



ISSN 2373-874X (online)

005-11/2014SP

La adquisición del español en niños de tercera generación

Carmen Silva-Corvalán

1

Tema: Adquisición bilingüe y hablantes de herencia

Resumen: En las situaciones de bilingüismo social las lenguas que se encuentran restringidas funcionalmente muestran, entre otros fenómenos, la simplificación de algunos aspectos gramaticales. En este tipo de contextos, se plantea siempre la duda de si dicha etapa de simplificación gramatical tiene su origen en una adquisición lingüística incompleta durante los primeros años de vida del individuo bilingüe o si es el resultado de ciertos procesos de desgaste o de pérdida. Este trabajo destaca las similitudes encontradas entre dos hermanos bilingües en pleno desarrollo lingüístico y los hablantes de herencia adultos.

Palabras clave: bilingüismo, adquisición, español, inglés, simplificación, niños

Introducción

Los estudios sobre el español de los hispanos en los Estados Unidos suelen agrupar a los diferentes hablantes tanto por su país de procedencia como por la

generación de inmigrantes a la cual pertenecen. Por lo tanto, las generalizaciones sobre el mantenimiento del español o su sustitución por el inglés y sobre los rasgos lingüísticos que caracterizan el español de los Estados Unidos se realizan teniendo en cuenta si los hablantes proceden de México, Cuba, la República Dominicana, etc., y dentro de dichos grupos si los hablantes pertenecen a la primera, la segunda, la tercera e incluso a la cuarta generación de inmigrantes.

En un trabajo anterior (véase Silva-Corvalán 1994), examinaba los cambios experimentados por el español de los Estados Unidos a través de tres generaciones. En la primera generación se encuadraban los inmigrantes nacidos en el extranjero y que llegan a los Estados Unidos después de los 8 años, es decir, cuando ya han alcanzado un cierto nivel de alfabetización en español en su país de origen; sus descendientes inmediatos (nacidos en los Estados Unidos o llegados antes de los 11 años) se definen como hablantes de segunda generación; a la tercera generación pertenecerían aquellos hablantes de los que al menos uno de sus padres puede enmarcarse en la segunda generación de inmigrantes (para una definición innovadora e interesante de «generación» consúltese Villa y Rivera-Mills 2009).

2

No pueden identificarse diferencias lingüísticas nítidas entre estos grupos generacionales, sino más bien tendencias globales que caracterizan a cada generación de forma general. Una de estas tendencias sería la intensificación gradual del uso del inglés con familiares y amigos a través de las tres generaciones. A pesar de que el bilingüismo es habitual entre los niños de segunda generación, el monolingüismo en inglés tiende a ser el patrón predominante en la tercera. Alba (2005) señala que a pesar de que el nivel de monolingüismo en inglés es menor entre los hispanos que entre otros grupos de inmigrantes (por ejemplo, los filipinos, los coreanos o los japoneses), sí existe una clara mayoría de hablantes monolingües de inglés: «Sixty-eight percent of third-generation Cubans and 71 percent of third-generation Mexicans.» [El

sesenta y ocho por ciento de los cubanos de tercera generación y el 71 por ciento de los mexicanos de tercera generación].

A pesar de esta tendencia general de cambio generacional hacia el inglés es posible encontrar algunas excepciones. Una de ellas la representan aquellos hablantes de segunda generación que adquieren tanto español como inglés desde el nacimiento y que presentan en ambas lenguas un nivel comparable de competencia lingüística, o los casos de aquellos hablantes que, a pesar de haber adquirido el español en algún momento, más tarde lo perdieron por completo, o aquellos que dejaron de usarlo durante un número significativo de años pero que se encuentran inmersos en un proceso de recuperación de su uso. Del mismo modo, encontramos casos de hablantes de tercera generación que adquirieron el español desde su nacimiento y que lo han mantenido desde entonces. De hecho, el bilingüismo de tercera generación no es infrecuente en muchas comunidades situadas a lo largo de la frontera con México (por ejemplo, El Paso, Texas o San Ysidro, California) o en barrios con una alta densidad de hispanos. Alba, Logan, Lutz y Stults (2002), por ejemplo, destacan que los niños pertenecientes a familias y comunidades que apoyan activamente el uso del español aprenden el idioma familiar independientemente de la generación a la que pertenezcan. Villa y Rivera-Mills (2009) recogen algunas referencias a trabajos recientes en los que se describe el mantenimiento del español en hablantes de cuarta y quinta generación pertenecientes a comunidades de habla hispana muy cohesionadas socialmente.

Uno de los factores que facilitan la adquisición y el mantenimiento de la lengua de herencia es la presencia de los abuelos en el hogar. Los abuelos, cuando no dominan el inglés, crean en la familia la necesidad de comunicarse en español. En general, los abuelos, incluso cuando sí presentan cierto dominio de la lengua inglesa, animan a sus nietos a aprender español. En este artículo se estudia un escenario de este tipo; del análisis realizado se desprende que los niños de tercera generación no están abocados necesariamente a ser monolingües. Este trabajo se centra principalmente en el desarrollo lingüístico de dos hermanos,

3

cuya exposición al español provenía casi por completo de su interacción lingüística con el padre y con la abuela paterna¹.

Los estudios sobre bilingüismo han identificado dos patrones principales en la adquisición bilingüe del lenguaje: el bilingüismo simultáneo y el bilingüismo secuencial. En el bilingüismo simultáneo, el niño adquiere dos idiomas al mismo tiempo desde su nacimiento o, como proponen algunos investigadores, antes de los 3 años de edad. Esto se conoce como *Adquisición bilingüe como primera lengua* (ABPL o BFLA, por sus siglas en inglés, o «2L1»). Este artículo se centra en los aspectos gramaticales de la ABPL.

Hay una serie de factores contextuales que juegan un papel crucial en el desarrollo del bilingüismo. Entre dichos factores, pueden destacarse: la edad de exposición del niño a cada uno de los idiomas, el número de hablantes de cada lengua y su estatus social, la presencia de otras lenguas en el entorno del niño, la frecuencia con la que se habla cada idioma tanto en el hogar como en la comunidad, y las actitudes de la familia y de la comunidad hacia cada una de las lenguas y hacia el fenómeno bilingüe.

Los niños de tercera generación se desarrollan en entornos familiares bilingües que pueden estar ubicados en comunidades de diferente tipología lingüística: algunas en las que se utilizan habitualmente tanto el inglés como el español, otras en las que se usa solo uno de estos idiomas y otras en las que no se usa ninguno de los dos. En el entorno familiar pueden igualmente identificarse diferentes modelos: (a) aquellas familias en las que ambos padres son bilingües y se dirigen al niño en los dos idiomas, tanto en el hogar como en público, o bien en un idioma en casa y en el otro en público; (b) aquellas familias en las que uno de los padres es bilingüe y el niño está expuesto a los dos idiomas, uno por cada padre (sería el modelo «un padre-un idioma»). Por lo tanto, hay una serie de configuraciones diferentes del entorno bilingüe que darían lugar a distintos modelos de adquisición y a diferentes tipos de bilingüismo (De Houwer 2009).

¹ Para un estudio más detallado de la adquisición bilingüe de español e inglés desde el nacimiento véase Silva-Corvalán (2014).

