

Serie Lingüística

1. Memorias

Consejo Editorial:

Sergio Bogard, El Colegio de México
Bernard Comrie, Max Planck Institut für Evolutionäre Anthropologie
Zarina Estrada Fernández, Universidad de Sonora
T. Givón, University of Oregon
James Harris, Massachusetts Institute of Technology
Jane H. Hill, University of Arizona
Luis Fernando Lara, El Colegio de México
Paulette Levy, Universidad Nacional Autónoma de México
María del Carmen Morúa Leyva, Universidad de Sonora
Rosa María Ortiz Ciscomani, Universidad de Sonora
Cecilia Rojas Nieto, Universidad Nacional Autónoma de México
Verónica Vázquez Soto, Universidad Nacional Autónoma de México

VII Encuentro Internacional de Lingüística en el Noroeste

Editores:

María Teresa Alessi Molina
Gerardo López Cruz

MEMORIAS
Tomo



"EL SABER DE MIS HIJOS
HARÁ MI GRANDEZA"

Hermosillo, Sonora. Editorial UniSon, 2004

P21
 E53
 2002 Encuentro Internacional de Lingüística en el Noroeste (7 : 2002 :
 Hermosillo, Sonora)
 Memorias del VII Encuentro Internacional de Lingüística en el
 Noroeste : 13, 14 y 15 de noviembre de 2002, Hermosillo, Sonora /
 Universidad de Sonora. Departamento de Letras y Lingüística; editores
 María Teresa Alessi Molina, Gerardo López Cruz.-- Hermosillo, Sonora :
 Editorial UniSon, c2004
 t. (3) : Il.; 21 cm. -- (Serie lingüística; 1. Memorias)
 Contenido: t. 2: Estudios de lingüística aplicada y análisis del discurso
 1. Lingüística-Congresos. 2. Sociolingüística- I. Alessi Molina, María
 Teresa, ed. II. López Cruz Gerardo ed.

Área de Análisis Bibliográfico. Coordinación de Bibliotecas. DDA. Universidad de Sonora

© 2004 Universidad de Sonora

Departamento de Letras y Lingüística
 División de Humanidades y Bellas Artes
 Apartado Postal 793
 Hermosillo, Sonora, 83000, México

ISBN 970-689-232-X

Índice

	Pág.
Presentación	11
Conferencia especial	
Cecilia Rojas Nieto.....	15
Límites de la gramática en la adquisición del lenguaje	
Estudios sobre adquisición y procesamiento de la lengua materna	
Luisa Josefina Alarcón Neve y Wendy Orozco Lecona.....	53
El uso del pronombre clítico de objeto directo en el discurso narrativo de los niños de 5to. grado de primaria	
María Teresa Alessi Molina	71
El desarrollo de la lectura a través del discurso de niños de primer grado escolar	
Elva Álvarez López	85
Emergencia del adjetivo	
Amalia Hoyos Arvizu	101
Errores del habla. Estudio experimental	
Rodrigo Romero Méndez	121
En la búsqueda de contextos puente en la construcción de la estructura argumental de <i>saber</i>	
Vianey Varela.....	139
El diálogo como zona fundamental en la adquisición del lenguaje. Evidencias en la coordinación temprana del español	
Estudios sobre adquisición y enseñanza de segundas lenguas	
Luisa Josefina Alarcón Neve y Angela Uribe de Kellet	157
Reactivación de la lengua en bilingües: evidencia de recuperación de la primera y la segunda lengua en niños	

Siegfried Boehm 175
El largo y desafiante camino hacia la competencia traductora

Antonio Gragera 193
Differences in competence between L1 and L2 speakers. Coreference
in Spanish verb complementation for noun clauses

Margaret Lubbers de Quesada 213
La distribución del presente, pretérito e imperfecto en narraciones
orales en el español

Veerle Vranckx 233
La adquisición del *passé composé* e *imparfait* por nativohablantes del
español .

Estudios sobre discurso, semiótica e historia de la lingüística

Ramón Arzápalo Marín 251
Del iconismo al simbolismo lingüístico y escritural en el maya
yucateco. Una perspectiva semiótica

Mariluz Domínguez Torres 267
Discriminación de género y de clase en la prensa venezolana

Max E. Figueroa Esteva 291
Acercamiento a la más antigua lingüística india

María del Carmen Herrera y Hyejeong Jeong 301
Expresión de la cortesía en coreano y español

In memoriam Kenneth H. Hale

El uso del pronombre clítico de objeto directo en el discurso narrativo de los niños de 5to. grado de primaria

Luisa Josefina Alarcón Neve
Wendy Orozco Lecona
Universidad Autónoma de Querétaro

RESUMEN

El objeto directo (OD) es un modificador del predicado con gran libertad de movimiento dentro de las estructuras del enunciado (Ortuño 1995). Se conoce que el español es una lengua con libertad que permite movimientos dentro de su estructura (SVO) a beneficio y conveniencia del hablante. Uno de estos movimientos es el traslado del objeto y en el español se realiza por medio de la duplicación clítica. El objetivo de este trabajo es observar el uso del pronombre clítico de OD por niños en edad escolar (5to. grado de primaria), principalmente en los casos de duplicación. No sólo se observó el fenómeno de la duplicación clítica dentro de las narraciones de los niños sino también otros muy importantes por resaltar; por ejemplo, tendencia a preferir frases nominales para referirse al OD, dejando de lado el uso frecuente de la pronominalización.

1. INTRODUCCIÓN

Los modificadores del predicado tienen gran libertad de movimiento dentro de las estructuras del enunciado bimembre. Tal es el caso del objeto directo (OD). Generalmente esta función está desempeñada por un sintagma nominal: *mi primo traía muchas noticias* (Ortuño 1995).

Los niños, desde la edad preescolar, hacen un uso abundante y apropiado de los recursos que les brinda su lengua para utilizar su flexibilidad de la manera que a ellos les convenga, a partir de su propia perspectiva sobre lo que están hablando. Durante su desarrollo escolar los niños van adquiriendo estructuras lingüísticas que requieren de una mayor complejidad, como el movimiento de traslado del OD, que en español se realiza por medio de la duplicación clítica.

El fenómeno abordado en esta investigación es el uso del pronombre clítico de objeto directo en el discurso narrativo producido por niños de 5to. grado de primaria, nativohablantes monolingües, que están a un año de concluir sus estudios básicos de primaria para ingresar a la secundaria.

Los niños de 5to. grado, al narrar historias, producen oraciones como:

1. El niño *la* vio *la rana*.
2. El niño *lo* estaba buscando *la rana* en un gran árbol.
3. Luego salió un alce detrás de las rocas y se *lo* puso en sus cuernos *al niño*.
4. *El niño* jaló a la tortuga mientras el perro *lo* trataba de ayudar.

En éstos ejemplos se pueden ver diferentes situaciones, dentro de las que los niños estructuran las oraciones de manera particular. En el ejemplo 1 se duplica el OD (*la rana - la*) que no es una duplicación necesaria. El caso de los ejemplos 2 y 3 es similar, excepto que en el ejemplo 2 el género del OD no concuerda (*la rana - lo*). El ejemplo 4, desde nuestro punto de vista, está estructurado correctamente, pues hay una duplicación necesaria.

Conviene hacernos las siguientes preguntas con la finalidad de aclarar el fenómeno que se presenta en este trabajo:

1. ¿Cómo utilizan el clítico de OD los niños de 5to. grado de primaria?
2. ¿Con qué frecuencia se duplica el OD usando pronombres o frases nominales?
3. ¿Se presenta discordancia entre género y número dentro del pronombre usado para el OD? Ejemplo: *El niño lo estaba buscando la rana en un gran árbol*
4. ¿Existen factores internos dentro de la estructura de la oración que alteren el uso del OD, es decir, que por su naturaleza, el niño se vea en la necesidad de reforzar algo? Ejemplo: *El niño jaló a la tortuga mientras el perro lo trataba de ayudar.*

Oraciones como las mostradas arriba son una de las principales causas por las que se llevó a cabo esta investigación. A la fecha, se han realizado estudios que abordan el uso del clítico de OD, pero se han realizado con niños de edades tempranas. Es interesante conocer los fenómenos que ocurren en el discurso de los niños de esta edad, ya que gracias a ello pueden surgir nuevos conocimientos y guías pertinentes para lograr un mejor desarrollo en la producción del discurso narrativo de los niños.

A continuación se enlistan los objetivos de esta investigación:

1. Observar las estrategias que utilizan los niños de 5to. grado de primaria de nivel socioeconómico medio para su producción del OD.
2. Analizar la frecuencia con la que los niños utilizan el clítico de OD en su discurso narrativo.
3. Analizar si los niños de 5to. grado de primaria hacen un uso correcto del clítico de OD en su discurso narrativo.
4. Observar la duplicación del OD y los propósitos de dicha duplicación.

Asimismo se pretende observar todos los fenómenos que puedan arrojar las narraciones de los niños y entender más acerca de su desarrollo lingüístico.

