

BILINGÜISMO Y ADQUISICIÓN DE LA LENGUA MATERNA: ALGUNOS CASOS PARTICULARES

Introducción

Los conceptos claves de la teoría del desarrollo lingüístico, adquisición y aprendizaje, parecieron quedar convenientemente delimitados en Lambert 1966; el primer concepto hacía referencia al proceso natural de aprender la lengua materna y el segundo, al menos natural de aprender una segunda lengua, siempre necesitado de ciertos refuerzos formales.¹ Hoy los dos términos no se ven tan distanciados. Por un lado, las investigaciones de los años setenta sobre los errores cometidos en el aprendizaje de la segunda lengua mostraron pronto que éstos se repetían casi siempre los mismos, aunque se tratara de aprendices con lenguas maternas diferentes.² Por otro, la teoría chomskiana y su interés por la psicolingüística hicieron que fueran perdiendo importancia en la investigación los análisis lingüísticos contrastivos de esos años,³ y que se fueran reforzando concepciones más universales y teóricas, que tendían a unificar los procesos psicológicos de adquisición de ambas lenguas y a analizar con nuevos parámetros la importancia de la primera lengua en el desarrollo de la segunda. Estos rigurosos estudios mostraron, también, que los errores cometidos en el desarrollo de la segunda lengua no eran tan diferentes de los que aparecían en la adquisición de la lengua materna. Los investigadores advirtieron que no constituían procesos mentales diferentes, y que, por lo contrario, en ambos, adqui-

¹ Lambert (1966) propuso la distinción entre adquisición y aprendizaje ("learning") y otros estudios señalaron la relación entre unos y otros (Carroll 1966). Según Corder (1981:6) la diferencia entre ambos es obvia pero no es fácil de explicar: la adquisición de la lengua materna es inevitable, pero no así la de una segunda; la primera se da como proceso natural de madurez del niño, mientras que la segunda se da normalmente después de ese proceso, las motivaciones son diferentes, etc.; pero, por el contrario, el proceso mental que se sigue en ambas es el mismo.

² Una de las metodologías empleadas en la enseñanza de las lenguas modernas descansaba en el análisis de los errores cometidos por los aprendices. Durante los años sesenta, en que la enseñanza estaba dominada por la psicología conductista y la taxonomía lingüística, este análisis se veía necesario, porque se postulaba que la buena enseñanza debía evitar que se produjeran o, a lo sumo, que un estudio concienzudo de ellos ayudaría a encontrar las técnicas necesarias para mejorar las herramientas de enseñanza.

³ Estos análisis partían de la creencia de que los errores en el aprendizaje de la segunda lengua se debían a la interferencia que se producía por los hábitos lingüísticos de la primera. Muy importantes en este sentido fueron los trabajos de análisis contrastivos pioneros de Lado 1957, que crearon una tradición investigativa que llega hasta nuestros días. Los posteriores trabajos contrastivos ayudaron a la identificación de esas parcelas problemáticas, así por ejemplo Stockwell, Bowen y Martin (1965) y Lee (1968).

sición y aprendizaje, se daban errores regulares y consistentes que no tenían explicación a menos de que se partiera de la consideración de un mecanismo común. Hoy parece ya suficientemente comprobado que la mente humana tiene una propiedad que determina el modo en que el hablante procesa los hechos lingüísticos cualesquiera que sean sus datos externos, ese mecanismo común pertenece al estadio general de los universales lingüísticos. Esto hizo que la investigación diera un vuelco completo y en vez de intentar buscar las transferencias de la lengua materna en la segunda lengua, se persiguiera la identificación de esos procesos generales.

Con ello, ha cobrado fuerza el concepto de "secuencia natural" para la adquisición de la segunda lengua. Interpretación, que, como en la adquisición de la primera, considera que los errores son parte necesaria del mismo proceso de aprendizaje y responden al mecanismo mental innato de los individuos. Cuando el hablante carece de las habilidades necesarias para desempeñarse en determinados contextos lingüísticos, puede recurrir a esos mecanismos naturales del sistema. Algunos de estos procesos son los que aparecen identificados también en situaciones de lenguas en contacto y criollización, son procesos de simplificación y sobregeneralización. Esto no quiere decir, sin embargo, que se haya rechazado totalmente la visión anterior, hay razones para creer que en algunas soluciones opera la influencia interlingüística junto a estos factores psicológicos (Odlin 1990:23). Lo que ha habido ha sido un cambio de enfoque en los análisis. Se ha pasado a una visión más compleja, que considera que si bien algunos hechos se pueden adjudicar a procesos generales, otros, mucho más específicos, pueden ser copia de modelos de otras lenguas.

Respecto a la adquisición lingüística, las explicaciones propuestas utilizan el concepto de competencia transicional como la gramática que va creando el aprendiz en cada estadio de su conocimiento. La hipótesis detrás del concepto es que el aprendiz va configurando por sí mismo las propiedades estructurales de la gramática de su lengua según su interacción con los datos lingüísticos a los que está expuesto. Gramática que va sustituyendo paulatinamente por otras más completas, según aumenta de edad. El aprendiz va haciendo evaluaciones periódicas de las propiedades de la lengua y corrigiendo su propia gramática hasta llegar a la gramática óptima, similar a la del adulto. En ese momento el proceso estará completo.⁴ Este mismo mecanismo se propone en la adquisición

⁴ El proceso ha recibido nombres diferentes, se ha hablado de "interlenguaje" como estrato o sistema especial de los que aprenden una lengua (Selinker 1972), término que ha recibido amplio respaldo. Otros nombres han sido "interlengua", "sistema aproximativo", "competencia transicional" (Corder 1981), etc. Los términos de interlengua o interlenguaje sugieren que el aprendiz de una segunda lengua muestra rasgos sistemáticos de ambas lenguas lo cual indica que se trata de un sistema intermedio mezclado. Los otros dos, "sistema aproximativo" y "competencia transicional", hacen hincapié en el mismo proceso de desarrollo lingüístico por el que la gramática del aprendiz va sucesivamente perfeccionándose.

de una lengua extranjera; con la particularidad de que, en este caso, parte de ese conocimiento puede estar compartido con la lengua materna.⁵