Los factores sociales, tales como el prestigio de cada lengua y las actitudes políticas hacia las mismas, determinan las normativas gubernamentales y educativas, y ejercen un impacto muy destacable en la extensión y en el grado del desarrollo bilingüe tanto a nivel individual como social. Los cambios políticos producidos en España, por ejemplo, han dado lugar a un aumento significativo del número de niños bilingües que son capaces de mantener la lengua minorizada hasta la edad adulta (Siguán 2008).

Los diferentes factores contextuales tienen como resultado la posibilidad de desarrollar niveles más altos o más bajos de competencia bilingüe. Hay que plantearse, por lo tanto, la cuestión de cuál es el grado de exposición necesario para que un niño adquiera el dominio productivo de una estructura lingüística determinada. Algunos trabajos defienden que es necesaria la acumulación de una masa crítica de información en el *input* lingüístico recibido para que el niño pueda realizar generalizaciones e ir más allá del simple almacenamiento o memorización de las ocurrencias individuales; la misma idea se ha propuesto en el caso de los hablantes bilingües (véanse, por ejemplo, algunas de las contribuciones al volumen Oller y Eilers 2002 o Silva-Corvalán 2014). Sin embargo, en el contexto de la ABPL está todavía prácticamente sin explorar qué es lo que constituiría dicha «masa crítica».

5

Estudio de caso

Los niños

Para este estudio he analizado las diferencias en el desarrollo del inglés y el español en dos de mis nietos, Nico y Brennan, que responden a la definición de niños de tercera generación (Silva-Corvalán 2014). Nico y Brennan presentan una mayor habilidad lingüística en inglés y lo usan considerablemente más que el español. Nico es tres años mayor que su hermano Brennan. Ambos se han educado en un ambiente familiar en el que se emplean los dos idiomas: la madre

les habla principalmente en inglés, el padre normalmente en español y yo les hablo casi exclusivamente en español.

Observé y grabé a los hermanos de forma continuada y en una variedad de contextos naturales con diferentes interlocutores. Mantuve un diario detallado de la evolución lingüística de Nico desde los 3;0 años, complementando mis anotaciones con grabaciones de audio. A Brennan se le grabó en audio desde que tenía un año y 3 meses de edad, cuando se encontraba cerca de su hermano. Tanto los diarios como las grabaciones incluyen el habla de los adultos cuando estos se dirigían directamente a los niños.

El grado de dominio del inglés en ambos niños es comparable al de los niños monolingües. Por el contrario, el desarrollo de su competencia en español es desigual. Esta desigualdad es el resultado de las diferencias tanto en su grado de exposición a la lengua española como al número de oportunidades que han tenido para usar este idioma, que por lo general fueron menores en el caso de Brennan, el hermano pequeño. Estos factores se correlacionan con un nivel más bajo de competencia productiva de Brennan si lo comparamos con Nico.

De modo general, Nico estuvo expuesto al español alrededor de un tercio del tiempo en el que no estaba durmiendo (30 por ciento); en el caso de Brennan, el hermano menor, fue inferior a un tercio (27 por ciento). Alrededor de los 4;0 años de edad, la exposición al español y su uso se reducen aún más en ambos niños, fijándose como máximo en una cuarta parte de su tiempo de vigilia (entre el 20 y el 25 por ciento). De hecho, resulta notable que con un *input* tan limitado, los niños hayan sido capaces de desarrollar su competencia conversacional en español.

Hay que plantearse, por lo tanto, qué condiciones son las que han favorecido que los niños alcancen dicha competencia en su lengua más débil y cuáles han contribuido a su mantenimiento, a pesar de haber experimentado una exposición ciertamente reducida al español y a pesar del esfuerzo inherente que requiere el desarrollo bilingüe. Me parece que la primera causa y la más importante se

6

centra en la actitud positiva del entorno familiar. Efectivamente, se observa que los adultos reforzaban el desarrollo paralelo de ambos idiomas mediante comentarios del tipo: *Es bueno que aprendas tanto español como inglés*. La familia contribuyó de manera importante al desarrollo bilingüe de los niños mediante el uso de ambos idiomas siempre que conversaban o jugaban con ellos, e incluso a veces de forma explícita llamando su atención sobre algún aspecto del lenguaje, ya fuera de tipo léxico, como en (1), o estructural. El mismo tipo de interacciones se registraron para el inglés.

- (1) Nico: Estoy *empado*. (2;11.11)²
Padre: Enfadado [corrección del padre]. Es igual que enojado.
Nico: Estoy enfadado un poquito.

De la palabra a la oración y al discurso continuo

Los niños de tercera generación no se diferencian de los niños monolingües en cuanto a las etapas de desarrollo del lenguaje: de la etapa de balbuceo pasan a la de emisión de palabras individuales, después a la producción de combinaciones de palabras y de ahí a la emisión de oraciones hasta llegar al discurso fluido. Aunque puedan existir variaciones individuales en el desarrollo, normalmente a finales del primer año los niños ya entienden palabras y frases sencillas en ambos idiomas. Se ha observado que los niños bilingües comienzan la producción del lenguaje un poco más tarde que los monolingües, aunque no siempre es así; depende en gran medida del grado de exposición lingüística que el niño recibe en su entorno inmediato. Nico, por ejemplo, emitió sus primeras palabras hacia el final de su primer año de vida: *papa* ('papá'), *mama* ('mamá'), *abú* ('la luz'), *aga* ('agua') en español; *ap^h* 'apple' ('manzana'), *hot* ('caliente') en inglés.

Hacia los dieciocho meses de vida los niños monolingües suelen ser capaces de utilizar alrededor de 50 palabras. Estos niños obviamente reciben su *input*

² La notación de la edad sigue la convención de indicar separadamente año y mes mediante punto y coma; el punto se utiliza para dividir mes y día.

lingüístico en una sola lengua y lógicamente producen dichas palabras en un solo idioma. Los niños de ABPL distribuyen su tiempo de vigilia entre dos (o más) lenguas y, como es de esperar, distribuyen igualmente su vocabulario productivo entre los mismos idiomas. Así, de forma similar a los monolingües, los niños bilingües pueden acumular cincuenta o más palabras, teniendo en cuenta su conocimiento léxico conjunto en ambos idiomas, e igualmente comienzan a emitir combinaciones de palabras de forma temprana. Sin embargo, al igual que en el caso de los monolingües, la producción de palabras y el ritmo de crecimiento de su vocabulario pueden variar mucho de un niño a otro.

Los niños de ABPL producen muchas expresiones mixtas de dos palabras antes de los 2;0 años de edad, y algo más tarde incorporan palabras de ambos idiomas en muchas de sus frases; es lo que se conoce como *alternancia de código*. Algunos ejemplos en los que Nico y Brennan mezclan ambos idiomas serían: «*pushing* niño», «más *ice*» o «*close* puerta». Este tipo de mezcla lingüística se ha usado tradicionalmente como evidencia de confusión entre ambas lenguas o de un desarrollo léxico y morfosintáctico mixto (Volterra y Taeschner, 1978). Sin embargo, hay estudios más recientes que han demostrado que dicha mezcla se debe más a la existencia de lagunas de vocabulario y a la aceptación de la combinación lingüística en el entorno del niño, que a la existencia de un sistema lingüístico unificado (Lanza, 1997; Montanari 2010). El ejemplo (2) ilustraría una interacción típica bilingüe. En este modo bilingüe ambos idiomas se activan simultáneamente y el niño tiene que estar alerta cognitivamente para poder cambiar de un idioma al otro y adaptarse al tema y/o al destinatario. No resulta extraño, por lo tanto, que en estas condiciones pueda producirse la mezcla de ambos idiomas.