3. ANTECEDENTES

Prince (1982) menciona que cualquier narración, obviamente, imparte algún tipo de información en la cual el narrador es más o menos la fuente original; él puede presentarla desde su propia y personal perspectiva. Una de las formas en las que el narrador puede sorprendernos es contradiciendo lo que está presupuesto, violando varios elementos que él anteriormente había introducido como inviolables.

En cualquier narración, el narrador adopta una cierta actitud hacia los eventos que está contando, los caracteres que está describiendo, las emociones y pensamientos que está presintiendo. Prince (1982) afirma que el narrador puede enfatizar la importancia de ciertos incidentes, no así de

otros; y lo logra a partir de juzgar ciertos caracteres. Los narradores saben que los eventos pueden ser contados en el orden en que ocurren o en otro orden. Cuando narramos, adoptamos un cierto punto de vista en nuestra presentación de la narración.

Gutiérrez-Clellen (1994) nos dice que los análisis de las narraciones de los niños pueden proveer información valiosa acerca de los procesos de adquisición del "alfabetismo" en la edad escolar de los niños. Los estudios pueden mostrar que el desarrollo mental y el uso de ciertos temas narrativos facilitan el aprovechamiento de la lectura de los niños. Estudios iniciales que tratan sobre la organización de la narración de los niños nativohablantes del español, han revelado cambios en el desarrollo mental y el uso de los mecanismos de coherencia temporales y causales en la narración. Con la edad, los niños incrementan el uso apropiado de frases para indicar referencia e incluyen cada vez menos frases inapropiadas o ambiguas en sus narraciones. Un área que no ha recibido suficiente atención es el desarrollo mental de la subordinación y la elaboración o complejidad sintáctica en la narración de eventos.

El conocimiento de la sintaxis podría facilitar la comprensión de la lectura porque es usada para derivar los significados de las oraciones. El análisis de la función de las cláusulas relativas en la producción de la narración de los niños también revela diferencias en las habilidades de los niños para utilizar una sintaxis compleja con el fin de establecer una coherencia narrativa. La producción de narraciones orales requiere de la coordinación de varios aspectos de la lengua que se desarrollan gradualmente durante los primeros años escolares.

Sebastián y Slobin (1994) trabajaron el desarrollo de formas lingüísticas con sujetos de clase media, urbanos y con una única lengua materna, el español de España, Chile y Argentina. En su estudio reconocen que el español es una lengua interesante para la investigación gracias a la gran información que brindan sus formas verbales. Sus investigaciones se centran principalmente en el discurso narrativo que obtuvieron al utilizar los "Cuentos de la rana" de Mercer y Mariana Mayer. Algunos de los temas que tratan en su estudio son: el aspecto gramatical, el aspecto léxico, movimiento y locación, conectividad y perspectiva. Los principales mecanismos que utilizaron los niños para manipular su perspectiva en la narración

son las variaciones en el orden de las palabras y en la valencia. A nivel de la cláusula, el español se ha considerado libre en cuanto al orden de palabra, por lo que se minimiza la utilización de oraciones en voz pasiva.

En el orden de las palabras y a pesar de que el español se ha considerado una lengua estándar SVO, permite ciertos cambios, tanto en el discurso conectado como en la narración. La marcación de persona y número en el verbo permite la identificación del sujeto y los pronombres clíticos de objeto permiten anteponer al verbo los objetos tanto definidos como indefinidos.

El idioma español, como ya se ha mencionado, permite una manipulación en el orden de las palabras en el discurso, porque la extensión de la persona y la marca de número en el verbo sirven para identificar el sujeto gramatical; éste es también el caso de los pronombres clíticos que se utilizan cuando el objeto es implícito. Los niños en edad preescolar hacen un uso abundante y apropiado de las oportunidades resultantes para la flexibilidad en perspectiva a lo que ellos están hablando.

4. MARCO TEÓRICO

Los clíticos constituyen un área problemática de la morfología y la sintaxis en torno a la cual se han desarrollado varios análisis. Simplifican y flexibilizan la expresión, evitando pesadas repeticiones, y tienen un antecedente expreso o sobreentendido (Fuentes 1996).

Treviño (1994) habla acerca de las construcciones modales y nos dice que en el español, el italiano y el catalán se permite que los clíticos aparezcan tanto en el verbo modal como en la forma de infinitivo. El francés y el sardo, por ejemplo, sólo admiten los clíticos en uno u otro elemento. El español permite que los clíticos se muevan por encima de la negación. Un clítico reflexivo puede aparecer en el verbo modal o en el infinitivo sin provocar una violación del Principio "A" de la Teoría del Ligamiento. Treviño (1994) caracteriza a los clíticos y menciona dos cuestiones por resolver: a) si los clíticos se generan directamente del verbo o en otra posición; y b) si los clíticos se generan libremente en el verbo principal o en el infinitivo, o si se mueven de posición. Treviño (1994) adopta la suposición de que los clíticos se mueven de lugar cuando aparecen adjuntos al modal.

Pérez (2000) menciona que la reduplicación de clíticos en español varía dentro de la lengua y sigue diferentes patrones según los dialectos. La Real Academia Española (1977) afirma, respecto a la duplicación de los clíticos de OD, que es frecuente que la fórmula *a* + pronombre o sustantivo vaya acompañada de algún pronombre átono. Esto varía de acuerdo a ciertas condiciones sintácticas, pues, en la lengua clásica y en la moderna, si el pronombre término de la proposición *a* es personal, la compañía del pronombre átono es forzosa. Es frecuente la redundancia con los pronombres OD, ya sea como repetición de un nombre o pronombre precedente o como anuncio del que viene después. Pérez (2000) retoma la idea de Silva-Corvalán (1980, 1981), en el sentido de que los factores que favorecen la duplicación de los clíticos son la presencia de un determinante y el rasgo {+ definido}, y se debe a que la función pragmática de los clíticos es la de expresar el alto grado de topicalidad de los objetos. El tópico tiende a ocupar la posición inicial de la oración. Pérez (2000) señala que existe una jerarquía u orden en el peso de los factores. La posición del OD respecto al verbo es el factor con mayor importancia, le sigue en orden descendente, la animacidad del OD, sus características internas, su referencialidad, la presencia del sujeto y el tipo de dialecto. Favorecen la duplicación: el objeto en posición preverbal, la animacidad del OD (aunque hay un ligero predominio de los animados no humanos sobre los humanos), que sea pronominal, definido y la presencia del sujeto. No favorecen la duplicación: la posición postverbal del OD, su no animacidad, que éste sea una frase nominal plena (no pronominal) y el sujeto implícito.

Pérez (2000) nos dice que considerando los factores sintáctico-semánticos, el objeto que se encuentre en posición preverbal, que sea animado, definido y pronominal es aquel que tenderá a ser duplicado. Ella observa que la naturaleza pronominal del objeto no es el factor cuantitativamente más influyente en dicho fenómeno, pero sí puede decirse que, en todos los casos en que hay forma pronominal, hay duplicación y no encuentra casos de tendencia al rechazo de la duplicación en presencia de pronombres.

Suñer (1998) realizó una investigación acerca del traslado de objeto. En ese trabajo, ella argumenta que el español tiene traslado del objeto pronominal, pero difiere del germánico. En el español este traslado se realiza

por medio de la duplicación clítica y pasa obligatoriamente con los pronombres tónicos, ya sean de objeto directo o indirecto. Esto se debe a su motivación semántica. Esta autora encuentra en la Hipótesis del Mapeo la explicación de esta duplicación obligatoria. Divide el árbol en dos ámbitos: el sintagma verbal es el ámbito del cierre existencial, mientras que el *Stem* provee la restricción para un operador explícito o implícito. Los pronombres tónicos no pueden ser interpretados existencialmente porque violarían la Condición de la Novedad (Suñer 1998: 19), condición que requiere que las entidades dentro del sintagma verbal deben ser noveles en el discurso; por lo tanto, estos pronombres deben escaparse del sintagma verbal, y lo hacen valiéndose de la duplicación de clíticos. Los clíticos actúan como marcadores de ámbito, puesto que, al encontrarse fuera del sintagma verbal, hacen que los pronombres con los que forman cadena también se interpreten fuera de este sintagma. La estructura con duplicado obedece a la Hipótesis del Mapeo en la sintaxis visible.

Hipótesis del mapeo:

- a) El SV marca el ámbito nuclear (el dominio del cierre existencial).
- b) El SFlexivo marca la restricción de un operador explícito o implícito.

La duplicación de sintagmas de OD no pronominales no es universal en los distintos dialectos del español; es un proceso que está limitado a unos pocos dialectos. Aunque la duplicación sea común, no se debe pensar que todos los objetos directos definidos pueden duplicarse. Sólo aquellos cuyos referentes han sido introducidos previamente en el discurso, aparecen duplicados; es decir, se duplica cuando el referente del OD queda presupuesto o es identificable. Un referente nuevo no se duplica aunque sea definido, pero si se le menciona nuevamente aparece duplicado.