Ha salido a relucir la circunstancia de que puede suceder que el proceso de aprendizaje se detenga, especialmente cuando se trata de la segunda lengua; con ello, la competencia transitoria creada hasta entonces se hace definitiva. Esto sucede si el aprendiz, en circunstancias sociales adversas y poco favorecedoras del proceso de auto-revisión, considera que puede llevar a cabo con éxito la comunicación con los miembros de su entorno. En ese caso se habla de la fosilización de la gramática. Este proceso de fosilización, de hacer permanente una competencia transitoria, da origen a muchos de los sistemas manejados por hablantes bilingües. Es la situación en la que el individuo, aunque no ha llegado a la competencia completa, da por finalizado el proceso de aprendizaje. A pesar de que el concepto de fosilización pertenece en mayor medida al aprendizaje de la lengua extranjera, la misma situación se puede dar en el desarrollo de la lengua materna. En este caso, el niño por situaciones de su medio ambiente social y/o por falta de motivación, no llega a alcanzar la competencia estándar.

Tareas y destrezas en la adquisición lingüística

Las explicaciones psicológicas más detalladas de estos procesos de aprendizaje definen las habilidades en términos operacionales, es decir, según el dominio lingüístico que implica su uso. Los principales niveles establecidos son: el oral, el de literalidad y el metalingüístico.

El modelo psicológico de desarrollo lingüístico que propone Bialystok (1991) consta de dos componentes básicos: el de análisis de los conocimientos lingüísticos y el de atención a la información pertinente. El primero se ocupa de que las representaciones mentales que va configurando el aprendiz se vayan elaborando y haciéndose más estructuradas, explícitas e interconectadas. El segundo selecciona información de las representaciones mentales y presta atención específica a determinados aspectos de ellas que deben tenerse en cuenta en cada contexto particular (Bialystok 1991:116). Esta atención selectiva mejora según aumenta el conocimiento lingüístico y con ella paulatinamente se va creando una expresión lingüística más fluida y adecuada. Estos dos componentes, con sus funciones básicas (análisis y atención), son mecanismos importantísimos que van ayudando a que el sistema lingüístico del aprendiz se vaya desarrollando con la edad, la experiencia y la instrucción.⁶ Permite que los

⁵ Los estudios actuales postulan que no hay diferencias notables en el cerebro de monolingües y bilingües. Ambos utilizan el hemisferio izquierdo y el derecho en sus representaciones mentales. Los bilingües parecen tener un sistema central de procesamiento mental para ambas lenguas y otros módulos independientes.

⁶ Los aprendices van avanzando en el conocimiento lingüístico poco a poco tanto si se trata de la lengua materna, como de la segunda, en un *continuum* que refleja diferentes niveles de análisis, así los más

hablantes lleven a cabo variadas funciones lingüísticas, aunque las más automáticas de una lengua, por ejemplo las propuestas por Jackendoff (1987), no caen dentro de este modelo de Bialystok.⁷

Los individuos constantemente reorganizan sus conocimientos y experiencias lingüísticas para perfeccionar la estructura formal de la gramática que están configurando. Un ejemplo de cómo un dominio de conocimiento lingüístico puede ser reestructurado, proporcionando conceptos semánticos más formalizados y articulados, lo ofrece Karmiloff-Smith (1986) en la adquisición del artículo indefinido del francés *un*. Primero los niños lo usan en contextos de referencia no específica, del numeral *one* y en funciones apelativas. Según la autora estos usos aparecen desconectados por el niño y no es hasta una etapa posterior que se integran en una categoría de *artículo indefinido*. En niño ha añadido a su conocimiento previo atomístico una nueva dimensión de organización abstracta basada en la estructura que presentan los distintos contextos en que se presentan los hechos. Esta es su función de análisis, la de configurar, por medio de los casos que se le ofrecen, el funcionamiento y categorización global del fenómeno. En este sentido, el progreso es continuo y se produce tanto en la adquisición de la lengua materna, como en la de la lengua extranjera; pero en ambas lenguas estas funciones de análisis, que llevan a cabo la reestructuración paulatina de las gramáticas, necesitan habilidades más y más específicas para realizar las tareas también más y más elaboradas y difíciles que tiene que ir resolviendo el aprendiz.

A su vez, la atención selectiva controla los detalles que se activan en la representación de cada uno de los hechos de lengua. Se ha comprobado que los hechos lingüísticos difieren en las estrategias de atención que requieren los distintos contextos. Sobre ello se han llevado a cabo varios experimentos. Los más conocidos son los relacionados con nombres de color, en los que se procuraba que los nombres no correspondieran a los colores que identificaban. Las dificultades se justificaban por las particulares estrategias de atención que se necesitaban y las diferencias que, respecto a ellas, presentaban los individuos. Este tipo de experimento requiere realizar actividades cada vez más difíciles según los datos son, a su vez, más complejos.⁸

jóvenes pueden tener representaciones que identifiquen letras con sonidos, y con ello representaciones formales de pronombres, sin comprender la clase de significado que estas unidades aportan y sin darse cuenta de los condicionamientos del orden de palabras. Con el tiempo todas estas características serán analizadas en el nivel correspondiente.

⁷ Nos referimos a los procesos automáticos que están relacionados con niveles bajos del desarrollo lingüístico, tales como reconocimiento de letra y sonido, deletreo, asociaciones básicas de significado, etc. (Schnelder y Shiffrin 1977). Estos procesos son muy diferentes de los que se consideran en la interpretación de Bialystok.

⁸ A los informantes se les presentaban nombres de colores que aparecían escritos con tintas de distintos colores y se les pedía que prestaran atención al color de la tinta en el cual estuviera escrito el nombre. El color nombrado por la palabra interfería y hacía difícil el problema.

Cuanto más desarrollo alcancen sus funciones de análisis y atención, mayor probabilidad tendrán los aprendices de realizar tareas lingüísticas complicadas, especialmente, las metalingüísticas. Desde luego, estas funciones les ayudarán igualmente a resolver las más básicas de la lengua oral comunicativa. La adquisición de una lengua comienza normalmente con el uso oral conversacional, para seguir con las habilidades de lectura y escritura, y finalmente pasar a las tareas metalingüísticas. En este *continuum* el niño hace uso de las dos funciones de análisis y atención, cada una con deberes de distinto nivel de dificultad y que pueden pertenecer a los diferentes dominios señalados: oral, de literalidad y metalingüístico.

