicional perfecto del indicativo, presente del subjuntivo, futuro del subjuntivo y futuro compuesto.

Tabla 3

Tiempos verbales en los cuales ocurre ambigüedad morfológica

Persona gramatical	Número	Tiempo verbal	Materialización
1ra	singular	Pretérito imperfecto del indicativo	amaba
3ra			amaba
1ra	singular	Pretérito imperfecto del subjuntivo	amase, -ra
3ra			amase, -ra
1ra	singular	Pretérito Pluscuamperfecto del subjuntivo	hubiera, -se amado
3ra			hubiera, -se amado

1ra	singular	Pretérito perfecto del subjuntivo	haya amado
3ra			haya amado
1ra	singular	Pretérito Pluscuamperfecto del indicativo	había amado
3ra			había amado
1ra	singular	Condicional del indicativo	amaría
3ra			amaría
1ra	singular	Condicional perfecto del indicativo	habría amado
3ra			habría amado
1ra	singular	Presente del subjuntivo	ame
3ra			ame
1ra	singular	Futuro subjuntivo	amare
3ra			amare
1ra	singular	Futuro compuesto	hubiere amado
3ra			hubiere amado

La ambigüedad morfológica también se ha extendido a las formas verbales de segunda persona, como consecuencia de la pérdida de la /s/ en algunos dialectos del español, por ejemplo, el del sur de España y del Caribe. Por tal razón, se ha propuesto que el pronombre *tú,* se repone en algunos dialectos, por ejemplo, en el español dominicano (Bosque & Demonte, 1999). La hipótesis funcionalista de Kiparsky (1983/1997) explica ese comportamiento. Esta hipótesis postula que la erosión morfológica produce una equiparación de las desinencias verbales de las tres personas en singular, por lo cual se requerirá la presencia explícita de los PPS para recuperar la información morfológica perdida. Sin embargo, tal funcionalidad no ha recibido apoyo empírico en las investigaciones sobre el asunto. Morales (1997) demuestra que el dialecto de San Juan presenta mayor frecuencia de sujeto pronominal en contraste con la variedad de Madrid y la de Buenos Aires, pero la misma se debe a la topicalización de los PPS. Estos

resultados no aprueban la hipótesis funcionalista de Kiparsky (1983). Según la autora, en cambio, los datos apoyan que la redundancia de sujeto pronominal en el dialecto puertorriqueño está ligada a principios sintáctico-pragmáticos.

En cuanto a la función enfática, los PPS presentan una reduplicación en una posición postverbal, como en (6), en la que el PPS reduplicado *ella* se encuentra luego del predicado.

(6) ***María***$_i$ quiere hacerlo ***ella***$_i$.

También, el PPS enfático puede tener una función que provoque una lectura centrada en el sujeto (7a). De esta forma, se resalta la función de este agente frente a otros sujetos posibles o como si el propio pronombre fuera una especie de predicado secundario (7b).

(7) a. ***Juan*** quiere ser ***él*** quien lave el coche. (enfático)

b. ***El conde*** siempre abre la puerta ***él***. (en persona)

Bosque & Demonte (1999), además, resaltan la función de contraste como otra explicación para la presencia explícita de los PPS. En (8), el PPS *yo* establece una función de contraste y, por ende, se hace necesaria la presencia explícita del mismo. Esta función se conoce como cambio de referencia o foco contrastivo.

(8) ***Marta***$_i$ cree que ***yo***$_j$ estoy más cerca.

No obstante, la propuesta de Matos & Schwenter (2005) estipula que el cambio de referencia no reproduce obligatoriamente la presencia explícita del PPS. En algunos casos, resulta plausible la forma nula (*pro*/ø), debido a la presencia de una doble oposición, formas locativas, frases adverbiales, como por ejemplo *honestamente*. Este adverbio permite la omisión del PPS *yo* (9) cuando éste es requerido por la función de foco contrastivo.

(9) a. ***Ella*** siempre quiere ir al cine. (Matos & Schwenter, 2005)

Yo / *pro preferiría estar en casa

b. ***Ella*** siempre quiere ir al cine.

Honestamente, ***(yo/pro)*** preferiría estar en casa.

En resumen, el español es una lengua [+ sujeto nulo] en la que puede aparecer el PPS explícito y su forma nula, *pro*. Existen ciertos valores pragmáticos (ambigüedad morfológica, cambio de referencia, función enfática, etc.) que exigen la presencia explícita, a pesar de que la morfología verbal del español posibilite la omisión fonética. Por otro lado, el español caribeño [+sujeto nulo] exige la presencia de PPS en algunos contextos (Ortiz, 2007, 2009) como en (10, 11 y 12).

(10) ***Los haitianos***$_i$ venden productos a los dominicanos que ***ellos***$_i$ traen de Haití (Ortiz, 2009)

(11) ***Luis***$_i$ compró muchos libros que ***él***$_i$ tiene que leer. (Ortiz, 2009)

(12) ¿Dónde ***ella*** vive? (Ortiz, 2009)

Los pronombres de sujeto en el criollo haitiano. Al igual que el inglés, el fongbe y el francés, el criollo haitiano (CH) es [- sujeto nulo]. El CH, a diferencia del español, posee un sistema pronominal que funciona igual que los sujetos léxicos. Éstos poseen un rasgo de fortaleza [+fuerte], al igual que el español, que provoca el movimiento del sujeto a una posición superior en el árbol sintáctico (Espec Sv) (Lefebvre, 1998). En el paradigma del CH, los PPS no tienen marca morfológica de género, pero sí poseen de número. La Tabla 4 muestra la distribución de los PPS en el CH.

Tabla 4

Sistema pronominal del criollo haitiano

Persona	Número	Materialización	Persona	Número	Materialización
1ra	singular	mwen	1ra	plural	nou
2da	singular	ou/[wu]	2da	plural	nou
3ra	singular	li	3ra	plural	yo

La primera y segunda persona plural se materializan con la forma *nou*. El CH posee también un expletivo que se materializa como tercera persona singular: *li*, respectivamente (8).

(13) ***Li*** bon pou Jan pati. (Lefebvre, 1998)

Ø Bueno que Juan ir

'Es bueno que Juan se vaya.' (L1, CH)[1]

A diferencia de otras lenguas [-sujeto nulo], las cuales no permiten el expletivo nulo fonéticamente, como el inglés o el francés, el CH, en ocasiones permite el expletivo *li* como nulo. Esta plausibilidad dependerá de la semántica de cada verbo. Por ejemplo, los verbos de tiempo poseen expletivos nulos (9a), mientras que los verbos de "permanencia" (remain) tienen la posibilidad del expletivo pleno o nulo (9b).

(14) a. Lapli tonbe (Lefebvre, 1998)

Lluvia caer (L1, CH)

'Llueve'

b. ***Li** rète pou Jan vini (Lefebvre, 1998)

Él quedar para Juan venir. (L1, CH)

'Él se queda para que Juan venga'

[1] Las traducciones responde a un hablante nativo del CH (Jean Ourdy Pierre, 2008).

En (9b) el verbo 'quedar' es agramatical debido a la presencia de un expletivo. En este caso, la semántica del verbo indica que el sujeto debe ser nulo. Lefebvre (1998) presenta en la Tabla 5 la distribución de los tipos de verbos en los que el expletivo puede ser pleno o encubierto.

Tabla 5

Distribución del expletivo del CH[2]

Tipo de verbo	Expletivo	Encubierto/nulo
'To seem', 'to resemble'	X	X
'To seem', 'to look like'		X
'To remain'	X	X
Uso específico de 'to remain'		X
'to be missing/lacking'	X	X
'good'	X	
'possible'	X	X

Este elemento distintivo que posee el CH lo distancia de las demás lenguas [- sujeto nulo] y lo asemeja a lenguas [+ sujeto nulo], como el español. Sin embargo, se distancia del español, ya que los PPS es español están regidos por factores pragmáticos (ambigüedad textual y morfológica, cambio de referente y énfasis discursivo). Por lo tanto, la interfaz sintáctica-pragmática/semántica influye en la presencia o ausencia de los PPS.

[2] No se tradujo en español para que no se perdiera algún campo semántico del verbo en criollo a través de una segunda traducción.

Revisión bibliográfica

Chomsky propone la hipótesis innatista durante los años 60, pero no fue hasta los años 80, específicamente con el modelo de Principios y Parámetros (PP) (1981), que sus propuestas gramaticales comienzan a aplicarse a los estudios de adquisición (Ojea, 2001). Según este modelo, existen unos *principios* universales innatos que unifican y asemejan todas las lenguas naturales y unos *parámetros* universales cuyos valores binarios (más [+] o menos [-]) las distinguen. Uno de éstos es el parámetro de sujeto nulo (Adger, 2004; Radford, 2003; Lorenzo & Longa, 1996). Según la *Teoría Innatista*, el aprendiz fija los parámetros gracias al *Dispositivo lingüístico de la adquisición* (LAD, por sus siglas en inglés) que posee innatamente[3]. El aprendiz necesita un *input* limitado para adquirir el lenguaje y fijar los parámetros de la lengua a la que es expuesto (Radford, 2003). A partir de esta teoría se ha suscitado un sinnúmero de trabajos sobre la adquisición de este parámetro (Silva-Corvalán & Sánchez-Walker, 2007; Lozano, 2006; Margaza & Bel, 2006; Pinto, 2006; Grinstead, 2004; Lozano, 2004; Argyri, 2003; Paradis & Navarro, 2003; ect.). La teoría innatista pretende dar cuenta de los procesos adquisitivos de los niños monolingües. Resulta un reto, entonces, investigar la fijación del parámetro de [sujeto nulo] en niños bilingües con lenguas tipológicamente distintas, como es el caso del CH y el español.

Adquisición del parámetro de sujeto nulo. En los estudios en torno a la adquisición del parámetro de [sujeto nulo] en niños bilingües se propone una *influencia translingüística (crosslinguistic)* (Silva-Corvalán & Sánchez-Walker, 2007; Argyri,

[3] Yi-hsiu, Lai (2006) plantea que el parámetro de sujeto nulo debe ser enseñado explícitamente en la enseñanza formal bilingüe para evitar la transferencia.

2003; Paradis & Navarro, 2003), o sea, que el aprendizaje de dos lenguas tipológicamente distintas conlleva una influencia entre sí, debido a las diferencias de las mismas en cuanto al valor especificado del parámetro de [sujeto nulo]. También, se propone la posibilidad de un *overlap* (Margaza & Bel, 2006; Pinto, 2006; Sánchez, 2003). Esta hipótesis es definida por Sánchez (2003) como la especificación de rasgos comunes compartidos por categorías funcionales en las dos lenguas habladas por un individuo bilingüe. La convergencia lingüística (*overlap*) puede ser el resultado de la fusión de rasgos asociados con una categoría funcional en la lengua A con otros rasgos asociados con esa categoría en la lengua B.

Tanto la propuesta de la *influencia translingüística*, como la del *overlap* toman como factor importante, las diferencias tipológicas entre las lenguas. Sin embargo, otras propuestas afirman que las diferencias adquisitivas de niños bilingües se debe al retraso de las estructuras funcionales, como es el Stop, sintagma en el que se encuentra el sujeto gramatical en las lenguas [+ sujeto nulo] (véase Figura 1 y 2) (Lozano, 2006; Grinstead, 2004; Lozano, 2004).

Paradise & Navarro (2003) realizaron un estudio sobre la adquisición del parámetro [sujeto nulo] con niños bilingües en inglés y español. Éstos fueron comparados con la producción de una muestra control de monolingües. Los niños monolingües presentaron un mayor porciento de omisión del sujeto que de PPS explícitos. La niña bilingüe bajo estudio realizó, de igual forma, un porciento alto de PPS nulos y explícitos, pero en contextos no necesarios. Paradis & Navarro (2003) afirman que los niños monolingües logran una adherencia entre la sintaxis y la pragmática a temprana edad, en este caso, a los dos años. La niña bilingüe, en cambio, presentó un

retraso en el uso pragmático adecuado de los PPS. Por tal razón, Paradise & Navarro (2003) concluyen que existe una aparente *influencia translingüística* en el aspecto pragmático en los niños bilingües. También, admiten que no se pueden llegar a generalizaciones sobre la influencia translingüística, ya que entre los informantes existían diferencias dialectales[4]. Por ende, indican que en estudios posteriores se debe tomar en consideración el *input.*

Otra investigadora que apoya la posibilidad de una *influencia translingüística* es Argyri (2003). Ésta afirma que el dominio lingüístico determina la *influencia translingüística* entre las lenguas adquiridas[5]. Argyri, en su estudio con niños bilingües en griego, lengua con [+sujeto nulo], y en inglés, lengua con [-sujeto nulo], encuentra que éstos no muestran evidencia de *influencia translingüística* entre ambas lenguas; sin embargo, reconoce que es necesario tomar en consideración, en estudios posteriores, tanto factores internos, como externos[6].

Por otro lado, Silva-Corvalán y Sánchez-Walker (2007) reconocen, en su estudio longitudinal con un niño bilingüe simultáneo, en inglés y español, que no poseen evidencia para apoyar la *influencia translingüística.* Por su parte, afirman que existe una autonomía entre las dos lenguas adquiridas por el niño y que la *influencia translingüística* no es evidente. El niño evidenció una frecuencia mayor de los PPS explícitos. Las investigadoras afirman que este dato no se debe a la influencia del inglés sobre el español, sino al dialecto del español al que el niño estuvo expuesto, en el caso específico,

---

[4] Existen dialectos del español en los que la presencia de los PPS es más patente, como es el caso del español caribeño (Ortiz, 2009; Orozco & Guy, 2008; Otheguy & Zentella, 2007).

[5] Los participantes en este estudio fueron niños de 6-8 años, pero expuestos a las dos lenguas desde su nacimiento, es decir, bilingües simultáneos.

[6] Este dato nos puede indicar la necesidad de delimitar el concepto del bilingüismo.

el español chileno. Esta variedad, según las autoras manifiesta frecuencias más altas de PPS explícitos. Este dato puede dar respuesta en cuanto a la frecuencia de PPS explícitos en las producciones del niño. Por lo tanto, entienden que no se puede generalizar sus conclusiones a todo bilingüe, ya que los resultados pueden deberse a diferencias individuales.

En cuanto a la propuesta del *overlap,* el estudio de Margaza y Bel (2006) con informantes bilingües en griego, lengua [+sujeto nulo] y en español, lengua [+sujeto nulo], como L2, prueba que la similitud lingüística de las lenguas adquiridas no provoca un *overlap* que cataliza las estructuras idóneas de los PPS. De igual forma, Genesee & Nicoladis (2006)[7] entienden que el dominio lingüístico es un factor importante que influye en la adquisición de una L2. En este estudio se demostró que los aprendices avanzados presentaron un dominio sintáctico-pragmático de los PPS en el español como L2; mientras que en los informantes[8] con un nivel inferior variaron poco en los resultados. Las investigadoras concluyen que los informantes no poseen una ventaja adquisitiva por la similitud de las lenguas adquiridas, sino debido al dominio de las mismas. De esta manera, estos estudios no comprueban las presunciones de un *overlap* en la adquisición bilingüe, sino que la competencia no nativa responde a factores extralingüísticos, entre ellos, el dominio lingüístico que posee el hablante.

Por otro lado, Pinto (2006) llevó a cabo un estudio con hablantes bilingües con lenguas tipológicamente distintas: holandés como L1 e italiano como L2. La primera lengua posee una opcionalidad del sujeto nulo y la segunda es una lengua [+sujeto nulo].

---

[7] Realizaron un estudio en el cual presentan y describen con diversas lenguas el proceso adquisitivo de Bsim.

[8] Los participantes en este estudio fueron Bsec.

El estudio se basó en la adquisición de la tercera persona singular, la cual a juicio de esta investigadora, se adquiere a los 3; 1. En los niños bajo estudio se encontró ocurrencias de influencia debido a las diferencias tipológicas de las lenguas: el holandés, una lengua *topic-drop* en la que existen pocas instancias de omisión del sujeto, y el italiano, una lengua con mayores instancias de sujeto nulo. Los resultados muestran que los niños sobregeneralizaron en el holandés los contextos de sujeto nulo del italiano. Dicha sobregeneralización de nulos en contextos obligatorios de PPS en holandés apoya la hipótesis del *overlap* y, a su vez, la *transferencia translingüística.*

En cuanto a la propuesta de la inmadurez sintáctica, Grinstead (2004) defiende que la posición del sujeto en el español, como en otras lenguas [+sujeto nulo] (griego, holandés, italiano, catalán, etc.) se encuentra en el especificador de [STop] o de [SFoc]. Éstos se encuentran en la posición periférica izquierda (*left periferial*). La misma se refiere a la posición sintagmática de complementizador (SC) (véase Figura 3).

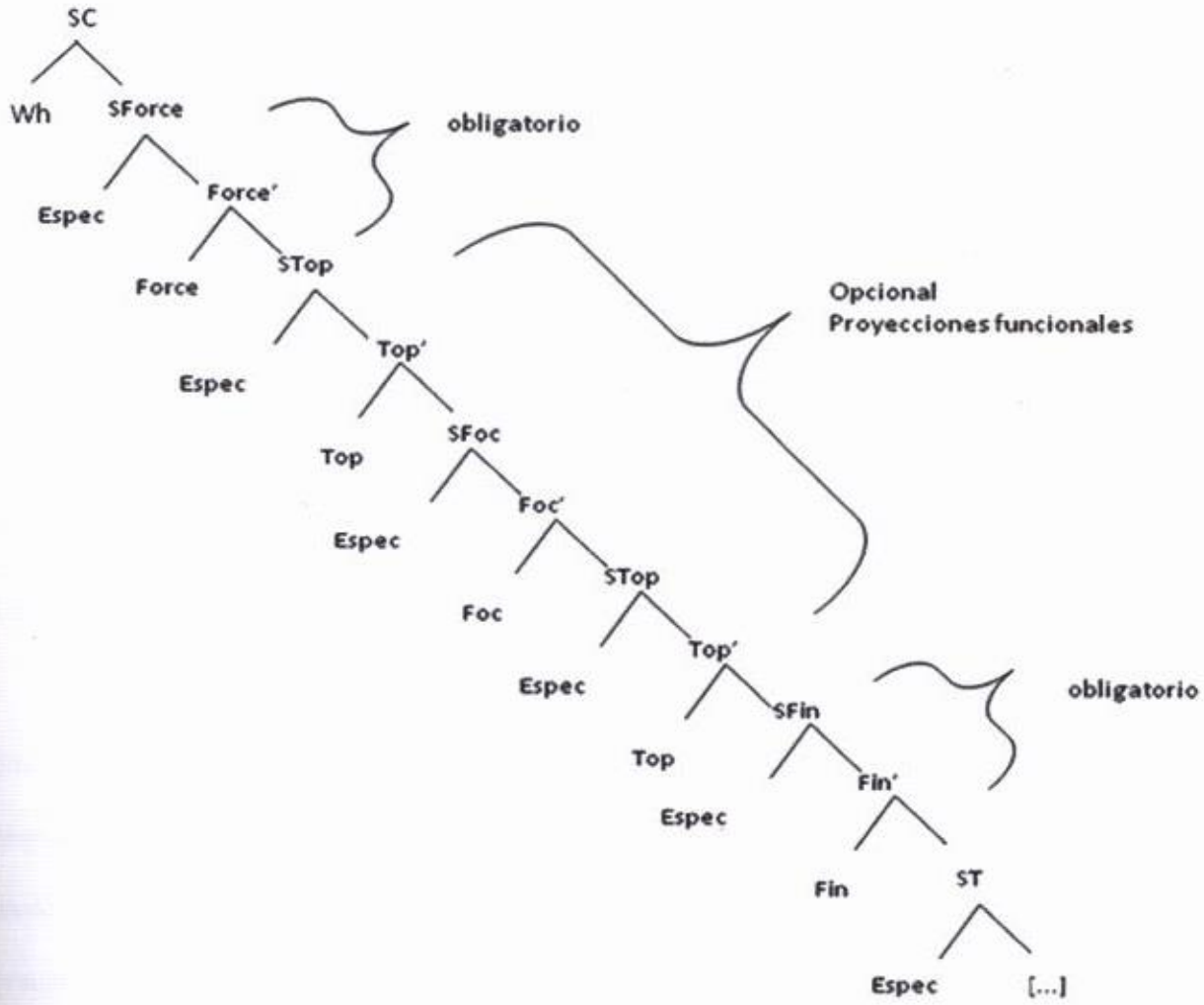


Figura 3. Estructura arbórea que muestra las posiciones sintácticas periféricas (Grinstead, 2004).