Los objetos directos humanos son los que se duplican con mayor facilidad. Los animados se duplican con menos frecuencia y también se encuentran algunos inanimados:

5. Juana *lo* quiere más al *perrito* que a su marido.

6. Yo *la* tenía prevista *esta* muerte.

Los medios de los que se valen los distintos idiomas influyen en lo que se permite o no. Esto está conectado con el hecho de si obedecen a la Hipótesis del Mapeo en la sintaxis visible o si esperan hasta la Forma Lógica para cumplir con ella. El español tiene traslado del objeto y lo manifiesta por medio de la duplicación clítica. En el español, el clítico funciona como un marcador de ámbito para señalar dónde debe interpretarse el constituyente duplicado, esto es, la duplicación del objeto tiene consecuencias semánticas importantes al forzar la lectura presupuesta/familiar/identificable del OD.

5. HIPÓTESIS

Los niños de 5to. grado de primaria conocen la flexibilidad de su lengua materna y saben que pueden hacer cambios sintácticos en las estructuras canónicas de sus oraciones, dependiendo de su intención pragmática. Para esto utilizan varios recursos dentro de su discurso narrativo. Algunos de estos recursos son la topicalización, la dislocación y la duplicación de argumentos. Los niños de 5to. grado utilizan la duplicación de argumentos con el fin de enfatizar sus intenciones pragmáticas. En el discurso narrativo se emplea la duplicación del OD para enfatizar las intenciones pragmáticas.

A continuación se enlistan las principales hipótesis a este respecto:

- En su discurso narrativo, el niño duplicará el OD debido a los siguientes factores: la posición preverbal del OD, que sea animado y pronominal, que el OD sea definido y que exista un sujeto explícito.
- El niño realizará el traslado del OD por medio de la duplicación del clítico.

6. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo esta investigación se eligieron 15 niños que actualmente cursan el quinto grado de primaria; todos asisten a escuelas públicas del

centro de la Ciudad de Querétaro. Los niños son nativohablantes, monolingües del español, de nivel socioeconómico medio. De los 15 que participaron en esta investigación, 11 eran niñas y 4 niños. Como medio de elicitación se optó por dos cuentos de los autores Mercer y Mariana Mayer, "Rana ¿dónde estás?" y "Una rana para todos". Se trabajó con cada uno de los niños en una sesión individual, de aproximadamente 10 minutos. A cada niño se le mostraron los dos cuentos, se le pidió que los viera y después narrara lo que observaba en cada imagen. Se grabaron las narraciones de los niños y posteriormente se transcribieron. Una vez obtenidas las transcripciones se extrajo el corpus necesario para llevar a cabo la descripción del fenómeno objeto de investigación.

7. RESULTADOS

Se obtuvo un corpus de 1100 cláusulas de las narraciones de los 15 niños. Se extrajeron 588 cláusulas con complemento de OD para el análisis de resultados. La duplicación de OD, objetivo principal de este trabajo, se presentó con muy poca frecuencia; sólo 6 de los 15 niños la emplearon en su discurso narrativo.

588 cláusulas	Porcentaje
DP (Pn+Vb+FN)	13 (2.2%)
DP (FN+Pn+Vb)	4 (0.7%)
No hay duplicación	571 (97.1%)
TOTAL	100%

Tabla 1. Tipo de duplicación del objeto directo.

La tabla 1 detalla el porcentaje en que se presentó duplicación del OD. Como puede verse, en el 97.1% del total de las muestras no hubo duplicación. La forma más común de duplicación fue Pn+Vb+FN, cabe mencionar que dicha estructura es la que se esperaba apareciera con mayor frecuencia. La duplicación del OD, se presentó después de que los niños elaboraban algunas oraciones sin mencionar el objeto o utilizaban el recurso de los clíticos de objeto.

Es importante aclarar que el análisis de los resultados está basado en las teorías expuestas en el marco teórico y los antecedentes.

7. Después el niño fue a subirse a una piedra muy grande y le volvió a gritar y después salió un venado y *lo* agarró y se *lo* llevó y el perro *lo* iba siguiendo. Iba siguiendo al venado con todo y niño. Y después *lo tiró al niño* y tiró también al perro.
8. Después la tortuga le avisó al niño y se fijaron y entonces la tortuga se enojó con la rana y *la buscaron a la rana chiquita*.

Igualmente se presentó duplicación en casos en donde los niños reorganizaban sus ideas al momento de su narración:

9. Ya iban nadando en esa tabla y el niño iba jugando como a los piratas. Después el niño... luego la rana llegó y *la aventó a la ranita* al agua.
10. Entonces *la tiró de la tortuga*, pero el niño se dio cuenta. Entonces le dijo... *la regañó a la rana...* entonces *la dejaron a la rana* y se fueron todos.

Un factor importante que favorece la duplicación es la lengua o dialecto; el español puede trasladar objeto pronominal y lo realiza por medio de la duplicación clítica (Suñer 1998). La duplicación no se emplea en todos los dialectos del español y, en aquellos en donde es un proceso común, no puede pensarse que todos los objetos directos definidos pueden duplicarse. Se podrán duplicar los objetos directos siempre y cuando ya hayan sido mencionados y se tenga una referencia de ellos (ver 7 y 8). Sus referentes deberán haberse introducido en el discurso. La verdadera motivación para la duplicación clítica es semántica (Suñer 1998, 1988). De igual manera, otros factores que favorecen la duplicación son: la posición del OD respecto al verbo, su animacidad, sus características internas, su referencialidad, la presencia de un sujeto, que sea pronominal y definido (Pérez 2000).

Las tablas 2 y 3 muestran los resultados del tipo de sujeto y de la semántica del OD.

588 OD	Porcentaje
Objeto directo animado	457 (78.1%)
Objeto directo inanimado	131 (21.9%)
TOTAL	100%

Tabla 2. Semántica inherente al objeto directo.

588 cláusulas	Porcentaje
Sujeto implícito	307 (52%)
Sujeto explícito	281 (48%)
TOTAL	100%

Tabla 3. Tipo de sujeto sintáctico.

En el total de las muestras predominó la aparición del OD animado en un 78.1% sobre el OD inanimado que se utilizó en un 21.9%, dejando notar la gran preferencia por el primero en el discurso narrativo de los niños del estudio. En el 100% de los casos en donde se presentó duplicación del objeto, el OD fue animado. Por el contrario, los resultados del tipo de sujeto sintáctico fueron más equilibrados, aunque hubo una mayor inclinación de los sujetos por emplear el sujeto implícito. Este equilibrio también se presentó en el 100% de los casos de duplicación del OD.

Aunque el tema principal de la investigación es la duplicación del objeto directo, hay otros temas importantes por resaltar. La frase nominal es uno de los primeros pasos para la adquisición del lenguaje. Se esperaría que los niños que cursan el quinto grado de primaria, a un año de entrar a la educación secundaria, recurrieran a la utilización de estructuras más complejas, por ejemplo la pronominalización, pero sorprendentemente no fue así.

588 OD	Porcentaje	
Pronombre clítico de objeto directo	216	(37.1%)
Frase nominal	293	(49.5%)
Oración subordinada	62	(10.5%)
Duplicación	17	(2.9%)
TOTAL		100%

Tabla 4. Tipo de objeto directo.

En la tabla 4 se muestran los resultados del tipo de OD. Se dieron 4 casos; el último se refiere al porcentaje de casos de duplicación. Los sujetos de estudio utilizaron la frase nominal en un 49.5%, casi el 50% del total de las muestras. La pronominalización tuvo un porcentaje del 37.1% y el OD presentado como oración subordinada sólo un 10.5%. A continuación se muestra un ejemplo por cada tipo de OD:

11. *Lo* buscaron por el bosque y vieron en un panal, pero no *lo* encontraron.
12. Quería mucho a *la ranita chiquita* y todos querían mucho a *la ranita chiquita*.
13. El perro vio *que habían unas abejas*.

La pronominalización y la utilización de oraciones subordinadas son estructuras con una mayor complejidad dentro del discurso narrativo y, por supuesto, en la adquisición del lenguaje. Los sujetos optaron por la utilización de frases nominales en sus narraciones. Como era de esperarse, esto influyó en los resultados con respecto a la posición del OD con relación al verbo.

588 cláusulas	Porcentaje	
Vb + OD	355	(59.7%)
OD + Vb	192	(33.3%)
Vb + OD (enclítico)	24	(4.1%)
Duplicación	17	(2.9%)
TOTAL		100%

Tabla 5. Posición del OD con relación al verbo.

Tampoco hubo un porcentaje importante en cuanto a la utilización del OD enclítico, sólo se presentó en un 4.1%. Estos resultados reflejan un desarrollo lingüístico limitado al que se esperaría de los estudiantes de 5to. grado de primaria.

La narración fue la principal herramienta con la que se llevó a cabo esta investigación debido a que cualquier narración imparte información importante y rescatable para cualquier estudio de desarrollo lingüístico. El narrador adopta una cierta actitud hacia los eventos que está contando, los caracteres que describe y los pensamientos que está presintiendo (Prince 1982). Durante las grabaciones algunos sujetos de estudio mostraron una gran fluidez en su discurso narrativo, mientras que otros reorganizaban constantemente sus ideas o se detenían y titubeaban sintiéndose inseguros. Estos niños brindaron información valiosa acerca de sus procesos de adquisición. Con la edad, los niños incrementan el uso apropiado de frases para indicar referencia y disminuyen las frases inapropiadas o ambiguas en sus narraciones (Gutiérrez-Clellen 1994).