- (2) N = Nico (2;7.27); M = madre; F = padre; C = abuela³.
F: ¿Le dijiste a la Bibi lo que hiciste anoche? [dirigiéndose al niño]
N: Sí. [responde al padre]
F: ¿Te acuerdas? ¿Dónde fuimos?
M: *Where did you get those balloons?* [dirigiéndose al niño]

³ Estas son las abreviaturas, junto a «B» para Brennan, que se emplean en todos los ejemplos.

‘¿Dónde te dieron esos globos?’
N: *From Super Cuts*. [le responde a la madre]
‘En *Super Cuts*’
C: ¡*Super Cuts!*, ¿te fuiste a cortar el pelo con el papi?
N: El papi primero, y y y la mami dijo «No puedes ir allá con con el papi». [le responde a la abuela]

En algunos de los fenómenos lingüísticos que he tenido ocasión de estudiar se manifiestan ciertas diferencias entre ambos hermanos, pero, en general, se dan más similitudes que divergencias entre ellos (Silva-Corvalán 2014). Sin embargo, como puede observarse al analizar diferentes familias, el hijo mayor recibe normalmente una mayor cantidad de exposición lingüística directa, logrando así un mayor nivel de competencia bilingüe que sus hermanos menores. Así ocurre en el caso de Nico y Brennan, como podrá observarse más adelante en el breve análisis que realizo de su sistema verbal.

Los niños de ABPL suelen comenzar a producir construcciones complejas a los 2;0 años de edad. Las combinaciones de dos o tres cláusulas comienzan normalmente hacia el cuarto año de vida, o incluso antes, como se muestra en los ejemplos (3) y (4).

(3) *Cuando el papi frenó se me cayó la silla para el otro lado.* (Nico, 2;10.26)

(4) *Si lo sueltas, no puede vivir [un pájaro].* (Brennan, 3;4.14)

Hacia el quinto o sexto año de vida (es decir, después del cuarto o quinto cumpleaños), los niños son capaces de recontar las historias que se les han leído previamente, o de narrar anécdotas sobre ellos mismos o sobre terceros. Cuándo y con qué frecuencia se producen estas actividades comunicativas dependerá en gran medida de la calidad y de la cantidad de exposición que hayan recibido en cada idioma. Parece que hay una estrecha correlación entre la cantidad de *input* recibido y la atención que su entorno inmediato presta a la experiencia del

aprendizaje bilingüe del niño, y el éxito en la consecución de la competencia lingüística en ambas lenguas (De Houwer 2009). A los 5;6 años de edad, tanto Nico como Brennan eran capaces de contar en español la historia de un libro ilustrado, únicamente recurrían al uso de elementos léxicos en inglés para llenar algunos vacíos de vocabulario (por ejemplo, *Y el niño dis, dijo, «Sapo, Sapo, ¿estás aquí?» Pero no, solamente era un groundhog ‘marmota’*). Asimismo, al estudiar a un niño bilingüe español-inglés, cuyos padres estimulaban activamente su desarrollo bilingüe, Alvarez (2003), tras analizar los datos obtenidos a partir de la narración de historias desde los 6;11 a los 10;11 años, no observaba ningún retraso en el desarrollo de ninguna de las dos lenguas.

Cuando un hablante bilingüe alcanza niveles desiguales de competencia lingüística, el idioma dominante no parece reflejar ningún efecto adverso. Sin embargo, la reducción de los recursos lingüísticos de la lengua en la que ha recibido menos *input*, y en la que tiene menos oportunidades de expresarse, sí muestra un efecto negativo sobre la narración. Los dos componentes narrativos que tienden a considerarse como medida del nivel de madurez cognitiva, la estructura y la evaluación de la historia, están bien desarrollados en la lengua dominante, pero se resienten en la más débil (Silva-Corvalán 2014). Obviamente, este resultado tiene ciertas implicaciones en el ámbito educativo, ya que si a los niños bilingües se les evalúa en la escuela en su idioma más débil corren el riesgo de ser diagnosticados con alguna deficiencia cognitiva, riesgo que se evitaría si en la evaluación de las capacidades cognitivas y de los niveles de desarrollo lingüístico se tuvieran en cuenta sus dos idiomas.

La mayor o menor presencia de la alternancia de código en el habla del individuo bilingüe depende tanto de su ocurrencia en el habla de los adultos, como de la actitud de los adultos hacia dicho fenómeno de alternancia (Lanza 2004). Cuando en el habla de los propios adultos se produce la alternancia de código o cuando estos aceptan positivamente la mezcla de idiomas en el habla del niño, mediante la demostración de que entienden las expresiones mixtas y de que el uso de otra lengua es permisible, los niños se sienten más libres de alternar sus

10

códigos lingüísticos y desarrollan un estilo comunicativo coloquial que incorpora dicha conmutación lingüística. Si no se dan estas condiciones, los niños pueden dejar de expresar ciertas cosas o pueden buscar otras estrategias para hacerlo. Es el caso de Brennan, cuando se refiere al cañón de un tanque como «la trompa del camión verde», en la que muestra de paso una habilidad metalingüística adicional: la creación de metáforas. Sirva este ejemplo como muestra de las habilidades metalingüísticas que desarrollan los niños bilingües a una edad muy temprana. El bilingüismo parece ser una buena base para el desarrollo de formas más sofisticadas de conciencia lingüística una vez comienza la escolarización.

Innovación léxica

Existe un consenso general en que el acceso al léxico bilingüe se caracteriza por no ser selectivo, es decir, al menos durante la realización de pruebas lingüísticas controladas, los hablantes bilingües activan de forma no selectiva las representaciones léxicas en ambos idiomas, sin importar el idioma que se esté usando en ese momento (véanse, por ejemplo, algunas de las contribuciones en el volumen de Pavlenko, 2011). No sorprende, por lo tanto, que las representaciones léxicas de una lengua puedan afectar al modo en que se aprenden y se utilizan las palabras o las combinaciones de palabras en la lengua de contacto. El estudio del desarrollo lingüístico de los hermanos bilingües aporta numerosas pruebas de que este es el caso. Hay dos mecanismos que se manifiestan claramente en la innovación léxica y que se han atestiguado en los estudios citados: 1) la transferencia de una sola palabra desde el inglés, la cual se adapta a la morfo-fonología del español (lo que yo denomino «mezcla morfológica»); y 2) la traducción subconsciente o la igualación de palabras, de colocaciones (lexicalizadas o no), de estructuras verbales complejas o de expresiones idiomáticas del inglés en unidades léxicas en español y que tienen como resultado construcciones inusuales en este último idioma.

11

Los casos de mezcla morfológica resultan de gran de interés, ya que indican que los niños son sensibles a las claves estructurales y que adquieren un conocimiento implícito de algunos aspectos de la morfología española a una edad temprana. Sirva para ilustrar este caso, la creación léxica de Nico de la palabra *lifa* (en el ejemplo 5), construida a partir del inglés *leaf* ‘hoja’ y de la terminación *-a*, característica de muchos sustantivos femeninos en español, o la creación de la palabra *lipo* a partir del inglés *lip* ‘labio’, que reproduce el género masculino de la palabra española *labio*. Los ejemplos (6) y (7) muestran, a partir de los 2;7 años de edad, algunas adaptaciones interesantes de verbos en inglés a la morfología del español.