Los PPS en español [+sujeto nulo] se pueden encontrar en el SFoc si la información es nueva y en el STop si la misma es conocida. Ambos sintagmas son funcionales; en ellos existe información pragmática discursiva. Grinstead (2004) afirma que los niños a temprana edad poseen una inmadurez del rasgo funcional de [Top] lo que imposibilita a aquellos niños que poseen una L2, como el español, materializar los PPS. Esta propuesta puede aportar al estudio de la investigación bilingüe. Se puede interpretar que aquellos niños con una L1 [-sujeto nulo], la cual no necesite ubicar paramétricamente

el sujeto en la posición de [Top], pueden presentar *influencia translingüística* en la lengua meta [+sujeto nulo] a causa de la inmadurez del SC. En lenguas [-sujeto nulo][9], como es el caso del inglés, francés y el CH el sujeto no se encuentra ubicado en la misma posición que en el español. El mismo se encuentra en el Espec de ST (véase Figura 4).

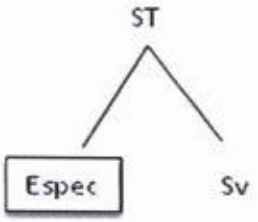


Figura 4. Posición del sujeto en lenguas [-sujeto nulo].

La explicación de Grinstead (2004) ayuda a explicar formalmente por qué existen diferencias en el manejo de los PPS en bilingües, comportamiento no distante al de un hispanohablante nativo. Por su parte, Costa y Szendröi (2006), en un estudio con monolingües, evidencian un retraso de las estructuras pragmáticas de los PPS en lenguas [+sujeto nulo]. Finalmente, Lozano (2006)[10] avala dicha propuesta sobre la inmadurez pragmática en aprendices de español [+sujeto nulo], la cual imposibilita la presencia de los PPS explícitos en contextos necesarios. En su estudio con aprendices griegos con el español como L2, demuestra que dos lenguas tipológicamente similares presentan tardanzas en la adquisición de la pragmática debido a la insensibilidad del rasgo ininterpretable [EPP] Foc^{0}, el cual es responsable del desplazamiento de los elementos focalizados.

En lo que respecta a la propuesta de la inmadurez de las estructuras sintácticas-pragmáticas, defendida por Grinstead (2004), Costa y Szendöi (2006) y Lozano (2006);

[9] El criollo haitiano es, al igual que el inglés, una lengua [-sujeto nulo]
[10] Este estudio está basado en la adquisición del español como L2 con Bsec.

Silva-Corvalán y Sánchez-Walker (2007) indican que con los datos de su estudio no se puede sustentar la misma. El niño bajo estudio presentó un acierto a temprana edad de los PPS en comparación con los niños monolingües, tanto en español (Grinstead, 2004), como en inglés (Valian, 1991/2007). De esta forma, se puede deducir que los Bsim parecen ser más consciente de las diferencias tipológicas de las lenguas[11] que los monolingües. Pese a estas suposiciones, Silva-Corvalán y Sánchez-Walker(2007) señalan que no pueden llegar a tales generalizaciones, debido a que su muestra consistió de tan sólo un informante y las diferencias individuales es un factor que se debe analizar al momento de llevar a cabo generalizaciones.

En torno a la investigación de la adquisición de los PPS en bilingües, existe consenso acerca de cierta inmadurez sintáctica del SC por parte del niño aprendiz, aunque los datos del estudio de Silva-Corvalán y Sánchez-Walker (2007) no sustenten tal propuesta. Este hecho ha llevado a algunos investigadores a no descartar una posible *influencia translingüística*. Existe un consenso en relación con la autonomía de los dos sistemas lingüísticos adquiridos por un aprendiz bilingüe (Paradis & Genesee, 1996; Genesee & Nicoladis, 2006; Silva-Corvalán & Sánchez-Walker, 2007). No obstante, en los bilingües no se excluye del todo una posible *influencia translingüística*. Ésta, como el *overlap*, puede manifestarse mayormente en los aprendices no avanzados (Genesee & Nicoladis, 2006). Este dato puede indicar que el dominio lingüístico es un factor importante a considerar en el estudio de la adquisición bilingüe, al igual que su *input* (Silva-Corvalán & Sánchez-Walker, 2007; Ortiz, 2007, 2009).

---

[11] Se refiere a las lenguas en el proceso de adquisición cuando éstas son tipológicamente distintas, como es el caso de estudio de Silva-Corvalán y Sánchez-Walker(2007) en el niño estaba en contacto con el inglés [-sujeto nulo] y español[+sujeto nulo].

La mayoría de los estudios presentados en este capítulo no han delimitado claro el tipo de bilingüe que ha sido parte de la muestra en los mismos. El concepto *bilinguismo* se ha visto como un "todo", mas en estudios recientes se ha suscitado un nuevo debate teórico con respecto al tipo de bilingüismo. No todo bilingüe se comporta lingüísticamente de la misma manera; la edad a la cual se expone a las lenguas adquiridas (L1/L1/2L1) y el desarrollo de las lenguas juega un papel fundamental al momento de catalogar el tipo de bilingüismo. Este debate teórico se retomará y desarrollará en el próximo capítulo.

Justificación

Ante este panorama bastante complejo y ambiguo resulta imperativo un trabajo investigativo que tome en consideración las diferencias tipológicas de las lenguas adquiridas y el dominio de la lengua meta por parte de los aprendices. La distinción del tipo de bilingüismo y el *input* es sumamente importante en el desarrollo de una investigación que desee aportar al debate de la adquisición (Montrul, 2004; Margaza & Bel, 2006; Silva-Corvalán & Sánchez-Walker, 2007). Es necesario crear una distinción clara entre el tipo de bilingüismo y la edad de exposición a la L2. Los estudios demuestran que existe una diferencia entre un bilingüe expuesto desde su nacimiento a ambas lenguas (considerado bilingüe simultáneo-Bsim) y otro aprendiz que adquiere su segunda lengua posterior (considerado bilingüe secuencial-Bsec). Además, es fundamental identificar la etapa en la cual se encuentre el bilingüe secuencial. Si la influencia se debe al dominio lingüístico, como afirma Margaza & Bel (2006), se esperará que un Bsim[12] domine ambas lenguas como L1, mientras que un Bsec (L1 criollo haitiano [-sujeto nulo] – [+sujeto nulo] L2-español) posea *influencia*

[12] Niño bilingüe que ha sido expuesto desde su nacimiento a las dos lenguas adquiridas.

translingüística debido al distanciamiento tipológico entre L1 y L2. Un análisis lingüístico de la interfaz sintáctico-pragmática entre los tres grupos lingüísticos (monolingües, Bsim y Bsec) podría mostrar evidencia más contundente en torno a la adquisición de los PPS.

Además, es necesario considerar el *input* de la lengua meta en el proceso de la adquisición mediante el corpus de niños monolingües en español dominicano. No es recomendable analizar los datos a partir de gramáticas ideales, sino de la variedad propia de los participantes, pues éste no realizará estructuras a las cuales no haya sido expuesto. Por lo tanto, se hace urgente la elaboración de un trabajo investigativo que tome en consideración, tanto factores lingüísticos, como extralingüísticos (dominio/*input*) para aportar al debate de la *influencia translingüística*, del *overlap* (convergencia lingüística) y de la madurez sintáctico-pragmática del PPS. Para atender estas exigencias, proponemos los siguientes objetivos.

Objetivos

1. Investigar la distribución de los PPS en niños bilingües simultáneos (español-criollo haitiano como L1) y secuenciales (criollo haitiano como L1 y español como L2) en comparación con niños monolingües en español dominicano.

2. Examinar el efecto pragmático (el cambio de referencia o foco de contrastivo) sobre la presencia o ausencia de los PPS en los grupos bajo estudio.

3. Investigar el efecto de los factores lingüísticos tipo de pronombre, semántica del verbo y tiempo verbal en la distribución presencia / ausencia y en la función pragmática de los PPS en los tres grupos de niños bajo estudio.

4. Investigar si el tipo de bilingüismo (simultáneo o secuencial) condiciona la adquisición de los PPS, según la función pragmática de cambio de referencia o foco contrastivo.

5. Investigar si la edad de exposición a la L2 (español) y el dominio lingüístico de los bilingües secuenciales es un factor importante en la adquisición de la sintaxis-pragmática de los PPS.

Preguntas de investigación

1. ¿Cuál es la distribución de los PPS en los bilingües simultáneos y secuenciales en comparación con los monolingües?

2. ¿Qué efecto tiene la variable pragmática de cambio de referencia o foco contrastivo sobre la presencia/ausencia de los PPS en los tres grupos de los niños bajo estudio?

3. ¿Qué papel desempeñan el tipo de pronombre, la semántica del verbo y el tiempo verbal en la distribución de los PPS en los tres grupos de los niños bajo estudio?

4. ¿Qué efecto tiene el tipo de bilingüismo en la adquisición de los PPS, según la función pragmática de cambio de referencia?

5. ¿Qué efecto tiene la edad de exposición a la L2 (español) y el dominio lingüístico en los niños bilingües secuenciales en la adquisición?

Capítulo 2

Marco teórico

Como señalamos anteriormente, el parámetro de sujeto nulo divide las lenguas naturales en [+ sujeto nulo] o [-sujeto nulo] (Radford, 2003; Adger, 2004; Lorenzo & Longa, 1996). Según la Teoría Innatista, el aprendiz fija los parámetros gracias al *Dispositivo lingüístico de la adquisición* (LAD, por sus siglas en inglés) que posee innatamente. El niño o aprendiz necesita solamente un *input* escaso para que a través de su LAD adquiera el lenguaje y fije los parámetros de la lengua a la cual tiene contacto (véase Figura 5) (Radford, 2003).

Figura 5. Sistema adquisitivo del lenguaje.

Esta hipótesis establece que el aprendiz adquiere el lenguaje aún en contexto de escaso *input* y de manera acelerada. Radford (2003) defiende que existen unos mecanismos neurofisiológicos que subyacen en la adquisición de una competencia lingüística en tal período. Dentro de su propuesta identifica las siguientes etapas:

(1) 1; 06: oraciones de dos a tres palabras (sintaxis y morfología)

(2) 2; 05: dominio de las bases de la gramática adulta

Por otro lado, Ojea (2001) propone las siguientes etapas de adquisición del lenguaje:

(1) 0;10- 1;00: Etapa holofrástica

(2) 1;06-2;00: Etapa de dos palabras

(3) 2;00-2:06: Etapa telegráfica

(4) 2;06-3;00: Etapa de consolidación, la gramática del niño ya no difiere de la adulta

En ambas propuestas sobre la adquisición lingüística se espera que los niños hayan consolidado los parámetros de la lengua meta entre los dos años y medio y los tres. Estas etapas del desarrollo del lenguaje responden a la adquisición de una lengua materna (L1), pero no necesariamente a la adquisición bilingüe. El análisis de esta última puede resultar complejo, pues entran otros factores en juego, como veremos más adelante.

En la fase inicial adquisitiva, el niño produce unidades léxicas (etapa holofrástica). Al avanzar su desarrollo lingüístico, en la etapa de dos palabras, al igual que en la telegráfica, su gramática se va desarrollando y, por ende, se va haciendo más compleja. En la etapa telegráfica el niño todavía no posee (hipótesis de maduración) o no han madurado (hipótesis de continuidad) las categorías funcionales. Éstas, según el

modelo generativista, incluirían los sintagmas de tiempo (ST), de complementizador (SC) y de determinante (SD). Dicha carencia o falta de acceso a tales categorías funcionales implica, en la producción del niño, una carencia de flexión verbal, rasgos Ø (concordancia de género y número del sujeto), determinantes y oraciones subordinadas. La ausencia de estas categorías funcionales en la producción del niño en la etapa telegráfica distinguen las características del lenguaje infantil. En la etapa de la consolidación se espera que el niño ya haya adquirido o madurado tales categorías funcionales y aparezcan en su producción, lo que los acercará al lenguaje del adulto. Por tal razón, los estudios sobre la adquisición bilingüe se centran en estas etapas para intentar describir y explicar el desarrollo adquisitivo de la gramática, es decir, cómo y cuándo se fijan las variaciones paramétricas.

Según la propuesta minimalista (Chomsky, 1995) existen diferentes componentes dentro del módulo del lenguaje: morfosintaxis, fonología (FF) y la semántica-pragmática. En cuanto a la fonología, Etxebarria (2002) plantea que la adquisición de la fonología llega a culminarse durante los primeros años de vida y la morfosintaxis se desarrolla posteriormente. A base de la estratificación adquisitiva, según la edad, se puede proponer que los niños comienzan su desarrollo lingüístico con producciones léxicas (Ojea, 2001; Gawlitzek & Tracy, 1996). De esta manera, se puede llegar a la conclusión de que ya el niño comienza a mostrar la adquisición de las unidades mínimas (rasgos morfosintácticos) que entran en el sistema computacional del niño o el LAD. Éstas no son de índole funcional, sino léxicas (Ojea, 2001). Según la teoría de Truncamiento de Rizzi, (2000/2004) las estructuras sintácticas: ST (IP, siglas en inglés) y SC (CP, siglas en inglés) se encuentran ausentes en el niño a temprana edad y no pueden aparecer

morfemas flexionales de tiempo, ni cláusulas completas. Posteriormente, se adquiere la semántica/pragmática, bajo el proceso conocido como la interfaz sintaxis/semántica[13] (Adger, 2004). De esta manera, el último módulo del lenguaje que se adquiere es aquél que está vinculado con la interfaz semántica-pragmática.

Tipo de bilingüismo

Resulta imprescindible para el desarrollo de este tema el establecimiento claro del concepto *bilingüe*. Según, Bloomfield (1933/1996) "un bilingüe debe poseer un dominio de dos o más lenguas igual que el de un nativo". Para obtener tal dominio lingüístico se esperaría que el contacto con la lengua A sea el mismo que con la lengua B. La situación en la cual puede ocurrir esta condición es aquélla en la que el niño esté expuesto a ambas lenguas desde su nacimiento, como lo estipulan varios investigadores sobre la adquisición de primera lengua en bilingües (Bilingual First Language Acquisition) (De Houwer, en prensa; Silva-Corvalán & Sánchez-Walker, 2007; Genesee & Nicoladis, 2006; Paradis & Navarro, 2003; Etxebarria, 2002;).

A base de estas presunciones y de la literatura sobre la adquisición bilingüe (Silva-Corvalán & Sánchez-Walker, 2007; Genesee & Nicoladis, 2006; Lozano, 2006; Margaza & Bel, 2006; Pinto, 2006; Lozano, 2004; Paradis & Navarro 2003; Gawltzek & Tracy, 1996) se pueden crear unas distinciones en torno al tipo de bilingüismo. Existen dos tipos de bilingües: bilingüe simultáneo (Bsim) y bilingüe secuencial (Bsec). Döpke (1997a) defiende que un Bsim es aquél que haya aprendido dos lenguas a temprana edad, mientras que Genesee y Nicoladis (2006), Hulk y Cornips (2005) y De Houwer (en

[13] También conocida en la literatura como: interfaz sintáctico/pragmática y sintáctico/discursiva

prensa) apoyan que es aquél que haya sido expuesto a dos lenguas desde su nacimiento. Este último postula que la adquisición de un Bsim, al igual que la del monolingüe comienza desde el nacimiento o, incluso, antes. Por otro lado, Appel y Muysken (1996) entienden que un niño que sea expuesto a una lengua B a partir de dos años de edad puede ser considerado al mismo tiempo Bsim y Bsec. De Houwer (en prensa) estipula unas características generales de la situación de una adquisición un Bsim[14] en las que el niño típicamente escucha las dos lenguas en su casa y aprende ambas de manera simultánea. De Houwer (en prensa) formula unas etapas del desarrollo lingüístico de los primeros 5 años de vida de un Bsim y afirma que éste es similar al del monolingüe. Entre las etapas del desarrollo lingüístico del Bsim, reconoce:

- 6- 12 meses: balbuceo en sílabas
- Desde 12 meses: comprensión de muchas palabras y frases en ambas lenguas
- Inmediatamente después de los 12 meses: producción que suenan como palabras sencillas en una o las dos lenguas
- 18-24 meses: incremento en el número de producciones de diferentes palabras
- Alrededor de 24 meses: producción de combinación de dos palabras
- 30-36 meses: producción de una serie de oraciones con, por lo menos, algunos morfemas y/o clases de palabras cerradas.

[14] En inglés el término sería Bilingual First Language Acquisition (BFLA)

- 42 meses: El niño puede ser entendido por adultos, quienes hablan la (s) misma lengua(s)
- Alrededor de 48 meses: producción de oraciones complejas
- 54-60 meses: habilidad para decir historias

Por otro lado, son considerados Bsec aquellos aprendices que hayan tenido contacto primero con la lengua A, y más tarde con la lengua B. Hulk y Cormips (2005) estipulan que la adquisición de una segunda lengua comienza entre los 4 a 7 años de edad. También afirman que tanto el Bsim como el Bsec mientras se encuentren en la *edad crítica* tienen acceso a la Gramática Universal (GU). La *edad crítica* o, también conocida como *período crítico,* propuesto por Lenneberg (1967) se refiere al período que trasciende de la infancia temprana hasta la pubertad, y culmina con la lateralización del cerebro. Después del *período crítico* no se imposibilita la adquisición de una lengua, pero sí se dificultad el proceso adquisitivo.

Sistemas cognitivos de los niños bilingües: ¿Separados o interdependientes?