Gracias a estas narraciones se pudo observar la preferencia de los niños por las oraciones con menor grado de dificultad, aunque demostraron conocer aquellas con mayor complejidad ya que las utilizaron de manera correcta, pero no frecuentemente.

Queda claro también que los niños conocen y saben que su lengua, el español, es una lengua que tiene una estructura estándar SVO, pero que también cuenta con libertad de movimiento en el orden de sus palabras:

14. El niño encontró *un regalo* y leyó *la carta*.
15. Y entonces *lo* tumbó de la tortuga y entonces otra vez *lo* castigaron.

En el ejemplo 14 la estructura de la oración formada es SVO, mientras que en el ejemplo 15 la estructura es diferente, el objeto se traslada y lo hace por medio del pronombre clítico. Ambas son oraciones correctas, y los niños las elaboraron porque conocen su lengua y saben de su flexibilidad; lo hacen gracias a la perspectiva que ellos tienen de lo que están narrando (Sebastián y Slobin 1994). El estilo de narración de cada niño fue muy interesante, variaba desde la entonación hasta los diálogos de los personajes del cuento:

16. ¡Muy enojada estaba, pero a él no le importaba!
17. Después el niño se enojó, agarró a su sapito y le dijo al sapo: ¡No debes de hacer eso porque si no a la próxima te voy a dejar en el pantano!
18. El niño dijo: ¡No, ya con este sapo ya no puedo!

Otros niños prefirieron la descripción de imágenes a la narración de eventos:

19. Aquí pasa de que el niño tiene una rana en un frasco.
20. El niño gritándole por el bosque a la rana.
21. El niño subiéndose a las piedras gritándole a la ranita.
22. El perro buscando bajo las piedras.

8. CONCLUSIONES

Como se ha venido mencionando en esta presentación, se esperaba que los niños del estudio produjeran oraciones con cierto grado de complejidad, como por ejemplo con pronominalización del OD, uso de enclíticos y de oraciones subordinadas con función de OD. Se tenía esta expectativa no

sólo por la edad de los niños (10 y 11 años), sino también por su grado escolar. Es evidente la tendencia de estos niños a preferir estructuras simples, como fue el caso del OD por la frase nominal; esto es, las que se adquieren en un primer momento. En cambio hacen poco uso de los pronombres clíticos, los enclíticos y las oraciones subordinadas con esta función.

Dado que los niños van incrementando el uso apropiado de oraciones más complejas para indicar referencia en sus narraciones (Gutiérrez-Clellen 1994), se esperaba una mayor utilización de oraciones con pronombres enclíticos, frases nominales indicando el OD e incluso duplicación del mismo con fines enfáticos. Los mecanismos que más utilizaron los niños narradores para manipular su propia perspectiva son las variaciones en el orden de las palabras y en la valencia (Sebastián y Slobin 1994).

La subordinación y la elaboración o complejidad sintáctica en la narración de eventos, son áreas que no han sido lo suficientemente estudiadas por parte de los investigadores (Gutiérrez-Clellen 1994). Gracias a la realización de investigaciones que aborden más de cerca estos fenómenos, podremos conocer mejor lo que ocurre en el desarrollo del lenguaje infantil.

En cuanto a la principal preocupación, la duplicación, se pudo observar que la forma estructural más común que se presentó en los casos de duplicación fue DP(Pn+Vb+FN); sin embargo, en comparación con toda la muestra, su aparición fue baja. Esta forma estructural sólo se presentó 13 veces de un total de 588 cláusulas analizadas, dando un total de 2.2% del 100% de las muestras. La forma más común y "apropiada" de duplicación fue la siguiente:

23. "*Lo* acompañaba *al niño*"
24. "*Los* tira *al niño* y *al perro*"

Otra estructura que mostró duplicación fue la forma estructural DP(FN+Pn+Vb), aunque con menor frecuencia, ya que sólo se presentó en 4 casos del total de las 588 cláusulas analizadas, dando un total de 0.7% del 100% de las muestras. Véanse los siguientes ejemplos:

25. "Al perro lo están persiguiendo las abejas"

26. "El niño lo espantó el búho"

Se pudo observar que los niños de 5to. grado de primaria conocen la flexibilidad de su lengua materna y saben que puede hacer cambios sintácticos en las estructuras canónicas de sus oraciones de acuerdo a su intención pragmática, tal como lo mencionan Sebastián y Slobin (1994). Entre estos recursos está la duplicación y la emplean para enfatizar dichas intenciones. Esperando que se obtendría un mayor número de casos de duplicación se elaboraron las hipótesis de esta investigación. Lo interesante es que, a pesar de obtener un mínimo de casos de este tipo, las hipótesis fueron positivas y se comprobaron. Además corroboraron lo que menciona Pérez (2000) acerca de los factores que favorecen la duplicación clítica: la posición preverbal, el OD animado, pronominal y definido, y la presencia del sujeto.

Las tablas que se presentaron en el análisis de resultados muestran que, en los casos de duplicación, el OD estuvo en posición preverbal, fue animado y pronominal, y además, definido. Igualmente, al momento de trasladar el OD, los niños lo hacían empleando la duplicación clítica. Todos estos puntos se señalan en las hipótesis.

Realizar esta investigación fue muy interesante, no sólo porque se pudo observar el fenómeno de la duplicación del OD, sino también porque salieron a la luz otros temas dignos de investigación. Algunos de ellos son: el pronombre enclítico, la frase nominal, la omisión de preposiciones, etcétera. Parece conveniente continuar con este trabajo, pero desde otra vertiente; por ejemplo, analizar si es común que los niños de 5to. grado de primaria, a un año de entrar a la secundaria, recurran muy poco a la utilización de los pronombres clíticos y enclíticos, y no elaboren oraciones subordinadas de objeto directo.

Queda la duda de conocer si los fenómenos analizados en esta investigación son sólo únicos del grupo de sujetos investigados, o pueden presentarse en otros grupos como un fenómeno común dentro de la etapa de desarrollo lingüístico de los niños.

Lo anterior se plantea con la finalidad de tratar de conocer más acerca del desarrollo del discurso narrativo de los niños. Todo esto podría ayudar a incrementar programas exclusivos para esta área.

Los niños son una gran fuente de información, porque, como señalan algunos estudiosos del lenguaje infantil, la producción de estos discursos narrativos conectados demuestra la conformación gramatical y el curso del desarrollo del lenguaje del niño (Alarcón 2000).

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcón Neve, L. J. 2000. "El discurso narrativo y el desarrollo del lenguaje". *Superación Académica. SUPAUAQ* 24: 3-20.
- Fuentes, J. L. 1996. *Gramática moderna de la lengua española*. México: Limusa.
- Gutiérrez-Clellen, V. F. y R. Hofstetter. 1994. "Syntactic complexity in Spanish narratives: A developmental study". *Journal of Speech & Hearing Research* 37: 645.
- Ortuño Martínez, M. 1995. *Teoría y práctica de la lingüística moderna*. México: Trillas.
- Pérez, S. I. 2000. *Estructuras en contexto. Estudios de variación lingüística*. México: Pedro Martín Butragueño.
- Prince, G. 1982. *The Form and Functioning of Narrative*. Berlin: Mountain Publishers.
- Sebastián, E. y Slobin, D. 1994. "Development of Linguistics Forms: Spanish". En R. Berman y D. Slobin (eds.). *Relating Events in Narrative. A Crosslinguistic Developmental Study*. USA: Lawrence Erlbaum. 239-284.
- Suñer, M. 1998. "El traslado del objeto: reflejos semánticos en la sintaxis del español y el germánico con algún detalle sobre el griego". En Z. Estrada e I. Barreras (eds.). *IV Encuentro Internacional de Lingüística en el Noroeste. Memorias*. Tomo 1. Vol 1. Hermosillo: Universidad de Sonora. 17-38.
- Treviño, E. 1994. "Las construcciones modales". *II Encuentro Internacional de Lingüística en el Noroeste, Memorias*. Tomo 1. México: Universidad de Sonora.

Reactivación de la lengua en bilingües: evidencia de recuperación de la primera y la segunda lengua en niños

Luisa Josefina Alarcón Neve
Universidad Autónoma de Querétaro

Angela Uribe de Kellet
University of Newcastle upon Tyne, Inglaterra

I. INTRODUCCIÓN

El estudio del bilingüismo se ha convertido en uno de los grandes temas de investigación de socio y psicolingüistas; más aún cuando se reconoce que en los inicios del nuevo milenio, el prototipo de sujeto en los países occidentales ha dejado de ser el individuo monolingüe (Snow 1999: 478). En un mundo día con día más intercomunicado, al mismo tiempo que muchas lenguas están desapareciendo, es cada vez más frecuente que las personas manejen, aunque sea en un nivel muy básico, una segunda lengua.