(5) N: Pongamos la *lifa* en el agua. (2;6.25)

(6) N: Bibi, *cómbete* con tu cepillo. (2;7.25) [del inglés *comb* ‘peine, cepillo’, en lugar de *péinate*]

(7) B: ¡Ah, estoy *pulando* tu cadena! (3;4) [la cadena de las lentes] [del inglés *pull*]

A: Me estás tirando la cadena.

B: Sí, estoy tirando tu cadena. [repite correctamente]

12

La transferencia resulta evidente también en aquellas combinaciones de palabras que no alteran la sintaxis superficial del español, pero que sí afectan la manera habitual en que dichas palabras coaparecen en dicha lengua.

<i>Forma innovadora</i>		<i>Original en inglés</i>	<i>Forma en español</i>
no puedo esperar	de	[I] can't wait	‘tener muchos deseos de X’
cambiar mi mente	de	change my mind	‘cambiar de opinión’
hacer contento	de	to make happy	‘alegrar / poner contento’

He aquí algunos ejemplos:

(8) N: El Galaxia ganó, y eso *me hizo tan contento*. Eso *me hizo muy contento*. (4;0.12). [En lugar de «Me puso muy contento.» o «Me alegré mucho.»]

(9) N: *No puedo esperar* hasta que el tío Diego me enseñe [a andar en bicicleta]. (4;6)

Los ejemplos (8) y (9) representan casos de transferencia semántica directa de una estructura idiomática del inglés, que se refleja en la creación de una combinación idiomática en español. Ambos casos sirven para ilustrar el mecanismo de igualación o de traducción que los genera. En el ejemplo (8), *hacer contento* es un calco del inglés ‘to make happy’. En el ejemplo (9), Nico transfiere el significado de la expresión idiomática del inglés «[I] can’t wait», en su significado de ‘anticipación entusiasta’, a lo que el niño percibe como su equivalente en español: «No puedo esperar», construcción que en la norma monolingüe del español tiene el significado de «no puedo permanecer o no puedo aguardar», como en la frase *No puedo esperar hasta que llegue tu papá. Tengo que irme ahora*. Nico, sin embargo, transfiere al español el modismo «can’t wait» del inglés. Esta construcción junto a la expresión idiomática creada en español aparecen habitualmente en su discurso y las sigue utilizando en su adolescencia.

Es importante resaltar el hecho de que la igualación de colocaciones lexicalizadas mediante unidades léxicas en español, sean expresiones idiomáticas o sean estructuras verbales complejas, no viola las normas de disposición superficial de dichas unidades en español. No obstante, este tipo de transferencia sí altera las características colocacionales del idioma y por consiguiente la interpretación semántica de dichas estructuras innovadoras en español. Teniendo en cuenta que el acceso al léxico bilingüe se caracteriza por no ser selectivo, no resulta sorprendente que sea en el componente léxico donde se manifiesten los efectos del cruce de ambos sistemas lingüísticos.

13

Desarrollo morfosintáctico

Tanto Nico como Brennan adquirieron un nivel de conocimiento de numerosas estructuras sintácticas en español comparable al de otros niños monolingües. El

dominio de las condiciones de expresión del sujeto y de su disposición sintagmática, del uso de los verbos copulativos *ser* y *estar*, y de algunos de los tiempos verbales más complejos, parecen mejor fijados en el habla de Nico que en el de Brennan. En cualquier caso, estos aspectos gramaticales concretos del sistema lingüístico de ambos niños difieren de los del modelo de español al que estuvieron expuestos. En comparación con su modelo adulto ambos hermanos manifiestan una adquisición incompleta de algunos aspectos del español. Esto no resulta particularmente raro, ya que la adquisición incompleta del lenguaje también es típica de los monolingües en fase de desarrollo gramatical durante la etapa pre-escolar. Lo más destacable en el caso de los niños bilingües estudiados es que entre los 3;6 y los 4;0 años de edad, cuando se produce un aumento considerable de su exposición al inglés en detrimento del español, es cuando comienza a manifestarse su alejamiento del desarrollo típico monolingüe.

También se dan ciertas similitudes entre los hermanos estudiados y los adultos bilingües en el uso de los verbos copulativos del español. En trabajos anteriores he analizado cómo los adultos bilingües de inglés y español de la ciudad de Los Ángeles muestran un uso excesivo de *estar* con adjetivos predicativos, fenómeno también observable en los niños estudiados, como se muestra en el ejemplo (10).

- (10) B: Y un oso grande vino.
C: ¡Wow, qué miedo!
B: No. ~Estaba bueno⁴. (2;10.26) [esperado: *era* (*ser*)]

Por el contrario, otro tipo de construcciones, como la anteposición del adjetivo al sustantivo (*verde hoja*, inglés ‘green leaf’), el uso de preposiciones pospuestas en la frase (*¿Qué es esto para?* inglés ‘What is this for?’), o el calco del genitivo inglés (*Cuando yo esté a Kiko’s escuela* inglés ‘When I am in Kiko’s school’ [B,

⁴ Uso el símbolo ~ para indicar que la construcción no resulta aceptable gramaticalmente para el adulto que interactúa con el niño.

2;8.25]), no se producen después de los 4;1 años de edad. En este aspecto, la gramática de ambos hermanos se acerca a la de los hispanohablantes de segunda generación.

Igualmente, ambos hermanos adquirieron sin mayores problemas tanto la marcación como la concordancia del género gramatical. Algunos ejemplos, tomados de los niños, serían: *la noche, nuestra voz, un pie, los árboles, la piel, un mapa; tengo la boca cansada*. En otras ocasiones he propuesto que dicha adquisición puede verse facilitada por el aprendizaje temprano de sustantivos y determinantes como unidades léxicas. Hay que destacar que mientras la marcación de género y concordancia no parece causar dificultades ni a los hablantes monolingües (Hernández Pina 1990) ni a los hablantes de herencia que han alcanzado un nivel avanzado de español (Alarcón 2011), sí resultan problemáticas para los estudiantes de español como segunda lengua, incluso en los niveles avanzados (Montrul, Foote, y Perpiñán 2008).

Ser y estar

15

Las dificultades a las que se enfrentan los niños bilingües de español e inglés durante la adquisición de los verbos copulativos del español quedan patentes en el ejemplo (11), tomado de los datos de Nico.

(11)Adulto: ¿Qué vas a **ser** cuando **seas** grande y **tengas** 19 años?

Nico: Voy a poner viejo.

Adulto: Uh, uh todavía no, pues vas a **estar** joven, grande y joven, sí.

Nico: Cuando **soy** 20. [esperado: *tener*]

En este breve intercambio, el adulto alterna las dos cópulas del español con el mismo adjetivo *grande* y queda patente la dificultad del niño para construir adecuadamente la expresión de la edad en español.