El estudio de la adquisición bilingüe ha desatado una interrogante en relación con la representación mental de los dos sistemas adquiridos por el aprendiz. Existe un debate entre los estudiosos del lenguaje sobre los mecanismos adquisitivos por los cuales atraviesan los niños bilingües (Silva-Corvalán & Sánchez-Walker, 2007; Genesee & Nicoladis, 2006; Argyri, 2003; Paradis & Navarro, 2003; Sánchez, 2003; Gawlitzek & Tracy, 1996; Paradis & Geanesee, 1996). Unos proponen que existe una autonomía entre la lengua A y la lengua B, mientras que otros difieren de tal propuesta y afirman que ocurre una interdependencia entre las mismas. La mayoría de los estudios se inclinan a

pensar en la existencia de una separación entre los dos sistemas lingüísticos (Silva-Corvalán & Sánchez-Walker, 2007; Hulk & Cornips, 2005; Paradis & Genesee, 1996; entre otros), pero en ésta se manifiestan ciertas discrepancias en cuanto a la magnitud.

La postura que defiende la interdependencia de los dos sistemas fue propuesta por Volterra y Taeschner (1978/2007), quienes estipulan que el niño bilingüe pasa por una etapa en la cual las dos lenguas están fusionadas en un sistema. Volterra y Taeschener (1978/2007) proponen tres etapas en las que emerge la diferenciación de los dos sistemas lingüísticos a los que el niño está expuesto. Éstas son: 1) existe un sólo lexicón, una sintaxis y no hay traducción equivalente a cada entrada léxica; 2) ocurre, luego, una diferenciación del lexicón, pero las reglas sintácticas son las mismas para ambas lenguas, y por último, 3) la diferenciación de dos sistemas (véase Figura 6).

Figura 6. Sistema adquisitivo bilingüe (Paradis & Genesee, 1996)

Sin embargo, la postura que apoya una separación de los sistemas ha tenido mayor consenso. Ésta sustenta que los niños bilingües poseen dos sistemas lingüísticos separadamente, y éstos son capaces de diferenciarlos paramétricamente a temprana edad

(Silva-Corvalán & Sánchez-Walker, 2007; Etxebarria, 2002; Gawltzek & Tracy, 1996; Paradis & Genesee, 1996). Los estudios que afirman tal separación se basan en la adquisición simultánea de dos lenguas (Bsim). Por lo cual, se concluye que los Bsim no poseen una L1 más una L2, como los Bsec, sino que adquieren dos L1 desde temprana edad. Por otro lado, el planteamiento sobre la separación de los dos sistemas ha suscitado otro debate en torno a la autonomía de los mismos, ya que ciertos aspectos gramaticales de una lengua se cruzan con los de la otra lengua, y provocan así una influencia translingüística *(crosslinguistic)* (Genesee & Nicoladis, 2006; Hulk & Cornips, 2005; Argyri, 2003; Paradis & Navarro, 2003; Döpke, 1997a, entre otros). La lengua A y la lengua B forman dos sistemas separados, pero uno puede afectar al otro (influencia translingüística). En otras palabras, el apoyo a la propuesta de la separación de los dos sistemas no excluye la existencia de unas diferencias sintácticas, por parte de los bilingües, en contraste con los hablantes nativos

Acercamientos teóricos de la adquisición lingüística

Existen diferentes acercamientos teóricos en los que se basa la literatura (Grinstead, 2004; Sánchez, 2003; Paradis & Genesee, 1996;) sobre la adquisición lingüística: la *hipótesis de continuidad* y *hipótesis de la maduración* (Montrul, 2004; Sánchez, 2003). La primera establece que la gramática del niño es igual a la del adulto y que todas las categorías funcionales están presentes en la etapa inicial del desarrollo del lenguaje. Pueden existir unas diferencias en cuanto a la estructura sintáctica, pero este hecho no se debe a que no exista el conocimiento de las mismas, sino que en ese momento los niños no tienen acceso a dichas categorías (Sánchez, 2003; Ojea, 2001; Paradis & Genesee, 1996). La *hipótesis de maduración* plantea que en la etapa inicial, el

niño solamente posee las categorías léxicas y se encuentra carente de las categorías funcionales. Esta situación imposibilita al aprendiz producir ciertas estructuras sintácticas propias del adulto, como por ejemplo el *pro* (Paradis y Genesee; 1996; Ojea, 2001; Sánchez, 2003; Montrul, 2004). Este modelo se puede concebir como una construcción gradual de la gramática del lenguaje. El Programa Minimalista (Adger, 2004; Radford, 2003; Ojea, 2001) favorece el análisis de corte continuista en el que se concibe el equipamiento total e innato del niño. El aprendiz se encuentra equipado con todas las categorías, tanto léxicas, como funcionales y la diferencia entre la gramática del niño y la del adulto estriba en la selección de los valores de las restricciones gramaticales paramétricas.

En resumen, existe consenso en cuanto a la separación de los dos sistemas lingüísticos a los que un niño bilingüe se enfrenta, pero no a su autonomía. Por tal razón, existe en los bilingües Bsim cierta *influencia translingüística*, pero eso no indica que los dos sistemas no se desarrollen separadamente. De Houwer (en prensa) indica que existe variación entre el desarrollo del monolingüe y el Bsim, pero es de esperarse; y que el Bsim puede tener algún retraso en comparación con el monolingüe, pero puede producir algunos elementos más rápido que el monolingüe. Tanto la hipótesis de maduración, como la de continuidad postulan que el niño a temprana edad no posee acceso a las categorías funcionales necesarias para la utilización de los PPS en español. Además, las estructuras morfosintácticas y las nociones pragmáticas son adquiridas con posterioridad a las léxicas.

Bilingües secuenciales

Por otro lado, Schwartz y Sprouse (1994, 1996/2003) postulan la hipótesis *Full Transfer Full Access.* Ésta plantea que en la adquisición de una L2, el aprendiz en una primera etapa presenta una transferencia de su L1 a la lengua meta. Luego, cuando el aprendiz se percata de que la gramática de la L2 no se ajusta a su L1 recurre a la GU y fija los valores esperados de la L2 (véase Figura 7).

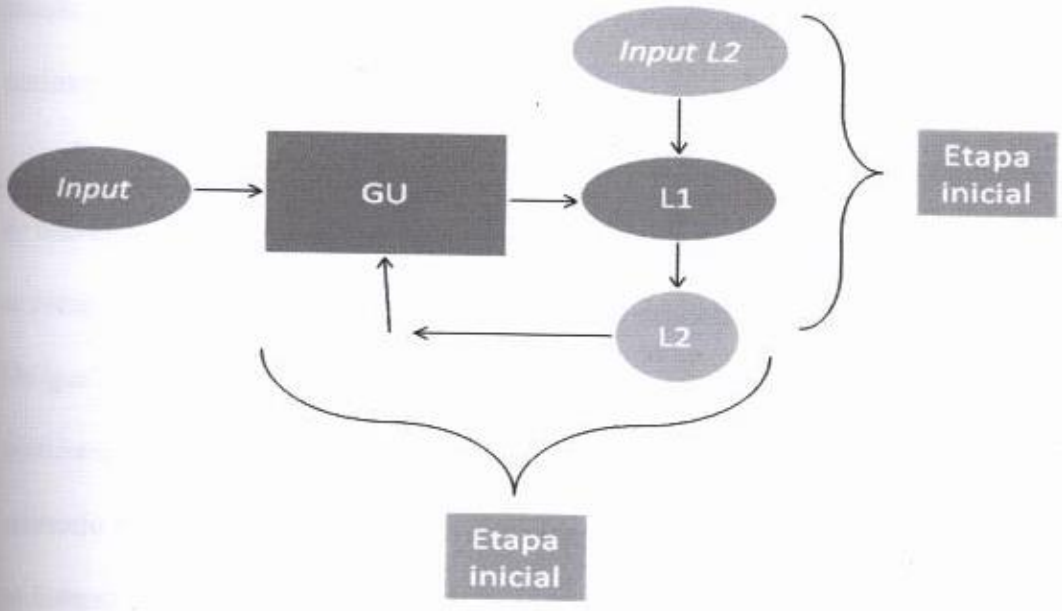


Figura 7. Diagrama sobre hipótesis *Full Transfer Full Access.*

Esta hipótesis no se basa en la explicación de la existencia o maduración de las categorías funcionales, sino en el reto adquisitivo al que se enfrenta un aprendiz de L2 en cuanto a la fijación de parámetros con valores distintos a los de L1. Esta hipótesis da cuenta del Bsec. Si se adquieren lenguas tipológicamente distintas, esto conllevaría para el aprendiz, Bsec un reto, pues representa una fijación de parámetros con valores distintos. Se espera, según esta hipótesis, que el Bsec transfiera inicialmente el valor especificado de la L1 a la L2, y luego, gracias al auxilio de la GU, se percate que L2 es

distinta paramétricamente. De esta manera, el Bsec ajustará su producción lingüística a los parámetros esperados en la L2.

Cabe señalar que las propuestas que apoyan la idea de la separación de los sistemas en el desarrollo lingüístico de un niño bilingüe se basaron en estudios con niños Bsim. Por otro lado, la hipótesis *Full Transfer Full Access* (Schwartz & Sprouse, 1994, 1996/2003) responde a la adquisición de Bsec, sobre todo en adultos. Esta hipótesis se ha puesto a prueba mayormente con Bsec adultos, quienes adquieren una L2, con parámetros distintos a los de L1.

Recientemente, Hulk y Cornipis (2005) plantean unas distinciones en cuanto al tipo de bilingüe. Éstas afirman que un bilingüe expuesto a dos lenguas desde nacimiento no se comporta de igual manera a otro que haya sido expuesto entre las edades de 4 a 7 años. De igual forma, indican que este tipo de bilingüe se distancia del adulto, ya que se encuentra en el *período crítico* (Lenneberg, 1967), por lo tanto aún tiene acceso a la GU, contrario a los bilingües adultos. De esta manera, la producción de los bilingües adultos se distancia de los niños bilingües (2L1 y L2). La edad, según Hulk y Cornipis (2005), constituye un factor importante en el análisis de cualquier estudio que utilice como marco teórico *Full Transfer/Full Access* (Schwartz & Sprouse, 1994, 1996/2003). Partiendo de este debate teórico, formulamos las siguientes hipótesis.

Hipótesis

H1: Los niños bilingües simultáneos (español-criollo haitiano) adquieren la pragmática de cambio de referencia de los PPS similar a los monolingües.

H2: Los niños bilingües simultáneos se comportan igual que los monolingües en el manejo lingüístico de los PPS relacionado con la semántica del verbo, el tipo de pronombre y tiempo verbal.

H3: Los bilingües secuenciales demostrarán mayor influencia translingüística (lingüística y pragmática) de los PPS de L1 (el criollo haitiano) en la lengua meta (español como L2) que los bilingües simultáneos.

H4: Los bilingües secuenciales presentarán diferencias en cuanto a la *influencia translingüística* (lingüística y pragmática), condicionadas por la edad a la cual hayan sido expuestos al español como L2.

H4.1: Los bilingües secuenciales que hayan tenido contacto con el español (L2) antes de los 8 años presentarán menor influencia translingüística sintáctico-pragmática de los PPS del criollo haitiano (L1) en la lengua meta (español como L2) que los hayan entrado en contacto con el español después de los 8 años.

Para poner a prueba estas hipótesis, este trabajo se regirá por la metodología que describimos en le próximo capítulo.

Capítulo 3

Metodología

Universo

La investigación se circunscribe a la frontera dominico-haitiana, la cual divide dos países: República Dominicana y Haití (véase Figura 8). Para la investigación, se seleccionó las provincias de Dajabón y Pedernales, debido a que en éstas existe un fuerte contacto y flujo de haitianos y dominicanos. El movimiento ocurre, mayormente, de haitianos al territorio dominicano (Wooding & Moseley-Williams, 2004)[15]. Además, en estas dos provincias existe un comercio activo entre ambos grupos étnicos, llamado *El mercado o La puerta*. Los haitianos se mueven al territorio dominicano a vender sus productos. Al finalizar el día de comercio, los haitianos regresan a su país, Haití. La entrada de haitianos al territorio dominicano es ilegal, sin embargo no existe una frontera física que impida del todo el movimiento de haitianos a la República Dominicana. Existen otras maneras de controlar su acceso, como son las áreas de chequeo o puntos de cotejo migratorio. Por otro lado, la cédula sirve como documento para identificar la identidad de los habitantes.

Las fricciones entre dominicanos y haitianos son históricas. En 1804, los haitianos proclamaron su independencia. Luego entre 1822 y 1843, por miedo hacia la potencia española que se encontraba en territorio dominicano, los haitianos invaden el mismo (Wooding & Moseley-Williams, 2004). En 1844, los dominicanos proclamaron su independencia de Haití. Otro *issue* importante que marca las pugnas históricas entre

[15] Los haitianos han emigrado hacia la República Dominicana en busca de trabajo desde hace casi 90 años.

ambas naciones es la masacre de haitianos en 1937, con el fin de "dominicanizar la frontera". Trujillo dio órdenes al ejército para proceder a matar a todo haitiano que no pudiera demostrar su condición de dominicano. El color de piel y el acento fueron los marcadores que utilizó el ejército para la identificación del haitiano y sus descendientes. Con respecto al acento, la historiografía documenta que la prueba fonética de los sonidos vibrantes sirvió para la identificación y matanza de miles de haitianos. Dada dicha matanza el río que separa ambas naciones es conocido como el Río Masacre. Estos hechos históricos, entre otros, evidencian las fricciones socio-históricas que han determinado la relación que existe entre dominicanos y haitianos en la República Dominicana. Las fricciones étnicas se perciben aún en la zona fronteriza, y el discrimen del dominicano en contra del haitiano es evidente, y se traslada a todo lo que representa la cultura e ideología haitiana, incluyendo su lengua. Estas fricciones, sin embargo, no han impedido el contacto etno-sociolingüístico dominico-haitiano, uno de los aspectos centrales de esta investigación.

[16]

Figura 8. Mapa de República Dominicana y Haití.

[16] Recuperado de http://weblogs.madrimasd.org/universo/gallery/image/2683.aspx

Muestra

La muestra del estudio consiste de 36 informantes: 15 monolingües (español L1), 15 Bsim (español y CH como L1) y 7 Bsec (CH como L1 y español como L2) (véase Tabla 6).

Tabla 6

Distribución de la muestra

Edad	Monolingües (L1)	Bilingües simultáneos (2L1)	Bilingües secuenciales (L2)
3 años	3	3	---
6 años	3	3	---
7-8 años	3	2	1
9-10 años	3	3	3
11-13 años	3	3	3
Total	15	14	7

Se consideró Bsim a aquellos niños que fueron expuestos a las dos lengua (español/ CH) desde su nacimiento o antes de los tres años (De Houwer, en prensa). Se ha determinado dicha edad, a base de la literatura que indica que para, aproximadamente, los tres años el niño posee una gramática más completa y parecida a la del adulto. Radford (2003) plantea que para los 2; 05 años el niño posee el dominio de las bases de la gramática adulta. Ojea (2001) estipula que entre los 2; 06 a 3; 00 el niño se encuentra en la etapa de consolidación, en la cual la gramática no difiere a la del adulto. Por otro lado, De Houwer (en prensa) propone unas etapas adquisitivas para el Bsim. Ya éste a los 42 meses (3; 05 años) puede ser entendido por el adulto. En la Tabla 7 se desglosan las características de los informantes Bsim.

Tabla 7

Distribución de la muestra de los Bsim

Edad	Bsim	Nacionalidad	
		Madre	Padre
3-4 años	[058F042]	Haitiana	Dominicano
	[055F032]	Haitiana	Haitiano
	[055F032]	Arrayana	Dominicano
5-6 años	[064F062]	Haitiana	Dominicana
	[063F062]	Haitiana	Dominicano
	[062M062]	Haitiana	Dominicano
7-8 años	[066F072]	Haitiana	Arrayano
	[069F082]	Haitiana	Dominicano
9-10 años	[073F102]	Haitiana	Dominicano
	[071M092]	Haitiana	Arrayano
	[075F102]	Arrayana	Arrayano
11-12 años	[076M112]	Haitiana	Arrayano
	[081F112]	Haitiana	Dominicano
	[078M112]	Haitiana	Dominicano

Todos los informantes fueron expuestos desde nacimiento a ambas lenguas: el español y el criollo haitiano. Por otro lado, se consideró Bsec a aquellos niños que adquirieron el CH como L1 y el español como L2, después de los 3 años, edad en la cual el niño posee una gramática (L1, criollo haitiano) consolidada (De Houwer, en prensa; Radford, 2003; Ojea, 2001). En la Tabla 8 se desglosa la distribución de las características de los informantes Bsec.

Tabla 8

Distribución de la muestra de los Bsec

Cantidad	Edad	Edad de exposición a L2
1	7 años	6 años
1	9 años	8 años

1	9 años	3 años
1	10 años	8años
1	11 años	11 años
1	13 años	11 años
1	13 años	10 años

La edad de los informantes Bsec que forman parte de la muestra fluctúa entre los 7 y los 13 años. Todos ellos se encuentran en el *período crítico,* período en el cual, según Hulk y Cornips (2005), todavía se tiene acceso a la GU. Sólo un informante fue expuesto al español (L2) después de los tres años, todos los demás se encuentran entre los 6 y 11 años de edad.

Los datos de esta muestra provienen del corpus del proyecto PALEC[17] dirigido por Luis A. Ortiz López de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. En el mismo han participado como colaboradoras Rose Vázquez, Keyla Morales[18] e Iraida Galarza, estudiantes del Programa Graduado de Lingüística, bajo el apoyo del Decanato de Estudios Graduados e Investigación.

Instrumento y diseño de la entrevista

Los niños fueron grabados luego de obtener el consentimiento de los padres y su disponibilidad para participar en el estudio. Las entrevistas fueron espontáneas y tuvieron una duración de 20-30 minutos. Para motivar la conversación de los niños, se utilizaron diversos recursos audiovisuales: láminas, juegos infantiles y fragmentos de películas infantiles (p.e. *El chavo del 8, Madagascar, Happy Feet, Finding Nemo, Shrek).* Cada entrevista se estructuró en varias etapas.

[17] Para más información acceder a: www.palec.uprrp.edu
[18] Autora de esta tesis

Diseño de la entrevista. La entrevista consistió de tres etapas, las cuales tuvieron una duración aproximadamente de 10 minutos cada una. En la primera etapa se jugó con el informante para lograr crear confianza y elicitar sujetos por medio de los referentes del juego (personas o muñecos). En la segunda etapa, el entrevistador utilizó como recurso audiovisual libros de colorear y láminas para que el niño creara y narrara historias. De esta forma, se pretendió que el informante desarrollara un discurso en el cual se suscitaran contextos lingüísticos y pragmáticos en los que se documentaran los pronombres (tipo de pronombre, tipo de verbo según la clase semántica, el tiempo, el aspecto, función contrastiva del pronombre, etc.). Finalmente, en la tercera etapa se usaron fragmentos de películas (*Finding Nemo, Happy Feet, El chavo del 8,* entre otras) para lograr de igual forma, elicitar narraciones en los participantes. En esta etapa se pretendía que el niño narrara lo que observaba en los fragmentos. Se utilizaron diferentes tipos de recursos audiovisuales para crear mayor efectividad oral en la entrevista.