Las destrezas del dominio metalingüístico tal como se describen en Bialystok (1991) son las que se refieren a relaciones estructurales abstractas de las unidades de la lengua y requieren gran capacidad de análisis y de atención controlada para su manejo adecuado en los distintos contextos. Entre ellas: sustitución simbólica de unidades, detección de anomalías, corrección de oraciones, juicios de corrección, segmentación de texto, identificación de las particularidades estructurales de las unidades, abstracción de funcionamiento de categorías, sinonimia y paráfrasis, etc. Según la autora, alcanzar cierta pericia lingüística quiere decir poder moverse desde los estratos funcionales más básicos a los niveles más altos de control y análisis. El logro de cierta pericia en estas funciones es el que permite al aprendiz la realización de las tareas metalingüísticas complicadas.

Este modelo de desarrollo lingüístico tiene repercusiones importantes en la enseñanza. Muestra que no todas las destrezas asignadas en los programas educativos desarrollan los mismos aspectos de atención y conocimiento lingüísticos, ni a igual grado. Todos los educadores parecen coincidir en que las tareas que hacen hincapié en la enseñanza de la gramática, nombrando clases y categorías como taxonomías indiscriminadas de unidades, desprovistas del contexto y sin matizaciones específicas y graduadas, no proveen al niño las herramientas adecuadas para que desarrolle las funciones analíticas necesarias. La escuela, en su programación curricular, debe conseguir que las destrezas asignadas le proporcionen al estudiante, según avanza en edad y desarrollo mental, las herramientas indispensables para desempeñar con éxito las tareas de análisis y reestructuración continua de su competencia. Todas las habilidades enumeradas como metalingüísticas necesitan, *sine qua non*, la práctica de tareas específicas de refuerzo. A los educadores les corresponde la responsabilidad de identificar las habilidades o destrezas propias de ese nivel metalingüístico. Las investigaciones lingüísticas les darán las herramientas más útiles para llevar a cabo la tarea. En el apartado siguiente presentamos una de las parcelas del español que, por su complejidad, caería dentro de ese nivel metalingüístico.

Selección de modo en el español y otros hechos

Una de las parcelas del español de adquisición más compleja pudiera ser la del sistema modal: las variaciones entre indicativo, subjuntivo e infinitivo. Su dominio por parte del hablante implica conocer bien la aparición de cada uno de estos modos en los contextos específicos que dictan su uso. Como un primer acercamiento muy general a la variación del subjuntivo-indicativo, se podría establecer que todo verbo matriz se subcategoriza en el léxico con los rasgos correspondientes de Subjuntivo o Indicativo, que le corresponderán al verbo subordinado de su cláusula dependiente. Esta es la explicación que ofrecen los partidarios de la interpretación formal de los modos desde la primera versión de Ramsey (1956), ya hoy muy perfeccionada.⁹ Pero a esta se oponen las interpretaciones semánticas y pragmáticas de los modos, según iremos viendo.

La interpretación formal de los modos es apropiada para explicar los casos del llamado subjuntivo optativo (con verbos matrices que expresan deseo, mandato o volición). En ellos, se manejan reglas obligatorias, que según los trabajos de adquisición del español, el niño maneja pronto con facilidad. Pero no todos los usos del subjuntivo son tan sistemáticos. Existen construcciones adverbiales y adjetivas mucho menos precisas, y una larga serie de verbos en los que la variación modal de la subordinada aparece controlada por factores semánticos y pragmáticos, ya de por sí más ambiguos. Estos casos, como era de esperar, ofrecen mayor dificultad en la adquisición y desarrollo posterior. De hecho el subjuntivo representa una especie de lujo del sistema, si se compara con otras lenguas que no lo tienen, y con el trato que está recibiendo de sus usuarios. Hay una queja general de los gramáticos del español que insisten en que en todas las comunidades hispánicas el subjuntivo está decayendo y está reemplazándose por el indicativo (Lorenzo 1971, Moreno de Alba 1972).

Las investigaciones de adquisición de las formas verbales realizadas en Puerto Rico, aunque no muy numerosas, ofrecen resultados que permiten trazar ciertas direcciones en su desarrollo. En el trabajo pionero de Gili Gaya (1972), que trabajó con niños de 4 a 7 años, ya quedó demostrada la relativa abundancia del uso del subjuntivo en construcciones adverbiales con "para que", "después que", "cuando", "hasta que" y verbos de volición. El autor consideraba los otros usos de subjuntivo de adquisición más tardía.¹⁰ Morales

⁹ Frente a la teoría formal del subjuntivo que lo ve como modo que depende del verbo que lo determina y que ha tenido expositores de gran prestigio como Bello, los partidarios de la interpretación semántica lo ven como motivado por la actitud mental del hablante que se refleja en los rasgos de duda, temor, probabilidad, etc., del contexto. En este grupo se encuentran Gili Gaya (1964); Hooper y Terrell (1975), que prefieren hablar de la presuposición del hablante acerca de lo que se dice en la oración subordinada y Suñer y Padilla (1987), que le asignan al verbo matriz el rasgo [+ voluntad], pero continúan aceptando una interpretación semántica. Véase Rivero (1977) para una interpretación pormenorizada de la teoría de Bello.

¹⁰ Para Gili Gaya los usos del subjuntivo en verbos dubitativos y factivos se aprendía más tarde.

(1978) estudió el dominio de modo y tiempo en determinadas construcciones subordinadas con la ayuda de un cuestionario gráfico, que aplicó a niños de escuela pública y privada de diez años de edad.¹¹ Los resultados mostraron que el modo subjuntivo no parecía haberse adquirido en algunas construcciones específicas. Estas diferencias colocaban en los primeros lugares de adquisición a las oraciones subordinadas objetivas y subjetivas, les seguían las oraciones temporales y relativas restrictivas, y la posición de más errores la ocupaban las oraciones condicionales.¹² Resultados esperables si pensamos que en las condicionales está involucrada la secuencia temporal y en ella algunos tiempos de dominio tardío como el potencial y ciertas formas compuestas del subjuntivo (Gili Gaya 1972, Villamil 1985, Morales 1991).