En trabajos anteriores (por ejemplo, Silva-Corvalán 1986) he demostrado que *estar*, verbo copulativo cuyo uso avanza históricamente en español, continúa

extendiéndose a los contextos de uso de *ser* en el habla de las generaciones segunda y tercera de Los Ángeles, aún en mayor medida que en México donde también se atestigua dicha extensión de uso (Gutiérrez 1994). Igualmente he mostrado con anterioridad cómo estos hablantes utilizan formas de imperfecto en lugar de pretérito tanto en los verbos *ser* y *estar* como en otros verbos de estado (por ejemplo, *tener* o *saber*). Estos rasgos también son característicos del habla de Nico y Brennan, tal y como se muestra en los ejemplos (12) y (13). Aunque ambos hermanos también cometen algunos errores en el uso de *ser* por *estar*, es el verbo *estar* el que sustituye con mayor frecuencia a *ser*, manifestándose así un comportamiento similar al de los adultos bilingües de segunda y tercera generación. Hay que destacar que este fenómeno no se encuentra en el *input* que los hermanos han recibido de su familia.

(12) N: El gato estaba malo. (2;7.16) [*estar* en lugar de *ser*: ‘era malo’]

(13) N: Edwin sólo le, le destruyó algo a Anthony y **era**-Imperfecto un accidente y él, y él le pegó y le dijo estúpido. (5;7) [en lugar del pretérito: ‘**fue** un accidente’]

16

Por otra parte, los adultos bilingües utilizan *ser* en lugar de *tener* en las expresiones de edad, altura y peso, como puede observarse en el ejemplo (14).

(14) [la planta] ya **es** como dos, tres años. (Gen. 2) [en lugar de ‘**tiene** como dos...’]

Este tipo de calco lo encontramos también en el habla de ambos hermanos, como puede observarse en los ejemplos (15) y (16).

(15) N: Yo no **soy** nueve. (5;1) [**ser** en lugar de ‘tener’: ‘no **tengo** nueve’]

(16) N: **Está** frío, papi. (1;10) [en lugar de ‘**Hace** frío’]
F: ¿Hace frío? [expresión idiomática correcta en español]

A la edad de 5;11 años, ninguno de los dos niños ha asimilado el conocimiento de los factores semánticos y pragmáticos que rigen la selección de la cópula en español, ni de las construcciones idiomáticas correctas para la expresión de la edad. En el discurso de los adultos bilingües se manifiestan los mismos fenómenos, lo cual parece sugerir que los niños de tercera generación nunca adquirieron de forma completa dichas construcciones.

Sujetos gramaticales

Uno de los aspectos gramaticales más estudiados para analizar las hipótesis sobre la interacción de la sintaxis y el discurso, tanto en el español monolingüe, como en la adquisición de L1 y L2, como en los hablantes de ABPL, ha sido la expresión y la disposición en la frase del sujeto gramatical (véanse, por ejemplo, algunos de los trabajos en Carvalho, Orozco y Lapidus Shin (en prensa); Otheguy y Zentella 2012; Silva-Corvalán 2003). El inglés difiere del español en los siguientes aspectos gramaticales: (i) el inglés no admite sujetos gramaticales elípticos y el orden sintáctico que presenta es el de Sujeto-Verbo-Objeto (SVO). (ii) El español es una lengua de orden sintáctico SVO flexible cuya gramática permite la elisión del sujeto; cuando el sujeto es explícito, puede aparecer pospuesto al verbo. La expresión del sujeto y el orden de los argumentos principales del español se rigen principalmente por factores pragmático-discursivos; en inglés, por otro lado, están gramaticalizados. Estas diferencias entre el inglés y el español representan, sin duda, un reto para el niño bilingüe.

17

Nico y Brennan perciben desde una edad muy temprana que el inglés requiere sujetos explícitos y que el español no, lo cual nos proporciona una prueba fiable de que es el modelo de los idiomas a los que están expuestos lo que guía en los hablantes de ABPL el desarrollo de sistemas sintácticos autónomos. Pero, ¿se produce una influencia inter-lingüística en este aspecto de la gramática del español? ¿Adquieren los niños de tercera generación el dominio de las reglas pragmático-discursivas del uso del sujeto en español? La respuesta a ambas preguntas es «sí», pero con algunas salvedades.

Durante la realización de este trabajo he examinado miles de expresiones en las cuales el primer verbo identificable como tal podría aparecer con un sujeto explícito. No abordaré en este trabajo la adquisición del sujeto en inglés, excepto para decir que el uso del sujeto en esta lengua no difiere en los niños estudiados de lo que sería típico en los monolingües de habla inglesa. En español, por el contrario, el dominio adecuado de la expresión del sujeto parece disminuir cuanto menor es la exposición al idioma.

Edad	Nico		Brennan	
	%	N	%	N
2;0-2;11	36	329/912	51	397/775
3;0-3;11	28	178/636	71	503/711
4;0-6;0	42	428/1030	69	411/598

Tabla 1. Realización del sujeto pronominal en español. Edades 2;0-2;11, 3;0-3;11 y 4;0-5;11.⁵

Tal y como se muestra en la Tabla 1, el niño más pequeño, Brennan, utiliza desde muy temprana edad una proporción mucho mayor de sujetos explícitos que su hermano, mostrando también una mayor tendencia a la realización de usos pragmático-discursivos inapropiados. Por el contrario, los resultados cuantitativos del niño de mayor edad son comparables a los de los monolingües de español, aunque después de los 4;0 años, presenta también un aumento del porcentaje de uso de los pronombres de sujeto y refleja igualmente usos inapropiados en el plano pragmático-discursivo.

A primera vista, los resultados de la Tabla 1 confirman la hipótesis de que una menor exposición a la lengua más débil y por consiguiente un menor dominio de dicha lengua sitúan a Brennan en una posición más vulnerable a la influencia de

⁵ Hay menos ocurrencias en el caso de Brennan en el rango de edad de 4;0-5;11. El niño no quiso hablar en español entre los 4;6 y los 4;11 años.

inglés en el uso del sujeto. Su tasa de expresión de los sujetos pronominales desde los 2;0 años a los 2;11 es 15 puntos porcentuales mayor que la de su hermano (36 % frente a 51%) y la diferencia entre ambos hermanos se amplía a medida que pasa el tiempo.

La tasa de pronombres explícitos de Nico es comparable a la de Juan, hablante monolingüe de español de la ciudad de Madrid, quien utiliza sujetos explícitos en un 42 por ciento de las ocasiones entre los 1;7 y los 2;11 años (Liceras, Fernández Fuertes & Alba de la Fuente 2012).

Sin embargo, el aumento sostenido en la expresión de los sujetos pronominales en el habla de Brennan, el niño con un menor nivel de competencia en español, sugiere que a medida que los patrones del inglés se van fijando, el niño replica subconscientemente en español el patrón [sujeto + verbo] del inglés. Brennan supera la tasa de expresión explícita de su hermano en 27 puntos porcentuales (véase la Tabla 1), mostrando de forma clara el efecto de su menor exposición al español, y una mayor exposición a la lengua dominante.

Sin embargo, podría postularse también que los niños sí han adquirido el valor pragmático de los sujetos pronominales en español y que los estén usando en su función de foco contrastivo. El examen de algunas de las expresiones de los niños en un contexto más amplio del discurso indica que aunque hay algunos contextos que apoyarían de forma clara el uso contrastivo del pronombre explícito, también hay otros muchos casos en los que dicha interpretación no es posible, como se muestra en el ejemplo (17b).