También se les realizó una pequeña entrevista a los padres para obtener la información sociolingüística de los niños. Se les formularon preguntas sobre las lenguas de uso en el hogar, las creencias y las actitudes lingüísticas, etc. (véase Apéndice A). Así se podría observar indirectamente el *input* lingüístico que reciben los niños en el hogar. Las entrevistas se transliteraron en su totalidad. Luego se prosiguió a la codificación y análisis de los resultados.

Codificación y tipo de análisis

Se preparó una hoja de codificación que incluyó los factores lingüísticos, pragmáticos y sociales que formarían parte del análisis. La codificación de los datos se

realizó mediante el programa estadístico SPSS (véase Apéndice B). Este programa permitió establecer una correlación entre el fenómeno bajo estudio, los PPS, los factores lingüísticos, pragmáticos y extralingüísticos, tipo de bilingüismo y edad. Este programa nos permitió realizar un análisis ANOVA con el propósito de comparar los grupos bajo estudio.

Estructura de la tesis

Esta investigación sigue la siguiente estructura. En el primer capítulo se presenta una descripción del fenómeno lingüístico, la revisión bibliográfica, la justificación, los propósitos y las preguntas de investigación. En el segundo capítulo, se expone el marco teórico y las hipótesis que guían este estudio. En el tercer capítulo, se presenta la metodología de la investigación: el universo, la muestra, el instrumento, el diseño de la investigación y el tipo de análisis. En el cuarto capítulo, se presentan los resultados y análisis lingüístico y pragmático de los PPS y su correlación con las variables extralingüísticas bajo consideración. En el quinto, se discuten los resultados a la luz de las hipótesis formuladas. Finalmente, se exponen las conclusiones más importantes del estudio y algunas recomendaciones para investigaciones futuras.

Capítulo 4

Resultados y análisis

De las 36 entrevistas analizadas en este estudio se produjeron 1, 615 casos o *tokens*. La Tabla 9 muestra la distribución de los sujetos léxicos, pronominales y nulos. Se destaca en dicha tabla que los sujetos pronominales nulos alcanzaron la mayor frecuencia, hecho que abona hacia el parámetro de sujeto nulo que caracteriza el español.

Tabla 9

Distribución de los sujetos

Sujeto	Frecuencia	Porciento
PPS explícito	575	35.6%
PPS nulo	851	52.7%
Léxico	189	11.7%
Total	1,615	100%

Esta investigación se enfoca en las formas pronominales explícitas y nulas, las cuales sumaron 1,426 u 88.3% de los casos. La Figura 9 presenta la distribución de los sujetos pronominales léxicos y nulos.

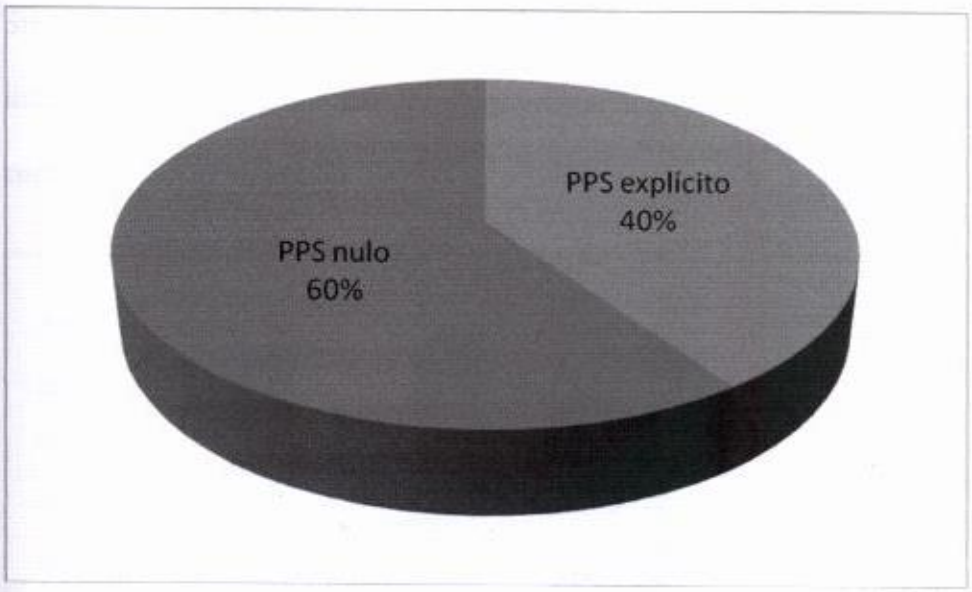


Figura 9. Distribución de los sujetos pronominales.

Como se puede observar, hubo mayores instancias de PPS nulos (60%) (15) que de explícitos (40%) (16), lo cual parece demostrar que los niños bajo estudio han fijado el valor especificado para el parámetro de sujeto nulo en español.

(15) E: arroz y carne. ¿Ella cocina bueno?

I: sí

E: ¿sí? ¿Cómo ella cocina?

I: **Ø (Ella)** la echa sazón en el carne y vinagre y salsa y después **Ø (ella)** la fríe y sopita y cebolla.

(Bsim, 6 años)

(16) E: OK ¿y qué haces con la vela me dijiste?

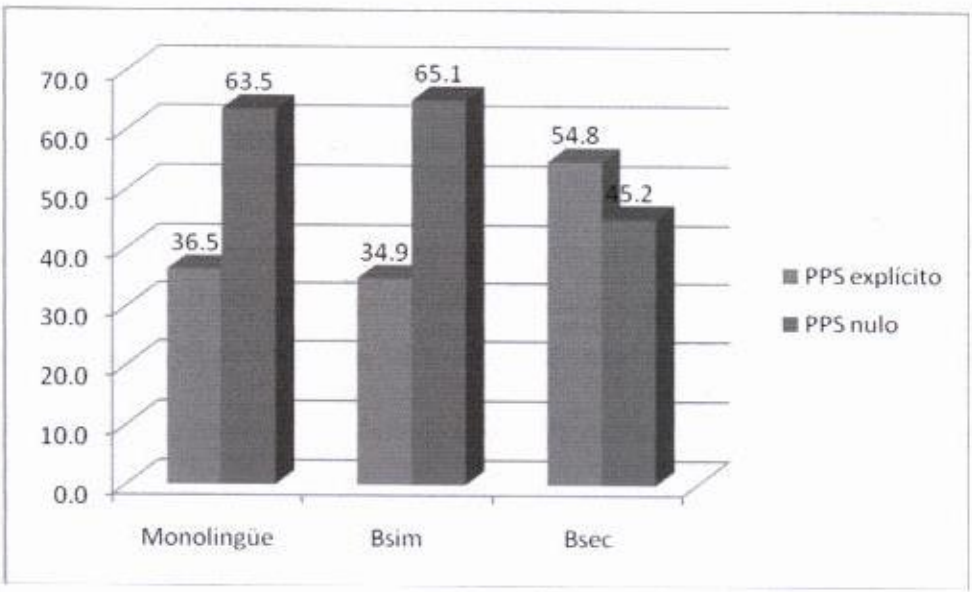
I: Se derrite

E: ¿se derrite?

I: **Yo** estoy parado ahí. Viene **ella** que se queda, me toca. Me derrito cuando **yo** estoy sentado. Entonces, el que está parado viene y me toca. Me tengo que levantar.

(Monolingue, 7 años)

Sin embargo, esta frecuencia no da cuenta de las diferencias en cuanto al dominio lingüístico de los informantes. Los tres grupos lingüísticos no se comportaron iguales, como muestra la Figura 10.



$P<0.05$[19]

Figura 10. Distribución de los sujetos, según dominio lingüístico.

Tanto los monolingües (17), como los bilingües simultáneos (18) mostraron un comportamiento similar, al favorecer la forma nula.

(17) I: Jugar

E: ¿Jugar qué?

I: Con...[interrupción]

E: ¿A eso tú dedicas tu tiempo libre? ¿Tú juegas con las muñecas? ¿Cómo juegas con las muñecas?

I: **(Yo) Ø** las hago, **(yo) Ø** juego Barbie, (con) aquella que está hablando, con ella **yo (Ø)** juego. (Monolingüe, 9 años)

[19] En el programa estadístico SPSS el nivel de significancia debe ser menor de 0.05

(18) E: ¿A las siete. ¿Y ustedes son hermanos?)

I1yI2: Sí

E: ¿Y qué ustedes hacen cuando se levantan para ir a la escuela?

I1y I2: A bañarnos, **(nosotros) Ø** nos ponemos ropa.

I1: Y **(nosotros) Ø** descansamos un chin y nos vamos

E: ¿Y tú qué haces?

I2: **(Nosotros) Ø** nos bañamos y entonces **(nosotros) Ø** nos ponemos ropa, **(nosotros) Ø** descansamos un chin y después nos vamos.

(Bsim, 11 y 7 años)

Los monolingües obtuvieron 36.5% de PPS explícitos y los Bsim, 34.9% lo que implica una diferencia mínima. En cuanto a los PPS nulos, los monolingües manifestaron una frecuencia de 63.5% y los Bsim, 65.1%. La diferencia, en cuanto a los nulos, de igual forma, fue similar en ambos grupos, aunque los Bsim presentaron la mayor frecuencia de PPS nulos. Por otro lado, los Bsec se comportaron distintos a los monolingües y a los Bsim. Mientras los Bsec favorecieron la forma explícita de los PPS (54.8%) (19) frente a la nula (45.2%) (20), los monolingües y los Bsim prefirieron la forma nula, con un promedio de 28.6%.

(19) E: ¿Y qué haces con la pelota?

I: Entonces, la gente te lo tira para allá. **Él** está para allá y **yo** estoy por aquí y entonces, **él** viene y **(él) Ø** lo tira.

(Bsec, 8 años)

(20) E: ¿Y ustedes van a la Iglesia?

I: Ajá

E: ¿Y qué hacen en la Iglesia?

I: **(Ellos) Ø** cantan, eh cosa y después **(Ellos) Ø** se ponen a orar y después **(Ellos) Ø** se sientan.

(Bsec, 9 años)

Las diferencias entre los tres grupos fueron significativas, según la prueba *Chi-square,* lo que implica que se comportaron distintos entre sí, y que se trata estadísticamente de grupos diferentes. Dado estas presunciones, los resultados del análisis one-way ANOVA provee información sobre las relaciones en cuanto al comportamiento de los PPS en los tres grupos bajo estudio. Las pruebas estadísticas utilizadas en este análisis fueron *Gabriel, Hochberg* y *Games –Howell* (Tabla 10). Estas pruebas se utilizan con muestras que no poseen el mismo tamaño (Field, 2005). En este caso, cada grupo lingüístico produjo cantidad de casos o *tokens* distintos: los monolingües obtuvieron 565, los Bsim, 518 y los Bsec, 343. Por otro lado, la prueba de *Games-Howell* se utiliza cuando la varianza no es equitativa.

Tabla 10

Pruebas estadísticas del comportamiento pronominal de los monolingües, los Bsim y los Bsec

Prueba estadística	Dominio lingüístico	Dominio lingüístico	Significancia
Gabriel	Monolingüe	Bsim	1.000
		Bsec	0.000
	Bsim	Monolingüe	1.000
		Bsec	0.000
	Bsec	Monolingüe	0.000
		Bsim	0.000
Hochberg	Monolingüe	Bsim	1.000
		Bsec	0.000
	Bsim	Monolingüe	1.000
		Bsec	0.000
	Bsec	Mono	0.000
		Bsim	0.000
Games-Howell	Monolingüe	Bsim	0.999
		Bsec	0.000
	Bsim	Monolingüe	0.999
		Bsec	0.000
	Bsec	Monolingüe	0.000

	Bsim	0.000

Nota: En el programa estadístico SPSS el nivel de significancia es menor de .05.

Estas pruebas evidencian que existe una diferencia significativa entre los Bsec y los otros dos grupos: Bsim y monolingües. Por otro lado, las pruebas confirman que no existen diferencias significativas entre estos dos grupos, es decir, existe un comportamiento pronominal compartido entre los Bsim y los monolingües.

Cambio de referencia y continuidad

Como se expuso en Capítulo 1, la presencia o ausencia de los PPS en español no es arbitraria. Existen restricciones pragmáticas que condicionan la presencia y la ausencia, entre ellas, el cambio de referencia. En este estudio se entiende como cambio de referencia el hecho de que el referente del sujeto del verbo 2 sea distinto al sujeto del verbo 1 (21). En ese entorno, se esperara que el sujeto del verbo 2 sea explícito[20].

(21) I: ¿Profesora también? Ella quiere ser doctora y tú profesora. ¿Y por qué te gustaría ser profesora?

E: Porque **(uno [-esp])Ø** le ayuda a los niños que **(ellos [-esp]) Ø** aprenda y le...cuando ellos [-esp] sean grandes no...cuando ellos [-esp] van a ser, asuma que ya sepan y cuando le pregunten algo ya se lo sepan.

(Monolingüe, 10 años)

[20] En este estudio los referentes de las preguntas del entrevistador se tomaron en consideración como parte del discurso (22).

(1) E: Son muchas, ¿verdad?. ¿Y quién es Harry Potter? **Ø (tú)** Cuéntale a ella quién es Harry Potter, lo que tú has visto en las películas.

I: **Yo** he visto que (él) Ø tiene una barita y que (él) Ø dice: "barita mágica" y (él) Ø puede buscar algo ahí mismo y (él) Ø tiene como una sábana especial que eso lo están buscando y que si él se la pone como que nadie lo ve.

(Monolingüe, 12 años)

La Tabla 11 presenta la distribución de la variable pragmática.

Tabla 11

Distribución de PPS en cambio de referencia, según el dominio lingüístico

Dominio lingüístico	PPS explícito	PPS nulo	Total
Monolingüe	98/47.6%	108/52.4%	206/100%
Bsim	93/51.4%	88/48.6%	181/100%
Bsec	68/68%	32/32%	100/100%

P<0.05

Los Bsec (68%), y los Bsim (51.4%) produjeron mayores instancias de PPS explícito, mientras que los monolingües produjeron mayor frecuencia de las formas nulas (52.4%). Aunque en los Bsim y en los monolingües hubo preferencia por formas pronominales distintas, las diferencias porcentuales entre cada forma no fueron tan amplias como en el caso de los Bsec. Éstos prefirieron la forma explícita en un 36% frente a la nula, mientras que los Bsim lo hicieron en un 2.8 %.

Las pruebas *Gabriel, Hochberg* y *Games-Howell* evidencian similitudes entre los monolingües y Bsim en la variable de cambio de referencia, aunque las frecuencias de ambos grupos se inclinaron por formas distintas (véase Tabla 12). Los datos demuestran que en el contexto de cambio de referencia, los Bsec se comportan significativamente distintos a los Bsim y a los monolingües.

Tabla 12

El cambio de referencia, según el dominio lingüístico

Prueba estadística	Dominio linguistico	Dominio lingüístico	Significancia
Gabriel	Monolingüe	Bsim	0.541
		Bsec	0.000
	Bsim	Monolingüe	0.541
		Bsec	0.001
	Bsec	Monolingüe	0.000
		Bsim	0.001
Hochberg	Monolingüe	Bsim	0.542
		Bsec	0.000
	Bsim	Monolingüe	0.542
		Bsec	0.002
	Bsec	Mono	0.000
		Bsim	0.002
Games-Howell	Monolingüe	Bsim	0.453
		Bsec	0.000
	Bsim	Monolingüe	0.453
		Bsec	0.002
	Bsec	Monolingüe	0.000
		Bsim	0.002

Nota: En el programa estadístico SPSS el nivel de significancia es menor de 0.05.

Por otro lado, cuando el referente del sujeto del verbo 2 es el mismo del sujeto del verbo 1, como en 22 y 23 se considera contexto de continuidad. En estos contextos se espera que el sujeto del verbo 2 sea nulo, debido a que el referente sigue siendo el mismo del sujeto del verbo 1[21].

(22) E: ¿**Ella**$_i$ es mala? ¿Por qué **(ella) Ø**$_i$ es mala? ¿Qué tiene **ella**$_i$ que sea mala?

I: Porque **ella**$_i$ se viste de monstruo para matar la gente.

(23) E: ¿Y no **(yo-tú) Ø**$_i$ tiene si conejos, ni pollitos, ni gallinas...ni **(yo-tú) Ø**$_i$ tienes gatos, ni perros...?

I: **Yo**$_i$ tengo un gato. **Yo**$_i$ tengo una gallina, pero (ella) Ø se me fue que es hembra.

[21] Se tomó en consideración las preguntas del entrevistador como parte del discurso.

La Tabla 13 muestra los resultados de la variable continuidad, en relación con el dominio lingüístico.

Tabla 13

Distribución de PPS en continuidad, según el dominio lingüístico

Dominio lingüístico	PPS nulo	PPS explícito	Total
Monolingüe	251/69.9%	108/30.08%	359/100%
Bsim	248/74.0%	87/26.0%	335/100%
Bsec	123/50.6%	120/49.4%	243/100%

P<0.05

En el contexto de continuidad, los tres grupos prefirieron la forma nula, aunque las frecuencias entre los mismos variaron. Por un lado, la forma nula en los Bsim, supera la explícita en un 45.7%. Por otro lado, los monolingües, aunque optaron, de igual forma por la nula, ésta fue mayor que la explícita en un 38.6%. Tanto los Bsim, como los monolingües optaron, casi de manera categórica por la forma pronominal nula. Sin embargo, los Bsec, aunque favorecieron la forma nula, la diferencia porcentual entre la forma explícita y la nula fue de un 1.2%. De igual manera, las pruebas estadísticas que se muestran en la Tabla 14 documentan que los Bsim y los monolingües se comportaron similares en los contextos de continuidad, mientras que los Bsec se distanciaron de ambos grupos.

Tabla 14

Pruebas estadísticas de presencia/ausencia de PPS en contexto de continuidad, según el dominio lingüístico

Prueba estadística	Dominio lingüístico	Dominio lingüístico	Significancia
Gabriel	Monolingüe	Bsim	0.5658

		Bsec	0.0000
	Bsim	Monolingüe	0.5658
		Bsec	0.0000
	Bsec	Monolingüe	0.0000
		Bsim	0.0000
Hochberg	Monolingüe	Bsim	0.5659
		Bsec	0.0000
	Bsim	Monolingüe	0.5659
		Bsec	0.0000
	Bsec	Mono	0.0000
		Bsim	0.0000
Games-Howell	Monolingüe	Bsim	0.4499
		Bsec	0.0000
	Bsim	Monolingüe	0.4499
		Bsec	0.0000
	Bsec	Monolingüe	0.0000
		Bsim	0.0000

Nota: En el programa estadístico SPSS el nivel de significancia es menor de 0.05.