Los resultados obtenidos en otras comunidades hispánicas son igualmente significativos. De acuerdo con los datos ofrecidos por González (1975), procedentes de niños mexicanos de Texas de 2 a 5 años de edad, los usos del subjuntivo con valor optativo (verbos de deseo, mandato y volición) y los de ciertas construcciones adverbiales de uso muy frecuente se adquirieron muy pronto. El estudio de Barriga Villanueva (1985) sobre las oraciones de relativo, permitió incluir también en este grupo de adquisición temprana las oraciones adjetivas. En ambos trabajos el grupo de verbos que ofrece porcentajes más altos de errores, son los verbos dubitativos, los factivos, los verbos de entendimiento; además determinadas construcciones adverbiales y adjetivas que utilizaban formas verbales más complejas. García y Terrell (1974) llevaron a cabo un estudio de elección de modo en adolescentes mexicanos y México-americanos de 13 a 19 años. Los parámetros de medida eran las clases verbales que aparecían en Hooper y Terrell (1974), donde se establecía una escala gradual de clases semánticas con diferentes grados de obligatoriedad del subjuntivo en la subordinada. La escala se movía desde los verbos más asertivos (verbos de creencia y comunicación), hasta los de duda y volición. Los resultados demostraron que las proyecciones teóricas sobre la variación semántica modal se cumplían; en las primeras categorías se seleccionó el indicativo en la subordinada y en las otras, con mayor frecuencia, el subjuntivo. Los verbos de presuposición (verbos que realizan actos mentales y de comentario), que ocupaban una posición intermedia en la escala, presentaron el cuadro más variable.¹³ Lantolf

¹¹ Se confeccionó un cuestionario que consistía en un par de dados con medias oraciones escritas en cada cara. Dependiendo de las expresiones que le salieran, el niño tenía que acomodar el infinitivo a la forma personal correspondiente. Se trataba siempre de oraciones subordinadas en estructuras con distinta obligatoriedad de subjuntivo.

¹² Las formas que se construyeron con más éxito fueron las sustantivas objetivas con 95% de aciertos, le siguieron las sustantivas subjetivas con 90%. Las construcciones temporales y adjetivas restrictivas obtuvieron 70% de aciertos y las condicionales, que requerían concordancia temporal en pretérito de subjuntivo sólo alcanzaron un 45% de aciertos.

¹³ Las clases semánticas que incluían García y Terrell (1975) eran: aserción y comunicación, en la categoría general de Aserción; y en la de Presuposición: actos mentales, comentario, duda y volición. En teoría esta escala se mueve de menor a mayor obligatoriedad de subjuntivo.

(1978) llevó a cabo un trabajo similar al de García y Terrell con niños y adultos puertorriqueños de la comunidad bilingüe de Rochester. Utilizó los mismos parámetros semánticos y comprobó que en ambos grupos, mexicanos y puertorriqueños, la aceptación del indicativo en contextos marcados tradicionalmente como de uso de subjuntivo, seguía la escala trazada por Hooper y Terrell (1974). Lo cual, para los autores, era un índice de la importancia de la teoría semántica del modo y de su vigencia práctica. Igualmente se comprobó que el tiempo verbal interfería en la selección modal, se aceptaban más las formas marcadas con pretérito perfecto simple en indicativo que las que aparecían en presente. Blake (1983) trabajó con niños mexicanos de 4 a 12 años a los que ofreció un cuestionario gráfico en el que tenían que continuar una oración que se les daba ya empezada. Como en las investigaciones anteriores los verbos de volición y algunas adverbiales (con “para que”, “cuando”, “hasta que”, etc.) ofrecieron mayor número de subordinadas en subjuntivo, los verbos factivos y dubitativos presentaron mucha más variación. El autor explicaba los datos señalando que el rasgo de “futuro” que tienen los verbos del primer grupo motiva a los niños, desde muy temprano, a usar el subjuntivo; sin embargo necesitaba más tiempo para dominar los factores de irrealidad y duda particulares de cada verbo. La dificultad estaba, según el autor, en que en ellos intervenían factores pragmáticos (Blake 1991).

Dado que en todas las investigaciones sobre el español se han repetido las mismas restricciones léxicas y pragmáticas, estos autores concluyen en que los parámetros manejados no son particularidades secundarias en el proceso de adquisición de la lengua materna, sino que forman parte de la competencia lingüística de los hablantes.

Lo que parece haberse olvidado en las explicaciones del desarrollo infantil del modo es que la adquisición puede ser un tanto más compleja, porque estos mismos casos de subjuntivo son los que pasan a infinitivo cuando hay coincidencia de sujetos en la subordinada y la principal. Es decir, que los aprendices de la lengua no sólo tienen que pasar por una escala general de construcciones en las que deben elegir entre subjuntivo o indicativo de acuerdo con unos parámetros formales, semánticos y pragmáticos, que más o menos podemos representar en los ejemplos siguientes:

- (1) “La profesora de inglés *desea* que los estudiantes *completen* las tareas”
- (2) “Los niños recibirán los permisos *para que* sus amigos *puedan ir* también a la fiesta”
- (3) “*Busco* un carro que *corra* muy rápido”
- (4) “*No cree* que Luisa *pueda asistir* a la reunión”
- (5) “*Si tuviera que quedarse* a trabajar en la escuela, se lo *diría* a su mamá primero”

sino que en la mayoría de las oraciones subordinadas en subjuntivo, tiene que decidir si los sujetos de subordinada y principal tienen el mismo referente.