La observación de la gran diversidad de fenómenos relacionados con el creciente bilingüismo, desde distintos enfoques, se ha vuelto una necesidad para explicarnos, en el contexto de nuestra nueva identidad de sujetos inevitablemente "mundializados".

A la par del aumento del bilingüismo, el espectro de variedades de bilingües ha aumentado también. La definición extrema de bilingüe como *aquella persona que tiene un control nativo de sus dos lenguas*, se ha visto rebasada por modelos explicativos que dan cabida a distintos grados de bilingüidad (Hamers y Blanc 2000), entendiéndola como el estado psicológico de un individuo que tiene acceso a más de un código lingüístico como medio de comunicación y como organización cognitiva (Alarcón Neve 1998).

A pesar de la gran diversidad, ciertas características son compartidas; tal es el caso de los niños que en sus primeros años se ven expuestos a dos sistemas lingüísticos de comunicación; desarrollan por ello su bilingüidad, y después de unos años, su contexto bilingüe se modifica de tal forma que solamente emplean una de sus lenguas, pasando la otra a un estado inactivo a causa del desuso. En la literatura especializada, este fenómeno se

conoce como “atrición” (Silva-Corvalán 1991, Seliger y Vago 1991, Harding y Riley 1998, Snow 1999, Hansen 2001) o “bilingüe dormido” (Crystal 1997). La reactivación o la recuperación de esa lengua es un proceso común e importante dentro del desarrollo del bilingüismo individual. Sin embargo, existe poca investigación al respecto.

En el presente trabajo se comparan los resultados provenientes de dos estudios de caso individuales de reactivación lingüística en dos niñas bilingües cuya bilingüidad es similar y distinta a la vez. Uno de ellos aborda el caso de una niña inglesa, de madre hispanohablante, que tenía su primera lengua (L1), el español, “dormida”, y su segunda lengua (L2), el inglés, activa. En la investigación se observó la recuperación de su español después de una estancia en Colombia, con una convivencia predominantemente en su L1 “dormida”. Un detallado análisis gramatical y sintáctico evaluó los datos obtenidos de grabaciones de muestras conversacionales de la niña interactuando con hispanohablantes.

La otra investigación es también un estudio de caso de una niña mexicana que vivió parte de su infancia en un país germanoparlante, y en el momento del estudio se encontraba con su L1 española activa y su L2 alemana “dormida”. Se valoró la reactivación lograda en la L2 después de quince días de viaje en convivencia con nativohablantes del alemán, precedidos de una exposición sistemática a la lectura oral de cuentos en ambas lenguas. La reactivación fue evaluada a través de pruebas de vocabulario y muestras narrativas de la niña en la tarea de contar un cuento en imágenes.

Resulta interesante constatar que a pesar de que uno de los estudios examina la recuperación de la L1 y el otro la reactivación de la L2, existen importantes coincidencias en los procesos investigados. Dichas coincidencias son las principales aportaciones del presente artículo.

2. ANTECEDENTES TEÓRICOS

Un bilingüe es aquel individuo que ha logrado desarrollar la capacidad de participar en actos comunicativos en los que entran en juego dos o más lenguas (Baker 1996, Crystal 1997). Esta doble capacidad afecta tanto su proficiencia comunicativa como su organización cognitiva, y subyace en todas sus habilidades receptivas y productivas (Cummins 1984, Baker 1996; Hamers y Blanc 2000, Alarcón Neve 2002). Se trata de una *habili-*

dad comunicativa ampliada (Hoffmann 1991: 23, Romaine 1995), que le permite valerse de un doble o múltiple conocimiento no sólo a nivel lingüístico, sino también conceptual y cultural, al usar cualquiera de sus lenguas (Uribe de Kellett 1998).

La relación entre la competencia lingüística de un sujeto bilingüe y su organización cognitiva, se puede metaforizar en una especie de “iceberg dual” en donde se logra apreciar “por fuera del agua” solamente una parte del manejo de cada una de las lenguas. Esto quiere decir que como en un iceberg, existen manifestaciones lingüísticas visibles, que implican el conocimiento, la comprensión y la producción de elementos léxico-semánticos, morfosintácticos y pragmáticos en cada una de las lenguas del bilingüe. Sin embargo, por “debajo” queda oculta otra parte de las capacidades del sujeto. La dualidad de este iceberg bilingüe se sustenta gracias a que en la base subyace una proficiencia común –conjunto de capacidades y habilidades lingüísticas, comunicativas y cognitivas, –que mantiene el equilibrio y la unidad en el sujeto bilingüe.

La metáfora del “iceberg dual” podría graficarse de la manera en que se muestra en la figura 1:

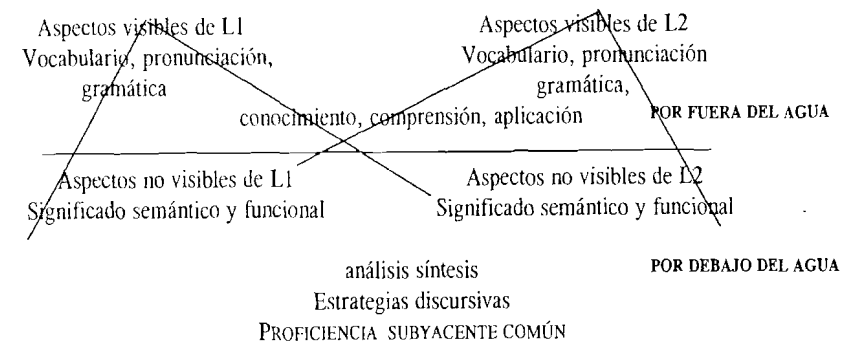


Figura 1. La metáfora del “iceberg dual” (Cummins 1984, Baker 1996, Alarcón Neve 2002).

El equilibrio de las lenguas de un bilingüe depende del patrón de uso real y constante de las mismas (Baker 1996). Cambios en este patrón de comunicación afectan la predominancia de las lenguas y en el caso de los niños, pueden afectar el desarrollo de éstas. Dichos cambios pueden dar

comienzo a los procesos de atrición del lenguaje (Uribe de Kellett 1998), a causa del dominante uso y exposición al código lingüístico mayoritario y a la reducción de contextos para la lengua minoritaria (Seliger 1991), sea ésta la L1 o la L2.

De acuerdo con la propuesta de Cummins (1984), ante un cambio de contexto comunicativo para el sujeto bilingüe, la dualidad de su "iceberg" se modifica y la lengua que no es usada, o su uso productivo y receptivo disminuye de forma considerable, se "sumerge". El individuo se convierte en un bilingüe "dormido" latente (Crystal 1997).

En la literatura de atrición de la segunda lengua, el lenguaje "olvidado" se considera bajo "la teoría de falla de accesibilidad": la información lingüística se ha vuelto inaccesible (Hansen 1999, Uribe de Kellett 1998). El bilingüe al usar su lengua en retroceso se ve forzado a utilizar estrategias de autocorrección y circunlocución, presentando su producción lingüística características de vacilación (Hansen 1999, Uribe de Kellett 2002). El proceso de atrición puede afectar al bilingüe en diferentes grados y niveles. Hansen (1999: 14) informa que "las medidas de atrición en las habilidades productivas consistentemente muestran un mayor grado de atrición que las habilidades receptivas". Así, en muchos casos de atrición puede ser que un bilingüe entienda lo que se le dice o lee en una de sus lenguas, pero que le sea muy difícil o imposible hablarla. Se trata entonces de un bilingüe receptivo (Harding y Riley 1998) en camino de convertirse en un "bilingüe dormido".

3. PREGUNTAS

Si esa lengua "dormida" latente se "reactiva", la dualidad bilingüe del sujeto emergerá nuevamente. Cabe preguntarse, entonces:

- ¿Cómo puede reactivarse la lengua inactiva?
- ¿Emergen todas las habilidades del bilingüe al mismo tiempo o por pasos, y de qué manera sucede esto?
- ¿Cómo se interrelacionan ambas lenguas en el resurgimiento o recuperación de la bilingüedad?

Aunque la recuperación o reactivación de lenguas inactivas o dormidas es un proceso común e importante dentro del creciente fenómeno del bilingüismo individual, existe una gran escasez de estudios que indaguen al respecto. De ahí el interés de comparar los resultados provenientes de dos estudios de caso de reactivación lingüística en dos niñas bilingües que a pesar de tener una bilingüedad constituida de manera diferente, coinciden en que ambas tienen "dormida" una de sus lenguas.

4. ESTUDIOS DE CASO

El primero de los estudios se llevó a cabo en la Universidad de Newcastle upon Tyne, Inglaterra (Uribe de Kellett 1997). Se trata de un estudio de caso de una niña de seis años. Criada en el Reino Unido, de padres con diferentes lenguas maternas, fue expuesta al español y al inglés desde su nacimiento. Debido a que el español era la lengua usada en el hogar, ésta era su lengua dominante en sus primeros años. Sin embargo, una vez de lleno en el sistema escolar inglés y a pesar de seguir escuchando español en casa, su habilidad productiva en español empezó a retroceder hasta no manifestarse por completo. Se había convertido en una bilingüe pasiva. Este estudio exploró el proceso de reactivación de su español durante una estada de 6 semanas en Colombia, en la cual la niña tuvo que interactuar la mayor parte del tiempo con monolingües hispanohablantes.