En resumen, podemos destacar que los Bsim y los monolingües, tanto en contexto de cambio de referencia, como de continuidad, se comportaron similares entre sí, y significativamente distintos a los Bsec. Sin embargo, en ambos contextos, los Bsim se distanciaron levemente de los monolingües. Los Bsim optaron con mayor sistematicidad por la forma explícita en contexto de cambio de referencia y la nula en entorno de continuidad. En cambio, los BSec optaron por las formas explícitas en ambos contextos pragmáticos.

Semántica

Otro factor que se consideró como posible variable que podría condicionar la presencia o ausencia de los PPS fue la clase semántica verbal. Como se mencionó en el primer capítulo, el criollo haitiano es una lengua [-sujeto nulo] que requiere en ocasiones la presencia de pronombres expletivos. La clase semántica del verbo es un factor que condiciona la presencia y ausencia de los pronombres expletivos en el criollo haitiano. Debido a esta condición se esperaría que los niños bilingües fueran sensibles a las clases semánticas de los verbos como factor condicionante de la presencia o ausencia de los PPS.

De las entrevistas orales, se clasificaron los verbos, según las siguientes clases: *conocimiento, pertenencia, desiderativos, movimiento, logro, realización, estado permanente* y *estado momentáneo*. Los verbos de *conocimiento*[22] son aquéllos que implican una acción mental (Flores-Ferrán, 2007; Silva-Corvalán, 1994), como *pensar, conocer, saber*, etc. (24).

(24) E: Manzana en haitiano ¿cómo se dice?, María[23].

I: Yo no **conozco** no.

(Bsec, 11años)

Los verbos de *pertenencia* son aquéllos en los que se hace referencia a la posesión de algo, como: *tener, poseer*, etc. Los *desiderativos* implican un deseo, como: *querer, desear*, etc. A base de la propuesta de Vendler (1957), se creó la distinción entre los verbos de *movimiento* y *realización*. Todos los verbos requieren una realización o una

[22] También son conocidos como verbos estimativos o mentales

[23] Los nombres que aparecen en los ejemplos son los reales para mantener la identidad de los informantes anónima.

acción, pero no todos implican un movimiento corporal intenso. A los que implican dicho esfuerzo de movimiento corporal se les clasificó verbos de *movimiento* (p.e. jugar, correr, pelear, etc.) (25). Los verbos que sólo implican llevar a cabo alguna acción, pero sin mucho movimiento corporal (p.e. cocinar, hablar, dormir, etc.), se les clasificó como verbos de *realización* (26).

(25) E: Mira, yo creo que tú has jugando pelota también. Cuéntame, este Marta. ¿Cómo tú juegas pelota?

I: Si me **dan** con la pelota yo pierdo. Y si no me **dan** y **corro** y me quedo en una esquina y no me **dan** gané.

(Bsim, 10 años)

(26) E: ¿Y qué más hacen ellas?, las focas.

I: Debajo del agua ellas **duerman**.

(monolingüe, 5 años)

Los verbos que se refirieren a un logro obtenido por el hablante fueron clasificados como verbos de *logro* (p.e. *ganar, pasar de grado, lograr, terminar*, etc). En cambio, dentro de los verbos estativos se distinguieron los verbos que implican un *estado momentáneo,* como *estar,* de los que representan un *estado permanente,* como *ser, vivir, morir, nacer,* etc.

En la Tabla 15 se muestra la distribución de los sujetos en relación con la clase semántica de los verbos. Según se desprende de la Tabla 15, los verbos de *conocimiento, pertenencia, desiderativos, logro* y de *estado permanente* prefirieron la forma explícita. Por otro lado, los verbos de *movimiento, realización* y de *estado momentáneo* aparecieron más frecuentemente con la forma nula. Sin embargo, la elección por la forma explícita más marcada se evidencia con los verbos de *conocimiento* (67.1%) *pertenencia* (62.7%), *desiderativos* (65.5%) y *logros* (63%). Por otra parte, los verbos de *realización* (67.3%)

y *movimiento* (58.3%) mostraron una preferencia por la forma nula. Los verbos de *estado momentáneo* presentaron una diferencia de tan solo un 4% hacia la forma nula y los verbos de *permanencia,* una diferencia de 1.6% hacia la forma explícita.

Tabla 15

La distribución de los PPS, según la semántica del verbo

Semántica verbal	PPS explícito	PPS nulo	Total
conocimiento	53/67.1%	26/32.9%	79/100%
Pertenencia	37/62.7%	22/37.3%	59/100%
desiderativos	19/65.5%	10/34.5%	29/100%
movimiento	126/41.7%	176/58.3%	302/100%
Logro	17/63.0	10/37.0	27/100
Realización	267/32.7	549/67.3	816/100
Estar	24/48	26/52	50/100
Ser	32/50.8	31/49.2	63/100
Total	575/40.4	850/59.6	1425/100

La Tabla 16 muestra la distribución de la clase semántica verbal según la presencia o ausencia de los PPS en relación con el dominio lingüístico de los participantes.

Tabla 16

Distribución de PPS, según clase semántica y el dominio lingüístico

Dominio lingüístico	Semántica verbal	PPS explícito	PPS nulo	Total
Monolingüe	conocimiento	17/63.0%	10/37.0%	27/100%
	pertenencia	16/64.0%	9/36.0%	25/100%
	desiderativos	4/66.7%	2/33.3%	6/100%
	movimiento	45/42.1%	62/57.9%	107/100%

	logro	7/63.6%	4/36.4%	11/100%
	realización	92/28%	237/72.0%	329/100%
	estar	8/42.1%	11/57.9%	19/100%
	ser	17/42.5%	23/57.5%	40/100%
	Total	206/36.5%	358/63.5%	564/100%
Bsim	conocimiento	15/57.7%	11/42.3%	26/100%
	pertenencia	5/38.5%	8/61.5%	13/100%
	desiderativos	7/50%	7/50%	14/100%
	movimiento	38/36.2%	67/63.8%	105/100%
	logro	6/66.7%	3/33.3%	9/100%
	realización	97/29.8%	229/70.2%	326/100%
	estar	6/42.9%	8/57.1%	14/100%
	ser	7/63.6%	4/36.4%	11/100%
	Total	181/34.9%	337/65.1%	518/100%
Bsec	conocimiento	21/80.8%	5/19.2%	26/100%
	pertenencia	16/76.2%	5/23.8%	21/100%
	desiderativos	8/88.9%	1/11.1%	9/100%
	movimiento	43/47.8%	47/52.2%	90/100%
	logro	4/57.1%	3/42.9%	7/100%
	realización	78/48.4%	83/51.6%	161/100%
	estar	10/58.8%	7/41.2%	17/100%
	ser	8/66.7%	4/33.3%	12/100%
	Total	188/54.8%	155/45.2%	343/100%

Los tres grupos lingüísticos optaron por la forma pronominal explícita con los verbos de *conocimiento* y *logro*, y por la forma nula con los verbos de *movimiento* y *realización*. Por otro lado, hubo discrepancias con respecto a los verbos de *estado permanente* y *momentáneo*. Los monolingües prefirieron la forma nula para ambas clases semánticas, mientras que los Bsim escogieron la forma nula con los verbos de *estado momentáneo* y por la explícita con los de *permanencia*. En oposición a los monolingües, los Bsec

optaron por la forma explícita para ambas clases semánticas. En relación con los verbos de *movimiento* y *realización*, aunque los tres grupos lingüísticos se inclinaron por la forma nula, las frecuencias variaron. Los Bsec produjeron menos instancias de PPS nulos que los monolingües y los Bsim. En cuanto a los verbos de *conocimiento* y *logro*, las frecuencias entre los tres grupos lingüísticos variaron, aunque optaron por la forma explícita. Los Bsec, por su parte, produjeron mayor frecuencia de PPS explícitos con verbos de *conocimiento* y de *logro*, al igual que los monolingües y los Bsim.

Asimismo, los Bsim se comportaron distintos a los Bsec y a los monolingües en lo que se refiere a los verbos de *pertenencia* y *desiderativos*. En cuanto a los verbos *desiderativos*, los Bsim no se inclinaron hacia ninguna forma pronominal. Con respecto a los verbos de *pertenencia*, los Bsim prefirieron la forma nula, mientras que los monolingües y los Bsec, la explícita.

En resumen, las clases semánticas de *logro* y de *conocimiento* presenciaron mayor tasa pronominal explícita en los tres grupos lingüísticos; mientras que la de *movimiento* y la de *realización* aparecieron más frecuentemente con las formas nulas. Por otro lado, los verbos *estativos* (momentáneo/permanente), de *pertenencia* y *desiderativos* no se comportaron de forma uniforme entre los tres grupos.

Tipo de PPS

Dado este comportamiento de los PPS en relación con la clase semántica del verbo, se analiza la distribución, según el tipo pronominal (véase Tabla 17).

Tabla 17

Distribución del tipo de pronombre, según presencia/ausencia de los PPS

Tipo de PPS	PPS explícito	PPS nulo	Total
yo	245/52.5%	222/47.5%	467/100%
tú	13/27.7%	34/72.3%	47/100%
tú[-esp]	51/52.6%	46/47.4%	97/100%
él	86/36.0%	153/64.0%	239/100%
ella	64/46.4%	74/53.6%	138/100%
usted	10/38.5%	16/61.5	26/100%
nosotros	27/44.3%	34/55.7	61/100%
nosotras	3/12%	22/88%	25/100%
ustedes	0/0%	5/100%	5/100%
ellos	9/24.3%	28/75.7	37/100%
ellos[-esp]	21/10.4%	180/89.6%	201/100%
ellas*	1/33.3%	2/66.7%	3/100%
ellas[-esp]	0/0%	7/100%	7/100%
uno[-esp]	30/58.8%	21/41.2%	51/100%
otro[-esp]	7/63.6%	4/36.4%	11/100%
unas[-esp]*	1/33.3%	2/66.7%	3/100%
una[-esp]*	1/100%	0/0%	1/100%
otra[-esp]*	2/100%	0/0%	2/100%
Total	572/40.2%	850/59.8%	1422/100%

*Menos de 5 casos

Los resultados de la Tabla 17 demuestran que los informantes acompañaron los verbos con las formas pronombres explícitas *yo, tú [-esp], otro [-esp], uno [-esp], una [-esp]* y *otra [-esp]*[24], y la forma nula con tú *[+esp], él, ella, usted, nosotros, nosotras, ustedes, ellos [+/-esp], ellas [+/-] específico* y *unas [-esp].* En dicha distribución se puede notar

[24] El pronombre una[-esp] sólo apareció un caso y el PPS otra [-esp] apareció sólo dos casos.

que la mayoría de los PPS específicos presentan mayores instancias de la forma explícita, con excepción de *ellos(as) [-esp]* y *unas [-esp],* aunque de este último sólo se produjeron tres casos. La elección de la forma nula de la tercera persona [+/- esp], tanto singular como plural, fue favorecida casi categóricamente, superando la forma explícita en un promedio de 49.9%. Por otro lado, la especificidad del PPS *tú* mostró diferencias en cuanto a la elección de la forma pronominal. Mientras el pronombre *tú [+esp]* ocurrió con la forma nula, el *tú[-esp]* se produjo explícitamente. De estos datos, se puede concluir que:

- Los PPS específicos presentan mayores instancias de la forma explícita, con excepción de *ellos(as) [-esp]* y *unas [-esp],* aunque de este último sólo se produjeron tres casos.
- Hubo una preferencia categórica por la forma nula con la tercera persona, tanto en singular, como en plural [+/-esp].
- El pronombre *tú [+esp]* obtuvo mayor frecuencia de la forma nula, mientras que *tú[-esp]* presentó mayores instancias de la forma explícita.

A continuación se presenta la distribución de los tipos de PPS, según el dominio lingüístico de los participantes (Tabla 18).

Tabla 18

Distribución tipo de pronombre, según la presencia/ausencia de los PPS y el dominio lingüístico

Dominio lingüístico	PPS	PPS explícito	PPS nulo	Total
Monolingüe	Yo	80/53.0%	71/47.0%	151/100%
	Tú	5/27.8%	13/72.2%	18/100%
	tú[-esp]	8/25.8%	23/74.2%	31/100%
	Él	43/33.6%	85/66.4%	128/100%

	Ella	37/52.9%	33/47.1%	70/100%
	usted*	0/0%	1/100%	1/100%
	nosotros	5/33.3%	10/66.7%	15/100%
	Nosotras	2/18.2%	9/81.8%	11/100%
	ustedes*	0/0%	2/100%	2/100%
	Ellos	2/14.3%	12/85.7%	14/100%
	ellos[-esp]	6/6.9%	81/93.1%	87/100%
	ellas*	1/33.3%	2/66.7%	3/100%
	ellas[-esp]*	0/0%	2/100%	2/100%
	uno[-esp]	15/60%	10/40%	25/100%
	otro[-esp]	1/20%	4/80%	5/100%
	otra[-esp]*	1/100%	0/0%	1/100%
Bsim	Yo	67/44.7%	83/55.3%	150/100%
	Tú	7/25.9%	20/74.1%	27/100%
	tú[-esp]	3/17.6%	14/82.4%	17/100%
	Él	28/37.8%	46/62.2%	74/100%
	Ella	19/39.6%	29/60.4%	48/100%
	Usted	9/37.5%	15/62.5%	24/100%
	nosotros	17/43.6%	22/56.4%	39/100%
	Nosotras	0/0%	13/100%	13/100%
	ustedes*	0/0%	3/100%	3/100%
	Ellos	1/10%	9/90%	10/100%
	ellos[-esp]	10/12.7%	69/87.3%	79/100%
	ellas[-espe]	0/0%	5/100%	5/100%
	uno[-esp]	10/58.8%	7/41.2%	17/100%
	otro[-esp]	6/100%	0/0%	6/100%
	unas[-esp]*	1/33.3%	2/66.7%	3/100%
	una[-esp]*	1/100%	0/0%	1/100%
	otra[-esp]*	1/100%	0/0%	1/100%
Bsec	Yo	98/59.0%	68/41.0%	166/100%
	Tú	1/50%	1/50%	2/100%
	tú[-esp]	40/81.6%	9/18.4%	49/100%
	Él	15/40.5%	22/59.5%	37/100%
	Ella	8/40%	12/60%	20/100%
	usted*	1/100%	0/0%	1/100%
	nosotros	5/71.4%	2/28.6%	7/100%
	nosotras*	1/100%	0/0%	1/100%
	Ellos**	6/46.2%	7/53.8%	13/100%
	ellos[-esp]	5/14.3%	30/85.7%	35/100%
	uno[-esp]**	5/55.6%	4/44.4%	9/100%
	Ello	1/100%	00/0%	1/100%

*Menos de 5 casos; ** La diferencia sólo de un caso

La distribución de los PPS en relación con el dominio lingüístico presenta semejanzas y diferencias entre los tres grupos lingüísticos. Los Bsim fueron mucho más consistentes en la elección de la forma de los PPS. Éstos prefirieron la forma nula, con la excepción de los pronombres: *uno[-esp], otro [-esp], una[-esp]*[25] y *otra[-esp*[26]*]*. Por otro lado, los monolingües manifestaron una mayor frecuencia de PPS explícitos con *yo, uno[-esp], otra[-esp]*[27] y *ella [+esp],* mientras que los demás optaron por las formas nulas. Los Bsec, al igual que los monolingües, se inclinaron por las formas pronominales explícitas *yo, tú[-esp], nosotros,* y al igual que los monolingües y los Bsim, explicitaron el pronombre *uno[-esp].*

De estos datos se desprenden las siguientes conclusiones:

- Los tres grupos lingüísticos optaron por las formas nulas de tercera persona, tanto singular, como plural, y [+esp] o [-esp].
- Los tres grupos se comportaron distintos en cuanto a los pronombres [-esp], con la excepción del pronombre *uno[-esp*], el cual fue explícito en los tres grupos.
- Los monolingües manifestaron mayor frecuencia de la forma nula con los pronombres [+esp], con excepción de los pronombres *yo* y *ella.*
- Los Bsim prefirieron la forma nula con todos los pronombres [+específicos].
- Los Bsec y monolingües se inclinaron hacia la forma explícita del pronombre *yo*, mientras que los Bsim por la forma nula.
- Los Bsec produjeron menos variedad de tipos de PPS.

[25] Sólo se produjo un caso
[26] Sólo se produjo un caso
[27] Sólo se produjo una caso

- En el caso de los pronombres [+específicos], la distribución no se inclinó hacia una sola forma pronominal: los pronombres *yo* y *nosotros* prefirieron la forma explícita y los pronombres *él, ella* y *ellos,* la forma nula.

En la siguiente sección se analiza el comportamiento de estos PPS a la luz de la clase semántica del verbo, con el fin de examinar la relación entre ésta y el tipo de pronombre.

Tipo de PPS y semántica verbal

La Tabla 19 muestra la distribución del tipo de pronombre y la clase semántica verbal

Tabla 19

Distribución del tipo de pronombre, según la clase semántica

PPS	conocimiento	Pertenencia	desiderativos	movimiento	logro	realización	Estado momentáneo	Estado permanente
yo	50/64.1%	29/49.2%	18/62.1%	103/34.2%	21/77.8%	216/26.5%	18/36.0%	12/19.4%
tú	3/3.8%	0/0.0%	1/3.4%	5/1.7%	0/0.0%	35/4.3%	1/2.0%	2/3.2%
tú[-esp]	3/3.8%	0/0.0%	1/3.4%	17/5.6%	0/0.0%	75/9.2%	0/0.0%	0/0.0%
él	7/9.0%	19/32.2%	3/10.3%	53/17.6%	4/14.8%	118/14.5%	10/20%	25/40.3%
ella	5/6.4%	5/8.5%	2/6.9%	21/7.0%	2/7.4%	80/9.8%	11/22.0%	12/19.4%
usted	0/0.0%	0/0.0%	1/3.4%	4/1.3%	0/0.0%	20/2.5%	1/2.0%	0/0.0%
nosotros	1/1.3%	0/0%	0/0.0%	13/4.3%	0/0.0%	45/5.5%	1/2.0%	1/1.6%
nosotras	0/0.0%	0/0%	0/0%	7/2.3%	0/0.0%	15/1.8%	3/6.0%	0/0.0%
ustedes	0/0%	0/0%	0/0%	1/0.3%	0/0%	4/0.5%	0/0%	0/0%
ellos	2/2.6%	0/0%	1/3.4%	9/3.0%	0/0.0%	24/2.9%	0/0.0%	1/1.6%
ellos [-esp]	5/6.4%	4/6.8%	2/6.9%	38/12.6%	0/0.0%	142/17.4%	3/6.0%	7/11.3%
ellas	0/0.0%	0/0.0%	0/0.0%	0/0.0%	0/0.0%	3/0.4%	0/0.05%	0/0.0%
ellas [-esp]	0/0%	0/0%	0/0%	3/1.0%	0/0.0%	4/0.5%	0/05%	0/0%
uno	0/0%	2/3.4%	0/0%	20/6.6%	0/0%	25/3.1%	2/4%	2/3.2%

[-esp]								
ello	0/0%	0/0.0%	0/0.0%	0/0.0%	0/0.0%	1.0/0.1%	0/0.05	0/0.0%
otro [-esp]	2/2.6%	0/0%	0/0%	6/2.0%	0/0%	3.0/0.4%	0/0%	0/0%
unas [-esp]	0/0.0%	0/0%	0/0%	1/0.3%	0/0.0%	2.0/0.2%	0/05	0/0%
una [-esp]	0/0%	0/0%	0/0%	0/0.0%	0/0.0%	1.0/0.1%	0/0%	0/0%
otra [-esp]	0/0%	0/0%	0/0%	0/0%	0/0%	2.0/0.2%	0/0%	0/0%
Total	78/100%	59/100%	29/100%	301/100%	27/100%	815/100%	50/100%	62/100%

Como se desprende de la Tabla 19, el pronombre *yo* aparece con las mayores frecuencias, independientemente la clase semántica verbal, aunque los porcientos más elevados se produjeron con verbos de *logro* (77.8%), *desiderativos* (62.1%) y de *conocimiento* (64.1 %). Con los verbos de *logro*, el pronombre *yo* fue categórico, en contraste con los demás PPS. Con esta clase semántica sólo se produjeron los PPS *yo, él* y *ella*. De igual forma, con los verbos *desiderativos*, *yo* obtuvo mayor frecuencia, seguido por los pronombres *él/ella, ellos [-/+esp], tú [-/+esp]* y *usted*. Por otra parte, los verbos de *realización* y de *movimiento* presentaron una mayor distribución entre los pronombres. En resumen, las frecuencias más altas del pronombre *yo* ocurrieron con los verbos de *logro, desiderativos* y de *conocimiento*, aunque con los verbos de *logro*, dicha forma pronominal fue categórica. Asimismo, los verbos de *realización* y de *movimiento* presentaron una mayor distribución, según el tipo de pronombres. En la siguiente sección, se presentan los resultados de los PPS en relación con el factor tiempo verbal.