19

- (17) C: Este sí que es un awi grande este del pie.
B: (a) Yo sé, pero esto [una curita] va a salir después cuando (b) **yo** lavo mis manos. (4;2)

Pasados los 4;0 años de edad, la frecuencia con la que ambos hermanos expresan sujetos correferenciales explícitamente, sin apoyo de ningún otro factor

que favorezca su aparición, como en el ejemplo (18), sería interpretada por cualquier hablante nativo de español como redundante. No hay ningún factor que justifique el pronombre correferencial explícito del ejemplo (18b): su referente está activo, no es contrastivo y el pronombre es innecesario para su identificación; su valor informativo es muy bajo.

(18) Nico: 4;6 [jugando con marionetas]

C: Muchas gracias, policía, en la cárcel él va a aprender a ser bueno.

N: Porque él va, él, cuando (a) él sale de ahí, (b) **ÉI** va a estar muy perdonado.

En este ámbito de la gramática existe cierta variabilidad, ya que al haber varias alternativas sintácticas la elección entre las mismas depende de factores pragmático-discursivos que son en buena parte subjetivos. No es de extrañar, por lo tanto, que la denominada «interfaz sintaxis-pragmática» sea vulnerable y esté abierta al cambio. Los niños no reciben un *input* consistente que facilite el aprendizaje de los condicionamientos pragmático-discursivos.

A medida que los hermanos crecen, los datos muestran que se produce un incremento de sujetos pronominales que no es posible atribuir a ninguna necesidad pragmática. Las reglas variables del español en cuanto a la realización del sujeto son difíciles de adquirir debido a su naturaleza subjetiva; la simplificación progresiva invita a que se desestime la alternativa nula, es decir, la elisión del sujeto. En mi estudio sobre bilingües adultos en Los Ángeles obtuve conclusiones muy parecidas (Silva-Corvalán 1994). Allí se observaba que las restricciones en la expresión del sujeto se mantenían intactas en gran medida en hablantes bilingües de segunda y tercera generación, excepto por la disminución en la pertinencia de la restricción de correferencialidad, como en el caso de los dos hermanos estudiados, y particularmente en el caso de Brennan. Las restricciones de carácter obligatorio, es decir, las de focalidad y contraste, sí se mantenían en Los Ángeles. El comportamiento de Brennan y de Nico es comparable al de los adultos bilingües de Los Ángeles, a pesar de que el *input*

20

que han recibido ha sido diferente.

El sistema verbal

En Silva-Covalán (2014) se estudia la adquisición del verbo y de la morfología verbal en español e inglés desde la primera aparición de un elemento verbal, antes de los 2;0 años, hasta el final del sexto año de vida de los dos hermanos que estamos analizando. En esta ocasión, me centraré solamente en el último período de edad estudiado. En cuanto al inglés, no se observan diferencias entre los hermanos bilingües y otros niños monolingües de habla inglesa. Sin embargo, cuando los niños utilizan español, los tiempos verbales más complejos les plantean ciertas dificultades.

Observemos la jerarquía de complejidad de los tiempos verbales que se presenta en la Tabla 2.

Menos complejo		<—————>		Más complejo	
Nivel 1	<	Nivel 2	<	Nivel 3	<
Presente		Presente continuo		[Imperfecto]	
					Nivel 4
					Tiempos compuestos
Pasado/Pretérito		Futuro perifrástico		Futuro	
Gerundio/Participio de presente				Condicional	
Imperativo				[Presente e imperfecto de subjuntivo]	

21

Nota: Los tiempos verbales entre corchetes están marcados gramaticalmente solamente en español.

Tabla 2. Jerarquía relativa de complejidad temporal en el español de Latinoamérica y en el inglés de los Estados Unidos.

Ninguno de los dos hermanos mostró dificultades durante el uso de la mayor parte de los tiempos verbales simples de indicativo. Ambos fueron capaces de hablar sobre el presente, el pasado y el futuro sin apenas dificultades. Sin embargo, en el caso de los tiempos menos frecuentes y más complejos, aquellos que se refieren a situaciones no experimentadas por el propio hablante o de

carácter hipotético, se observó que o bien su uso era inestable, o que no se habían adquirido adecuadamente. Al final de los primeros seis años, Nico había conseguido dominar los tiempos verbales en los primeros dos niveles de complejidad. Su dominio de los tiempos verbales de tercer nivel era inestable, como se muestra en el ejemplo (19). De los tiempos verbales situados en el nivel 4, Nico emplea solamente uno, el presente perfecto⁶.

(19) N: Porque él quería que la gente mala encontrara-ImpSub [esperado] pedazos de él para que ellos ~**hacía**-Imp más robots. (5;6) [se requiere ImpSub: *hicieran*]

Al final de los primeros seis años de edad, Brennan no presenta un conocimiento productivo de ninguno de los tiempos verbales de los niveles 3 y 4, a pesar de que antes de los 4;0 años sí era capaz de generar frases apropiadas en presente de subjuntivo, como puede observarse en el ejemplo (20). Su exposición más reducida al español ha causado que a los 5;0 años de edad haya perdido, o no haya aprendido, o se haya debilitado su dominio de este tiempo verbal, como se ilustra en el ejemplo (21).

22

(20) B: Yo quiero que tú **seas**-Sub la policía. (3;2)

(21) B: ~No cuando ya **tengo**-PresInd dieciséis años. (5;4) [esperado: *tenga*-PresSub]

Parece claro que la reducción en el tiempo de exposición a la lengua tiene consecuencias lingüísticas negativas. Considérese la Tabla 3, en la que se resumen las formas de tiempo-modo-aspecto (TMA) utilizadas por cuatro niños (Daisy, Mike, Nico y Brennan) y por dos adultos (V21 y A46).

⁶ Tanto en los ejemplos como en la discusión de los mismos, utilizo las siguientes abreviaturas: Imp = Imperfecto de indicativo; ImpSub = Imperfecto de subjuntivo; PresSub = Presente de subjuntivo; PresInd = Presente de indicativo; Sub = Subjuntivo.

Daisy y Mike (ambos hablantes de segunda generación) viven en barrios en los que los hispanos representan aproximadamente el 70 por ciento de la población, aunque la educación pre-escolar se imparte exclusivamente en inglés. La lengua materna de Daisy es el español, que también es su lengua dominante. Mike adquirió inglés y español simultáneamente desde su nacimiento y habla los dos idiomas en el hogar; su lengua dominante es el inglés. Nico y Brennan interactúan en casa principalmente en inglés. Los dos adultos analizados también viven en comunidades predominantemente latinas y no han estudiado nunca en español en la escuela. V21 (segunda generación) muestra competencia nativa en inglés, pero solamente un dominio intermedio del español. A46 (tercera generación) comenzó a adquirir tanto español como inglés desde el nacimiento, pero el inglés pasó a ser su lengua dominante a una edad muy temprana. Habla español en raras ocasiones.

Los símbolos empleados en la Tabla 3 tienen el siguiente significado: "+" representa la forma temporal del verbo cuando es utilizada de acuerdo con las normas del español hablado (independientemente de si presenta otros usos extendidos debido a la simplificación o a la pérdida de otras formas); un espacio en blanco indica que la forma en cuestión no es parte del sistema verbal que subyace el uso espontáneo en el informante del español hablado; el asterisco "*" se emplea para indicar una lista cerrada de verbos de estado que aparecen con morfología de imperfecto en contextos donde se espera el uso del pretérito; el signo "@" indica que el hablante utiliza una serie de pretéritos en lugar del imperfecto; "0" indica que la forma en cuestión no se produce en un alto número de contextos en los que sería obligatorio su uso y que por lo tanto parece no ser productiva.