Para documentar el desarrollo de la emergencia del español en sus habilidades productivas, se llevaron a cabo una serie de grabaciones de conversaciones libres de la niña con otros niños y adultos. Para examinar en detalle la emergencia de la estructura de la lengua en atrición y permitir un trabajo comparativo se seleccionaron 4 muestras de datos de 9 horas de grabaciones a intervalos de dos semanas aproximadamente. Con ello se obtuvo una visión detallada del estado de la habilidad productiva al comienzo y al final de la experiencia. Los datos fueron sometidos a dos tipos de análisis:

- i. Un análisis electrónico (Programa SALT)¹ para obtener información sobre índices de fluidez, tamaño del léxico, control del lenguaje, y otras contabilidades.

¹ *Systematic Analysis of Language Transcripts*.

- ii. Un análisis gramatical y sintáctico detallado de las muestras para establecer tanto el resurgimiento de la estructura del lenguaje como el cambio en el balance de los dos idiomas de la niña sujeto.

Los resultados obtenidos en el estudio claramente demostraron que la niña logró reactivar la estructura global de la lengua que se hallaba en estado de atrición, su español, de un estado pasivo a producción activa en 17 días en cuanto a estructura oracional, formas verbales, inflexiones para marcar persona, el sistema de género y complementación (ver tabla 1).

	Muestra I Días 1-2	Muestra II Día 17	Muestra III Día 28	Muestra IV Día 40
Emisiones verbales completas e inteligibles	17	125	13	96
Longitud de turno 5+ palabras	0%	28%	31.5%	38.4%
Nuevos verbos introducidos	2	20	5	16
Formas verbales usadas				
Presente	√	√	√	√
Infinitivo	√	√	√	√
Pretérito		√	√	√
Imperfecto		√	√	√
Presente Progresivo		√	√	√
Imperativo		√	√	√
Presente de Subjuntivo		√		
Imperfecto de Subjuntivo				+
Perífrasis de futuro		√		√
Construcción oracional: Oraciones complejas**	0	12%	23%	25%
Prónombres personales complemento directo o indirecto		Antes del verbo: <i>te, lo, se (Yo te dije, no lo cortaste, se murió)</i>	Aparece <i>me</i> antes del verbo (<i>no me acuerdo</i>) <i>me, nos</i> después del verbo (<i>déjeme hablar, estábamos riéndonos</i>)	Dos pronombres juntos: <i>se nos, me lo</i> después del verbo (<i>se nos olvida, déjemelo probar, me lo hizo</i>)

* Cambios de código con otros bilingües no se incluyen + (tentativa de uso).

** Oraciones complejas -se incluyen: frases coordinadas, cláusulas subordinadas, frases condicionales.

Tabla 1. Crecimiento del sistema lingüístico español de la niña bilingüe español/inglés.

Como se aprecia en la tabla 1, en sólo 17 días se obtiene una significativa diferencia en cuanto a las emisiones verbales completas e inteligibles (de 17 a 125), además de una recuperación sorprendente del uso de diversas formas verbales para distintos tiempos.

Su sistema lingüístico español funcionaba ya de forma totalmente independiente del inglés para el día 28, donde se aprecia también el incremento de oraciones complejas (0% en la muestra inicial; 12% al día 17; 23% al día 28).

Con lo anterior se demostró que la estrategia de comunicación de lengua dual empleada en el hogar para el mantenimiento de la lengua, combinada con visitas a comunidades de habla española, había sido efectiva, ya que se logró mantener un bilingüismo pasivo que pudo ser reactivado rápida y enteramente.

El segundo estudio, realizado en la Universidad Autónoma de Querétaro, México, es también un estudio de caso de una bilingüe con su L1 española activa y su L2 alemana "dormida" (Alarcón Neve 1999). Se trata de una niña de ocho años mexicana que vivió en Austria de los dos a los cinco años, tiempo en que desarrolló su segunda lengua, el alemán.

Dado que asistía a una escuela monolingüe y estaba rodeada de germanoparlantes, aunque en casa hablara español con ambos padres mexicanos, su proficiencia en alemán estaba al nivel de sus compañeros austriacos. A los cinco años regresa a un contexto hispanohablante en México, y su contacto con el alemán es mínimo, por lo que se convierte en una bilingüe "dormida". En esta investigación se estudia la manera en que reactiva su segunda lengua, a través de dos situaciones experimentales: la exposición a modelos narrativos del alemán y del español, por medio de la lectura oral de cuentos en cada una de sus lenguas; y la inmersión en un nuevo contexto bilingüe alemán/español, durante dos semanas de viaje en convivencia constante con germanohablantes.

Para evaluar los impactos que ambas situaciones llegaron a tener en la reactivación de su lengua "dormida", se evaluó su comprensión y producción de vocabulario, por medio de pruebas estandarizadas para el español que fueron adaptadas para su alemán, y su producción de discursos narrativos en ambas lenguas, elicitados a través de la tarea de contar uno de los

cuentos de la "Rana" (Berman y Slobin 1994). Se establecieron tres momentos evaluatorios:

- 1) antes de iniciar el periodo de lectura oral de cuentos, lo que se identifica como Fase I;
- 2) inmediatamente después de este periodo y previo al viaje de inmersión, lo que se señala como Fase II;
- 3) al final de los quince días de viaje en convivencia con hablantes de su lengua dormida, que es la Fase III.

Los resultados demostraron que el contacto con la lectura oral de cuentos impactó sobre todo en la comprensión de vocabulario y en el manejo complejo de la morfología verbal de ambas lenguas. La convivencia con hablantes de su segunda lengua provocó cambios en la producción de vocabulario en su L2 (ver tabla 2). Aunque la producción de palabras dentro de cada una de las evaluaciones de su alemán es relativamente la misma, resulta interesante la disminución progresiva de combinación de su español activo con su alemán dormido. Así, mientras en el *pretest* de la Fase I, el 25 % implica mezcla de ambos sistemas morfológicos, para la Fase III sólo se encuentra un 10% dentro de su vocabulario producido (ver tabla 2). Además, para la tercera fase, la niña manifiesta la estrategia de yuxtaponer palabras alemanas para crear sus nuevos términos. El desarrollo de estas estrategias coincide con la naturaleza morfológica del alemán que, como lengua aglutinante, combina en una sola palabra dos o tres términos a través de la yuxtaposición de morfemas cargados de significado pleno. En esa creación de palabras "alemanas", la niña se apegó a la organización del sistema de esa lengua, en donde la yuxtaposición morfosemántica se da con la unión de un morfema calificativo o explicativo más un morfema nominal básico.² Como ejemplo de esto, se tienen las producciones de la niña que aparecen en la tabla 2 en la Fase III.

² En todo sustantivo compuesto en alemán se debe distinguir el *término fundamental*, generalmente en la última posición, y el *término determinante*, ubicado al principio de la palabra compuesta. El término fundamental, *Grundwort*, es siempre un sustantivo, mientras

FASE I	FASE II	FASE III
55 palabras producidas	47 palabras producidas	50 palabras producidas
25% de combinaciones: <u>lexema español + desinencia del alemán:</u>	Disminución de combinaciones español/alemán a 19%, de una producción ya menor.	Decrece aún más la combinación: sólo el 10%.
<i>bicicle-t</i> (bicicleta/Fahrrad) <i>patit-en</i> (patito/Entchen) [-en es para diminutivo] <i>cuchill-e</i> (cuchillo/Messer) [-e es para algunos femeninos] <i>martill-e</i> (martillo/Hammer) <i>tijer-en</i> (tijeras/Share) [-en es para el plural] <i>papalo- t</i> (papalote o cometa/Drachen) [-t es para algunos femeninos]	Produce una combinación, <i>eyse</i> , en donde la "germanización" se aplica a una palabra del inglés (<i>eyes/ojos</i>)	Yuxtaposición alemana "Wasservogel" "Pájaro de agua" por Ente (pato) [Wasser = agua + Vogel = pájaro] "Flugpapier" "Papel volador" por Drachen (cometa) [Flug = vuelo + Papier = papel] "Musiksachen" "Musikzeugen" "Cosas o herramientas para música" [Musik = música + Sachen = cosas, Zeugen = herramientas, instrumentos] "Sandmaschine" "Máquina de arena" por Traktor (tractor) [Sand = arena + Machine = máquina]

Tabla 2. Vocabulario en la lengua "dormida" de la niña bilingüe español/ alemán.