Tiempo verbal

Como se expuso en el primer capítulo, el tiempo verbal en español presenta ambigüedad morfológica. Por lo tanto, la ambigüedad puede condicionar la presencia o ausencia de los PPS (Bosque & Demonte, 1999; Kipasky, 1983/1997). Este estudio consideró los tiempos verbales con ambigüedad morfológica de *la primera, la segunda y la tercera persona singular* (véase Tabla 3 del Capítulo 1), como también los de *segunda y tercera persona singular*, el gerundio, el infinitivo, la forma "para +infinito", la perífrasis del futuro subjuntivo y el imperfecto progresivo. Por otro lado, fueron clasificados verbos con ambigüedad morfológica en *la segunda y la tercera persona*

singular: el presente del indicativo, el pretérito perfecto del indicativo, el pretérito compuesto del indicativo, la perífrasis del futuro del indicativo, del presente progresivo y las construcciones como: "ir+ gerundio", "ir + a + infinito" y "estar + participio + gerundio". La Tabla 20 presenta la distribución de los PPS en relación con los tiempos verbales ambiguos.

Tabla 20

Distribución de los PPS y los tiempos verbales ambiguos

Ambigüedad	PPS	1ra sing	2da sing	2da sing [-esp]	3ra sing	1ra pl	2da pl	3ra pl	3ra pl [-esp]
Sí (1ra, 2da, 3ra sing.)	explícito	27.0/52.9%	0.0/0.0%	4.0/100.0%	16.0/33.3%	3.0/100%*	0.0/0.0%	2/40.0%	2.0/13.3%
	nulo	24.0/47.1%	1.0/100.0%	0.0/0.0%	32.0/66.7%	0.0/0.0%	1.0/100%	3.0/60.0%	13.0/86.7%
Total		51.0/100%	1.0/100%	4.0/100%	48.0/100%	3.0/100%	1.0/100%	5.0/100%	15.0/100%
Sí (2da, 3ra sing.)	explícito	193.0/52.2%	23.0/32.4%	47.0/51.1%	118.0/44.2%	25.0/32.1%	0.0/0.0%	8.0/25.8%	19.0/10.4%
	nulo	177.0/47.8%	48.0/67.6%	45.0/48.9%	149.0/55.8%	53.0/67.9%	3.0/100.0%	23.0/74.2%	163.0/89.6%
Total		370.0/100%	71.0/100%	92.0/100%	267.0/100%	78.0/100%	3.0/100%	31.0/100%	182.0/100%
No	explícito	25.0/54.3%	0.0/0.0%	0.0/0.0%	16.0/25.8%	2.0/40.0%	0.0/0.0%	0.0/0.0%	0.0/0.0%
	nulo	21.0/45.7%	1.0/100%	1.0/100%	46.0/74.2%	3.0/60.0%	1.0/100%	4.0/100%	11.0/100%
Total		46.0/100%	1.0/100%	1.0/100%	62.0/100%	5.0/100%	1.0/100%	4.0/100%	11.0/100%

*Sólo un caso

Edad y PPS

La edad es un factor importante en el estudio de la adquisición, de ahí que este estudio incorpore esta variable como factor clave. En esta sección se examina la distribución de los PPS, las variables pragmáticas de cambio de referencia y continuidad en relación con el dominio lingüístico y la edad. Las Figuras 11 y 12 muestran la distribución de los PPS en monolingües y Bsim, según la edad.

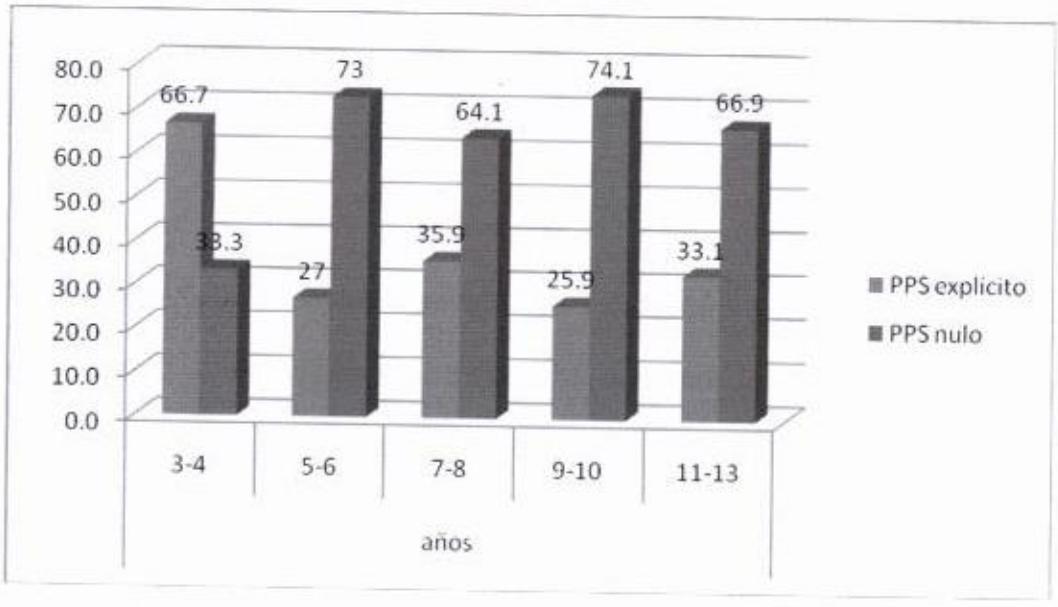


Figura 11. Distribución de los PPS, según la edad de los monolingües.

Los niños monolingües en español dominicano mostraron una alta frecuencia de PPS explícitos entre los 3-4 años de edad, mientras que a partir de los 5 años de edad reflejaron una clara preferencia por la forma nula. En promedio, las formas nulas alcanzan 59.3%. La Figura 12 presenta la distribución de los PPS, según la edad de los Bsim.

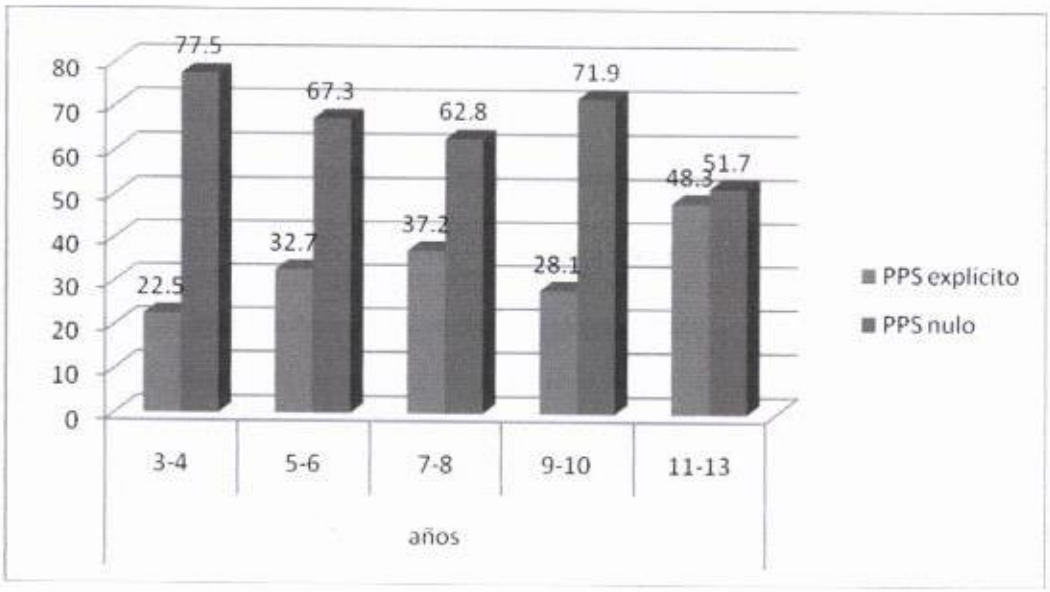


Figura 12. Distribución de los PPS en Bsim, según la edad.

Por otro lado, los Bsim, a diferencia de los monolingües, evidenciaron una tendencia hacia la forma nula a partir de los 3 años (edad mínima tomada en cuanta en este estudio). Aunque la elección de la forma nula entre los 5-13 años coincide con la de los monolingües, hubo discrepancias con respecto a las frecuencias en la edad de 11-13 años. En los monolingües hubo una clara tendencia hacia la forma nula, contrario a los Bsim, quienes mantuvieron frecuencias similares de pronombres explícitos y nulos similares a la de los niños de edades menores. El porciento de los PPS explícitos en los niños Bsim entre los 11-13 años de edad coincide con el de los adultos del español dominicano (41 %, Otheguy & Zentella, 2007; 49%, Ortiz López, 2009). En resumen, la distribución de los pronombres en monolingües y Bsim entre los 5-10 años de edad fue similar: aumento de PPS explícitos a los 7-8 años de edad y descenso de PPS explícitos entre los 9-10 años. Las discrepancias en cuanto a las frecuencias se produjeron entre los 3-4 años y los 11-13 años. Los monolingües entre los 3-4 años de edad prefirieron la

forma explícita de los PPS, mientras que entre los 11 y 13 años de edad optaron de manera más marcada por la forma nula en comparación con los Bsim. Dado estos resultados, habría que examinar la variable pragmática cambio de referencia versus continuidad con el fin de investigar la relación que pudiera existir entre la adquisición de la pragmática de los PPS y la edad de los participantes.

Edad en relación al cambio de referencia y continuidad

La Tabla 21 presenta el comportamiento pragmático en los monolingües y los Bsim, según la edad.

Tabla 21

Distribución de los PPS en contexto de cambio de referencia, según el dominio lingüístico y la edad

Dominio lingüístico	Edad-años	PPS explícito	PPS nulo	Total
Monolingüe	3-4	19/73.1%	7/26.9%	26/100%
	5-6	13/31.7%	28/68.3%	41/100%
	7-8	32/45.1%	39/54.9%	71/100%
	9-10	16/44.4%	20/55.6%	36/100%
	11-13	18/56.3%	14/43.8%	32/100%
Bsim	3-4	7/41.2%	10/58.8%	17/100%
	5-6	18/42.9%	24/57.1%	42/100%
	7-8	22/51.2%	21/48.8%	43/100%
	9-10	14/42.4%	19/57.6%	33/100%
	11-13	32/69.6%	14/30.4%	46/100%

Los datos muestran que los monolingües entre las edades de 3-4 años y entre los 11-13 años evidencian mayor uso de PPS explícitos en contexto de cambio de referencia, mientras que en los Bsim ocurrió entre los 7-8 años y los 11-13 años. La preferencia por

la forma explícita en los Bsim de 7-8 años no fue tan categórica (51.2%) como entre los 11-13 años (69.6%). Por otro lado, los monolingües entre las edades de 3-4 años produjeron mayores instancias de PPS explícitos, que los Bsim, quienes prefirieron la forma nula. De esta forma, se podría interpretar que la alta frecuencia de PPS explícitos está condicionada por el cambio de referencia, como era de esperarse. Ambos grupos, entre los 11-13 años de edad prefirieron la forma explícita, aunque de manera más categóricas entre los Bsim (69.6%) que entre los monolingües (56.3%).

En cuanto al contexto de continuidad, la Tabla 22, prueba que la producción de los PPS explícitos y nulos fue similar en ambos grupos, independientemente de la edad.

Tabla 22

Distribución de los PPS en contexto de continuidad, según el dominio lingüístico y la edad

Dominio lingüístico	Edad-años	PPS nulo	PPS explícito	Total
Monolingüe	3-4	22/36.1%	39/63.9%	61/100%
	5-6	45/76.3%	14/23.7%	59/100%
	7-8	54/73.0%	20/27.0%	74/100%
	9-10	63/82.9%	13/17.1%	76/100%
	11-13	67/75.3%	22/24.7%	89/100%
Total		251/69.9%	108/30.1%	359/100%
Bsim	3-4	52/82.5%	11/17.5%	63/100%
	5-6	50/74.6%	17/25.4%	67/100%
	7-8	55/70.5%	23/29.5%	78/100%
	9-10	44/80%	11/20%	55/100%
	11-13	47/65.3%	25/34.7%	72/100%
Total		248/74.0%	87/26.0%	335/100%

Los Bsim prefirieron la forma nula de manera contundente. Sin embargo, aunque los monolingües se inclinaron por la forma nula entre las edades de 5-13 años, prefirieron la forma explícita entre los 3-4 años[28]. Se puede observar, que en el contexto de continuidad persiste la presencia nula de los PPS. A excepción de esta diferencia, los monolingües y Bsim se comportaron similar.

Bsec y la edad

El debate en cuanto a los Bsec gira en torno a la edad de exposición a L2. La edad cronológica de los Bsec de este estudio se encuentra entre los 7-13 años de edad. Se ha insistido que en este tipo de estudio se establezcan criterios claros sobre el factor edad. De ahí se haya establecido como criterio la edad de exposición a la L2. En la Tabla 23 se presenta la distribución de los PPS en los Bsec, según la edad de exposición a la L2.

Tabla 23

Distribución de los PPS en Bsec, según la edad de exposición a L2

Edad exposición a L2	PPS explícitos	PPS nulos	Total
3 años	14/28.6%	35/71.4%	49/100%
6 años	15/55.6%	12/44.4%	27/100%
7 años	29/46.0%	34/54.0%	63/100%
11 años	39/69.6%	17/30.4%	56/100%
8 años	34/73.9%	12/26.1%	46/100%
10 años	40/83.3%	8/16.7%	48/100%
Total	171/59.2%	118/40.8%	289/100%

[28] No se trata de un estudio longitudinal por lo que estas diferencias no pueden interpretarse más allá de grupos distintos en edades distintas.

otro lado, en la Figura 14 se presentan los resultados de la distribución de los PPS en contexto de continuidad, según la edad de exposición a la L2 de los Bsec.

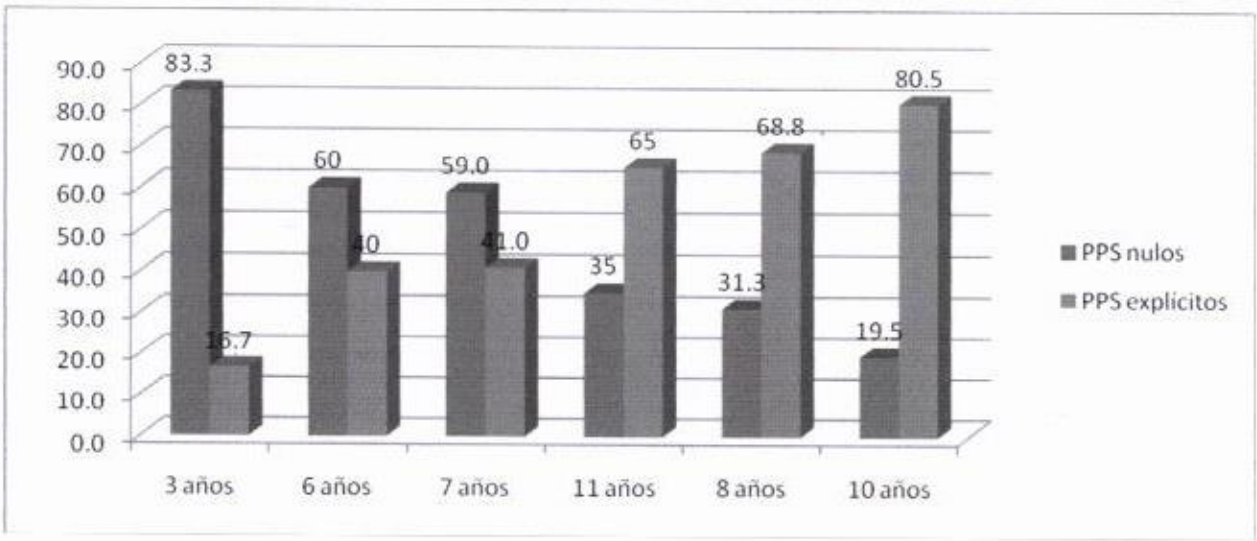


Figura 14. Contexto de continuidad en Bsec, según la edad de exposición L2.

Los Bsec expuestos al español como L2 después de los 8 años de edad evidenciaron mayores frecuencias de PPS explícitos; mientras que aquéllos expuestos entre los 3 y los 7 años se inclinaron por la forma nula, aunque varían las frecuencias. Con el aumento en la edad de exposición al español, disminuye la frecuencia de PPS nulos: a los tres años 83.3%, a los 6 años 60% y a los 7 años 59%.

En resumen, del factor edad se deducen los siguientes hallazgos:

- Los Bsec expuestos a la L2 después de los 8 años produjeron mayores instancias de PPS explícitos en comparación con los que fueron expuestos entre los 3 y 7 años.
- En el contexto de cambio de referencia las frecuencias se inclinaron hacia la forma explícita.

- En el contexto de continuidad
    - los niños que fueron expuestos a la L2 entre los 3 y 7 años evidenciaron menor frecuencia de PPS; en cambio, los que fueron expuestos después de los 8 años aumentaron las frecuencias de PPS explícitos.

En el próximo capítulo, se discutirán estos resultados a la luz del debate teórico expuesto en el Capítulo 2.