La abreviatura G2 se refiere a la segunda generación de inmigrantes y G3 a la tercera. La información de esta tabla se basa en tres o más horas de grabación para cada informante.

	Daisy Sp	Mike Bil	Nico Bil	Brennan Bil	V21 G2	A46 G3
<i>Modo Ind:</i>						
Presente	+	+	+	+	+	+
PresContinuo	+	+	+	+	+	+
FuturoPerifr	+	+	+	+	+	+
Pretérito	+	*	*	*	*	*
Imperfecto	+	@	+	@	+	@
ImpContinuo	+	+	+	+		
PasadoPeriDeFuturo	+		+			
Condicional		1				
PresPerfecto	+	+	+		+	
<i>Modo Sub:</i>						
Presente	+	+	+		0	
Imperfecto	+		+		0	

Nota: Perifr, Peri = perifrástico

Table 3. Uso de TMA en español. Comparación entre niños bilingües, un niño (prácticamente) monolingüe (5;0-5;11), y dos adultos bilingües.

La Tabla 3 muestra de forma visual que los tiempos más sencillos y frecuentes (presente, presente continuo y el futuro perifrástico de indicativo) son usados de la misma manera por todos los informantes. Además, independientemente de cuál sea la lengua dominante o la lengua materna, los niños aún no han adquirido algunos de los tiempos verbales, los cuales, por lo tanto, no se incluyen en la tabla. Además, el condicional simple es utilizado una sola vez por uno de los niños. Sea como fuere, es muy destacable que a pesar de su menor exposición al español, Mike y Nico hayan desarrollado un sistema de tiempos verbales tan completo como el de cualquier otro niño monolingüe de español.

Las diferencias observadas entre los niños y los adultos se correlacionan con la lengua materna y con su consiguiente grado de exposición al español. Daisy, que es hablante de segunda generación, pero que solo habla español en casa, es la única que utiliza de forma consistente verbos de estado con morfología de pretérito en contextos perfectivos. El resto de los niños y los adultos bilingües utilizan una lista cerrada de verbos de estado en imperfecto en lugar de pretérito, como se ilustra en el ejemplo (22). El sistema de TMA de los niños y de los

24

hablantes de herencia coinciden en este aspecto (véase Silva-Corvalán 1994: cap. 2).

- (22) N: Estaba pateando la pelota a un hombre y alguien pateó la pelota a mi pierna y (a) fue-Pret un awi grande y (b) eso ~**estaba**-Imp terrible. (2;8.15)
[esperado: estuvo-Pret]

Tres de los hablantes bilingües presentan una morfología inestable en el pretérito, como se ilustra en el ejemplo (23).

- (23) B: ¿Algunas veces peleaban-Imp [mis tíos] con los juguetes? (5;5)
C: Sí, con los juguetes.
B: ~¿Quién **ganó**-Pret? ¿El tío Diego? (5;5) [esperado: *ganaba*-Imp]
C: Yo creo, sí, porque el tío Diego era el más grande.

El sistema de Nico es el más cercano al de Daisy. Brennan, el hermano pequeño, ha desarrollado un sistema similar al de los hablantes de tercera generación de hablantes; en dicho sistema no se han incorporado los tiempos pertenecientes a los modos *irrealis*.

25

Los niños usan la morfología temporal de pasado de forma adecuada, pero tienen dificultades con la morfología de las formas de *irrealis*. Resulta muy ilustrativo el ejemplo (24), que corresponde a las respuestas recogidas a preguntas realizadas sobre el cuento ilustrado *Frog, where are you?*. Brennan simplemente decide obviar la pregunta de cariz hipotético sobre la posibilidad de tener una ranita.

- (24) C: Brenny, ¿tú crees que tu mamá te dejaría-Cond tener un sapito en tu casa? Porque tú ¿qué tienes en tu casa? Tienes un, una culebra y un/
B: Lagarto. (5;6)
C: Y un lagarto. ¿Y un sapito?
B: Bibi, mira. [B ignora la pregunta y se pone a dibujar.]

El uso de las formas de *irrealis* en inglés, por otra parte, pone de manifiesto que la falta de estas formas en español es una cuestión lingüística y no cognitiva. En inglés, Mike, Nico y Brennan pueden conversar fácilmente sobre el pasado no factual y sobre situaciones futuras, como muestra el ejemplo (25).

- (25) M: That's a good story, huh? The little froggie. Do you think he should have taken the frog?
B: No. (5;6)
M: No? What do you think?
B: He **should've left** him with his family.
M: He should've? Why?
B: Because frogs are wild.

M: Es una buena historia, ¿no? La ranita. ¿Crees que tendría que haberse quedado con la rana?
B: No. (5;6)
M: ¿No? ¿Qué piensas tú?
B: Debería haberla dejado con su familia.
M: ¿De verdad? ¿Por qué?
B: Porque las ranas son animales del campo.

26

Resulta interesante la comparación de niños y adultos en la Tabla 3. Es evidente que cuando los niños bilingües nacidos en los Estados Unidos comienzan la educación pre-escolar, aún no han adquirido el sistema completo de TMA del español. El hablante de segunda generación muestra un sistema similar al de Nico y Mike; mientras que el sistema de Brennan es más parecido al del informante de tercera generación. La reducción en la exposición y en el uso de los tiempos verbales menos frecuentes conlleva la pérdida, la falta de adquisición, o el debilitamiento del dominio de dichos tiempos.

En la Tabla 3 el hablante A46 presenta el sistema menos gramaticalizado. Nico y Brennan, que provienen de un ambiente familiar en el que predominantemente se habla inglés, no habrían podido pasar del sistema reducido descrito anteriormente si no hubieran recibido instrucción formal en español en una escuela bilingüe.

Conclusión

En las situaciones de bilingüismo social las lenguas que se encuentran restringidas funcionalmente muestran, entre otros fenómenos, la simplificación de algunos aspectos gramaticales (véase por ejemplo, Lipski 1993, Silva-Corvalán 1994; Zentella 1997). En este tipo de contextos, se nos plantea siempre la duda de si dicha etapa de simplificación gramatical tiene su origen en una adquisición lingüística incompleta durante los primeros años de vida del individuo bilingüe, o si es el resultado de ciertos procesos de desgaste o de pérdida (Cuza 2010, Montrul 2005). Téngase en cuenta que en este trabajo he ido destacando las similitudes encontradas entre dos hermanos bilingües en pleno desarrollo lingüístico y los hablantes de herencia adultos.

Es interesante señalar que el comportamiento lingüístico en español de los dos hermanos estudiados muestra algunas de las características de contacto lingüístico que se dan en los bilingües adultos de segunda y tercera generación de Los Ángeles, a pesar de que rara vez hayan interactuado con este tipo de hablantes. Comparados con los inmigrantes de primera generación, ambos hermanos y también los hablantes de herencia adultos que no han recibido educación formal en español, presentan los rasgos siguientes:

27

- * una mayor producción de sujetos pronominales explícitos y de sujetos preverbales;
- * un sistema verbal de TMA más reducido;
- * una mayor tendencia a la marcación de la posesión mediante determinantes posesivos, como ocurre en inglés, en lugar de utilizar el artículo y/o un pronombre clítico, como es habitual en español, tal y como se ilustra en el ejemplo (26);

(26) N: A mí me gusta el sol en **mi cara**, en **mis ojos**. (2;10.14)

* la reproducción de la semántica de ciertas expresiones idiomáticas del inglés en combinaciones de palabras en español que se perciben como equivalentes (véase el ejemplo 9: *no puedo esperar*).