Respecto a la evaluación de sus narraciones, en general se observó una estrecha relación de sus dos lenguas dentro de su producción de discursos narrativos, ya que mientras se iba reincorporando su L2, se manifestaron reajustes y cambios en las estrategias narrativas de su propia L1, donde pudo observarse un cambio en el uso de formas de pasado en las Fase I y II, y formas de presente en la Fase III (ver tablas 3a y 3b).

que el término determinante, puede ser otro sustantivo, un adjetivo, un pronombre, un verbo, un adverbio o una preposición (Otto y Rupert 1982, Helbig y Buscha 1999).

a) Marcación de *TIEMPO*

FASE	ESPAÑOL			ALEMÁN			
	I	II	III	I	II	III	
Producción cláusulas*	57	73	85	30	28	61	
Tipos de verbos	38	48	40	13	13	21	
<i>Presente</i>	14%	9.5%	76%	<i>Presente</i>	97%	89%	93%
<i>Pretérito Imperfecto</i>	44%	39.7%	6%	<i>Perfecto</i>	3%	11%	1.6%
<i>Pluscuamperfecto</i>	28%	27.3%	10%	<i>Pretérito</i>	0%	0%	1.6%
	0%	5.4%	2%				

Tabla 3a. Discurso narrativo español/alemán.

**cláusula* = toda unidad que contuviera un predicado unificado, situación única: actividad, evento o estado (Berman y Slobin 1994).

b) Marcación de *ASPECTO*

FASE	ESPAÑOL			ALEMÁN		
	I	II	III	I	II	III
Producción cláusulas	57	73	85	30	28	61
Tipos de verbos	38	48	40	13	13	21
<i>Perfectivo</i>	44%	46.5%	8%	3%	11%	3.2%
<i>no perfectivo</i>	42%	36.9%	87%	97%	89%	93%
<i>Progresivo</i> (perífrasis verbal)	17%	6.8%	8%			

Tabla 3b. Discurso narrativo español/alemán.

Al final del estudio se pudo apreciar un acercamiento entre su narración de un cuento en español y su narración en alemán, pues ambas producciones fueron ancladas al tiempo presente (76% en español, 93% en alemán) y a la marcación de aspecto no perfectivo (87% en español, 93% en alemán). En la última fase recurrió, en ambos casos, a la marcación de aspecto a través de adverbios y frases adverbiales.

5. COMPARACIÓN DE AMBOS ESTUDIOS

Resulta interesante constatar que a pesar de que uno de los estudios examina la recuperación de la L1 y el otro la reactivación de la L2, existen importantes coincidencias en los procesos investigados.

Tres puntos importantes se pueden establecer como contribución al conocimiento sobre la adquisición del lenguaje y el desarrollo del bilingüismo:

- i. Estado latente de la lengua, no pérdida lingüística. Se trata de lenguas "dormidas", no de lenguas perdidas. En el caso de la reactivación del español como L1, después de 17 días los siguientes aspectos emergieron de la manera en que son usados por los nativohablantes:
 - a. el sistema de género inherente al léxico;
 - b. el uso complejo de la doble cópula *ser/estar*;
 - c. la inflexión morfológica de tiempo y aspecto en el pasado, como puede apreciarse en la tabla 4.

	Días 1 y 2	Día 17	Día 28	Día 40
NUEVOS VERBOS INTRODUCIDOS	2	20	5	16
FORMAS VERBALES USADAS				
Presente	√	√	√	√
Infinitivo	√	√	√	√
Pretérito		√	√	√
Imperfecto		√	√	√
Presente Progresivo		√	√	√
Imperativo		√	√	√
Presente de Subjuntivo		√		
Imperfecto de Subjuntivo				+
Perífrasis de futuro		√		√

Tabla 4. Verbos en español de la niña bilingüe español/inglés.

En el estudio sobre el alemán, el sistema morfológico nominal permanecía accesible, incluso antes de iniciar los periodos experimentales. Después de tres años de mínimo contacto con su segunda lengua, la niña podía pro-

ducir palabras mixtas como *Patit-en*, de *Patito* y el sufijo diminutivo alemán *-en*, *Cuchill-e* (cuchillo/*Messer*), donde el sufijo *-elle* es para algunos femeninos en alemán; *Tijer-en* (tijeras/*Shere*), pues *-en* también funciona como sufijo de plural para algunos sustantivos alemanes. Esto se aprecia en la Fase I de la tabla 2 (Vocabulario de la niña bilingüe español/alemán). Estas estrategias compensatorias se han observado en las lenguas débiles de otros bilingües en atrición o "dormidos" (Turian y Altenberg 1991, Kaufman y Aronoff 1991, Poulisse 1995). Al final del estudio de caso, la producción en alemán de la niña mostró evidencia de activación del sistema de composición léxica y morfológica de yuxtaposición de morfemas muy productivo dentro de los sustantivos en alemán. Así, crea un "*Wasservogel*" 'agua-pájaro' por *Ente* 'pato', "*Flugpapier*" 'papel volador' por *Drachen* 'cometa, papalote', como se muestra en la Fase III de la tabla 2.

- ii. Reactivación, no readquisición. Los resultados muestran reactivación más que una readquisición, como algunos estudiosos han llamado a este fenómeno (Weltens y Grendel 1993, de Bot y Weltens 1995, Hansen 2001). La emergencia de la lengua latente en cada uno de los estudios de caso aquí presentados, se dio de manera integral, no en etapas graduales como sucede en un proceso de adquisición. Esto se ha visto en otros estudios similares (Yukawa, en Hasen 2001), donde la reestructuración en la recuperación de la L1 evidencia un conocimiento virtualmente intacto. En nuestros resultados, el grado de complejidad logrado en la reactivación de las lenguas en tan corto tiempo sería imposible de alcanzar en un contexto de adquisición lingüística.

En el caso de la recuperación de la L1 española, después de sólo 17 días de inmersión regresó la mayor parte de la estructura de la lengua, particularmente la totalidad del sistema verbal, lo cual se ha mostrado en la tabla 1 (Crecimiento del sistema lingüístico español de la bilingüe español/inglés).

En el caso de la reactivación de la L2 alemana, los grandes logros se obtuvieron después de sólo dos meses de contacto sistemático con la lectura oral de cuentos y 15 días de inmersión en convivencia con germanohablantes. Incluso, en este estudio se observó la activación del sistema verbal

usado coloquialmente en el dialecto donde la niña adquirió su alemán (austriaco), y no la adquisición de las formas verbales del lenguaje narrativo formal que predominaba en los textos leídos. Esto es, después del contacto con la lectura oral de cuentos en alemán, la niña incrementó el uso del perfecto (*hat-geweint*, 'ha llorado') para contrastar los eventos pasados con el presente, de la manera en que estudios han mostrado que hacen los nativohablantes, niños y adultos, del alemán en sus narraciones orales (Bamberg 1994), en vez del pretérito usado en los cuentos que se le leyeron en este periodo de la investigación; forma que está cayendo en desuso en varios dialectos del alemán (*Praeteritumsschwund*, Bamberg 1994: 192). En la tabla 3a se puede apreciar el ligero aumento en la producción de formas de pasado en la Fase II de su alemán (de 3% a 11%). Esas formas verbales de pasado fueron precisamente en perfecto.

- iii. Desarrollo de habilidades discursivas, no sólo reactivación de la lengua. Durante el proceso de investigación, a la par del resurgimiento de sistemas esenciales de las lenguas recuperadas, las niñas mostraron nuevas habilidades discursivas que implican la reintegración de su bilingüedad.

En el caso del estudio de la recuperación del español como L1, la niña desarrolló estrategias conversacionales de un estilo de alto involucramiento *high-involvement style*, Tannen 1984), típico de las conversaciones de los hispanohablantes. La niña aprendió a leer señales como la indicación de que la historia que se estaba contando llegaba a su fin y entonces introducir ella una nueva historia. También adoptó dispositivos usados por los otros participantes para tomar turnos y mantenerlos, tales como alzar la voz, persistir a lo largo de traslapes en la conversación, repetir sus propias palabras y, una vez logrado exitosamente el turno, repetir sus palabras en voz más baja para asegurarse de que ha sido escuchada (Uribe de Kellet 1997).

En el caso del estudio del alemán dormido, al final de la reactivación la niña acercó su narración en español y en alemán, anclando ambos textos en el tiempo presente –como es típico en la narración oral en alemán (Bamberg 1994). En las tablas 3a y 3b puede verse ese acercamiento en porcentajes. Mientras que en la Fase I y II de su producción en español, los por-

centajes altos se encuentran en formas verbales del pasado, en la Fase III esa proporción se invierte, mostrándose el anclaje al tiempo presente (76%), al igual que en sus tres etapas de producción narrativa en alemán (97%, 89% y 93%, respectivamente). Esto la llevó a recurrir de manera más efectiva al dispositivo aspectual opcional en su español (adverbios y frases adverbiales, como *ya* o *al fin*, o *casi*, o la repetición de verbos *salta* y *salta*), a fin de suministrar la marcación de aspecto que perdía al no recurrir a la morfología del pasado (ver tabla 5). A su vez, esta situación en su español, generada por el anclaje de su texto en presente, como el de su narración en alemán, la llevó a incursionar en el uso del dispositivo aspectual de su L2, como se ve en el aumento de porcentajes de uso en la tabla 5.