Capítulo 5

Discusión

Como expusimos en el Capítulo 2, el debate en torno a la adquisición lingüística en niños bilingües se ha enfocado en la posibilidad de una *influencia translingüística (crosslinguistic)* (Silva-Corvalán & Sánchez-Walker, 2007; Argyri, 2003; Paradis & Navarro, 2003; Döpke, 1997a), de un *overlap* (Margaza & Bel, 2006; Pinto, 2006; Sánchez, 2003) y de un retraso en la adquisición (De Houwer, en prensa; Pariadis &Navarro, 2003). En cuanto al parámetro de sujeto nulo, se ha propuesto que los aprendices de lenguas, cuyo valor especificado al parámetro de sujeto nulo sea positivo, presentarán una inmadurez en la interfaz *sintáctico-pragmática* que rige este parámetro en español (Grinstead, 2004; Lozano 2004). Sobre la inmadurez sintáctico-pragmática se ha planteado que los niños monolingües de una lengua [+sujeto nulo], como es el español, adquieren dichas funciones alrededor de los dos años de edad. Este estudio se ha propuesto insertarse en ese debate mediante evidencia empírica de dos lenguas que discrepan en la primera propiedad del parámetro de sujeto nulo: [+/- suejto nulo].

Los informantes de esta investigación a los tres años de edad (edad mínima analizada en el presente estudio), evidencian manifestaciones de PPS explícitos y nulos. En principio, esta evidencia empírica de PPS explícitos y nulos apoya que los niños, a esa edad, poseen una madurez sintáctico-pragmática de las estructuras periferales. A pesar de que este estudio no puede dar cuenta de la madurez sintáctico-pragmática de los PPS en una adquisición bilingüe debido a que la muestra del mismo consistió de niños entre las edades de 3-13 años. Sin embargo, se puede afirmar que los tres grupos lingüísticos,

a los 3 años de edad, evidencian cierto desarrollo de las estructuras sintáctico-pragmáticas de los PPS en el español como L1 y como L2.

Como se expuso previamente, existe consenso en la literatura en torno a la adquisición bilingüe en cuanto a la separación de los dos sistemas lingüísticos. Sin embargo, no hay acuerdos respecto a la autonomía de dichos sistemas, pues se debate la posibilidad de *influencia translingüística* en los bilingües. Hulk y Müller (2000) afirman que para que ocurra una influencia translingüística es necesario que ocurra: (1) en la interfaz entre dos módulos de la gramática, particularmente entre la interfaz sintáctico-pragmática, la cual resulta problemática incluso en niños monolingües, y (2) un *overlap* en el nivel de la superficie. El *overlap* es una condición necesaria para que ocurra *influencia translingüística.*

Dadas estas premisas teóricas, esta investigación se propuso la hipótesis (H1) que afirma que los niños bilingües simultáneos en español y criollo haitiano adquirirían la pragmática de cambio de referencia de los PPS similar a los monolingües. Contrario a las presunciones de una presencia de *influencia translingüística,* los hallazgos de esta investigación no apoyan la influencia translingüística en los Bsim, por lo que se corroboró dicha hipótesis. Existe evidencia cuantitativa de las semejanzas entre monolingües y Bsim en cuanto al comportamiento sintáctico-pragmático de los PPS. Ambos grupos se comportaron bastante similares en la distribución de los PPS en contexto de continuidad y en entornos de contraste. Las pruebas de ANOVA confirman este hallazgo con un nivel mayor de 0.05 de significatividad estadística. Los Bsim se acercaron más al comportamiento sintáctico-pragmático pronominal del español como

sistema que los niños monolingües; es decir, los Bsim mostraron mayor frecuencia de pronombres nulos en contexto de continuidad y de explícitos en cambio de referencia.

En lo que respecta a otros factores condicionantes, en el presente estudio se formuló la hipótesis (H2) que afirma que los niños bilingües simultáneos se comportarían igual que los monolingües en el manejo lingüístico de los PPS relacionado con la semántica del verbo, el tipo de pronombre y tiempo verbal. Los resultados permiten hacer algunas matizaciones sobre estos tres factores.

- Primero, en lo que se refiere a la clase semántica del verbo, hasta el momento, no se ha formulado una tipología clara acerca de la clase semántica verbal y su vínculo con la distribución del pronombre en español. Este estudio intentó formular algunas propuestas sobre el particular. De los datos se desprende que los monolingües presentan mayor presencia pronominal con los verbos de *conocimiento, logro, pertenencia* y *desiderativos*. Sin embargo, un análisis más profundo sugiere que estos verbos provocan la presencia pronominal, pero fundamentalmente de la primera persona singular yo. Este comportamiento es compartido también por los Bsim. Por lo tanto, el análisis en lo que respecta al pronombre *yo* sugiere que la semántica pronominal parece imponerse con ciertos tipos de verbos.

- Segundo, en cuanto a la variable tipo de pronombre, los resultados evidencian un comportamiento similar entre los Bsim y los monolingües. Ambos grupos lingüísticos optaron por la forma nula cuando se trataba de

la tercera persona plural [-esp], de la segunda singular [+/-esp] y de los pronombres [+esp] en general, con la excepción de las formas pronominales *yo y ella.*

- Tercero, de la variable tiempo verbal o ambigüedad morfológica se desprende, por un lado, evidencia en contra de la hipótesis funcionalista (Kiparski, 1983/1997) y, por otro, apoyo a la clase semántica pronominal, como factor condicionante de la presencia/ausencia de los PPS.

Como se ha señalado en esta investigación, el estudio en torno a la adquisición bilingüe presenta diferencias fundamentales con respecto al tipo de bilingüe. En el Capítulo 3 se distingue entre un bilingüe que adquiriere dos lenguas simultáneamente desde su nacimiento y un bilingüe que la adquiere después de los 3 años de edad. La propuesta de la *influencia translingüística* se fundamenta en los bilingües simultáneos, es decir, aquéllos que se enfrentan a dos sistemas. Por otro lado, los Bsec cuando se enfrentan a una L2 ya poseen previamente un sistema (L1). Por lo tanto, se ha propuesto que los Bsec transfieren parámetros de su L1 a la L2 (Schwartz & Sprouse 1994, 1996/2003; Meisel, 2000). Dadas estas diferencias en cuanto al tipo de bilingüismo, y con el propósito de comparar a los hablantes, esta investigación lanzó la hipótesis (H3). Esta anticipaba que los bilingües secuenciales demostrarían mayor *influencia translingüística* (lingüística y pragmática) de los PPS de su L1 (el criollo haitiano) en la lengua meta (español como L2) que los bilingües simultáneos.

Los resultados de esta investigación muestran evidencia a favor de la hipótesis H3. Los Bsec se comportaron significativamente distintos a los monolingües y a los

Bsim en cuanto a la distribución de los PPS y las variables pragmáticas que los condicionan (cambio de referencia/continuidad). Los Bsec evidencian *influencia translingüística* de su L1 a la L2. Como se expuso antes, la *influencia translingüística* ha sido tema de debate en el estudio de la adquisición, principalmente vinculado con la edad de los aprendices al momento de enfrentarse a una L2 (De Houwer, en prensa; Hulk & Cornips, 2005; Meisel, 2000). Este debate motivó a que se lanzara la hipótesis (H4). Ésta defendía que los bilingües secuenciales presentaban diferencias en cuanto a la *influencia translingüística* (lingüística y pragmática), condicionadas por la edad que tenían los aprendices al momento de exponerse al español como L2. Se anticipaba que los bilingües secuenciales que habían tenido contacto con el español (L2) antes de los 8 años presentarán menor *influencia translingüística* sintáctico-pragmática de los PPS del criollo haitiano (L1) en la lengua meta (español como L2) que los que habían entrado en contacto con el español después de los 8 años (H4.1). Estas hipótesis, desde luego, procuraban responder a la pregunta si un Bsec tiene acceso o no a la GU. Ante este dilema, se ha propuesto que el conocimiento de la L2 es parte de las restricciones de la GU (Meisel, 2000), y que el acceso a la GU durante el período crítico implica que los principios paramétricos continúan accesibles. La pregunta obligada sería qué edades comprende el período crítico. Según Lenneberg (1967), el período crítico trasciende la infancia temprana, se extiende hasta la pubertad, y culmina con la lateralización del cerebro. Asimismo, Meisel (2004) y Hulk y Cornips (2005) afirman que los niños Bsec que adquieran la L2 dentro del período crítico podrán tener acceso a la GU. La GU les permitirá acceder a los principios paramétricos de la L2. A base de estas presunciones, Hulk y Cornips (2005) afirman que dicho acceso a la GU será el factor determinante en

los aprendices que adquieran la L2 después del período crítico. Siguiendo estas presunciones, se ha definido el Bsec en relación con la edad a la que se expone a la L2. Hulk y Cornips (2005) afirman que el Bsec es aquél que ha adquirido la L2 entre los 4-7 años de edad. Por otro lado, Meisel

(2004) afirma que existe un punto óptimo (*peak*) en la adquisición bilingüe secuencial para la adquisición de la L2. Sugiere la edad de los 2 años como punto optimo y la de los 5 años como el punto negativo o de caída; el período crítico se extiende, según Miesel (2004), hasta los 7-10 años de edad.

Tomando estos planteamientos como foco, esta investigación aporta evidencia al debate de la edad como factor clave dentro de la adquisición lingüística. Los Bsec mostraron diferencias en el manejo de los PPS en relación con la edad a la que fueron expuestos a la L2. Hay prueba de *influencia translingüística* en estos aprendices, lo que parece respaldar la H4 de este estudio. Además, los informantes que fueron expuestos a la L2 entre los 3-7 años de edad se comportaron distintos a los que se expusieron después de los 8 años. Estos últimos manifestaron mayor *influencia translingüística* que aquéllos que fueron expuestos antes de esa edad. Estos resultados se sostienen desde el punto de vista de la distribución general de los PPS, como desde las variables sintáctico-pragmáticas que condicionan la presencia/ausencia de los PPS. Por consiguiente, se corrobora la H4:1.

Asimismo, estos hallazgos aportan al debate en torno al período crítico. Se puede formular que los niños Bsec expuestos entre los 3-7 años de edad presentarán menor *influencia translingüística* que aquellos que se exponen después de los 8 años. De esta manera, los resultados de esta investigación respaldan las propuestas de Meisel (2004) y

Hulk y Cornips (2005) relacionadas con la edad, el periodo crítico y la GU. A medida que aumenta la edad de exposición, disminuye el acceso a la GU.

Ya Meisel (2004) sugería que no se debía ser tan categórico en afirmar un acceso total o no a la GU después del periodo crítico y, en su lugar, proponía que se investigara sobre aquellos aspectos de la GU que se van haciendo inaccesibles para los aprendices de L2. A propósito de este planteamiento, los resultados de este estudio sugieren que la sensibilidad a la interfaz sintáctico-pragmática de los PPS en hablantes de L2 se adquiere antes de los 8 años de edad. Los hallazgos apuntan a que los niños Bsec expuestos después de los 8 años de edad trasladan el parámetro de su L1 a L2, demostrando cierto rezago en la adquisición de la interfaz sintáctico-pragmática de los PPS en la L2. Sin embargo, las frecuencias de PPS explícitos en entornos de cambio de referencia, contrario a los entornos de continuidad, parecen apoyar que los Bsec, antes de los 11 años, muestran cierta sensibilidad a la interfaz sintáctica-pragmática que gobierna los PPS en español. La edad en la cual los Bsim y los monolingües manifestaron la adquisición final de la misma fue a los 11 años de edad. De esta manera, se podría proponer que el niño que haya tenido contacto con la L2 después de los 11 años tendrá mayores dificultades en el acceso a la interfaz sintáctico-pragmática de los PPS en español. Los hallazgos de hablantes adultos parecen corroborar esta propuesta (Ortiz López 2009).

Capítulo 6

Conclusión

A propósito de las conclusiones, es pertinente retomar las preguntas de investigación que se formularon en la introducción de esta investigación y ofrecer respuestas a las mismas la luz de los resultados y la discusión que se ha desarrollado en los capítulos previos. Este estudio inició con una interrogante relacionada con la distribución de los PPS en los Bsim y los Bsec, en comparación con los monolingües. Los resultados demuestran que existe una diferencia significativa entre los Bsim y monolingües, como grupo, y los Bsec. Las pruebas estadísticas de ANOVA confirman que no existen diferencias significativas entre los Bsim y los monolingües: ambos grupos prefirieron la forma nula frente a la explicita, mientras que los Bsec se inclinaron por la explicita, independientemente del entorno lingüístico.

Asimismo, este trabajo se preguntaba si dicho comportamiento se mantendría inalterable al incorporar variables lingüísticas y pragmáticas, como cambio de referencia y contraste, clase semántica del verbo, tipo de pronombre, y extralingüísticas, como es tipo de bilingüismo. Los resultados de las pruebas estadísticas de ANOVA en torno a las variables pragmáticas evidencian un comportamiento similar entre los monolingües y los Bsim en contraste con los Bsec. De esta forma, se concluye que los Bsim no presentan evidencia a favor de la *influencia translingüística* en la interfaz sintáctico-pragmática de los PPS. Sin embargo, las diferencias significativas por parte de los Bsec sostienen la existencia de una *influencia translingüística* de la L1, el criollo haitiano, a la L2, el español dominicano.

resultado del input que le ofrece el español dominicano. Este hecho no respalda la existencia de una *influencia translingüística* en los Bsim. Los Bsec, por su parte, mostraron un comportamiento similar a los monolingües en lo que respecta a las manifestaciones explícitas en la variable semántica verbal y tipo de pronombre. En este grupo existe una mayor presencia pronominal explícita con verbos de *conocimiento, desiderativos, pertenencia* y *logro*, y se destacan la forma explícita de los pronombres *yo* y *uno [-esp]*. Además, este grupo produjo menor variedad de PPS como posible consecuencia de un menor desarrollo discursivo en el español en general. Por consiguiente, se puede argumentar que existe *influencia translingüística* de su L1 a la L2, pero este aspecto hay que matizarlo con el factor edad.

De igual forma, esta investigación pretendía ofrecer una respuesta a la interrogante en torno a qué efecto poseía la edad de exposición a la L2 (español) y el dominio lingüístico en los niños bilingües secuenciales en la adquisición. Como respuesta a esta pregunta, se encontró que los Bsec expuestos antes de los 8 años de edad no presentaron *influencia translingüística* sintáctico-pragmática de los PPS de la L1 a la L2, contrario a los que fueron expuestos después de los 8 años. Estos resultados muestran evidencia que existe un efecto de la edad en el logro de la adquisición de una L2, en este caso particular de la gramática de los PPS. Además, favorece la propuesta de que existe cierta limitación al acceso de la GU, con el aumento de la edad del aprendiz de una L2. En otras palabras, existe un periodo crítico para adquirir los parámetros de una L2.

En fin, este estudio concluye que entre los monolingües y los Bsim existen pocas diferencias en el manejo de los PPS; las mismas son de índole cuantitativas, mientras que

entre estos dos grupos y los Bsec las diferencias son de tipo cualitativas, es decir, se trata de diferencias de gramática, de transferencia de parámetros de L1 a L2. Tales diferencias se agudizan después de los 8 años. Los adolescentes secuenciales, en contacto con español después de los 11 años, parecen acercarse más a la gramática pronominal de los adultos haitianos de L2 (Ortiz López, 2009) que a la de los monolingües y a la de los Bsim. No obstante, todavía hay mucho trabajo que realizar en el futuro sobre este tema.

Limitaciones y estudios futuros

En el futuro, sería idóneo un estudio que pueda obtener una mayor muestra de niños Bsec de diferentes edades, ya que este trabajo se limitó a siete informantes. Además de la edad, otras variables extralingüísticas, como la cantidad y la calidad de exposición de los aprendices a L2, la composición étnica familiar, los contactos sociales, etc., se podrían tomar en cuenta en el futuro. Asimismo, una muestra más amplia que pondere cuidadosamente aspectos sociológicos de los niños, de los padres y de la comunidad de habla, durante la recogida de datos, contribuiría, desde luego, a una mayor precisión en los datos. Relacionado con este aspecto metodológico, se debe incorporar a informantes que hayan sido expuestos a la L2 en su adolescencia y/o en su adultez temprana con el objetivo de expandir y profundizar mas el análisis en torno al efecto del período crítico en la adquisición de la interfaz sintáctico-pragmática de los PPS. Las pruebas experimentales deben complementar los datos naturales, sobre todo para medir entornos pronominales poco frecuentes en las muestras orales.

Finalmente, resulta necesario recoger y analizar muestras de hablas en ambas lenguas (español y criollo haitiano) que permitan corroborar y ampliar los resultados que

tienden a apoyar una separación o interdependencia de los dos sistemas lingüísticos en los Bsim, ya que este estudio sólo ha podido dar cuenta de la producción en español.

Referencias

Adger, D. (2004). *Core syntax a minimalist approach.* New York: Oxford University Press.

Appel & Muysken, P. (1996). *Language, bilingüismo y contacto de lengua.* Barcelona: Editorial Ariel.

Argyri, E. (2003). Crosslinguistic influence in bilingual first language acquisition. *Actas I Simposio Internacional sobre bilingüismo.*

Bello, A. (1847/1999). Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos. *Gramática descriptiva de la lengua española.* Madrid: Espasa.

Bloomdield, L. (1993/1996). *Lenguaje, bilingüismo y contacto de lengua.* Barcelona: Editorial Ariel.

Bosque, I. & Demonte, V. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española.* Madrid: Espasa.

Camacho, J & Elías, (2008). El parámetro del sujeto nulo: Un subcaso de las anáforas. *ALFAL.* Montevideo.

Cameron, R. & Flores Ferrán, N. (2004). Perseverance of subject expression across regional dialects. *Spanish in Context*, 1, 41-65.

Cameron, R. (1992). *Pronominal and null subject variation in Spanish: constraints, dialects, and functional compensation.* Tesis doctoral. University of Pennsylvania.

Chomsky, N. (1995). *The minimalist program.* Cambridge, Mass.: The MIT Press.

Costa, J. & Szendröi, K. (2006). Acquisition of focus marking in European Portuguese evidence for a unified approach to focus. *The Acquisition of syntax in romance language*, *41*, 319-329.

De Houwer, A (en prensa). *Bilingual first language acquisition.* Toronto: Multilingual Matters.

Döpke, S. (1997a). Is Simultaneous Acquisition of Two Languages in Early Childhood Equal to Acquiring Each of the Two Languages Individually?. Clark, E. (Ed.), *The Proceedings of the 28th Annual Child Language Research Forum.*

Etxebarria, M. (2002). Bilingüismo y adquisición temprana del lenguaje: procesos fonológicos en el contacto vasco/español. *Actas II Simposio Internacional sobre o bilingüismo.*

Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS.* Sage Publications.

Flores-Ferrán, N. (2005). "La expresión del pronombre personal sujeto en narrativas orales de puertorriqueños en Nueva York". Ortiz , L. & Lacorte, M. (Eds.), *Contactos y contextos lingüísticos: El español en los Estados Unidos y en contacto con otras lenguas.* Madrid, España: Vervuert.

Flores-Ferrán, N. (2007). "Subject personal pronoun expression in Spanish". *Language and Linguistics Compass.* Blackwell Publishing.