Si lo tienen, el verbo subordinado aparecerá en infinitivo. Así oraciones, muy similares a las anteriores, deben construirse en infinitivo. Como las siguientes:

- (6) “*La profesora de inglés desea completar las tareas*”
- (7) “*Los niños recibirán los permisos para asistir a la fiesta*”
- (8) “*Él no cree poder ir a la reunión*”

El sistema modal del español se mueve de acuerdo con dos ejes paramétricos: a) el de mayor o menor grado de aseveración o realidad de lo que se dice en la subordinada, que opone el indicativo al subjuntivo; eje en el que los rasgos de improbabilidad, duda y futuridad favorecen el subjuntivo. Y en parte de estos últimos, b) la coincidencia o no de referencia entre los sujetos de una y otra, opone el infinitivo al subjuntivo. En ellos, la coincidencia referencial motiva la aparición del infinitivo. El que el sistema presente alternancia subjuntivo vs. infinitivo indica que el valor temporal del subjuntivo es muy limitado. De hecho, algunos modelos marcan al subjuntivo similar al infinitivo en sus rasgos de tiempo y sólo los diferencian en la flexión personal. Estos modelos presentan al subjuntivo sin rasgos de tiempo, como [-Tiempo, + Flex.].¹⁴ Posición bastante justificada si consideramos que las irrealidades o deseos son virtuales y que el subjuntivo, en la mayoría de sus apariciones, no hace sino establecer marcas superficiales de concordancia temporal con el verbo de la oración principal.¹⁵ Esta casi ausencia de rasgos de tiempo en el subjuntivo favorece que los hablantes del español puedan decir con relativa frecuencia:

- (9) “*para tú poder entrar al edificio tienes que llenar un documento completo*”

en una circunstancia comunicativa en que el hecho se presenta como virtual y atemporal y en la que el valor referencial del sujeto está disminuido por ser un *tú* de referencia arbitraria. Con todo, las regulaciones del sistema, por lo menos para el discurso formal, imponen el uso de una forma flexiva del subjuntivo siempre que aparezca expreso un sujeto.¹⁶ Igualmente la ambigüedad entre aserción y probabilidad (la certeza de que *no sabe*) permite decir a los hablantes de español:

¹⁴ El modelo generativo propone una categoría especial, Auxiliar, que recoge los rasgos de tiempo, aspecto y modo (TAM), y los de número y persona (CONC) del verbo. El tiempo puede realizarse o no, [+/- T], si no hay TAM, ni CONC el verbo aparece en infinitivo. Para algunos autores el subjuntivo es [- TAM, + CONC], para otros es un TAM muy debilitado.

¹⁵ La concordancia temporal se establece en las subordinadas con subjuntivo; en ellas la buena formación exige que las formas verbales de la oración matriz se correspondan en tiempo con las de la oración subordinada: las de presente, con presente y las de pasado, con pasado (ejemplo: “*Duda que llegue*”, “*Quería que Luis la aconsejara*”, “*Si hubiera llamado se lo habría dicho*”, etc)

¹⁶ Efectivamente, así como el infinitivo, por su ausencia de TAM y CONC no puede aparecer con sujeto, igualmente cuando aparece una forma verbal flexiva es porque éste se ha realizado, aunque ocasionalmente pueda aparecer elidido. El infinitivo puede ocurrir con sujeto expreso en casos muy esporádicos, como en determinadas adverbiales y construcciones narrativas.

(10) “duda que Luis viene”,

aunque los verbos de duda exijan subjuntivo.

Como se vio en los trabajos de adquisición de lengua y como proyectan los modelos propuestos, para poder utilizar la forma verbal adecuada en cada contexto, el niño tendrá que abstraer de todos estos usos del adulto el funcionamiento cabal del modo en su sistema, proponiendo el valor correspondiente a cada uno de los parámetros que lo definen. Tendrá que aprender tanto las variaciones externas, que dependerán de los contextos en que se usan los diferentes modos, como ciertos principios básicos de la sintaxis. Esta categorización general de los usos verbales es tarea compleja, que incluirá, además de la variación modal en los dos ejes señalados, otras tareas mucho más superficiales que le proporcionarán el automatismo necesario para las concordancias temporales. Según el modelo generativo, la labor consiste en establecer los valores particulares de su lengua en los dos ejes paramétricos universales de variación modal. Cualquiera que sea el modelo utilizado en la explicación, la mayor dificultad la tendrán los contextos en que los rasgos del entorno hagan menos obligatoria y clara la forma verbal. Es decir los que, como en los ejemplos anteriores, presenten rasgos contextuales poco categóricos que permiten la intervención de factores pragmáticos.¹⁷ En ellos, a falta de la adquisición adecuada, los recursos universales latentes impondrán sus soluciones. No hay que olvidar que el niño comienza a utilizar la lengua con las formas menos marcadas, el infinitivo e indicativo, en ese orden (Gili Gaya 1972, Villamil 1985, Morales 1987, 1991). Esas formas responden a universales lingüísticos de temprana adquisición, que están disponibles a los usuarios como estructuras por omisión (de “default”), cuando faltan otras más especializadas. A ellas recurren los hablantes en los procesos de simplificación, sobregeneralización, reanálisis, etc., y se han documentado tanto en la adquisición de la primera y segunda lengua, como en procesos de dialectalización, criollización, etc. Son los recursos universales que las lenguas ofrecen a sus usuarios como recursos siempre disponibles. El hablante los utiliza en los casos en que los contextos requieren determinado nivel de destreza lingüística que no forma parte de su competencia.

El que el español presente variación en el cumplimiento de las reglas de uso del subjuntivo, que se den las alternancias con indicativo, en unos casos y con infinitivo con sujeto antepuesto en otros, no es sino la manifestación de que la configuración de esta parcela de la lengua permite que los procesos más básicos y naturales intervengan como mecanismos auxiliares por omisión.

¹⁷ Al negar un verbo de duda, este debería regir un complemento en indicativo por el hecho de expresar ya afirmación (“No dudo de que *vienen* a tiempo”), igualmente si la presuposición de ciertos verbos es débil el hablante puede pasarla a aserción y poner el verbo en indicativo (“Me alegro de que *están* bien”). Estas interpretaciones que hace el hablante del texto que emite, le permiten hacer intervenir consideraciones pragmáticas y producir sus propias soluciones.