La similitud del habla de los hermanos estudiados y de los adultos se muestra también en el uso de los verbos copulativos en español. En trabajos anteriores he mostrado que los adultos bilingües de inglés-español de Los Ángeles presentaban un uso excesivo de *estar* en construcciones predicativas, fenómeno que también se observa en los niños estudiados, como se ha podido comprobar anteriormente en el ejemplo (11).

El paralelismo observado entre el comportamiento lingüístico en español de los dos hermanos y de los hablantes de herencia adultos nos lleva a dos conclusiones importantes: en primer lugar, que algunos de los cambios que se han identificado a lo largo de varias generaciones de bilingües (por ejemplo, por Gutiérrez 2003, Lynch 1999, Silva-Corvalán 1994, Zentella 1997) se desarrollan de forma natural durante la adquisición de la lengua de herencia, sin importar aparentemente la calidad del *input* recibido; en segundo lugar, que algunos aspectos de la lengua de herencia en los adultos son el resultado de un proceso de adquisición interrumpido en dicha lengua entre las edades de 3;0 y 5; 0 años, cuando la exposición más intensa al otro idioma, el inglés en este caso, supone una reducción de la exposición a la lengua de herencia y la disminución, por lo tanto, de las ocasiones para utilizarla.

Si bien es innegable que hasta los 6;0 años la gramática de los dos hermanos estudiados mostraba paralelismos con la de los hablantes de herencia, también es cierto que el español de Nico y de Brennan comenzó a resentirse una vez que el tiempo de exposición y uso del mismo se redujo a partir de los 4;0 años de

28

edad. Es necesario tener en cuenta, además, la naturaleza dinámica inherente al bilingüismo natural, ya que los procesos de desarrollo lingüístico pueden llegar a completarse, siempre y cuando mejoren tanto la exposición como el uso de la lengua. En mi opinión, si los niños estudiados no hubieran asistido a una escuela de inmersión en español, su desarrollo lingüístico en español se habría detenido hacia los cinco años y medio de edad. Sin embargo, a pesar de los inconvenientes, y con la ayuda de una escolarización adecuada, los niños de tercera generación estudiados se han desarrollado de forma totalmente satisfactoria como hablantes bilingües de español e inglés.

Referencias

- Alarcón, Irma V. (2011). «Spanish gender agreement under complete and incomplete acquisition: Early and late bilinguals' linguistic behavior within the noun phrase». *Bilingualism: Language and Cognition* 14: 332-350.
- Alba, Richard (2005). Bilingualism persists, but English still dominates. *The Online Journal of the Migration Policy Institute*. Consultado el 25 de marzo de 2014.
- Alba, Richard, John Logan, Amy Lutz y Brian Stults (2002). «Only English by the third generation? Loss and preservation of the mother tongue among the grandchildren of contemporary immigrants». *Demography* 39(3): 467-84.
- Carvalho, Ana M., Rafael Orozco y Naomi Lapidus Shin (eds.) (en prensa). *Subject pronoun expression in Spanish: A cross-dialectal perspective*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Cuza, Alejandro (2010). «The L1 attrition of the Spanish present tense». *Hispania* 93: 256-272.
- De Houwer, Annick. (2009). *Bilingual first language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Gutiérrez, Manuel (1994). «Ser y estar en el habla de Michoacán». México. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gutiérrez, Manuel (2003). «Simplification and innovation in US Spanish». *Multilingua* 22: 169-184.
- Hernández Pina, Fuensanta (1990). *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid: Siglo XXI.

29

- Lanza, Elizabeth (2004). *Language mixing in infant bilingualism: A sociolinguistic perspective. Paperback edition.* [Edición en cubierta rígida publicada en 1997]. New York: Oxford University Press.
- Liceras, Juana M., Raquel Fernández Fuertes y Anahí Alba de la Fuente (2012). «Overt subjects and copula omission in the Spanish and the English grammar of English-Spanish bilinguals: On the locus and directionality of interlinguistic influence». *First Language* 32: 88-115.
- Lipski, John M. (1993). *Creoloid phenomena in the Spanish of transitional bilinguals.* En Ana Roca y John Lipski (eds.), *Spanish in the United States.* Berlin: Mouton, pp. 155-173.
- Lynch, Andrew (1999). *The subjunctive in Miami Cuban Spanish: Bilingualism, contact, and language variability.* Tesis doctoral, University of Minnesota, Minneapolis.
- Montanari, Simona (2010). *Language differentiation in early trilingual development: Evidence from a case study.* Saarbrücken, Germany: VDM Verlag.
- Montrul, Silvina (2005). «Second language acquisition and first language loss in adult early bilinguals: Exploring some differences and similarities». *Second Language Research* 21(3): 199-249.
- Montrul, Silvina, Rebecca Foote y Silvia Perpiñán (2008). «Gender agreement in adult second language learners and Spanish heritage speakers: The effects of age and context of acquisition». *Language Learning* 58: 503-553.
- Oller, D. Kimbrough y Rebecca E. Eilers (2002). *Language and literacy in bilingual children.* Clevedon: Multilingual Matters.
- Otheguy, Ricardo y Ana Celia Zentella (2012). *Spanish in New York: Language contact, dialectal leveling, and structural continuity.* Oxford: Oxford University Press.
- Pavlenko, Aneta (ed.) (2011). *Thinking and speaking in two languages.* Clevedon: Multilingual Matters.
- Siguán, Miguel (2008). «Prólogo». En Carmen Pérez Vidal, María Juan-Garau y Aurora Bel (eds.), *A portrait of the young in the new multilingual Spain,* Clevedon: Multilingual Matters, pp. 1-17.
- Silva-Corvalán, Carmen (1986). «Bilingualism and language change: The extension of *estar* in Los Angeles Spanish». *Language* 62: 587-608.
- Silva-Corvalán, Carmen (1994). *Language contact and change: Spanish in Los Angeles.* Oxford: Clarendon.
- Silva-Corvalán, Carmen (2003). «Otra mirada a la expresión del sujeto como variable sintáctica». En Francisco Moreno Fernández, Francisco Gimeno, Juan Antonio Samper, Mariluz Gutiérrez, María Vaquero & César Hernández (eds.), *Lengua, variación y contexto,* Madrid: Arco/Libros, pp. 849-860.

- Silva-Corvalán, Carmen (2014). *Bilingual language acquisition: Spanish and English in the first six years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Villa, Daniel J. y Susana V. Rivera-Mills (2009). «An integrated multi-generational model for language maintenance and shift: The case of Spanish in the Southwest». *Spanish in Context*, 6(1): 26-42.
- Volterra, Virginia y Traute Taeschner (1978). «The acquisition and development of language by bilingual children». *Journal of Child Language* 5: 311-326.
- Zentella, Ana Celia (1997). *Growing up bilingual*. Malden: Blackwell.

Carmen Silva-Corvalán
Universidad del Sur de California