Gawltzek, I. & Tracy, R. (1996). Bilingual bootstrapping. *Linguistic, 34*, 901-926.

Genesee, F. & Nicoladis, E. (2006). Bilingual acquisition. Hoff, W. & Shatz, M. (Eds.), *Handbook of language development.* Oxford, Eng.: Blackwell.

Grinstead, J. (2004). Subjects and interface delay in child Spanish and Catalan. *Language, 80*, 40-72.

Hulk, A & Cornips, (2005). Differences and similarities between child L2 and (2) L1: *Do*-support in child Dutch. Dekydtspotter *et* al. (Eds.), *Proceedings of the 7th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

Hulk, A. & Müller, N. (2000). Bilingual first language acquisition at the interface between syntax and pragmatics. *Language and Cognition*, 3, 227-244. Cambridge University.

Hurtado, L. (2001). *La variable expresión del sujeto en el español de los colombianos y colombo-americanos residentes en el condado de Miami-Dade.* Tesis de doctorado. University of Florida.

Kiparsky (1983/1997). La hipótesis funcional y la aparición de sujeto no nominal: el español de Puerto Rico. *Hispania, 80,* 153-165.

Lapidus, N. & Otheguy, R. (2005). Contact Induced Change? Overt nonspecific *Ellos* in Spanish in New York. Sayahi, L. & Westmoreland, M. (Eds.), Selected Proceedings of the Second Workshop on Spanish Sociolinguistics. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

Lapidus, N. & Smith, H. (2008). Subject pronouns in child Spanish & continuity of reference. Cascadilla Proceedings Project.

Lefebvre, C. (1998). *Creole genesis and the acquisition of grammar the case of Haitian Creole.* United Kingdom: University Press, Cambridge.

Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.

Lorenzo, G. & Longa, V. M. (1996). *Introducción a la sintaxis generativa la teoría de principios y parámetros en la evolución.* Madrid: Alianza Editorial, S. A..

Lozano, C. (2004). El conocimiento totalmente nativo vs casi nativo del orden de palabras en español: ¿Aparente contradicción?. Villayendre, M. (Ed.), *Actas del V Congreso de Lingüística General.* Madrid: Arco Libros.

Lozano, C. (2006). The development of the syntax-discourse interface. *The acquisition of syntax in romance language*, 41, 371-399.

Margaza, P. & Bel A. (2006). Null subjects at the syntax-pragmatics interface: Evidence from Spanish interlanguage of Greek. *Proceeding of 8th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2006).* Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

Matos, P. & Schwenter, S. (2005). Contrast and the (Non-) occurrence of pronouns. David Eddigton (Ed.), *Selected Proceedings of the 7th Hispanic linguistics symposium.* (pp. 116-127). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

Meisel (2000). Revisiting Universal Grammar. *D.E.L.T.A.*, 16, 129-140.

Montrul, S. A. (2004). *The acquisition of Spanish morpo syntactic development in monolingual and bilingual L1 acquisition and adult L2 acquisition.* Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company.

Morales Reyes, A. (2007). *La interfaz sintaxis, pragmática en los pronombres personales de sujeto de tercera y segunda persona en Santa Cruz y Puerto Rico.* Tesis de maestría no publicada. Universidad del Puerto Rico, Río Piedras, Puerto Rico.

Morales, A. (1997). La hipótesis funcional y la aparición de sujeto no nominal: el español de Puerto Rico. *Hispania,* 80, 153-165.

Ojea, A. (2001). El desarrollo sintáctico en la adquisición de la primera lengua: Análisis de la etapa telegráfica de un sujeto monolingüe del español. *Revista Española de Lingüística*, 31, 413-430.

Orozco, R. & Guy, G. (2008). El uso variable de los pronombres sujetos: ¿Qué pasa en la costa Caribe colombiana?. Westmoreland, M. & Thomas, J. A. (Eds.), *Selected Proceedings of the 4th Workshop on Spanish sociolinguistics*. Somerville: Cascadilla Proceedings Project.

Ortiz López, L. (2007). Obligatoriedad y opcionalidad de sujetos pronominales en el español (L2) en el Caribe. *Spanish in the US & Spanish in Contact with Other Languages Conferences.* University of Maryland & George Mason University, March 15-18, 2007.

Ortiz, L. (2007, marzo). Obligatoriedad y opcionalidad de sujetos pronominales en el español (L2) en el Caribe. *Spanish in the US & Spanish in contact with other languages.* Conferencia presentada en University of Maryland & George Mason University, Virginia, EE.UU.

Ortiz, L. (2009). Pronombres de sujeto en el español del Caribe: L2 vs. L1. Lehman, J. & Lacorte, M. (eds.), *El español en Estados Unidos y otros contextos de contacto.* Frankfurt am Main/Madrid: Vervuert/Iberoamericana.

Otheguy, R. & Zentella, A. C. (2007). Apuntes preliminares sobre el contacto lingüístico y dialectal en el uso pronominal del español en Nueva York. Potowski, K. & Cameron, R. (eds.), *Spanish in contact policy, social and linguistic inquiries.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Paradis, J. & Genesee, F. (1996). Syntactic acquisition in bilingual children autonomous of interdependent?. *SSLA, 18*, 1-25.

Paradis, J. & Navarro, S. (2003, mayo). Subject realization and crosslinguistic interference in the bilingual acquisition of Spanish and English: What is the role of the input?. *Journal of Child Language, 20.*

Pinto, M. (2006). Subject pronouns in bilinguals. *The acquisition of syntax in romance language, 41*, 330-350.

Radford, A. (2003). *Syntactic theory and the structure of English minimalist approach.* EU: Cambridge University Press.

Real Academia de la Lengua Española (1981). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española.* Madrid: Espasa Calpe.

Real Academia de la Lengua Española (1996). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española.* Madrid: Espasa Calpe.

Rizzi, L. (2000/2004). Comparative syntax and language acquisition. London: Routledge.

Sánchez, L. (2003). Quchua-Spanish bilingualism interference and convergence in functional categories. John Benjamins Publishing Company.

Schwartz, B. D. & Sprouse, R. (1994, 1996/2003). *Second language acquisition and universal grammar*. Cambridge University Press.

Silva-Corvalán, C. & Sánchez-Walker, N. (2007). Subjects in early dual language development a case study of a Spanish-English bilingual child. Potowski, K. and Cameron, R. (Eds.), *Spanish in contact policy, social and linguistic inquiries*. Amsterdam: John Benjamins.

Silva-Corvalán, C. (1982). Subject Expression and Placement in Mexican-American Spanish. Amastae, J. & Elias-Olivares, L. (Eds.), *Spanish in the United States.* New York: Cambridge UP, 93-120.

Silva-Corvalán, C. (1994). *Language Contact and Change*. Oxford: Oxford University Press.

Vainikka, A. & Levy, Y. (1999). Empty subjects in Finnish and Hebrew. *NLLT* 17:613-671.

Valian (1991/2007). Subjects in early dual language development a case study of a Spanish-English bilingual child. Potowski, K. and Cameron, R. (Eds.), *Spanish in contact policy, social and linguistic inquiries*. Amsterdam: John Benjamins.

Volterra & Taeschner (1978/2007). The acquisition and development of language by bilingual children. *Subjects in early dual language development a case study of a spanich-english bilingual child.* Amsterdam: John Benjamins.

Wooding, B. & Moseley –Williams, R. (2004). *Inmigrantes haitianos y dominicanos de ascendencia haitiana en la República Dominicana.* República Dominicana: CID & SJR.

Apéndice A

Preguntas guías para la entrevista que se les realizará a los padres de los niños participantes del estudio

Preguntas guías para la entrevista que se les realizará a los padres de los niños participantes del estudio

¡Buenas![29]

Muchas gracias por colaborar en este estudio. El siguiente cuestionario consiste en una serie de preguntas a las cuales debe contestar con total sinceridad para el éxito del mismo. Usted es libre de manifestar lo que siente, ya que sus opiniones no serán juzgadas. Este cuestionario busca conocer cuál es la percepción de los hablantes con relación a las lenguas que habla y las que hablan sus pares.

¡Gracias por su colaboración en este estudio!

Datos socio-demográficos

Edad: _____

Género: _____

País de origen: _____

Nivel de estudios (el más alto): _____

Lengua nativa: _____

Segunda lengua: _____

Otras lenguas: _____

¿A qué edad tuvo su primer contacto con la segunda lengua?: _____

Autoevalúe su nivel de dominio **hablado** del español:

___ dominio como hablante nativo

___ dominio bueno

___ dominio regular

___ dominio pobre

Autoevalúe su nivel de dominio en **la comprensión** del español:

___ dominio como hablante nativo

___ dominio bueno

___ dominio regular

___ dominio pobre

[29] El lenguaje será adaptado. Este cuestionario es solo una guía.

¿En qué contextos o lugares habla el **español**?:

___ en la calle

___ en la iglesia

___ en el trabajo: _____(especifique cuál)

___ en el hogar

___en la escuela/universidad

Si el contacto con el español ocurrió en otros lugares antes no mencionados por favor especifique en el espacio provisto:

_____
_____
_____
_____

¿Con quién habla **español**?

___con su esposo/a Especifique la/as lengua/as que habla en orden de dominio:_____

___con sus amigos monolingües y bilingües

___con sus amigos monolingües

___con sus amigos bilingües

___con su padre y madre

___con su padre Especifique la/as lengua/as que habla en orden de dominio:_____

___con su madre Especifique la/as lengua/as que habla en orden de dominio:_____

___con sus hijos Especifique la/as lengua/as que habla en orden de dominio:_____

___con su/sus hermano/s Especifique la/as lengua/as que habla en orden de dominio:_____

Si la persona/as con las que habla español no están especificadas por favor especifique en el espacio provisto:

_____
_____
_____
_____

¿En qué contextos o lugares habla **el criollo haitiano?**

___ en la calle

___ en la iglesia

___ en el trabajo: _____(especifique cuál)

___ en el hogar

___en la escuela/universidad

Si el contacto con el criollo haitiano ocurrió en otros lugares antes no mencionados por favor especifique en el espacio provisto:

_____
_____
_____
_____

¿Con quién habla **criollo haitiano**?

___con su esposo/a Especifique la/as lengua/as que habla en orden de dominio:_____

___con sus amigos monolingües y bilingües

___con sus amigos monolingües

___con sus amigos bilingües

___con su padre y madre

___con su padre Especifique la/as lengua/as que habla en orden de dominio:_____

___con su madre Especifique la/as lengua/as que habla en orden de dominio:_____

___con sus hijos Especifique la/as lengua/as que habla en orden de dominio:_____

___con su/sus hermano/s Especifique la/as lengua/as que habla en orden de dominio:_____

Si la persona/as con las que habla criollo haitiano no están especificadas por favor especifique en el espacio provisto:

_____
_____
_____
_____

¿Usted cree que se debe enseñar **el criollo haitiano** en la escuela?

___estoy en total acuerdo

___estoy de acuerdo

___no estoy de acuerdo, ni en desacuerdo

___estoy en desacuerdo

___estoy en total desacuerdo

Comentario:_____
_____
_____
_____

¿Usted cree que en los medios de comunicaciones televisivas y radiales se debe hablar en **criollo haitiano**?

___estoy en total acuerdo

___estoy de acuerdo

___no estoy de acuerdo, ni en desacuerdo

___estoy en desacuerdo

___estoy en total desacuerdo

Comentario:_____
_____
_____
_____

¿Usted cree que con el jefe del trabajo se deba hablar en **criollo haitiano**?

___estoy en total acuerdo

___estoy de acuerdo

___no estoy de acuerdo, ni en desacuerdo

___estoy en desacuerdo

___estoy en total desacuerdo

Comentario:_____
_____
_____
_____

¿Usted cree que le debe enseñar a hablar **criollo haitiano** a sus hijos?

___estoy en total acuerdo

___estoy de acuerdo

___no estoy de acuerdo, ni en desacuerdo

___estoy en desacuerdo

___estoy en total desacuerdo

Comentario:_____
_____
_____
_____

¿En qué temas prefiere usar el **español**?

___política

___familiares

___ temas que envuelvan emociones positivas y negativas

___ temas que envuelvan emociones positivas(amor, cariño, etc.)

___temas que envuelvan emociones negativas (peleas, discusiones, et.)

___discusiones

___trabajo

___ deportes

___ ninguna de las anteriores

¿En qué temas prefiere utilizar el **criollo haitiano**?

___política

___familiares

___ temas que envuelvan emociones positivas y negativas

___ temas que envuelvan emociones positivas (amor, cariño, etc.)

___temas que envuelvan emociones negativas (peleas, discusiones, et.)

___discusiones

___trabajo

___ deportes

___ninguno de los anteriores

¿En qué lengua prefiere hablarles a sus hijos?

___ español

___ criollo haitiano

¿Qué usted cree acerca del bilingüismo?

___positivo

___negativo

___ni positivo, ni negativo

Apéndice B

Hoja de codificación

Hoja de codificación

1. Número del informante
    a. _____
2. Género
    a. Femenino
    b. Masculino
3. Edad
    a. 3-4 años
    b. 5-6 años
    c. 7-8 años
    d. 9-10 años
    e. 11-13 años
4. Dominio lingüístico
    a. Monolingüe
    b. Bsim
    c. Bsec
5. Variable dependiente
    a. Presencia de PPS
    b. Ausencia de PPS (*pro)*
6. Tipo de PPS explícito
    a. Yo
    b. Tú
    c. Tú [-específico]
    d. Él
    e. Ella
    f. Usted
    g. Nosotros

h. Nosotras

i. Ustedes

j. Ellos

k. Ellos [-específico]

l. Ellas

m. Ellas [-específico]

n. Uno[-específico]

o. Otro

7. Tipo de *pro*

a. Yo

b. Tú

c. Tú [-específico]

d. Él

e. Ella

f. Usted

g. Nosotros

h. Nosotras

i. Ustedes

j. Ellos

k. Ellos [-específico]

l. Ellas

m. Ellas [-específico]

n. Uno[-específico]

o. Otro

8. Cambio de referencia

a. Sí presencia-PPS explícito necesario

b. No presencia PPS (*pro)*- PPS necesario

c. Sí presencia- PPS explícito no necesario

d. No presencia del PPS (*pro*)- no necesario

9. Tipo de pronombre utilizado en cambio de referencia

a. No necesario el contraste

b. Yo-tú

c. Yo-Tú [-específico]

d. Yo-Él

e. Yo-Ella

f. Yo-Usted

g. Yo-Nosotros

h. Yo-Nosotras

i. Yo-Ustedes

j. Yo-Ellos

k. Yo- Ellos [-específico]

l. Yo- Ellas

m. Yo-Ellas [-específico]

n. Yo-Uno

o. Tú-Yo

p. Tú-Tú [-específico]

q. Tú-Él

r. Tú-Ella

s. Tú-Usted

t. Tú-Nosotros

u. Tú-Nosotras

v. Tú-Ustedes

w. Tú-Ellos

x. Tú- Ellos [-específico]

y. Tú-Ellas

z. Tú- Ellas [-específico]

aa. Tú-Uno

bb. Tú [-específico] –Yo

cc. Tú [-específico]-tú

dd. Tú [-específico] –Él

ee. Tú [-específico]-Ella

ff. Tú [-específico] –Usted

gg. Tú [-específico] –Nosotros

hh. Tú [-específico] –Nosotras

ii. Tú [-específico] –Ustedes

jj. Tú [-específico] –Ellos

kk. Tú[-específico]- Ellos[-específico]

ll. Tú [-específico] –Ellas

mm. Tú [-específico] – Ellas [-específico]

nn. Tú [-específico] –Uno

oo. [...]

10. Modo
    a. Subjuntivo
    b. Indicativo

11. Tipo de cláusula-subordinación

    a. Independiente-principal

    b. Subordinada-coordinada

    c. Subordinada-relativa

    d. Subordinada-yuxtapuesta

12. Tipo de cláusula
    a. Interrogativa
    b. Declarativa

13. Si es inicio de contestación, el referente de la misma corresponde al mismo referente de la pregunta en el que se mencionó, pero con otro pronombre. Ej. ¿Y tú qué piensas?/ yo creo
    a. Sí
    b. No
14. Si el referente de la pregunta cambia al de la contestación
    a. Sí
    b. no

15. Tiempo verbal

    a. Pretérito imperfecto del indicativo

    b. Pretérito imperfecto del subjuntivo

    c. Pretérito pluscuamperfecto del subjuntivo

    d. Pretérito perfecto del subjuntivo

    e. Pretérito pluscuamperfecto del indicativo

    f. Condicional del indicativo

    g. Condicional perfecto del indicativo

    h. Presente del subjuntivo

    i. Futuro subjuntivo

    j. Futuro compuesto

    k. Presente

    l. otros

16. Tipo de verbo [-finito] por [+finito]

    a. Gerundio-en vez de presente

    b. Infinitivo-en vez de presente

    c. Otras posibles combinaciones

17. Subjuntivo en vez de:

    a. Presente

    b. Pretérito perfecto

    c. Pretérito imperfecto

    d. Otro

18. Acción en el momento concreto- acción en el entorno del acto de la comunicación
    a. Sí
    b. no
19. Semántica del verbo
    a. Conocimiento [saber, conocer...]
    b. Pertenencia [tener, coger ...]
    c. Desiderativos [querer, sesear...]
20. Tipo de verbo
    a. Copulativos
    b. Transitivos con OD explícito (ej. Yo traje la computadora)
    c. Transitivos sin objeto (yo traje)
    d. Ditransitivos con OD y OI explícito (ej., Tú donas dinero a la fundación.)
    e. Ditransitivos sin objeto
    f. Inergativos (llagar, salir, correr...)
    g. Inacusativos
21. Referente en el discurso (diálogo)
    a. Sí
    b. no
22. Presencia del referente en el entorno del acto de la comunicación-referente concreto en el lugar del acto de la comunicación.
    a. No
    b. Sí
    c. No se posee información
23. Animacidad del referente
    a. [+ animado]
    b. [- animado]
24. Humanicidad
    a. [+humano]
    b. [-humano]
25. #_____
    a. Sí
    b. no

Apéndice C

Datos socio-demográficos del niño

Datos socio-demográficos/niños

Datos de la entrevista

Código: _____

Lugar de la entrevista: _____

Fecha de la entrevista: _____

Entrevistador (a): _____

Observaciones sobre la entrevista: (lugar, ruidos, incidentes, etc.)

_____

_____

_____

_____

Datos personales

Nombre: _____

Género: _____

Edad: _____

Lugar de nacimiento: _____

Nacionalidad: _____

Residencia actual: _____

Hace cuánto tiempo: _____

Lugar de nacimiento de la madre: _____

Lugar de nacimiento del padre: _____

¿Cuántas lenguas habla?_____

En orden de dominio:

_____

¿Cuál es su L1?: _____

¿A qué edad aprendió su L2?: _____

Dominio lingüístico:

Monolingüe: _____

Bilingüe secuencial: _____

Bilingüe simultaneo: _____

Modo de vida: (descripción)

_____
_____
_____
_____