Otras parcelas de la lengua requieren cuidados parecidos. Las oraciones de relativo son construcciones que el niño comienza pronto a producir y entender, especialmente cuando el relativo actúa de sujeto de la subordinada, y posteriormente de objeto (Echevarría 1978, Barriga Villanueva, 1985). Ya no son tan cómodas para el niño las oraciones adjetivas que funcionan como frases preposicionales y, en general, todas las oraciones adjetivas no restrictivas. Éstas se adquieren más tarde. La explicación que se da en estos casos es que la dificultad se debe a que la preposición, que debe acompañar al relativo, introduce una relación nueva y específica entre oración matriz y subordinada y, con ello, le confiere cierta independencia a la subordinada (Lavandera 1984). Esta nueva información de la preposición tiene que ser combinada con la que transmiten relativo y antecedente y su manejo requiere un esfuerzo mayor de abstracción. Así en estas oraciones obtenidas de relatos infantiles, las (11) y (12), por ejemplo, tienen mayor grado de dificultad que las (13) y (14):

- (11) “Y no se veía nada, sólo montones de basura *en que* su gran altura impedía ver lo que había detrás”
- (12) “Tenían un tipo de cajas de metal *que dentro de ellas* se encontraban todos los juguetes que iban a repartir”
- (13) “La nena *que* estaba detrás de la maestra empezó a llorar”
- (14) “Fue perseguido por las fieras *que* habían en ese lugar”

En la oración (11) el niño de sexto grado no ha aprendido a usar *cuya* que le hubiera sacado del compromiso de formalizar todas las relaciones que se dan en la oración. En la (12) *dentro de ellas* cumple la función de un pronombre resuntivo.¹⁸ La expresión (“dentro de ellas”) le ayuda a mantener la relación existente entre *cajas de metal* y *juguetes*, que con sólo *que* se hubiera perdido. No hay que olvidar que los pronombres resuntivos ayudan en la interpretación y producción de las oraciones de relativo haciéndolas más transparentes (Keenan y Comrie, 1977). El niño en estos casos recurre a los procesos de simplificación disponibles en el sistema, que son los que oye muchas veces también en la lengua oral de los adultos.

El dominio de estas destrezas específicas, que requieren cuidadoso control de los contextos, no se adquiere fácilmente. El niño necesita poseer habilidades de un nivel especial de abstracción; eso obliga a ciertas prácticas, a ejercicios especiales, en fin, a un tipo especial de aprendizaje lingüístico. La escuela debe ser receptiva y debe tener en cuenta estas circunstancias en la programación curricular. Aquí hemos discutido la variación modal y algunos casos de relativos, pero otras parcelas del español exigen cuidados parecidos. Nos

¹⁸ Pronombres resuntivos son lo que suelen aparecer duplicando al relativo, por ejemplo: “Eran unas tarjetas que *las* escribían a colores”, “No conocía a los niños que tenía que ir *con ellos*”. La mayoría de casos de este tipo sucede, como aquí, cuando el relativo va precedido de preposición (“con los que tenía que ir”).

referimos a muchos de los hechos que aparecen recogidos en los distintos manuales normativos, especialmente los relacionados con el sistema de las preposiciones, el gerundio, etc.

Interdependencia entre primera y segunda lengua

Todo lo expuesto hasta ahora tiene importancia especial no sólo para el desarrollo de la lengua materna, sino también para el de la segunda. Aunque el tema de este trabajo no es el bilingüismo, que requiere un acercamiento particular especializado, aquí tenemos que referirnos a él por su repercusión con la enseñanza de la lengua materna. Las relaciones entre primera y segunda lengua y entre capacidad cognitiva y bilingüismo son temas que han recogido ya muchas páginas impresas. La bibliografía es abundante, aunque no exenta de contradicciones (Cummins 1979, Cummins *et al.* 1984, Díaz 1985, Hakuta 1986, 1987, Hakuta y Díaz 1985, Galambos y Hakuta 1988, Johnson 1989, por nombrar a los más representativos). En general, podemos decir que la distinción establecida por Bialystok (1986, 1991) entre las destrezas metalingüísticas orientadas al análisis del conocimiento y las orientadas al control de los procesos lingüísticos se han utilizado también para distinguir las habilidades mentales del niño bilingüe. Por ejemplo, algunos estudiosos consideran que en la habilidad de identificar y ser capaz de interactuar con la forma y el significado de las unidades, tarea que requiere cierto grado de control de los procesos lingüísticos, los bilingües parecen llevar ventaja.¹⁹ Desde luego, no mostraron tenerla en otras tareas, como por ejemplo la asociación de paradigmas de palabras que requieren análisis objetivo de la lengua (Díaz y Klingler 1991). Conviene señalar que en estas pruebas se da la circunstancia muy repetida de que en la distinción de monolingües y bilingües los resultados no alcanzan la significatividad estadística requerida debido a la gran variabilidad individual de los datos.

Todos estos estudios han demostrado, eso sí, con bastante seguridad, que las ventajas del bilingüismo sólo se dan si se trata de bilingüismo aditivo. La mayoría de las investigaciones que ofrecen resultados positivos del bilingüismo han sido realizadas en contextos de bilingüismo aditivo, es decir, con desarrollo simultáneo y cuidadoso de dos lenguas en el hogar o de programas educativos bilingües que involucran el uso sistemático e intenso de ambas lenguas.

¹⁹ Son tareas en las que el niño tiene que violentar las reglas de la gramática para realizarlas, como por ejemplo, decir "macaroni" por "yo" y hablando de sí mismo hacer la concordancia en tercera persona porque el sujeto es "macaroni". Otras tareas en las que parecen llevar ventaja los bilingües son las habilidades cognitivas (Hakuta y Díaz 1985), las de razonamiento analógico (Díaz 1985) y las de clasificación de tareas. Aunque todas ellas se han interpretado como favorecedoras del bilingüismo, porque mostraban que el nivel de bilingüismo podía ser un factor importante para el éxito de la realización, el hecho es que ofrecen resultados muy complejos y que no siempre alcanzan la significatividad estadística proyectada.

Para Cummins (1976) el bilingüismo tendrá efectos positivos sólo si el niño ha adquirido previamente cierto nivel de competencia lingüística (hipótesis del "umbral"), si no la tiene el efecto podría ser negativo. Estos niveles insuficientes tienden a ocurrir cuando hay poco conocimiento de la lengua que se enseña en la escuela y la lengua materna no se practica con intensidad.

Los datos obtenidos hasta ahora parecen indicar que las referencias cognitivas que poseen los niños cuando comienzan la adquisición de una segunda lengua juegan papel importante en la rapidez y calidad del desarrollo lingüístico y en el nivel de dominio adquirido y, en ese sentido, las habilidades más significativas pertenecen a la función metalingüística de Bialystok (Cummins 1991). Se considera que las destrezas desarrolladas en ese dominio metalingüístico ayudarán al niño a manejar el lenguaje, especialmente el lenguaje descontextualizado o lengua de la escuela, que por ser más formal, requiere cierta competencia analítica (Snow, *et al.* 1991).