ESPAÑOL				
FASE	I	II	III	
Perfecto	5%	5%	16%	y ya se van de paseo
Prolongado	0%	3%	1%	entonces, luego salta y salta...
Acumulativo	0%	0%	1%	y la señora también [se asusta]
Incoativo	9%	4%	2.3%	y empieza a llorar
Inminente	1.7%	2.8%	1%	y ya estaba a punto de comerse
Meta lograda	0%	0%	2.3%	entonces, al fin la abeja libre

ALEMÁN				
FASE	I	II	III	
Perfecto	0%	0%	1.6%	und er geht noch spassieren 'y continúa con su camino'
Prolongado	3%	0%	5%	und sie springt und springt 'y brinca y brinca'
Acumulativo	0%	0%	6.5%	...und sie schreckt auch 'y ella se asusta también'

Tabla 5. Dispositivo aspectual opcional (Berman y Slobin 1994) (porcentaje de formas verbales acompañadas).

Al parecer, la reactivación de su lengua dormida afectó la proficiencia subyacente común de su bilingüedad, pues el resurgimiento de su alemán también implicó modificaciones en sus estrategias narrativas en español.

6. CONCLUSIONES

Se puede afirmar que ambos estudios demostraron la permanencia de las bases del sistema lingüístico en niños cuya bilingüedad ha pasado a constituirse por una lengua activa y otra dormida, principalmente en los niveles morfológicos y sintácticos.

Siguiendo la metáfora del "iceberg doble" de Cummins (Baker 1996, Alarcón Neve 2002), en estas niñas se observa una atrición de su proficiencia exterior en las lenguas que dejaron de usar activamente por cierto periodo de tiempo. Sin embargo, es evidente que dichas lenguas han permanecido en su proficiencia lingüístico-cognitiva y comunicativa subyacente, y que, a partir de distintos contactos sistematizados con diversas manifestaciones lingüístico-comunicativas de sus lenguas dormidas, se reincorpora su bilingüedad.

A manera de cierre, se plantean aquí algunas implicaciones pedagógicas de los resultados obtenidos en cada estudio.

En primer lugar, lo encontrado en el estudio de reactivación del español como L1 puede ser aprovechado en la enseñanza de segundas lenguas a través de revalorar los avances registrados en aquellas áreas del lenguaje en que se observó una progresión natural de la niña sujeto en su recuperación de L1, como el uso de la perífrasis de futuro y la extensión gradual del sistema de complementación. Asimismo, se debería fomentar el uso de estrategias compensatorias de comunicación (Turian y Altenberg 1991, Poulisse 1993) como sustitución de nombres, circunloquios, extensión del significado, y el manejo de estrategias discursivas especiales de la conversación en español.

Por último, el estudio de reactivación del alemán como L2 demostró el valor de la lectura oral de cuentos como una poderosa herramienta en el desarrollo de vocabulario, gramática y estrategias narrativas, lo que también podría aprovecharse mejor en la enseñanza de primera y segunda lenguas.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcón Neve, L. J. 1998. "El fenómeno del bilingüismo y sus implicaciones en el desarrollo cognitivo del individuo". *Colección Pedagógica Universitaria* 29. México: Universidad Veracruzana.
- _____. y Jackson-Maldonado, D. 1999. Activation of second language of a "dormant bilingual": vocabulary comprehension and production. Ponencia presentada en el 2^{da}. *International Symposium on Bilingualism*, Newcastle upon Tyne, UK.
- _____. 1999. La reactivación de la segunda lengua "Dormida": un estudio de caso. Tesis de Maestría en Psicología Educativa. Universidad Autónoma de Querétaro.
- _____. 2002. "Bilingüismo y adquisición de segundas lenguas: inmersión, sumersión y enseñanza de lenguas extranjeras". En *Memorias Simposio La Investigación y el Desarrollo Tecnológico*. Querétaro: Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Querétaro.
- Baker, C. 1996. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bamberg, M. 1994. "Development of linguistics forms: German". En R. Berman y D. Slobin (eds.). *Relating Events in Narrative: a Crosslinguistic Developmental Study*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Berman, R. y D. Slobin (eds.). *Relating Events in Narrative: a Crosslinguistic Developmental Study*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Crystal, D. 1997. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cummins, J. 1984. *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- de Bot y Weltens, 1995. "Foreign language attrition". *Annual Review of Applied Linguistics* 15. 11-164
- Hamers, J. y M. Blanc. 2000. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hansen, L. 1999. *Second Language Attrition in Japanese Contexts*. Oxford: Oxford University Press.
- _____. 2001. "Language attrition: The fate of the start". *Annual Review of Applied Linguistics* 21. 60-73

- Harding, E. y P. Riley. 1986. *The Bilingual Family*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- _____. 1998. *La familia bilingüe*. Madrid: Cambridge University Press.
- Hoffmann, C. 1991. *An Introduction to Bilingualism*. London: Longman.
- Helbig, G. y J. Buscha. 1999. *Deutsche Grammatik*. Berlín: Langenscheidt-Verlag Enzyklopädie.
- Kaufman, D. y M. Aronoff. 1991. "Morphological disintegration and reconstruction in first language attrition". En H. W. Seliger y R. M. Vago (eds.). *First Language Attrition*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Otto, E. y E. Ruppert. 1982. *Gramática sucinta de la lengua alemana*. Madrid: Herder.
- Poullisse, N. 1995. "A theoretical account of lexical communication strategies". En R. Schreuder y B. Weltens (eds.). *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins. 157-190.
- Romaine, S. 1995. *Bilingualism*. Londres: Oxford: Blackwell Publishers.
- Snow, C. 1999. "Bilingüismo y adquisición de segunda lengua". En B. Berko y H. Berstain (eds.). *Psicolingüística*. Madrid: McGraw-Hill, España.
- Schreuder, R. y B. Weltens (eds.). *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Silva-Corvalán, C. 1991. "Spanish language attrition in a contact situation with English". En H. W. Seliger y R. M. Vago (eds.). *First Language Attrition*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Seliger, H. W. y R. M. Vago (eds.). 1991. *First Language Attrition*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Tannen, D. 1984. *Conversational Style: Analyzing Talk Among Friends*. Norwood NJ: Ablex Publishing Co.
- Turian, D. y E. P. Altenberg. 1991. "Compensatory strategies of child first language attrition". En H. W. Seliger y R. M. Vago (eds.). *First Language Attrition*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Uribe de Kellett, A. 1997. Analysis of a Conversation. Discourse Analysis Assignment. MA in Linguistics for TESOL, University of Newcastle, upon Tyne, UK.

- _____. 1998. Individual Language Revival. A Case Study of an English - Spanish Bilingual Child. Disertación. Tesis de Maestría. MA in Linguistics for TESOL, University of Newcastle Language Center.
- _____. 2002. "The recovery of a first language: A case study of an English/Spanish bilingual child". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Vol. 5.
- Weltens, B. y M. Grendel, 1993. "Attrition of vocabulary knowledge". En R. Schreuder y B. Weltens (eds.). *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins. 135-156.

El largo y desafiante camino hacia la competencia traductora

Siegfried Boehm

*Escuela Nacional de Estudios Profesionales
Universidad Nacional Autónoma de México*

En toda la historia de la traducción, pocas veces nos hemos encontrado frente a una época dorada de esta profesión como es el caso de ahora. La caída del muro de Berlín y la desintegración de la URSS, que abrieron nuevos mercados, el progreso vertiginoso de la comunicación global por vía de satélites, la era de la computación con sus *modems*, faxes, *e-mails* y la Internet, son factores que propiciaron esta *global village* donde hay cada vez mayor conciencia de la diversidad de lenguas y culturas. Si bien es cierto que en este *village* predomina un "esperanto angloamericano" (Steiner 1992: 18),¹ el mundo ya no está dominado sólo por las pocas lenguas coloniales, sino que hoy día cientos de lenguas desempeñan un papel importante en la interacción global. Se editan cada vez más nuevos diccionarios, las clases de idiomas tienen un auge sin precedente y la demanda de traductores competentes aumenta en este panorama. A pesar de que se usa el inglés americano como *lingua franca*, el español no será absorbido por esta lengua, considerando su extensión territorial y aumento demográfico, lo que garantiza las posibilidades de la traducción a futuro entre estas lenguas.

La traducción es uno de los oficios más antiguos en el mundo y se remonta a los principios de la civilización. Le debemos tanto el conocimiento universal, la divulgación de la ciencia, la filosofía y las religiones, como posiblemente algunas guerras y destrucciones. ¿Habría sido tan fácil para

¹ En el prólogo a la segunda edición de su obra maestra *Después de Babel*, Steiner observa que, después del colapso de los centros del marxismo, surgió el ideal triunfalista del capitalismo tardío con la hegemonía lingüística del habla "americana". Los "lenguajes" de las computadoras, los códigos metalingüísticos y los algoritmos de la comunicación electrónica que están revolucionando casi cada faceta del conocimiento y la producción, de la información y la planeación, están fundados en un subtexto, en una "prehistoria" lingüística que es fundamentalmente angloamericana (del mismo modo que decimos que el catolicismo y su historia estaban fundados en la latinidad).