Efectivamente, los resultados obtenidos en los diferentes estudios se mueven en esa dirección. Los trabajos experimentales que miden la relación entre las destrezas desarrolladas en la lengua materna y su repercusión en el aprendizaje de la segunda lengua mostraron que la asociación entre ellas es muy fuerte. Los experimentos de largo alcance realizados con niños finlandeses en Suecia, con asiáticos en Canadá y Los Estados Unidos y con hispanicos en los Estados Unidos dieron resultados similares: los niños con más habilidades en su lengua materna alcanzaron mejor dominio del inglés. Respecto a los primeros, diferentes estudios de gran alcance encontraron relación positiva entre el conocimiento académico del finlandés y el del sueco.²⁰ Los estudiantes que habían recibido sus clases en la lengua materna manifestaron igual dominio del sueco que los que habían recibido toda su instrucción en sueco. Y lo que es más importante, obtuvieron asociación positiva consistente entre las dos lenguas con transferencia de destrezas académicas entre ellas, índice claro, según el autor de que existía interdependencia moderada en el proceso de adquisición de la segunda lengua (Cfr. Cummins 1991:74). Diferentes trabajos realizados sobre el español e inglés llevan a las mismas conclusiones. El estudio longitudinal de Hakuta y Díaz (1985) demostró que sólo los estudiantes con relativamente buen dominio del español, probado con las pruebas correspondientes, desarrollaron niveles satisfactorios de pericia en inglés. Los autores encontraron correlaciones más altas entre las destrezas de lectura en inglés y español, que entre la lectura y destreza oral del inglés. Estas correlaciones entre las dos lenguas se volvieron a comprobar en González (1986) que volvió a encontrar relaciones más fuertes entre la lectura en inglés y español que entre las destrezas

²⁰ Este trabajo representa una serie de estudios con distintas muestras, el último de ellos se hizo con 388 estudiantes del octavo grado. Se comprobó en él que los estudiantes que habían recibido la instrucción en su lengua materna, finlandés, en la escuela elemental obtuvieron en suizo los mismos resultados que los que la hablan hecho en suizo.

comunicativas y la lectura del inglés. El autor comparaba estudiantes de sexto grado de programas bilingües. Unos habían nacido y habían cursado por lo menos dos años de escuela en México antes de llegar a los Estados Unidos, y otros habían hecho los seis grados allí. Los primeros obtuvieron resultados más satisfactorios, tanto en inglés como en español.²¹ El autor concluyó que las habilidades académicas desarrolladas por los estudiantes en español se transferían a su adquisición del inglés y les daba cierta ventaja sobre sus compañeros de los mismos programas bilingües. Resultados similares se obtuvieron con niños que pertenecían a programas bilingües de hebreo-inglés en Canadá, a los que se les aplicó una extensa batería de pruebas. Se demostró que los niños que habían desarrollado la función específica de control en su lengua materna eran los que igualmente lo hacían en su segunda lengua. Además, los estudiosos están de acuerdo con que son las destrezas relacionadas con la lengua descontextualizada, más formal, las que manifiestan mayor relación entre las dos lenguas.

Conclusiones

Todo lo expuesto en este recuento indica que las habilidades lingüísticas del aprendiz, tanto las que son reflejo de cualidades cognitivas individuales, como las alcanzadas por la labor externa de la escuela, son fundamentales para la adquisición de una lengua extranjera. Así se ha comprobado en los trabajos citados, en los que el desarrollo obtenido en su lengua materna, medido por el tiempo de enseñanza en el país de origen, estaba correlacionado con la pericia alcanzada en la otra lengua. También se ha comprobado, y así lo había señalado el trabajo pionero de Carol Chomsky (1969), que muchas estructuras sintácticas complejas no se adquieren fácilmente. Son esas habilidades más complejas, muchas de cuyas operaciones caen dentro de la función metalingüística de Bialystok, las que requieren un aprendizaje especial. Con él el niño aprenderá ese conocimiento más abstracto de los hechos lingüísticos que le permitirá utilizar todas las formas disponibles de su sistema y aplicarlas en los contextos apropiados. Con ese aprendizaje se adquirirá ese nivel de lengua más fluido, más formal en cierto sentido, con el cual no necesitará recurrir a las estructuras simplificadoras del sistema. A su vez, estará más equipado para cualquier adquisición lingüística posterior.

Amparo Morales
Universidad de Puerto Rico

²¹ Trabajaron con dos grupos de sexto grado de niños mexicanos de un Programa Bilingüe de Texas. Uno de esos grupos había hecho por lo menos dos años de escuela en México. Los que habían hecho la escuela en México, tuvieron mejores resultados en las pruebas de C.T.B.S. español y el Stanford Reading Test. Los educados totalmente en los Estados Unidos obtuvieron mejores promedios en el Bilingual Syntax Measure II (B.S.M II), aunque los hispanos lo hicieron mejor en el B.S.M II de español (Tesis perdida que no ha llegado aún a nuestras manos, citada por Cummins 1991).

BIBLIOGRAFÍA

- Barriga Villanueva, Rebeca. 1985-1986. "La producción de oraciones relativas en niños mexicanos de seis años." *NRFH* 34, 108-55.
- Bialystok, Ellen. 1986. "Factors in the growth of linguistic awareness." *Child Development*, 57, 498-510.
- _____. 1991. "Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency." En E. Bialystok (ed.) *Language processing in bilingual children* (113-40). Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- _____. y J. Cummins. 1991. "Language, cognition, and education of bilingual children." En E. Bialystok (ed.) *Language processing in bilingual children*, 222-32. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Blake, Robert. 1983. "Mood selection among Spanish-speaking children, ages 4 to 12." *Bilingual Review/Revista Bilingüe* 10, 21-32.
- _____. 1991. "La adquisición del subjuntivo: intersticio entre la sintaxis y la pragmática." En H. López Morales (ed.) *La enseñanza del español como lengua materna* (231-42), Río Piedras, PR: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Carroll, J.B. 1966. *Research in foreign language teaching: The last five years*. Report of the North East Conference on the Teaching of Foreign Language.
- Cazden, C.B. y P. Beléndez Soltero. 1983. *The acquisition of Spanish as a first language*. NIE Document Resume ED 2344615.
- Corder, S. Pit. 1981. *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Chomsky, Carol. 1969. *The acquisition of syntax in children from 5 to 10*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Cummins, J. 1976. "The influence of bilingualism on cognitive growth: a synthesis of research findings and explanatory hypotheses." *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43.
- _____. 1979. "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children." *Review of Educational Research*, 49, 222-51.
- _____. *et al.* 1984. "Linguistic interdependence among Japanese and Vietnamese immigrant children." En C. Rivera (ed.) *Communicative competence approaches to language assessment*. Clevedon, Avon, Englan: Multilingual Matters.
- _____. 1991. "Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children." En E. Bialystok. *Language processing in bilingual children*, 70-89. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Díaz, R. 1985. "Bilingual cognitive development: addressing three gaps in current research." *Child Development*, 56, 1376-88.
- _____. y C. Kingler. 1991. "Towards an explanatory modal of the interaction between bilingualism and cognitive development." En E. Bialystok (ed.) *Language processing in bilingual children*, 167-92. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

- Echevarría, M. 1978. "Comprensión de la sintaxis. Teoría y práctica." *BAPLE* VI, 1, 31-42.
- Galambos, S. y K. Hakuta. 1988. "Subject specific and task-specific characteristics of metalinguistic awareness in bilingual children." *Applied Psycholinguistics*, 9, 141-162.
- García, M.E. y T. Terrell. 1974. "Is the use of mood in Spanish subject to variable constraints?" Paper presented at the Fifth Annual Symposium on Romance Linguistics. Ann Arbor: Univ. of Michigan.
- Gili Gaya, S. 1964. *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Bibliograph.
- _____. 1972. *Estudios de lenguaje infantil*. Barcelona: Bibliograph.
- González, G. 1975. "The acquisition of grammatical structures by Mexican-American children." En E. Hernández-Chávez *et al.* (eds.) *El lenguaje de los chicanos*, 220-37. Arlington, Virginia: Center for Applied Ling.
- González, L.A. 1986. The effects of first language education on the second language and academic achievement of Mexican immigrant elementary school children in the United States. Doctoral Dissertation. Univ. of Illinois at Urbana-Champaign.
- Guitart, J. 1987. "Sobre el uso del subjuntivo español en dos dialectos caribeños: análisis pragmático." *Thesaurus* 42, 1-7.
- Hakuta, K.L. 1986. *The mirror of language*. New York: Basic Books.
- _____. 1987. "Degree of bilingualism and cognitive ability in mainland Puerto Rican children." *Child Development*, 58, 1372-88.
- _____. y R. Díaz. 1985. "The relationship between degree of bilingualism and cognitive ability: a critical discussion and some new longitudinal data." En K.E. Nelson (ed.) *Children's language* vol. V. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hooper, J. y T. Terrell. 1974. "A semantic based analysis of mood in Spanish." *Hispania* 57, 484-94.
- Jackendoff, R. 1987. *Consciousness and the computational mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Johnson, J. 1989. "Factors related to cross-language transfer and metaphor interpretation in bilingual children." *Applied Psycholinguistics*, 10, 157-77.
- Karmiloff-Smith, A. 1986. "From metaprocess to conscious access: evidence from children's metalinguistic and repair data." *Cognition*, 28, 95-147.
- Keenan, E. y B. Comrie. 1977. "Noun phrase accessibility and Universal Grammar." *Linguistic Inquiry*, 8, 63-99.
- Lado, R. 1957. *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: Univ. of Michigan Press.
- Lambert, W. A. 1966. "Some observations on first language acquisition and second language learning." (mimeografiado)
- Lantolf, J.P. 1978. "The variable constraints on mood in Puerto Rican-American Spanish." En M. Suñer (ed.) *Contemporary studies in Romance linguistics*, 193-217. Washington, D.C.: Georgetown Univ. Press.
- Lavandera, B. 1984. *Variación y significado*. Buenos Aires: Hachette.

- Lorenzo, E. 1971 (1966). *El español de hoy, lengua en ebullición*. Madrid: Gredos.
- Morales, A. 1978. "La adquisición de estructuras sintácticas complejas y la enseñanza de la lengua materna." *BAPLE* VI, 2, 87-106.
- _____. 1987. "Manifestaciones de pasado en niños puertorriqueños de 3 a 6 años." *RLA* 27, 115-31.
- _____. 1991. "Funciones básicas y formas verbales en la adquisición del lenguaje." En H. López Morales (ed.) *La enseñanza del español como lengua materna*, 243-58. Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Moreno de Alba, J. 1972. "Frecuencia de formas verbales en el español hablado en México." *Anuario de Letras* 10, 175-89.
- Odlin, T. 1990 (1989) *Language transfer*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Ramsey, M.A. 1956. *A textbook of modern Spanish*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rivero, M.L. 1977. *Estudios de gramática generativa del español*. Madrid: Cátedra.
- Schneider, W. y R.M. Shiffrin. 1977. "Controlled and automatic human information processing. I: Detection, search, and attention." *Psychological Review*, 81, 214-41.
- Selinker, L. 1972. "Interlanguage." *IRAL: International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-31.
- Snow, C., H. Cancino, J. de Temple y S. Schley. 1991. "Giving formal definitions: a linguistic or metalinguistic skill?" En E. Bialystok (ed.) *Language processing in bilingual children*, 90-112. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Stockwell, R., D. Bowen y J. Martin. 1965. *The grammatical structures of English and Spanish*. Chicago: University of Chicago Press.
- Suñer, M. y J. Padilla-Rivera. 1987. "On obviation and subjunctive clauses." *Cornell Working Papers in Linguistics*, 7, 196-207.
- Terrell, T. 1976. "Assertion and presupposition in Spanish." En M. Luján y F. Hensey (eds.) *Current studies in Romance linguistics*, 221-45. Washington D.C.: Georgetown Univ. Press.
- Villamil, B. 1985. Desarrollo de las categorías tempo-aspectuales en niños puertorriqueños entre las edades de 1,0 a 3,2 años. Tesis de maestría, Universidad de Puerto Rico.